

Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache

Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache

Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung

Herausgegeben von
Michael Szurawitzki und Patrick Wolf-Farré

DE GRUYTER

Die frei zugängliche Open-Access-Publikation des vorliegenden Titels wurde mit Mitteln des Publikationsfonds der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, des *Karl. J. R. Arndt Publication Fund* der Society for German-American Studies, des Open-Access-Publikationsfonds der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt (Halle/Saale) sowie der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien ermöglicht.

ISBN 978-3-11-069025-5
e-ISBN (PDF) 978-3-11-069027-9
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-069029-3
DOI <https://doi.org/10.1515/9783110690279>



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz für die Weiterverwendung gelten nicht für Inhalte (z. B. Grafiken, Abbildungen, Fotos, Auszüge usw.), die nicht Teil der Open-Access-Publikation sind. Diese erfordern ggf. die Einholung einer weiteren Genehmigung des Rechteinhabers. Die Verpflichtung zur Recherche und Klärung liegt allein bei der Partei, die das Material weiterverwendet.

Library of Congress Control Number: 2023949893

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2024 bei den Autorinnen und Autoren, Zusammenstellung © 2024 Michael Szurawitzki und Patrick Wolf-Farré, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston. Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.

Einbandabbildung: vitacopS / iStock / Getty Images Plus
Satz: Meta Systems Publishing & Printservices GmbH, Wustermark
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Vorwort

Der Bereich Deutsch als Fremdsprache richtet seine Aufmerksamkeit neben sprachdidaktischen und kulturwissenschaftlichen Gesichtspunkten spätestens seit dem Millenniumswechsel in einem immer stärkeren Maße auf die berufliche Kommunikation in Handwerk und Technik, Bildung und Wissenschaft sowie Politik und Institutionen. Die Themenbereiche sind dabei ausgesprochen vielfältig und werden immer tiefer wie breiter wissenschaftlich bearbeitet. Deutsch als Fremdsprache ist inzwischen ein eigenes, mitunter gar nicht einmal mehr so kleines akademisches Fach.

Vor diesem Hintergrund sind zwei Maßnahmen von größerer Bedeutung geworden: Zum einen wurde es erforderlich, ein eigenes Publikationsforum für Einzelschriften und Sammelbände einzurichten, in dem Arbeiten zu Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Fachsprache erscheinen und somit einmal mehr zur Konstituierung eines spezifischen Forschungskontextes und Forschungskontextes beitragen. Zum anderen ist die Zeit inzwischen reif für ein umfangreiches Handbuch – ein Handbuch, in welchem die wesentlichen Strömungen und wichtigsten Ergebnisse aus beiden Bereichen zusammengeführt und aufeinander bezogen werden und das somit als ein echtes Referenzwerk dient.

Das vorliegende Handbuch „Deutsch als Fach- und Fremdsprache“ erfüllt diesen Anspruch in besonderem Maße: In rund sechzig Beiträgen meist namhafter Autorinnen und Autoren werden mit theoretischen Aspekten, historischer Dimension, allgemeinen sprachlichen Charakteristika, didaktischen Perspektiven, Textsorten und Kommunikationsformen, fachlichen Disziplinen sowie internationalen Perspektiven sieben Schwerpunkte ausgemacht und beleuchtet. Das Handbuch spiegelt den aktuellen Stand der Forschung wider und kann gleichermaßen als Ausgangs- und Bezugspunkt für weitere wissenschaftliche Arbeiten wie auch als Werk zur Orientierung und zum Nachschlagen in Lehre und Studium dienen.

Das Handbuch „Deutsch als Fach- und Fremdsprache“ war ursprünglich als Eröffnungsband für die gleichnamige Reihe vorgesehen, die von uns vor Kurzem beim Verlag de Gruyter gegründet wurde. Nachdem sich indessen beide Projekte verselbstständigt haben, erscheint es nun bei de Gruyter Reference. Als Herausgeber der Reihe „Deutsch als Fremd- und Fachsprache“ freuen wir uns über das Erscheinen des Handbuches unter dem gleichen Namen, danken seinen beiden Herausgebern, Michael Szurawitzki und Patrick Wolf-Farré, für die unermüdliche Arbeit an diesem schönen und wichtigen Projekt und wünschen dem Werk ein breites Lesepublikum sowie eine gute Aufnahme und einen großen Erfolg.

Erfurt und Berlin, im Frühjahr 2023
Csaba Földes und Thorsten Roelcke

Inhalt

Vorwort — V

Einleitung — 1

Theoretische Aspekte

Christiane Andersen

Wissenschaftliche Denkstile im Deutschen als Fach- und Fremdsprache — 7

Thorsten Roelcke

Binnen- und mehrsprachliche Fachsprachengliederungen — 23

Karolina Suchowolec

Fachkommunikative Modelle — 39

Peter Ernst

Fachkommunikative Pragmatik — 55

Thorsten Roelcke

Fachkommunikative Effizienz — 69

Historische Dimension

Kerstin Roth

Geschichte des Deutschen als Fach- und Fremdsprache I: Mittelalter — 81

Sebastian Seyferth

Geschichte des Deutschen als Fach- und Fremdsprache II: Von der Frühen Neuzeit bis 1900 — 97

Jörg Roche

Deutsch als Fach- und Fremdsprache im 20. Jahrhundert — 113

Nikolas Koch und Claudia Maria Riehl

Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Aktuelle Tendenzen — 127

Allgemeine sprachliche Charakteristika

Klaus-Dirk Schmitz

Grundlagen der Terminologiearbeit — 151

Erwin Tschirner

Lexik des Deutschen als Fach- und Fremdsprache — 173

Lesław Cirko

Morphologie des Deutschen als Fach- und Fremdsprache — 187

Mikaela Petkova-Kessanlis

Stilistik des Deutschen als Fach- und Fremdsprache — 201

Wilhelm Grießhaber

Profilanalyse — 217

Steffen Pappert

Textualität — 233

Susanne J. Jekat

Barrierefreie Kommunikation — 249

Roger Fornoff

Fachsprachliche Kommunikation im Kontext von Migration — 265

Didaktische Perspektiven

Birgitta Meex

Technikkommunikation und Didaktik im Deutschen — 285

Cordula Meißner

Fachsprachliche Textroutinen im Deutschen — 305

Inger Petersen

Fachsprachliche Schreibkompetenz im Bereich DaFF — 319

Gabriele Kniffka

Scaffolding — 333

Bettina M. Bock

Das Spannungsfeld „Leichte Sprache“ – Fachsprache — 349

Michael Schart

CLIL – fach- und sprachintegrierter Unterricht — 367

Anja Binanzer, Heidi Seifert und Verena Wecker

**Bildungssprache – Eine Bestandsaufnahme empirischer Zugänge
und Evidenzen — 379**

Uwe Koreik

Fachsprachen und Landeskunde — 405

Ksenia Masalon und Hülya Yildirim

Testen und Prüfen im Bereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache — 421

Fachsprachliche Textsorten und Kommunikationsformen auf Deutsch

Winfried Thielmann

**Schriftliche und mündliche Wissenschaftskommunikation im Kontext von Deutsch
als Fach- und Fremdsprache — 441**

Ines-A. Busch-Lauer

Das Abstract im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache — 463

Birgit Huemer

Die Hausarbeit im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache — 479

Matthias Meiler

**Wissenschaftliche Blogs im Kontext von Deutsch als Fach-
und Fremdsprache — 493**

Arne Krause

Die Vorlesung im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache — 509

Lisa Rhein und Ute Henning

Die Präsentation im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache — 523

Karl-Hubert Kiefer

Werkstattgespräche und Deutsch als Fach- und Fremdsprache — 539

Manuel Wille

Populärwissenschaftliche Vermittlungstexte — 547

Annely Rothkegel

Technische Kommunikation — 563

Hartwig Kalverkämper

Fachsprachliche Gebrauchstexte — 579

Almut Schön

Zur Arzt-Patienten-Kommunikation als Experten-Laien-Kommunikation im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache — 611

Paweł Szerszeń, Przemysław Wolski und Christian Efing

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in digitalen Technologien — 627

Jörg Roche

Berufssprache Deutsch — 645

Hartwig Kalverkämper

Deutsch als fachbezogene Fremdsprache (DaFF) für das Fernstudium — 661

Disziplinen

Winfried Thielmann

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in den Natur- und Technikwissenschaften — 685

Eglé Kontutyte

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in den Sozial- und Geisteswissenschaften — 701

Jan Engberg und Almut Meyer

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in den Rechtswissenschaften — 719

Internationale Perspektiven

Magnus P. Ängsal

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Nordeuropa — 737

Liubov Patrukhina und Sabine Diao-Klaeger

**Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Frankreich
und der frankophonen Welt — 753**

Gabriella Carobbio und Tiziana Roncoroni

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Italien — 779

Lesław Cirko

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Polen — 795

Csaba Földes

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ungarn — 807

Lyubov Nefedova

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in der Russischen Föderation — 823

Ernest W. B. Hess-Lüttich

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Nordafrika — 841

Jean-Claude Bationo

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Subsahara-Afrika — 859

Marianne Zappen-Thomson

Deutsch als Fach- und Fremdsprache im südlichen Afrika — 881

Vibha Surana

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Indien — 895

Michael Szurawitzki, Yuan Li und Di Pan

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in China — 911

Hideaki Takahashi

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Japan — 933

Per Urlaub, John Benjamin und Alexander Lorenz

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in den USA — 949

Karen Pupp Spinassé

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Brasilien — 965

Patrick Wolf-Farré

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Lateinamerika — 973

XII — Inhalt

Tristan Lay und Diana Feick

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Australien und Neuseeland — 987

Sachregister — 1003

Einleitung

Ein Handbuch herauszugeben ist eine Herausforderung, zu der einen erfahrene(re) Kolleginnen und Kollegen einerseits ermutigen, andererseits wird man auch gewarnt. Die wenigsten hatten jedoch die Corona-Pandemie im Blick, die sich seit Anfang 2020 zunächst wie ein bremsender Schleier über unser Vorhaben gelegt und es mit Sicherheit verlangsamt hat. Heute sind wir aber sehr froh, mit unseren Autorinnen und Autoren gemeinsam das Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache (im Folgenden mit „DaFF“ abgekürzt) vorlegen zu können.

Der vorliegende Band wurde ursprünglich von Thorsten Roelcke und Michael Szurawitzki gemeinsam für die Reihe „Deutsch als Fremd- und Fachsprache“ konzipiert. Thorsten Roelckes Handschrift bleibt sowohl in der Gliederung des Bandes wie auch in zahlreichen Zitierungen weiterhin erkennbar. Vielerlei Verpflichtungen hielten ihn aber seit 2019 davon ab, sich nach Abschluss der Konzeption und der Erarbeitung einer ersten konkreten Artikelliste inkl. potenzieller Autorinnen und Autoren aktiv an der Herausgabe zu beteiligen. An dieser Stelle kam mit Placet von Thorsten Roelcke dann Patrick Wolf-Farré ins Amt des Mitherausgebers, und es gelang gemeinsam, das Vorhaben voranzutreiben, wo nötig, zu modifizieren und schließlich zu einem geeigneten Abschluss zu bringen.

Personalwechsel kennzeichnen die Genese des Bandes auch verlagsseitig. Es war von Beginn an geplant, das Handbuch im Verlag Walter de Gruyter zu veröffentlichen. Der initiale Kontakt führte zu Carolin Eckardt, die mit uns die ersten Schritte bis zum Vertragsabschluss ging, den Verlag aber mittlerweile verlassen hat. Nach dem Ausscheiden von Frau Eckardt übernahm erst Svetoslava Antonova-Baumann, später Albina Töws die Betreuung des Projekts; ihnen allen danken wir für die gemeinsame Arbeit und den erfolgreichen Abschluss und freuen uns sehr, dass das Handbuch nun in der Reihe De Gruyter Reference erscheinen kann. Besonders danken wir auch den Reihenherausgebern von „Deutsch als Fremd- und Fachsprache“, Csaba Földes und Thorsten Roelcke, die auch aufgrund der thematischen Nähe zu ihrer Reihe ein separates Vorwort zu unserem Band beigetragen haben.

Inhaltlich erwartet die Leserschaft eine Bestandsaufnahme im Bereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache, die in ihrer Ausrichtung bisher so noch nicht vorgenommen wurde und den stetig wachsenden Markt linguistischer Handbücher unserer Hoffnung nach bereichern wird. Konkret werden folgende Themenbereiche behandelt (nachstehend wird detailliert auf diese eingegangen): Zunächst stehen theoretische Aspekte von DaFF, wonach die historische Dimension näher in den Blick kommt. Danach werden allgemeine sprachliche Charakteristika im Spannungsfeld DaFF betrachtet, woran sich didaktische Perspektiven anschließen. In der Folge richtet sich der Fokus auf fachsprachliche Textsorten und Kommunikationsformen auf Deutsch, wonach exemplarisch auf disziplinäre Ausprägungen von DaFF in verschiedenen Wissenschaftsbereichen eingegangen wird. Abschließend stehen zahlreiche Beiträge zu internationalen Perspektiven auf DaFF.

Das Handbuch beginnt mit dem Bereich *Theoretische Aspekte*, der die folgenden Artikel enthält: Christiane Andersen setzt sich mit dem Phänomen wissenschaftlicher Denkstile im Spannungsfeld des Deutschen als Fach- und Fremdsprache auseinander. Thorsten Roelcke legt Beiträge zu binnen- und mehrsprachlichen fach- und fremdsprachlichen Gliederungen sowie zu fachkommunikativer Effizienz vor. Der Beitrag von Karolina Suchowolec thematisiert fachkommunikative Modelle, während Peter Ernst den Stand der Forschung im Bereich der fachkommunikativen Pragmatik beleuchtet.

Die *historische Dimension* des Deutschen als Fach- und Fremdsprache wird in vier Beiträgen näher betrachtet. Zunächst widmet sich Kerstin Roth DaFF im Mittelalter, während Sebastian Seyferth den Bereich der Frühen Neuzeit bis 1900 abdeckt. Jörg Roche betrachtet DaFF im 20. Jahrhundert, und Nikolas Koch und Claudia Maria Riehl widmen sich den aktuellsten gegenwärtigen Tendenzen von DaFF.

Die *allgemeinen sprachlichen Charakteristika* im Bereich DaFF werden anhand der nachfolgend genannten Beiträge näher erschlossen: Klaus-Dirk Schmitz stellt Grundlagen der Terminologearbeit vor. Erwin Tschirner geht auf die Lexik des Deutschen als Fach- und Fremdsprache ein. Lesław Cirko betrachtet die Morphologie im Bereich DaFF, während Mikaela Petkova-Kessanlis die Stilistik des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in den Blick nimmt. Wilhelm Grieshaber legt einen Beitrag zu Profilanalysen vor und Steffen Pappert präsentiert den aktuellen Stand der Textualitätsforschung mit DaFF-Bezügen. Die barrierefreie Kommunikation ist das Thema von Susanne Jekats Beitrag, während Roger Fornoffs Text zu Migration und den Problemen fachsprachlicher Kommunikation diesen Bereich beschließt.

Im *didaktischen Kontext* von DaFF sind die folgenden Beiträge mit in das vorliegende Handbuch aufgenommen worden: Birgitta Meex schreibt zum Spannungsfeld von Technikkommunikation und Didaktik, während Cordula Meißner auf fachsprachliche Textroutinen eingeht. Inger Petersen stellt den Stand der Forschung zur fachsprachlichen Schreibkompetenz im Bereich DaFF vor. Gabriele Kniffka thematisiert das Scaffolding, bevor Bettina Bock das Spannungsfeld Fachsprache vs. Leichte Sprache erläutert. Michael Scharts Beitrag ist zum Thema CLIL (Content and Language Integrated Learning). Anja Binanzer, Heidi Seifert und Verena Wecker schreiben zum Bereich Bildungssprache. Der Beitrag von Uwe Koreik ist zu Fachsprachen und Landeskunde. Ksenia Masalons und Hülya Yildirims Text zu Testen und Prüfen im Kontext von DaFF beschließt den didaktisch orientierten Teil des Handbuchs.

In den Teil *Fachsprachliche Textsorten und Kommunikationsformen auf Deutsch* sind folgende Beiträge eingegangen: Winfried Thielmann schreibt zu mündlicher und schriftlicher Wissenschaftskommunikation. Ines A. Busch-Lauer arbeitet zum Abstract im Bereich DaFF, während Birgit Huemer analog die Stellung der Hausarbeit betrachtet. Matthias Meiler kontextualisiert wissenschaftliche Blogs für Deutsch als Fach- und Fremdsprache. Arne Krause arbeitet zur Vorlesung im Spannungsfeld von DaFF. Lisa Rhein und Ute Henning betrachten wissenschaftliche Diskussionen im DaFF-Kontext. Karl-Hubert Kiefer verortet Werkstattgespräche im Spannungsfeld Deutsch als Fach-

und Fremdsprache. Manuel Wille präsentiert den Stand der Forschung zu populärwissenschaftlichen Vermittlungstexten. Anneli Rothkegel umreißt in ihrem Beitrag den Bereich der Technischen Kommunikation. Hartwig Kalverkämper arbeitet zu fachsprachlichen Gebrauchstexten im Kontext von DaFF. Almut Schön legt einen Beitrag zur Arzt-Patienten-Kommunikation als Experten-Laien-Kommunikation vor. Paweł Szerszeń, Przemysław Wolski und Christian Efinger beschreiben den Einsatz von DaFF in digitalen Technologien. Jörg Roche thematisiert Berufssprache im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache. Abschließend für den Bereich der Textsorten und Kommunikationsformen schreibt Hartwig Kalverkämper zum Deutschen als fachbezogener Fremdsprache für das Fernstudium.

Im Rahmen der *disziplinären Betrachtungen* von Deutsch als Fach- und Fremdsprache sind drei Artikel in das Handbuch eingeflossen: Winfried Thielmann fokussiert auf den Bereich der Natur- und Technikwissenschaften, Eglė Kontutyte blickt auf die Sozial- und Geisteswissenschaften, bevor Jan Engberg und Almut Meyer die Rechtswissenschaften betrachten.

Den abschließenden umfangreichen Block bilden *internationale Perspektiven* auf Deutsch als Fach- und Fremdsprache aus zahlreichen Regionen der Erde (geographischen Ordnungsgesichtspunkten folgend): Magnus Pettersson Ångsal hat die nordeuropäischen Länder und die jeweiligen dort vorherrschenden Perspektiven auf das Deutsche als Fach- und Fremdsprache im Blick. Lyubov Patrukhina und Sabine Diaoklaeger nehmen sich der DaFF-Sphäre in Frankreich und der frankophonen Welt an. Gabriella Carobbio und Tiziana Roncoroni stellen DaFF in Italien vor. Lesław Cirko schaut auf die Lage von DaFF in Polen, Csaba Földes gibt eine Einordnung zu DaFF in Ungarn und Lyubov Nefedova ordnet die russische Situation ein. Ernest W. B. Hess-Lüttich konturiert DaFF im nördlichen Teil von Afrika, Jean-Claude Bationo überblickt den Bereich Subsahara-Afrika und Marianne Zappen-Thompson bietet eine Übersicht über das Deutsche als Fach- und Fremdsprache im südlichen Afrika. Vibha Surana stellt die Situation in Indien dar; Michael Szurawitzki, Yuan Li und Di Pan betrachten die Situation von DaFF in China, während Hideaki Takahashi die japanischen Gegebenheiten näher erläutert. Per Urlaub, John Benjamin und Alexander Lorenz ordnen die Lage in den Vereinigten Staaten von Amerika ein, während Patrick Wolf-Farré die Situation von DaFF in Lateinamerika darstellt. Karen Pupp Spinassé beleuchtet die Lage in Brasilien. Diana Feick und Tristan Lay blicken abschließend auf Australien und Neuseeland.

Angesichts der pandemiebedingt herausfordernden persönlichen und gesellschaftlichen Umstände, denen wir uns während der Arbeit an diesem Band ausgesetzt sahen, wollen wir als Herausgeber allen Autorinnen und Autoren einen besonders großen Dank für die Erstellung und Überarbeitung ihrer Beiträge aussprechen. Diesen Einsatz speziell für unser Handbuch wissen wir sehr zu schätzen. Es waren ursprünglich noch mehr Beiträge geplant, die aus verschiedensten Gründen aber nicht (mehr) realisiert werden konnten. Insofern müssen wir mögliche Kritik aus Rezensionen hinsichtlich gegebenenfalls fehlender Beiträge in Kauf nehmen. Dies soll aber insgesamt die Benut-

zung des gleichwohl umfangreichen Bandes nicht beeinträchtigen. Wir sind sicher, dass das Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache eine einschlägige Lücke im Fachdiskurs schließen kann und hoffen darauf, dass es für die zukünftige Forschung im DaFF-Bereich allen Interessierten eine solide und breite Grundlage bilden kann.

Abschließend danken wir unseren Familien, die den Entstehungsprozess des vorliegenden Bandes über mehrere Jahre mit Geduld und Unterstützung mitgetragen haben. Ihnen sei daher dieses Handbuch gewidmet.

Beijing/Essen und Wien, im Herbst 2023

Michael Szurawitzki und Patrick Wolf-Farré

Theoretische Aspekte

Christiane Andersen

Wissenschaftliche Denkstile im Deutschen als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: Im Beitrag wird der Begriff *Denkstil* aus wissenschaftshistorischer und soziologischer Sicht in den Bereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache eingeführt. Zuerst wird die wissenschaftssoziologisch orientierte Denkstiltheorie von Ludwik Fleck vorgestellt; danach werden weitere zum Begriffsapparat gehörende Termini wie *Denkkollektiv*, *Zeitschriftwissenschaft*, *Lehrbuchwissenschaft* und *Populärwissenschaft* erörtert. Als Beispiel für den Zusammenhang von Denkstil und Begriffsbildung in der Wissenschaft wird danach die Verwendung des Strukturbegriffs in der deutschsprachigen Linguistik betrachtet. Abschließend wird anhand kurzer Textabschnitte aus Werken von Wilhelm von Humboldt, Jürgen Habermas und Albert Einstein illustriert, wie Denkstile die innere Wissenschaftsentwicklung prägen, aber auch durch äußere soziologische Faktoren beeinflusst werden.

Schlagwörter: Denkstil, Denkkollektiv, Wissenschaftssprache, Begriffsbildung

- 1 Zur Entstehung des Begriffs *Denkstil*
- 2 Die wissenschaftssoziologisch orientierte Denkstiltheorie von Ludwik Fleck (1896–1961)
- 3 Zum Zusammenhang von Denkstil und Begriffsbildung in der Wissenschaft
- 4 Textbeispiele prominenter Vertreter wissenschaftlicher Denkstile in deutscher Sprache
- 5 Ausblick
- 6 Literatur

1 Zur Entstehungsgeschichte des Begriffs *Denkstil*

Denkstil ist ein Begriff, der ursprünglich in der naturwissenschaftlichen Forschungspraxis entstanden ist. Den wissenschaftlichen Denkstil charakterisiert die Art und Weise, wie das auf einen Forschungsgegenstand gerichtete Wahrgenommene gedanklich verarbeitet wird. Er bildet sich zuerst in Forschergruppen heraus, die an einem gemeinsamen Forschungsgegenstand arbeiten. Ein Denkstil kann sich durch gemeinsames Handeln der Wissenschaftler zu international anerkannten Forschungspraktiken herausbilden. Verschiedene Denkstile hinterlassen ihre Spuren insbesondere in der wissenschaftlichen Begriffsbildung und finden ihren Ausdruck in der sprachlichen Konstruktion der Wissenschaften.

Der Begriff wurde wahrscheinlich erstmals in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erwähnt. Der ungarisch-österreichische Soziologe Karl Mannheim sah in der Wissenschaftssoziologie einen Zusammenhang zwischen Denkstil, Denkstandort und sozialer Gruppe. Denkstile seien Arten des Denkens, die zu einer bestimmten Zeit, von bestimmten sozialen Gruppen und in einem bestimmten „Welt-

anschauungssystem“ formiert werden (Mannheim 1925, 645). Auch der deutsche Philosoph und Logiker Rudolf Carnap formulierte in seinem Werk *Der logische Aufbau der Welt* (1928) einleitend Fragen nach dem Sinn des wissenschaftlichen Arbeitens und stellte dabei fest, dass die Gedankengänge nicht Eigentum und Sache eines Forschers allein seien, sondern einer bestimmten „wissenschaftlichen Atmosphäre“ angehörten, die getragen sei von einer „Schicht von tätig oder aufnehmend Mitarbeitenden“, die eine gemeinsame „wissenschaftlichen Grundeinstellung“ vertreten (vgl. Carnap 1928, IV). Diese gemeinsame Grundeinstellung von Forschern sei deren „Stil des Denkens und Schaffens“ (vgl. Carnap 1928, VI).

Fast zeitgleich wird auch in den Naturwissenschaften über die Art und Weise des wissenschaftlichen Arbeitens reflektiert, und zwar so nachhaltig, dass sich seitdem der Begriff des wissenschaftlichen *Denkstils* in die deutsche Wissenschaftssprache eingraviert hat. Von dem polnisch-jüdischen Arzt und Bakteriologen Ludwik Fleck erschien 1935 eine Schrift mit dem Titel *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (Fleck 1935/2015). Am Beispiel der durch Irrwege geprägten Entstehungsgeschichte der Syphilisdiagnostik relativiert Fleck die vermeintliche Objektivität des wissenschaftlichen Tatsachenbegriffs, indem er aufzeigt, wie wissenschaftliche Ergebnisse von der sozialen Tätigkeit der jeweiligen Forschergemeinschaft abhängig sind.

Der Wissenschaftshistoriker Thomas S. Kuhn greift drei Jahrzehnte später in seinem viel beachteten Werk *The Structure of Scientific Revolutions* (1962) Flecks Denkstilkonzept erneut auf, allerdings ohne ihn explizit zu zitieren: „Ludwik Fleck’s almost unknown monograph [...] is an essay that anticipated many of my own ideas“ (Kuhn 1962, IX). Nach Kuhn formt der Besitz eines gemeinsamen Paradigmas aus einer Gruppe sonst unverbundener Menschen eine wissenschaftliche Gemeinschaft, aus der „bestimmte festgefügte Traditionen wissenschaftlicher Forschung erwachsen“ (Kuhn 1999, 25).

Inzwischen gehört Denkstil zu den axiomatischen, d. h. nicht weiter zerlegbaren, Grundbegriffen (Fix 2015) in der Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte. Flecks Denkstilkonzept hat über die Naturwissenschaften hinaus auch in der systematischen und wissenschaftshistorischen Erforschung der Sprach- und Erziehungswissenschaften an Beachtung gewonnen u. a. in Schiewe (1996), Fix (2014), Andersen (2015), Bräuer (2016), Szurawitzki (2016) und Andersen/Fix/Schiewe (2018).

2 Die wissenschaftssoziologisch orientierte Denkstiltheorie von Ludwik Fleck (1896–1961)

Um den Begriff des wissenschaftlichen *Denkstils* greifen zu können, ist es zunächst einmal notwendig, sich bewusst zu machen, in welchem sozialen Kontext er entstanden ist: Der Arzt, Naturwissenschaftler und Wissenschaftstheoretiker Ludwik Fleck

wurde 1896 in Lwów (Lemberg) im damaligen Vielvölkerstaat Österreich-Ungarn als Sohn polnisch-jüdischer Eltern geboren.

Während der Entstehung seines Hauptwerks arbeitete Fleck in einem bakteriologischen Laboratorium, das bei Ausbruch des Zweiten Weltkriegs inzwischen zu einem sowjetisch-ukrainischen medizinischen Institut gehörte. Nach der Besetzung von Lwów durch Nazi-Deutschland im Jahre 1941 wurde Fleck in ein jüdisches Getto deportiert und später in das KZ Buchenwald gebracht, wo er mit anderen jüdischen Wissenschaftlern für die SS Typhusimpfstoff herstellen musste. Nach dem Krieg entfaltete Fleck eine intensive Forschungstätigkeit zuerst in Polen und ab 1956 in Israel, wo er 1961 starb.

2.1 Denkkollektiv – Wissenschaftliche Tätigkeit als gemeinschaftlicher Prozess

Die herausragende Leistung von Flecks Denkstiltheorie besteht darin, dass er die soziale Bedingtheit der wissenschaftlichen Tätigkeit hervorhebt. Das wissenschaftliche Erkennen wird nicht nur als „zweigliedrige Beziehung des Subjektes und des Objektes“ betrachtet, sondern es braucht ein drittes „Beziehungsglied“ (Fleck 1935/2015, 53–54), und zwar die Einbeziehung des jeweiligen historisch gewachsenen, oft heterogenen und auch widersprüchlichen Wissensbestandes in einer Gesellschaft.

Fleck bezeichnet wissenschaftliche Arbeitsgruppen, Projektgruppen, Forschergemeinschaften, d. h. alle Arten von wissenschaftlichen Arbeitskreisen als Denkkollektive. Sie bilden eine „*Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen*“ (Fleck 1935/2015, 54; Hervorhebung i. O.). Damit sind Denkkollektive „Träger geschichtlicher Entwicklung eines Denkgebietes, eines bestimmten Wissensbestandes und Kulturstandes“ (Fleck 1935/2015, 55). Denkkollektive grenzen sich legitimierend, stabilisierend und repräsentierend nach Innen und Außen ab, indem sie sich mithilfe der jeweiligen Fachsprache ständig um Akzeptanz bemühen.

Das gut organisierte Denkkollektiv ist Träger einer wissenschaftlichen Kompetenz, die der Wissenskapazität eines einzelnen Forschers weit überlegen ist. Jede wissenschaftliche Arbeit ist daher „Kollektivarbeit“ (Fleck 1935/2015, 58). Bereits von außen betrachtet, zeigt der Wissenschaftsbetrieb eine strenge soziale Struktur:

Wir sehen eine organisierte Kollektivarbeit mit Arbeitsteilung, Mitarbeit, Vorbereitungsarbeit, technischer Hilfe, gegenseitigem Ideenaustausch, Polemik etc. Viele Publikationen tragen die Namen mehrerer, gemeinsam arbeitender Verfasser, außer ihnen steht in naturwissenschaftlichen Arbeiten fast immer die Anstalt und deren Leiter zitiert. Es gibt wissenschaftliche Hierarchie, Gruppen, Anhänger und Widersacher, Gesellschaften und Kongresse, periodische Journale, Austauschrichtungen etc. (Fleck 1935/2015, 58)

Denkkollektive sind aber keine statischen Gebilde, sondern dynamische Interessengruppen, die sich hinsichtlich ihrer Quantität (Anzahl der Mitarbeiter) als auch ihrer

Qualität (Verschiedenheit des wissenschaftlichen Handelns) ständig in Bewegung befinden.

Heutzutage sind wissenschaftliche Denkkollektive in wissenschaftlichen Institutionen wie Arbeitsstellen, Forschergruppen, miteinander vernetzten Forschungsinstituten und in wissenschaftlichen Gesellschaften wie Akademien der Wissenschaften etabliert. Die Akzeptanz eines Forschers ist häufig damit verbunden, dass dieser in eine institutionalisierte Form eines Denkkollektivs aufgenommen wird. Moderne Denkgemeinschaften, wo eine gemeinschaftlich organisierte, hochqualifizierte Wissensproduktion im Sinne von Flecks Denkkollektiv stattfindet, sind z. B. die europäischen Max-Planck-Institute. In der Auswahl und Durchführung ihrer Forschungsaufgaben sind sie frei und unabhängig. Sie verfügen über einen eigenen, selbst verwalteten Haushalt, der durch Projektmittel von dritter Seite ergänzt werden kann. Die Forschung am Institut muss den wissenschaftlichen Exzellenzkriterien der deutschen Max-Planck-Gesellschaft genügen, was durch regelmäßige Evaluation überprüft wird. Die Max-Planck-Institute forschen im Bereich der Lebens-, Natur- und Geisteswissenschaften, vielfach auch interdisziplinär (Max-Planck-Gesellschaft 2023).

2.2 Denkstile – Sozial erworbene und disziplinär anerkannte Arten wissenschaftlicher Tätigkeit

Flecks Grundgedanke zur Etablierung eines Denkstils in der Wissenschaft besteht darin, dass es ein voraussetzungsloses Beobachten gar nicht geben kann. Jede Beschreibung über erste Beobachtungen setzt nach Fleck bereits etwas Erfahrenes voraus. Denn das einfachste Beobachten sei schon denkstilbedingt, d. h. es ist an eine Denkgemeinschaft gebunden. Das unmittelbare Gestaltsehen verlange ein „Erfahrensein“ in einem bestimmten Denkgebiet. Diese Bereitschaft für „gerichtetes Wahrnehmen“ mache den „Hauptbestandteil des Denkstils“ aus (Fleck 1935/2015, 121).

Wenn man die Denkstile untereinander vergleicht, so können die Differenzen von zwei Stilen kleiner oder größer sein. So ist etwa der Denkstil zwischen Philologen und Physikern beträchtlich, aber zwischen Biologen und Physikern weit weniger unterschiedlich. „Man könnte direkt von Stilnuancen, Stilvarietäten und differenten Stilen sprechen“ (Fleck 1935/2015, 142). Hier kommt man nicht umhin, auf Parallelen zum Sprach- und Textstil zu verweisen. In der handlungsorientierten Textstilistik des Deutschen wird Stil als sprachliche Handlungsdurchführung verstanden, indem verschiedene Handlungstypen mit charakteristischen sprachlichen Realisierungen verknüpft werden, wie beispielsweise im literarischen Stil, wissenschaftlichen Stil, fachsprachlichen Stil, journalistischen Stil usw. (vgl. Sandig 2006, 12–14). Fleck setzte sich bereits intensiv mit graphischen Repräsentationen (Abbildungen, Schemata, anatomische Modelle) als typische Textmerkmale des wissenschaftlichen Stils auseinander. Ein spezifischer Sprachstil ist nach Fleck die sprachliche Gestalt eines Denkstils im jeweiligen Wissensbereich (vgl. Fleck 1935/2014, 239–259).

Je größer die Differenz der Denkstile ist, umso geringer ist der Gedankentransfer zwischen den Denkkollektiven. Wenn Denkstile sehr verschieden sind, können sie ihre Abgeschlossenheit auch in ein und demselben Individuum bewahren. Bei verwandten Denkstilen ist eine solche Trennung häufig nicht so gut möglich. Wenn Beziehungen zwischen verschiedenen Denkgemeinschaften vorhanden sind, können die Besonderheiten des einzelnen Denkkollektivs in den Hintergrund treten oder auch als Widerspruch empfunden werden, was in Denkgemeinschaften innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin häufig vorkommt. Ein Beispiel aus der Wissenschaftsgeschichte ist der Streit über die Sprachkritik in der bundesdeutschen Linguistik, der zwischen zwei Generationen von Sprachwissenschaftlern in den 1960er Jahren ausgetragen wurde (vgl. Schiewe 2018, 269–270). Dabei ging es im Wesentlichen um die Frage, ob man in der Linguistik ihren Gegenstand „auch bewerten oder aber nur beschreiben dürfe“ (Schiewe 2018, 266). Die Wissenschaftssprache spielt beim Gedankentransfer zwischen den wissenschaftlichen Denkkollektiven eine besonders wichtige Rolle. Den durch ein Denkkollektiv geprägten Begriffen haftet „eine mehr oder weniger ausgeprägte denkstilgemäße Färbung“ an (Fleck 1935/2015, 143).

2.3 Formen des Denkaustauschs – Esoterische und exoterische Kreise

Ein Denkkollektiv ist schon immer dann vorhanden, wenn zwei oder mehrere Menschen Gedanken austauschen. Außer diesen „momentanen“ Denkgemeinschaften bilden sich in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft – in der Wissenschaft, im Kulturbetrieb, im Bildungswesen, in der Politik und Staatsführung usw. – „stabile“ Denkkollektive (Fleck 1935/2015, 135) in besonders organisierten sozialen Gruppen, und wenn eine Gruppe lange genug existiert, fixiert sich ihr Denkstil. Sie bildet einen esoterischen Kreis:

Um jedes Denkgebilde, sei es ein Glaubensdogma, eine wissenschaftliche Idee, ein künstlerischer Gedanke, bildet sich ein kleiner esoterischer und ein größerer exoterischer Kreis der Denkkollektivteilnehmer. Ein Denkkollektiv besteht aus vielen solchen sich überkreuzenden Kreisen, ein Individuum gehört mehreren exoterischen Kreisen und wenigen, eventuell keinem esoterischen an. (Fleck 1935/2015, 138)

Zum esoterischen Kreis gehört eine innere Gruppe von Fachleuten mit unmittelbarer Nähe zum „Denkgebilde“, dem Forschungsgegenstand. Es sind die in den Denkstil „Eingeweihten“, während zum exoterischen Kreis die nicht unmittelbar eingebundenen Fachleute und im Weiteren auch die interessierten Laien gehören. Das „denkstilgefärbte Wissen“ kann nach Fleck durch vier Forschungskanäle verbreitet werden: (1) Zeitschriftwissenschaft, (2) Handbuchwissenschaft, (3) Lehrbuchwissenschaft und (4) populäre Wissenschaft (vgl. Fleck 1935/2015, 147–148).

Die (1) Zeitschriftwissenschaft ist nach Fleck die primäre (schriftliche) Form des Denkaustauschs des schöpferischen Wissenschaftlers. Wenn man die Publikationsge-

wohnheiten von Flecks Wirkungszeit mit den heutigen vergleicht, dann wird sichtbar, dass wissenschaftliche Publikationen, insbesondere in den Natur- und Technikwissenschaften, heute von einer Forschergruppe verfasst werden. Der Darstellungsstil in der Zeitschriftwissenschaft ist dennoch vom „Vorläufigen und Persönlichen“ geprägt, wie Fleck es bereits beobachtet hat (Fleck 1935/2015, 156). Die Verfasser von Zeitschriftenartikeln vermeiden eher ein festes, abgeschlossenes Urteil über „das wissenschaftliche Allerheiligste“, nämlich über die Existenz oder Nichtexistenz von untersuchten Phänomenen, sondern sie stellen ihre Beobachtungen gern in Frage. Die besondere Vorsichtigkeit bei verbalen Stellungnahmen ist erkennbar an charakteristischen Wendungen wie „ich habe nachzuweisen versucht, daß ..., es scheint möglich zu sein, daß ..., oder auch negativ: es konnte nicht nachgewiesen werden, daß ... [...]“ (Fleck 1935/2015, 157).

Die (2) Handbuchwissenschaft hingegen entsteht „nicht einfach durch Summation oder Aneinanderreihung einzelner Zeitschriftenarbeiten [...], weil diese Arbeiten oft einander widersprechen [...]“ (Fleck 1935/2015, 158). Im Handbuch wird die Wissenschaft als geordnetes System widergespiegelt. Hier wird entschieden, was „als Grundbegriff zu gelten“ hat und welche wissenschaftlichen Methoden sinnvoll sind, welche disziplinären Richtungen vielversprechend erscheinen und „welchen Forschern ein Rang“ zukommt oder wer in Vergessenheit geraten wird (Fleck 1935/2015, 158).

In der (3) Lehrbuchwissenschaft verwandelt sich „das subjektive Urteil des Autors in eine bewiesene Tatsache. Es vereinigt sie mit dem ganzen System der Wissenschaft, sie wird von nun an anerkannt und gelehrt [...]“ (Fleck 1936/2014, 295). Die Aneignung von Lehrbuchwissen ist Grundbedingung für den Wechsel vom exoterischen in den esoterischen Kreis. Denkstile werden als bereits gegeben bzw. gefestigt dargestellt.

Schließlich ist die (4) Populärwissenschaft die typische „denksoziale Form“ der exoterischen Kreise von Denkstilvertretern, denn durch populärwissenschaftliche Publikation können „breite Kreise erwachsener, allgemein gebildeter Dilettanten“ am wissenschaftlichen Denkaustausch teilnehmen (Fleck 1935/2015, 149). Charakteristisch für die populäre Darstellung des Wissens ist das Auslassen von widersprüchlichen Auffassungen und disziplinspezifischen Einzelheiten. Die populäre Darstellungsform lebt von der lebendigen Anschaulichkeit des vereinfachten und wertenden Sprachstils. In diesen vier Darstellungsformen des wissenschaftlichen Denkaustauschs spiegeln sich Denkstil und Denkstilwandel unmissverständlich wider.

3 Zum Zusammenhang von Denkstil und Begriffsbildung in der Wissenschaft

Die Bildung von Begriffen in der Wissenschaft ist wie jede andere Art der Begriffsbildung in der Alltagssprache ein historischer Prozess. In der Semantik werden Begriffe

gewöhnlich als gedankliche Konzepte in einer materiellen Hülle definiert. Die inhaltliche Seite des Wortes, d. h. seine Bedeutung, wird dabei besonders hervorgehoben.

In der Denkstiltheorie ist der wissenschaftliche Begriff das Ergebnis der Entwicklung von Denkstilen. Fleck betrachtet den wissenschaftlichen Begriff als „denkhistorisches Ereignis“, daher müsse die Begriffsbildung als Ergebnis des Zusammentreffens von kollektiven Denklinien untersucht werden (Fleck 1935/2015, 34). Denn die Wissenschaftsgeschichte lehrt, dass es „heftige Kämpfe um Begriffsbildungen geben kann“ (Fleck 1935/2015, 15). Wenigstens drei Viertel aller wissenschaftlichen Begriffe, so Fleck, sind denkhistorisch, psychologisch und denksoziologisch bedingt und erklärbar (vgl. Fleck 1935/2015, 32). Schwankungen und Variation von Bedeutungsinhalten sind nicht nur für die Alltagssprache typisch, sondern auch in der Wissenschaftssprache anzutreffen. Historisch geformte Begriffssysteme haben aber auch die Tendenz, sich gegen Widersprüchliches zu behaupten:

Man vergleiche die Wirkung der Worte ‚Materialismus‘ oder ‚Atheismus‘, die in einigen Ländern sofort diskreditieren, in anderen freilich erst kreditfähig machen. Diese magische Kraft des Schlagwortes reicht bis in die Tiefe spezialisierter Forschung: ‚Vitalismus‘ in der Biologie, ‚Spezifität‘ in der Immunologie, [...] findet sich so ein Wort im wissenschaftlichen Text, so wird es nicht logisch geprüft; es macht sofort Feinde oder Freunde. (Fleck 1935/2015, 59)

Wer ein bestimmtes Begriffsgefüge verwendet, gibt auch zu verstehen, welche Forschergemeinschaft besonders geschätzt oder welche Forschungsrichtung vertreten wird. Das heißt also, dass wissenschaftliche Begriffssysteme und ihre sich wandelnden Verwendungsweisen die ständige Dynamik der Wissenschaften besonders eindringlich zum Ausdruck bringen.

3.1 Der Strukturbegriff als denkstilbedingte Begriffsbildung in der Linguistik

Ein zentraler Begriff in den Wissenschaften ist der Terminus *Struktur*, der sowohl in den Einzelwissenschaften als auch im Alltagswissen häufig verwendet wird. Abgeleitet aus dem Lateinischen *structura* („bauen, ordnen“), ist der Begriff in vielen Sprachen Europas als Fremdwort fest verankert – engl. *structure*, franz. *structure*, russ. *структура* (*struktura*), schw. *struktur*, estn. *struktuur*, finn. *strukturi* u. a.

Ausgelöst von der Linguistik, und zwar sowohl in Europa als auch in den USA, hat sich mit dem Strukturalismus in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein neuer, einflussreicher Denkstil entwickelt. Die von den verschiedenen Forschungsgemeinschaften bei weitem nicht einheitlich vertretene Sichtweise auf Sprache als ein Struktursystem von Zeichen, die in einem bestimmten Ordnungszusammenhang vernetzt sind, ging einher mit der Herausbildung von neuen Forschungsmethoden zur Beschreibung der Sprache als ein System sprachlicher Strukturen.

Der strukturalistische Forschungsansatz ist relativ schnell von der Linguistik auf andere Wissenschaftsdisziplinen wie z. B. Ethnologie, Psychologie und Literaturwis-

senschaft übertragen worden, so dass sich mit dem Strukturalismus zeitweise eine Art übergreifender Denkstil der Geistes- und Sozialwissenschaften mit der Strukturellen Linguistik als Modell abzeichnete. Es wurden aber auch „heftige Kämpfe“ um neue Forschungsgegenstände und Methoden ausgelöst. In der deutschsprachigen Linguistik ist der Strukturbegriff für eine ganze Forschungsrichtung zum Inbegriff geworden. Mit dem programmatischen Namen *Strukturelle Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* hatte sich zu Beginn der 1960er Jahre eine wissenschaftliche Arbeitsstelle an der Akademie der Wissenschaften im damaligen Ost-Berlin als Denkkollektiv formiert (vgl. Andersen 2018, 67–96).

3.2 Ausbau des Begriffsgefüges *Struktur* durch soziologische Faktoren

Der Ausbau des Begriffsgefüges *Struktur* lässt sich anhand von Forschungsaktivitäten in drei wissenschaftshistorischen Etappen nachvollziehen:

(1) Bereits in einem frühen Stadium der wissenschaftlichen Tätigkeit wurde eine neue Schriftenserie, die *Studia Grammatica*, ins Leben gerufen. 1963 wurden im ersten Heft von den Mitarbeitern gemeinsam erarbeitete Thesen zu theoretischen Grundlagen einer wissenschaftlichen Grammatik vorgestellt, und zwar ohne explizite Nennung der teilhabenden Verfasser (vgl. Andersen 2018, 73). Die Ost-Berliner Arbeitsstelle präsentierte sich somit bereits zu Beginn ihrer Forschungstätigkeit als geschlossenes Denkkollektiv, mit dem Ziel sich nachhaltig zu profilieren.

(2) 1969 übersetzten Mitarbeiter der Arbeitsstelle Noam Chomskys *Aspects of the Theory of Syntax* in die deutsche Sprache. Diese Publikation war aus der Sicht des damaligen Forschungsstandes in der Linguistik ein wissenschaftliches Ereignis. Die Arbeit an der Übersetzung hatte mit großer Wahrscheinlichkeit dazu beigetragen, das Denkkollektiv *Strukturelle Grammatik* nach außen zu festigen.

(3) 1970 erschien in der damaligen Bundesrepublik der Sammelband *Vorschläge für eine strukturelle Grammatik des Deutschen* von Hugo Steger, an dem auch Beiträge von Mitgliedern der Ost-Berliner Arbeitsstelle ihre Aufnahme fanden. Steger griff darin die Thesen aus der Schriftenserie *Studia Grammatica* auf, wollte aber weitere „sehr unterschiedliche Vorschläge“, die die „strukturelle Sprachforschung für die Lösung grammatischer Probleme des Deutschen gemacht hat“, einbeziehen, denn die „Strukturfrage“ stelle sich nicht nur in der Linguistik, sondern auch in anderen Wissenschaften, wie im Vorwort von Steger verdeutlicht wurde (Andersen 2018, 83). Der Sammelband spiegelte bereits die veränderte Forschungssituation in der Strukturellen Linguistik wider. Daher konnten die verschiedenen Denkformen als „sehr unterschiedliche Vorschläge“ nebeneinandergestellt werden.

Ein Beispiel ist die vielschichtige Verwendungsweise von Chomskys *Oberflächen-* und *Tiefenstruktur* im Sammelband von Steger. Zum Beispiel wurden synonyme Begriffe wie *Außenstruktur* und *Grundstruktur* in die strukturalistische Grammatikschreibung eingebracht, sie konnten sich später aber nicht durchsetzen.

In der internationalen Wissenschaftssprache gehörten die englischen Ursprungsbegriffe *surface structure* und *deep structure* bereits zum Kanon des strukturalistischen Denkstils. Die ins Deutsche übersetzten Begriffe *Oberflächen-* und *Tiefenstruktur* haben in der wissenschaftlichen Grammatik nach und nach an Relevanz verloren. Im allgemeinen Wortschatz des Deutschen haben sie jedoch einen Platz erobert. *Tiefenstruktur* wird z. B. in der Mediensprache im übertragenen Sinne für sich unter der Oberfläche abspielende Prozesse in der Gesellschaft verwendet (vgl. Andersen 2018, 89).

Die unterschiedlichen Bezeichnungen *Strukturelle Grammatik* für das Denkkollektiv in Ost-Berlin und *Strukturelle Grammatik* für den Sammelband von Steger sind dennoch ins Auge fallend. Die Adjektivvarianten *strukturell* und *struktural* sind ein Indiz dafür, dass Forschergemeinschaften mit „eigenen“ Begriffen ihre Reviere bewachen. Seit den 1960er Jahren werden in der deutschen Wissenschaftssprache *strukturell* und *struktural* parallel verwendet. Das begriffliche Nebeneinander ist aber eher eine Abgrenzung der Forschergemeinschaften voneinander und nicht des strukturalistischen Denkstils an sich.

Hier zeigt sich, dass die Zugehörigkeit zu einem Denkkollektiv nicht selten auch eine soziologische Konstante der Wissenschaftsentwicklung enthält, denn Mitglieder einer Forschergemeinschaft sind auch mit außerhalb der Wissenschaft verorteten Denkkollektiven in verschiedenen staatlichen Systemen vernetzt (vgl. Andersen 2018, 94–95).

4 Textbeispiele prominenter Vertreter von Denkstilen in deutscher Sprache

Dass es einen wesentlichen Zusammenhang zwischen Denkstilen und ihrer sprachlichen Realisierung gibt, ist unübersehbar. Denkstile gelangen aber erst über den Denkaustausch an die sprachliche Oberfläche. Aus wissenschaftshistorischer Perspektive sind es vor allem schriftliche Äußerungen wie Artikel in wissenschaftlichen Zeitschriften, Monographien in wissenschaftlichen Verlagen, wissenschaftliche Hand- und Lehrbücher, Publikationen von Vorlesungsreihen und populärwissenschaftlichen Büchern, die von nachhaltiger Bedeutung sind. Sie entwickeln häufig ein Eigenleben, das manchmal weit über die klassische Phase einer Denkstilepoche hinausgeht:

Worte, früher schlichte Benennungen werden Schlagworte; Sätze, früher schlichte Feststellungen, werden Kampfrufe. Dies ändert vollständig ihren denksozialen Wert: sie erwerben magische Kraft, denn sie wirken geistig nicht mehr durch ihren logischen Sinn – ja oft gegen ihn – sondern durch bloße Gegenwart. (Fleck 1935/2015, 59)

Für die deutsche Sprache sind es z. B. solche festen Ausdrücke wie *der kategorische Imperativ* (Immanuel Kant), *Jenseits von Gut und Böse* (Friedrich Nietzsche), *Sinn und Bedeutung* (Gottlob Frege) oder *innere Form* (Wilhelm von Humboldt), die sukzessiv

außerhalb des wissenschaftlichen Diskurses und aus dem ursprünglichen Denkstilkontext herausgelöst werden und als formelhafte Begriffe ihre Verbreitung finden. Im Folgenden wird an drei Textausschnitten illustriert, welche „magische Kraft“ einzelne Texte aus der Wissenschaftsgeschichte auf die Entstehung von Denkstilen auch außerhalb der Wissenschaft ausüben können.

4.1 Wilhelm von Humboldt: *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (1830–1835)

Wilhelm von Humboldts Schrift wurde erstmals nach seinem Tode in den Abhandlungen der Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin veröffentlicht. Es spricht einiges dafür, dass sie zur Darstellungsform der Handbuchwissenschaft gerechnet werden kann. Die Schrift ist Humboldts letztes umfangreiches Werk (ca. 500 Seiten), an dem er die letzten fünf Jahre vor seinem Tode geschrieben hat. Sie wird bis heute als die Grundlegung einer allgemeinen Theorie zu den genetischen und mentalen Erscheinungsformen der menschlichen Sprache angesehen. Die Schrift ist von Humboldt als „Einleitung“ zu seinem unvollendeten Werk *Ueber die Kawi-Sprache auf der Insel Java* eingeordnet worden.

Zweifelsohne gehört diese Schrift zu den denkstilbildenden Texten der modernen Sprachphilosophie und Allgemeinen Sprachwissenschaft, die bis ins 21. Jahrhundert weiterwirkt. Humboldts Sprachstil hat allgemein den Ruf, umständlich zu sein. Seine Gedankenführung ist kompliziert, der Satzbau ist verschachtelt, und es fehlen Begriffsdefinitionen für seine Neuschöpfungen. Das ist aber nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass der Text erst über hundert Jahre später rezipiert wurde. Für die sich neu etablierenden wissenschaftlichen Einzeldisziplinen wie die Allgemeine Sprachwissenschaft, Sprachpsychologie und Neurolinguistik dient die Schrift bis heute als unerschöpfliche Quelle bisher unbeantworteter sprachtheoretischer Grundfragen. Der folgende Absatz enthält einen Kerngedanken der modernen Linguistik, und zwar die Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Geist:

Die Sprache in ihrem wirklichen Wesen aufgefasst, ist etwas beständig und in jedem Augenblicke Vorübergehendes. Selbst ihre Erhaltung durch die Schrift ist immer nur eine unvollständige, mumienartige Aufbewahrung, die es doch erst wieder bedarf, dass man dabei den lebendigen Vortrag zu versinnlichen sucht. Sie selbst ist kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energeia). Ihre wahre Definition kann daher nur eine genetische seyn. Sie ist nemlich die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den articulirten Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen. Unmittelbar und streng genommen, ist dies die Definition des jedesmaligen Sprechens; aber im wahren und wesentlichen Sinne kann man auch gleichsam die Totalität dieses Sprechens als die Sprache ansehen. [...] Gerade das Höchste und Feinste lässt sich an jenen getrennten Elementen nicht erkennen und kann nur (was um so mehr beweist, dass die eigentliche Sprache in dem Acte ihres wirklichen Hervorbringens liegt) in der verbundenen Rede wahrgenommen oder

geahndet werden. [...] Das Zerschlagen in Wörter und Regeln ist nur ein todes Machwerk wissenschaftlicher Zergliederung. (Humboldt [1830–1835], 2010, 418–419)

Ca. 130 Jahre später wird sich Noam Chomsky in *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought* (1966) auf diese Textstelle berufen und Humboldts theoretischen Ansatz damit in das Paradigma der Generativen Sprachwissenschaft integrieren, indem er u. a. den Begriffen *Tätigkeit*, *genetisch* und *Arbeit des Geistes* einen an das neue Paradigma angepassten „denksozialen Wert“ zuweist (vgl. Chomsky 2009, 126–127)

Der langwierige Arbeitsprozess des Wissenstransfers lässt sich an Humboldts Werk besonders eindrucksvoll nachvollziehen. Humboldts Werke sind ein Beispiel dafür, wie in Jahrzehnten der Wissenschaftsentwicklung ihr ursprünglicher Quellenkontext sukzessiv vernachlässigt und mehrmals uminterpretiert wurde. So ist beispielsweise der Name „Generative Grammar“ für eine Richtung in der Sprachtheorie aus Humboldts Erzeugungsbegriff (bei Humboldt – *erzeugen*, *hervorbringen*) abgeleitet worden. Der deutsche Terminus *Erzeugungsgrammatik* hat sich dennoch nicht durchsetzen können. Heutzutage wird ausschließlich die Form *Generative Grammatik* verwendet (vgl. Andersen 2015, 117–118).

4.2 Jürgen Habermas: *Hermeneutische und analytische Philosophie. Zwei komplementäre Spielarten der linguistischen Wende (1997–1998)*

Der folgende Textausschnitt ist der Studienausgabe *Philosophische Texte* des Philosophen und Soziologen Jürgen Habermas entnommen (Habermas 2009). Im Vorwort formuliert Habermas den Zweck der Textsammlung: „Die thematisch geordnete Auswahl von Aufsätzen soll Studenten den Zugang zum Kern meiner philosophischen Auffassungen erleichtern“ (Habermas 2009, 7). Damit wird durch den Autor einleitend angedeutet, dass durch das Studium dieser Texte ein Zugang vom exoterischen in den esoterischen Bereich der Wissenschaft ermöglicht werden soll, und zwar „zum Kern meiner philosophischen Auffassungen“. Die von Habermas systematisch ausgewählten Texte tragen nach Fleck daher den Charakter der Lehrbuchwissenschaft. Der folgende Textausschnitt liegt einem Vortrag zugrunde, den Habermas einige Jahre zuvor in London gehalten hat:

In einer Vortragsreihe über die deutsche Philosophie „seit Kant“ dürfen natürlich Fichte, Schelling und Hegel mit ihren kritischen Anknüpfungen an Kant nicht fehlen. Aber ebensowenig darf Wilhelm von Humboldt fehlen, der als philosophierender Sprachwissenschaftler zusammen mit Herder und Hamann das alliterierende Triumvirat einer romantisch inspirierten Kantkritik bildet. [...]

Humboldt unterscheidet drei Funktionen der Sprache: die kognitive Funktion, Gedanken zu bilden und Tatsachen darzustellen, die expressive Funktion, Gefühlsre-

gungen auszudrücken und Empfindungen hervorzurufen; schließlich die kommunikative Funktion, etwas mitzuteilen, Einwände zu erheben und Einverständnis herbeizuführen. Unter dem semantischen Gesichtspunkt der Organisation sprachlicher Inhalte stellt sich das Zusammenspiel dieser Funktionen anders dar als unter dem pragmatischen Gesichtspunkt einer Verständigung zwischen Gesprächsteilnehmern. Während sich die semantische Analyse auf das sprachliche Weltbild konzentriert, steht für die pragmatische Analyse das Gespräch im Vordergrund. (Habermas 2009, 29–31)

Habermas charakterisiert Humboldt zunächst als „Sprachwissenschaftler“. Dieser komme zwar aus einer fremden Disziplin, aber er gehöre dennoch dem Denkkollektiv an, denn er sei ja ein „philosophierender“ und nach römischem Vorbild zum Bund dreier Männer, dem „Triumvirat“ gehörend, ergänzt Habermas schelmisch. Humboldt, Herder und Hamann seien auch noch „alliterierend“, die drei Namen der „romantisch inspirierten Kantkritik“. Daran anschließend fasst Habermas mit professioneller Leichtigkeit kurz das Wesentliche der Sprachforschung Humboldts mit den in der modernen Sprachtheorie inzwischen kanonischen Leitbegriffen *kognitive*, *expressive* und *kommunikative Funktion* zusammen. Zusammengefasst lassen sich in dem Textabschnitt Spuren eines Denkstilwandels erkennen: Aus Humboldts *Sprachtätigkeit* und *Arbeit des Geistes* werden die *kognitive Funktion* der Sprache und aus dem *jedemaligen Sprechen* das *kommunikative Handeln* abgeleitet. Darauf wird Habermas im weiteren Textverlauf ausführlich eingehen. Hier liegt in der Tat eine musterhaft formulierte Lehrbuchwissenschaft vor.

4.3 Albert Einstein: *Über die spezielle und die allgemeine Relativitätstheorie* (1917)

Die kleine Schrift gehört international zu den meistgelesenen populärwissenschaftlichen Büchern des 20. Jahrhunderts. Einstein soll über die Idee, ein populärwissenschaftliches Buch über sein Hauptwerk zu schreiben, geäußert haben, dass seine Theorie nicht verstanden werden würde, wenn er nicht auch eine populäre Version schreibe (vgl. Flatau 2005, 54). Er leitet sein Büchlein mit den Worten ein:

Gewiß hast du, lieber Leser, als Knabe oder Mädchen mit dem stolzen Gebäude der Geometrie EUKLIDS Bekanntschaft gemacht und erinnerst dich vielleicht mit mehr Achtung als Liebe an den stolzen Bau, auf dessen hohen Treppen du von gewissenhaften Fachlehrern in ungezählten Stunden umhergejagt wurdest. Gewiß würdest du kraft dieser deiner Vergangenheit jeden mit Verachtung strafen, der auch nur das abgelegenste Sätzchen dieser Wissenschaft für unwahr erklärte. Aber dies Gefühl stolzer Sicherheit verliesse dich vielleicht sogleich, wenn dich einer fragte. „Was meinst du denn mit der Behauptung, daß diese Sätze wahr seien?“ Bei dieser Frage wollen wir ein wenig verweilen.

Die Geometrie geht aus von gewissen Grundbegriffen, wie Ebene, Punkt, Gerade, mit denen wir mehr oder minder deutliche Vorstellungen zu verbinden imstande sind, und von gewissen einfachen Sätzen (Axiomen), die wir auf Grund jener Vorstellungen als „wahr“ hinzunehmen geneigt sind. [...] die Frage nach der „Wahrheit“ der einzelnen geometrischen Sätze führt also zurück

auf die Frage nach der „Wahrheit“ der Axiome. Längst aber ist es bekannt, daß die letztere Frage nicht nur durch die Methoden der Geometrie nicht beantwortbar, sondern überhaupt an sich ohne Sinn ist. (Einstein 2009, 2; Hervorhebung i. O.)

Einstein soll zu einem Freund geäußert haben, dass zugunsten der Deutlichkeit leider die Eleganz der Darstellung aufgrund vieler Wiederholungen gelitten habe (vgl. Flatau 2005, 55). Hingegen bemerkte Max Planck später spöttisch, dass der Text aber nicht leichter verständlich werde, wenn Einstein die Worte „lieber Leser“ ab und zu einstreue (vgl. Flatau 2005, 56). So wird das Buch auch gleich mit einer geschlechtergerechten Doppelform eingeleitet: „Gewiß hast du, lieber Leser, als Knabe oder Mädchen ...“ Das den Leser einbeziehende Du taucht im laufenden Text immer wieder auf. Die Anrede in der zweiten Person, Singular ist bis heute ein charakteristisches Stilmittel in der Populärwissenschaft. Ein weiterer Hinweis, dass es sich hier um einen populärwissenschaftlichen Text handelt, ist in diesem Abschnitt die etwas ungenaue Umschreibung von „Axiom“ mit „gewissen einfachen Sätzen“. Häufig verwendet Einstein auch sprachliche Ausdrücke, die eine sowohl spöttisch ironisierende als auch ehrfürchtige Haltung zur Fachgeschichte der Mathematik suggerieren sollen wie „die stolzen Gebäude der Geometrie, die hohen Treppen“ oder „das abgelegenste Sätzchen“. Diese Art des persönlichen Stils, sich in die Perspektive der Leserschaft einzubringen, ist neben der Populärwissenschaft auch in der Lehrbuchwissenschaft anzutreffen. Das Textbeispiel lässt sich nach Flecks Einordnungsprinzip sowohl der einen als auch der anderen wissenschaftlichen Darstellungsform zuordnen.

5 Ausblick

Denkstile bilden sich in der wissenschaftlichen Forschungspraxis zwingend heraus, denn wissenschaftliche Tätigkeit ist wie jede andere soziale Aktivität ein kollektiver Arbeitsprozess. Wissenschaft ist damit im weitesten Sinne Gemeinschaftsarbeit, die von Denkkollektiven in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Institutionen getragen wird. Denkkollektive sind heutzutage häufig internationale Arbeitsgemeinschaften, in denen sich neue Denkstile herauskristallisieren können. Sie hinterlassen ihre Spuren in der sich ständig wandelnden sprachlichen Konstruktion wissenschaftlicher Erkenntnis. Hier ist die Begriffsbildung als besonders hervortretendes Merkmal der Entwicklung von Denkstilen zu nennen. Daher sind die verwendeten Wissenschaftssprachen eine Art Spiegel der verschiedenen Denkstile, d. h. wer das Deutsche als Fach- und Fremdsprache erlernt, erwirbt gleichzeitig auch charakteristische Eigenschaften von Denkstilen aus einem oder mehreren Wissenschaftsbereichen in deutscher Sprache. In den Kultur- und Geschichtswissenschaften sowie in den Sprachwissenschaften und Philologien müssen die Quellenschriften ohnehin im jeweiligen Original studiert werden. Was die Natur- und Technikwissenschaften betrifft, wird zwar weltweit auf Englisch publiziert, aber in den einzelnen Forschergruppen wird sowohl verbal als auch

nonverbal mehrsprachig agiert. Neben dem Englischen beherrschen die Mitglieder eines Denkkollektivs in der Regel mindestens eine weitere Sprache. Zudem sollte die sprachliche Einflussnahme von Fachleuten aus dem esoterischen Kreis, wie es Fleck ausgedrückt hat, nicht unterschätzt werden. In Frankfurt oder Wien sind es vielleicht deutschsprachige Fachleute, in Paris französischsprachige Forscher und Forscherinnen und in Prag möglicherweise tschechischsprachige Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die den täglichen Dialog im Denkkollektiv prägen. Denkstile sind eben nicht nur an eine einzige Sprache gebunden, denn sie sind ihrem sozialen Wesen nach bereits mehrsprachig angelegt.

6 Literatur

- Andersen, Christiane (2015): Sprachwissenschaftlicher Strukturalismus als Forschungsprogramm. Eine wissenschaftshistorische Bemerkung zur Herausbildung eines Denkstils in deutscher Sprache. In: Magnus P. Ångsal/Frank Thomas Grub (Hg.): Visionen und Illusionen. Beiträge zur 11. Arbeitstagung schwedischer Germanistinnen und Germanisten Text im Kontext in Göteborg am 4./5. April 2014. Frankfurt a. M., 113–128.
- Andersen, Christiane (2018): Zum Verhältnis von wissenschaftlichem Denkkollektiv und Begriffsbildung am Beispiel des Begriffsgefüges Struktur in der strukturalen Sprachwissenschaft des Deutschen. In: Christiane Andersen/Ulla Fix/Jürgen Schiewe: Denkstile in der deutschen Sprachwissenschaft. Bausteine einer Fachgeschichte aus dem Blickwinkel der Wissenschaftstheorie Ludwik Flecks. Berlin, 67–96.
- Andersen, Christiane/Ulla Fix/Jürgen Schiewe (2018): Denkstile in der deutschen Sprachwissenschaft. Bausteine einer Fachgeschichte aus dem Blickwinkel der Wissenschaftstheorie Ludwik Flecks. Berlin.
- Bräuer, Christoph (2016): Deutschdidaktik – (k)ein Denkkollektiv ohne Denkstil? In: Christoph Bräuer (Hg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Berlin, New York, 32–105.
- Carnap, Rudolf (1928): Der logische Aufbau der Welt. Berlin.
- Chomsky, Noam (2009): Cartesian Linguistics. A Chapter in the History of Rationalist Thought. Cambridge. First edition New York, 1966.
- Einstein, Albert (2009): Über die spezielle und die allgemeine Relativitätstheorie. 24. Aufl. Berlin, Heidelberg
- Fix, Ulla (2014): Denkstile, Metaphern und wissenschaftliches Schreiben. In: Benjamin Specht (Hg.): Epoche und Metapher. Systematik und Geschichte kultureller Bildlichkeit. Berlin, Boston, 42–58.
- Fix, Ulla (2015): undefinierte Grundbegriffe. Zum Umgang mit (bisher unhinterfragten) Denkformen. In: Kersten Sven Roth/Jürgen Spitzmüller/Birthe Arendt/Jana Kiesendahl (Hg.): Sprache, Universität, Öffentlichkeit. Festschrift für Jürgen Schiewe. Bremen, 125–133.
- Flatau, Elke (2005): Albert Einstein als wissenschaftlicher Autor. In: Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte, Preprint 293, <https://www.mpiwg-berlin.mpg.de/de/preprints-zum-download> (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- Fleck, Ludwik (1935/2014): Zur Frage der Grundlagen der medizinischen Erkenntnis. In: Sylwia Werner/Claus Zittel (Hg.) u. Mitarbeit v. Frank Stahnisch: Ludwik Fleck. Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse. Frankfurt a. M. 2014, 239–259.
- Fleck, Ludwik (1935/2015): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. 10. Aufl. Frankfurt a. M. 2015.

- Fleck, Ludwik (1936/2014): Das Problem einer Theorie des Erkennens. In: Sylwia Werner/Claus Zittel (Hg.) u. Mitarbeit v. Frank Stahnisch: Ludwik Fleck. Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse. Frankfurt a. M. 2014, 260–309.
- Habermas, Jürgen (2009): Hermeneutische und analytische Philosophie. Zwei komplementäre Spielarten der linguistischen Wende. In: Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie. Philosophische Texte Band 1. Frankfurt a. M., 29–69.
- Humboldt, Wilhelm von (1830–1835): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Andreas Flitner/Klaus Giel (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Schriften zur Sprachphilosophie. Werke III. Darmstadt 2010, 368–756.
- Kuhn, Thomas S. (1962): The Structure of Scientific Revolutions. Chicago. Übersetzt von Hermann Vetter und Kurt Simon. 15. Aufl., Frankfurt a. M. 1999.
- Mannheim, Karl (1925): Das Problem der Soziologie des Wissens. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 53, 577–652.
- Max-Planck-Gesellschaft (2023): <https://www.mpg.de/institute> (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- Sandig, Barbara (2006): Textstilistik des Deutschen. Berlin, New York.
- Schiewe, Jürgen (1996): Sprachenwechsel – Funktionswandel – Austausch der Denkstile. Die Universität Freiburg zwischen Latein und Deutsch. Tübingen.
- Schiewe, Jürgen (2018): Linguistik und Sprachkritik. Über den misslungenen Versuch einer Ausgrenzung. In: Christiane Andersen/Ulla Fix/Jürgen Schiewe: Denkstile in der deutschen Sprachwissenschaft. Bausteine einer Fachgeschichte aus dem Blickwinkel der Wissenschaftstheorie Ludwik Flecks. Berlin, 261–290.
- Szurawitzki, Michael (2016): Entsteht der finnische sprachwissenschaftliche Denkstil aus dem deutschen? Ludwik Fleck als missing link. In: Neuphilologische Mitteilungen 117, 49–62.

Thorsten Roelcke

Binnen- und mehrsprachliche Fachsprachengliederungen

Zusammenfassung: Die genaue Erfassung der kommunikativen und sprachlichen Vielfalt in der Fachkommunikation und im Berufsleben bildet eine wichtige wissenschaftliche Grundlage für die angemessene Beurteilung von institutionellen Sprachenportfolios und individuellen Sprachkompetenzen sowie für die Entwicklung von entsprechenden bildungspolitischen oder sprachdidaktischen Überlegungen und Maßnahmen. Angesichts dieser Bedeutung werden in dem vorliegenden Beitrag ältere und neuere Klassifikationen und Typologien fachlicher und beruflicher Kommunikation vorgestellt und im Hinblick auf ihre Vollständigkeit, die Anlage ihrer Gliederung selbst oder die Zuordnung einzelner Texte betrachtet. Dabei werden horizontale Gliederungen nach verschiedenen Fächern, vertikale Gliederungen nach verschiedenen fachlichen Bereichen, Gliederungen von fachlichen Textsorten sowie Gliederungen fachlicher bzw. beruflicher Viel- und Mehrsprachigkeit berücksichtigt.

Schlagwörter: Horizontale Fachsprachengliederung, vertikale Fachsprachengliederung, Gliederung von Fachtextsorten, fachliche Vielsprachigkeit, fachliche Mehrsprachigkeit

- 1 Einleitende Bemerkungen
- 2 Horizontale Gliederungen
- 3 Vertikale Gliederungen
- 4 Fachtextsorten
- 5 Mehrsprachige Fachkommunikation
- 6 Abschließende Bemerkungen
- 7 Literatur

1 Einleitende Bemerkungen

Die Gliederung von Fachsprachen hat in der – insbesondere deutschsprachigen – Forschung eine verhältnismäßig lange Tradition, die mindestens bis in die 1960er Jahre zurückreicht. Die zunehmende Beschäftigung mit Problemen des Transfers von Kenntnissen und Kompetenzen hat indessen seit Erscheinen des Handbuches von Hoffmann, Kalverkämper und Wiegand (1998/99) eine stärkere Hinwendung zu Ansätzen der Angewandten Sprachwissenschaft mit sich gebracht und versteht sich dabei im Sinne einer „Applied linguistics for problem solving“ (Knapp/Antos 2011) als Beitrag zu einer Bewältigung konkreter Kommunikationsprobleme (Candlin/Sarangi 2011). Dies bringt letztlich jedoch eine zunehmende Fokussierung fachkommunikativer Einzelfälle mit sich (Engberg 2009), die Gefahr läuft, systematische Gesichtspunkte zu vernachlässigen und dabei selbst an Orientierung zu verlieren.

Um die Ergebnisse allgemeiner und einzelfallbezogener Fachsprachenforschung besser verorten zu können, bedarf es jedoch nach wie vor fachkommunikativer Modelle (Heine/Schubert 2013) und fachsprachlicher Gliederungen. Dabei ist zwischen der Gruppierung von bekannten Fachsprachen nach empirisch im Nachhinein ermittelten Kriterien (Klassifikation) und der Gliederung anhand von Kriterien, die zunächst aus einem übergeordneten Modell entwickelt werden (Typologie), zu unterscheiden. Solche Gliederungen werden indessen nicht in jedem Falle absolut, sondern durchaus relativ gesetzt: So entwickelt etwa Kalverkämper (1990, 110–125; 1983) die Vorstellung von einer „gleitenden Skala“, während Göpferich (1995, 23–31) in Anlehnung hieran ein Modell von „komplementären Spektren“ ansetzt. Fächer selbst sind in diesem Zusammenhang als spezialisierte menschliche Tätigkeitsbereiche aufzufassen, in denen jeweils auf eigene Weise sprachlich kommuniziert wird (Roelcke ⁴2020, 11–40).

Die Fachsprachen dieser spezialisierten Tätigkeitsbereiche (Berruto 1987; Schmidt/Herrgen 2011, 49–53) werden meist in drei Dimensionen gegliedert – nach unterschiedlichen Fächern und Fachbereichen (horizontale Gliederung), nach diversen Abstraktionsebenen und Kommunikationsbereichen (vertikale Gliederung) und nach verschiedenen sprachlichen Verwendungsarten (Fachtextsorten). Diese Gliederungen betreffen in der Regel die Fachsprachen innerhalb einer einzelnen Sprache wie des Deutschen, Englischen oder Chinesischen. Darüber hinaus bedarf es angesichts des tatsächlichen Berufslebens in plurikulturellen Gesellschaften und innerhalb einer zunehmend globalisierten Welt aber auch weiterer Gliederungsmodelle, die eine Verwendung von mehreren Fachsprachen verschiedener einzelsprachlicher Provenienz berücksichtigen.

2 Horizontale Gliederungen

In der traditionellen Fachsprachenforschung werden im Allgemeinen drei fachbezogene Bereiche von Kommunikation genannt, die sich jeweils durch einen eigenen Gebrauch von Sprache auszeichnen (Steger 1988):

- *Wissenschaft* als Bereich empirischer Experimente und theoretischer Reflexion;
- *Technik* als derjenige des zweckgerichteten Einsatzes von Gerätschaften;
- *Institutionen* im Sinne von öffentlichen oder nichtöffentlichen Organisationen.

Diese Dreiteilung wird bisweilen um weitere Bereiche ergänzt, so etwa um (Kalverkämper 1988):

- *Wirtschaft* im Rahmen von Handel und Verkehr;
- *Konsum* im Falle von Anbietern und Verbrauchern bestimmter Produkte.

Letztlich bleiben solche Gliederungen jedoch unbefriedigend, da sie sich neben Hinweisen auf tradierte Fachkulturen als verhältnismäßig willkürlich und zum Teil widersprüchlich erweisen. So ist etwa strittig, ob Konsum nicht als vertikaler Bereich

der vorgestellten horizontalen Bereiche anzusehen ist; oder es bleibt unklar, wo hier der Bereich der elektronischen Datenverarbeitung und der neuen Medien zu verorten ist.

Einzelne der genannten Bereiche erfahren weitere Differenzierungen. Hierzu gehört beispielsweise die bekannte Unterscheidung zwischen *Natur-* und *Geisteswissenschaften* (Dilthey 1910/92), die mit derjenigen zwischen *theoretischen* und *angewandten Wissenschaften* verbunden werden kann. Aus dieser Verbindung ergibt sich etwa die folgende Viergliederung wissenschaftlicher Kommunikation und Sprache:

- *Sprache der theoretischen Naturwissenschaften* (zum Beispiel in Molekularchemie, Serologie oder Quantenphysik);
- *Sprache der angewandten Naturwissenschaften* (etwa in Lebensmittelchemie, Transfusionsmedizin oder Reaktortechnik);
- *Sprache der theoretischen Geisteswissenschaften* (wie in Moralphilosophie, Schriftsprachlinguistik oder Volkswirtschaftslehre);
- *Sprache der angewandten Geisteswissenschaften* (in Wissenschaftsethik, Rechtsschreibdidaktik oder Personalwirtschaft).

Auch hier bestehen indessen Zuordnungs- und partiell Interpretationsprobleme – so etwa hinsichtlich der Frage, ob die Unterscheidung zwischen theoretischen und angewandten Wissenschaften nicht eher als vertikale denn als horizontale Gliederung anzusehen ist.

Angesichts von solchen eher historisch gewachsenen als systematisch erarbeiteten horizontalen Gliederungen erscheint eine Einteilung bemerkenswert, die sich an dem Stand der Erforschung von Fachsprachen selbst orientiert. So spiegeln sich die Erfassung und die Beschreibung einzelner Fachsprachen seitens der (Germanistischen) Linguistik zum Ende des letzten Jahrhunderts in der Kapiteleinteilung des einschlägigen Bandes „*Fachsprachen / Languages for Special Purposes*“ (Hoffmann/Kalverkämper/Wiegand 1998/99, 1020–1369) wider, wobei letztlich unter Hinzunahme von Urproduktion und Handwerk an der genannten Dreiteilung festgehalten wird:

- *Fachsprachen der Urproduktion und des Handwerks* (unter Berücksichtigung dialektaler Verhältnisse): Reepschläger, Fischereiwesen, Schifffahrt, Müllerei, Käseerei, Molkerei, Maurerwesen, Holzverarbeitung, Imkerei, Winzertum, Bergbau, Buchdruckerei, Jägerei und Viehzucht;
- *Technische Fachsprachen und Fachsprachen angewandter Wissenschaften*: Gießereitechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Elektrotechnik, Informatik, Verfahrenstechnik, Wärmetechnik / Feuerungstechnik, Maschinen- und Anlagentechnik, Textilwesen, Eisenbahnwesen, Seefahrt und Telekommunikation;
- *Wissenschaftliche Fachsprachen*: Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Pharmazie, Medizin, juristische Wissenschaft, Wirtschaftsfachsprache, Theologie, Erziehungswissenschaft, Philosophie, Musikwissenschaft, Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Ökologie;
- *Institutionensprachen*: Politische Fachsprache, juristische Fachsprache und Verwaltungssprache.

Neben solchen Klassifikationen aus dem Bereich der Sprachwissenschaft selbst können sich auch Gliederungen aus anderen Bereichen als wertvoll oder zumindest weiterführend für die Erforschung fachlicher Kommunikation erweisen. Für die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Fachliteratur des Mittelalters (Haage/Wegner 2007; Schmid 2015) gilt dies etwa für das System der Artes mit seiner Unterscheidung zwischen:

- *Artes mechanicae* (Webekunst, Waffenschmiedekunst, Bauhandwerk, Schifffahrt, Jagd, Heilkunst und Schauspielkunst);
- *Artes liberales* mit *Trivium* (Grammatik, Rhetorik und Dialektik bzw. Logik) und *Quadrivium* (Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie).

Ein modernes Pendant (wenn auch auf anderer ontologischer und sozialer Grundlage) findet diese Einteilung in der Systematik von vier Wissenschaftsbereichen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), die jeweils in bis zu zwanzig sog. Fachkollegien weiter untergliedert werden. Auch diese Einteilung kann Grundlage von sprach- und kommunikationswissenschaftlicher Forschung mit Blick auf den modernen Wissenschaftsbetrieb sein:

- *Geistes- und Sozialwissenschaften*;
- *Lebenswissenschaften*;
- *Naturwissenschaften*;
- *Ingenieurwissenschaften*.

Ein weiterer Vorschlag zur horizontalen Gliederung von Fachsprachen orientiert sich an dem aus der Volkswirtschaftslehre her bekannten Modell einer Gliederung in drei bzw. vier Wirtschaftssektoren (Roelcke 2014, 158–160). Hierbei sind zu unterscheiden:

- der *primäre Sektor* mit der Gewinnung von Rohstoffen (Jagd, Forstwirtschaft, Ackerbau, Viehzucht usw.; sog. Urproduktion);
- der *sekundäre Sektor* mit der Verarbeitung von Rohstoffen (Handwerk, Industrie, Energie- und Wasserversorgung, Baugewerbe usw.);
- der *tertiäre Sektor* mit Dienstleistung am Menschen (Handel, Verkehr, Banken, Versicherungen, öffentliche Haushalte usw.);
- der *quartäre Sektor* mit Blick auf die Verarbeitung von Informationen (Kommunikationstechnologie, Beratungswesen, Bildung und Erziehung usw.).

Da hiermit sämtliche spezialisierten Tätigkeitsbereiche moderner Gesellschaften erfasst werden, bildet das Modell der vier Wirtschaftssektoren eine gute Basis für eine horizontale Gliederung von Fachsprachen. Mit Blick auf die eingangs genannte Klassifikation umfasst der Agrarsektor dabei die Handwerks- und einen Teil der Techniksprachen, der industrielle Sektor weitere Sprachen der Technik und der angewandten Wissenschaften, der Dienstleistungssektor insbesondere Sprachen von Institutionen, theoretischen Wissenschaften und zum Teil der Neuen Medien sowie der übergreifende Informationssektor schließlich Sprachen aus angewandten Wissenschaften, Technik, Institutionen und Neuen Medien.

Vorschläge zur horizontalen Gliederung, die sich (wie etwa die mediävistische Gliederung der Artes, die Fächersystematik der DFG oder das Sektorenmodell der Volkswirtschaft) an gesellschaftlichen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen oder anderen nichtsprachlichen Kriterien orientieren, sind sprach- und kommunikationswissenschaftlich zunächst nicht oder kaum von Signifikanz. Sie erhalten jedoch eine erhebliche Bedeutung, indem sie die Bildung zahlreicher Hypothesen erlauben, die auf sprachliche Besonderheiten in diesen verschiedenen fachlichen Bereichen hin abzielen. Bestätigungen für solche Hypothesen hat die empirische Fachsprachenforschung bereits in zahlreichen Fällen erbracht (v. a. die exemplarische Übersicht in Roelcke ⁴2020, 48).

3 Vertikale Gliederungen

Die Vorstellung, dass die Kommunikation eines Faches auf mehreren Ebenen oder in verschiedenen Tätigkeitsbereichen erfolgt, ist in der Fachsprachenlinguistik weit verbreitet. In einer frühen Phase der Forschung werden dabei wiederum drei Ebenen angesetzt, so insbesondere für den Bereich von Naturwissenschaft und Technik (Ischreyt 1965):

- *Wissenschaftssprache* oder *Theoriesprache* auf der oberen Ebene: Kommunikation unter Experten in Forschung und Entwicklung (meist schriftlich);
- *Fachliche Umgangssprache* auf der mittleren Ebene: Kommunikation unter Experten in der unmittelbaren Kommunikation (meist mündlich);
- *Werkstattsprache* oder *Verteilersprache* auf der unteren Ebene: Kommunikation in Produktion, Verwaltung und Verkauf (schriftlich oder mündlich).

Ebenfalls auf den naturwissenschaftlichen und technischen Bereich bezogen ist die Gliederung von Hoffmann (²1985, 64–70). Hier werden auf fünf Ebenen fachlicher Spezialisierung jeweils eigene kommunikative Konstellationen sowie entsprechende semiotische und sprachliche Besonderheiten unterschieden (Roelcke ⁴2020, 50):

- *Sprache der theoretischen Grundlagenwissenschaften* (Wissenschaftler unter sich): Künstliche Symbole für Elemente und Relationen;
- *Sprache der experimentellen Wissenschaften* (Wissenschaftler oder Techniker unter sich, wissenschaftlich-technische Hilfskräfte): Künstliche Symbole für Elemente, natürliche Sprache für Relationen (Syntax);
- *Sprache der angewandten Wissenschaften und der Technik* (Wissenschaftler bzw. Techniker und Leiter der materiellen Produktion): Natürliche Sprache mit einem sehr hohen Anteil an Terminologie und einer streng determinierten Syntax;
- *Sprache der materiellen Produktion* (Leiter der materiellen Produktion und Meister bzw. Facharbeiter): Natürliche Sprache mit einem hohen Anteil an Terminologie und einer relativ ungebundenen Syntax;

- *Sprache der Konsumtion* (Vertreter der materiellen Produktion, Vertreter des Handels und Konsumenten): Natürliche Sprache mit einigen Termini und ungebundener Syntax.

Diese wie auch andere vertikale Gliederungen (von Hahn 1983, 72–83; Fluck 1996) werden weder den komplexen Verhältnissen der Kommunikation in Naturwissenschaft und Technik selbst noch denjenigen in anderen fachlichen Bereichen wie zum Beispiel den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften oder der Jurisprudenz hinreichend gerecht. Daher ist eine Typologie erforderlich, in der verschiedene kommunikative Bereiche innerhalb ein und desselben Faches (mehr oder weniger spezialisiert bzw. eher theorie- und eher anwendungsbezogen) sowie solche zwischen Expertinnen und Experten dieses Faches und Laien (ggf. auch als Expertinnen und Experten anderer Fächer) angesetzt werden (Roelcke 2014, 163–166). Mit einem solchen Ansatz lassen sich fünf Typen unterscheiden:

- *Kommunikation unter Experten ein und desselben Faches* (Typ 1): Kommunikation in genau einem fachlichen Bereich (ohne Überschreitung von horizontalen oder vertikalen Grenzen);
- *Kommunikation unter Laien in einem bestimmten Sachbereich* (Typ 2): Kommunikation mit Bezug auf bestimmte Gegenstände und Sachverhalte ohne fachliche Spezialisierung;
- *Kommunikation zwischen Experten verschiedener Ebenen oder Bereiche eines bestimmten Faches* (Typ 3): Kommunikation unter Experten über die Grenzen zweier Ebenen oder Bereiche eines bestimmten Faches hinaus;
- *Kommunikation zwischen Experten eines bestimmten Faches und Laien im entsprechenden Sachbereich* (Typ 4): Kommunikation über die Grenze zwischen dem fachlichen Spezialbereich eines Experten und dem sachlichen Interessenbereich eines Laien hinaus;
- *Kommunikation zwischen Experten eines Faches und Experten eines anderen Faches* (Typ 5): Kommunikation unter Experten über die Grenzen zweier Fächer hinweg.

Diese Typologie ist gegenüber der kommunikativen und sprachlichen Vielfalt einzelner Fächer offen, da hiermit jeweils eine spezifische Anzahl an konkreten kommunikativen Konstellationen unter Experten sowie zwischen Experten und Laien erfasst und beschrieben werden kann, wobei die einzelnen Typen in bestimmten fachlichen Bereichen mehrfach in Erscheinung treten können. Wie im Falle der horizontalen Gliederung fachlicher Kommunikation nach gesellschaftlichen, wissenschaftlichen oder wirtschaftlichen Faktoren wird auch mit dieser vertikalen Typologie fachlicher Kommunikation noch nichts über die sprachlichen oder die kommunikativen Besonderheiten dieser fünf Typen selbst ausgesagt; es gilt vielmehr, bestehende Forschungsergebnisse in Bezug auf diese Typen auszuwerten und neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Die vertikale Gliederung fachlicher Kommunikation ist mit der aktuellen Diskussion über die Kommunikation zwischen Experten eines bestimmten Faches sowie

Laien hinsichtlich des betreffenden Faches und des entsprechenden Sachbereichs eng verbunden. Dabei rückt die Frage in den Mittelpunkt, ob ein konzeptioneller Ansatz von Laien überhaupt sinnvoll ist, oder ob vielmehr Expertinnen und Experten verschiedener Ausprägung bzw. Personen mit unterschiedlicher Expertise anzunehmen sind (Roelcke ⁴2020, 53–55). Deren Austausch von Kenntnissen und Kompetenzen, ihr „Wissenstransfer“ (bereits Wichter/Antos 2001), stellt ein zentrales Feld aktueller Forschung dar.

4 Fachtextsorten

Fachtextsorten sind als „Bildungsmuster“ von Texten (Gläser 1990, 29) oder als kommunikative „Operationspläne“ (Wolski 1996, 459) in spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereichen aufzufassen (Roelcke 2010, 40–54). Ein früher Versuch von deren systematischer Gliederung stammt von Möhn und Pelka (1984, 45–70), die drei „Grundtypen“ unterscheiden (ebd. 127):

- *Informative Fachtexte* mit einer darstellenden Funktion: „Bekanntmachung, Kommentar, Benachrichtigung, Mitteilung, Stellungnahme, Rezension, Protokoll, Niederschrift, Rundschreiben, Bericht, Zeugnis“ usw.;
- *Instruktive Fachtexte* mit einer appellativen und dabei anleitenden Funktion: „Anleitung, Ratgeber, Gutachten, Unterweisung, Vorschlag, Hinweis, Mitteilung, Lehrbuch, Fachkunde“ usw.;
- *Direktive Fachtexte* mit einer appellativen und dabei anordnenden Funktion: a) „Anordnung, Anweisung, Vorschrift, Regel, Auftrag, Verordnung, Bestimmung, Verfügung, Erlass, Norm, Mitteilung, Unterweisung, Anleitung, Rundschreiben“; b) „Antrag, Anfrage, Gesuch, Bestellung, Vereinbarung, Vertrag, Reklamation, Einspruch, Entscheid, Genehmigung, Urteil“ usw.

Ist die Gliederung von Möhn und Pelka (1984) als abstrakte Typologie aufzufassen, die sich auf kommunikative Funktionen bezieht (Information, Instruktion), zeigt diejenige von Gläser (1990) eher den Charakter einer Klassifikation, da hierbei 26 Fachtextsorten (englischer Sprache) in mehrere Gruppen aufgeteilt werden. Das primäre Kriterium bilden hierbei Schriftlichkeit und Mündlichkeit sowie das sekundäre „fachinterne“ und „fachexterne“ Kommunikation und im Weiteren „Konsumtion“ (ebd.):

- *Schriftliche fachinterne Kommunikation*: Monographie, wissenschaftlicher Zeitschriftenartikel, fachbezogener Essay, Lexikonartikel, wissenschaftliche Rezension, Buchankündigung, Abstract (Konferenzabstract, Abstract wissenschaftlicher Zeitschriftenartikel, Abstract in einem Referatenorgan), Lebenslauf eines Wissenschaftlers, Wissenschaftlernachruf, Leserbrief in einer Fachzeitschrift;
- *Schriftliche fachexterne Kommunikation*: Didaktisierende Fachtextsorten (Lehrbuch: Schullehrbuch, Hochschullehrbuch; Lehrbrief der Open University), Fachtextsorten der Popularisierung (Populärwissenschaftliche Zeitschriftenartikel, Populärwissen-

- schaftliche Buchbesprechung, Sachbuch, Aufklärungstext, Ratgebertext, Schulprospekt);
- *Schriftliche Kommunikation der Konsumtion*: Produktbegleitende Texte, technischer Werbetext;
 - *Mündliche Fachkommunikation*: Fachvortrag (Plenarvortrag auf einer Konferenz, Rede eines Nobelpreisträgers, Fachbezogener Weiterbildungsvortrag).

Die entsprechende Kapiteleinteilung von „Fachsprachen / Languages for Special Purposes“ (Hoffmann/Kalverkämper/Wiegand 1998/99, 482–594) ist ebenfalls als eine Klassifikation fachlicher Textsorten zu lesen. Im Unterschied zu Gläser (1990) wird dabei jedoch nicht von bestehenden Textsorten, sondern von dem fachsprachenlinguistischen Forschungsstand Ende des 20. Jahrhunderts ausgegangen und dabei eine horizontale wie vertikale Grobklassifikation vorangestellt:

- *Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen*: wissenschaftlicher Zeitschriftenaufsatz, wissenschaftliche Rezension, Abstract, Protokoll, fachinternes Gutachten zu wissenschaftlichen Arbeiten, Kongressvortrag, Diskussion(en) unter Wissenschaftlern, Prüfungsgespräch;
- *Fachtextsorten der Institutionensprachen*: Gesetz, Erlass, Verordnung, Dekret, Verträge, Personenstandsurkunde (Geburtsurkunde);
- *Fachtextsorten der Naturwissenschaften und der Technik*: Patentschrift und andere;
- *Sorten fachbezogener Vermittlungstexte*: Wetterbericht in Tageszeitungen, Bedienungsanleitung für fachexterne Adressaten, bebilderte Werkzeugkataloge, Beipackzettel;
- *Gebrauchstexte*.

Göpferich (1995, 119–135) legt eine Typologie von Fachtexten in Naturwissenschaften und Technik vor, in der zahlreiche bekannte Fachtextsorten einer Systematisierung nach verschiedenen Kriterien unterzogen werden. Dabei werden auf der ersten Ebene zunächst *Primärtextsorten* (mit genuin fachlichen Inhalten) von selektierenden bzw. komprimierenden *Sekundärtextsorten* (auf einer fachlichen Metaebene) unterschieden. Auf der zweiten Ebene finden sich dann nach dem Kriterium der sprachlichen bzw. kommunikativen Funktion *normative* (verbindlich regelnde), *aktualisierende* (mit fachlich neuer Information), *instruktive* (mit didaktisch aufgearbeiteter Fachinformation) und (wiederum selektierend und komprimierend) *wissenszusammenstellende* Textsorten. Und auf der dritten Ebene erscheinen mit Blick auf das Kriterium der Präsentationsart *faktenorientierte* oder *publizistisch aufbereitete* aktualisierende Texte, *unidirektionale* (*mnemotechnisch organisierte* oder *Interesse weckende*) oder *bidirektionale* instruktive Texte, *enzyklopädische* oder *satzfragmentarische* wissenszusammenstellende Texte sowie normative Texte ohne weitere Untergliederung. Hieraus ergibt sich schließlich die folgende Gliederung (Göpferich 1995, 124):

- *Juristisch normative Texte*: Norm, Spezifikation, Patentschrift usw. (primär); Kurzkomentar, Abstract usw. (sekundär);

- *Fortschrittorientiert-aktualisierende Texte – faktenorientiert*: Forschungsbericht, Versuchsprotokoll, Fachartikel, Monographie usw. (primär); Abstract, Rezension (sekundär);
- *Fortschrittorientiert-aktualisierende Texte – publizistisch aufbereitet*: Fachzeitschriftenartikel usw. (primär); Abstract, Rezension (sekundär);
- *Didaktisch-instruktive Texte – theoretisches Wissen vermittelnd und mnemotechnisch aufbereitet*: Schul- oder Hochschullehrbuch usw. (primär); Übungsbuch, Aufgabensammlung, Rezension usw. (sekundär);
- *Didaktisch-instruktive Texte – theoretisches Wissen vermittelnd und Interesse weckend*: Populärwissenschaftlicher Artikel, Sachbuch, Produktinformation usw. (primär); Zusammenfassung, Rezension, usw. (sekundär);
- *Didaktisch-instruktive Texte – Mensch/Technik-interaktionsorientiert*: Bedienungsanleitung, Software-Manual usw. (primär); Referenzmanual, Kurzanleitung usw. (sekundär);
- *Wissenszusammenstellende Texte – enzyklopädisch*: Enzyklopädie, Lexikon usw. (primär); Rezension usw. (sekundär);
- *Wissenszusammenstellende Texte – satzfragmentarisch*: Formelsammlung, Stückliste, Katalog usw. (primär); Rezension usw. (sekundär).

Eine solche Typologie mag der fachkommunikativen Realität einigermaßen entsprechen, zeigt jedoch hinsichtlich der Anzahl und der Auswahl an Kriterien zur Bestimmung einzelner Textsorten sowie einer Zuordnung einzelner Textsorten Schwächen und spiegelt somit drei problematische Bereiche der Gliederung von Fachtextsorten wider: die vollständige Erfassung sämtlicher Textsorten, der adäquate und homogene Ansatz von Kriterien und die möglichst eindeutige Zuordnung einzelner Textsorten zu einzelnen Klassen oder Typen. Vor diesem Hintergrund erscheint schließlich eine mehrdimensionale Fachtexttypologie sinnvoll, in der einzelne Fachtextsorten dann „prototypisch“ (Wolski 1998, 459) verortet werden können.

Eine solche mehrdimensionale und dabei auf Prototypen hin angelegte Fachtextgliederung findet sich unter Rückgriff auf Bühler (1934/82, 24–33), Koch und Oesterreicher (1985) sowie Köhler (2005) und Roelcke (2002) bei Roelcke (2014, 170–173). Hier werden drei Dimensionen angesetzt: eine *symbolische Dimension* mit Blick auf den informierenden Charakter von Fachtexten, der sich zwischen den Polen aktualisierend (fachlich innovativ) und konfirmierend (didaktisch aufbereitend) bewegt, eine *appellative Dimension* hinsichtlich deren anweisenden Charakters, der sich zwischen den Polen regulierend (mit geringer Verbindlichkeit) und sanktionierend (mit hoher Verbindlichkeit) bewegt, und eine *konzeptionelle Dimension*, in der solche Texte auf fachliche Gegenstände und Sachverhalte Bezug nehmen und sich zwischen den Polen schriftlich (komplexe und explizite Textgestaltung mit hoher Kohärenz und Kohäsion) und mündlich (einfache und implizite Textgestaltung mit geringer Kohärenz und Kohäsion) befinden. Anhand dieser drei Dimensionen können nun acht Typen von Fachtexten unterschieden werden:

- *Aktualisierend-regulierende Texte mit schriftlichem Charakter* (Typ 1): Komplex gestaltete Texte, die neue fachliche Informationen bieten und zu deren Kenntnisnahme auffordern (Beispiel: Aufsatz in einer wissenschaftlichen Zeitschrift, in dem neu gewonnene Forschungsergebnisse präsentiert werden);
- *Aktualisierend-regulierende Texte mit mündlichem Charakter* (Typ 2): Einfach gestaltete Texte, die neue fachliche Informationen bieten und zu deren Kenntnisnahme auffordern (Beispiel: Gespräch über neu erhobene Befunde im laufenden Laborbetrieb);
- *Aktualisierend-sanktionierende Texte mit schriftlichem Charakter* (Typ 3): Komplex gestaltete Texte, die neue fachliche Informationen bieten und deren Beachtung (unter Konsequenzen) einfordern (Beispiel: Urteil über den Vollzug einer mehrjährigen Freiheitsstrafe nach einem Strafprozess);
- *Aktualisierend-sanktionierende Texte mit mündlichem Charakter* (Typ 4): Einfach gestaltete Texte, die neue fachliche Informationen bieten und deren Beachtung (unter Konsequenzen) einfordern (Beispiel: Arbeitsanweisung in einem laufenden Laborbetrieb während eines wissenschaftlichen Projekts);
- *Konfirmierend-regulierende Texte mit schriftlichem Charakter* (Typ 5): Komplex gestaltete Texte, die bekannte fachliche Informationen bieten und zu deren Kenntnisnahme auffordern (Beispiel: Aufsatz in einer populärwissenschaftlichen Zeitschrift, in dem bereits bekannte Forschungsergebnisse publizistisch aufbereitet werden);
- *Konfirmierend-regulierende Texte mit mündlichem Charakter* (Typ 6): Einfach gestaltete Texte, die bekannte fachliche Informationen bieten und zu deren Kenntnisnahme auffordern (Beispiel: Chat unter Auszubildenden über die Relevanz verschiedener Prüfungsgegenstände);
- *Konfirmierend-sanktionierende Texte mit schriftlichem Charakter* (Typ 7): Komplex gestaltete Texte, die bekannte fachliche Informationen bieten und deren Beachtung (unter Konsequenzen) einfordern (Beispiel: Mahnung bei überfälliger Rechnung im Rahmen des Zahlungsverkehrs);
- *Konfirmierend-sanktionierende Texte mit mündlichem Charakter* (Typ 8): Einfach gestaltete Texte, die bekannte fachliche Informationen bieten und deren Beachtung (unter Konsequenzen) einfordern (Beispiel: Erinnerung an Maßnahmen zur Soforthilfe im Rahmen einer Fortbildung für Rettungssanitäter).

Diese Gliederung von Fachtextsorten kann nun in einem weiteren Schritt mit der horizontalen Gliederung von Fachsprachen nach Wirtschaftssektoren und der vertikalen Gliederung nach fachlichen und sachlichen Handlungsbereichen und unterschiedlicher fachlicher Expertise zu einer umfassenden, ganzheitlichen Fachsprachengliederung verbunden werden (Roelcke 2014, 173–176).

5 Mehrsprachige Fachkommunikation

Horizontale und vertikale Fachsprachengliederungen sowie Gliederungen von Fachtextsorten sehen weitgehend davon ab, dass im Berufsleben oft mehrere Fachsprachen nebeneinander verwendet werden und dabei oftmals auch verschiedene Einzelsprachen in Erscheinung treten. Angesichts der beruflichen Kommunikation (Efing 2014; Roelcke 2020) und ihrer komplexen sprachlichen Verhältnisse sind Gliederungsmodelle erforderlich, um diese hinreichend überblicken und entsprechend gestalten zu können. Im Folgenden wird daher ein Matrixmodell innerer und äußerer Viel- und Mehrsprachigkeit im Beruf vorgestellt und abschließend mit diversen fachfremdsprachlichen Konstellationen verbunden.

Innere Vielsprachigkeit besteht in der Verwendung verschiedener regionaler, sozialer oder funktionaler Varietäten ein und derselben Sprache (Felder 2016; Sinner 2014) innerhalb einer bestimmten kommunikativen Gemeinschaft zu einer gegebenen Zeit. Demgegenüber ist äußere Vielsprachigkeit als der Gebrauch von mehreren einzelnen Sprachen wie Deutsch, Englisch oder Chinesisch in einem solchen Bereich zu einer entsprechenden Zeit anzusehen. In dem Matrixmodell beruflicher Kommunikation von Roelcke (2022; im Erscheinen) werden diese beiden zweidimensional miteinander verbunden und einander zugeordnet:

- *Äußere Vielsprachigkeit*: Einzelsprache 1, Einzelsprache 2, Einzelsprache n;
- *Innere Vielsprachigkeit*: Allgemeinsprache, Bildungssprache, Fachsprache 1, Fachsprache 2, Fachsprache n.

Ein Beispiel für eine solche Vielsprachigkeit beruflicher Kommunikation stellt der Gebrauch der drei Arbeitssprachen Englisch, Französisch und Deutsch der Europäischen Union dar, die etwa im Falle einer juristischen Abteilung jeweils sowohl in ihrer allgemein- wie bildungssprachlichen Varietät als auch in den Fachsprachen des Völker- und des Steuerrechts sowie der Elektronischen Datenverarbeitung verwendet werden.

In Analogie zu innerer Vielsprachigkeit erfolgt innere Mehrsprachigkeit durch den Gebrauch mehrerer regionaler, sozialer oder funktionaler Varietäten ein und derselben Sprache durch ein und dieselbe Person; äußere Mehrsprachigkeit zeigt sich dementsprechend in der Verwendung von verschiedenen Einzelsprachen einer bestimmten Person. Diese innere und äußere Mehrsprachigkeit wird in dem Matrixmodell beruflicher Kommunikation von Roelcke (2022; im Erscheinen) anhand von einzelnen sprachlichen Kompetenzen erfasst, wobei neben dem Konzept der allgemeinen Fachsprachenkompetenz (Roelcke 2020, 184–191) insbesondere auf Cummins' (1979/2008) *basic interpersonal communicative skills* (BICS) und *cognitive academic language proficiency* (CALP) zurückgegriffen wird (Kniffka/Roelcke 2016, 41–58; Morek/Heller 2012). Die zweidimensionale Verbindung dieser Kompetenzen führt zu folgender Gliederung:

- *Äußere Mehrsprachigkeit*: Sprachkompetenz 1, Sprachkompetenz 2, Sprachkompetenz n;

- *Innere Mehrsprachigkeit*: Allgemeine Sprachkompetenz (BICS), Allgemeine Fachsprachenkompetenz (CALP), Spezielle Fachsprachenkompetenz 1, Spezielle Fachsprachenkompetenz 2, Spezielle Fachsprachenkompetenz n.

Eine solche Mehrsprachigkeit beruflicher Kommunikation lässt sich analog zu dem Beispiel beruflicher Vielsprachigkeit exemplifizieren: Hierbei sind bei einzelnen Personen jeweils eine individuelle Kompetenz in den drei Arbeitssprachen Englisch, Französisch und Deutsch sowie neben einer allgemeinen Sprach- und einer allgemeinen Fachsprachenkompetenz spezifische fachsprachliche Kompetenzen im Völker- und im Steuerrecht sowie im Bereich der Elektronischen Datenverarbeitung anzusetzen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die sprachlichen Kompetenzen von einzelnen Individuen hinsichtlich einzelner Sprachen im Allgemeinen und deren sprachlicher Varietäten im Besonderen stark voneinander differieren können und dabei davon abhängen, ob die einzelnen Sprachen als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache erworben werden und welcher Grad an sprachlicher bzw. fachsprachlicher Bildung dabei jeweils erreicht wird.

Vor diesem Hintergrund sind schließlich mit Roelcke (2016, 217–221) drei verschiedene Konstellationen fremdsprachlicher Fachkommunikation zu unterscheiden, bei denen zwischen dem Erwerb einer (fachlichen) Sprache bzw. Sprachvarietät als erster oder als fremder Sprache unterschieden wird (von einem eher ungesteuerten Zweitspracherwerb wird der Vereinfachung halber nicht ausgegangen).

- *Konstellation A*: Beide Personen oder Personengruppen sprechen oder schreiben dieselbe Sprache als Erstsprache;
- *Konstellation B*: Eine Person oder Personengruppe verwendet die Einzelsprache als Erstsprache und die andere Person oder Personengruppe als Fremdsprache;
- *Konstellation C*: Beide Personen oder Personengruppen sprechen oder schreiben dieselbe Sprache als Fremdsprache.

Diese drei Konstellationen können nun in einem weiteren Schritt mit den fünf oben genannten vertikalen Typen fachlicher Kommunikation kombiniert werden, sodass sich hieraus eine fachfremdsprachliche Gliederung ergibt, die insgesamt 15 Typen umfasst (Roelcke 2016).

6 Abschließende Bemerkungen

Die zahlreichen, insbesondere älteren Vorschläge, die zur Gliederung von fachlicher Kommunikation und Fachsprachen vorliegen, zeichnen sich wiederholt durch das Problem aus, dass sie der kommunikativen und sprachlichen Vielfalt einzelner Fächer oder im Berufsleben nicht hinreichend gerecht werden – sei es etwa in Bezug auf ihre Vollständigkeit, die Anlage der Gliederung selbst oder die eindeutige Zuordnung einzelner Texte.

Dies ist insofern problematisch, als eine genaue Erfassung dieser kommunikativen und sprachlichen Vielfalt die wissenschaftliche Grundlage für die Beurteilung institutioneller wie individueller Sprachenportfolios und Sprachkompetenzen sowie für die Entwicklung entsprechender bildungspolitischer oder sprachdidaktischer Überlegungen wie Maßnahmen bildet.

Die Antwort auf solche mehr oder weniger defizitären Klassifikationen stellen typologische Ansätze dar, die den Ansatz von Prototypen erlauben: Nur so ist es möglich, komplexe Verhältnisse anhand von verhältnismäßig einfachen Kriterien angemessen zu erfassen.

7 Literatur

- Berruto, Gaetano (1987): Varietät. In: Ulrich Ammon/Norbert Dittmar/Klaus J. Mattheier (Hg.): Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/[...]. 2 Bde. 1. Aufl. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 3.1), 263–267.
- Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart, New York 1982.
- Candlin, Christopher N./Srikant Sarangi (Hg.) (2011): Handbook of Communication in Organisations and Professions. (Handbooks of Applied Linguistics, 3). Berlin/Boston.
- Clark, Colin G. (1940): The Conditions of Economic Progress. London.
- Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Brian Street/Nancy Hornberger (Hg.): Encyclopedia of Language and Education. Vol. 2: Literacy. 2. Aufl. New York, 71–83.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Fachsystematik (Stand: 9. Februar 2022). https://www.dfg.de/dfg_profil/gremien/fachkollegien/faecher/ (letzter Zugriff 04. 12. 2023).
- Dilthey, Wilhelm (1910): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. 8. unveränderte Aufl. (Gesammelte Schriften, VII). Stuttgart 1992.
- Efing, Christian (2014): Berufssprache & Co. Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 41, 415–441.
- Engberg, Jan (2009): Warum die Fachkommunikationsforschung auf die Untersuchung von Einzelfällen nicht verzichten kann. In: Wilma Heinrich/Christine Heiss (Hg.): Fachsprache, elektronische Wörterbücher, multimediale Datenbanken: Empirische Forschungsansätze der Sprach- und Übersetzungswissenschaft. (Festschrift für Marcello Soffritti zum 60. Geburtstag). München, 24–37.
- Felder, Ekkehard (2016): Einführung in die Varietätenlinguistik. Darmstadt.
- Fluck, Hans-Rüdiger (⁵1996): Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. 5. aktualisierte und erweiterte Aufl. (Uni-Taschenbücher, 483), Tübingen.
- Gläser, Rosemarie (1990): Fachtextsorten im Englischen. (Forum für Fachsprachen-Forschung 13), Tübingen.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. (Forum für Fachsprachen-Forschung, 27), Tübingen.
- Gottmann, Jean (1961): Megalopolis or the Urbanization of the Northeastern Seaboard of the United States. New York.
- Haage, Bernhard Dietrich/Wolfgang Wegner unter Mitarbeit von Gundolf Keil/Helga Haage-Naber (2007): Deutsche Fachliteratur der Artes im Mittelalter und Früher Neuzeit. (Grundlagen der Germanistik, 43), Berlin.

- Hahn, Walther von (1983): Fachkommunikation. Entwicklung, linguistische Konzepte, betriebliche Beispiele. (Sammlung Götschen, 2223), Berlin, New York.
- Heine, Carmen/Klaus Schubert (2013): Modellierung in der Fachkommunikation. In: Fachsprache. International Journal of Specialized Communication 35.3–4, 100–117.
- Hoffmann, Lothar (2¹⁹⁸⁵): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2. völlig neu bearbeitete Aufl. (Forum für Fachsprachen-Forschung, 1), Tübingen.
- Hoffmann, Lothar/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.) (1998/1999): Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft/An International Handbook of Special-Language and Terminology Research. 2 Halbbde. Vols. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14), Berlin, New York.
- Ischreyt, Heinz (1965): Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik. (Sprache der Gegenwart 4), Düsseldorf.
- Kalverkämper, Hartwig (1983): Textuelle Fachsprachen-Linguistik als Aufgabe. In: Brigitte Schlieben-Lange/Helmut Kreuzer (Hg.): Fachsprache und Fachliteratur. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 51–52, 124–166.
- Kalverkämper, Hartwig (1988): Die Fachwelt in der allgemeinen einsprachigen Lexikographie (deutsch – englisch – französisch – italienisch). In: Fachsprache 10, 98–123.
- Kalverkämper, Hartwig (1990): Gemeinsprache und Fachsprachen – Plädoyer für eine integrierende Sichtweise. Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven. In: Gerhard Stickel (Hg.): Institut für deutsche Sprache. (Jahrbuch 1989). Berlin, New York, 88–133.
- Knapp, Karlfried/Gerd Antos (2011): Introduction to the handbook series: Linguistics for problem solving. In: Christopher N. Candlin/Srikant Sarangi (Hg.): Handbook of Communication in Organisations and Professions. Berlin, Boston (Handbooks of Applied Linguistics, 3), v–xv.
- Kniffka, Gabriele/Thorsten Roelcke (2016): Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn.
- Koch, Peter/Wulf Oesterreicher (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15–43.
- Köhler, Reinhard (2005): Synergetic Linguistics. In: Reinhard Köhler/Gabriel Altmann/Rajmund G. Piodrowski (Hg.): Quantitative Linguistics/Quantitative Linguistik. An International Handbook [...]. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 27760–774.
- Möhn, Dieter/Roland Pelka (1984): Fachsprachen. Eine Einführung. (Germanistische Arbeitshefte, 30). Tübingen.
- Morek, Miriam/Vivien Heller (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 57, 67–101.
- Roelcke, Thorsten (2002): Kommunikative Effizienz. Eine Modellskizze. (Sprache – Literatur und Geschichte 23), Heidelberg.
- Roelcke, Thorsten (2014): Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation. In: Fachsprache – International Journal of Specialized Communication 37, 154–178.
- Roelcke, Thorsten (2016): Deutsch als fachliche Fremdsprache für Experten und Laien – eine Typologie. In: Deutsch als Fremdsprache 53, 214–222.
- Roelcke, Thorsten (4²⁰²⁰): Fachsprachen. 4. neu bearbeitete und wesentlich erweiterte Aufl. (Grundlagen der Germanistik, 37), Berlin.
- Roelcke, Thorsten (2020): Berufssprache und Berufliche Kommunikation – eine konzeptionelle Klärung. In: Sprache im Beruf 3.1, 3–17.
- Roelcke, Thorsten (2022): Mehr- und vielsprachige berufliche Kommunikation – ein Modell. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 49, 594–604.
- Roelcke, Thorsten [im Erscheinen]: Mehrsprachigkeit in der Fachkommunikation. In: İnci Dirim/Jörg Meier (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit. Interdisziplinäre Zugänge zu Mehrsprachigkeit und sozialer Teilhabe. Bad Heilbrunn.

- Schäfers, Bernhard (2002): Sozialstruktur und sozialer Wandel in Deutschland. 7. Aufl. Stuttgart.
- Schmid, Hans Ulrich (2015): Historische deutsche Fachsprachen. Von den Anfängen bis zum Beginn der Neuzeit. Eine Einführung. (Grundlagen der Germanistik, 57), Berlin.
- Schmidt, Jürgen Erich/Joachim Herrgen (2011): Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung. (Grundlagen der Germanistik, 49), Berlin.
- Sinner, Carsten (2014): Varietätenlinguistik. Eine Einführung. Tübingen.
- Steger, Hugo (1988): Erscheinungsformen der deutschen Sprache. Alltagssprache – Fachsprache – Standardsprache – Dialekt und andere Gliederungstermini. In: Deutsche Sprache 16, 289–319.
- Wichter, Sigurd/Gerd Antos (Hg.) (2001): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. (Transferwissenschaften, 1), Frankfurt a. M. [et al.].
- Wolski, Werner (1998): Fachtextsorten und andere Textklassen: Probleme ihrer Bestimmung, Abgrenzung und Einteilung. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft/An International Handbook of Special-Language and Terminology Research. 1. Halbbd. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14.1), 457–468.

Fachkommunikative Modelle

Zusammenfassung: Die Erforschung der Kommunikation im Fach hat viele verschiedene Modelle hervorgebracht. In diesem Beitrag werden fachkommunikative Modelle vorgestellt, die den Gegenstand der Forschung – Fachsprachen, Fachtext oder Fachkommunikation – abbilden. Dabei werden Modelle in ihrem historischen Kontext nach dem Zweck unterschieden und besprochen: d. h., ob sie den Gegenstand deskriptiv auffassen, oder sie darüber hinaus auch praktische Folgerungen für die fachkommunikative Praxis ermöglichen. Abschließend werden aus den Modellen Schlussfolgerungen für den fremd-fachsprachlichen Unterricht gezogen.

Schlagwörter: Fachsprache, Fachkommunikation, fachkommunikative Modelle

- 1 Einleitung
- 2 Gegenstandskonzeptionen als Modelle der Fachkommunikation
- 3 Ausgewählte fachkommunikative Modelle
- 4 Schlussfolgerungen für DaFF-bezogene Kompetenzen
- 5 Literatur

1 Einleitung

Seit ihrer Entstehung Mitte des 20. Jahrhunderts hat die Fachkommunikationsforschung verschiedene eigene Modelle hervorgebracht und Modellierungen benachbarter Teilgebiete der Linguistik oder anderer Disziplinen adaptiert. Dieser Beitrag behandelt Modelle, die Fachsprachen bzw. Fachkommunikation als Objekt haben; Modelle für Teilbereiche oder übergeordnete Bereiche der Fachkommunikation bleiben hier unberücksichtigt, werden aber beispielsweise bei Heine/Schubert (2013) zusammengefasst.

Die hier besprochenen Modelle sind nach dem Zweck gebündelt, d. h., ob es sich um Modelle handelt, die eher einen deskriptiven oder einen problemlösenden bzw. berufspraktischen Anspruch erheben (vgl. Heine/Schubert 2013, 103). Der Beitrag hat das Ziel, einen Einblick in die Vielfalt und die neusten Entwicklungen in der fachkommunikativen Theoriebildung zu geben und so zum Verständnis des aktuellen Diskurses beizutragen. Um die DaFF-Perspektive stärker einzubeziehen, werden hier die Ansätze der germanistischen Fachkommunikationsforschung berücksichtigt.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird mit drei Gegenstandsmodellen nach Roelcke (2020) die moderne Fachkommunikationsforschung in den historischen Kontext gesetzt und durch aktuelle Entwicklungen ergänzt. Daran schließt sich die Vorstellung weiterer fachkommunikativer Modelle an, die je nach dem oben genannten Zweck gruppiert sind. Abschließend werden Schlussfolgerungen aus den Modellen für den fremd-fachsprachlichen Unterricht, speziell im DaFF-Kontext, gezogen.

2 Gegenstandskonzeptionen als Modelle der Fachkommunikation

In diesem Abschnitt werden *Gegenstandsmodelle* der fachkommunikativen Forschung von Roelcke (2020) umrissen. Da das Wort *Modell* in diesem Zusammenhang eher als *Konzeption*, oder als *Forschungsparadigma* (Schubert 2007, 143) bzw. *Entwicklungsstufe* (bspw. Schubert 2007, 142; 2009, 117–120) verstanden werden kann, werden diese Modelle getrennt von den darauffolgenden Modellen besprochen. Jeder Konzeption wird stellvertretend eine entsprechende Gegenstandsdefinition von Hoffmann (1985, 1988, 1993) zugeordnet, die hier nur erwähnt, aber nicht zitiert wird. Zur Vertiefung der Konzeptionen und Definitionen sei auf weiterführende Literatur verwiesen (Kalverkämper 1998a; Fluck 1996, 193–194; Schubert 2007, 142–154, 2009). Eine Gegenüberstellung verschiedener Konzeptionen findet sich beispielsweise bei Dick (2019, 125).

Roelcke geht von drei Modellen der Fachkommunikation aus – dem systemlinguistischen Inventarmodell, dem pragmalinguistischen Kontextmodell und dem kognitionslinguistischen Funktionsmodell (Roelcke 2020, 12–13, vgl. 2002, 44–51), die chronologisch der allgemeinen Entwicklung der Sprachwissenschaft folgen (vgl. Kalverkämper 1998a, 48).

Im systemlinguistischen Inventarmodell (Roelcke 2020, 12, 13–23), also der Entwicklungsstufe ab ca. den 1960er Jahren (vgl. Kalverkämper 1990, 119, 1998a, 48), steht das Sprachsystem im Vordergrund, wobei Schubert hier noch eine vorangehende terminologische Entwicklungsstufe unterscheidet (Schubert 2007, 2009; vgl. Hoffmann 1985). Zum Untersuchungsobjekt gehören Phänomene auf allen Ebenen des Sprachsystems als offensichtliche charakteristische Merkmale des Kommunizierens im Fach (zu sprachlichen Charakteristika von Fachsprachen s. bspw. Reinhardt et al. 1992; Fluck 1996, 47–59; Hoffmann 1998; Fraas 1998; Kohrt 1998). Den Untersuchungsgegenstand bildet in diesem Modell also die Fachsprache, wie sie beispielsweise in Hoffmann (1985, 53) definiert ist. Die sprachlichen Mittel werden zwar in diesem Modell durch den beruflichen oder wissenschaftlichen Kontext und den darin zu leistenden Verständigungsprozess geprägt, aber weder dieser Kontext noch der Prozess des Kommunizierens oder Verstehens werden näher bestimmt und untersucht (vgl. Hoffmann 1985, 53–57; Fluck 1996).

Im pragmalinguistischen Kontextmodell (Roelcke 2020, 13, 23–28), also der Entwicklungsstufe ab ca. den 1980er Jahren (vgl. Kalverkämper 1990, 119; Fluck 1996, 190–192), bildet der Fachtext den Untersuchungsgegenstand, der beispielsweise in Hoffmann (1988, 119) definiert ist. Dies ist jedoch nicht als eine einfache Erweiterung der Perspektive um die Textebene des Sprachsystems zu verstehen, sondern als Zuwendung zur Erforschung der gesamten Kommunikationssituation, also der kommunikativ-pragmalinguistischen Faktoren (vgl. Fluck 1996, 192, 207–214; Baumann 1998), wozu beispielsweise Folgendes gehört:

[...] die Ermittlung von Fachtextsorten und die Beschreibung ihrer Merkmale, die weitere Erforschung sozialer und situativer Determinanten der Sprache im Fach, die Modellierung der Fachtextproduktion und die Beschreibung der den Textbildungsprozess steuernden Faktoren, aber auch der stärkere Einbezug der bisher vernachlässigten Fachtextrezeption vor dem Hintergrund allgemeiner Textverstehensprozesse (Fluck 1996, 192).

Schließlich stellt im kognitionslinguistischen Funktionsmodell (Roelcke 2020, 13, 28–35) die Kommunikation selbst und die Fokussierung auf die kognitiven Voraussetzungen und Prozesse die dritte Entwicklungsstufe dar, die ab den 1990er Jahren zu verzeichnen ist (Kalverkämper 1998a, 48). Der Untersuchungsgegenstand bildet daher die Fachkommunikation im Sinne von Hoffmann (1993, 614). Die kognitiven Aspekte dieses Modells werden im weiteren Verlauf des Beitrags beispielsweise im Modell der Fachkommunikation von Roelcke (2020) deutlich.

Im aktuellen Diskurs sind weitere Trends zu verzeichnen. Der erste Trend ist die Erforschung der Professionalisierung von Fachkommunikation. Früher stand vor allem die direkte Kommunikation zwischen Fachexperten im Vordergrund (vgl. von Hahn 1983, 67), die über fachliche Inhalte aus eigenem Antrieb oder Bedürfnis kommunizieren oder mit Schubert (2007, 256) die eigene Mitteilungsabsicht ausdrücken. Demgegenüber steht die Gruppe der Sprachexperten oder mit Schubert (2007, 39–40) Fachkommunikatoren, wie beispielsweise Technische Redakteure, (Fach-)Übersetzer oder (Fach-)Dolmetscher, die fachkommunikative Aufgaben im Auftrag eines anderen Akteurs übernehmen. Diese Unterscheidung zwischen der direkten und der *vermittelten* Fachkommunikation ist bereits in der erwähnten Definition der Fachkommunikation von Hoffmann (1993) angelegt, da dort die von innen oder außen motivierte Kommunikation erwähnt wird (zur Diskussion der Begriffe motiviert vs. simuliert s. bspw. Dick 2019, 137–139). Die Untersuchung der vermittelten Fachkommunikation stellt einen wichtigen Forschungsstrang dar.

Der zweite Trend betrifft die mehrsprachige bzw. die integrative Perspektive, die die Erforschung der Fachkommunikation nicht mehr als eine rein linguistische Aufgabe sieht. So integriert Schubert (2007) zusätzlich die Perspektive der Translationswissenschaft. Diese Erweiterung bringt eine neue, sich aber in den vorangegangenen Diskurs einfügende Definition der Fachkommunikation, die einerseits auf die Mehrsprachigkeitsaspekte und andererseits auf die Optimierung der Fachkommunikation aufmerksam macht (Schubert 2007, 210).

3 Ausgewählte fachkommunikative Modelle

In den Anfängen der Fachkommunikationsforschung stellt sich die Frage nach der Begriffsbestimmung und Abgrenzung, was Fachkommunikation ausmacht, was sie ist bzw. nicht ist. Die entsprechenden Modelle sollen daher fachkommunikative Phänomene beschreiben und die fachkommunikative Wirklichkeit abbilden. Die Aufstellung von solchen deskriptiven Modellen erschien jedoch als nicht genügend, da Fachspra-

chen schon früh als Informations-, Kommunikations-, Sprach- und Handlungsbarrieren (Fluck 1996, 37–41) gesehen wurden. Ganz im Sinne der Angewandten Linguistik sollte fachkommunikative Forschung daher über die reine Beschreibung hinaus gehen und Lösungen für Belange der praktischen Fachkommunikation, wie die Auswahl geeigneter Sprachmittel und die Prozesssteuerung, oder für konkrete Kommunikationsprobleme anbieten (vgl. Fluck 1996, 192). Die aus dieser Perspektive betrachteten Modelle werden hier als (berufs-)praktisch-problemlösend genannt, auch wenn sie, anders als bei Heine/Schubert (2013, 103), aus dem wissenschaftlichen Diskurs stammen und erst mittelbar als Grundlage für konkrete Kommunikationsverbesserung bzw. Problemlösung eingesetzt werden können. Den Gedanken, dass sich die Fachkommunikationsforschung nicht nur einer Beschreibung widmen, sondern grundsätzlich auch einen wissenschaftlichen Beitrag zur Verbesserung der praktischen Fachkommunikation leisten soll, systematisiert in der neueren Literatur Schubert mit dem Konzept der Kommunikationsoptimierung (bspw. Schubert 2009).

Die Aufstellung von deskriptiven und praktisch-problemlösenden Modellen vollzog sich folglich weitestgehend orthogonal zu den geschilderten Entwicklungsstufen, so dass es nicht der Fall ist, dass ältere Modelle grundsätzlich deskriptiv, neuere grundsätzlich praktisch-problemlösend sind. Im Folgenden werden zunächst ausgewählte deskriptive, dann praktisch-problemlösende Modelle der Fachsprachen und Fachkommunikation vorgestellt.

3.1 Deskriptive Modelle

In diesem Abschnitt werden die deskriptiven fachkommunikativen Modelle vorgestellt. Dazu gehören die horizontale und die vertikale Gliederung der Fachsprachen, die sich entsprechend dem systemlinguistischen Inventarmodell und dem pragmalinguistischen Kontextmodell zuordnen lassen. Auf die Darstellung der beiden Gliederungsansätze folgen zwei Modelle der Fachkommunikation als Prozess: Zum einen das Modell der Fachkommunikation von Roelcke (2002, 2020, vgl. 1994), das einen deskriptiven Gesamtblick auf die Fachkommunikation als wechselseitigen Prozess erlaubt, zum anderen das Modell der fachkommunikativen Arbeitsprozesskette von Schubert (2003, 2007), das verschiedene Phasen der (vermittelten) Fachkommunikation als Prozess identifiziert.

3.1.1 Horizontale Gliederung von Fachsprachen

Eine der wichtigsten Beobachtungen in den Anfängen der Fachsprachenforschung war, dass es nicht ‚die eine‘ Fachsprache geben kann, sondern dass es entlang der Differenzierung in verschiedene Fächer, Disziplinen und Tätigkeitsbereiche entsprechend auch verschiedene Fachsprachen geben muss, die bestimmte Besonderheiten aufweisen.

Stellvertretend für viele andere ähnliche Ansätze (für eine Besprechung s. bspw. von Hahn 1983, 72–73; Fluck 1996, 16–17; Roelcke 2014, 155–160, 2020, 43–49) sei hier die horizontale Gliederung oder Schichtung von Fachsprachen von Hoffmann (1985) genannt. Hoffmann geht davon aus, dass es u. a. eine Fachsprache der Literaturwissenschaft, der Philosophie, des Maschinenbaus und der Mathematik gibt. Alle diese Fachsprachen bilden ein Kontinuum je nach Nähe bzw. Distanz zur Sprache der künstlerischen Prosa, überlappen sich aber auch teilweise (Hoffmann 1985, 58; 59).

Eine solche horizontale Gliederung von Fachsprachen ist naheliegend, aber mit der Schwäche behaftet, dass es, ähnlich wie bei der Unterteilung in Fächer und Disziplinen selbst, keine allgemeingültige Gliederung der Fachsprachen geben kann (bspw. Hoffmann 1985, 54; 58), da sie vom jeweiligen Standpunkt und Zweck der Betrachtung abhängig ist. Ein weiterer grundsätzlicher Kritikpunkt wird beispielsweise von Kalverkämper (1990, 100) geäußert: Nicht nur die Entstehung der jeweiligen Fachsprache ist in Abhängigkeit von Kommunikationsbedürfnissen im Fach zu sehen, sondern auch andersherum: Erst durch die sprachliche Kommunikation über fachliche Inhalte bilden sich Fächer heraus.

3.1.2 Vertikale Gliederung von Fachsprachen

Neben der horizontalen Gliederung von Fachsprachen wurde eine Binnendifferenzierung jeder einzelnen Fachsprache anhand verschiedener Kriterien vielfach postuliert (Ischreyt 1965; Heller 1981; von Hahn 1983, 72–82; s. auch Fluck 1996, 194–196; Roelcke 2020, 49–56). Im Folgenden wird die vertikale Schichtung nach Hoffmann (1985) vorgestellt, sowie ihre Weiterentwicklungen von Roelcke (2014, 2016), die im DaFF-Kontext interessant sind.

Nach Hoffmann (bspw. 1985, 64–71) lässt sich jeder Fachsprachengebrauch anhand von vier Kriterien beschreiben: der Abstraktionsebene, den beteiligten Personen, den Kommunikationsmilieus und dem typischen semiotischen oder systemlinguistischen Inventar. Jedes dieser vier Kriterien lässt sich in fünf Stufen unterteilen, die die abnehmende bzw. zunehmende Präzisierung der Fachsprache abbilden (Hoffmann 1985, 64), woraus sich fünf vertikale Schichten einer Fachsprache ergeben.

Diese vertikale Gliederung ist vor allem durch die Fachsprachen der Ingenieurwissenschaften und Technik geprägt, was an den fünf postulierten Milieus *theoretische Grundlagenwissenschaften*, *experimentelle Wissenschaften*, *angewandte Wissenschaften und Technik*, *materielle Produktion* und *Konsumption* oder den beteiligten Personen wie beispielsweise *wissenschaftlicher Leiter der Produktion* oder *Vertreter des Handels* besonders deutlich wird; eine Modellierung für Fachsprachen der Geistes- und Sozialwissenschaften müsste daher anders ausfallen. Dieses Problem erkennt Hoffmann selbst: Nicht alle Fachsprachen müssen demnach über alle Stufen verfügen, und ggf. müssen weitere Beteiligte berücksichtigt werden. Selbst in Ingenieurwissenschaften und Technik kommen die Stufen in der Realität in ihrer ‚reinen‘ Form nicht immer vor (Hoffmann 1985, 66–68).

In der neueren Literatur findet man deshalb Vorschläge für vertikale Gliederungen, die allgemeiner sind. So geht Roelcke (2014) von nur drei Schichten aus – der theoriebezogenen, der praxisbezogenen und der laienbezogenen. Als Differenzierungskriterium innerhalb der Schichten postuliert er die Intra- bzw. Interfachlichkeit, d. h. ob die Kommunikation zwischen zwei Experten des gleichen Fachs, zwei Experten verschiedener Fächer oder zwischen Laien stattfindet (zu kommunikativen Konstellationen s. auch Kalverkämper 1998b, 34–35). Nimmt man noch die Möglichkeit zur Kommunikation über die Grenzen der drei Schichten hinweg hinzu (Kommunikation zwischen einem theorie- und einem praxisbezogenen Experten und zwischen Experten und Laien), ergeben sich daraus fünf Typen *vertikaler fachlicher Kommunikation* (Roelcke 2014, 164–165). Zu beachten ist, dass zur so verstandenen fachlichen Kommunikation auch die Kommunikation über fachliche Inhalte zwischen Laien gezählt wird, was an anderen Stellen auch als „fachbezogene Kommunikation“ bezeichnet wird (Göpferich 2008, 11; vgl. Heidrich/Schubert 2020, 13). Die vertikale Schichtung nach Roelcke umfasst also mehr Kommunikationsbereiche als die traditionelle Sicht auf die Fachkommunikation.

In einer späteren Arbeit erweitert Roelcke (2016) diese vertikale Gliederung – für den Kontext des vorliegenden Handbuches einschlägig – um ein zweites Differenzierungskriterium, und zwar die Erst- und Fremd-/Zweitsprachen der Kommunikationsbeteiligten. Für dieses Kriterium ergeben sich drei Konstellationen (Roelcke 2016, 217):

- Zwei Kommunikationspartner verwenden eine Sprache, die für beide die Erstsprache ist.
- Zwei Kommunikationspartner verwenden eine Sprache, die für den einen die Erstsprache, für den anderen eine Fremdsprache ist.
- Beide Kommunikationspartner verwenden eine Sprache, die für beide Fremdsprache ist.

Diese sprachliche Differenzierung lässt sich auf alle fünf Typen vertikaler fachlicher Kommunikation aus Roelcke (2014) anwenden, woraus eine *Typologie vertikaler fach-fremdsprachlicher Kommunikation* entsteht (Roelcke 2016, 217–218), die fünf Typen mit je drei verschiedenen sprachlichen Konstellationen umfasst.

3.1.3 Modell der Fachkommunikation von Roelcke

In seinem (vereinfachten) Modell fachsprachlicher Kommunikation betrachtet Roelcke (2002, 2020, vgl. 1994) die Fachkommunikation als Prozess und integriert dabei Gesichtspunkte aller drei historischen Entwicklungsstufen.

Das Modell besteht aus drei Hauptelementen: dem Textproduzenten, dem Textrezipienten und dem Fachtext selbst; durch diese Elemente ähnelt es auf den ersten Blick den einfachen, mechanistischen Sender-Empfänger-Modellen der Kommunikation wie beispielsweise in Shannon/Weaver (1949). Es berücksichtigt jedoch weitere,

situative und kognitive, Faktoren, die in diesen nicht enthalten sind. Zum einen wird die (Fach-)Kommunikation als bilateral modelliert, d.h. beide Beteiligten können grundsätzlich jeweils die Rolle des Textproduzenten oder des Textrezipienten annehmen: Der ursprüngliche Textrezipient kann einen *Antworttext* verfassen, wodurch er zum *Antwortproduzenten* und der ursprüngliche Textproduzent zum *Antwortrezipienten* wird. Darüber hinaus setzt das Modell voraus, dass nicht nur die Textproduktion, sondern insbesondere auch die Textrezeption aktive Prozesse sind, die kognitive Leistung aller Beteiligten erfordern, was mit dem kognitionslinguistischen Funktionsmodell im Einklang steht. So greift der Textproduzent auf seine Sprachkenntnisse, sein Wissen über die aktuelle Kommunikationssituation im Sinne des „[...] soziale[n], kulturelle[n] und situative[n] Umfeld[es]“ (Roelcke 2002, 45) (*Kontext*) und sein (allgemeines) Wissen über und seine Kenntnis von konkreten Texten (*Kotext*) zurück, um einen Text zu produzieren. Insbesondere aber muss auch der Textrezipient kognitive Leistung beim Textverstehen erbringen und die Bedeutung des Textes selbstständig (re-)konstruieren bzw. aushandeln, was im Zusammenspiel von textimmanenten Merkmalen und dem Rückgriff auf seinen eigenen Kontext, Kotext und sein Sprachsystem erfolgen muss. Dabei merkt Roelcke (2020, 12) an, dass sich die Kontexte, Kotexte und Sprachsysteme der beiden Beteiligten nur bis zu einem gewissen Grad überschneiden. Um das Gelingen der Fachkommunikation zu gewährleisten, sind deshalb sog. *Rückkopplungsprozesse* notwendig, „[...] bei denen der Produzent die Produktion und Rezeption seines Textes angesichts der Rezipienten selbst kontrolliert [...]“ (Roelcke 2020, 12, vgl. auch Roelcke 2002, 44). Der Textproduzent muss also beispielsweise das Weltwissen und die sprachlichen Fähigkeiten des Rezipienten antizipieren und auf eine direkte oder indirekte Rückmeldung des Rezipienten achten, um seine Textproduktion entsprechend zu gestalten oder gar dynamisch anzupassen. Auch der Textrezipient muss zur Rekonstruktion der Textbedeutung sein Wissen über den Textproduzenten heranziehen (Roelcke 2002, 45). Mit dem Sprachsystem deckt das Modell das systemlinguistische Inventarmodell, mit Kontext und Kotext das pragmalinguistische Kontextmodell und mit den Rückkopplungsprozessen das kognitionslinguistische Funktionsmodell ab.

3.1.4 Fachkommunikative Arbeitsprozesskette nach Schubert

Auch Schubert (2003, 2007) modelliert in der sog. fachkommunikativen Arbeitsprozesskette die Fachkommunikation als Prozess. Dabei liegt sein Fokus weniger auf der Modellierung von Wechselseitigkeit und kognitiven Rahmenbedingungen der Fachkommunikation, sondern auf der Identifizierung ihrer einzelnen Phasen unter Berücksichtigung sowohl schriftlicher als auch mündlicher Texte (Fachkommunikate). Hiernach kann das fachkommunikative Handeln in drei Schritte eingeteilt werden (Schubert 2003, 226–228; Schubert 2007, 132–135):

1. *Erstellen* eines Fachkommunikats, vor allem schriftlich (Technische Redakteure); mündliche Fachkommunikate sind aber auch denkbar (Schubert 2003, 246–247, 2007, 133);
2. *Übertragen* des Fachkommunikats in eine andere Sprache, mündlich oder schriftlich (Fachübersetzer, Fachdolmetscher);
3. *Organisieren* der Arbeitsprozesse und „betrieblicher Informationsflüsse durch Bereitstellen und Bereithalten von Dokumenten zur Nutzung“ (Schubert 2007, 133, vgl. 2003, 227) (Dokumentationsmanager).

Wie aus diesen drei Phasen ersichtlich, steht in diesem Modell vor allem die vermittelte Fachkommunikation im Vordergrund, auch wenn sich damit grundsätzlich die direkte Fachkommunikation durch die Fachexperten selbst beschreiben lässt, da diese als Fachkommunikatoren im Schritt *Erstellen* agieren können (Schubert 2003, 247). Schubert fügt hinzu, dass in der Praxis nicht jede reelle Fachkommunikation alle drei Phasen umfassen muss (Schubert 2003, 226).

Mit der Auffassung der Fachkommunikation als einer ‚Kette‘ ist gemeint, dass die einzelnen Schritte normalerweise in dieser Reihenfolge ablaufen, auch wenn mehrere Iterationsdurchläufe notwendig sein können, und dass für einen bestimmten Schritt die Ergebnisse des vorausgehenden Schritts vorliegen müssen (Schubert 2003, 226, 2007, 132). Wie Kettenglieder hängen also die einzelnen Schritte voneinander ab und bilden eine Sequenz. Dazu ist anzumerken, dass diese sequenzielle Vorstellung für die ersten beiden Schritte naheliegend ist, da zuerst ein Ausgangstext vorliegen muss, damit er übersetzt werden kann. Die Tätigkeiten, die zum dritten Schritt zählen, können aber durchaus schon vor der eigentlichen Phase des Erstellens beginnen: Beispielsweise müssen üblicherweise Softwareprodukte, die zur Speicherung und Verwaltung von Textdokumenten und anderem Content verwendet werden (z. B. sog. Content-Management-Systeme, CMS), bereits vor der Erstellung von Fachtexten konzeptioniert und eingeführt werden (vgl. etwa Drewer/Ziegler 2014, 302–304); außerdem erfolgt ein wesentlicher Teil des Verwaltens parallel zur Erstellung, da der fachkommunikative Content (Textbausteine) in strukturierter Form in CMS gespeichert werden. Deshalb scheint es adäquater, die Phase des Organisierens nicht in Sequenz zu den vorangehenden Phasen, sondern eher als orthogonal dazu aufzufassen.

3.2 Praktisch-problemlösende Modelle

In diesem Abschnitt werden fachkommunikative Modelle vorgestellt, die Grundlage für die Beantwortung konkreter Fragen der praktischen Fachkommunikation sind und die Problematik der Fachsprachen/Fachkommunikation als Barrieren adressieren. In diesem Sinne wird hier von (berufs-)praktischen oder problemlösenden fachkommunikativen Modellen gesprochen. Dazu zählen das Modell kommunikativer Effizienz von Roelcke (2002), das sich mit der Frage nach einer erfolgreichen und zudem

effizienten Kommunikation befasst, sowie das Modell der (vermittelten) Fachkommunikation von Schubert (2007), in dem die Entscheidungen des Textproduzenten bezüglich der Gestaltung der Fachkommunikation beleuchtet werden.

3.2.1 Modell kommunikativer Effizienz

Das Modell kommunikativer Effizienz von Roelcke (2002; Überblicksdarstellung vgl. Heidrich 2013) beschäftigt sich mit den Fragen, was eine erfolgreiche und was eine darüber hinaus effiziente Kommunikation ausmacht. Das Modell ist allgemein, Roelcke zeigt jedoch in zahlreichen Beispielen, dass es grundsätzlich auch auf Fachkommunikation anwendbar ist. Von den drei postulierten Ebenen – der allgemeinen, der systemlinguistischen und der textlinguistischen – wird hier, der Übersichtlichkeit halber, die textuelle Ebene betrachtet, da sie im Sinne des pragmlinguistischen Kontextmodells am umfassendsten ist. Auf ausführliche Beispiele wird hier mit Verweis auf Roelcke (2002) verzichtet.

Generell fasst Roelcke (sprachliche) Kommunikation als *effektiv* auf, wenn das angedachte Ergebnis erreicht wird, unabhängig davon, welcher Aufwand, ob groß oder klein, hierfür betrieben wurde. Ob effektive Kommunikation gleichzeitig auch als *effizient* gilt, hängt zusätzlich vom betriebenen Aufwand ab. Roelcke betont dabei ausdrücklich, dass es nicht darauf ankommen kann, mit möglichst knappen Mitteln (Aufwand) ein möglichst großes Ergebnis zu erzielen, da dies dem vielfach kritisierten Mini-Max-Prinzip entsprechen würde (Roelcke 2002, 18). Deshalb soll zwischen einer (kommunikativen) *Aufwandeffizienz*, bei der das Ergebnis fest, der Aufwand variabel ist, und einer (kommunikativen) *Ergebniseffizienz*, bei der der Aufwand fest und das Ergebnis variabel ist, unterschieden werden. Im angewandt-sprachlichen Kontext wird meistens die Aufwandeffizienz betrachtet, da ein vorgegebenes Ergebnis mit einem angemessenen sprachlichen Aufwand zu erreichen gilt (Kniffka/Roelcke 2016, 76). Bei solchen Ansätzen wie dem Single-Source-Publishing (bspw. Drewer/Ziegler 2014, 293–294) kann man allerdings durchaus die Ergebniseffizienz im Vordergrund sehen.

Um die so verstandene kommunikative Effizienz messbar zu machen, besteht das Modell aus zwei Elementen: dem sog. *Kommunikat* und dem sog. *Kommunikanten*. Mit *Kommunikat* sind die sprachlichen Mittel der Kommunikation gemeint, auf textueller Ebene also der Text, der wiederum aus zwei Komponenten besteht: 1) den sprachlichen Formen, also den morphologischen, syntaktischen, lexikalischen und textuellen Mitteln, im Modell *Extension* oder *Aufwand* genannt, und 2) der Proposition und der Illokution im pragmlinguistischen Sinne, im Modell *Intension* oder *Ergebnis* genannt. Interessant ist, dass weder die Perlokution noch die außersprachlichen Folgen der Kommunikation im Modell berücksichtigt sind. Das Verhältnis von den eingesetzten sprachlichen Formen und der zu vermittelnden Proposition und Illokution wird *Komplexität des Kommunikats* genannt.

Kommunikative Effizienz allein am so verstandenen Kommunikat und seiner Komplexität zu messen, würde bedeuten, dass Kommunikation und ihr Erfolg vor allem von textimmanenten Merkmalen abhängig sind. Dies würde eine unzulässige Vereinfachung darstellen, da insbesondere gemäß dem kognitionslinguistischen Funktionsmodell und dem Modell der Fachkommunikation von Roelcke (2020) auch die Verstehensvoraussetzungen der Kommunikationsbeteiligten berücksichtigt werden müssen. Zur Bestimmung kommunikativer Effizienz wird deshalb auch der sog. Kommunikant (Produzent oder Rezipient) mit seiner *Kapazität* herangezogen. Zur Kapazität des Kommunikanten gehören sein Produktions- bzw. Rezeptionsvermögen, also seine *Kompetenz* mit Fachkenntnissen aber auch mit Kenntnissen der Fachsprache. Zur Kapazität des Kommunikanten gehört aber auch die generelle *Bereitschaft*, einen Text zu produzieren oder zu rezipieren, die wiederum mit dem Interesse zusammenhängt.

Aus diesen Vorüberlegungen stellt Roelcke verschiedene, abstrakt formulierte Fälle auf, wann Kommunikation effektiv, effizient oder ineffektiv ist. Bei *effizienter Kommunikation* stehen beispielsweise die Komplexität des Kommunikats und die Kapazität des Kommunikanten in einem ausgewogenen Verhältnis (Roelcke 2002, 67): Die Auswahl an Textinhalten und sprachlichen Mitteln entspricht bspw. genau der fachlichen Kompetenz und der Rezeptionsbereitschaft des Rezipienten. Bei *ineffizienter Kommunikation* unterbietet beispielsweise die Komplexität des Kommunikats die Kapazität des Kommunikanten (Roelcke 2002, 68): Ein Text ist bspw. für den Rezipienten inhaltlich und gleichzeitig auch sprachlich zu leicht (für weitere Fälle s. Roelcke 2002, 67–68, vgl. Roelcke 2020, 37; für eine übersichtliche Darstellung vgl. Heidrich 2013, 247).

Aus den Beschreibungen wird deutlich, dass mit dem Modell Vorbereitungen für quantitative Erfassung kommunikativer Effizienz getroffen werden. Eine konkrete Operationalisierung wird allerdings nicht vorgeschlagen. Diese quantitative Ausrichtung und unklare Operationalisierung sowie Fragen der Konzeptionierung der Kapazität und der Komplexität führten zu verschiedenen Kritiken in der Literatur (bspw. Heidrich 2013; vgl. Holste 2019, 31–38). Die Auflösung der Kategorie *Bereitschaft*, die Erweiterung der Extension des Kommunikats um andere semiotische Systeme wie Bilder oder Textgestaltung sowie die Auffassung der Intension als Konventionalität und Funktionalität einer Textsorte schlägt beispielsweise Holste (2019) in seinem Modell semiotischer Effizienz vor, das zudem stärker qualitativ ausgerichtet ist.

3.2.2 Modell der (vermittelten) Fachkommunikation

In seinem Modell der (vermittelten) Fachkommunikation integriert Schubert (2007) Erkenntnisse aus der linguistischen Forschung, aber auch aus Nachbardisziplinen wie Translations- und Kommunikationswissenschaft. Den Ausgangspunkt des Modells stellt die Fachkommunikationshandlung dar, also „[...] das Aussprechen eines fach-

kommunikativen Textes oder das Schreiben und Gestalten eines fachkommunikativen Dokuments“ (Schubert 2007, 243). Die Hauptkommunikationshandlung (im Modell: *neue Kommunikationshandlung*) findet, wie in anderen Modellen, zwischen dem Produzenten und dem Rezipienten statt. Da das Modell aber die vermittelte Fachkommunikation fokussiert, werden weitere Beteiligte (*Akteure*) identifiziert, die für die Hauptkommunikationshandlung eine wichtige Rolle spielen. Allen voran gehört dazu der *Auftraggeber* mit der sog. *Vorkommunikationshandlung*, in der die verschiedenen Eckdaten des Textproduktionsauftrags wie Umfang, Inhalte, umzusetzende Textsorte, etc. geklärt werden. Zum anderen wird auch der *Informant* mit der *ergänzenden Kommunikationshandlung* berücksichtigt, in der (vor allem inhaltliche) Rückfragen des Produzenten beispielsweise zu dem zu beschreibenden Produkt geklärt werden. Schließlich wird der *Koproduzent* mit der *parallelen Kommunikationshandlung* mit einbezogen, um der Tatsache gerecht zu werden, dass (vermittelte) Fachkommunikation oft in Teams stattfindet, die an einem Fachtext gemeinsam arbeiten. Dick (2019) ergänzt das Schema um die sog. *Zwischenkommunikationshandlung* des Produzenten mit sich selbst, wenn bei der Textproduktion eigene Recherchenotizen rezipiert werden sollten (Dick 2019, 90–94). Die beteiligten Akteure sind in Schuberts Modell in erster Linie als Individuen aufzufassen, die aber Mitglieder in übergeordneten Kollektiven der sog. Mikroebene (z. B. den Fachgemeinschaften) und der Makroebene (z. B. den Sprachgemeinschaften) sind. Anders als bei Roelcke (2020) steht bei Schubert (2007) nicht die Wechselseitigkeit der (Fach-)Kommunikation im Vordergrund, wenn auch diese nicht verneint wird, sondern bewusst der Texterstellungsprozess und die Faktoren, die die Entscheidung des Produzenten prägen (Schubert 2007, 254–255), denn trotz vieler expliziter und impliziter Vorgaben, wie der Auftragsbeschreibung, der Textsortenkonventionen oder terminologischer Richtlinien, hat der Produzent einen gewissen Spielraum, wie die fachkommunikative Handlung gestaltet werden kann. In dem Sinne geht das Modell über eine reine Beschreibung der Fachkommunikation hinaus und soll auch Entscheidungsmöglichkeiten des Produzenten bezüglich der Kommunikationsgestaltung aufzeigen.

Ziel aller erwähnten Fachkommunikationshandlungen ist es, im Einklang mit der Definition der Fachkommunikation von Hoffmann (1993), Kenntnissysteme der Beteiligten zu verändern (Schubert 2007, 264). Die Fachkommunikation wird also aus dem kognitiven Blickwinkel modelliert, was weitestgehend dem kognitionslinguistischen Funktionsmodell zugeordnet werden kann, auch wenn Schubert selbst von einer kognitiv-kommunikativen Entwicklungsstufe spricht (Schubert 2007, 152–153).

Jede Kommunikationshandlung verfügt zudem über bestimmte Merkmale. Neben den in der linguistischen Forschung traditionell viel beachteten sprachlichen und inhaltlichen Merkmalen werden ins Modell zusätzlich das technische Medium sowie die erforderlichen Arbeitsprozesse aufgenommen. Dies bedeutet, dass eine Kommunikationshandlung bestimmte fachliche *Inhalte* vermittelt unter Verwendung bestimmter sprachlicher Formen wie Lexik oder Syntax (*Sprache*) und unter Einsatz eines *technischen Mediums* (z. B. PDF-Dokument, einschließlich aber Layout und Typografie); die

Kommunikationshandlung erfordert außerdem bestimmte *Arbeitsprozesse*: Wie organisiert und strukturiert der Produzent seine Arbeit? Wie tauscht er sich mit anderen aus? Welche technischen Mittel, z. B. E-Mail, Projektmanagementsoftware etc. sind hierfür notwendig?

Um die Fachkommunikation adäquat unter diesen Gesichtspunkten zu gestalten, müssen die Akteure, allen voran der Produzent, über die entsprechenden Kompetenzen in allen diesen vier Bereichen (Wissensbasis, Sprachkompetenz, Medienkompetenz, Organisationskompetenz) verfügen. Wie entscheidet aber der Produzent, in welchem Format der Text vorliegen, welche Abschnitte er enthalten soll und wie komplex seine sprachliche Gestaltung sein darf? Hierzu führt Schubert (2007), in Anlehnung an die erwähnte Definition der Fachkommunikation von Hoffmann (1985), den Begriff der *lenkenden Einflüsse* ein, also der „[...] Stimuli, die das Handeln beeinflussen“ (Schubert 2009, 124). Nimmt man die Vorkommunikationshandlung als Beispiel, so beeinflusst die inhaltliche Dimension dieser Handlung das (Fach-)Wissen des Produzenten, aber ggf. auch sein Sprachwissen, da bspw. neue Terminologie erlernt wird. Somit ist die Dimension der Handlung *fachlicher Inhalt* ein lenkender Einfluss in der Fachkommunikation; für die Hauptkommunikationshandlung wird beispielsweise angenommen, dass der Produzent die Inhalte seiner Kommunikationshandlung am Wissensbestand des Rezipienten ausrichtet, ähnlich wie dies durch *Rückkoppelungsprozesse* in Roelckes (2020) Modell abgebildet ist. In der Konzeption von Schubert (2007) stellt somit die Kompetenz des Rezipienten *Wissensbestand* einen lenkenden Einfluss auf die Fachkommunikationshandlung des Produzenten dar. Eine vollständige Besprechung der vielseitigen Bezüge und lenkender Einflüsse würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen und es sei an dieser Stelle auf Schubert (2007, 267–310) verwiesen. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Konzeption der lenkenden Einflüsse findet sich beispielsweise bei Zehrer (2014).

4 Schlussfolgerungen für DaFF-bezogene Kompetenzen

Die vorgestellten fachkommunikativen Modelle geben einen Einblick in die fachkommunikative Forschung und ihren Wandel. In die Modelle werden neben dem Sprachsystem eine immer größere Anzahl an Faktoren integriert, die die Kommunikation im Fach prägen. Um im Fach sprachlich angemessen handeln zu können, müssen die Akteure deshalb über Kompetenzen in den verschiedenen besprochenen Bereichen verfügen, die ggf. im Fremd- und Fachsprachenunterricht erworben werden müssen.

Aus dem Modell der (vermittelten) Fachkommunikation von Schubert (2007) ergibt sich, dass zum adäquaten und erfolgreichen Handeln im Fach neben dem angemessenen Gebrauch von *sprachlichen Mitteln* zum Ausdruck von fachlichen *Inhalten* auch bestimmte konventionalisierte *Arbeitsformen*, *Arbeitsprozesse* und *Arbeitstools*

beitragen. Übertragen auf den DaFF-Unterricht bedeutet dies, dass fachkommunikative Medien und Organisationsformen berücksichtigt werden müssen, auch wenn es hier natürlich weniger um Schulungen in konkreten Softwareprogrammen gehen kann, sondern eher als Sensibilisierung für diese Bereiche verstanden werden muss, was mit der Entwicklung einer fachsprachlichen Medien- und Organisationskompetenz einhergeht.

Auch das Modell kommunikativer Effizienz und das Modell der Fachkommunikation von Roelcke (2020) zeigen, dass die Verständigung im Fach nur bis zu einem gewissen Grad von den eingesetzten sprachlichen Mitteln abhängt, da auch kognitive Faktoren wie die Rückkopplungsprozesse und das Sich-Hineinversetzen in die Kommunikationspartner entscheidend sind. Die horizontale Gliederung nach Hoffmann (1985) sowie die vertikalen Gliederungen nach Roelcke (2014, 2016) verdeutlichen zudem, dass man nicht nur im Alltag, sondern auch in der Fachkommunikation mit Personen kommunizieren muss, die über eine andere sprachliche und fachliche Prägung verfügen können, als man selbst. Dies bestätigt, dass nicht nur im traditionellen DaF-Unterricht interkulturelle Aspekte vermittelt werden müssen, sondern dass dieser Bereich auch für den DaFF-Unterricht eine wichtige Rolle spielt. Der Unterricht soll zudem die interfachlichen Aspekte umfassen: Arbeitet man nämlich in einem interdisziplinären fachsprachlichen Team, sollte man, gemäß dem Modell der kommunikativen oder der semiotischen Effizienz, für die Konventionen verschiedener semiotischer Systeme, die gesetzlichen Rahmenbedingungen und andere Gepflogenheiten in relevanten Fachkulturen sensibilisiert sein.

Schließlich kann aus der fachkommunikativen Arbeitsprozesskette von Schubert (Schubert 2003, 2007) der Schluss gezogen werden, dass der DaFF-Unterricht nicht nur Lerner betrifft, die in ihrem Berufsleben als Fachexperten agieren werden, sondern diejenigen, die später als Sprachexperten also, beispielsweise Übersetzer oder Dolmetscher an der vermittelten Fachkommunikation beteiligt sein werden. Auch für sie gilt, die weiter oben genannten Faktoren im Unterricht zu berücksichtigen, da sie mit Vertretern anderer Berufe mit ihren sprachlichen, medialen und arbeitsorganisatorischen Gepflogenheiten effektiv, oft zudem auch effizient, zusammenarbeiten müssen.

Die fachkommunikativen Modelle liefern also an vielen Stellen eine Bestätigung dafür, was im DaF- und DaFF-Unterricht ohnehin schon erfolgreich umgesetzt wird, zeigen gleichzeitig auf der Ebene der fachbezogenen Organisations- und Medienkompetenz Bereiche auf, die noch stärker in den Fokus rücken können.

5 Literatur

- Baumann, Klaus-Dieter (1998): Textuelle Eigenschaften von Fachsprachen. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, Bd. 1. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14), 408–416.
- Dick, Thorsten (2019): Fachlich Kommunizieren mit sich selbst. Berlin (Forum für Fachsprachen-Forschung, 150).

- Drewer, Petra/Wolfgang Ziegler (2014): Technische Dokumentation: Übersetzungsgerechte Texterstellung und Content-Management. 2. überarbeitete und aktualisierte Aufl. Würzburg.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996): Fachsprachen. 5. überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen.
- Fraas, Claudia (1998): Lexikalisch-semantische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, Bd. 1. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14), 428–438.
- Göpferich, Susanne (2008): Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers. 3. Aufl. Tübingen (Studien zur Translation, 15).
- Hahn, Walther von (1983): Fachkommunikation. Entwicklung – Linguistische Konzepte – Betriebliche Beispiele. Berlin/New York.
- Heidrich, Franziska (2013): Rezension. Thorsten Roelcke. Kommunikative Effizienz. Eine Modellskizze. In: *trans-kom* 6 (1), 241–259.
- Heidrich, Franziska/Klaus Schubert (2020): Fachkommunikation – gelenkt, geregelt, optimiert. In: Franziska Heidrich/Klaus Schubert (Hg.): Fachkommunikation – gelenkt, geregelt, optimiert. Hildesheim (Fach – Sprache – Kommunikation, 1), 9–20.
- Heine, Carmen/Klaus Schubert (2013): Modellierung in der Fachkommunikation. In: *Fachsprache* 35 (3–4), 100–117.
- Heller, Klaus (1981): Der Wortschatz unter dem Aspekt des Fachwortes – Versuch einer Systematik. In: Walther von Hahn (Hg.): *Fachsprachen. Darmstadt (Wege der Forschung, 498)*, 218–238.
- Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache: eine Einführung. 2. völlig neu bearbeitete Aufl. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 1).
- Hoffmann, Lothar (1988): Vom Fachwort zum Fachtext. Beiträge zur Angewandten Linguistik. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 5).
- Hoffmann, Lothar (1993): Fachwissen und Fachkommunikation. Zur Dialektik von Systematik und Linearität in den Fachsprachen. In: Theo Bungarten (Hg.): *Fachsprachentheorie*. Tostedt. 595–617.
- Hoffmann, Lothar (1998): Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, Bd. 1*. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14), 416–427.
- Holste, Alexander (2019): Semiotische Effizienz interfachlicher Sprache-Bild-Textsorten. Schreibprozesse bei Pflichtenheften technischer Ausschreibungen. Berlin (Forum für Fachsprachen-Forschung, 158).
- Ischreyt, Heinz (1965): Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik: Institutionelle Sprachlenkung in der Terminologie der Technik. Düsseldorf (Sprache und Gemeinschaft, 4).
- Kalverkämper, Hartwig (1990): Der Einfluß der Fachsprachen auf die Gemeinsprache. In: Gerhard Stickel (Hg.): *Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven*. Berlin, New York (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1989), 88–133.
- Kalverkämper, Hartwig (1998a): Fachsprache und Fachsprachenforschung. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, Bd. 1*. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14), 48–59.
- Kalverkämper, Hartwig (1998b): Rahmenbedingungen für die Fachkommunikation. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, Bd. 1*. Berlin/New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14), 24–47.
- Kniffka, Gabrielle/Thorsten Roelcke (2016): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn.
- Kohrt, Manfred (1998): Graphematische und phonologische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, Bd. 1*. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14), 438–442.

- Reinhardt, Werner/Claus Köhler/Gunter Neubert (1992): Deutsche Fachsprache der Technik. 3., neubearb. Aufl. Hildesheim (Studien zu Sprache und Technik, 3).
- Roelcke, Thorsten (1994): Dramatische Kommunikation. Modell und Reflexion bei Dürrenmatt, Handke, Weiss. Berlin/New York (Quellen und Forschungen zur Sprach- und Kulturgeschichte der germanischen Völker. Neue Folge 107 (231)).
- Roelcke, Thorsten (2002): Kommunikative Effizienz. Eine Modellskizze. Heidelberg.
- Roelcke, Thorsten (2014): Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation. In: Fachsprache 36 (3–4), 154–178.
- Roelcke, Thorsten (2016): Deutsch als fachliche Fremdsprache für Experten und Laien – eine Typologie. In: Deutsch als Fremdsprache (4), 214–222.
- Roelcke, Thorsten (2020): Fachsprachen. 4. neu bearbeitete und wesentlich erweiterte Aufl. Berlin. (Grundlagen der Germanistik, 37).
- Schubert, Klaus (2003): Integrative Fachkommunikation. In: Klaus Schubert (Hg.): Übersetzen und Dolmetschen. Modelle, Methoden, Technologie. Tübingen (Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen, 4), 225–256.
- Schubert, Klaus (2007): Wissen, Sprache, Medium, Arbeit: Ein integratives Modell der ein- und mehrsprachigen Fachkommunikation. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 76).
- Schubert, Klaus (2009): Kommunikationsoptimierung: Vorüberlegungen zu einem fachkommunikativen Forschungsfeld. In: trans-kom 2 (1), 109–150.
- Shannon, Claude E./Warren Weaver (Hg.) (1949): The mathematical theory of communication. Tenth printing 1964. Urbana.
- Zehrer, Christiane (2014): Wissenskommunikation in der technischen Redaktion: Die situierte Gestaltung adäquater Kommunikation. Berlin (Forum für Fachsprachen-Forschung, 114).

Peter Ernst

Fachkommunikative Pragmatik

Zusammenfassung: „Fachkommunikative Pragmatik“ vereint verschiedene Ansätze der Fachsprachenforschung in sich. Im Vordergrund stehen die Kommunikation über „Fächer“ und ihre Bedingungen. Systemische Ebenen wie Wort und Text werden unter kommunikativ-pragmatischen Aspekten gesehen. Fachsprachen sind fachliches Handeln mit Sprache, die unter fachkommunikativem Aspekt speziellen Bedingungen unterliegen. Vor allem die Äußerungsumstände des Kommunikationsereignisses wirken sich auf Art und Verlauf des sprachlichen Handelns aus. Anhand der Fachsprache der Wirtschaft, die vielen als prototypisch für eine Fachsprache gilt, können diese Kriterien gezeigt werden. Aus den gegenwärtigen Schwerpunktsetzungen können auch vorsichtige Prognosen über die Entwicklung des Faches, etwa in Richtung Diskursanalyse, erstellt werden.

Schlagwörter: Diskurs, Fachkommunikation, Fachdidaktik, Gesellschaft, Pragmatik, Wirtschaftssprache

- 1 Grundlagen und Voraussetzungen
- 2 Aspekte einer fachkommunikativen Pragmatik
- 3 Beispiel Wirtschaftssprache
- 4 Resümee und Ausblick
- 5 Literatur

1 Grundlagen und Voraussetzungen

„Fachkommunikative Pragmatik“ beschreibt eine auf die Kommunikation in einem Fachbereich ausgerichtete Interpretation von Sprachverwendung. Forschungsgeschichtlich kann sie einerseits als eine Spezialisierung von pragmatischer Sprachbetrachtung, andererseits als eine besondere Ausprägung der Fachsprachenforschung aufgefasst werden.

Der deutschsprachige Terminus *Fachsprachen* leistet keine guten Dienste, weil er zuallererst an bestimmte Sachbereiche wie Handwerke denken lässt und weniger etwa an Wissenschaftssprache u. dgl. Engl. *specialized languages* trifft den Kern der Bedeutung viel anschaulicher, indem schon die Funktion angedeutet wird: Es handelt sich um Sprachformen, die einem speziellen Zweck dienen, oder mit Baumann (1998, 110) um „spezifische Formen von Kommunikationsbedingungen“. Im Folgenden soll „Fachsprache“ in diesem Verständnis verwendet werden.

Wissenschaftsgeschichtlich stehen am Beginn der Fachsprachenforschung der Sachbegriff des „Faches“ im Sinn einer spezialisierten beruflichen Tätigkeit und seine Terminologie. Fachsprachen wurden zunächst als Erweiterung des Wortschatzes (z. B.

Fluck 1977, noch in der 5. Aufl. 1996), dann als Ausprägung von Fachtexten (etwa Hoffmann 1988) gesehen. Danach kam es zu einer kognitiv-kommunikativen Phase (Schubert 2007, 152); allerdings war diese Dichotomie für viele nicht ausreichend, zumal man sie nicht eindeutig trennen konnte (Möhn/Pelka 1984, 6). Heute wird „Fach“ nicht mehr primär auf einzelne linguistische Faktoren reduziert, sondern in einen gesellschaftlich-kommunikativen Rahmen gestellt (vgl. Kalverkämper 1998, 1–14), was die Konzentrationen auf pragmatische Faktoren zur Folge hat. Fachkommunikation wird vielfach als „Ausschnitt[e] ,aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit [...], in dem die jeweilige Fachsprache verwendet wird‘ (Hoffmann 1984/1987, 53)“ (Simmler 1998, 737) gesehen:

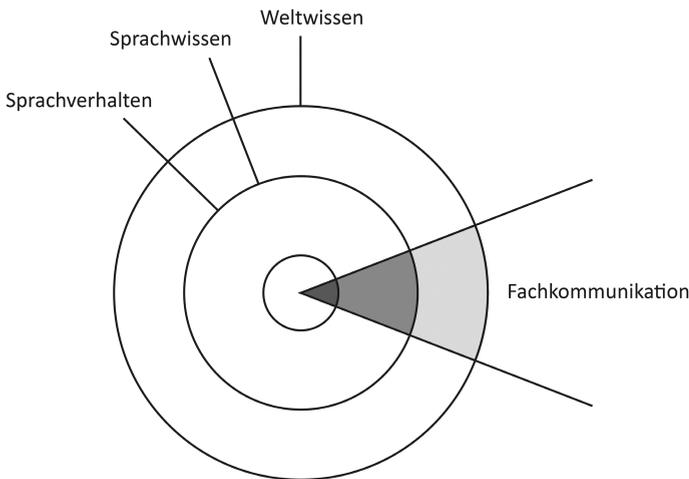


Abb. 1: Pragmatische Grundlagen von Fachkommunikation.

Erst das „Weltwissen“, besser als „Erfahrungswissen“ bezeichnet, ermöglicht die Orientierung in der realen Welt durch das „Wissen“ über Regeln, Gepflogenheiten, Usancen u. dgl., aber auch über reale Gegebenheit. Werden diese mit sprachlichen Ausdrücken kommuniziert, sowohl verbal als auch nonverbal, kann man von „Sprachwissen“ sprechen. Damit ist das Gesamtwissen gemeint, das die Kommunizierenden für die Umsetzung des Weltwissens in sprachliche Strukturen benötigen. „Sprachverhalten“ schließlich umfasst pragmatische Vorgänge, in denen (auch systematisches) Sprachwissen enthalten ist, z. B. in Form von Lexemen oder Satzformen. Sprachverhalten ist wiederum eingebettet in Sprachwissen, denn nur auf dessen Basis ist angemessenes Sprachverhalten möglich. Die Voranstellung des Pronomens *ich* in einer Reihung wie *ich und mein Chef* gilt als unhöfliches Sprachverhalten, obwohl kein grammatischer Grund gegen diese Verwendung vorgebracht werden kann. Zum Sprachverhalten gehören demnach auch Idiolekte und Soziolekte; es kann als pragmatisch bestimmter Auswahl- und (Neu)formierungsprozess gesehen werden (vgl. dazu Ernst

2002, 20–25). In Abb. 1 kommt es im keilförmigen grauen Bereich zu diesen Gleichsetzungen: Weltwissen \triangleq Fachwissen, Sprachwissen \triangleq Fachsprachwissen, Sprachverhalten \triangleq Fachsprachverhalten. Fachkompetenz ist im Weltwissen zu verankern. Ohne hier auf „sprachliche Relativität“ anzuspähen, zeigt sich, dass Fachbereiche einen größeren und differenzierteren Wortschatz aufweisen als die entsprechenden Sachthemen in der Gemeinsprache. Weltwissen, Sprachwissen und Sprachverhalten bilden den pragmatischen Rahmen, in dem Fachkommunikation stattfindet. Sie ist von verschiedenen Merkmalen gekennzeichnet und findet unter bestimmten Aspekten statt, die es nun aufzuzeigen gilt.

2 Aspekte einer fachkommunikativen Pragmatik

2.1 Gesellschaft

Jegliche Kommunikation, also auch Fachkommunikation, ist eingebettet in soziale, kulturelle und historische Rahmenbedingungen. Soziales Prestige hängt vielfach mit fachspezifischer Ausbildung und Kenntnis zusammen, etwa in „Fächern“ wie Jurisprudenz, Medizin, Technik u. a. m. Spezialwissen schafft die Basis für beruflichen Erfolg. Darauf beruht auch die jahrhundertlang praktizierte Abschottung von Fachwissen als „Geheimwissen“, das nur kontrolliert – und daher auch nicht kostenlos – an den fachlichen Nachwuchs weitergegeben wurde, etwa in Zünften.

Die Gesellschaftsformen der Gegenwart beruhen auf Arbeitsteilung (vgl. Baumann 1998, 109). So gesehen kann man die Verständigung von Personen und Gruppen innerhalb der Gesellschaft in zwei große Bereiche gliedern: allgemeine Kommunikation und Fachkommunikation. Die erste wird oft als „Alltagssprache“ oder „Gemeinsprache“, die zweite als „Fachsprache“ (mit Ausprägungen wie „Bildungssprache und „Werkstattsprache“) bezeichnet. Eine genaue Trennung der beiden Bereiche ist nicht möglich. Zum einen reichen fachsprachliche Kommunikationsformen, etwa als besondere Wortfelder, in den Alltag hinein (man denke an die vielfältigen Begriffe aus der Medienlandschaft), zum anderen basieren Fachsprachen in Form von Funktiolekten und Varietäten auf alltagssprachlichen Grundlagen. Die kommunikative Funktion von Fachsprachen richtet sich nach den Bedürfnissen der Gesellschaft. Allerdings fällt es schwer, „Gesellschaft“ in diesem Zusammenhang näher zu fassen, etwa durch Abgrenzung zu „Gesellschaftsform“. Ist sie in einem diatopischen Rahmen zu fassen, wie die „westeuropäische Gesellschaft“, oder in einem diastratischen, z. B. die Gesellschaft Bayerns oder jene Münchens? Folglich bleibt Gesellschaft ein Konstrukt, das nicht zuletzt aus der Sprachverwendung selbst gespeist wird. Dieser Bezug aufeinander erhält den Charakter einer Zirkelbeziehung.

2.2 Redekonstellation

Nach der Einbettung in historisch gewachsene Gesellschaftsvoraussetzungen (etwa in Form des geregelten Kenntniserwerbs mittels juristisch festgelegter Ausbildung) stellt die Redekonstellation oder Gesprächssituation den nächsten fachkommunikativen Rahmen dar, wobei auch schriftliche Texte als Rede aufgefasst werden können. Wesentlich erscheint, dass Sprache mit Sprachhandeln gleichgesetzt wird. Kalverkämper (1998, 6) nennt „Kommunikationsraum“ und „Handlungsumfeld“ als Vermittlung zwischen „Gesellschaft“ und „Fach“. Hier werden die Rahmenbedingungen für das Handlungsfeld „Fach“ gelegt, etwa in der Unternehmenskommunikation. Im Handlungsumfeld ist das „Handlungsfeld“ oder „Fach“ im engeren Sinn anzusiedeln. Dies ist der pragmatische Raum, in dem Fachkommunikation stattfindet. Als Mittel zur Überschau der vielfach komplexen Einzelfächer liegen diverse Vorschläge zur „horizontalen“ und „vertikalen“ Gliederung von Fachsprachen vor (etwa durch Roelcke 2020, 41–68).

Eine besondere Rolle spielt der institutionelle Kommunikationsrahmen. Dazu gehört zunächst die Ausbildung: Schule, Lehre, Meisterprüfung, Studium (Universität oder Fachhochschule), unternehmensinterne Aus- und Weiterbildung. Damit verbunden sind die Tätigkeiten von Fachkräften (Frontalunterricht, Prüfungsgespräche, Unterhaltungen abseits des Unterrichts, Beratungen etc.) und von Schülern (z. B. bei Prüfungsvorbereitungen) sowie speziellen Textsorten (Lehrbüchern etc.). Als „fachfremd“ sind all jene Personen und Einrichtungen zu verstehen, die keine fachspezifische Ausbildung durchlaufen haben und daher aus Sicht des Faches auch (manchmal pejorativ) als „Laien“ bezeichnet werden. Die Art der Kommunikation wird maßgeblich von Sozialstatus und Prestige der Kommunikationsteilnehmer mitbestimmt.

In allen Fällen kann Fachkommunikation primär symmetrisch, primär asymmetrisch oder innerhalb ein und desselben Kommunikationsverlaufs zu unterschiedlichen Teilen/Abschnitten verlaufen. Prototypische Beispiele für Redekonstellationen sind:

Mitarbeiterbesprechung von Gleichberechtigten	symmetrisch	mündlich
Kundengespräch	asymmetrisch	mündlich
Rechnungslegung (postalisch)	asymmetrisch	schriftlich
Fachprüfung	asymmetrisch	schriftlich
wiss. Abhandlung	asymmetrisch	schriftlich
E-Mail-Verkehr zwischen gleichrangigen MitarbeiterInnen	symmetrisch	schriftlich

2.3 Sprachsystemische Faktoren (Auswahl)

In analytischer Reihenfolge kann man sprachliche Ebenen erfassen als:

Diskurse

Textsorten

Einzeltexte

- Textbausteine
- Komplexe Sätze
- Einzelsätze
- Satzteile (Wortgruppen, Phraseologismen)
- Lexeme
- Morpheme

Diese Ebenen können als natürlich oder synthetisch gesehen werden: Morpheme verbinden sich zu Einheiten des Wortschatzes, den Lexemen usw. Eine taxonomische Übersicht über grammatische Merkmale von Fachsprachen anhand verschiedener Darstellungen bringt Roelcke (2016, 798–803).

Lexeme können Wortverbindungen unterhalb der Satzgrenze, etwa in Form von festen Wortverbindungen (Phraseologismen im weitesten Sinn), bilden. Sätze werden zu Textbausteinen zusammengefasst, über denen wiederum Einzeltexte stehen, die in Textsorten zusammengefasst werden können. Obwohl diese Tatsachen allgemein bekannt sind, seien hier noch einige Unterschiede zwischen Fachsprache und Allgemeinsprache aus verschiedenen Fachsprachen angeführt:

Alltagssprache	Fachspezifischer Wortschatz
<i>Bahnhof</i>	Eisenbahner: <i>Aufnahmegebäude</i>
<i>Feuer</i>	Feuerwehr: <i>Brand</i> (unkontrolliertes Feuer) [<i>Feuerwehr</i> selbst stammt aus einer Zeit vor dieser Unterscheidung.]
<i>Landeshauptmänner</i>	Verwaltung: <i>Landeshauptleute</i> (Österreich)
<i>richtungsweisend</i>	Bildungssprache: <i>richtungweisend</i>
<i>Schmerzensgeld</i>	Rechtsprechung: <i>Schmerzensgeld</i>
<i>Luftpost</i>	Post: <i>Flugpost</i>
<i>Flachzange</i>	Werkstattsprache: <i>Engländer, Franzose</i>

In den 1980er Jahren wurden Fachsprachen vermehrt als durch Fachtexte definiert aufgefasst. Darauf beruhend erfolgt die noch heute getroffene Unterscheidung zwischen fachinterner, interfachlicher und fachexterner Kommunikation (vgl. Hoffmann 2001, 538). Die Übergänge zwischen systemischer und pragmatischer Auffassung sind dabei fließend, da Fachtexte in beiderlei Hinsicht interpretiert werden können. Natürlich bedeutet der nächste Schritt, Fachtexte in Fachtextsorten zusammenzuschließen. Obwohl bis heute kein allgemein anerkanntes Schema existiert und es dieses in absehbarer Zeit wohl auch nicht geben wird, bilden Textsorten den „Kern“ jeglicher Beschäftigung mit Texten. Von den nach Gansel/Jürgens (2009, 128) zugrundeliegenden Kategorien „systemlinguistisch-merkmalhaft“, „kommunikativ-pragmatisch“ und „funktional-situativ“ weisen die beiden letzten auf die Hinwendung zu Sprechakten

als Grundlage der pragmatischen Fachkommunikation in den bekannten Sprechaktgruppen Repräsentativa, Direktiva, Kommissiva, Expressiva und Deklarativa. Textsorten wirken sich auf die Form und Funktion von Fachkommunikation aus; bekannt ist etwa die Agensabgewandtheit von Rechtstexten, die sowohl systemisch als auch pragmatisch gesehen werden kann.

2.4 Kommunikation

Den Kern einer linguistischen Pragmatik bildet die Untersuchung sprachlichen Handelns: „Kommunikation verstehen wir als Handeln. Als Instrument für die Ausführung der kommunikativen Handlungen verwenden wir die Sprache“ (Rothkegel 2010, 75). Fachsprache kann auch als das Medium von Fachkommunikation betrachtet werden (Felder 2006, 36), wobei die Abbildungsfunktion von Sprache einer Interaktions- und Konstruktionsfunktion weicht: „Fachsprache bildet nicht Wirklichkeit ab, sondern kreiert den Sachverhalt aus fachlich konstituierten Fakten und Tatsachen.“ In diesem Sinn ist auch der Titel „Fachsprachen. Die Konstruktion von Welten“ von Adamzik (2015) zu verstehen. Ja, sogar Gerüchte können fachkommunikative Relevanz erhalten (dazu Maletzke 2002).

So kann man die pragmatischen Faktoren in der Fachkommunikation mittels dreier Bereiche beschreiben (vgl. dazu Roelcke 2020, 25–26):

Soziologische/soziolinguistische Gesichtspunkte

1. Alter und Geschlecht der beteiligten Personen;
2. ihr sozialer Status in Bezug auf Symmetrie: Symmetrische Beziehung (Besprechung unter Fachkolleginnen und Kollegen) und asymmetrische (Arbeitsanweisung von übergeordneter zu untergeordneter Stelle) – wobei in speziellen Situationen auch gewechselt werden kann;
3. fachlicher Status: intrafachliche Kommunikation (zwischen Experten eines Faches), interfachliche Kommunikation (zwischen Experten verschiedener Fächer), extrafachliche Kommunikation (zwischen Experten und Laien);
4. Vertrautheitsgrad zwischen den Kommunikationsbeteiligten (hoch – niedrig);
5. Grad der Öffentlichkeit (offiziell, etwa Politikerreden in der amtlichen Funktion – halboffiziell, etwa Dienstveranstaltungen – privat, z. B. im Freundeskreis – intim, in der Familie);
6. Nähe und Distanz: informell (konzeptuell mündlich), formell;
7. kulturelle Einbettung (z. B. politische Weltanschauungen der Kommunikationspartner, ihre sozialen Wertvorstellungen und kulturellen Besonderheiten sowie interkulturelle Gemeinsamkeiten);
8. Legitimation (Berechtigung zum Sprachhandeln).

Psychologische Gesichtspunkte

1. intellektuelle Fähigkeiten der Kommunizierenden (z. B. Fähigkeit zu abstraktem Denken);

2. (fach-)sprachliche Kompetenz;
3. situativer, psychischer und physischer Zustand (z. B. Konzentrationsfähigkeit);
4. Motivation, Intention, Erwartungshaltung;
5. Grad an Verbindlichkeit (von der handschriftlichen Notiz bis zu einem anerkannten Protokoll).

Semiotische und kommunikationswissenschaftliche Gesichtspunkte

1. Zahl der kommunizierenden Personen;
2. Medium (schriftlich, mündlich, elektronisch);
3. Zeichenarten: Texte, Tabellen, Grafiken, Bilder, Videos etc.;
4. Räumliche und zeitliche Ausdehnung der Kommunikation: direkt (vor Ort), indirekt (etwa wissenschaftlicher Aufsatz);
5. Verbindlichkeit des Kommunikationsthemas (in Gespräch schwankend, bei Vortrag oder Podiumsdiskussion fest).

Diese Elemente kann man auch als „Kommunikationsbeziehungen“ (Baumann 1998) bezeichnen. Sie finden in diesem einfachen Kommunikationsmodell Berücksichtigung.

Als Basis-Kommunikationsmodell für Fachkommunikation könnte man dies so formulieren:

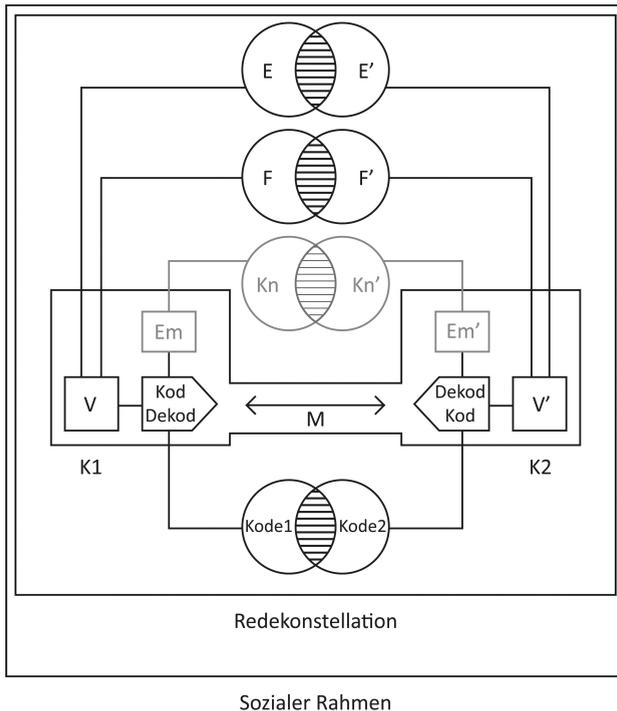


Abb. 2: Pragmatisches Kommunikationsmodell.

Die singuläre Kommunikationssituation ist generell eingebettet in soziale Dispositionen; sie ordnen unser Leben durch den Bezug auf unsere Mitmenschen und deren soziales Umfeld. Soziale Vorstellungen variieren und umfassen damit auch situative Aspekte. Sie manifestieren sich in konkreten pragmatischen Einflüssen, eben auch anhand verbaler Mittel, wie von Roelcke (2020, 25–26) oben beschrieben. Im Zentrum verbaler Kommunikation steht das grundlegende Kommunikationsmodell: Kommunikationsteilnehmer 1 (K1) kodiert (Kod) seine Vorstellung(en) (V), die nach der Übertragung in einem Medium (M) von Kommunikationsteilnehmer 2 (K2) dekodiert (Dekod) wird und zu einer Vorstellung (V') führt, die möglichst deckungsgleich mit der von K1 beabsichtigten V sein sollte. Der Doppelpfeil stellt nicht nur die Situation der Rede und Gegenrede dar, sondern enthält auch den „Rückkopplungseffekt“, der K1 und K2 bereits während der Äußerung verbale oder nonverbale Signale des Gegenübers verarbeiten lässt, etwa in Form von Selbstkorrekturen und -reparaturen. Der Vorgang wird dabei von darüber eingetragenen pragmatischen Faktoren determiniert und eingebettet in das Fachwissen (F). Darüber steht der Erfahrungshorizont (E), der mit dem Weltwissen gleichgesetzt werden kann. Insofern ist Abb. 1 ein detaillierter Ausschnitt von E. In den Hintergrund treten Emotionen (Em) und Konnotate (Kn), da sie in einer Fachkommunikation zwar vorkommen können (in schriftlichen wie mündlichen Äußerungen), aber nicht zum Selbstverständnis von Fachkommunikation zählen (in der Grafik daher heller als der Rest). Ein komplexes Fachkommunikationsmodell, auf das hier aber nicht eingegangen werden kann, stellt Schubert (2007) vor (vgl. dazu auch Mushchinina 2017).

3 Beispiel Wirtschaftssprache

3.1 Wirtschaftssprache als Fachsprache

Als praktisches Beispiel für die vorangegangenen Überlegungen kann exemplarisch die deutsche „Wirtschaftssprache“ dienen: „Wirtschaftsunternehmen und Betriebe sind in quantitativer wie qualitativer Hinsicht zentrale Orte für fachliches Handeln und Kommunizieren. Hier haben in Industriegesellschaften Berufstätige und Fachkräfte zu einem sehr hohen Anteil ihre Beschäftigung. Fachliches Handeln in Wirtschaftsunternehmen ist zugleich berufliches Handeln; es ist für die Reproduktion der Gesellschaft konstitutiv und besitzt paradigmatischen Charakter für fachliches Handeln überhaupt“ (Brünner 1998, 634).

3.2 Fachkommunikative Pragmatik in der Wirtschaft

Es erhebt sich also die Frage, mit welchen Sachbereichen sich Wirtschaftslinguistik auseinandersetzt. Nähert man sich nicht von sprachlicher, sondern von sachlicher Seite, kann man dieses Schema vorfinden (nach Hundt/Biadala 2015, IX):

Wirtschaftsbereiche im engeren Sinn:

- a. Warenverkehr (Produktion und Handel)
- b. Dienstleistungen

Der Bereich K1 ↔ K2 in Abb. 2 muss für unsere Zwecke detailreicher erfasst werden. Zur Visualisierung könnte dieses Modell dienen:

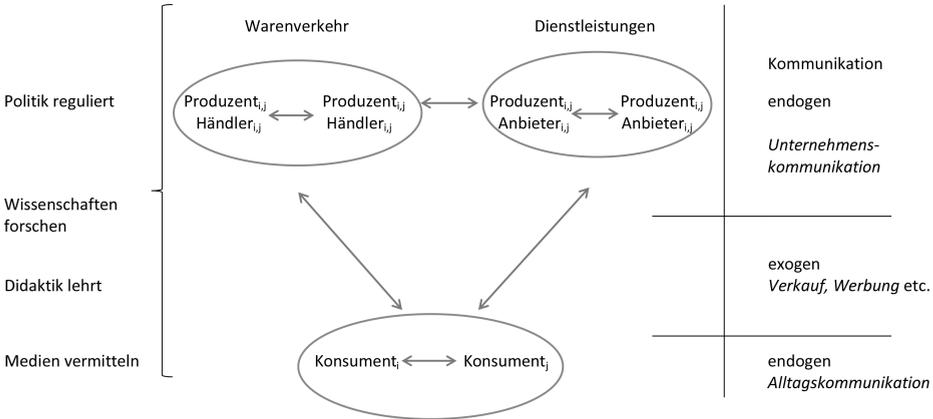


Abb. 3: Fachpragmatisches Modell für Unternehmenskommunikation (modifiziert nach Ernst 2018, 13).

Zentral in diesem Modell ist die mittlere Spalte, in der die beiden Sub-Handlungsfelder Warenverkehr und Dienstleistungen abgebildet sind. Beide Handlungsfelder sind eingebettet in Bedingungen von Beschaffungs- und Verarbeitungsprozessen etwa in Form von Rohstoff- und Materialorganisation (z. B. Utensilien für Friseurhandwerk etc.). Dazu gelten diese Kommunikationsbedingungen:

Sowohl im Warenverkehr als auch bei Dienstleistern halten Produzent zu Händler sowie Produzent zu Anbieter Kontakt, also $\text{Produzent}_i \leftrightarrow \text{Händler}_j$ und $\text{Produzent}_i \leftrightarrow \text{Anbieter}_j$. In speziellen Situationen kann es auch dazu kommen, dass Produzenten, Händler und Anbieter jeweils miteinander kommunizieren: $\text{Produzent}_i \leftrightarrow \text{Produzent}_j$, $\text{Händler}_i \leftrightarrow \text{Händler}_j$ und $\text{Anbieter}_i \leftrightarrow \text{Anbieter}_j$. Auf der Konsumentenseite tauschen sich Konsumenten mit Produzenten, Händlern und Anbietern aus und auch mit anderen Konsumenten (etwa in Form von Erfahrungs- und Beratungsgesprächen), also $\text{Konsument}_i \leftrightarrow \text{Konsument}_j$.

In der rechten Spalte werden diese Sprachhandlungen in einen gesellschaftlichen Rahmen gestellt: Zwischen Produzenten, Händlern und Anbietern untereinander stellen sie eine „interne Unternehmenskommunikation“ innerhalb der Wirtschaftstreibenden dar. Diese Vorgänge sind als endogen einzustufen, ebenso wie die Kommunikation von Konsumenten untereinander (etwa in Form von „Mundpropaganda“). Die Unterscheidung erfolgt auf Grund der unterschiedlichen Funktionen von Produzent, Händler, Anbieter und Konsument im Wirtschaftsprozess. Exogen ist demnach der Austausch zwischen Produzent, Händler, Anbieter auf der einen Seite und Konsument auf der anderen.

In der linken Spalte sind endlich jene Faktoren angeführt, die für alle Beteiligten gelten und nicht einzelnen Funktionen zuzuordnen sind. Dies wird durch die große geschwungene Klammer angedeutet. Dieser Teil wird dominiert von den Handlungsfeldern Politik, Wissenschaften, Didaktik und Ausbildung sowie Medien. Politische Regelungen betreffen Professionalisten ebenso wie Konsumenten, wenn auch in unterschiedlicher Form und mit unterschiedlichen Inhalten. Produzenten, Händler und Anbieter etwa sind in Kammern organisiert und von (Wirtschafts-)Gesetzen betroffen. Sie kommunizieren mit Behörden und rechtlich relevanten Stellen (etwa Rechtsanwälten). Die Konsumenten sind z. T. auch von diesen Gesetzen erfasst, erhalten aber andere und ev. zusätzliche Möglichkeiten, etwa in Form von Konsumentenschutzgesetzen. Sie verhandeln ebenfalls mit Behörden, Rechtsanwälten (etwa in Schadensfällen), aber auch mit Konsumentenschutzverbänden oder anderen offiziellen, halb- und inoffiziellen Beratungsstellen (in Deutschland etwa „www.verbraucherschutz.de“; Letztbenutzung 10. 12. 2023). Einzelne oder mehrere Wissenschaftsdisziplinen befassen sich mit wirtschaftlichen Themen. Im Sachbereich sind dies etwa Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre u. a. m. Aber auch die Linguistik selbst gehört in diesen Bereich, sodass sprachliche Überlegungen selbstreferentiell auch in diese Sparte fallen. Der Wirtschaftsbereich wird didaktisiert in Form fachspezifischer Ausbildung, etwa an Fachhochschulen oder Universitäten. Ebenfalls selbstreferentiell gehört hierher auch die Vermittlung von Wirtschaftssprache oder Wirtschaftsdeutsch. Wirtschaftsprozesse werden von den Medien abgebildet und auch beeinflusst. Zum einen kann über ökonomische Vorgänge, etwa eine geplante Fusion, berichtet werden, andererseits kommunizieren Unternehmen wie Konsumenten über Medien, z. B. Werbespots. Als dritte Dimension kommt das Betreiben von Medienorganisationen als wirtschaftliche Gebilde, etwa in Form von Rundfunkanstalten und Zeitschriftenverlagen, hinzu.

3.3 Integrativer Ansatz

Die Verfeinerung der Beschreibungsmethoden hat etwa bei der Analyse der an der Kommunikation Beteiligten und der Betrachtung von Fachtexten als Fachäußerungen zu genaueren Forschungsergebnissen geführt. Fachsprachen sind nicht mehr primär als Produkte (etwa in der Lexik oder bei Textsorten) zu sehen, sondern als Prozesse, deren Verlauf ebenfalls zur Analyse gehört. Angewendet können die Ergebnisse auf vielfältige Weise werden, etwa in Form einer auf wissenschaftlichen Grundlagen erfolgenden Sprachkritik als auch der Fachsprachendidaktik (nach Roelcke 2020, 27–28). Zugrunde liegt die Überzeugung, dass „Fach“ nicht als Ansammlung bestimmter Merkmale (über die allerdings keine Übereinstimmung erzielt werden kann), sondern „prozessual, dynamisch, funktional erfasst werden muss (‘entsteht aus‘, ‘dient zu‘, ‘stellt zur Verfügung‘, ‘leistet‘, ‘bindet Handlungen zusammen‘, ‘bildet Ziele‘, ‘entwickelt Methoden‘ u. a.)“ (Kalverkämper 1998, 7–8).

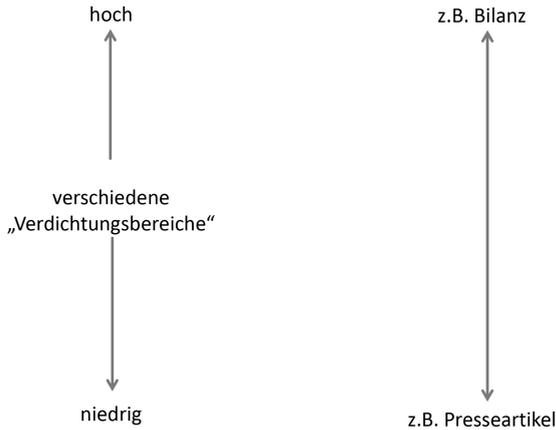


Abb. 4: Integrative Fachsprachenlinguistik im Rahmen des pragmlinguistischen Kontextmodells (Ernst 2018, 13).

Teil der Fachausbildung ist selbstverständlich auch die Fachsprachenausbildung; insofern hat der fachsprachliche Bereich gerade im Fach Deutsch als Fremd-/Zweitsprache besonders intensive Beachtung gefunden. Das Gebiet der didaktischen Vermittlung wirtschaftlicher Fachbegriffe (im Kommunikationsmodell linke Spalte) ist am besten aufgearbeitet und aufbereitet. Insbesondere Lehrwerke zu Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache sind vor allem in ost- und südosteuropäischen Sprachen zahlreich vorhanden. Für deutsche Erstsprecher existieren diese Textsorten vor allem in wirtschaftlichen Ausbildungsstätten. Fachtextsorten können vom Allgemeinen zum Speziellen angelegt sein und mit alltagssprachlichen Situationen beginnen:

1. Themen allgemein:
 - a. Kennenlernen und Smalltalk,
 - b. Telefonieren,
 - c. Schriftverkehr,
 - d. Diskussionen und Verhandlungen u. a. m.

Unternehmensspezifische Textsorten wären daraufhin:

2. Themen fachspezifisch:
 - a. Termine und Fristen,
 - b. Beschwerden und Mahnschreiben,
 - c. Rechnungen und Zahlungsbedingungen,
 - d. Statistiken erklären und diskutieren,
 - e. Arten von Arbeitsverträgen und Dienstverhältnissen u. a. m.

Von Interesse in unserem Zusammenhang sind die fachspezifischen Themen, enthalten sie doch jene Bereiche, in denen grammatische und pragmatische Idiosynkrasien

der Wirtschaftssprache zum Tragen kommen. Auf pragmatischer Ebene werden typische pragmalinguistische Felder wie Begrüßungen behandelt; man beachte das generelle „Duzen“ etwa in Start-Ups.

Diese Kommunikationsfelder weiter etwa nach diesen Gesichtspunkten variiert werden:

- a. Spezialisierungsgrad
unternehmensintern — unternehmensextern,
interfachlich — extrafachlich;
- b. Textinhalt
höhere Fachspezifik — niedrigere Fachspezifik.

In diesem Sinn kann man auch vom Faktor der „Intensität“ von Wirtschaftskommunikation sprechen:



Abb. 5: Intensität von Wirtschaftssprache (aus Roelcke 2020, 27).

4 Resümee und Ausblick

Auch die deutschsprachige Fachsprachenforschung unterliegt sich wandelnden wissenschaftlichen Diskursen. Am Beginn steht eine Diskrepanztheorie, die vor der Folie einer abstrakt angenommenen „(All-)Gemeinsprache“ die Besonderheiten der umfangreicheren und detaillierteren Wortschätze herausstreicht. Ab den 1980er Jahren besinnt man sich, auch als Folge des „linguistic turn“, auf pragmatische Eigenschaften und stellt diese als Erweiterungstheorie den bisherigen Erkenntnissen zur Seite. Es wird Gewicht gelegt auf die soziale Funktion von Fachsprachen als Gruppen- und Sondersprachen und ihre kognitiven Voraussetzungen und Eigenschaften. Etwa um die Jahrtausendwende bildet sich eine integrative Theorie heraus, die bisherige Module wie Systemik, Pragmatik, Psychologie u. a.m zusammenfasst und Fachkommunikation als Prozess beschreibt.

„Fachkommunikative Pragmatik“ bedeutet die Spezialisierung bisheriger Kommunikationsmodelle. Zunächst müssen im Sinn von Präsupposition und Implikatur das Welt- und Erfahrungswissen und seine Auswirkungen auf das Sprachverhalten eingebracht werden. Fachkommunikation kann zunächst als Ausschnitt der allgemeinen

Kommunikation aufgefasst werden. Bei näherer Betrachtung zeigt sich aber, dass sie vollkommen neue Konstellationen erfordert, indem in der Sprecher-Hörer-Beziehung pragmatische Grundlagen wie Alter und Geschlecht der beteiligten Personen, soziologische und psychologische sowie semiotische und kommunikationswissenschaftliche Gesichtspunkte berücksichtigt werden müssen.

Anhand von Wirtschaftssprache, die oft als Prototyp einer Fachsprache gesehen wird, lassen sich die theoretischen Voraussetzungen besonders gut verdeutlichen. Die Kommunikation von Sprechern und Hörern verläuft in vielfacher, komplexer Weise und findet in Rahmenbedingungen wie Politik und Recht, Wissenschaften, Didaktik und Medien statt. Fachtexte und -textsorten erfahren besondere Ausprägungen; Überlegungen zur Didaktik zeigen, dass durch Lehre und Ausbildung bereits eine Voraussetzung für das Fach getroffen wird.

Diese Entwicklungslinie führt direkt zum Verständnis von pragmatischer Fachkommunikation als Diskurse, insofern bei diskursiven Korpusanalysen die Umstände der Kommunikation, also ihr pragmatischer Anteil, im Vordergrund stehen. Wenn Sprache nicht Per-se-Vorhandenes beschreibt, sondern unsere Wirklichkeit erst konstituiert, können und müssen „Fächer als diskursive Konstrukte“ (Adamzik 2018, 207) gesehen werden. Diskurse werden als „virtuelle Gesamtheit von Äußerungen [...] in einer analytisch vorgegebenen Zeit“ (Spitzmüller/Warnke 2011, 24) aufgefasst und konstituieren auch Machtverhältnisse in dem Sinn, dass semiotische, semantische und pragmatische Interpretationen zu „semantischen Kämpfen“ (vgl. Felder 2006) und damit der Vorherrschaft in der Diskussion führen. Dies betrifft in besonderem Maß die Fachkommunikation.

Hinweis zu den Abbildungen

Abb. 1 und 2 wurden von Peter Ernst entworfen und von Emelie Felsperger grafisch umgesetzt.

5 Literatur

- Adamzik, Kirsten (2018): *Fachsprachen. Die Konstruktion von Welten*. Tübingen.
- Baumann, Klaus-Dieter (1998): *Formen fachlicher Kommunikationsbeziehungen*. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Hg. in Verbindung mit Christian Galinski/Werner Hüllen. 1. Halbband. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1), 109–117.
- Brünner, Gisela (1998): *Fachkommunikation im Betrieb am Beispiel der Stadtwerke einer Großstadt*. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Hg. in Verbindung mit Christian Galinski/Werner Hüllen. 1. Halbband. Berlin/New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1), 635–368.

- Ernst, Peter (2002): *Pragmalinguistik. Grundlagen, Anwendungen, Probleme*. Berlin, New York.
- Ernst, Peter (2018): *Wirtschaftsdeutsch in Österreich als terminologisches und sachliches Problem. Ein Überblick*. In: Elisabeth Knipf-Komlósi/Roberta V. Rada, (Hg.): *Sprachliche Vermittlung wirtschaftlichen Wissens – am Beispiel des Deutschen*. Budapest (Budapester Beiträge zur Germanistik 78), 11–24.
- Felder, Ekkehard (2006): *Semantische Kämpfe in Wissensdomänen. Eine Einführung in Benennungs-, Bedeutungs- und Sachverhaltsfixierungs-Konkurrenzen*. In: Ekkehard Felder, (2006) (Hg.): *Semantische Kämpfe. Macht und Sprache in den Wissenschaften*. Berlin, New York (Linguistik – Impulse & Tendenzen 19), 19–46.
- Gansel, Christina/Frank Jürgens (2009): *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. Neuausgabe der 2. Aufl. Göttingen.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1977/1996): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. Tübingen, Basel 1977. 5. Aufl. Tübingen 1996.
- Hoffmann, Lothar (1976/1984/1987): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin 1976, 2. Aufl. 1984, 3. Aufl. 1987 (Sammlung Akademie-Verlag. Sprache 44).
- Hoffmann, Lothar (1988): *Vom Fachwortschatz zum Fachtext. Beiträge zur Angewandten Linguistik*. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung 3).
- Hoffmann, Lothar (2001): *Fachsprachen*. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbbd. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1), 533–543.
- Hundt, Markus/Dorota Biadala (2015): *Einleitung*. In: Markus Hundt/Dorota Biadala (Hg.): *Handbuch Sprache in der Wirtschaft*. Unter Mitarbeit von Daniel Jäschke. Berlin, Boston (Handbücher Sprachwissen 13), IX–XXVII.
- Kalverkämper, Hartwig (1998): *Fach und Fachwissen*. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Hg. in Verbindung mit Christian Galinski/Werner Hüllen. 1. Halbband. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1), 1–24.
- Maletzke, Gerhard (2002): *Kommunikationsform Gerücht*. In: Claudia Mast (Hg.): *Unternehmenskommunikation. Ein Leitfadentext*. Stuttgart, 225–240.
- Möhn, Dieter/Roland Pela (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen (Germanistische Arbeitshefte 30).
- Mushchinina, Maria (2017): *Sprachverwendung und Normvorstellung in der Fachkommunikation*. Berlin (Forum Fachsprachen-Forschung 132).
- Roelcke, Thorsten (2016): *Form – Funktion – Form. Ein Plädoyer für einen Wechsel der Perspektive innerhalb der Linguistik und Didaktik fachsprachlicher Grammatik*. In: Hartwig Kalverkämper (Hg.): *Fachkommunikation im Fokus – Paradigmen, Positionen, Perspektiven*. Berlin (Forum Fachsprachen-Forschung 100), 797–818.
- Roelcke, Thorsten (2020): *Fachsprachen*. 4. Aufl. Berlin (Grundlagen der Germanistik 37).
- Rothkegel, Anneli (2010): *Technikkommunikation. Produkte, Texte, Bilder*. Konstanz.
- Schubert, Klaus (2007): *Wissen, Sprache, Medium, Arbeit. Ein integratives Modell der ein- und mehrsprachigen Fachkommunikation*. Tübingen (Forum Fachsprachen-Forschung 76).
- Simmler, Franz (1998): *Fachsprachliche Phänomene in den öffentlichen Texten von Politikern*. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand, (Hg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Hg. in Verbindung mit Christian Galinski/Werner Hüllen. 1. Halbband. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1), 736–756.
- Spitzmüller, Jürgen/Ingo H. Warnke, (2011): *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin, Boston.

Thorsten Roelcke

Fachkommunikative Effizienz

Zusammenfassung: Sprachökonomie bzw. kommunikative Effizienz ist ein zentrales Thema sprachwissenschaftlicher wie fachsprachenlinguistischer Forschung. Da die vorliegenden Modelle in der Regel zu kurz greifen, wird hier im Rahmen einer kurzen Skizze ein Grundmodell kommunikativer Effektivität und Effizienz von innen vorgestellt, das in einem weiteren Schritt mit Blick auf die Personen, die an der (fachlichen) Kommunikation beteiligt sind, und die Faktoren, die deren Kommunikation von außen bestimmen, erweitert wird. Dieses erweiterte Modell wird dann am Beispiel von verschiedenen Zeichentypen, von grammatischen Erscheinungen auf den Ebenen der Morphologie und der Syntax sowie von Fachwortschatz auf der System- wie auf der Textebene kurz exemplifiziert.

Schlagwörter: Sprachökonomie, kommunikative Effizienz, Grammatik von Fachsprachen, Fachwortschatz

- 1 Einleitende Bemerkungen
- 2 Modell der Effizienz fachlicher Kommunikation
- 3 Beispiele für Effizienz fachlicher Kommunikation
- 4 Abschließende Bemerkungen
- 5 Literatur

1 Einleitende Bemerkungen

Sprachliche Ökonomie bzw. kommunikative Effizienz bestimmen Sprache und Kommunikation sowohl auf der Ebene sprachlicher Systeme als auch auf derjenigen von Äußerungen und Texten. Dies wird im Falle fachlicher Kommunikation in besonderer Weise deutlich, da sie spezifischen Bedingungen folgt, die sich aus der Spezialisierung menschlicher Tätigkeitsbereiche heraus ergeben.

Der vorliegende Beitrag nähert sich dem Phänomen fachkommunikativer Effizienz in zwei Schritten. Zunächst werden die Grundlagen eines Modells von Effizienz innerhalb fachlicher Kommunikation (von innen) geklärt, um diese dann um Faktoren einer effizienten fachlichen Kommunikation (von außen) zu erweitern. Im Anschluss hieran werden Grundlagen und Erweiterungen des Modells am Beispiel von sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen, grammatischen Erscheinungen aus Morphologie und Syntax sowie Fachwortschatz auf System- und Textebene exemplifiziert.

2 Modell der Effizienz fachlicher Kommunikation

In der allgemeinen und der fachsprachlich orientierten Linguistik werden verschiedene Modelle bzw. Konzeptionen sprachlicher Ökonomie bzw. kommunikativer Effizienz vertreten. Im Folgenden werden zunächst deren Grundlagen eingeführt und kurz erläutert, um im Anschluss daran zwei wesentliche Erweiterungen vorzustellen, die für eine angemessene Erfassung fachkommunikativer Effizienz erforderlich sind.

2.1 Grundlagen des Modells

Die Effektivität und die Effizienz (nicht allein) menschlicher Handlungen (bzw. Vorgänge) sind anhand des Verhältnisses zwischen dem Aufwand und dem Ergebnis zu bestimmen, die mit einer solchen Handlung jeweils verbunden sind (vgl. zum Folgenden zuerst Roelcke 2002a, 13–41; Roelcke 2002b). Dabei bestehen folgende Definitionen:

- Die *Effektivität* einer Handlung besteht im Erreichen von deren Ziel, unabhängig von deren Aufwand.
- Die *Effizienz* einer Handlung besteht im Erreichen von deren Ziel bei einem optimalen Verhältnis zu deren Aufwand.

Das optimale Verhältnis zwischen Aufwand und Ergebnis menschlicher Handlungen besteht dabei nicht in einem möglichst geringen Aufwand bei einem möglichst hohen Ergebnis (sog. Mini/Max-Prinzip). Bei der Beurteilung der Effizienz von Handlungen ist vielmehr eine der beiden Variablen – also entweder der Aufwand oder das Ergebnis – konstant zu setzen und die andere in Bezug auf diese Konstante zu beurteilen. Hiernach ergeben sich zwei Varianten der Effizienz menschlicher Handlungen:

- *Aufwandeffizienz* besteht in einem möglichst geringen Aufwand mit Erreichen eines bestimmten Ziels.
- *Ergebniseffizienz* besteht in einem möglichst hohen Ergebnis bei Einsatz eines bestimmten Aufwands.

Fachliche Kommunikation ist als wechselseitiges menschliches Handeln in spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereichen unter Verwendung von (sprachlichen oder auch nichtsprachlichen) Zeichen mit dem Ziel der Verständigung über Gegenstände und Sachverhalte der Wirklichkeit oder Befindlichkeiten und Anliegen der an der Kommunikation beteiligten Personen aufzufassen. Eine Verbindung der Begriffe *Effektivität* und *Effizienz* mit einer solchen Konzeption von *Fachkommunikation* lässt schließlich die folgenden Bestimmungen zu (vgl. auch Roelcke 2007, 15):

- Eine fachkommunikative Handlung ist *effektiv*, wenn ein bestimmtes fachkommunikatives Ergebnis unabhängig von der Größe des fachkommunikativen Aufwands erreicht wird.

- Eine fachkommunikative Handlung ist demgegenüber *ineffektiv*, wenn das betreffende fachkommunikative Ergebnis (wiederum unabhängig von der Größe des fachkommunikativen Aufwands) nicht erreicht wird.
- Eine fachkommunikative Handlung ist *effizient* (und damit letztlich auch *effektiv*), wenn entweder ein bestimmtes fachkommunikatives Ergebnis mit einem Minimum an fachkommunikativem Aufwand (fachkommunikative Aufwandeffizienz) oder mit einem bestimmten fachkommunikativen Aufwand ein Maximum an fachkommunikativem Ergebnis (fachkommunikative Ergebniseffizienz) erzielt wird.
- Eine fachkommunikative Handlung ist *ineffizient*, wenn ein bestimmtes fachkommunikatives Ergebnis ohne ein Minimum an fachkommunikativem Aufwand oder kein Maximum an fachkommunikativem Ergebnis mit einem bestimmten fachkommunikativen Aufwand erreicht wird (im ersten der beiden Fälle ist die fachkommunikative Handlung immerhin *effektiv*).

In der sprachwissenschaftlichen Forschung wird im Allgemeinen von Aufwandeffizienz ausgegangen (vgl. Roelcke 2005): Ein solches Konzept der Verringerung des Aufwands bei einem vorgegebenen Ergebnis erscheint zum Beispiel in der Quantitativen Linguistik bzw. Sprachstatistik mit dem principle of least effort (Zipf 1949), in der Kognitiven Semantik mit dem Ansatz von Prototypen (Rosch 1977; 1978), in der Lexikografie mit der lexikografischen Textkondensation (Wiegand 1996) oder in der Sprachwandeltheorie mit dem Ansatz von economy of effort (Jespersen 1922; Martinet 1960), der Diskussion von System- und Kulturgeschichte (Moser 1970; 1971) und der Natürlichkeitstheorie nach Werner (1989). In der Syntaxtheorie wird es etwa im Rahmen des minimalist program (Chomsky 1995) oder der optimality theory (Prince/Smolensky 1993) vertreten. Die Fachsprachenforschung propagiert das Konzept der Aufwandeffizienz insbesondere im Rahmen von Terminologearbeit und terminologischer Normung (Wüster 1931; Arntz/Picht/Schmidt 2021). Ein umfassendes Modell sprachlicher Ökonomie findet sich in der linguistischen Synergetik von Köhler (1986).

Diese wie auch andere Konzepte greifen indessen in der Regel zu kurz, da sie zwar den Aufwand und das Ergebnis der fachkommunikativen Handlung selbst in Betracht ziehen, die Personen, die diese Handlungen vollziehen, sowie deren kommunikative Bedürfnisse letztlich außer Acht lassen. Angesichts dessen sind mindestens zwei Erweiterungen des Modells erforderlich.

2.2 Erweiterungen des Modells

Die erste Erweiterung besteht in einer Betrachtung der Effizienz fachlicher Kommunikation als einer Funktion aus der Intension und der Extension von Fachsprache bzw. Fachtext (als Komplexität des fachlichen Kommunikats) einerseits sowie der Kompetenz und der Konzentration der kommunizierenden Fachgemeinschaft bzw. Personen

(als Kapazität des fachlichen Kommunikanten) andererseits. Effektivität und Effizienz von Kommunikation lassen sich somit unter Berücksichtigung von zwei zusammenhängenden Größen beurteilen, wobei im Rahmen effizienter Kommunikation die Komplexität des Kommunikats sowie die Kapazität des Kommunikanten in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen (vgl. die Veranschaulichung in Roelcke 2007, 20):

- *Komplexität des Kommunikats*: Funktion aus Intension und die Extension einer (fachlichen) Sprache oder eines (fachlichen) Textes;
- *Kapazität des Kommunikanten*: Funktion aus Kompetenz und Konzentration einer (fachlich) kommunizierenden Gemeinschaft oder einer (fachlich) kommunizierenden Person.

Die zweite Erweiterung des Modells von Effizienz (fachlicher) Kommunikation besteht in der Berücksichtigung der äußeren Faktoren, welche die kommunikativen Bedürfnisse der fachlich kommunizierenden Personen selbst bestimmen. Da nach aktuellem Stand der Forschung kein empirisch ermittelter Satz an allgemeinen Kommunikationsprinzipien vorliegt (vgl. etwa die Beiträge in Dąbrowska/Divjak 2015), erscheint mit den sog. Konversationsmaximen von Grice (1975; dt. 1993) ein Ansatz aus der linguistischen Pragmatik bzw. der kommunikationswissenschaftlich orientierten Sprachphilosophie als sinnvoll. Hier werden vier kommunikative Maximen angenommen, die einem allgemeinen Prinzip kommunikativer Kooperation folgen:

- Maxime der Quantität (maxim of quantity): Äußerungen sollen so informativ wie möglich, nicht aber mehr informativ als nötig sein;
- Maxime der Qualität (maxim of quality): Äußerungen haben wahr zu sein oder ihren Wahrheitsgehalt zu relativieren;
- Maxime der Relevanz (maxim of relevance): Äußerungen sollen in den Kontext eingebettet sein und an ihrem Thema festhalten;
- Maxime der Modalität (maxim of manner): Äußerungen haben für die Kommunikationspartner verständlich zu sein.

Diese vier Maximen wurden wiederholt mit Blick auf deren Zusammenhang und Gewichtung untereinander (vgl. zusammenfassend beispielsweise Hagemann 2014). Besonders bedeutsam erscheint dabei die starke Fokussierung kommunikativer Relevanz (Sperber/Wilson ²2001), die als *prima inter pares* neben der Quantitäts-, Qualitäts- und Modalitätsmaxime etabliert wird: Fachsprachliche Äußerungen orientieren sich hiernach an dem sprachlichen Kotext (Textkenntnis) und dem fachlichen Kontext (Vorwissen) der beteiligten Personen und entsprechen jeweils deren kommunikativem Bedarf. Von diesem Bedarf hängen im Weiteren das Ausmaß an fachlicher Information solcher Äußerungen (Maxime der Quantität) sowie deren Anspruch auf Wahrheit (Maxime der Qualität) ab; nicht zuletzt sichert eine angemessene Orientierung an dem sprachlichen Kotext und dem fachlichen Kontext eine hinreichend verständliche Gestaltung fachsprachlicher Äußerungen (Maxime der Modalität).

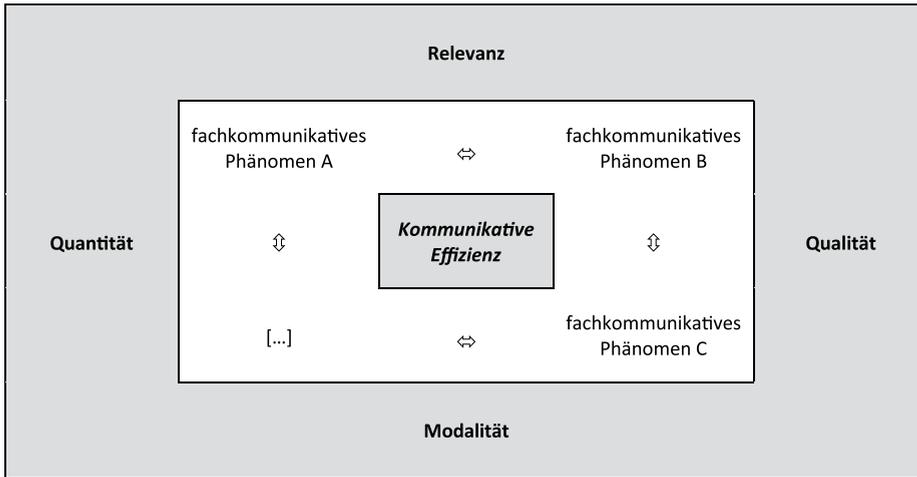


Abb. 1: Erweitertes Modell fachkommunikativer Effizienz (vgl. Roelcke 2020).

Diese Zusammenhänge können in einer graphischen Darstellung zusammengefasst werden (vgl. Abb. 1): Kommunikative Effizienz erscheint dabei in der Mitte des Modells. Um diese herum drehen sich diverse fachkommunikative (sprachliche und auch nichtsprachliche) Phänomene, die in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander, aber letztlich in einem optimalen Verhältnis zueinander stehen. Relevanz, Quantität, Qualität und Modalität bilden den äußeren Rahmen und bestimmen als kommunikative Faktoren jeweils dem fachkommunikativen Kon- und Kotext entsprechend die Ausprägung der einzelnen fachkommunikativen Phänomene.

3 Beispiele für Effizienz fachlicher Kommunikation

Fachkommunikative Effizienz lässt sich anhand einer ganzen Reihe von Beispielen exemplifizieren, wobei verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden können. Im Folgenden geschieht dies mit Blick auf sprachliche und nichtsprachliche Zeichen im Allgemeinen, grammatische Erscheinungen auf den Ebenen der Morphologie und der Syntax unter Berücksichtigung von verschiedenen Graden an Konkretheit sowie den Fachwortschatz auf der system- wie auf der Textebene (die folgenden Beispiele stammen im Wesentlichen aus Roelcke 2020).

3.1 Sprachliche und nicht-sprachliche Zeichen

Das Zusammenspiel von Wörtern und Sätzen natürlicher Sprache, Symbolen und Formeln künstlicher Sprachen sowie Abbildungen und Grafiken, die nicht sprachlicher

Natur sind, stellt ein ausgesprochen wichtiges Gebiet der Fachkommunikationsforschung dar. Dabei herrscht Einigkeit darüber, dass diese Erscheinungen charakteristische Merkmale fachlicher Kommunikation darstellen.

Das Verhältnis zwischen natürlicher Sprache, künstlicher Sprache und nicht sprachlichen Zeichen unterliegt in jeder fachlichen Disziplin und in jedem fachlichen Text dem Prinzip kommunikativer Effizienz, welches deren Gleichgewicht bedingt. Einseitiges Übergewicht einer oder mehrerer Komponenten ist hiernach im Prinzip ausgeschlossen, was indessen nicht heißt, dass ein solches nicht auch einmal herrschen kann und folglich zu ineffizienter oder gar zu ineffektiver Kommunikation führt. Dieses wohlbestimmte Verhältnis natürlicher Sprache, künstlicher Sprache und nicht-sprachlicher Zeichen besteht jedoch nicht unabhängig von den äußeren Bedingungen, unter denen die fachliche Kommunikation jeweils erfolgt: So bedingen die Faktoren der Relevanz, der Quantität, der Qualität und der Modalität letztlich deren spezifische Gewichtung, die ihrerseits wiederum effizient miteinander in Beziehung gesetzt werden: Auf diese Weise tragen das Prinzip kommunikativer Effizienz von innen und die Faktoren kommunikativer Effizienz von außen zu einer jeweils charakteristischen Ausprägung fachlicher Kommunikation bei.

3.2 Morphologie und Syntax

Auch das Verhältnis zwischen Formbildung, Wortbildung, Morphosyntax und Syntax unterliegt dem Prinzip kommunikativer Effizienz. Es bestehen (zumindest im Deutschen) keine bzw. kaum grammatische Regeln, die auf die fachliche Kommunikation allein begrenzt sind; vielmehr ist lediglich eine fachspezifische Ausnutzung bestimmter grammatischer Muster festzustellen (vgl. etwa Roelcke ⁴2020, 110–128). Auch diese spezifische Gewichtung einzelner grammatischer Erscheinungen ist von außen durch die Faktoren und von innen durch das Prinzip kommunikativer Effizienz bedingt.

Dieser relativ abstrakte Befund in Bezug auf die Besonderheiten des Gebrauchs grammatischer Erscheinungen innerhalb von fachlichen Texten lässt sich unter Wahrung des Gesamtmodells konkreter darstellen. Hierbei werden zum einen die sprachlichen Erscheinungen selbst und zum anderen die äußeren Faktoren genauer bestimmt. Als grammatische Besonderheiten und deren kommunikative Funktionen fachlicher Kommunikation im Deutschen sind insbesondere die folgenden Erscheinungen zu nennen:

- Großzahl an Komposita und Kompositionsgliedern; Deckung des erhöhten Benennungsbedarfs; Deutlichkeit und Ausdruckskürze;
- Großzahl an Derivata: Deckung des erhöhten Benennungsbedarfs; Ausdruckskürze;
- Großzahl an Kürzungen: Ausdruckskürze;
- Großzahl an Konversionen: Verstärkung der Anonymisierung;
- Bevorzugung der 3. Person: Verstärkung der Anonymisierung;

- Dominanz des Präsens: Verstärkung der Anonymisierung; Objektivierung;
- Großzahl an Passiv- und Reflexivkonstruktionen: Verstärkung der Anonymisierung;
- Großzahl an Genitivformen: Deutlichkeit und Ausdruckskürze;
- Spezifische Pluralformen: Erhöhung von Deutlichkeit;
- Dominanz von Aussagesätzen: Erhöhung von Deutlichkeit; Anonymität;
- Dominanz von Konditional- und Finalsätzen: Erhöhung der Explizitheit durch logische Verknüpfung;
- Großzahl von Relativsätzen: Erhöhung von Deutlichkeit;
- Großzahl an Attribuierungen: Erhöhung von Deutlichkeit;
- Großzahl an Funktionsverbgefügen: Erhöhung von Deutlichkeit; Kennzeichnung von Modalität; Anonymisierung;
- Großzahl an Präpositionalkonstruktionen: Erhöhung von Deutlichkeit; Kennzeichnung von Modalität.

Hiernach können nun vier Schwerpunkte ausgemacht werden, deren Ausprägung bzw. Zusammenspiel dem Prinzip kommunikativer Effizienz folgt: Wortbildung: Komposition, Derivation und Konversion; Formbildung: Präsens, Genitiv, Plural; Morphosyntax: Passiv-, Präpositional- und Funktionsverbgefüge, Attribute; Syntax: Relativ-, Konditional-, Final- und Aussagesätze. Als äußere Faktoren bzw. Anforderungen an die fachliche Kommunikation sind dabei insbesondere die Erweiterung des lexikalischen Inventars, die Erhöhung von Deutlichkeit (Explizitheit), Anonymisierung und Objektivierung sowie Kürze des Ausdrucks anzunehmen.

Dem Modell fachkommunikativer Effizienz nach gehorchen der Gebrauch von Komposition, Derivation und Konversion, der Einsatz von Präsens, Genitiv und Plural, die Verwendung von Passiv, Präpositionen, Funktionsverben und Attributen sowie die Konstruktion von Relativ-, Konditional-, Final- und Aussagesätzen dem inneren Prinzip kommunikativer Effizienz; sie folgen dabei den äußeren Faktoren einer Erweiterung des Inventars, einer Erhöhung von Deutlichkeit, der Anonymisierung und Objektivierung sowie dem Streben nach Kürze des Ausdrucks.

3.3 Wortschatz

Neben sprachlichen und nicht sprachlichen Zeichen oder verschiedenen Arten grammatischer Erscheinungen lässt sich auch der Wortschatz fachlicher Kommunikation anhand des Prinzips und der Faktoren kommunikativer Effizienz tiefer begreifen. Dabei wird zunächst zwischen vier Gruppen von Lexik innerhalb fachlicher Kommunikation unterschieden (vgl. Roelcke ⁴2020, 69–72):

- Intrafachliche Lexik: Wortschatz, der für ein bestimmtes Fach spezifisch ist und in anderen Fächern im Allgemeinen keine Verwendung findet;
- Interfachliche Lexik: Wortschatz, der in verschiedenen Fächern eine untereinander vergleichbare Verwendung findet;

- Extrafachliche Lexik: Wortschatz, der im Allgemeinen in anderen Fächern, jedoch nicht in dem bestimmten Fach gebraucht wird;
- Nichtfachliche Lexik: Wortschatz, der nicht fachspezifisch, sondern im Sinne des allgemeinen Sprachgebrauchs (etwa der Standardsprache) verwendet wird.

Art und Umfang von intra-, inter-, extra- und nichtfachlicher Lexik werden dem Modell nach ebenfalls durch die vier abstrakten äußeren Faktoren effizienter Kommunikation bestimmt und folgen dabei untereinander dem inneren Prinzip effizienter Kommunikation. Im Rahmen dieser Feststellung wird indessen nicht zwischen der Lexik einzelner fachsprachlicher Systeme und derjenigen von entsprechenden fachsprachlichen Texten unterschieden, obwohl das allgemeine Modell eine solche Unterscheidung durchaus zulässt.

Auf der Ebene fachsprachlicher Systeme sind dabei die folgenden Bestimmungen zu unterscheiden:

- Intrafachlicher Fachsprachwortschatz (fachspezifisch);
- Interfachlicher Fachsprachwortschatz (fachübergreifend);
- Extrafachlicher Fachsprachwortschatz (fachunspezifisch);
- Nichtfachlicher Fachsprachwortschatz (allgemeinsprachlich).

Das Verhältnis dieser vier Bereiche des Fachsprachwortschatzes auf der Systemebene untereinander wird einerseits durch das innere Prinzip effizienter Kommunikation und andererseits durch die äußeren Faktoren effizienter Kommunikation bestimmt; die äußeren Faktoren können dabei unter Umständen Anlass zu entsprechender terminologischer Normung (etwa der International Organization for Standardization, ISO oder des Deutschen Instituts für Normung, DIN) sein.

Die Ebene fachsprachlicher Texte macht die folgenden Bestimmungen erforderlich:

- Fachbezogener Fachtextwortschatz im engeren Sinn (fachspezifisch);
- Fachbezogener Fachtextwortschatz im weiteren Sinn (fachübergreifend);
- Fächerbezogener Fachtextwortschatz (einschließlich fachunspezifischer Lexik);
- Gesamter Fachtextwortschatz (einschließlich allgemeinsprachlicher Lexik).

Auf der Textebene ist ebenfalls davon auszugehen, dass diese vier Bereiche des fachbezogenen Fachtextwortschatzes in ihrem Umfang jeweils dem inneren Prinzip und den äußeren Faktoren effizienter Fachkommunikation folgen.

Die skizzierte Modellierung der Faktoren effizienter Fachkommunikation auf der Text- und auf der Systemebene ist nicht trivial, da sie nicht alleine eine qualitative, sondern auch eine quantitative Betrachtung von Fachwortschatz auf System- wie auf Textebene erleichtert und somit zahlreiche neue Ansatzpunkte für weitere sprachwissenschaftliche Forschung sowie sprachpolitische und -didaktische Maßnahmen öffnet.

4 Abschließende Bemerkungen

Sprachökonomie und kommunikative Effizienz stellen ein wichtiges Gebiet sprachwissenschaftlicher Forschung dar; dies gilt auch und besonders für die Linguistik von Fachsprachen. Entsprechende Modelle greifen indessen immer wieder zu kurz. Vor diesem Hintergrund wird hier ein Grundmodell kommunikativer Effizienz von innen vorgestellt, welches hinsichtlich der Berücksichtigung von Personen, die an der (fachlichen) Kommunikation beteiligt sind, und der Faktoren, die deren Kommunikation von außen bestimmen, erweitert wird. Dieses erweiterte Modell wird im Anschluss hieran anhand von sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen im Allgemeinen, von grammatischen Erscheinungen auf den Ebenen der Morphologie und der Syntax unter Berücksichtigung von verschiedenen Graden an Konkretetheit sowie von Fachwortschatz auf der System- wie auf der Textebene exemplifiziert.

Die vorliegenden Überlegungen sind im Wesentlichen theoretischer bzw. abstrakter Natur. Konkrete Bezüge zur fachkommunikativen Praxis können in diesem Rahmen kaum hergestellt werden, erscheinen jedoch durchaus möglich und gewinnbringend (vgl. mit jeweils unterschiedlicher Intensität zum Beispiel Heidrich 2016 zur Optimierung von Fachübersetzungsprozessen, Méndez 2018 zu Einflussfaktoren von Gesprächen oder Holste 2019 zu Pflichtenheften technischer Ausschreibungen).

5 Literatur

- Arntz, Reiner/Heribert Picht/Klaus-Dirk Schmitz (⁸2021): Einführung in die Terminologiearbeit. 8. Aufl. Hildesheim.
- Chomsky, Noam (1995): The Minimalist Program. Cambridge, Mass. (Current Studies in Linguistics 28).
- Dąbrowska, Ewa/Dagmar Divjak (Hg.) (2015): Handbook of Cognitive Linguistics. Berlin/Boston (Handbooks of Linguistics and Communication Science, 39).
- Grice, H. Paul (1975): Logic and Conversation. In: Peter Cole/Jerry L. Morgan (Hg.): Speech acts. New York (Syntax and Semantics, 3), 41–58.
- Grice, H. Paul (1993): Logik und Konversation. In: Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Hrsg. von Georg Meggle. Frankfurt a. M. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1083), 243–265.
- Hagemann, Jörg (2014): Implikaturanalyse. In: Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich. Hrsg. von Sven Staffeldt und Jörg Hagemann. Tübingen, 183–212.
- Heidrich, Franziska (2016): Kommunikationsoptimierung im Fachübersetzungsprozess. Berlin.
- Holste, Alexander (2019): Semiotische Effizienz interfachlicher Sprache-Bild-Textsorten. Schreibprozesse bei Pflichtenheften technischer Ausschreibungen. Berlin.
- Jespersen, Otto (1922): Language. Its Nature, Development, and Origin. London.
- Köhler, Reinhard (1986): Zur linguistischen Synergetik: Struktur und Dynamik der Lexik. Bochum (Quantitative Linguistics, 31).
- Martinet, André (1960): Eléments de linguistique générale. Paris.
- Méndez, Josefine (2018): Gesprächseffizienz – Merkmale und Einflussfaktoren. Sprechwissenschaftliche, linguistische und ökonomische Perspektiven. Berlin.
- Moser, Hugo (1970): Sprachliche Ökonomie im heutigen deutschen Satz. In: Studien zur Syntax des heutigen Deutsch. Paul Grebe zum 60. Geburtstag. Düsseldorf, 9–25.

- Moser, Hugo (1971): Typen sprachlicher Ökonomie im heutigen Deutsch. In: *Sprache und Gesellschaft. Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache*. Düsseldorf, 89–117.
- Prince, Alan/Paul Smolensky (1993): *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. New Brunswick.
- Roelcke, Thorsten (2002a): *Kommunikative Effizienz. Eine Modellskizze*. Heidelberg (*Sprache – Literatur und Geschichte*, 23).
- Roelcke, Thorsten (2002b): Efficiency of communication: A new concept of language economy. In: *Glottometrics 4: To honor G. K. Zipf*, 27–38.
- Roelcke, Thorsten (2005): Sprachliche Ökonomie/Kommunikative Effizienz. In: Reinhard Köhler/Gabriel Altmann/Rajmund Piotrovski (Hg.): *Quantitative Linguistik. Quantitative Linguistics. Ein internationales Handbuch. An International Handbook*. Berlin (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, 27), 775–791.
- Roelcke, Thorsten (2007): Effizienz sprachlicher Kommunikation. In: Jochen A. Bär/Thorsten Roelcke/Anja Steinhauer (Hg.): *Sprachliche Kürze. Konzeptionelle, strukturelle und pragmatische Aspekte*. Berlin, New York (*Linguistik – Impulse und Tendenzen*, 27), 7–26.
- Roelcke, Thorsten (2020): Faktoren effizienter Fachkommunikation. In: *Zeitschrift für Semiotik* 40.3–4 (2018 [2020]), 27–44.
- Roelcke, Thorsten (⁴2020): *Fachsprachen*. 4., neu bearbeitete und wesentlich erweiterte Aufl. Berlin (*Grundlagen der Germanistik* 37).
- Rosch, Eleanor (1977): Human Categorization. In: Neil Warren (Hg.): *Studies in Cross-Cultural Psychology*. Vol. I. London, 1–49.
- Rosch, Eleanor (1978): Principles of Categorization. In: Eleanor Rosch/Barbara B. Lloyd (Hg.): *Cognition and Categorization*. Hillsdale, N.J., 27–48.
- Sperber, Dan/Deirdre Wilson (²2001): *Relevance: communication and cognition*. 2. Aufl. Oxford.
- Werner, Otmar (1989): Sprachökonomie und Natürlichkeit im Bereich der Morphologie. In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 42, 34–47.
- Wiegand, Herbert Ernst (1996): Textual Condensation in Printed Dictionaries. A Theoretical Draft. In: *Lexicos* 6, 133–158.
- Wüster, Eugen (1970 [1931]): *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik. (Die nationale Sprachnormung und ihre Verallgemeinerung.)* 3., abermals ergänzte Aufl. Bonn.
- Zipf, George Kingsley (1949): *Human Behaviour and the Principle of Least Effort. An Introduction to Human Ecology*. Cambridge, Mass. [2. Aufl. New York, 1972].



Historische Dimension

Kerstin Roth

Geschichte des Deutschen als Fach- und Fremdsprache I: Mittelalter

Zusammenfassung: Die Geschichte des Deutschen als Fach- und Fremdsprache lässt sich bis ins Mittelalter nachverfolgen. Fachsprachliche Texte unterschiedlicher Bereiche dokumentieren, wo und wie deutsche Sprache in Erscheinung tritt, beispielsweise in Vokabularen, Glossen und ersten Fachtexten. Deutsch als Fremdsprache findet sich in zahlreichen Regionen, die vor allem Handels-, aber auch Lehr- und Lernkontakte zum deutschen Sprachraum pflegen. Auch hier sind es Vokabulare und Lehrbücher, die den sprachlichen Austausch belegen. Diese kurze Geschichte des Deutschen als Fach- und Fremdsprache bietet einen gerafften Überblick darüber, wie die deutsche Sprache in ihren verschiedenen, auch an Zeiten und Regionen gebundenen Ausprägungen zunehmend Fuß fasst. Fach- und Fremdsprache Deutsch können als Teil eines Konsolidierungsprozesses einer deutschen Standardsprache ausgemacht werden.

Schlagwörter: Deutsch, Fachsprache, Fremdsprache, Mittelalter

- 1 Präliminarien
- 2 Deutsch als Fachsprache im Mittelalter
- 3 Deutsch als Fremdsprache im Mittelalter
- 4 Was verbindet Deutsch als Fachsprache und Deutsch als Fremdsprache im Mittelalter?
- 5 Literatur

1 Präliminarien

Die Geschichte des Deutschen als Fach- und Fremdsprache im Mittelalter in einem Handbuch-Artikel zu unreißen bedeutet nur einen kleinen Einblick in diese breite Thematik geben zu können, dem es eine Vorstellung davon vorzuschicken gilt, worum es sich bei *Mittelalter* in diesem Zusammenhang handelt. Im sprachhistorischen Kontext ist die Bezeichnung *Mittelalter* eher selten. Vielmehr übernimmt die Einteilung in verschiedene Stadien der deutschen Sprachgeschichte eine Art Gliederungsfunktion. Die folgenden Sprachstadien gelten innerhalb der Gemeinschaft der Sprachhistoriker und -historikerinnen inzwischen als Konsens (hier gemäß Riecke 2013, 53).

ca. 750–1050: Althochdeutsch

ca. 1050–1350: Mittelhochdeutsch

ca. 1350–1650: Frühneuhochdeutsch

ca. 1650–1950: älteres Neuhochdeutsch

ab ca. 1950: Gegenwartsdeutsch

Unter *Mittelalter* wird im historischen Kontext eher der Zeitraum 500/600 bis 1500 gefasst (Knefelkamp 2018). Aus sprachhistorischer Perspektive gilt es dementsprechend unter *Mittelalter* sowohl die Sprachstadien des Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen als auch den Beginn des Frühneuhochdeutschen zu subsumieren. Die klassische Periodisierung greift für den hier geplanten Blickwinkel eher weniger. Weiterhelfen kann eine andere Perspektive, die beispielsweise Reichmann (1988) einnimmt. Er bringt eine weitere Zäsur ins Spiel, und zwar bezeichnet er die Zeit bis 1500 als eine ältere Phase ohne Leitvarietät, wohingegen ab 1500 eine jüngere Phase mit Leitvarietät beginne (siehe hierzu auch Riecke 2013, 101). Generell gilt, dass die Volkssprachen vor 1500 verglichen mit der lateinischen Sprache als eher wenig regelhaft oder einheitlich erscheinen (Glück 2002a, 5). Eine Zäsur um das Jahr 1500 diene folglich als Grundlage für den hier vorliegenden Begriff von *Mittelalter*. Gestützt wird diese Entscheidung auch von Schmid (2015, 14), der feststellt: „Für die Fachsprachenchronologie sind die etablierten Epocheneinteilungen Alt-, Mittel- und Frühneuhochdeutsch von nachrangiger Bedeutung.“

Zuletzt muss geklärt werden, worum es sich bei *deutsch* eigentlich handelt bzw. was darunter in der großen Zeitspanne zwischen 750 und 1500 zu verstehen ist. *Deutsch* ist zunächst ein Adjektiv, das „zum ersten Mal in der lateinischen bzw. latinisierten Form *theodiscus*“ belegt ist (Riecke 2016, 60). Dieses Adjektiv trägt als Grundbedeutung ‚zum Volk gehörig‘ und findet sich auch in Personennamen, wie Dieter oder Dietmar. Eine Definition erfolgt *ex negativo*, indem die Bezeichnung die Sprache des ‚einfachen Volkes‘ vom gelehrten Latein abgrenzt. Alle germanischen Volkssprachen können mit dem althochdeutschen *diutisk* gemeint sein (Riecke 2016, 60).

Deutschland (im sprachwissenschaftlichen, nicht politischen Sinne) ist grundsätzlich erstmal dort, „wo deutsch gesprochen wird“ (Riecke 2016, 65). Dieser Sprachraum reicht von Italien bis in den Niederdeutsch sprechenden Norden und von Straßburg bis in viele heute meist slawischsprachige Regionen (Riecke 2016, 65). Beim Niederdeutschen handelt es sich nicht um eine Varietät des Hochdeutschen, sondern um eine eigene Sprache. Dies wird insbesondere wichtig, wenn es um Sprachkontakte in die Niederlande und die nordischen Länder geht. Hier sind sprachliche Verwandtschaften von Bedeutung. „Bis wenigstens ins 16. Jh. gilt jedenfalls, daß *Deutsch* alle nieder-, mittel- und oberdeutschen Varietäten und das Mittelniederländische bezeichnet“ (Glück 2002a, 27). Aus sprachgeschichtlicher Perspektive heißt dies zudem, dass mit *deutsch* immer das bezeichnet wird, was gemäß der sprachlichen Entwicklung in der Zeit darunter verstanden werden kann. „Im 9. Jahrhundert ist das das Althochdeutsche, im 12. Jahrhundert das Mittelhochdeutsche, im 15. Jahrhundert das Frühneuhochdeutsche“ (Glück 2002b, 114).

Zusammenfassend bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass unter *Mittelalter* im hier vorliegenden Kontext der Zeitraum von etwa 750 bis 1500 und damit die Sprachstadien vom Althochdeutschen bis hin zum Frühneuhochdeutschen in ihren jeweiligen regionalen Ausprägungen gefasst werden. Gerade für diesen Zeitraum gilt auch die Quellenlage als ein möglicher begrenzender Faktor. Da in diesem Beitrag nur auf

eine Auswahl an Aspekten eingegangen werden kann, sind für die weitere Lektüre stets Literatur- und Verweisangaben am Ende jedes Abschnitts vermerkt.

2 Deutsch als Fachsprache im Mittelalter

Für das Deutsche als Fachsprache im Mittelalter soll im Folgenden eine breite Definition zu Grunde gelegt werden.

Als fachsprachlich werden solche Texte gewertet, die wissenschaftliche Erkenntnisse oder berufspraktische Gegebenheiten (Arbeitsprozeduren, Hilfsmittel) mit der erkennbaren Intention thematisieren, diese zu dokumentieren, verfügbar zu halten und/oder weiter zu vermitteln. [...] Der Begriff „Fachsprache“ wird also hier im Sinne von Seibicke (2003) weit gefasst und nicht auf die Kommunikation zwischen gleichrangigen Experten eingeengt, die über Jahrhunderte hinweg, bis in die Neuzeit, im wissenschaftlichen Bereich auf Latein stattfand und in alltagspraktischen Bereichen schriftlos war. (Schmid 2015, 13)

Einzelne Aspekte dieser Definition gilt es nochmals zu betonen. Es handelt sich um Texte, die im direkten Alltag und Beruf von Nutzen sein sollen. Diese sind in vielen Fällen an Laien oder an Personen mit wenigen Kenntnissen adressiert. Der Austausch erfolgt primär mündlich (Assion 1973, 28) und so sind bei Verschriftlichungen durchaus regionale Varietäten zu erwarten. Die Sprache der Wahl ist das Deutsche, weil Latein, das über die Jahrhunderte hinweg als *lingua franca* dominiert, als Sprache der Experten gilt und dies auch faktisch ist. In der Entwicklung des fachsprachlichen Deutsch lässt sich auch ein Element der Emanzipation des Deutschen gegenüber dem dominierenden Lateinischen nachzeichnen.

Um einen thematischen Überblick zu gewinnen, wollen wir in diesem Handbuchartikel versuchen, folgende Fragen zu beantworten: Welche deutschen Fachsprachen gibt es, und können ihre Ursprünge datiert werden? In welchen Texten oder Textsorten werden diese Fachsprachen dokumentiert? Was ist typisch für die jeweilige Fachsprache? Dabei geht es nicht um Vollständigkeit, sondern um erste Ansätze einer Ein- und Zuordnung.

2.1 *Septem Artes Liberales* – die Sieben Freien Künste

Der mittelalterliche Fächerkanon ist in die *Septem Artes Liberales* – die Sieben Freien Künste – sowie die *Artes mechanicae* – die sogenannten Eigenkünste – eingeteilt. Daneben stehen einzelne suspekte oder gar verbotene Künste und die Sprache des Rechts. Bei *Kunst* handelt es sich im historischen Kontext und etymologischen Sinne um das, was man *kann* (Kluge, vgl. *Kunst*). Kunst trägt ursprünglich die Bedeutung ‚Wissen‘, ‚Weisheit‘ oder eben ‚Kenntnis‘. Erst im 18. Jh. wird die Bezeichnung *Kunst* für das explizite künstlerische Schaffen von Menschen in Form von Malerei, Dichtung, Musik usw. verwendet (Riecke 2013, s. v. *Kunst*).

Die Sieben Freien Künste sind aufgeteilt in das Trivium: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, sowie das Quadrivium: Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. In all diesen Domänen dient das Lateinische als Vermittlungssprache. Im grammatikalischen Kontext finden sich beispielsweise Glossen. „Griechisch *glossa* bedeutet zunächst ›Zunge, Sprache‹, als theologischer Fachbegriff der Bibelauslegung meint es ›Kommentar‹“ (Riecke 2016, 19; zu aktuellen Glossenforschungen Bergmann/Stricker 2020). Die Verwendung des Deutschen dient den Lernenden hier als Stütze oder Hilfsmittel. Ein erstes frühes Textbeispiel für die deutsche Sprache im Lehrkontext ist die *Münstersche Grammatik*. Um 1450 verfasst, mischt sie Lateinisches und Niederdeutsches (Wilken 1877). Für die Rhetorik und die Dialektik steht als Ausnahme Notker von St. Gallen da. Er erarbeitet sowohl eine (althoch)deutsche Rhetorik als auch eine lateinische sowie einen Syllogismus, der dem Bereich der Dialektik zugeordnet werden kann. Besonders in seinen Schriften zur althochdeutschen Rhetorik wird Notkers Vorgehensweise deutlich (Tax 1986). So enthalten seine deutschen Phrasen weiterhin lateinische Ausdrücke. Hierbei handelt es sich meist um typisch rhetorische Begriffe, wie beispielsweise *materia* oder *ratio* (Schmid 2015, 16–46, bes. 28–29; Eis 1961, 7–10).

Das Quadrivium kann im Gegensatz zum Trivium als ein wenig näher an der Alltagssprache angesehen werden. Im Bereich der Arithmetik sind es Rechenlehren für Kaufleute, in denen für die kaufmännische Praxis notwendiges Wissen zum Rechnen übermittelt wird. Überliefert sind aus der Zeit kurz vor und um 1500 beispielsweise das *Bamberger Rechenblockbuch* (zwischen 1471 und 1482) (Vogel 1980) oder auch die *Behende vnd hubsche Rechnung auff allen Kauffmannschaft* (Widmann 1489). Letzteres gilt auch als Lehrwerk zur Vermittlung mathematischer Kenntnisse. Teils bleiben in den Werken fremdsprachliche Wörter erhalten, wie *minus* oder *facit*, teils werden lateinische Termini der deutschen Grammatik angepasst, z. B. durch die Endung *-iren*, *quadriren* ‚vervierfachen‘ oder aber neue Substantive durch Komposition gebildet, wie *hauptsumme* ‚Gesamtergebnis‘ oder *hauptzahl* ‚Grundzahl‘ (Schmid 2015, 46–63).

In der Astronomie ist es wieder Notker III. von St. Gallen, der in deutscher Sprache u. A. den Lauf der Sonne beschreibt. Er stützt sich auf einen Ursprungstext des römischen Gelehrten Boethius, den er bearbeitet (Tax 1986). Als weitere Texte sind die *Windberger Kalendernoten* (Wilhelm 1932–1986) aus dem 12. Jh. zu nennen, die *Mainauer Naturlehre* (Mosimann 1994) aus dem 14. Jh. sowie Konrad von Megenbergs *Deutsche Sphaera* (1348) (Brévar 1981). Bei letzterem handelt es sich um ein Fach- und Lehrbuch der Astronomie in deutscher Sprache. Dessen Syntax ist geprägt von einfachen Sätzen, die Aussagen enthalten, oder Attribut- und Kausalsätzen. Auch in der Musik ist Notker der erste, der ein Traktat (*de octo tonis* ‚von den acht Tönen‘ aus dem 11. Jh. (van Schaik 1995)) verfasst. Bei dem Bereich der Musik gilt es zu trennen zwischen Theoretischem, das auf Latein weitergegeben wird, und dem Instrumentenbau, der auf Deutsch dokumentiert wird (Assion 1973, 72–81; Eis 1961, 10–14; Schmid 2015, 63–83).

2.2 *Artes mechanicae* – die Eigenkünste

Als *Artes mechanicae* oder Eigenkünste werden alltagspraktische Tätigkeiten bezeichnet in Abgrenzung zu den *Artes liberales*. Diese *Artes* sind kurz gesagt *illiberales*, oft handelt es sich dem Wortsinn entsprechend um Tätigkeiten, die von Unfreien oder Leibeigenen durchgeführt werden. Einen ersten Überblick über diesen Fächerkanon bietet Hugo von St. Victor (ca. 1100–1141), der in seinem *Didascalicon de studio legendi* (Offergeld 1997) folgende Tätigkeiten aufzählt: *lanificium*, *armatura*, *navigatio*, *agricultura*, *venatio*, *medicina* und *theatrica* – textiles Gewerbe, Kriegskunst, Seefahrt (verbunden mit dem Handel), Ackerbau, Jagd, Heilkunde, Hofkünste (Schmid 2015, 84).

Auf Deutsch festgehalten ist dieser Fächerkanon von einem unbekanntem mitteldeutschen Autor aus dem 15. Jh. folgendermaßen:

Dy erste ist die buwende kunst, die andere di webende kunst, die derte dy schiffinde kunst, di ferde die ackerkunst, dy funffte die spisende kunst, dy sechste dy arczinde kunst, dy sebende di hofekunst (fol. 150^v) (Schmid 2015, 84).

2.3 Bauhandwerk

Erste althochdeutsche Bezeichnungen im Bauhandwerk finden sich in Glossen zur Bibel oder Textpassagen, die vom Bau berichten. Als weitere Fundgrube dient z. B. das Sachglossar *Summarium Heinrici* (Hildebrandt 1974–1982). Tiefenbach (1983; 2009) hat sich in seinen Arbeiten u. a. auf Werkzeugbezeichnungen konzentriert und konnte herausarbeiten, dass ‚Axt‘ oder ‚Beil‘ mit *ackus*, *barta*, oder *bihal* bezeichnet wurden. Auch für die Berufstände selbst sind Bezeichnungen belegt, so *deckâri* für ‚Dachdecker‘ oder *metzo*, *steinmetzo* und *steinwirko* für den ‚Steinmetz‘. Weiterhin finden sich Bezeichnungen für Baumaterialien (*balko* ‚Balken‘) und Verben, die den verschiedenen Arbeitsvorgängen zugeordnet werden können (*zimbarôn* ‚zimmern‘) (Schmid 2015, 85–90).

2.4 Textiles Gewerbe

Althochdeutsche Glossen überliefern auch erste Fachwörter aus dem Gewerbe, das Textilien und Leder be- und verarbeitet. Als Berufsbezeichnungen finden sich *webâri* ‚Weber‘, *webârin(na)* und *webarissa* für ‚Weberin‘ oder *farawo*, *meito* und *zehâri* für den ‚Färber‘. *Snidaere* für ‚Schneider‘ ist erst im Mittelhochdeutschen belegt. Weiterhin sind auch Substantive für Materialien (*blezza/blezzo* ‚Flicken, Lappen‘), Produkte (*lînrockili(n)* ‚Leinenrock‘) oder Werkzeuge (*skeiting* ‚Weberschiffchen‘) belegt. Im Mittelhochdeutschen gibt es auch Belege für Verben, die die Verarbeitung der Materialien in deutscher Sprache explizieren, z. B. *mâlen* ‚färben‘, *naejen* ‚nähen‘. Mitte des 15. Jhs.

entstehen unterschiedliche Fach- und Anleitungstexte im Bereich des textilen Gewerbes, teilweise im Stile von Rezepten verfasst (Schmid 2015, 97–103).

2.5 Acker- und Gartenbau

Vokabular aus dem Acker- und Gartenbau geht in Teilen bis auf den römisch-germanischen Kulturkontakt zurück, z. B. *Kirsche* lat. *ceresia* oder *Zwiebel* lat. *cepulla* (Riecke 2013, 45). Auch hier sind Glossare aus der Karolingerzeit erneut die ersten Quellen einer deutschen Fachsprache. Weiterhin bieten Bibelglossen, der *Vocabularius Sancti Galli* (Codex 913) oder das *Summarium Heinrici* (Hildebrandt 1974–1982) sowie diverse Urbare, die Güter und Abgaben aufzuführen, einen Einblick in diesen Wortschatz. Beispiele für typisches Vokabular wären *habirn* ‚Hafer‘ oder *roggin* ‚Roggen‘ oder Verben wie *segin* ‚sähen‘ oder *Tungin* ‚düngen‘ (Schmid 2015, 114–120; Assion 1973, 111–118).

2.6 Kochkunst

Als ältestes Kochbuch in deutscher Sprache gilt das *Buch von guter Speise* (Hajek 1958) aus der Zeit um 1350. Dieses prägt viele weitere Generationen von Kochbüchern in der Frühen Neuzeit in unterschiedlicher Weise. Grundsätzlich gilt, dass es sich bei Kochbüchern nicht um kohärente Texte handelt, sondern eine Abfolge von Kurztexten vorliegt. Vorher existiert bereits ein ausgeprägter Küchenwortschatz, der sich in Glossen aufspüren lässt, so beispielsweise *kohhôn* ‚kochen‘, *brâtan* ‚braten‘ und *brennen* ‚rösten, braten‘. Weitere Hinweise auf Küchen- und Speisevokabular sind bei Beschreibungen von Festen in höfischer Literatur zu finden (Eis 1961, 29–30; Schmid 2015, 131–139).

2.7 Handel

Wenn auch im obigen Zitat nicht genannt, entwickelt sich im Spätmittelalter auch eine deutsche Handels- oder Kaufmannssprache. Als Quellen dieser fungieren Geschäfts- oder Privatbriefe, Inventare, Bilanzen usw. Als eines der ältesten Geschäftsbücher gilt das Regensburger *Runtingerbuch* (1383–1407) (Bastian 1935–1943), das die Einnahmen und Ausgaben der Kaufmannsfamilie Runtinger festhält (Schmid 2015, 108–114).

2.8 Heilkunde

Texte mit medizinischem Inhalt sind bis auf die Zeit des Althochdeutschen zurückzuführen. Als Quellen dienen Textsorten wie Glossare, Rezepte oder gar Zaubersprüche.

Medizinisches kann im Vordergrund stehen, muss es aber nicht zwangsläufig (Riecke 2009a, 247). Auffällig ist im Althochdeutschen eine große Schreibvielfalt. Dies sei hier kurz am Beispiel *Fuß* vorgeführt: *fuoz, fuozs, fooz, foos, fuaz, fuez, fuōz, fouz, fūz, fuz, vuoz, vūoz, uvōz, uuoz, uūz, uoaz, phuoz* (Riecke 2016, 30). Im 12. und 13. Jh. ist sehr viel mehr medizinisches Schrifttum belegt und es entstehen einige Fachtexte. Als wahren Bestseller bezeichnet Riecke (2016, 53) das *Arzneibuch* von Ortolf von Baierland (um 1280) (Riha 2014), diesem voran erscheinen das *Innsbrucker Arzneibuch* (vor 1200) (Wilhelm 1932–1986) und der *Bartholomäus* (um 1200) (Pfeiffer 1863). Heilkundliche Werke thematisieren im Mittelalter die allgemeine heilkundliche Praxis, Gesundheitsvorsorge, diagnostische Vorgehensweisen, Pest, Aderlass, aber auch Frauenheilkunde und Geburtshilfe sowie die Wundarznei. Syntaktisch gesehen dominieren meist einfache Aussagesätze oder *wenn ... , dann ...* Gefüge (Schmid 2015, 146–148), da diese Texte mit dem Ziel einer gewissen Laienverständlichkeit verfasst wurden. In den hier angestrebten Zeitrahmen passt gerade noch Paracelsus, dessen Einfluss auf die Entwicklung einer deutschen Fachsprache nicht zu verachten ist. Allerdings ist die Mehrheit seiner Werke nach 1500 entstanden und kann hier nicht mehr betrachtet werden (Riecke 2003, 2004; Assion 1973, 133–151; Eis 1961, 36–41, zu Sprachgeschichte und Medizingeschichte: Riecke 2017, zu Medizinkommunikation: Busch/Spranz-Fogasy 2015).

2.9 Hofkünste und Kriegskunst

Unter der Bezeichnung Hofkünste werden sportliche Kämpfe, wie Fechten oder Ringen gefasst, aber auch Künste der Fahrenden. Letztere haben keine schriftlichen Zeugnisse einer möglichen Fachsprache hinterlassen, werden aber mit als Urheber einer Sondersprache, des sogenannten Rotwelschen gehandelt (Assion 1973, 17; Eis 1961, 49; Schmid 2015, 187). Eine Fachterminologie des Fechtens gibt es etwa ab der Zeit um 1300, belegt sind zunächst einzelne deutsche Substantive in lateinischen Texten, wie der bis heute bekannte *stich* ‚Stich‘. Etwa hundert Jahre später kommen deutschsprachige Fechtlehren dazu, die oft Merksätze oder Phraseologisches enthalten, so z. B. *zuo schlage kommen* ‚Gelegenheit zum Schlag haben‘ (Schmid 2015, 181; Eis 1961, 43). Etwa parallel zu den Fechtlehren entwickelt sich auch eine Literatur zur Vermittlung des Ringens. Als Quellen für die Hofkünste und die Kriegskunst dienen stets auch Heldenepik und höfische Romane. Der dort zu findende Wortschatz ist vielfach vom Französischen geprägt (Ehrismann 1995, 216–222).

2.10 Suspekte und verbotene Künste

Neben den anerkannten *Artes* entwickeln sich auch suspekte und verbotene Künste, dazu zählt die Alchimie, Zauberei und Mantik. Die Alchimie wird teils der Heilkunde, teils dem Bergbau (genauer der Metallurgie) zugeordnet. Das Ziel der Goldgewinnung

(Assion 1973, 86) erscheint in der Gesellschaft als suspekt und führt hin und wieder zu Verboten. Deutschsprachige Texte dieses Faches finden sich erst im 15. und 16. Jh. (Schmid 2015, 192). Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass eine Art Geheimwortschatz bzw. -sprache verwendet wird, damit nur Eingeweihte auf das Wissen zurückgreifen können (Eis 1961, 16).

Aus dem Bereich Zauber, Segen oder Wahrsagerei sei hier nur ein frühes und sehr berühmtes Beispiel genannt, die *Merseburger Zaubersprüche* (Beck 2003). Überliefert aus dem 10. Jh. sind diese aber mit großer Wahrscheinlichkeit in den Zeiten davor mündlich tradiert worden. Der eine Zauberspruch thematisiert die Befreiung eines Gefangenen aus seinen Fesseln, der andere soll ein Pferd von seiner Verletzung heilen. Hier zeigt sich auch die enge Verbindung zwischen Heilkunde und Zauberei. Sprachlich sind die Sprüche von einer parataktischen Struktur und einer gewissen Gleichförmigkeit geprägt, die das Merken erleichtern (Eis 1961, 45–48; zum Wortschatz: Riecke 2009b).

2.11 Rechtssprache

Schon auf das Germanische gehen einzelne Bezeichnungen im Kontext des Rechts zurück: *Mord* (Deutsch 2014) oder *Mund/munt* ‚Schutz, Vormundschaft‘ (Kluge, s. v. *Mund*²). Quellen der Anfänge einer deutschen Rechtssprache sind Glossen, beispielsweise die der *Lex Salica* (Wich-Reif 2012), oder Eide, hier wären die *Straßburger Eide* (Müllenhoff/Scherer 1864) zu nennen, Urkunden, Protokolle oder Rechtsbücher, wie der *Sachsenspiegel* Eikes von Repgow (Homeyer 1861). Ab dem 13. Jh. entwickelt sich das Bedürfnis nach geschriebenem Recht und damit die dazugehörigen Textsorten. Im Kontext des Rechts entstehen typisch rechtssprachliche Konzepte zu bereits allgemeinsprachlichem Vokabular. Paarformeln, phraseologische Rechtssätze und ein häufig komplexes syntaktisches Gefüge können als typisch für die Anfänge einer deutschen Rechtssprache ausgemacht werden (DRW, Eis 1961, 50–55).

3 Deutsch als Fremdsprache im Mittelalter

Deutsch als Fremdsprache im Mittelalter ist, wie bereits oben thematisiert, das Deutsch, das in dem jeweiligen Sprachstadium und der jeweils betrachteten Textsorte dominiert (Glück 2002b, 114). Glück (2002a, 1) nennt zwei linguistische Forschungsfelder; auf die Beiträge zum Deutschen als Fremdsprache fußen, erstens die historische Sprachkontaktforschung und zweitens „Berichte über Kontakte von Sprechern anderer Sprachen mit Deutschen oder dem Deutschen.“ Gerade letztere gilt es ausfindig zu machen und zu analysieren. Neben dem Terminus *Sprachkontakt*, der „die beteiligten Sprachen ins Zentrum der Aufmerksamkeit“ rückt, ist auch der Terminus *Mehrsprachigkeit* zu nennen, da diese den Ausgangspunkt für den Sprachkontakt bildet (Riehl

2014, 11). Hier steht also das Deutsche als Fremdsprache im Zentrum und es soll versucht werden folgende Fragen zu beantworten: Wer will oder muss Deutsch lernen (in welchen Domänen)? Wo wird Deutsch als Fremdsprache gelernt und warum? Sowie: In welchen Texten oder Textsorten wird Deutsch als Fremdsprache dokumentiert?

3.1 Wer will oder muss Deutsch lernen (in welchen Domänen)?

Die dominierende *lingua franca*, das Latein, bleibt über Jahrhunderte hinweg die Sprache zur überregionalen Kommunikation, trotzdem entwickelt sich ausgehend vom 9. Jh. immer mehr der Drang nach Austausch in der Volkssprache bzw. den Volkssprachen. Glück (2002a, 6) verweist darauf, dass das Lateinische meist nur von Männern bestimmter sozialer Gruppen beherrscht wird und damit einen Großteil der Bevölkerung ausschließt.

Gründe eine Fremdsprache zu erlernen können oft Not oder Hunger sein, auf die in vielen Fällen eine Wanderbewegung in fremdsprachige Regionen oder Länder folgt. Dementsprechend wird die teils sehr arme Bevölkerung als *fahrendes Volk* bezeichnet, allerdings sind ihre Fremdsprachenkenntnisse auch auf Grund der sozialen Lage nicht dokumentiert. Das von ihnen geprägte Rotwelsche wurde bereits im Rahmen des Deutschen als Fachsprache thematisiert (Glück 2002a, 140–146).

Nicht derart gezwungen, aber durch ihren Beruf und möglichen Erfolg darin bestärkt, reisen Händler und Kaufleute in andere Länder. Entweder sie nehmen sich dort Dolmetscher oder sie bilden eigene Leute aus, die die Fremdsprache erlernen, um Handel mit der dortigen Bevölkerung zu treiben (Glück 2002a, 85). Die Fremdsprachenkenntnisse, die ein Kaufmann im Mittelalter erwirbt, sind explizit an dessen Anforderungen geknüpft, so gehören die Bezeichnungen für bestimmte Waren, Zahlen, Gewichte, Maße, Währungen u. a. zum Wortschatz in der Fremdsprache (Glück 2002a, 88). Seit dem 13. Jh. werden in Stadt- und Ratsschulen Jungen und Mädchen aus der Zunft der Handwerker und Kaufleute auf Deutsch unterrichtet und lernen neben Rechnen und Schreiben auch die Sprache selbst. Hierbei geht es nicht explizit um das Deutsche als Fremdsprache, sondern zunächst um den Erwerb von Fähigkeiten in der deutschen Sprache für die spätere erfolgreiche Arbeit in diesen Bereichen (Glück 2002a, 93–94).

Im (Hoch)Adel wird auch der Fremdspracherwerb notwendig, wenn geheiratet wird. Das Erlernen der fremden Sprache ist im Regelfall die Aufgabe der Braut, da diese das elterliche Haus verlässt und sich in der neuen Umgebung verständigen muss (Glück 2002a, 104–108; zu dieser Thematik mit Schwerpunkten in der Frühen Neuzeit siehe auch: Glück/Häberlein/Flurschütz da Cruz 2019).

Eine weitere Gruppe, die explizit Deutsch erlernen muss und vermutlich auch möchte, sind die Studenten an den deutschen Universitäten. Sie stammen aus den skandinavischen Ländern, dem Baltikum oder dem östlichen Europa (Glück 2002a,

128). Auch wenn der Unterricht auf Latein erfolgt, ist davon auszugehen, dass für den Alltag gewisse Kenntnisse des Deutschen notwendig sind (Hierzu allgemein weiterführend: Meier 2016, 318–320).

3.2 Wo und warum wird Deutsch als Fremdsprache gelernt und in welchen Texten ist dies dokumentiert?

Diese lange Frage fasst die oben einzeln genannten Fragen zusammen, da in diesem Abschnitt, ausgehend von dem *Wo?*, alle anderen Teilfragen länderspezifisch geklärt werden sollen. Dabei werden vom Südwesten ausgehend so viele Sprachkontaktregionen des Deutschen thematisiert, wie im Rahmen dieses kurzen Beitrags möglich.

3.2.1 Die iberische Halbinsel

Der Sprachkontakt mit dem Deutschen kommt durch Buchdruck, Handwerk und Handel auf die iberische Halbinsel. Es ist davon auszugehen, dass die Fähigkeit die jeweils andere Sprache zu sprechen eher unkontrolliert erfolgt. Ein Vokabular, das streng genommen nicht mehr in den hier zeitlich gesetzten Rahmen passt, liegt als einziges Dokument zum Erlernen der Sprachen vor. Es handelt sich um den *Vocabulari molt profitos per apendre Lo Catalan Alamany y Lo Alamany Catalan* ‚Sehr nützliches Vokabular zum Erwerb des Deutschen für Katalanen und des Katalanischen für Deutsche‘ (Rosembach 1502) (Glück 2002a, 337–345).

3.2.2 Frankreich

Zu Frankreich bestehen seit dem 13. Jh. Handelsbeziehungen insbesondere durch Messen, auch sind deutsche Fachkräfte aus dem Berg- und Hüttenwesen in Frankreich willkommen. Die schlechte Reputation des Deutschen und das hohe Prestige des Französischen führen mit dazu, dass kaum Deutsch gelernt wird. Einzelne Lexeme des Deutschen schaffen es aber in den französischen Wortschatz, so *lansquenet* ‚Landsknecht‘ oder *chocroute* ‚Sauerkraut‘ (Glück 2002a, 233–245).

3.2.3 Italien

Der Austausch zwischen italienischen und deutschen Kriegsleuten, Händlern, Geistlichen, Studenten usw. existiert seit dem Frühmittelalter. Um 1200 wird in Venedig der *fondaco dei tedeschi* ‚Deutsches Haus‘ eingerichtet, eine Unterkunft für deutsche Händler. Unter diesen sind vor allem die Nürnberger und Kölner sehr präsent. Es

entwickelt sich sogar eine Art kleiner deutscher Kolonie im Handelszentrum Venedig. Die deutsche Sprache zu können, ist für die venezianischen Händler unabdingbar. Sie zu lernen ist Teil ihrer Ausbildung und so entsteht um den Beginn des 14. Jhs. das bislang älteste Lehrbuch für das Deutsche als Fremdsprache, der *vocabolista* (Pausch 1972). Es ist davon auszugehen, dass bereits lange vorher Sprachbücher im Umlauf, allerdings bisher verschollen sind. Eine weitere Quelle für den deutsch-italienischen Sprachkontakt könnten Kaufmannskorrespondenzen sein (Glück 2002a, 245–263 sowie 418–432).

3.2.4 Die britischen Inseln

Sowohl unter Händlern als auch im Adel besteht mindestens seit dem 11. Jh. Kontakt, trotzdem bleiben die beiden Volkssprachen Englisch und Deutsch neben dem Lateinischen und dominierenden Französisch stets in einer Außenseiterposition. Lediglich im Bergbauvokabular des Englischen können Spracheinflüsse des Deutschen ausge-macht werden (Glück 2002a, 323–337).

3.2.5 Die Niederlande

Deutsch und Niederländisch sind im Mittelalter aus Perspektive der aktiven Sprecher und Sprecherinnen nicht als unterschiedliche Sprachen aufzufassen, sondern viel-mehr als Varietäten. Es ist davon auszugehen dass, wie bereits oben genannt, Mehr-sprachigkeit, insbesondere in Bezug auf Varietäten, zum Alltagssprachgebrauch gehör-te, dementsprechend muss Deutsch nicht als Fremdsprache erlernt werden. Für Deutschsprachige gelten die Niederlande nicht als Ausland. Hier greift die *argumentatio ex negativo*: Dort wo es keine Lehrbücher gibt, scheint auch kein Bedarf nach diesen zu bestehen. In Bezug auf die Kommunikation im Niederländisch/Niederdeut-schen-Sprachraum wird auch oft das Konzept der Semikommunikation angeführt. Bei dieser Variante der Kommunikation wird davon ausgegangen, dass Sprecherinnen und Sprecher der beiden sich im Austausch befindenden Sprachen auf Grund der ähnli-chen Sprachtypologie sowie gegenseitiger Toleranz im Sprachgebrauch einander ver-standen können. Semikommunikation bezieht sich auf bestimmte Kontexte und wird nicht für alle Bereiche der Verständigung angenommen (Braunmüller/Diercks 1993, bes. 12 und 21–29; Glück 2002a, 304–323).

3.2.6 Die nordischen Länder

Sprachkontakte zwischen den nordischen Ländern und dem deutschen Sprachraum gehen bis in die Zeit vor dem Althochdeutschen zurück (ab dem 6. Jh.). Zu dieser Zeit

spricht man noch Altnordisch, Altsächsisch und Altfriesisch. Handel (später vor allem im Rahmen der Hanse) spielt stets eine Rolle und ist ein triftiger Grund für sprachlichen Austausch. Zwar entwickeln sich die nordischen Länder in unterschiedlicher Art und Weise, Dänemark etabliert schon im 12. und 13. Jh. ein Staatswesen und zieht norddeutsche Einwanderer an, aber alle nordischen Länder vereint, dass das Deutsche, hier vielmals in Form des Mittelniederdeutschen, ein gewisses Prestige trägt. Gerade in den oberen Gesellschaftsschichten herrscht oft Zweisprachigkeit vor. Erst um das Jahr 1500 werden Übersetzungen notwendig und damit auch Sprachlehrbücher, bis dahin scheint auch hier die Semikommunikation für den beruflichen und alltäglichen Gebrauch auszureichen (Glück 2002a, 290–311).

3.2.7 Das Baltikum

Mit seinen Hafenstädten Reval (heute Tallinn) und Riga ist auch das Baltikum Teil der Hanse an der Ostsee. Diese wird dominiert von deutschen Händlern. Es ist dementsprechend nicht verwunderlich, dass die ersten deutschen Auslandsschulen im 13. Jh. in genau diesen beiden Städten gegründet werden. Es ist davon auszugehen, dass alle Berufsgruppen, die in irgendeiner Weise in Kontakt zu deutschsprachigen Gruppen stehen, mehr oder weniger gut Deutsch sprechen müssen, so z. B. Fuhrleute, Dienstmädchen, Köche und Köchinnen. Deutsch ist im Baltikum Prestigetragender, allerdings gibt es auch hier wenige Zeugnisse des Deutschlernens. Das liegt u. a. daran, dass erst mit der Reformation Drucke in dieser Region Europas entstehen. Ein Druckwerk fällt glücklicherweise doch noch in den Zeitraum bis 1500, nämlich das *deutsch-altpreussische Glossar* aus Elbing von etwa 1400 (Glück 2002a, 263–276 und 415–416).

3.2.8 Russland

Auch in russischsprachigen Regionen betreiben deutsche Kaufleute Handel, sowohl im Rahmen der Hanse als auch am Schwarzen Meer. Bei letzterem handelt es sich oft um jüdische Kaufleute, die das Jiddische als Verkehrssprache nutzen können. Vor 1700 ist kein Deutsch-Lehrwerk für Russen bezeugt, so dass von rein mündlichem Austausch und der Zuhilfenahme von Dolmetschern ausgegangen werden kann. Sprachkontakt erfolgt aber auch über den universitären Kontext, für 1493 ist der erste russische Student in Rostock bezeugt. Für 1370 in Prag und 1409 in Krakau sind erste ostslawische Studenten nachweisbar (Glück 2002a, 276–290).

3.2.9 Polen

Der deutsch-polnische Sprachkontakt hat eine lange und vielseitige Geschichte. Bereits im 10. Jh. reisen „Regensburger und Magdeburger Kaufleute [...] durch Polen bis nach

Kiev“ (Glück 2002a, 365). Dies wiederholt sich über die Jahrhunderte und fördert auch den Sprachkontakt. Oft dominieren in diesen Situationen die deutschsprachigen Gruppen, aber es gibt auch Belege für Polonisierungen. In Oberschlesien entwickelt sich im Laufe der Zeit eine Art polnisch-deutscher Mischdialekt, der auch als *Wasserpolnisch* bezeichnet wird. Erste polnisch-deutsche Wörterlisten entstehen im 15. Jh. Aus den folgenden Jahrhunderten lassen sich zahlreiche Sprachlehr- und Konversationsbücher finden. Meist werden die beiden Volkssprachen mit lateinischen Fassungen kombiniert (Glück 2002a, 364–373).

3.2.10 Die böhmischen Länder

Im 11. Jh. kommen deutschsprachige Bauern, Handwerker und Kaufleute in die böhmischen Länder. Ab dieser Zeit ist die Region mehr oder weniger zweisprachig, deutsch-tschechisch. 1348 wird in Prag die Universität gegründet, hier sind die Studierenden in sogenannte *nationes* eingeteilt (man beachte den gänzlich anderen *natio*-Begriff): böhmisch, bairisch, sächsisch, polnisch. Daneben ist auch in Prag die kaiserliche Kanzlei situiert, deren Einfluss auf die Entstehung einer neuhochdeutschen Schriftsprache nicht zu unterschätzen ist (Burdach 1884/1925). Tschechisch wird im 13. Jh. zu einer Schrift- und Literatursprache und etabliert sich neben dem Deutschen und Lateinischen. Je nach Zeitpunkt und sozialer Gruppe dominiert mal die eine, mal die andere Volkssprache. Aus dem 14. Jh. stammen Glossare mit der Referenzsprache Tschechisch. Im 15. Jh. entstehen Wörterbücher, die alle drei für die Region und Zeit wichtigen Sprachen auführen: Tschechisch, Latein und Deutsch. Auch auf ein von Hand verfasstes Vokabular für König Ladislaus Posthumus aus dem Jahr 1457 in den drei Sprachen sei hier verwiesen. Gedruckte Vokabulare und Wörterbücher in größerer Zahl entstehen in der Zeit um und nach 1500 (Brauner 1939; Glück 2002a, 345–364).

3.3 Einzelne Textbeispiele für das Deutsche als Fremdsprache

Verschiedene Texte verweisen auf den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache. Als erstes sind die *Pariser Gespräche* aus dem 9. Jh. zu nennen (Haubrichs/Pfister 1989). Es handelt sich um ein althochdeutsches-lateinisches Vokabular sowie Mustersätze und Redewendungen für mögliche Alltagssituationen. Mutmaßlich handelt es sich hierbei um „den ältesten Sprachführer für Auslandsreisende im deutschen Sprachraum“ (Riecke 2016, 33–35). Lateinisch-deutsche Wortschatzsammlungen, wie das *Summarium Heinrici* (Hildebrandt 1974–1982) können auch als Vermittler der deutschen Sprache fungiert haben. Aus dem *vocabularius ex quo* (Grubmüller/Schnell 1988/89), der ursprünglich lateinisch-volkssprachig konzipiert ist, entwickelt sich im Laufe des 14. Jhs. die Idee, derartige Vokabularien auch zum Erlernen von Fremdsprachen zu nutzen (Glück 2002a, 413). Gesprächsbücher sind ein klarer Hinweis auf den Fremd-

spracherwerb in unterschiedliche Richtungen, ein erstes Beispiel aus dem Jahr 1425 stammt aus Norditalien. Es umfasst die Sprachen Latein, Venezianisch, Altschechisch, Frühneuhochdeutsch (Glück 2002a, 416). Ein letztes frühes Beispiel für Sprachkontakte sei an dieser Stelle noch genannt, der *Codex Cumanicus* (Grønbech 1936). Ein älterer Teil entsteht um 1294 auf der Halbinsel Krim und umfasst die Sprachen Kumanisch (eine Turksprache), Mittelpersisch und Latein. 1339/40 wird der Codex ergänzt und enthält nun mehrheitlich Kumanisch und Deutsch (Riecke 1994; Riecke 2016, 79).

4 Was verbindet Deutsch als Fachsprache und Deutsch als Fremdsprache im Mittelalter?

Diverse Domänen verlangen im mittelalterlichen Sprachgebrauch nach Fachsprachen abseits von der lateinischen *lingua franca*. Eine vergleichbare Situation ist im Bereich der verschiedenen Volkssprachen im europäischen Raum anzunehmen. Diese Volkssprachen, und damit auch das Deutsche, werden für alltagspraktische Situationen benötigt. Latein bleibt dominant, aber es ist als Sprache einer gebildeten Elite für die verschiedenen Berufe und vor allem im Kontext des internationalen Handels zunehmend nicht mehr die erste Wahl. Insbesondere die soziale Gruppe der Kaufleute und Händler wird zum Träger einer deutschen Fach- und Fremdsprache. Auch hinsichtlich der Quellen dieser sprachlichen Varietäten des Deutschen trifft die Fremd- auf die Fachsprache(n). In Glossen, Glossaren, Vokabularen und Nomenklaturen finden sich aufschlussreiche Hinweise auf die Entwicklung der deutschen Sprache in den Jahrhunderten des Mittelalters.

Deutsche Fachsprachen und die Fremdsprache Deutsch bedeuten eine deutliche Wortschatzerweiterung für den Gesamtwortschatz einer sich zunehmend etablierenden deutschen Sprache (Eis 1961, 56–61; Riecke 2016, 36). Die deutsche Sprache wird verbreitet, als Fremdsprache erfolgt diese Verbreitung räumlich (diatopischer Schwerpunkt), als Fachsprache kommt es zu domänenspezifischer oder gruppenspezifischer Erweiterung (diastratischer Schwerpunkt). Zuletzt weisen beide Varietäten, Fachsprache und Fremdsprache, eine starke Tendenz in Richtung gesprochener Sprache auf (Roelcke 2020, 227). Dieser Aufsatz ist ein Beitrag im Sinne einer europäischen Sprachgeschichtsschreibung, da das Deutsche sowohl als Fach- als noch viel mehr als Fremdsprache über etwaige Grenzen hinaus geht.

5 Literatur

Assion, Peter (1973): *Altdeutsche Fachliteratur*. Berlin.

Bastian, Franz (1935–1943): *Das Runtingerbuch 1383–1407 und verwandtes Material zum Regensburger-südostdeutschen Handel und Münzwesen*. Regensburg.

Beck, Wolfgang (2003): *Die Merseburger Zaubersprüche*. Wiesbaden.

- Bergmann, Rolf/Stefanie Stricker (Hg.) (2020): *Glossenstudien. Ergebnisse der neuen Forschung*. Heidelberg.
- Brauner, Heinz (1939): *Die tschechische Lexikographie des 16. Jahrhunderts*. Breslau.
- Braunmüller, Kurt/Willy Diercks (1993): *Niederdeutsch und die skandinavischen Sprachen*. Heidelberg.
- Brévert, Francis B. (1981): *Konrad von Megenberg. Die deutsche Sphaera*. Tübingen.
- Burdach, Konrad (1884/1925): *Die Einigung der neuhochdeutschen Schriftsprache*. Einleitung: Das sechzehnte Jahrhundert. In: Konrad Burdach: *Vorspiel. Gesammelte Schriften zur Geschichte des deutschen Geistes*. Halle/Saale, 1–33.
- Busch, Albert/Thomas Spranz-Fogasy (Hg.) (2015): *Handbuch Sprache in der Medizin*. Berlin.
- Deutsch, Andreas (2014): *Mord und Mannschlacht im Mittelalter. Zur Terminologie der Tötungsdelikte in vornehmlich frühmittelalterlichen Quellen*. In: *Sprachwissenschaft* 4, 343–370.
- DRW = *Deutsches Rechtswörterbuch* (<https://drw.hadw-bw.de/drw/info/>, 07. 12. 2023).
- Ehrismann, Otfried (1995): *Ehre und Mut, Aventure und Minne. Höfische Wortgeschichten aus dem Mittelalter*. München.
- Eis, Gerhard (1961): *Mittelalterliche Fachliteratur*. Stuttgart.
- Glück, Helmut (2002a): *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin, New York.
- Glück, Helmut (2002b): *Mittelalterliche Zeugnisse für den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache*. In: Helmut Glück (Hg.): *Die Volkssprachen als Lerngegenstand im Mittelalter und in der frühen Neuzeit*. Berlin, New York, 113–124.
- Glück, Helmut/Mark Häberlein/Andreas Flurschütz da Cruz (Hg.) (2019): *Adel und Mehrsprachigkeit in der Frühen Neuzeit. Ziele, Formen und Praktiken des Erwerbs und Gebrauchs von Fremdsprachen*. Wiesbaden.
- Grubmüller, Klaus/Bernhard Schnell (Hg.) (1988/89): *Vocabularius Ex quo. Überlieferungsgeschichtliche Ausgabe*. Tübingen.
- Grønbech, Kaare (Hg.) (1936): *Codex Cumanicus. Cod. Marc. Lat. DXLIX*. Kopenhagen.
- Hajek, Hans (Hg.) (1958): *Das buoch von guoter spise*. Aus der Würzburg-Münchener Handschrift. Berlin.
- Haubrichs, Wolfgang/Max Pfister (1989): *In Francia fui. Studien zu den romanisch-germanischen Interferenzen und zur Grundsprache der althochdeutschen „Pariser (Altdeutschen) Gespräche“ nebst einer Edition des Textes*. Stuttgart.
- Hildebrandt, Reiner (1974–1982): *Summarium Heinrici. I: Textkritische Ausgabe der ersten Fassung Buch I–X, II: Textkritische Ausgabe der zweiten Fassung Buch I–VI sowie des Buches XI in der Kurz- und Langfassung*. Berlin, New York.
- Homeyer, Carl Gustav (Hg.) (1861): *Des Sachsenspiegels erster Theil, oder Das Sächsische Landrecht. Nach der Berliner Handschrift v. J. 1369*. Berlin.
- Knefelkamp, Ulrich (2018): *Das Mittelalter. Geschichte im Überblick*. Paderborn.
- Kluge, Friedrich (2011): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin, Boston.
- Meier, Jörg (2016): *Sprachenkontakte und Deutsch als Fremdsprache im Europa des Mittelalters und der Frühen Neuzeit*. In: Claudia Wich-Reif: *Historische Sprachkontaktforschung*. Berlin, New York (*Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte* Band 7), 308–328.
- Mosimann, Martin (1994): *Die „Mainauer Naturlehre“ im Kontext der Wissenschaftsgeschichte*. Tübingen, Basel.
- Müllenhoff, Karl/Wilhelm Scherer (Hg.) (1864): *Denkmäler deutscher Poesie und Prosa aus dem VIII.–XII. Jahrhundert*. Berlin.
- Offergeld, Thilo (1997): *Didascalicon de studio legendi. Studienbuch, lateinisch-deutsch*. Freiburg i. Br. u. a.
- Pausch, Oskar (1972): *Das älteste italienisch-deutsche Sprachbuch. Eine Überlieferung aus dem Jahre 1424 nach Georg von Nürnberg*. Wien u. a.
- Pfeiffer, Franz (1863): *Zwei deutsche Arzneibücher aus dem XII. und XIII. Jahrhundert. Mit einem Wörterbuche*. In: *Sitzungsberichte der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-Historische Klasse*, Band 42. Wien.

- Reichmann, Oskar (unter Mitwirkung von Christiane Burgi, Martin Kaufhold und Claudia Schäfer) (1988): Zur Vertikalisierung des Varietätenspektrums in der jüngeren Sprachgeschichte des Deutschen. In: Horst Haider Munske/Peter von Polenz/Oskar Reichmann/Reiner Hildebrandt (Hg.): Deutscher Wortschatz. Lexikologische Studien. Berlin, New York, 151–180.
- Riecke, Jörg (1994): Der deutsche Wortschatz des Codex Cumanicus. In: Sprachwissenschaft 19, 62–114.
- Riecke, Jörg (2003): Über die volkssprachigen Anfänge des Schreibens über Körper, Krankheit und Heilung. Aspekte der Frühgeschichte der medizinischen Fachsprache. In: Sprachwissenschaft 28, 245–271.
- Riecke, Jörg (2004): Die Frühgeschichte der mittelalterlichen medizinischen Fachsprache im Deutschen. 2 Bde. Berlin, New York.
- Riecke, Jörg (2009a): Zum Wortschatz von Gesundheit und Krankheit. In: Rolf Bergmann/Stefanie Stricker: Die althochdeutsche und altsächsische Glossographie. Band 2. Berlin, New York, 1137–1148.
- Riecke, Jörg (2009b): Zum Wortschatz von Zauber und Weissagung. In: Rolf Bergmann/Stefanie Stricker: Die althochdeutsche und altsächsische Glossographie. Band 2. Berlin/New York, 1149–1160.
- Riecke, Jörg (Bearb.) (2013): Duden. Das Herkunftswörterbuch. Berlin.
- Riecke, Jörg (2016): Geschichte der deutschen Sprache. Eine Einführung. Stuttgart.
- Riecke, Jörg (Hg.) (2017): Sprachgeschichte und Medizingeschichte. Texte – Termini – Interpretationen. Berlin, Boston.
- Riehl, Claudia Maria (2014): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen.
- Riha, Ortrun (2014): Das Arzneibuch Ortlofs von Baierland. Wiesbaden.
- Roelcke, Thorsten (2020): Fachsprachen. Berlin (Grundlagen der Germanistik 37).
- Rosembach, Johan (1502): *Vocabulari molt profitos per apendre Lo Catalan Alamany y Lo Alamany Catalan* ‚Sehr nützliches Vokabular zum Erwerb des Deutschen für Katalanen und des Katalanischen für Deutsche‘. Perpignan.
- Schaik, Martin van (1995): Notker Labeo, de musica: Edition, Übersetzung und Kommentar. Utrecht.
- Schmid, Hans Ulrich (2015): Historische deutsche Fachsprachen. Von den Anfängen bis zum Beginn der Neuzeit. Eine Einführung. Berlin (Grundlagen der Germanistik 57).
- Seibicke, Wilfried (2003): Fachsprachen in historischer Entwicklung. In: Werner Besch/Anne Betten/Oskar Reichmann/Stefan Sonderegger (Hg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Berlin, Boston (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 2.3), 2377–2391.
- Tax, Petrus W. (1986): Notker der Deutsche. Boethius „De Consolatione Philosophiae“. Buch I/II, Tübingen.
- Tiefenbach, Heinrich (1983): Bezeichnungen für Werkzeuge aus dem Bauhandwerk im Althochdeutschen. In: Herbert Jankuhn (Hg.): Das Handwerk in vor- und frühgeschichtlicher Zeit. Göttingen, 717–750.
- Tiefenbach, Heinrich (2009): Zum Wortschatz der Werkzeuge. Methodische Aspekte. In: Rolf Bergmann/Stefanie Stricker: Die althochdeutsche und altsächsische Glossographie. Band 2. Berlin, New York, 1124–1136.
- Vogel, Kurt (1980): Das Bamberger Blockbuch Inc. Typ. Ic I 44 der Staatsbibliothek Bamberg. Ein xylographisches Rechenbuch aus dem 15. Jahrhundert. Mit einer buchkundlichen Beschreibung von Bernhard Schemmel. München u. a.
- Wich-Reif, Claudia (2012): Malbergische Glossen und althochdeutsches Lex Salica-Fragment: Rechts-/ Fach- und Allgemeinsprache. In: Sprachwissenschaft 39, 3, 283–296.
- Widmann, Johannes (1489): Behende vnd hubsche Rechnung auff allen Kauffmannschaft. Leipzig.
- Wilhelm, Friedrich (1932–1986): Corpus Altdeutscher Originalurkunden bis zum Jahre 1300. Lahr.
- Wilken, Ernst Heinrich (1877): Eine Münstersche Grammatik aus dem XV. Jahrhundert. In: Jahrbuch des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung 3, 36–56.

Sebastian Seyferth

Geschichte des Deutschen als Fach- und Fremdsprache II: Von der Frühen Neuzeit bis 1900

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht fremd- und fachsprachliche mehrsprachige Wörterbücher, teils mit Lehrwerkcharakter, die den Lernern spezifische Wortschätze bzw. Wortschatzausschnitte vermitteln. Die Analyse richtet sich dabei auf Fremdsprachen, z. B. Polnisch, aber auch Fachsprachen, u. a. Botanik, der vergangenen 500 Jahre. Somit erfolgt ein diachroner Blick in die Fremdsprachen- und Fachlexikographie und zeigt deren Verbindungslinien auf.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Fremd- und Fachsprachenlexikographie, Sprachlehrwerk

- 1 Einleitung und Ziel
- 2 Analyse
- 3 Zusammenfassung
- 4 Literatur

1 Einleitung und Ziel

Deutsch als Fremdsprache aus der Perspektive der fachlichen Kommunikation zu denken und zu ergünden, hat sich dieses Handbuch vorgenommen. Daher konzentriert sich der Blick im vorliegenden Beitrag zum einen auf die Fach- und Fremdsprachenlexikographie und deren didaktische Konzeptionen, zum anderen auf diachrone Aspekte historischer Fach- und Gruppensprachen.

Ziel des Beitrages ist es, historische Grundzüge des Deutschen als Fremdsprache unter fachsprachlichem Blickwinkel zu beleuchten. Dabei erstreckt sich der zeitliche Rahmen von der Frühen Neuzeit bis um 1900. Räumlich betrachtet werden Sprachgebiete, in denen das Deutsche mitunter eine kontaktsprachliche Stellung zu anderen Sprachen einnimmt. Dazu rücken varietätenspezifische Gesichtspunkte zwischen dem Deutschen als Fremdsprache und den Fachsprachen in den Fokus. Gerade Fachsprachen heben sich von anderen Gruppensprachen durch deren Standardisierungstendenzen ab. Ich verzichte an dieser Stelle auf einen Überblick der verschiedenen fachsprachlichen Definitionsansätze und gehe mit Möhn/Pelka (1984, 26 ff.) davon aus, dass Fachsprache als „Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständigung über sie dient und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt“ beschrieben werden kann.

Deutsch als Fremdsprache aus historischer Perspektive gesehen, eröffnet vielschichtige Aufgaben- und Arbeitsfelder (vgl. dazu Glück 2002). Zum einen steht der allgemeine Bildungsaspekt breiterer Bevölkerungsschichten außerhalb der Universität im Interesse, zum anderen aber auch das länderübergreifende Deutschlernen bzw. Fremdsprachenlernen innerhalb fachsprachlicher Diskurse und Berufsgruppen.

Fachsprachlichkeit und deren Betrachtungen sind von jeher an Schriftlichkeit gebunden. Bekannt ist zudem, dass das fachsprachliche Bewusstsein gekoppelt war an den im 16. Jahrhundert einsetzenden, durch den Humanismus bedingten, Übersetzungsboom diverser (Fach-)Textsorten aus den antiken Sprachen im Kontext der Diglossie. Betrachtet man den neuzeitlichen Untersuchungsfokus, macht Klein (2004, 299) gerade für die Frühe Neuzeit zu Recht auf Folgendes aufmerksam: *Fachsprachlichkeit wurde mit der Existenz von Fachwörtern gleichgesetzt; das Bewusstsein von Fachsprachlichkeit war also eindeutig lexikalisch definiert*. Diese lexikologische Perspektivierung ist eng verzahnt mit der lexikographischen Sichtweise auf die sich langsam herausbildenden volkssprachlichen Fachwortschätze. Beide waren bekanntermaßen rückgebunden an das griechisch-lateinische Sprachmaterial. Man denke an zwei- oder mehrsprachige Wörterbücher und Glossare der Zeit. Die Frage ist auch, wann und wie damalige Autoren das Phänomen ‚Fachsprache‘ zu reflektieren begannen. Nun ist hier nicht der Ort, die volkssprachliche Fachsprachenforschung umfassender zu verorten. Exemplarisch für die historische Perspektive seien genannt: Kalverkämper (1998, 301–322), zu den Anfängen der Fachsprachenforschung im 17. und 18. Jahrhundert vgl. Haßler (1998, 322–326), zum Verhältnis Latein–Volkssprache innerhalb medizinischer Fachtexte der Frühen Neuzeit vgl. Seyferth (2011, 167–183) sowie zu speziellen sprachwissenschaftlichen Fragestellungen historischer Medizintexte vgl. Seyferth (2008, 69–90), Seyferth (2009, 85–97) und Seyferth (2010, 29–41).

Damit komme ich zu den Untersuchungszielen im Detail. Die hier gewählten Gegenstände sind durch didaktisch-lexikographische Werke vertreten, woran sich konsequenterweise auch die Quellenwahl ausrichtet. Es sind Texte gewählt worden, die unter fremdsprachlich-fachsprachlichem Interesse standen und stehen. Dergestalt lassen sich Entwicklungsetappen grob nachzeichnen, die beide Aspekte berücksichtigen, so dass sich aber kein Gesamtbild fach- und fremdsprachlicher Werke der zu besprechenden Zeitetappe ergibt, sondern eher ein Querschnitt gezeigt wird.

Nun lassen sich die verschiedensten sprachwissenschaftlichen Bereiche unter fremd- und fachsprachlichem Fokus untersuchen. Ich wähle die folgende Perspektivierung aus. Diachron werden exemplarisch ab dem 16. Jahrhundert lexikographische Werke vorgestellt, mit denen die damaligen Benutzer sich in irgendeiner Weise eine ‚fremde (Fach-)Sprache‘ aneignen konnten. Ich wähle hierbei a priori keine thematisch einheitlichen Fachsprachenbücher sowie keinen besonderen Wörterbuchtypus aus. Fremd- und fachsprachliche Aspekte bestimmen die Auswahl der Texte. Neben vordergründig fremdsprachlichen Wörterbüchern rücken auch fachsprachliche Werke in die Textauswahl. Da dieser Gegenstandsbereich extrem breitgefächert und vielschichtig ist, kann es in dem Beitrag auch nicht darum gehen, die einzelnen fachsprachli-

chen Textsorten systematisch darzustellen bzw. allein unter fremdsprachlicher Perspektive zu evaluieren: Man denke nur an die vielen Handwerkssparten bis hin zu den Sachbereichen der einzelnen Fachwissenschaften. Ziel ist es, anhand der Werke den lexikographischen Konzeptionen und Inhaltspräsentationen der Lehr- und Nachschlagewerke nachzugehen. So lassen sich Schnittstellen zwischen beiden Gebieten herausfinden, die es wiederum ermöglichen, Entwicklungslinien nachzuzeichnen. Daher ist die Frage interessant, inwieweit die damaligen Wörterbücher schon Lehrbuchcharakter tragen. Zu fragen bleibt auch, inwieweit sich an den Werken ein bestimmter Didaktisierungsgrad ablesen lässt.

Zuerst werden die wichtigsten fremdsprachlich-fachsprachlichen Merkmale der einzelnen Werke herausgestellt, bevor die relationale Perspektive eingenommen wird, um diachrone Verbindungslinien zwischen den Wörterbüchern herzustellen. Im analytischen Interesse stehen folgende Aspekte: Leserkreis, Werkaufbau, Wortschatz sowie sprachliche und didaktische Konzeption. Beschreibungsgrundlage für die zu behandelnden Texte bildet das Zentrale Verzeichnis Digitalisierter Drucke, wobei nach folgenden Charakteristika und Kriterien vorgegangen worden ist: lexikographisch, polyglott, fachsprachlich, fremdsprachlich sowie thematisch-übergreifend.

(Fach-)Wörterbücher bieten als Nachschlagewerke sprachrelevante und/oder sachliche Informationen zu den jeweiligen Interessensgegenständen. Geordnet sind diese oftmals alphabetisch, oder sie verschlagworten systematisch einzelne Themenblöcke. Betrachtet man die jeweilige lexikographische Werkbeschaffenheit, lässt sich folgendes konstatieren:

Nachfolgend werden wörterbuchrelevante Tendenzen zu verzeichnen sein, jedoch ist keine analytische Aufarbeitung der Einzeltexte angestrebt. Dass in ihrer Art und ihrem Aufbau Wörterbücher divergent sind, gilt als ein Allgemeinplatz. So treffen wir insgesamt auf einsprachige, zweisprachige, mehrsprachige oder vielsprachige, z. B.: bei Megiser, Hieronymus (1603) *Prob einer Verdolmetschung in 50 unterschiedlichen Sprachen*. Auch in der thematischen Ausrichtung und didaktischen Zielführung variieren diese Textsorten stark. So sind es Synonymwörterbücher, fachlexikalische Lehrbücher oder z. B. Fremdsprachenlehrbücher.

Ausgesucht für die Untersuchung wurden vordergründig zwei- bzw. mehrsprachige lexikographische Werke, die für unterschiedliche Lese- und Lernerkreise konzipiert wurden.

2 Analyse

2.1 16. Jahrhundert

Das für das 16. Jahrhundert gewählte Werk von Roth trägt im Titel die Bezeichnung *Ein Teutscher Dictionarius* – wobei hier ganz zentral der attributive Fokus auf der Volkssprache liegt, was ungewöhnlich für die Zeit ist. Dieses Wörterbuch kann als

eine Vorform eines etymologischen Lexikons betrachtet werden. Eine ausführliche Untersuchung zu Roths Wörterbuch liegt von Kremer (2013) vor.

Ein Zeugnis vom wachsenden Selbstbewusstsein der Volkssprache sehen wir im Folgenden. Sie gewinne an Qualität gerade bei Entlehnungsprozessen beeinflusst durch das Griechische und Lateinische, Vorrede 4v:

Man sehe allein an die zierligkeit der Teutschen sprach / ob wohl dieselb von natur und art etwa rauch vnd hart / wie auch das Volck selbs gewesen / ist sie doch jetzo in eine solche milte vnd holdseligkeit (gleich wol nicht ohn sondere hilff der Griechischen vnd Lateinischen zungen) geraten / das an jre gleich so wenig als an den zweyen etwas mangel erscheint.

Das hier beschriebene Wörterbuch hebt sich eindeutig von dem eines Dasipodius ab, bei dem das Wissen um die lateinische Sprache mehr oder weniger vorausgesetzt wird. Doch für welchen Lernerkreis ist dann das Rothsche Wörterbuch konzipiert? Als Zielgruppe hat der Autor eher Lateinunkundige im Visier, denen zumeist die Fähigkeit fehlt unbekannte Wörter herzuleiten, Vorrede 6v:

Nemblich denen / so das Latein von grundt nicht gelernet / darumb auch kein deriuation, das ist / wie ein wort von dem andern herkompt verstehn. Derwegen jnen obgemelte Dictionaria [Dasipodius] wenig nutz muegen sein.¹

Unter fremdsprachlichem Aspekt haben wir als eine Zielgruppe diejenigen Gebildeten, die zumindest lesefähig und schreibfähig waren. Unter fachsprachlichem Aspekt mögen es Schreiber in Kanzleien bzw. Verwaltungsangestellte gewesen sein, d. h. Personen, die vermutlich für den handwerklichen und ämterbezogenen städtischen Schriftverkehr zuständig waren. Gemeint sind demnach diejenigen Berufsgruppen, die zwar mit dem Schriftverkehr zu tun hatten, aber wahrscheinlich auf keine universitäre Bildung zurückgreifen konnten. Der Titel verrät, dass der Autor lehnwortschatzbezogen nicht allein das Deutsche und Lateinische im Blick hatte:

Ein teutscher Dictionarius / daz ist ein auszleger schwerer / vnbeakanter Teutscher / Griechischer / Lateinischer / Hebraischer / Waelscher vnd frantzoesischer / auch andrer Nationen woerter / so mit der weil inn Teutsche sprach kommen seind [...] sonderlich aber denen so zu Schreibereien kommen / vnd Ampts verwaltung haben / aber des Lateins vnerfarn seind [...].

Korrelierend mit dem Adressatenkreis sind zwei lexikalische Bereiche abgedeckt: Zum einen die Kanzleisprache; Beispiele wären hier:² *Consultation*, *berahtschlagung/berahtung* (CON),³ *Conspirin*, *zamen blasen / zusammen hauchen* [...] *sich vereinigen etwas zuthuon* (CON). Zum anderen die höherstilistische Allgemeinsprache, z. B.: *Li-*

¹ https://archive.org/details/bub_gb_Cg9NAAAACAAJ/page/n15/mode/2up?view=theater (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

² Die Lemmata sind jeweils kursiviert, wohingegen die Sememe recte erscheinen.

³ Die jeweils in Klammern angegebenen Abkürzungen fungieren als enzyklopädischer Index zur Wortsuche.

bertet, freiheytt (LI), *Locirn*, Setzen/an ein ort legen (LO), *Postulirn*, fordern, begeren (POT), *Scrupl*, Angst, Sorg, zweyfel [...] (SC), *Vxorirn*, Heyraten / ein weib nemen (VX).

Die meist fremdsprachlichen Lemmata speisen sich aus den fachsprachlichen Wortschätzen, z. B. Grammatik, Recht, Verwaltung Medizin etc. Zur Konzeption wird wortbildungsrelevant ausgeführt, Vorrede 6v:

Hie werden primitiua vnnd derivatiua, simplicia vnnd composita, als vil da die notturfft erfordert ploetzlich gesetzt / vnd mit gebrauchlichem Teutsch vertiert.

Angegeben werden auch die in das Deutsche entlehnten Formen, 6v: *Als für celebrare, laudare [...] stehet celebrirn, laudirn [...]*.

Etymologisch interessant ist ebenso, dass Roth Lehnwörter höheren Assimilationsgrades an die Nehmersprache aufnimmt und anzeigt, die sich auf den ersten Blick nicht als solche zu erkennen geben, vgl. Vorrede 6r:

Es werden auch hie woertlein eingemengt / welche so gar ins Teutsch geraten / das mans anders nicht erkennen will / als da seind / floe / flusz / form [...] Jinsel / Jud / vnd andre sehr vil / welche doch ohn allen zweifel ausz der Hebraischen / Griechischen / Lateinischen vnnd andern sprachen ins Teutsch geraten sein / vnnd nun für Teutsch gehalten werden.

Ein Blick in die Systematik und den Aufbau der Einträge verrät zunächst, dass meist nur ein lateinisches Lemma in alphabetischer Reihenfolge angegeben ist, das von erklärenden volkssprachlichen Ausführungen flankiert ist. Mitunter sind kontextualisierende Nebenformen beigegeben, um die Wortartenvarianz des Eintrags zu beleuchten: *Altar, gantz altare (AL)*. Um das gesuchte Wort leichter zu finden, erscheint nicht allein der erste Buchstabe im Kopfsteg, sondern auch der ihm nachfolgende, vgl. *AL*. Verben und Substantive scheinen die größte Gruppe der aufgenommenen Lexeme zu sein.

Der das Lemma erklärende Eintrag ist in Deutsch verfasst und umfangreicher als das Lemma selbst. Oft erklärt der Autor etymologische Zusammenhänge wie hier z. B., wo mitunter ein volkssprachliches Lemmata eingetragen ist (FE; FI):

Fenster, Von dem Lateinischen wort Fenestra, mit weckthueung des buochstabens a, vnnd versetzung des andern e, so wirt darausz fenster. Solche verwechstung vnd uebersetzung gschehen vil in den Sprachen / Als inn dem wort pater, wirdt das p, inn ein v, verkert, vnnd sprechen dann Pater, &c.

Hier erläutert Roth in prälinguistischer Diktion, dass es sich bei der Herkunft des Lexems *Fenster* um ein lateinisches Lehnwort handelt. Zudem wird – ganz nebenbei – auf das später als erste Lautverschiebung bezeichnete Phänomen verwiesen (*pater*). Das Lexikon trägt insgesamt lateinisch-deutschen Lehnwörterbuchcharakter. Didaktisch betrachtet werden detaillierte Informationen, sowohl zur Lexemvarianz als auch zum Lexembestand, gegeben. Konzipiert wurde für die Schriftlichkeit.

Als Ausblick kann für zahlreiche solcher Wörterbücher festgehalten werden: Den fachsprachlichen aber auch allgemeinsprachlich oder juristisch geprägten Lexemen

aus dem Deutschen, teils auch dem Lateinischen, werden Ersatzausdrücke beigegeben, die der damaligen Rede- und Schreibkunst entsprachen. So gibt das Werk von Leonhard Schwartzbach *Synonyma* (1564)⁴ bedeutungsgleiche und bedeutungsähnliche Wendungen unerfahrenen Schreibern an die Hand im Sinne der *copia verborum*. Das betrifft die lexematische, phrasenbezogene, aber auch syntaktische Sprachebene. Das Lexem *Geschefft*⁵ wird beispielsweise dergestalt erläutert:

Geschefft. Legatum, Ein gab oder schanck / die jemand von einem gestorbenen verlassen ist.
XLVIII

Alles in allem können derartige Wörterbücher für die Benutzer die Brücke zwischen exogenem und indigenem Wortgut schlagen.

2.2 17. Jahrhundert

Als erstes Werk für dieses Jahrhundert ist Nicolaus Volckmars (1641) *Viertzig Dialogi, Oder Lustige Arten zu reden* [...] gewählt. Dieses fremd- und fachsprachliche themenbezogene deutsch-polnische Dialogwörterbuch vermittelt deutsch-polnische Situationsyntax bzw. kleine episodenhafte Dialoge für den Bereich der Mündlichkeit. Geeignet ist es daher zum szenenhaften Lernen für die praktische Alltags- und Berufskommunikation, z. B. bei Kaufmannserfahrungen.⁶ Manchmal tragen diese Passagen berichten Charakter, der zum Teil in Erlebnisberichtsform verfasst ist. Als lexikographisches Lehrwerk handelt es sich um eine Textsortenmischung. Einerseits ist es zweisprachig nach unterschiedlichen Themengebieten ohne Einzellemmata aufgebaut. Andererseits werden die Themen dialogartig präsentiert und ergeben als Teiltex te mitunter eigenständige Berichte und Sachverhaltsdarstellungen. Der Autor gibt werbestrategisch im Vorwort den breiten Adressatenkreis bekannt:⁷

Wie sehr noethig vnd nuetzlich die Deutsche vnd Polnische Sprach sey / beyde kauffleuten vnnnd handwerkern / Mann vnd Weibs Personen / grossen vnnnd kleinen / sonderlich an diesen oertern / da beyde Nationen gleichsam durcheinander gemengt seyn / vnd stets mit einander zu thun haben / ist maennighen besser bewust / als dasz es viel beweisens bedüerffte.

Das Zitat hebt die enge Bindung beider Völker im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation hervor. Fachlich angesprochen sind unterschiedliche diastratische Schichten innerhalb der Berufsgruppen. Angeredet wird zudem die Gesellschaft als ganzes. Dass sich bei diesem Sprachkontakt die Notwendigkeit des gegenseitigen Sprachlernens

⁴ <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb11202462?page=4,5> (Titelseite) (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

⁵ <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb11202462?page=98,99> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

⁶ <https://digitale.bibliothek.uni-halle.de/vd17/content/pageview/15008065> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

⁷ <https://digitale.bibliothek.uni-halle.de/vd17/content/pageview/15007651> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

ergibt, muss nicht gesondert erläutert werden. Auch die lebenspraktische Verwendungsweise des Buches wird im Titel angegeben: *daheim vnd auch auff der Reise*.

Zunächst indiziert das in den Überschriften vorkommende Lexem *Gespräch* den Rekurs auf die Mündlichkeit. Das zeigt sich z. B. an der verwendeten Modalpartikel *wohl*⁸ im Gespräch vom Spielen:

Ich wolte **wohl** auch gern mit euch gehen / wenn ich dürfte.

Welche Themen werden innerhalb der Gespräche besprochen⁹? Verschiedene Großbereiche werden behandelt: z. B. das Schulwissen (*von der Zahl* oder *Praepositiones*) oder das Sachwissen im Alltag (*nach der Mahlzeit* oder *von mancherley Kleidung*). Aber auch das berufsbezogene Wissen wird vermittelt (*von mancherley Handwercken* oder *von Kauffmanschafft und schiffart*).

Zwei Lehrdialogtypen treten in dem Frage- und Antwortlexikon auf. Der eine ist versatzstückhaft angelegt und vermittelt aufzählungsartiges Detailwissen: *von der Zeit*. Der andere bietet eher zusammenhangsartigen Wissensstoff an: *Von Kauffmanschafft und schiffart*. Ein Beispiel soll dies illustrieren, bei dem ein Kaufmann von einer Schiffsreise berichtet:¹⁰

Wie viel gewanst du denn? A ty wieles wygral (zyskál?)

Jch hatte nicht viel Wahren / darumb kunte ich auch nicht viel gewinnen / ein hundert Gulden [...].
Nie wielem miał towárow / nie wilem tez mogli zyskác / sto zlotych [...].

Im obigen Dialog haben wir es mit merkantilen Fachwörtern zu tun. In die linke Spalte ist das deutsche Zwiegespräch gesetzt, wohingegen in der rechten das polnische erscheint. Es entsteht hier zudem der Eindruck, dass Musterdialoge ein Gespräch ergeben und den Lesern so bestimmte Konversationssituationen vorführen sollen. Didaktisch kann festgehalten werden, dass in diesem Werk an der mündlichen Rede orientierte Konversationsdialoge bereitgestellt werden, die gleichsam den Lernern syntaktische sowie textuelle Sprachstrukturen zum Einprägen an die Hand geben.

Das andere Werk für das 17. Jahrhundert ist Kramers (1672) deutsch-italienisches Lehrbuch *Allgemeiner Schau-Platz auf welchem ... vorgestellt wird die teutsche und Italienische Benennung aller Hauptdinge der Welt* (Nürnberg).

Dieses Werk gibt erhellende Einblicke in die Textsorte *wörterbuchartiges Lehrbuch*. Es ist nämlich nach Sachgebieten und Sachgruppen geordnet, die die ‚Hauptdinge der Welt‘ zweisprachig erläutern, beginnend bei den Elementen. Die abstrakten sowie konkreten Sachen der Welt werden kapitelweise beschrieben, ähnlich dem *Orbis pictus*, auf den im Vorwort referiert wird, und an dem sich dieses Werk auch in

⁸ <https://digitale.bibliothek.uni-halle.de/vd17/content/pageview/15007821> (letzter Zugriff 13. 12. 2023). Die Hervorhebung stammt vom Autor.

⁹ <https://digitale.bibliothek.uni-halle.de/vd17/content/structure/8787320> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

¹⁰ <https://digitale.bibliothek.uni-halle.de/vd17/content/pageview/15008071> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

bedingtem Maß orientiert hat. Das Werk richtet sich nicht nur an eine Lernergruppe, sondern an zwei Adressatenkreise:¹¹

Allen Jtaliaenisch liebenden Teutschen / und Teutsch gesinnten Jtaliaenern [...].

Interessant ist das Werk in vielfacher Hinsicht. Verkaufsauffin kritisiert Kramer gegenüber seinem eigenen Werk zu Beginn seiner Vorrede die Qualität bestehender deutsch-italienischer Wörterbücher. Gleichzeitig räumt er ein, auf ein vollständiges Lexikon bzw. Dictionarium zu verzichten. Unter didaktischem Aspekt ist folgende Sequenz aufschlussreich:¹²

Endlich / in Bedencken / dasz in der Sprach Lehre / dem Lexico eine Nomenclatur vorhergehen musz / hab ich denen Liebhabern zu Ehren diese vollstaendige Nomenclatur (welche der Woerter Menge nach noch wol ein Dictionarium heissen moechte) verfertigt / wessen Methodum Lehr Ordnung / Ziel und Gebrauch besser zu verstehen / fasse folgende Anordnungen zu Gemueh.

Zu einer Sprachlehre gehören Kramers Meinung nach¹³ *neben eines guten Scribenten fleißiger Durchlesung zwey Buecher / eine Grammatica und ein Woerter Buch.*

Weiterhin werden dort Wörterbücher in vier Untergruppen unterschieden,¹⁴ nämlich in *die Nomenclatura, das Dictionarium, das Lexicon, die Phraseologia (ob-schon Lexicon im Griechischen und Dictionarium im Lateinischen ein Ding bedeutet)*, wobei alle als Bedeutungswörterbücher firmieren.

Das hier zu besprechende Werk selbst nennt Kramer eine *Nomenclatura*. Eine terminologisch-lexikographische Abgrenzung entwirft er nachfolgend:¹⁵

Dabei stelle die *Nomenclatura* als erster Typ ein Lehrbuch dar,

darinn die Wort / nach einer gewissen doch nicht alphabetischen Ordnung / ohne ein Particular Register aufgeführt zu dem End ausgeuert seyn / damit der Schueler sich darinnen belesen / und sich allgemach dero angeregten Woerter bemaechtigen solle / diese aber muessen / so viel moeglich ist / einfache / unabgeleitete und ungedoppelte Stamm Wörter seyn.

Eine Nomenklatur listet also Begriffe eines bestimmten Sach- bzw. Fachgebietes auf. Diese sollen wortbildungsbezogen möglichst Simplizia sein. Gleichzeitig ist es das didaktische Ziel, sich die Wörter einzuprägen.

Der zweite Typ stellt ein *Dictionarium* dar,¹⁶ kein Lehrwerk, sondern ein Nachschlagewerk mit enzyklopädischem Zugriff, bei dem man registerbezogen

¹¹ <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10588104?page=8,9> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

¹² <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10588104?page=12,13> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

¹³ ebd.

¹⁴ ebd.

¹⁵ ebd.

¹⁶ ebd.

Schertz- und Ernst- Red- und Dicht- neue und alte Woerter nach alphabetischer Ordnung durcheinander angefehret sind / jedoch nicht zu dem End / damit einer darinn studire / sondern auf dasz man der unbewussten und zweifelhaften Wort-Bedeutungen nachschlagen koenne.

Wortbildungsbezogen sollten in alphabetischer Reihung Grundwörter, Komposita und Ableitungen enthalten sein.

Der dritte Typ ist das *Lexicon*,¹⁷ worin die einfachen

Stamm Woerter nach dem A. B. C. eingerichtet seyn / aber unter ein jedes sein Auswachs / von abgeleiteten und gedoppelten Worten / beygesetzt wird / zu dem End / damit der Sprachbegierige sich darinnen ersehe / auch dergleichen in allen Begebenheiten nach bewahrter Analogia formiren lerne [...].

Dieser Wörterbuchtypus versucht die Fülle der Wortbildungen darzustellen, bei der zum jeweiligen Lemma dazugehörige wortstammgleiche oder wortstammähnliche Lexeme unterschiedlicher Wortarten angeführt sind. So können Wortfamilien und Wortfelder dem Lerner gegeben werden.

Schließlich wird die vierte lexikographische Textsorte als *Phraseologia* bezeichnet.¹⁸ Dieser als *Sprach Kern* bezeichnete Typ ist,

worinnen nicht alle / sondern nur gewisse Kern Woerter nach alphabetischer Ordnung verzeichnet seynd / und bey einem jeden nicht nur schlechtlich gemeldet wird / was sie eigentlich und proprie bedeuten [...] sondern zu waserley¹⁹ Bedeutung und Gebrauch sie von ihren Lands Leuten gezogen werden.

Zudem sind hier Verwendungsweisen in der mündlichen Sprachverwendung verzeichnet. Somit sind Bedeutungsbeschreibungen angeführt, die der Sprachgebrauch abbildet. Zuzüglich zählen in diese Kategorie auch *Spruechwoerter*.

Wie eigneten sich die Lerner den Wissensstoff an? Gegeben sind zweisprachige Wortlisten, zumeist bestehend aus Substantiven, wobei die jeweiligen Sachgruppen mit einer themeneinführenden Frage eingeleitet ist. Vorgegangen wird nach einer Teil-Ganzes-Systematik. So wird z. B. der Mensch behandelt, danach dessen Organe bzw. Körperteile und das, was ihn ausmacht:²⁰

Was sind Mannliche Leibkleider?
das Kleid.

Quali sono Vestiti da Uomo?
l'Hábito [...].

Da der jeweilige Artikel immer angegeben wird, ist nicht nur allein die Bedeutungskomponente gegeben, sondern auch die grammatische Information über das Geschlecht.

¹⁷ ebd.

¹⁸ <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10588104?page=14,15> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

¹⁹ ‚welcher Art auch immer‘ [S.S.]

²⁰ <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10588104?page=76,77> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

Didaktisches Ziel ist es, den Lernern lexikalisch-syntaktische Einheiten aus verschiedenen Sachgebieten anzubieten. Konzeptionell entspricht das Werk damit eher einem nomenklaturartigen Lehrbuch als einem Wörterbuch. Spannend ist, dass Kramer über die unterschiedlichen lexikographischen (Lehr-)Werktypen im Vorwort reflektiert. Dies demonstriert eine entscheidende Weiterentwicklung der Wörterbucharten im 17. Jahrhundert. Klein (2004, 321 f.) attestiert einigen Fachsprachenforschern im 17. Jahrhundert eine systematische Arbeitsweise, z. B. Heinrich Alsted (1588–1638); er schränkt jedoch ein, dass wissenschaftshistorisch von einer interessenlosen, neutralen Forschung nicht gesprochen werden könne.

2.3 18. Jahrhundert

Für das 18. Jahrhundert spricht Klein (1995, 28) von einer weitgehenden Durchsetzung des Deutschen innerhalb der naturwissenschaftlichen Fachlexikographie neben anderen wissenschaftssprachgeschichtlichen Textsorten. Er untersuchte dazu naturwissenschaftliche Fachlexika zwischen Renaissance und 19. Jahrhundert, vgl. Klein (1995, 15–49).

Als Vertreter für das Jahrhundert ist das 1781 erschienene *Dictionarivm Botanicvm oder botanisches lateinisches und deutsches Handwörterbuch: für Aerzte, Cameralisten, Apothecker, Specereyhändler, Kräuterkenner, Bluhmisten, Oeconomen, Gärtner und Fabrikanten nach dem Linneischen System* von Christian Friedrich von Reuß gewählt worden.

Es handelt sich hierbei um ein zweisprachiges botanisches Wörterbuch (Latein/Deutsch). Die Textsorte *Handwörterbuch* ist als wissenschaftliches Werk angelegt, ermöglicht aber dennoch eine praktische Handhabung. Das anvisierte Lesepublikum ist im Titel aufgeführt. Die Zielgruppen für solche Wörterbücher erweitern sich im 18. Jahrhundert. Nicht allein eine oder zwei Berufsgruppen sind angesprochen, sondern gleich mehrere – aus unterschiedlichen Sparten. Der sogenannte ‚Pflanzenliebhaber‘ bzw. ‚Pflanzenkundige‘ fungiert dabei als Oberbegriff. Spannend ist, dass sowohl Berufsgruppen als auch breitere Interessengruppen als Zielpublikum angesprochen werden, also die wirklich Fachkundigen und die Laien. Was diese Gruppen eint, ist das Interesse an und der Gebrauch der Pflanzen- bzw. Kräuterkunde. Eine exakte Pflanzenbenennung ist für die verschiedensten Adressatenkreise wichtig. Als botanische Autorität wird Carl von Linné (1707–1778) angeführt, nach dessen System das Buch vorgeht. Bekanntermaßen bestimmte Linné die Geschlechts- und Gattungsnamen der Pflanzen genau und verfertigte somit eine Nomenklatur. Als Besonderheit zu kennzeichnen sind zwei alphabetische Pflanzennamenverzeichnisse, zuerst lateinisch, danach deutsch.²¹

Jm alphabetischen lateinischen Namenverzeichnis sind bey den lateinischen linneischen Geschlechts- und Gattungsnamen, alle vorzuegliche deutsche Namen zu finden, welche diese linnei-

²¹ <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10301350?page=18,19> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

sche benannte Pflanzen, von Gelehrten, von Aerzten, Oeconomen, Cameralisten und Landleuten in verschiedenen Gegenden und Ländern erhalten haben.

Alle diese deutliche [sic!] Namen kommen nach alphabetischer Ordnung in dem zweyten Namenverzeichniß vor, doch so, dasz immer auf das erste lateinische Register gewiesen wird, wo bey dem lateinischen Namen alle andere vorkommen, die eine Pflanze vorzüglich zu führen pflegt.

Im ersten Verzeichnis gestaltet sich ein Eintrag folgendermaßen:²²

Achillea, Achillenkraut, gemeine Schafgarben.

Im zweiten Verzeichnis wird das volkssprachliche Lemma angegeben:²³

Achillenkraut, Achillea millefolium.

Dergestalt lassen sich aus beiden Sprachrichtungen die Lemmata finden. Die akkurate Bestimmung einer Pflanze war deshalb nicht immer einfach, weil viele *Benennungen eines und eben desselben Gewächses*²⁴ existierten und dies oft zu Verwechslungen führte. Überdies machten regionale Dubletten die genaue Zuordnung nicht immer einfach.

Didaktisch bietet sich den Lesern mit diesem Buch eine lateinisch-deutsche botanische Nomenklatur sowohl für die Mündlichkeit als auch für die Schriftlichkeit. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Sinn und Zweck des Wörterbuches im sicheren und bequemen *Aufsuchen der um den medicinischen und oeconomicen Nutzen vorzueglich brauchbaren und nuetzlichen Pflanzen*²⁵ bestand, und zwar für ein fächerübergreifendes Lesepublikum.

2.4 19. Jahrhundert

Für das 19. Jahrhundert sind zwei lexikographische Werke in verschiedenen Ausgaben desselben Autors gewählt:

Grieb, Christoph Friedrich (1842): *Englisch-Deutsches und Deutsch-Englisches Wörterbuch mit einer tabellarischen Uebersicht der von den neuern englischen Orthoepisten verschieden ausgesprochenen Wörter*. Stuttgart.

Grieb, Christoph Friedrich (1857): *A dictionary of the English and German languages, with a synopsis of English words differently pronounced by different orthoepists to which is added a supplement [...]*. Philadelphia.

Bei der 1842er Ausgabe wird in der Vorrede marketingorientiert beklagt, es mange im Zeitalter der Industrialisierung an fachlexikographischen Werken. Gerade

²² <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10301350?page=28,29> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

²³ <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10301350?page=406,407> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

²⁴ <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10301350?page=16> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

²⁵ <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10301350?page=17> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

technische Ausdrücke bezogen auf Handel, Dampfmaschinen oder Eisenbahnen fehlen.²⁶ Dies falle besonders ins Gewicht, da sowohl englische als auch deutsche Zeitschriften der Zeit gerade über genau solche Fachlexeme verfügen, was zeigt, dass es einen deutsch-englischen Austausch an Fachwissen gegeben haben muss. Darüber hinaus zeichnet sich dieser Mangel auch in den naturwissenschaftlichen, aber auch rechts- und geisteswissenschaftlichen Gebieten ab. Daher wartet dieses Werk mit 20.000 neuen ‚nützlichen‘ Wörtern auf. Dem Anhang der Ausgabe beigegeben ist eine Synopse von Ausdrücken mit unterschiedlichen Aussprachevarianten.

Wer ist der angesprochene Leserkreis? Die wissenschaftlich-technisch interessierten Leser werden in der Vorrede angesprochen. So gehören zur Benutzungsgruppe z. B. der Reisende, der Kaufmann sowie der Zeitungsleser.²⁷

Das Wörterbuch ist ein alphabetisch geordnetes zweisprachiges Nachschlagewerk und kein Lehrwerk. Eine bestimmte Didaktisierungsstrategie wird den Lesern nicht gegeben. Unbekannte Wörter können nachgeschlagen werden, um deren Aussprache und Bedeutung in der anderen Sprache zu erfassen. Die Lexik umfasst alltagsprachliche, aber auch fachsprachliche Begriffe. In dieser Ausgabe werden den Interessierten dem Lemma folgende Informationen gegeben: Ausspracheorientierungen, Wortarten- und Sememerläuterungen: *Windless, wind'les, adj. athemlos*.²⁸

Zum Vergleich wird nachstehend die spätere Ausgabe von 1857 herangezogen,²⁹ bei der dem lexikographischen Teil eine englische kurze Sprachgeschichte, phonetische Lerneinheiten, Leseübungen mit doppelter Interlinearbeschreibung der Aussprache, eine Übersicht zu den unregelmäßigen Verben sowie eine Liste von Amerikanismen vorangestellt ist. Denn adressiert ist das Werk an ein amerikanisches Publikum. Diese Aufstockung der Lehrinhalte zeigt die allmählich voranschreitende Didaktisierung lexikographischer Werke. Dadurch erhält dieses Nachschlagewerk hybride Wesenszüge; einerseits liest es sich wie ein Wörterbuch, andererseits wie ein Lehrwerk. Textsortenbezogen kann man hierbei von einem Wörterbuch mit lehrhaften Passagen sprechen steht im Gegensatz zur Auflage von 1842.

Betrachtet man die deutsch-englische Wörterbuchkunde, die fachlexikalische Wortbestände einschließt, im größeren Zusammenhang, so lassen sich verschiedene Phasen festmachen. McLelland (2018, 296) untersucht die Geschichte der deutsch-eng-

26 <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10522997?q=%28Grieb,+Christoph+Friedrich+%281842%29%3A+English-Deutsches+und+Deutsch-Englisches+Wo%CC%88rterbuch%29&page=8,9> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

27 <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10522997?q=%28Grieb,+Christoph+Friedrich+%281842%29%3A+English-Deutsches+und+Deutsch-Englisches+Wo%CC%88rterbuch%29&page=8,9> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

28 <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10522997?q=%28Grieb,+Christoph+Friedrich+%281842%29%3A+English-Deutsches+und+Deutsch-Englisches+Wo%CC%88rterbuch%29&page=1120,1121> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

29 <https://opacplus.bsb-muenchen.de/Vta2/bsb10523122/bsb:BV020704952?page=11> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

lischen Lexikographie bis 1900 aus der Perspektive der Geschichte des Deutschlernens durch englischsprachige Lerner. Vom 17. bis 19. Jahrhundert unterscheidet sie dabei drei Phasen:

1. eine erste Phase von polyglotten Vokabularen bis gegen Ende des 17. Jahrhunderts;
2. die Anfänge einer bilingualen deutsch-englischen Lexikographie, 1687–1800;
3. die Entstehung und Herausbildung einer deutsch-englischen Lexikographie mit englischsprachigen Lernern als expliziter Zielgruppe, 1800 bis ca. 1900.

Tendenziell sind hierbei folgende Ergebnisse zu konstatieren: Ab dem späten 18. Jahrhundert ist eine auf die besonderen Bedürfnisse der englischsprachigen Deutschlerner bezogene zunehmende lexikographische Professionalisierung festzustellen, in der Präsentation (etwa der platzsparende Gebrauch des Bindestrichs) wie in der zunehmend konsequenten Darstellung und Veranschaulichung praktischer grammatischer und phraseologischer Merkmale der Lemmata. McLelland (2018, 316) führt weiter aus:

Auch Hinweise zur Aussprache der einzelnen deutschen Stichwörter tauchen Mitte des 19. Jahrhunderts auf, allerdings gut 150 Jahre später als in den bilingualen Wörterbüchern für deutsche Englischlerner – eine Verzögerung, die das erst viel später aufkommende Interesse an DaF unter Englischsprachigen widerspiegelt.

Ebenso kommt es – diachron gesehen – zu einer fachlexikographischen Diversifizierung. Exemplarisch steht dafür die im 19. Jahrhundert wachsende Bedeutung des Deutschen als Wissenschaftssprache sowie als Wirtschaftssprache mit deren Fachterminologien.

3 Zusammenfassung

Diachron gesehen verändern sich die fremd- und fachsprachlichen Wörterbücher erheblich. Der relationale Blick soll in der Zusammenschau die Erkenntnisse zusammenführen.

Das Auftreten von Fachlexika könnte als *Symptom für die Konstitution einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin angesehen werden*, so Wolf Peter Klein (1995, 16). Ablesbar ist das u. a. am *Dictionarium Botanicum* von 1781. Aber auch juristische (Roth 1571) oder merkantile (Volckmar 1641) Fachwortschätze werden lexikographisch präsentiert.

Welche Funktionen erfüllen die analysierten Werke? Viele von ihnen vermitteln den damaligen Benutzern fremd- und/oder fachsprachliche Übersetzungslexik bzw. -syntax. Dabei handelt es sich um allgemeinbildende sowie naturkundliche Wissenskontexte, die es galt sprachübergreifend weiterzugeben. Erstaunlich ist dabei schon bei Roths Werk (1571) anzutreffende sprachwissenschaftliche Reflexion im Hinblick auf die Lehnwortproblematik. Schon ab dem 16. Jahrhundert werden in den

Lexika die (fachlichen) Inhalte sowie das Zielpublikum angeben. Ab dem 17. Jahrhundert fällt auf, dass Autoren metakommunikative Reflexionen bezüglich der jeweiligen lexikographischen Textsorte und der linguistischen Wissenspräsentationsarten vornehmen. Im 18. Jahrhundert werden zudem Laiengruppen (z. B. Pflanzenliebhaber, Reuß 1781) benannt. Die beiden Werke des 19. Jahrhunderts weisen hybride Züge auf, so dass man hierbei von Wörterbüchern mit Lehranteil sprechen kann.

Die Didaktisierungsgrade und der Lehrwerkcharakter der vorgestellten Werke unterscheiden sich voneinander. Während die frühen Werke verstärkt Wörterbuchcharakter zeigen, so lässt sich bei den späten ein differenzierter Textsortenausbau erkennen. Das zeigt z. B. Kramers Werk von 1672, der vier Untergruppen zum Lernen der deutschen bzw. italienischen Sprache zu unterscheiden weiß, nämlich in *die Nomenclatura, das Dictionarium, das Lexicon, die Phraseologia*. Bedingt durch die jeweilige Konzeption ähneln die späteren Wörterbücher auch immer mehr Lehrbüchern. Ein Beispiel wäre hier die 2. Auflage von Grieb (1857), bei dem z. B. eine kurze englische Sprachgeschichte den Wörterbuchteil flankiert.

Alles in allem nimmt der formale sowie inhaltliche Spezialisierungsgrad der Wörterbücher diachron gesehen zu, der mit zunehmend sich erweiternden Leserkreisen korrespondiert. Dergestalt werden allgemeinbildende und fachsprachliche Inhalte für die fremdsprachlichen Lerner wörterbuchspezifisch aufbereitet, in erster Linie für den schriftlichen, aber mitunter auch für den mündlichen Gebrauch.

4 Literatur

4.1 Primärliteratur (nach Erscheinungsdatum)

16. Jahrhundert

Simon Roth (1571) *Ein Teutscher Dictionarius, dz ist ein außleger schwerer, vnbekanter Teutscher, Griechischer, Lateinischer, Hebraischer, Wälscher vnd frantzösischer, auch andrer Nationen wörter so mit der weil inn Teutsche sprach kommen seind, vnd oft mancherley irrung bringen ; hin vnd wider auß manicherley geschriften [...]*Augsburg

Digitalisat: https://archive.org/details/bub_gb_Cg9NAAAAAA/page/n5/mode/2up (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

17. Jahrhundert

Nicolaus Volckmar (1641) *Viertzig Dialogi, Oder Lustige Arten zu reden. Von Allerhand Sachen und Händeln So täglich in Haußhaltung/ Kauffmanschafft/ und andern Gewerben/ daheim ... / in Deutscher unnd Polnischer Sprach/ gar herrlich zusammen gebracht.* Dantzig

Digitalisat: <https://digitale.bibliothek.uni-halle.de/vd17/content/titleinfo/8787320> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

Matthias Kramer (1672) *Allgemeiner Schau-Platz auf welchem [...] vorgestellt wird die teutsche und Italiensche Benennung aller Hauptdinge der Welt.* Nürnberg.

Digitalisat: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10588104?page=4,5> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

18. Jahrhundert

Christian Friedrich von Reuß (1781) *Dictionarivm Botanicvm oder botanisches lateinisches und deutsches Handwörterbuch: für Aerzte, Cameralisten, Apothecker, Specereyhändler, Kräuterkenner, Bluhmisten, Oeconomen, Gärtner und Fabrikanten nach dem Linneischen System*. Leipzig.

Digitalisat: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10301350?page=8,9> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

19. Jahrhundert

Christoph Friedrich Grieb (1842) *English-Deutsches und Deutsch-Englisches Wörterbuch mit einer tabellarischen Uebersicht der von den neuern englischen Orthoepisten verschieden ausgesprochenen Wörter*. Stuttgart.

Digitalisat: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10522997?q=%28Grieb,+Christoph+Friedrich+%281842%29%3A+English-Deutsches+und+Deutsch-Englisches+Wo%CC%88terbuch%29&page=6,7> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

Grieb, Christoph Friedrich (1857) *A dictionary of the English and German languages, with a synopsis of English words differently pronounced by different orthoepists to which is added a supplement [...]*. Philadelphia.

Digitalisat: <https://opacplus.bsb-muenchen.de/Vta2/bsb10523122/bsb:BV020704952?page=11> (letzter Zugriff 13. 12. 2023)

4.2 Sekundärliteratur

Glück, Helmut (2002): *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin.

Haßler, Gerda (1998): Anfänge der europäischen Fachsprachenforschung im 17. und 18. Jahrhundert. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand et al. (Hg.): *Fachsprachen / Languages for Special Purposes*, 1. Halbband. Berlin (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1), 322–326.

Kalverkämper, Hartwig (1998): Fachliches Handeln, Fachkommunikation und fachsprachliche Reflexionen in der Renaissance. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand et al. (Hg.): *Fachsprachen / Languages for Special Purposes*, 1. Halbband. Berlin (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1), 301–322.

Klein, Wolf Peter (1995): Das naturwissenschaftliche Fachlexikon in Deutschland zwischen Renaissance und 19. Jahrhundert. In: *Lexicographica* 11, 15–49.

Klein, Wolf Peter (2004): Gab es eine Fachsprachenforschung im 17. Jahrhundert? Versuch einer Antwort mit besonderer Berücksichtigung von Johann Heinrich Alsted. In: *Historiographia Linguistica* XXXI:2/3, 297–327.

Kremer, Anette (2013): *Die Anfänge der deutschen Fremdwörterlexikographie: Metalexikographische Untersuchungen zu Simon Roths Ein Teutscher Dictionarius (1571)*. Heidelberg.

McLelland, Nicola (2018): *Deutsch als Fremdsprache und die deutsch-englische Lexikographie bis 1900*. In: Stefan Engelberg/Heidrun Kämper/Petra Storjohann (Hg.): *Wortschatz: Theorie, Empirie, Dokumentation*, Bd. 2. Berlin, Boston, 295–320.

Möhn, Dieter/Roland Pelka (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen (Germanistische Arbeitshefte 30).

Seyferth, Sebastian (2008): Textbausteine in volkssprachlichen Medizintexten vor und nach 1500 – Makrostrukturelle Enkodierungsmuster in frauen- und kinderheilkundlichen Texten des späten Mittelalters. In: Michael Szurawitzki/Christopher M. Schmidt (Hg.): *Interdisziplinäre Germanistik im*

Schnittpunkt der Kulturen – Festschrift für Dagmar Neuendorff zum 60. Geburtstag. Würzburg, 69–90.

- Seyferth, Sebastian (2009): Verständnissichernde Textlinguistika und verschriftlichte Mündlichkeit in volkssprachlichen Medizintexten aus dem 13. bis 18. Jahrhundert. In: Gisela Brandt/Rainer Hünecke (Hg.): Tagungsbeiträge zur internationalen Tagung ‚Historische Soziolinguistik des Deutschen IX – Neue Forschungsansätze – Fallstudien – Reflexe konzeptueller Mündlichkeit in Schriftzeugnissen verschiedener soziofunktionaler Gruppen‘ an der Technischen Universität Dresden, 8.–9. 9. 2008. Stuttgart, 85–97 (Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik 449).
- Seyferth, Sebastian (2010): Zu Schreibintentionen und Rezipientenfeldern medizinischer Autoren innerhalb volkssprachlicher medizinhistorischer Werke aus dem 15. bis 18. Jahrhundert – Ein Analysebericht der Vorreden. In: Neuphilologische Mitteilungen 1, 29–41.
- Seyferth, Sebastian (2011): Lateinisch-volkssprachliche Koexistenzen – Begrifflichkeiten in medizinischen Fachtexten der Frühen Neuzeit. In: Michael Prinz/Jarmo Korhonen (Hg.): Deutsch als Wissenschaftssprache im Ostseeraum – Geschichte und Gegenwart, Akten zum Humboldt-Kolleg an der Universität Helsinki, 27. bis 29. Mai 2010. Frankfurt am Main (Finnische Beiträge zur Germanistik 27), 167–183.

Jörg Roche

Deutsch als Fach- und Fremdsprache im 20. Jahrhundert

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt die wichtigsten Gründungsmotive und Entwicklungen des Faches, seinen institutionellen Rahmen, die heterogenen Profilierungsversuche zwischen den Bezugsdisziplinen der Linguistik, Literaturwissenschaft und Sprachlehr-/lernforschung, den Einfluss der Unterrichtspraxis auf die Konturierung des Faches, seine Rollen in der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik in seiner Gründungsphase in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dar. Hieraus lassen sich drei Leitmotive für die Gründungszeit ableiten: erstens die dem Fach zugedachte kultur-, bildungs- und wissenschaftspolitische Begleitrolle der Außenpolitik (und ihrer Institutionen) sowie seine Beteiligung an Querschnittsaufgaben der Integrations- und Migrationspolitik im Innern, zweitens die xenologische Ausrichtung der diversen Forschungsansätze und drittens die Wertschätzung der deutschsprachigen Literatur von nicht-deutschsprachigen Autorinnen und Autoren („Chamisso-Literatur“). Auch wenn damit vielfältige Grundlagen für die Konstitution des Faches als Unterrichtsfach und für seine akademische Profilbildung geschaffen wurden und sich bereits einige avantgardistische Entwicklungen abzeichnen, ist daraus bis Ende des Jahrhunderts noch kein stabiles Fundament einer gemeinsam agierenden Wissenschaft entstanden.

Schlagwörter: Außenwissenschaftspolitik, Integrationspolitik, Xenologie, Kulturwissenschaft, Transdifferenz, Chamisso-Literatur, Fach- und Berufssprache, Sprachnormen, Terminologie, Medien

- 1 Institutioneller Rahmen
- 2 Gründungszeit und Profilierungsstreit
- 3 Die Macht der Unterrichtspraxis
- 4 Deutsch als Fremdsprache als Instrument der auswärtigen Kultur- und Wissenschaftspolitik
- 5 Xenologie als Leitmotiv der Forschung
- 6 Zukunftsperspektiven am Ende der Gründungsphase
- 7 Literatur

1 Institutioneller Rahmen

Das Fach Deutsch als Fremdsprache entsteht in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als Antwort auf einen wachsenden Bedarf an Deutschkenntnissen vor allem aus gesellschafts- und bildungspolitischem Kalkül. Seine wissenschaftlichen Grundlagen bezieht das Fach in dieser Gründerzeit parallel zu seiner immer stark vermittlungspraktischen Ausrichtung in erster Linie aus unterschiedlichen sprach-, kultur- und literaturwissenschaftlichen Disziplinen sowie aus der Spracherwerbsforschung. Ver-

bindendes Element der unterschiedlichen fachlichen Konzeptionen ist eine gesellschaftliche Wirkungsprogrammatische, die dem Fach von der Bildungspolitik als wichtigstes Leitmotiv in die Wiege gelegt wurde und das in zwei Richtungen arbeitet: eine Wirkungsrichtung nach außen, das heißt als tragendes Element der auswärtigen Bildungs- und Wissenschaftspolitik im Bereich der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur im Ausland, und eine nach innen, das heißt, als Querschnittsaufgabe der Integrationspolitik, vor allem im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Sprach-Lehrpersonal im Inland. Man kann die vielen Facetten und Ausprägungen des Faches Deutsch als Fremdsprache vermutlich nur verstehen, wenn man es primär als bildungs- und gesellschaftspolitische Schöpfung des aufstrebenden Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg betrachtet. Die Ausfüllung des von der Politik geschaffenen Rahmens gestaltet sich damit als fachliche Identitätssuche. Die ab den 1970er Jahren gegründeten Institute und Studiengänge haben dementsprechend vor allem folgende Aufgaben: Das erste in West-Deutschland gegründete *Institut Deutsch als Fremdsprachenphilologie* (IDF) an der Universität Heidelberg wird 1975 speziell für nicht-deutschsprachige Studierende eingerichtet. Das 1977/78 gegründete *Institut für Deutsch als Fremdsprache* der LMU München soll in physischer Nähe der Zentrale des *Goethe-Instituts* und der namhaften DaF-Verlage ein wichtiger Begleiter der deutschen – und beginnenden bayerischen – auswärtigen Bildungspolitik werden. In Ost-Deutschland haben das *Herder-Institut* und das angeschlossene *InterDaF* seit 1969 die Aufgabe, den Ausbau der sozialistischen Freundschaft innerhalb des Comecon zu begleiten.

2 Gründungszeit und Profilierungsstreit

Aus den unterschiedlichen wissenschaftlichen Profilierungsversuchen entstehen lokale Schwerpunkte, aber überregional damit auch ein Ringen um Richtung und Konturen des in Gründung befindlichen Faches. Dieses Ringen ist an den wissenschaftlichen Biographien der erstberufenen Professuren, deren Publikationsschwerpunkten und den unterschiedlichen Bezeichnungen für das Fach und seine Teilbereiche aus dieser Zeit abzulesen, unter anderem im Umfeld des 1965 in Leipzig gegründeten *Instituts für Ausländerstudium* (später *Herder-Institut*: Gerhard Helbig, germanistische Linguistik), des *Instituts für DaF* in München (Harald Weinrich, Linguistik, und Dietrich Krusche, Literaturwissenschaft) und des *Instituts für DaF/DaZ* in Bielefeld 1978 (Gert Henrici, Linguistik und Sprachdidaktik). Bis zum Sommersemester 1993 gibt es bereits 33 Hochschulen mit einem DaF/DaZ-Angebot mit unterschiedlichen Ausrichtungen (Henrici/Koreik 1994, 21–33), unter anderem auch in Bochum, Jena, Bayreuth, Kassel, Hamburg und Gießen. Motivator für diesen Anstieg ist vor allem der dominierende Bedarf an Lösungen für die Lehrpraxis („Fachdidaktik“, Unterrichtsmethodik).

In Österreich und der Schweiz setzt eine solche Entwicklung erst später ein, mit dem *Institut für Deutsche Sprache* an der Universität Fribourg in den 1970er Jahren und einem Hochschullehrgang 1990/91 in Graz.

Eine programmatische interdisziplinäre Zielsetzung wird zwar 1977/78 mit den sieben Teilbereichen des neu etablierten Studienganges Deutsch als Fremdsprache an der LMU München umfassend und visionär skizziert, erreicht aber bis zum Ende des Jahrtausends nur partiell einen fachübergreifenden, verbindenden Status. Das Nebeneinander der wenig kalibrierten wissenschaftlichen Profilierungsversuche führt eher zu einem Rückzug in die Bezugsdisziplinen als zur Konstitution einer neuen interdisziplinären Wissenschaft. Der Austausch funktioniert nur partiell, etwa zunächst noch in der kontrastiven Grammatik (Meyer-Ingwersen/Kummer/Neumann 1977), im Bereich der Textgrammatik (Weinrich 1993), Testmethodik (Grotjahn/Kleppin 2001), Interkulturellen Hermeneutik (Krusche 1985; Bredella/Christ/Legutke 1997) Literaturdidaktik (Krusche/Krechel 1984; Esselborn 1987; Bischof/Kessling/Krechel 1999), Literaturwissenschaft (Weinrich 1983, Ackermann 1996), der Spracherwerbsforschung (Barkowski 1980; Bausch 1983; Henrici 1986; von Stutterheim/Klein 1986; Roche 1989) oder auch der Unterrichtsforschung (Apeltauer 1987). Das *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (ab 1975) kann als einer der wenigen frühen Versuche gesehen werden, die wissenschaftliche Breite des Faches abzudecken. Aus dem Praxisbedarf entwickelt sich ab den 1970er Jahren parallel die Kommunikative Sprachdidaktik, die lange das Markenzeichen von Deutsch als Fremdsprache ist und damit auch die Sprachdidaktiken vieler anderer Sprachen maßgeblich beeinflusst. Bezeichnenderweise bleiben die Bezüge der kommunikativen Didaktik zu wissenschaftlichen Grundlagen, etwa der Pragma-, Sozio- oder Textlinguistik – mit Ausnahme eines kurzzeitigen Anlehungsveruchs an die Valenzgrammatik – oder Bezüge zu Lerntheorien und Bemühungen um die empirische Validierung des innovativen Ansatzes unterentwickelt.

Als Anfang einer Fachdebatte kann die Diskussion um den Heidelberger Studiengang gesehen werden, in deren Rahmen Fragen nach einem separierten oder gemeinsamen Studium deutschsprachiger und nichtdeutschsprachiger Studierender aufgeworfen werden (vgl. Dietrich 1975; Wierlacher 1985; Delmas und Stenzig 1977). Der Profilierungsstreit des Faches spitzt sich zum ersten Mal bereits Mitte der 1970er Jahre zu und setzt sich auch zum Ende des 20. Jahrhunderts fort. Ein weiteres Indiz für die fachliche Zerrissenheit des Faches ist das wissenschaftspolitische Manko des Faches, trotz verschiedener Versuche, nicht zeitnah – und bis heute – keine gemeinsame Fachvertretung aufgebaut zu haben. Zur größten internationalen Fachorganisation entwickelt sich die 1984 gegründete *Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik* (GIG). Sie repräsentiert die Vielfalt der internationalen Germanistiken mit deren spezifischen Forschungsfeldern, Fragestellungen und Methoden. Neben den starken literatur- und kulturwissenschaftlichen Akzenten der frühen Jahre geraten in der GIG in der Folge auch Perspektiven der Linguistik, Kommunikationswissenschaft, Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung, Interkulturalitätsforschung, Sprach- und Literaturdidaktik sowie Schnittstellen zu Soziologie, Ökonomie und Religionswissenschaften verstärkt in das Forschungsinteresse. Die *Internationale Vereinigung der Germanistik* (IVG) als größte internationale Dachorganisation ist keine reine Fachvertretung für Deutsch als Fremdsprache, bietet aber allen relevanten Teil-Disziplinen des Faches ein Forum. Der *Interna-*

tionale Deutschlehrerverband (IDV) versteht sich als Interessensvereinigung von Lehrkräften aller Bildungsebenen. Der Kontakt zu den Germanistiken im Ausland stellt sich wegen deren vorwiegend traditioneller Ausrichtung und trotz der Aktivitäten der internationalen Dachverbände, die den Austausch primär über gemeinsame Fachtagungen organisieren, nicht einfach her und entwickelt sich am ehesten an ausländischen Instituten, die einen Aktualisierungsbedarf in ihren Sprachprogrammen und den fremdsprachendidaktischen Ansätzen erkennen. Im Inland ist der *Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF)* die primäre Interessensvertretung der Sprachzentren und des Sprachunterrichts. Der Aufbau eines wissenschaftlichen Profils ist dort trotz einiger Bemühungen jedoch immer wieder gescheitert.

Das nur partiell mit eigenem wissenschaftlichen Profil erkennbare Fach sieht sich daher bereits in kurzer Zeit im Legitimationsdruck gegenüber den Hochschulverwaltungen, ähnlich der Germanistik und anderer Fremdsprachenphilologien im Ausland. Der dramatische Abbau der „Auslandsgermanistik“ im auslaufenden Jahrhundert (und darüber hinaus) muss zu großen Teilen als Folge ihrer primären (biographisch bedingten) Ausrichtung auf literarhistorische, mediävistische, schulgrammatische und struktur-translatorische Themen nach dem 2. Weltkrieg gesehen werden, einer Ausrichtung, bei der der bildungselitaristisch konstruierte Status des Faches (mit seinem institutionellen Überbau und seinen limitierten Methodiken) Aspekte der gesellschaftlichen Relevanz (zum Beispiel die steigende Nachfrage nach qualitativen Deutschkenntnissen und gesellschaftlich brisanten Themen) nicht zum Zuge kommen, das emergente Fach Deutsch als Fremdsprache als Fremdkörper von minderwertiger Qualität erscheinen und nicht seine nachgewiesenen Potentiale für eine verbreitet angemahnte Revitalisierung der Germanistik nutzen lässt. In Deutschland sind dagegen seit den ersten Gründungen von Studiengängen in Deutsch als Fremdsprache bisher an über 50 Hochschulen DaF-Angebote in unterschiedlichen Formaten (auch als Ergänzungs- und Lehramtsfächer und im Bereich Berufssprache Deutsch) entstanden. An mehreren Dutzend Standorten werden auch heute DaF-, und eher mit pädagogischer und unterrichtsmethodischer Ausrichtung DaZ- oder Didaktik-DaZ-Studiengänge angeboten. Nur wenige Institute bieten in Deutschland allerdings noch die ganze Palette grundständiger BA- und MA-Studiengänge an.

3 Die Macht der Unterrichtspraxis

Die Zäsur des Zweiten Weltkrieges und die ersten Phasen des Neuaufbaus von Wirtschaft und Gesellschaft in unterschiedlichen Formen und Geschwindigkeiten im Osten und Westen Deutschlands lassen zunächst kaum eine Beschäftigung mit der Vermittlung der deutschen Sprache im Ausland zu. Der bereits Anfang des 20. Jahrhunderts begonnene Rückgang der Bedeutung des Deutschen als weltweiter Wissenschaftssprache beschleunigt sich. Es scheint unmöglich, daran zu glauben, dass je wieder irgendjemand auf der Welt die „Sprache der Besatzer“ verwenden oder lernen sollte. Viel-

mehr scheint es – in Anlehnung an Adornos Verdikt „Nach Ausschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch“ – unangemessen, an eine Zukunft der deutschen Sprache nicht nur in der Lyrik, sondern als Weltsprache schlechthin zu denken. Zwar erscheint wenigen Literaturbeflissenen eine Rückkehr zu der Sprache der Dichter und Denker erstrebenswert, aber Deutschland ist in dieser Zeit zu sehr mit sich selbst, seiner materiellen Zukunft und der Bewältigung seiner moralischen und politischen Schuld beschäftigt, als dass es sich um derartige Themen kümmern könnte. Eher setzen sich Bestrebungen durch, sich mit den Siegern, ihrer Musik und Mode, dem Fortschritt und dem *Way of Life* und deren Sprachen zu identifizieren, eine Tendenz, die bis heute etwa in der Bevorzugung der englischen Sprache in der Sprachenpolitik, in der Schulpolitik und in der Wissenschaft zu beobachten ist. Die Germanistik an ausländischen Instituten bleibt währenddessen und für lange Zeit den Vorkriegstraditionen einer literarhistorischen, oft auch mediävistischen Grundierung – und der grammatikbasierten Unterrichtsorientierung – verhaftet, mit nur geringer Schnittmenge mit den diversen Teilbereichen eines noch seine Identität suchenden Faches Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern. Der wirtschaftliche Aufschwung und politische Bestrebungen um internationale Rollen und Solidarität von West- und Ostdeutschland bringen erst später erste zaghafte Initiativen einer neuen Beschäftigung mit der deutschen Sprache hervor: in erster Linie die Vermittlung des Deutschen als Studiensprache.

Das 1951 als Nachfolgerin der 1925 gegründeten *Deutschen Akademie* errichtete *Goethe-Institut* (GI), dessen bescheidene Aufgabe zunächst auf die Ausbildung ausländischer Deutschlehrer in Deutschland beschränkt ist, beginnt ab 1953 zaghafte die ersten Sprachkurse durchzuführen, und zwar in „Unterrichtsstätten“ an „historisch unverdächtigen“ ländlichen Orten wie Bad Reichenhall, Murnau, Prien und Schwäbisch Hall in Süddeutschland, und übernimmt im gleichen Jahr erste Aufgaben zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache im Ausland. Das erste Auslandsinstitut wird bereits 1952 in Athen gegründet. Auf Initiative des Auswärtigen Amtes werden ab 1959/1960 nach und nach alle staatlichen westdeutschen Kulturinstitutionen im Ausland als Teile des *Goethe-Instituts* zusammengeführt. Ab 1968 beginnt das *Goethe-Institut* auch seine kulturelle Programmarbeit.

Mit der *Deutschen Sprachlehre für Ausländer* von Dora Schulz und Heinz Griesbach erscheint 1955 in Kooperation mit dem GI das erste Nachkriegslehrwerk für Deutsch als Fremdsprache in Deutschland und entwickelt sich damit auch zur Grundlage für einen neuen, prosperierenden Geschäftszweig DaF des *hueber-Verlags* und dessen Entwicklung als weltweit prominentester DaF-Verlag. An verschiedenen Orten in Deutschland entstehen Studienkollegs, deren primäres Ziel es ist, deutsche Sprachkenntnisse an ausländische Studienbewerberinnen und -bewerber zu vermitteln. In der DDR wird 1956 an der Karl-Marx-Universität in Leipzig das *Institut für Ausländerstudium* als Vorläufer des späteren *Herder-Instituts* (1961) im Stil eines Studienkollegs gegründet. Hieraus erfolgt 1969 die erste wissenschaftliche Honorifizierung durch die Einrichtung eines Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprache in Deutschland. Die dort

veröffentlichte *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* (1972 ff.) von Gerhard Helbig und Joachim Buscha entwickelt sich als State of the Art international (und trotz mauerlicher Hindernisse auch in Westdeutschland) als die führende Referenzgrammatik für DaF. Auf die akademische Ausrichtung der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache gerät dann – in Folge des steigenden Bedarfs an ausländischen Arbeitskräften – eine stärkere Orientierung auf die berufssprachliche Vermittlung in den Fokus. Illustrativ für diese Entwicklung ist die Genese der *Carl-Duisberg-Centren* (CDC) im Westen: ab 1965 werden diese 1962 zunächst als Wohnheime für ausländische Stipendiaten gegründeten Centren auch mit Sprachkursen betrieben. Die CDC produzieren später auch eigene Lehrwerke (*Dialog Deutsch* und *Sprache im Betrieb*), bieten ab 1976 interkulturelle Trainings an und entwickeln mit dem GI und dem *Deutschen Industrie- und Handelskammertag* in Kooperation mit einem über das GI Toronto arbeitenden Expertenteam kanadischer Germanistinnen und Germanisten 1993 die Prüfung *Wirtschaftsdeutsch International* (PWD) und weitere curriculare Materialien. Auch andere Organisationen entdecken und bedienen zunehmend den wachsenden Bedarf an beruflich ausgerichteten Deutsch-Angeboten. Im Osten betreibt zum Beispiel die Außenstelle des *Herder-Instituts* in Radebeul von 1962 bis 1993 eine *Zentrale Schule für ausländische Bürger zur sprachlichen Vorbereitung auf die produktionstechnische Ausbildung*.

Durch verpflichtende Sprachprüfungen für Arbeitsmigranten und ihre Angehörigen erhält dieser Trend ab den 1990er Jahren weiteren Auftrieb. Hierbei übernimmt der 1974 in Mainz gegründete *Sprachverband Deutsch e. V.* im Auftrag vieler Ministerien und anderer Verbände zunächst die zentrale Koordinierungsrolle, bis diese und neue Aufgaben ab 2003 – und mit dem Integrationsgesetz von 2005 – auf das *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (BAMF) übergehen.

Die Vermittlung der deutschen Sprache (als Fremd- aber auch Erstsprache) wird ab 1960 auch zu einer zentralen Aufgabe der *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (ZfA) im Rahmen ihrer Unterstützung von „deutschen Schulen“ unterschiedlicher Formate (DSD-Schulen mit Sprachdiplom-Abschlüssen, deutschsprachige, auch berufliche Zweige, Partnerschulen (PASCH) und andere). Im Bereich Deutsch als Fremdsprache entwickelt die ZfA unter anderem Rahmenlehrpläne, Weiterbildungskonzepte, Qualitätsentwicklungs- und -sicherungskonzepte, Sprachtests sowie Lehrmaterialien und Konzepte für Deutsch im Fachunterricht (DFU) und das Unterrichtsmanagement.

Untrennbar mit der Entwicklung und Bedeutung des Faches Deutsch als Fremdsprache ist das Lehrwerk *Deutsch Aktiv* (Neuner 1979) verbunden, das mit seinem offenen, kommunikativen und alltagsorientierten Ansatz die kommunikative Sprachdidaktik mehrere Jahrzehnte wie kein anderes prägen wird und den Sprachunterricht aus der Strukturorientierung und den behavioristischen Experimenten herausführen sollte. Die kommunikative Didaktik führt später auch zur Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER 2001), der künftig als Grundlage der meisten Lehrmaterialentwicklungen, Curricula und Sprachzertifikate gilt. Weitere Meilensteine in der Professionalisierung des Faches DaF in der Breite sind

das Erscheinen des von Teams des DIFF (*Deutsches Institut für Fernstudienforschung/ Teilbereich Deutsch als Fremdsprache*), des *Instituts für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* der Universität Kassel und des *Goethe Instituts* entwickelten Fernstudienprojektes zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache (DIFF, Universität Kassel, Goethe Institut 1991–2012) und die Herausgabe des *Handbuchs Fremdsprachenunterricht* (Bausch/Christ/Krumm 1989).

Im Bereich der Sprachprüfungen, vor allem in Bezug auf die Hochschulzulassungen, werden in den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts die Grundlagen für eine umfangreiche Professionalisierung des Prüfungswesens nach internationalen Standards in Bezug auf Validität, Objektivität und Reliabilität gelegt, die wenig später in der Entwicklung des *TestDaF* münden. Dennoch bleiben bezeichnenderweise weitere, nicht nach wissenschaftlichen Standards entwickelte Sprachtests für den Hochschulzugang bis heute weiter bestehen. Die *PNDS (Prüfung für den Nachweis Deutscher Sprachkenntnisse für den Hochschulzugang)* wird durch die *Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)* ersetzt, aber in Bezug auf testmethodische Standards nicht substantiell weiterentwickelt.

Trotz relevanter Forschungsergebnisse aus den Bezugsdisziplinen des Faches, vor allem der Spracherwerbsforschung, erfolgt deren systematische Umsetzung in Lehrmaterialien und digitale Lernprogramme schleppend. Dabei gehören einzelne DaF-Vertreter bei der Nutzung digitaler Medien in der Bildung zu den internationalen Pionieren (z. B. das Programm *CALLGEN*; Gilby 1993), auch wenn sich die Mediendidaktik – durch die technologischen Fortschritte geblendet – in didaktischer Sicht oft zu einer behavioristischen oder strukturellen Lehr-Methodik zurückentwickelt. Erst zum Ende des Jahrhunderts beginnt die Synthese moderner digitaler Technologien mit modernen, aufgabenbasierten, konstruktivistischen und handlungsgeleiteten Lernmodellen (*Berliner Sehen, uni-deutsch.de*). Das erste digitale Fachsprachen-Lernprogramm für Deutsch als Fremdsprache (*Reading German*; Roche 2000) nutzt zum Beispiel die Stratifizierung musikologischer, wirtschaftswissenschaftlicher, chemischer und geistes- und sozialwissenschaftlicher Fachsprachen systematisch, um den Lernern mit entsprechenden fachlichen Vorkenntnissen in kürzester Zeit rezeptive Kompetenzen in den sie interessierenden Fachsprachen/Studienfächern zu vermitteln. Wegen der schwindenden Nachfrage nach traditioneller germanistischer Literaturgeschichte in der Auslandsgermanistik wird eine stärker fachsprachliche Ausrichtung ausländischer Studiengänge auf Wirtschaftsdeutsch und andere Fachsprachen besonders in Nordamerika als Zukunftsoption gesehen. Ein Paradebeispiel dafür kann die Einführung von *Reading German* an der University of British Columbia sein, wo die Stagnation der Teilnehmerzahlen an den Lesekursen für Hörer aller Fakultäten innerhalb von wenigen Jahren in eine steile Progression (von ca. 50 Studierenden 1989 auf 1000 p. a. 1994) umgewandelt werden kann und der Germanistik-Abteilung eine Vervielfachung ihrer Einschreibzahlen beschert. Pragmalinguistische Modelle fachsprachlicher Kommunikation, wie etwa die Textkriteriensystematik von Göpferich (1995) treten in der DaF-Vermittlung zunächst aber kaum in Erscheinung. Der schulische Sprachunterricht ori-

entiert sich am fachsensiblen Sprachunterricht nach dem Ansatz des *Deutschen Fachunterrichts* (DFU).

4 Deutsch als Fremdsprache als Instrument der auswärtigen Kultur- und Wissenschaftspolitik

Die wichtigste Mittlerorganisation mit Bezug zu Deutsch als Fremdsprache im wissenschaftlichen Bereich ist der *Deutsche Akademische Austauschdienst* (DAAD). Einer seiner wichtigsten Aufgabenbereiche ist die Förderung der Germanistik im Ausland, wofür ihm verschiedene Förderinstrumente wie Stipendien- und Transformationsprogramme sowie Germanistische Institutspartnerschaften (GIP) zur Verfügung stehen, die Austausch, langfristige Kontakte und nachhaltige Impulse für strukturelle Entwicklungen bewirken sollen. Das bedeutet zunehmend die Förderung akademischer Studieninhalte in Deutsch als Fremdsprache und interdisziplinärer Kulturstudien in Form der *German Studies* Studiengänge im Ausland. Seit Ende des Jahrhunderts werden die *German Studies* als Gegenmodell zur traditionellen Germanistik vom DAAD maßgeblich mitgestaltet, können sich paradoxerweise allerdings nie konsequent auf die Berücksichtigung der Fremdsprache Deutsch als Vermittlungs- oder Forschungssprache verpflichten.

Die skizzierten Aufgaben der Mittlerorganisationen im Bereich deutsche Sprache (neben dem DAAD vor allem das GI und die ZfA) belegen ebenfalls, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache gezielt als Komponente der auswärtigen Kulturpolitik konzipiert wird, einem Konzept von Außenpolitik, das 1912 von Karl Lamprecht skizziert und von Außenminister Willy Brandt als „dritte Säule der Außenpolitik“ (neben der Wirtschafts- und Militärpolitik) bezeichnet wurde und heute in erweiterter Form als auswärtige Kultur-, Bildungs- und Wissenschaftspolitik gefasst wird.

5 Xenologie als Leitmotiv der Forschung

Verbindendes wissenschaftstheoretisches Element der Teilbereiche des Faches, und damit neben der (bildungs-)politischen Innen- und Außenorientierung, das wichtigste Leitmotiv des Faches, ist die Berücksichtigung der Fremdperspektive, das heißt, das Erforschen, Verstehen und Vermitteln der deutschen Sprachkultur, Literatur, Kultur und ihres Erwerbs aus der Perspektive der Fremdheit. Aus der Kontrastierung der Gegenstände wird ein Erkenntnispotenzial abgeleitet, das gleichzeitig zu einer heuristischen Aufwertung der/des Fremden führen sollte. Deutsch als Fremdsprache macht sich auf den Weg zu einer xenologischen Wissenschaft (in der Studienordnung der Universität Bayreuth zum Beispiel ab 2000 explizit als 5. Säule des Studienganges verortet). Die xenologische Ausrichtung betrifft als Querschnittsausrichtung eigentlich

alle sieben Teilbereiche des Faches, wie sie das programmatisch konzipierte Spektrum der Magister-Studienordnung des *Instituts für Deutsch als Fremdsprache* der LMU (1978) darstellt:

1. (Kontrastive) Linguistik
2. Sprachnormenforschung
3. Sprachlehrforschung
4. Fachsprachenforschung
5. Gastarbeiter-Linguistik
6. Deutsche Literatur als fremde Literatur
7. Deutsche Landeskunde

Die Kontrastive Linguistik erreicht bereits in den 1970er Jahren eine gewisse Reichweite im Fach in Bezug auf Versuche, die deutsche Sprache an Hand des Kontrasts struktureller Merkmale der Grammatik der Herkunftssprachen (vor allem der „Gastarbeitersprachen“) zu erklären. Wegen der Fokussierung auf strukturelle Kontraste und deren mangelnder Erklärungskraft für die Prozesse des Spracherwerbs und der Sprachvermittlung kann sich dieser Ansatz jedoch nicht durchsetzen. In der Interkomprehensionsdidaktik, der interkulturellen Semantik und der kulturell-orientierten Kognitiven Linguistik sowie der konzeptuellen Metapherntheorie finden sich jedoch Elemente des Kontrastivik-Konzeptes wieder. In Deutsch als Fremdsprache beginnt zudem eine enge Verbindung mit der Textlinguistik, die zunehmend Arbeiten zur Kontrastiven Textologie hervorbringt und auch in der Erforschung und Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch eine wichtige Rolle spielen sollte (Weinrich 1993; Klein/Fix 1997; Brinker 1985; Adamzik 2004).

In der Spracherwerbsforschung und Sprachlehrforschung, die sich ab den 1970er Jahren auf Grund der Migrationsthematik („Gastarbeiterlinguistik“) auch in DaF rasant entwickeln, verbreiten sich in der Folge zwei gegensätzliche Forschungsparadigmen: zum einen das nativistische und universalistische Modell einer mehr oder weniger fixierten sequentiellen Erwerbsprogression, das vor allem mit empirischen Untersuchungen zum Erwerb von DaF (vor allem bei australischen DaF-Studierenden) in der *Verarbeitungshypothese* von Manfred Pienemann in den 1980er Jahren seinen Zenit findet, zum anderen der konzeptuelle und funktionale Ansatz, der den Spracherwerb aus seinen eigenen kognitiven Prozessen und Prinzipien verstehen will und daher auch kulturelle Dispositionen berücksichtigt (vor allem am *Max-Planck-Institut für Psycholinguistik* von Wolfgang Klein und Team vorangetrieben; siehe Klein/Perdue 1997 zur *Basisvarietät*). Die Entwicklung der interkulturellen Hermeneutik, zunächst im Bereich der Literaturvermittlung, und in der Folge die Entwicklung einer Konfrontativen/Interkulturellen Semantik (Müller-Jacquier 1991; Kühn 2006) und interkulturellen Sprachdidaktik (Hunfeld 2004; Roche 2001) folgt ebenfalls einer stärkeren Berücksichtigung kultureller Aspekte in der Fremdperspektive (Linguakultur) und wird damit zu einer der wichtigsten Grundlagen der Sprachlehr-, Sprach-, Literatur- und Kulturforschung im Fach. Auf der Basis von Vergleichen von Kulturthemen, wie etwa

der Kulinaristik, der Fremdheit, der Toleranz oder dem Reisen (Wierlacher 1985), bildet sich ab Mitte der 1980er Jahre eine interkulturelle Germanistik, die durch ihre primäre Orientierung auf literarische Themen auch international schnell Anschluss findet. Die in Anlehnung an die historische Hermeneutik anfangs postulierte kulturelle Horizontverschmelzung mit vergleichsweise statischen Wechseln von Eigen- und Fremdperspektiven führt später zu Versuchen, kulturelle Begegnungen und Fremdverstehen verstärkt als dynamische Prozesse der Transkulturation (Welsch 1992) und später auch der Transdifferenz (Breinig/Lösch 2006) zu fassen. DaF-Lehrwerke wie *Sichtwechsel*, *Typisch Deutsch* und *Für- und Widersprüche* (Hog et al. 1984; Mog/Althaus 1993; Roche/Webber 1995) entwickeln hierzu interkulturell-didaktische, kulturwissenschaftlich fundierte Ansätze, deren Umsetzung in der Breite des Fremdsprachenunterrichts jedoch, wie viele andere theoriegeleitete Ansätze für den DaF-Unterricht, an der eklektischen Methodenfokussierung der Fachdidaktik und den oft widrigen Unterrichtsbedingungen scheitert. Nach dem Modell der interkulturellen Hermeneutik entwickelt sich auch die begrifflich und konzeptuell umstrittene „Landeskunde“ von einer zunächst auf Faktenwissen basierenden zu einer inter- und transkulturellen xenologischen Teildisziplin, die sich kritisch mit Prozessen der Stereotypisierung auseinandersetzt und sich als Schnittstelle von Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaften konstituiert. Interessanterweise gibt es aber kaum eine Berührung von DaF mit den funktionalen Übersetzungswissenschaften (Vermeer 1978; Hönig/Kußmaul 1982), die sich ähnlichen Fragen widmen. Landeskunde-Themen gelten in der Sprachvermittlung lange als Orchideen-Themen, die der Grammatikvermittlung nachgeordnet sind. Der Fall des Eisernen Vorhangs Anfang der 1990er Jahre führt aber zumindest an den Hochschulen zu einem verstärkten Interesse an interkulturellen Themen der Landeskunde, die später unter anderem auch in der Thematisierung von Erinnerungsorten münden (François/Schulze 2005). In den baltischen Staaten entsteht unter Leitung der Fern-Universität Hagen in dieser Zeit ein umfangreiches (nicht öffentlich zugängliches) Angebot an Fernstudieneinheiten zu gemeinsamen Themen der Kulturbetrachtung und -vermittlung.

Eine Krönung erfährt der interkulturelle Ansatz in der Begründung des *Adelbert-von-Chamisso-Literaturpreises* (1985–2017), dessen ursprüngliches Ziel es ist, die Bereicherung der deutschen Sprache und Literatur durch Autorinnen und Autoren nicht-deutscher Muttersprache, und deren Leistungen im Erwerb des Deutschen als Fremdsprache zu würdigen, in der damaligen Zeit ein visionäres und mutiges Konzept im Rang eines weiteren Leitmotivs (Weinrich 2002).

Die Fokussierung auf binäre Beziehungen der Sprachen weicht zunehmend einer Fokussierung auf Mehrsprachigkeitskontexte sowie sprachspezifische und sprachübergreifende mentale Prozesse (Kognitive Linguistik, konzeptuelle Ansätze der Spracherwerbsforschung, konstruktivistische und konstruktionistische Lerntheorien, multimediale/kognitive Modelle des Lernens, interkulturelle Hermeneutik).

Die Sprachnormenforschung bleibt Stiefkind des Faches, obwohl sie in der Soziolinguistik, der Varietätenlinguistik und der Beforschung der institutionellen Kommuni-

kation (zum Beispiel Arzt-Patienten-Gespräche, Behördenkommunikation, Beratungsgespräche) im Rahmen der *funktionalen Pragmatik* unter etwas anderer Profilierung an Bedeutung zunimmt (Ehlich 2007). Die Bedeutung der Fachsprachenforschung und -vermittlung für das Fach DaF wird in Ostdeutschland vor allem in technischen Fächern früh, im Westen eher spät oder nur partiell erkannt. Das liegt daran, dass sich die Fachsprachenforschung als Teilgebiet der Linguistik selbst erst etablieren muss. Sie muss sich aus der Vorstellung, eine reine Terminologiewissenschaft oder Technolinguistik zu sein, ebenso heraus entwickeln, wie sich Fachsprachen von dem Vorwurf befreien mussten, einem offenen gesellschaftlichen Diskurs abträglich zu sein. Neben fachsprachlichen und fachterminologischen Lehrmaterialien erscheinen vor allem erste hierarchische und horizontale Gliederungsmodelle von Fachsprachen in DaF-Veranstaltungen und -Einführungswerken (Möhn/Pelka 1984; Baumann/Kalverkämper 1992; Fluck 1996; Hoffmann/Kalverkämper/Wiegand 1998; Buhlmann/Fearns 2000).

Als Fachzeitschriften etablieren sich unter anderem *Fremdsprache Deutsch* (1991), *Deutsch als Fremdsprache* (seit 1964), *Info DaF* (1989), *German as a Foreign Language (gfl)* (2000) und die *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* (2010).

Als eine der ersten online-Zeitschriften überhaupt etabliert sich Anfang der 1990er Jahre die *Zeitschrift für den Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)* und avanciert in kurzer Zeit zur international meistgelesenen Fachzeitschrift für das Kerngebiet Sprach- und Kulturvermittlung in DaF.

6 Zukunftsperspektiven am Ende der Gründungsphase

Die Auseinandersetzung mit der Rolle und den wissenschaftskulturellen Grundlagen des Deutschen als Wissenschaftssprache gewinnt angesichts der zuweilen idealisierten Anglomanie der Bildungs- und Wissenschaftssysteme weltweit an Bedeutung für das Fach, manifest etwa in der gemeinsamen Erklärung der Präsidenten von AvH, DAAD, GI und HRK zum Thema *Deutsch als Wissenschaftssprache* (DAAD 2009; Roche 2015). Allerdings kämpft das Fach wie alle genuin interdisziplinären Fächer mit der Akzeptanz seiner Forschungsfragen, Methoden und Erkenntnisse durch die etablierten Fächer. Der verbreitete Handlungsdruck auf das Fach, zu jeder Zeit leicht umsetzbare methodische Rezepte für die Unterrichtspraxis zu liefern, führt zwar zu einer Sichtbarkeit des Faches in Unterrichtskontexten und der Lehrerbildung (vor allem mit Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache) und zu einem großen Aktionismus im außerschulischen und ehrenamtlichen Bereich, aber nicht zuletzt auch wegen mangelnder empirischer Forschungsergebnisse nicht zu einer höheren Akzeptanz in der Forschungsgemeinschaft. Auch die arbeitsmarktpolitischen Bedingungen bessern sich dadurch kaum für die DaF-Praktiker: Für Magister/Master-Absolventen des Faches DaF ist der Lehrberuf an öffentlichen Schulen wegen der fehlenden Staatsexamina oft

verbaut. Es bleibt der Einsatz bei deutschen Mittlerorganisationen und ausländischen Institutionen und oft genug auch nur eine temporäre Unterrichts-Anstellung bei freien und ehrenamtlichen Kursträgern oder den Volkshochschulen.

Das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts hat die Gründung des Faches Deutsch als Fremdsprache als Fach der Praxis und akademischen Profilbildung bewirkt und dafür multiple Grundlagen geschaffen, die sich an verschiedenen Leitmotiven orientieren, aber bis Ende des Jahrhunderts noch nicht zu einem stabilen Fundament einer gemeinsam agierenden Wissenschaft geführt haben. Die Zukunft des Faches wird davon abhängen, ob es ihm im Sinne eines neuen Leitmotivs gelingt, die vielfältigen Ansätze aus anderen Disziplinen zu einer konturierbaren Wissenschaft zusammenzuführen und – wie auch ihre Anwendungsbereiche in der Praxis – konsequent und mit Nachdruck zu professionalisieren, vor allem mittels empirisch fundierter Forschung, mittels theoretisch fundierter, praxisrelevanter Studiengänge und mittels einer Professionalisierung der labilen und diffusen Weiterbildungsangebote.

7 Literatur

Ackermann, Irmgard (1996): *Fremde Augenblicke: mehrkulturelle Literatur in Deutschland*. Bonn.

Adamzik, Kirsten (2004): *Textlinguistik: eine einführende Darstellung*. Tübingen.

Apeltauer, Ernst (1987): *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München.

Baumann, Klaus-Dieter/Hartwig Kalverkämper (1992): *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübingen.

Bausch, Karl-Richard (1983). *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen.

Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm, (Hg.) (1989): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.

Barkowski, Hans (1980): *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*. Königstein.

Bischof, Monika/Viola Kressling/Rüdiger Krechel (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik: Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache*. Berlin.

Bredella, Lothar/Herbert Christ/Michael K. Legutke (Hg.) (1997): *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen.

Breinig, Helmbrecht/Klaus Lösch (2006): *Transdifference*. In: *Journal for the Studies of British Cultures* 13 (2), 105–122.

Brinker, Klaus (1985): *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin.

Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Tübingen.

Delmas, Hartmut/Bernd Stenzig (1977): *Wie ist ein Germanistikstudium für Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland zu strukturieren?* In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 3. Heidelberg, 1–24.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2009): *Deutsch als Wissenschaftssprache – Gemeinsame Erklärung der Präsidenten von AvH, DAAD, Goethe-Institut und HRK*. Bonn.

Dietrich, Reiner (1975): *Zweiter Fortbildungskurs „Deutsch als Fremdsprache“ in Heidelberg*, September/Oktober 1975. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 3/1975, 12–13.

DIFF, Universität Kassel, Goethe-Institut (1991–2012): *Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München.

- Ehlich, Konrad (2007): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Konrad Ehlich (Hg.): Sprache und sprachliches Handeln, 9–28.
- Esselborn, Karl (1987): Probleme der Vermittlung literarhistorischer Zusammenhänge im Bereich deutscher als fremdkultureller Literatur. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 13, 176–193.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996): Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. Tübingen.
- François, Etienne/Hagen Schulze (Hg.) (2005): Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl. Bonn.
- Gilby, William R. (1992): Callgen: A Call Authoring System. Calgary.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik: Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen.
- Grotjahn, Rüdiger/Karin Kleppin (2001): TestDaF: Stand der Entwicklung und einige Perspektiven für Forschung und Praxis. In: Karin Aguado/Claudia Riemer (Hg.): Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici. Baltmannsweiler, 419–433.
- Helbig, Gerhard/Joachim Buscha (Hg.) (1972): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig.
- Henrici, Gert (1986): Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen), Paderborn.
- Henrici, Gert/Uwe Koreik, (1994): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst du, wo bist du, wohin gehst du? Baltmannsweiler.
- Hönig, Hans G./Paul Kußmaul (1982): Strategie der Übersetzung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübinger Beiträge zur Linguistik 205. Tübingen.
- Hoffmann, Lothar/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (1998): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, New York.
- Hog, Martin/Bernd-Dietrich Müller/Gerd Wessling (1984): Sichtwechsel. Stuttgart.
- Hunfeld, Hans (2004): Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur. Meran, Klagenfurt.
- Klein, Josef/Ulla Fix (Hg.) (1997): Textbeziehungen: linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität. Tübingen.
- Klein, Wolfgang/Clive Perdue (1997): The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). In: Second Language Research 13 (4), 301–347.
- Krusche, Dietrich (1985): Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. München.
- Krusche, Dietrich/Rüdiger Krechel (1984): Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn.
- Kühn, Peter (2006): Interkulturelle Semantik. Nordhausen.
- Meyer-Ingwersen, Johannes/Matthias Kummer/Rosemarie Neumann (1977): Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Kronberg.
- Mog, Paul/Achim Althaus (Hg.) (1993): Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Berlin, München.
- Möhn, Dieter/Roland Pelka (1984): Fachsprachen: eine Einführung. Tübingen.
- Müller-Jacquier, Bernd (1991): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. München.
- Neuner, Gerd (1979): Deutsch aktiv: ein Lehrwerk für Erwachsene. Berlin, München.
- Roche, Jörg (1989): Xenolekte. Struktur und Variation im Deutsch gegenüber Ausländern. Berlin, New York.
- Roche, Jörg (2000): Reading German – A Multimedia Self-Study Course on Reading German for Special Purposes. Toronto.
- Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik – Eine Einführung. Tübingen.
- Roche, Jörg (2015): Deutsch als Wissenschaftssprache – Zwischen Anglophilie, Anglomanie und Anglophobie. In: Martine Dalmas/Marina Foschi Albert/Marianne Hepp/Eva Neuland (Hg.): Texte im Spannungsfeld von medialen Spielräumen und Normorientierung. Pisaner Fachtagung 2014 zu interkulturellen Perspektiven der internationalen Germanistik. München, 89–108.
- Roche, Jörg/Mark Webber (1995): Für- und Widersprüche. New Haven.

- Stutterheim von, Christiane/Wolfgang Klein (1986): A concept-oriented approach to second language studies. In: Carol Pfaff (Hg.): *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge, 191–205.
- Weinrich, Harald (1983): Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie. In: *Die neueren Sprachen* (82), 200–216.
- Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- Weinrich, Harald (2002): *Chamisso, die Chamisso-Autoren und die Globalisierung. Viele Kulturen – eine Sprache*. Stuttgart.
- Welsch, Wolfgang (1992): Transkulturalität: Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: *Information Philosophie* 20 (2), 5–20.
- Wierlacher, Alois (1985): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München.
- Vermeer, Hans (1978): Sprache und Kulturanthropologie. Ein Plädoyer für interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Fremdsprachendidaktik. In: Alois Wierlacher/Dietrich Eggert/Ulrich Engel/Hans-Jürgen Krumm/Alois Palzer/Robert Picht/Gerhard Wahrig (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4. Berlin, 1–21.

Nikolas Koch und Claudia Maria Riehl

Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Aktuelle Tendenzen

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag werden aktuelle Tendenzen und Herausforderungen skizziert, die unserer Meinung nach die Forschungsbemühungen im Fach DaF in Zukunft prägen werden. Hierzu gehören vor allem die weiter voranschreitende Globalisierung, eine zunehmende Diversität der Lernenden, Migrationsprozesse und die daraus resultierende Veränderung der Lernlandschaft sowie Entwicklungssprünge im Bereich der Digitalisierung, insbesondere im Bereich der Künstlichen Intelligenz (KI). Vor diesem Hintergrund wird gezeigt, welche maßgebenden Impulse das Fach DaF liefern kann, um diesen zentralen Herausforderungen unserer Zeit zu begegnen. Dazu tragen etwa die Mehrsprachigkeitsforschung, Forschungen zur Transkulturalität und Wissenschaftskommunikation ebenso bei wie kognitive Ansätze im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung. In diesem Zusammenhang plädieren wir für eine vertiefte transdisziplinäre Vernetzung etwa mit den Kognitions- und Neurowissenschaften sowie die Aufgabe der fachlichen Trennung von DaF und DaZ vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeitsforschung.

Schlagwörter: DaF/DaZ, Digitalisierung, Diversität, Mehrsprachigkeit

- 1 Einleitung
- 2 Mehrsprachigkeit
- 3 Kulturalität
- 4 Deutsch als Wissenschaftssprache
- 5 Kognitive Ansätze im Bereich DaF
- 6 Weitere Herausforderungen
- 7 Literatur

1 Einleitung

Die Forschungsschwerpunkte und Tendenzen, die Ende des 20. Jahrhunderts das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache (DaF) bestimmten (vgl. den Beitrag von Jörg Roche im vorliegenden Band), haben sich im 21. Jahrhundert weiter verstärkt und konkretisiert. Im Wesentlichen sind auch sie eine Antwort auf die Herausforderungen unserer Zeit: Globalisierung, Diversität, Migration, Digitalisierung und Entwicklungssprünge im Bereich der Künstlichen Intelligenz (KI). Hier hat das Fach sowohl im Bereich der Grundlagenforschung als auch im Bereich der Didaktik in den letzten Jahrzehnten grundsätzliche Antworten gesucht. Dabei wurde besonders die empirische Forschung in allen Bereichen stark vorangetrieben. Ebenfalls ausgeweitet wurden die interdisziplinären Bezüge zur allgemeinen Bildungsforschung, zu Soziologie und Kulturwis-

senschaften sowie Neuro- und Kognitionswissenschaften. Die wesentlichen Schwerpunkte liegen hier auf den Aspekten Mehrsprachigkeit (hier auch verstärkt auf Mehrschriftlichkeit), Transkulturalität und Digitalisierung. Weiter verstärkt sich der durch die kognitive Wende ausgelöste Trend, Erkenntnisse aus Neurowissenschaften und kognitiver Linguistik für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache nutzbar zu machen. Im Bereich der Fachsprachen kann man vor allem einen deutlichen Trend zur *Sprache im Fach* feststellen, wo sowohl Grundlagenforschung zur Bedeutung der Sprachkompetenz in den MINT-Fächern betrieben wird als auch didaktische Konzepte zum sprachsensiblen Fachunterricht entwickelt werden. Ein weiterer Gesichtspunkt, der Deutsch als Wissenschaftssprache betrifft, ist der Aspekt der Globalisierung, in dessen Zusammenhang das Englische noch mehr an Bedeutung als Wissenschaftssprache gewinnt. In diesem Kontext ist eine Herausforderung an das Fach, dem Fortschreiten des Englischen auch als Unterrichtssprache in wissenschaftlichen Studiengängen zu begegnen.

Eine grundlegende Tendenz ist auch die stärkere Vernetzung der einzelnen Aspekte: So verzahnt sich etwa die linguistisch orientierte Mehrsprachigkeitsforschung mit der literatur- und kulturwissenschaftlich orientierten Transkulturalitätsforschung, Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften werden in digitalisierte didaktische Konzepte überführt und Erkenntnisse aus der Psycholinguistik und Mehrsprachigkeitsforschung fließen in Konzeptionen zum sprachsensiblen Fachunterricht ein. Hier spielt vor allem das Konzept des *Translanguaging* eine tragende Rolle.

Im Zuge der großen Flüchtlingswelle 2015 und jüngst durch den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine seit Beginn des Jahres 2022 wurde das Fach ebenfalls vor große Herausforderungen gestellt, sowohl was die Entwicklung von Lehrmaterial und -methoden als auch die Grundlagenforschung zu Lernvoraussetzungen und -schwierigkeiten bei Geflüchteten betraf. Neuere Trends sind daher Studien zur Alphabetisierung und zur Beschulung von Seiteneinsteigern. In diesem Zusammenhang wurde wieder einmal deutlich, dass die fachliche Trennung von DaF und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) nicht zielführend ist (vgl. Riehl/Schroeder 2022).

Die Trennung von DaF, DaZ und Deutsch als Muttersprache (DaM) stellt nach wie vor eine Grundproblematik des Faches dar, denn die Unterscheidung erfolgt primär aufgrund der unterschiedlichen Erwerbsbedingungen. So geht man davon aus, dass der Prozess des Zweitspracherwerbs ungesteuert vonstattengeht und die Aneignung in Lebenssituationen erfolgt, in denen die Zweitsprache ein zentrales Kommunikationsmittel ist. Eine Fremdsprache wird demnach in einer unterrichtlich vermittelten Situation erlernt (vgl. Ahrenholz 2017). In der Realität vermischen sich aber ungesteuerter und gesteuerter Erwerb, z. B. wenn Migranten im Zielland auch Sprachkurse besuchen. Die fachliche Trennung ist auch von einer wissenschaftlichen Perspektive gesehen nicht haltbar. In der Spracherwerbsforschung ist die Erwerbsreihenfolge ausschlaggebend: Als Erstsprache (= L1) wird diejenige Sprache bezeichnet, die als erstes gelernt wird und zwar in der Regel bis zum Alter von drei Jahren (vgl. Koch 2021). Eine nach diesem Zeitpunkt gelernte Sprache wird als Zweitsprache (L2) bezeichnet

und zwar als Überbegriff für alle Formen der Sprachaneignung. Jede weitere nach der Zweitsprache erlernte Sprache wird Drittsprache (L3) genannt. Grund ist, dass man davon ausgeht, dass bestimmte Sprachaneignungsprinzipien bei allen weiteren erlernten Sprachen ähnlich sind (vgl. Hufeisen 2010).

Wie bereits angesprochen, ist die Trennung zwischen DaZ und DaF insbesondere im Kontext von Migration problematisch (vgl. Koch/Riehl 2024). So leben die Migranten zwar im Zielland, doch zunächst isoliert von der Mehrheitsbevölkerung. Der Erwerb des Deutschen findet somit erst einmal in entsprechenden Sprachkursen statt und die Verständigung im Alltag häufig zu Beginn auf Englisch. Auch aus der Auslandsperspektive wird deutlich, dass die Konzepte DaF, DaZ, DaM nicht greifen, und zwar betrifft das die deutschsprachigen Minderheiten, besonders im osteuropäischen Raum. Der sogenannte ‚muttersprachliche‘ Unterricht in den deutschen Minderheitsgebieten ist eigentlich DaF-Unterricht, da nur noch sehr wenige Kinder Deutsch zuhause gelernt haben. Durch diese Entwicklungen kommt es nicht nur zu Überschneidungen im Bereich von DaF, DaZ und DaM, sondern es wird auch deutlich, dass eine Unterscheidung *Deutsch im Ausland* (DaF) – *Deutsch im Inland* (DaZ, DaM) so nicht mehr haltbar ist.

Ziel des Beitrags ist es im Folgenden, die bereits skizzierten Forschungsschwerpunkte des Faches genauer vorzustellen. Neben diesen aktuellen Trends und Tendenzen wollen wir aufzeigen, in welchen Bereichen Vernetzungen erfolgen und wo Forschungsdesiderata liegen, denen das Fach zukünftig begegnet. Hier spielt vor allem die rasante Entwicklung der Künstlichen Intelligenz (KI), die in allen Bereichen des Lebens zu enormen Transformationsprozessen führt, eine zentrale Rolle. Im DaF-Bereich kann eine zunehmende Etablierung KI-gestützter Sprachlernsoftware, Lehr- und Dialogsysteme, Chat- und Lernbots sowie KI-basierte Schreib- und Grammatikassistenten beobachtet werden (für eine Übersicht s. Hartmann 2021). Die rasante Entwicklung im Bereich von KI sehen wir somit als ein Querschnittsthema, das sich durch sämtliche Bereiche des Faches zieht.

2 Mehrsprachigkeit

2.1 Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung

Wie eingangs erwähnt, stellt die Tatsache, dass in Europa und weltweit die Zahl der Menschen, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, steigt, und viele weitere eine Kommunikationsfähigkeit nicht nur in einer, sondern in mehreren Sprachen erwerben müssen, das Fach vor neue Aufgaben. Die Fremdsprachenperspektive muss nun verstärkt durch eine Mehrsprachigkeitsperspektive ersetzt werden. Bereits Harald Weinrich hat hervorgehoben, dass die Sprachwissenschaft als zentraler Bestandteil des Faches als **Sprachen**-Wissenschaft konzipiert werden muss, die sich von einer monoglott und monokulturell ausgerichteten Linguistik deutlich distanziert. Diese

Überlegungen werden nun durch sozio- und psycholinguistische Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung ergänzt. Wichtig ist hier die Feststellung, dass ein Mehrsprachiger über unterschiedliche sprachliche und kommunikative Ressourcen verfügt und oft flexibel zwischen den Sprachen wechselt. Die Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen sind dabei nicht statisch, sondern können sich im Laufe des Lebens immer wieder verlagern, da sich auch die Sprachfigurationen immer wieder ändern (Grosjean 2008; Riehl 2014).

Die Mehrsprachigkeitsforschung im Bereich DaF ist nicht zu trennen von der Mehrsprachigkeitsforschung allgemein. Dabei spielen v. a. psycholinguistisch und neurolinguistisch basierte Forschungen eine besondere Rolle, die wiederum in didaktische Modelle oder Modellierungen des Fremdsprachenlernens einfließen (vgl. Riehl 2021a). Im Wesentlichen werden hier Konzepte des *Multicompetence-Ansatzes* und der *Dynamic System Theory* berücksichtigt, wie sie u. a. von Herdina/Jessner (2002) und Larsen-Freeman (2012) vorgeschlagen wurden. Diese Ansätze gehen davon aus, dass wenn ein mehrsprachiges Individuum ein bestimmtes Konzept oder ein sprachliches Muster in einer Sprache erwirbt, sich das auch auf die Konzepte und Muster in seinen anderen Sprachen auswirkt. Das Individuum hat dann ein sprachliches Gesamtrepertoire, aus dem es sich bedienen kann. Weiter werden auch die verschiedenen individuellen und psychosozialen Faktoren beschrieben, die Einfluss auf das Sprachenlernen nehmen (vgl. Herdina/Jessner 2002). Ein weiteres Modell, das einen großen Einfluss im Bereich des Tertiärsprachenlernens hat, ist das von Britta Hufeisen entwickelte Faktorenmodell. In diesem Modell stellt Hufeisen (2010) dar, dass beim Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb sowie beim Spracherwerb weiterer Sprachen ganz unterschiedliche Faktoren ausschlaggebend sind: Sie beschreibt chronologisch die verschiedenen Stufen vom L1-Erwerb bis zum Lx-Erwerb. Dabei kommen von Sprache zu Sprache neue Faktoren hinzu. Der größte qualitative Sprung in diesem dynamischen Lernprozess wird zwischen dem Lernen der ersten Fremdsprache (L2) und zweiten Fremdsprache (L3) angenommen. Während beim Erstspracherwerb v. a. die sozial-kognitiven Fähigkeiten sowie Qualität und Quantität des Inputs eine Rolle spielen (vgl. Koch 2019), üben beim sukzessiven Erwerb weiterer Sprachen auch emotionale und fremdsprachenspezifische Faktoren (Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien, *Interlanguages* der bisher gelernten Sprachen) einen wichtigen Einfluss aus (vgl. Hufeisen 2010: 205).

2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik basiert maßgeblich auf psycholinguistischen Erkenntnissen (vgl. Riehl 2018, 2021a), die nicht nur zeigen, dass die Sprachen im Gehirn miteinander vernetzt sind, sondern auch dass beim Erlernen weiterer Sprachen bereits bekannte Sprachen effektiv genutzt werden. Auf diesen Erkenntnissen basierend entstand die sog. *Tertiärsprachenforschung*, die in Deutschland maßgeblich von

Britta Hufeisen begründet wurde und sich zunächst mit dem Erwerb des Deutschen als Drittsprache nach dem Englischen beschäftigte. Inzwischen hat sich die Tertiärsprachenforschung zu einer eigenen Disziplin entwickelt, in der auch multilinguale Konstellationen berücksichtigt werden (vgl. Aronin/Hufeisen 2009). Ziel dieser Forschungsrichtung ist es, den Einfluss der bereits vorhandenen Sprachen auf die Zielsprache festzustellen. Diese Erkenntnisse werden auch genutzt, um Programme zu erstellen, die basierend auf der Kenntnis einer Sprache eine passive Kompetenz in verwandten Sprachen vermitteln wollen. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang das Projekt EuroCom (für Interkomprehension europäischer Sprachen). Hier werden vor allem die lautlichen (und graphematischen) Ähnlichkeiten zwischen etymologisch verwandten Wörtern in verschiedenen Sprachen intensiv genutzt. Dabei ist die Bewusstmachung der Lautentsprechungsformeln sowie Graphien und Aussprachen (Sieb 3 und 4 in der Methode EuroCom, vgl. Hufeisen/Marx 2014) von entscheidender Bedeutung, da nur so die Zusammenhänge zwischen den etymologisch verwandten Wörtern erkannt werden können (etwa im Falle Deutsch nach Englisch die auf der zweiten Lautverschiebung basierenden Lautentsprechungen). Allerdings muss auch hier eine aktive Verknüpfung durch die Lernenden erfolgen, um das neu zu erlernende Wort an das bekannte anzudocken. Über die lautlichen (bzw. graphematischen) Parallelen hinaus nutzt die Interkomprehensionsmethode auch die Parallelen auf der morphologischen und syntaktischen Ebene. Für Deutsch-L3-Lernende, die das Deutsche nach dem Englischen erwerben, haben Hufeisen/Neuner (2003) eine Reihe von Parallelen aufgezeigt. Diese Parallelen lassen sich etwa bei der Wortfolge innerhalb der Substantivgruppe (engl. *the blue house* – dt. *das blaue Haus*) optimal nutzen, besonders auch für Lernende mit romanischen Muttersprachen, in denen das Adjektiv in der Regel nachgestellt ist. Weitere Parallelen finden sich im Bereich der Morphologie bei der Steigerung der Adjektive und im Bereich der Wortbildung.

Eine Folgerung aus den Erkenntnissen zur Vernetzung von Sprachen ist, dass Sprachlernende dazu motiviert werden sollen, ihr gesamtes schon vorhandenes Sprachenpotential (z. B. auch unterschiedliche Herkunftssprachen) zu nutzen, um neue Einheiten einer Sprache zu erwerben. Dies kann auch den kontrastiven Vergleich von Sprachen, die nicht in der gleichen Sprachfamilie anzusiedeln sind, mit einschließen. Die Lernenden sollen angeregt werden, durch Vergleiche der jeweiligen Sprachen die Parallelen (aber auch Unterschiede) zu erkennen und diese erfolgreich für das Sprachenlernen einzusetzen (vgl. Riehl 2018, 2021a).

In diesem Zusammenhang sind auch Modelle wie die integrierte Sprachendidaktik anzuführen, die auf einer Zusammenarbeit zwischen Lehrenden in den einzelnen Sprachfächern einerseits, aber auch zwischen Sprach- und Fachlehrenden andererseits beruhen, um so eine möglichst synergetische Vernetzung von Bekanntem und Neuem zu erreichen (vgl. Le Pape Racine 2007). Im DaZ-Bereich wurde etwa das Konzept des Gesamtsprachencurriculums (vgl. Hufeisen 2011) oder Mehrsprachigkeitscurriculums (vgl. Reich/Krumm 2013) entwickelt. Diese Konzepte liefern Ziele, Methoden und Inhalte zur Umsetzung von Mehrsprachigkeit in der unterrichtlichen Praxis.

Im Zentrum stehen dabei die Wahrnehmung vielsprachiger Situationen, das Vergleichen von Sprachen, das Erarbeiten kultureller Implikationen von Sprache und der Erwerb von Sprachlernstrategien. Die Konzepte bieten daher einen wichtigen Baustein für die Mehrsprachigkeitsdidaktik.

2.3 Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung

Auch neuere Forschungen, die im Bereich DaZ anzusiedeln sind, fokussieren sehr stark auf die Nutzung des Gesamtsprachrepertoires. Hier sind besonders die Ergebnisse des Forschungsschwerpunkts „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ (KomBi) zu nennen. Die Forschung in diesem Bereich liefert empirisch fundiertes Wissen über Mechanismen und Prozesse der Sprachentwicklung und -bildung, die Erleichterungen oder Stolpersteine für das Lernen und den Bildungserfolg mit sich bringen. Die Projekte widmen sich sowohl den grundlegenden Fragen als auch den Herausforderungen an die Praxis, um herauszufinden, wie die Potentiale der Mehrsprachigkeit für das Lehren und Lernen genutzt werden können. Dabei werden u. a. der Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit (vgl. Wildemann/Akbulut/Bien-Miller 2018), die Auswirkungen einer Integration von Mehrsprachigkeit in den Fremdsprachen-, Mathematik- oder Deutschunterricht, oder Wechselwirkungen zwischen der Förderung von Schriftsprache im Deutschen und der Herkunftssprache (vgl. Wenk et al. 2016; Gürsoy/Roll 2018; Riehl 2020) untersucht.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass aufgrund der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit keinerlei Nachteile für sprachliches oder fachliches Lernen entstehen, d. h. die Einbeziehung von Herkunftssprachen in den Unterricht, der an sich in deutscher Sprache erteilt wird, wirkt sich nicht negativ auf fachliche Lernerfolge aus. Der Rückgriff auf mehrere sprachliche Ressourcen führt auch zu einer generellen Erhöhung der Sprachaufmerksamkeit, die sich wiederum auf die Entfaltung bildungsrelevanter sprachlicher Kompetenzen positiv auszuwirken scheint.

Es konnte auch gezeigt werden, dass hohe schriftsprachliche Kompetenzen in L1 mit schriftsprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch einhergehen und dies ebenfalls mit Sprachaufmerksamkeit korreliert (vgl. Riehl 2021b). Der Faktor der Sprachaufmerksamkeit (*metalinguistic awareness*) wird im Zusammenhang mit mehrsprachigem Lernen immer wieder betont (vgl. Hufeisen/Jessner 2019) und stellt einen der zukunftsweisenden Forschungsstränge des Faches dar.

2.4 Sprachsensibler Unterricht und *Translanguaging*

Unmittelbar verbunden mit dem Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung sind Überlegungen zur Nutzung des Gesamtsprachrepertoires im Klassenraum. Hierbei handelt es sich um Unterrichtskonzepte, die mit dem Begriffspaar des ‚Sprach-

sensiblen (Fach-)Unterrichts' zusammengefasst werden können. Kern solcher Ansätze ist die Überzeugung, dass Sprache(n) als Denk- und Kommunikationsmittel eine Schlüsselrolle zufällt, um zugleich fachliches wie auch sprachliches Lernen zu ermöglichen. Zentrale Ergebnisse hierzu liefert das Forschungsprojekt „Schreiben im Fachunterricht unter Einbeziehung des Türkischen“ (Schrift) (vgl. Roll et al. 2019). So wurde etwa der Zusammenhang sprachlicher und fachsprachlicher Schreibfähigkeiten u. a. im Unterrichtsfach Geschichte untersucht (vgl. Wickner 2019), und es konnte gezeigt werden, dass Lernende, die ausgebaute (fach)sprachliche Schreibfähigkeiten besitzen, über mehr historische Fachinhalte verfügen und umgekehrt. Wesentlich sind dabei ein kompetentes fachsprachliches Handeln und der Einsatz relevanter Sprachhandlungsmuster. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch die Studien von Manzel/Nagel (2019) zur fachspezifischen Sprach- und Schreibförderung im Politikunterricht. Der Forderung einer gezielten Sprachförderung im jeweiligen Fachunterricht (vgl. u. a. Becker-Mrotzek et al. 2013) schließen sich auch Enzenbach et al. (2019) an. Ihrer Ansicht nach sind Schülerinnen und Schüler (SuS) nicht dazu in der Lage, die im Deutschunterricht erworbenen sprachlichen Mittel auf Textsorten des Physikunterrichts zu übertragen (vgl. ebd., 190). So zeigte etwa der Vergleich von Schreibprodukten derselben SuS zum Aufgabentyp des Beschreibens in Bauanleitungen (Deutschunterricht) und Versuchsprotokollen (Physikunterricht) deutliche Unterschiede. Für die Fachdidaktik Physik bestätigt sich damit dieselbe Beobachtung, die bereits für den inhaltlichen Transfer von Wissen aus dem Mathematikunterricht bekannt ist: Ähnlich wie hier gelingt auch die Übertragung funktionaler Sprachkenntnisse als implizites Wissen aus dem Deutschunterricht nur bedingt (vgl. ebd., 190 f.). Aus diesem Grund ist auch hier eine explizite Vermittlung funktionaler sprachlicher Fähigkeiten notwendig.

Neue Unterrichtskonzepte, die in den vergangenen zehn Jahren unter dem Begriff *Translanguaging* Einzug in die fachdidaktische Auseinandersetzung erhalten haben, greifen dieses Missverhältnis auf, indem sie die Berücksichtigung aller sprachlichen Fähigkeiten für das schulische Lernen einfordern (vgl. u. a. Kirsch/Duarte 2020). Dem Konzept des *Translanguaging* folgend, sollten Lernende somit im Unterricht auf ihr gesamtsprachliches Repertoire (vgl. Busch 2021) zurückgreifen können. Diese Vorstellung ist im Einklang mit neueren Ansätzen der Mehrsprachigkeitsforschung, die von einer sprachlichen Multikompetenz, also dem flexiblen Wechsel zwischen unterschiedlichen Sprachen, Stilebenen oder auch Dialekten und der Standardsprache, ausgehen. Neue Studien im Fachunterricht belegen die Wirksamkeit eines solchen Ansatzes (vgl. Schüler-Meyer et al. 2019). In einer Videoanalyse von 13 fach- und sprachintegrierten Fördergruppen im Mathematikunterricht wurde der Anteil der Teilnahme am Unterrichtsgeschehen sowie die Verwendung der jeweiligen Sprache (Deutsch, Türkisch, gemischt) untersucht. Schüler-Meyer et al. (2019, 161) konnten zeigen, dass sich „ein mehrsprachiges mathematisches Handeln“ positiv auf die Verarbeitung von Wissen auswirkt. Selbst im Deutschunterricht, in dem zweifelsohne die stärkste einzelsprachliche Ausrichtung vorherrscht, weisen erste empirische Befunde auf die Wirksamkeit der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen hin (vgl. Ganfort et al. 2021).

Auch im Deutsch als Fremdspracheunterricht scheint der Ansatz vielversprechend zu sein. So zeigt die Analyse der sprachlichen Interaktion von 32 erwachsenen fortgeschrittenen DaF Lernenden während eines kooperativen Schreibauftrags, dass *Translanguaging* nicht nur an der sprachlich-formalen Dimension, sondern auch an den kognitiv anspruchsvollen epistemologischen Dimensionen des Schreibprozesses beteiligt ist (vgl. Koch/Pu demn.).

2.5 Mehrschriftlichkeit

Mehrschriftlichkeit kann in verschiedenen Zusammenhängen gesehen werden: Der Schwerpunkt liegt dabei eindeutig auf der Erforschung von Mehrschriftlichkeit im Migrationskontext, d. h. im Bereich DaZ. Es geht darum zu zeigen, dass der Erwerb von konzeptioneller Schriftlichkeit in der Herkunftssprache keine negativen Auswirkungen auf das Schreiben in der Zweitsprache Deutsch hat. Im Gegensatz zu früheren Ansätzen, die die Cummins-Hypothese belegen wollten, gehen neuere Forschungen unter Rückbezug auf das Gesamtsprachrepertoire (s. o.) davon aus, dass die Übertragung von Fähigkeiten in beide Richtungen gehen kann. So zeigt etwa die MEZ-Studie (vgl. Usanova/Schnoor 2021), dass schriftsprachliche Kompetenzen in drei Sprachen (Herkunftssprache, Deutsch als L2 und Englisch als L3) zusammenhängen. Die Übertragung findet v. a. im Bereich von Makrostrukturen, Kohärenzherstellung und Adressatenorientierung statt (vgl. Uluçam-Wegmann et al. 2019; Riehl 2020). Allerdings stehen Arbeiten, die die zugrundeliegenden sprachübergreifenden Fertigkeiten betrachten, noch aus.

Im Gegensatz dazu sind Studien zu Mehrschriftlichkeit bei DaF-Studierenden seltener (vgl. Heinrich/Riehl 2011, sowie Abschnitt 4.1). In diesem Zusammenhang wird vor allem auf Unterschiede in Subjektivität und Objektivität eingegangen, etwa auf die Typen von Selbstreferenz in Texten. Dabei wird auf kulturelle Unterschiede im wissenschaftlichen Schreiben verwiesen, die dazu führen, dass DaF-Studierende das im schulischen Kontext erworbene Modell der Argumentation auf das Deutsche übertragen. Sie demonstrieren damit die kommunikative Grundhaltung der Involvierung, während die deutschen Schreiber eine Distanzierungsstrategie verfolgen. Als Ursachen für diese kulturellen Unterschiede können zum einen unterschiedliche Kulturstandards angenommen werden – wie „Sachbezug“ versus „Personenbezug“ –, zum anderen sind diese Differenzen auch auf unterschiedliche Unterrichtstraditionen zurückzuführen (vgl. Riehl 2014, 137).

Neuere Studien legen auch das Augenmerk auf den Schreibproduktionsprozess, um etwa herauszufinden, wie mehrsprachige Schreiber ihr Sprachrepertoire bei der Produktion wissenschaftlicher Texte nutzen (vgl. Dengscherz 2019). Hier zeigt sich, dass die kognitiven Schreibstrategien einerseits sehr individuell sind, dass mehrsprachige Schreiber aber andererseits ihre Sprachen sehr produktiv in einer heuristisch-epistemischen Funktion vor dem eigentlichen Schreibakt nutzen. Beim Verschriftlichen versuchen die Schreiber allerdings sich an der Zielsprache zu orientieren (ebd.).

Im Zusammenhang mit Mehrschriflichkeit findet auch die Beziehung von Literatur und Mehrsprachigkeit zunehmend Beachtung (vgl. Dembeck/Parr 2017). Damit wird die wissenschaftliche Beschäftigung mit interkultureller und tendenziell mehrsprachiger Literatur fortgesetzt, die in den 1980er Jahren mit der Etablierung der Chamisso-Literatur (vgl. Beitrag von Jörg Roche im vorliegenden Band) eingesetzt hat und im Internationalen Forschungszentrum Chamisso weitergeführt wird. Damit werden zum einen neue Perspektiven auf die kulturelle Wertigkeit von Literatur eröffnet, zum anderen aber die spezifische Sprachlichkeit literarischer Texte ins Zentrum gerückt. Die durch die spezifischen Biographien und den phantasievollen und kreativen Umgang mit Sprachen gegebene Vorbildfunktion von mehrsprachigen Autoren wird auch zur Didaktisierung genutzt (vgl. Roche/Schiewer 2017).

Im Falle manifester und latenter Mehrsprachigkeit in literarischen Texten (vgl. Blum-Barth 2019) offenbart sich auch die multiple ethnisch-kulturelle Identität der Autoren, die v. a. in Verbindung mit Transkulturalität diskutiert wird (s. Abschnitt 3).

3 Kulturalität

In einer weiteren Teildisziplin des Faches, nämlich der *Landeskunde* sind neue Konzepte entwickelt worden, die sich von der traditionellen Faktenvermittlung und interkulturellen Landeskunde abwenden und besonders die Fähigkeiten zur Reflexion sowie die Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutung in den Mittelpunkt rücken. Dieses wird innerhalb eines kulturwissenschaftlichen Paradigmas gesehen, in dem die wissenschaftstheoretische Diskussion und Reflexion eine dominante Rolle spielen (vgl. Altmayer 2020). Die kritische Auseinandersetzung mit dem bislang dominierenden Diskurs der *Interkulturalität* hat „zu einer völlig neuen und weitaus tragfähigeren Perspektive auf Kultur und den engen Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache geführt“ (ebd., 936).

Der Begriff der Interkulturalität wird in zunehmendem Maße durch den Begriff *Transkulturalität* ersetzt. Transkulturalität stellt aktuell einen der wichtigsten Ansätze in der Kulturwissenschaft dar. Kulturen werden hier konsequent in ihrer Fluidität und der Kontingenz ihrer Grenzziehungen verhandelt (vgl. Langenohl/Poole/Weinberg 2015). Im Verständnis dieses Konzepts existieren Kulturen nicht als voneinander abgrenzbare Einheiten, sondern greifen ineinander. Sie sind dynamische Gebilde, die sich durch historische oder gesellschaftliche Veränderungen in einem stetigen Fluss befinden. Das Konzept betont die Beweglichkeit von kulturellen Identitäten in Raum und Zeit. Der Kulturbegriff wird über den ethnischen Begriff hinaus auf andere Gruppierungen (religiöse, politische, soziale etc.) ausgedehnt (vgl. Welsch 1997). Damit wird hier eine ähnliche Perspektive eingenommen wie im Konzept der Mehrsprachigkeit: Wie das sprachliche Wissen mehrsprachiger Personen auf einem Gesamtsprachrepertoire beruht, so beruht auch das kulturelle Wissen mehrkultureller Menschen auf einem Gesamtrepertoire. Ebenso wenig wie man Sprachsysteme trennen kann, kann

man auch bei kulturellen Zuordnungen keine klaren Grenzen ziehen, sondern muss auch hier von einem Kontinuum ausgehen (vgl. Erfurt 2020).

Eine Weiterführung des Konzepts wird im Ansatz der Transdifferenz gesehen (vgl. Lösch 2005). Anders als bei der Transkulturalität werden Differenzen nicht aufgehoben, sondern Differenz bleibt in ihrer Komplexität bestehen. Im Gegensatz zu Transkulturalität wird in diesem Konzept bewusst der Begriff *Kultur* vermieden, der sehr schwer als Begriff zu fassen ist (vgl. u. a. die Beiträge in Millner/Teller 2018).

Gerade in diesem für das Fach DaF noch sehr jungen Bereich sind Studien, die kulturbezogene Lehr- und Lernprozesse in den verschiedenen Kontexten erheben und sich dabei auf qualitative empirische Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung stützen, erst in den letzten Jahren verstärkt erfolgt (vgl. Fornoff/Altmayer/Koreik 2017).

4 Deutsch als Wissenschaftssprache

4.1 Kontrastive und interkulturelle Wissenschaftskommunikation

Im Bereich der Fachsprachenforschung wird in den letzten Jahrzehnten verstärkt auf die kontrastive Fachsprachenforschung Bezug genommen. Auch im Bereich Deutsch als Wissenschaftssprache setzt sich dieser Trend fort. Hier steht die kontrastive Betrachtung von Wissenschaftssprachen, die v. a. in den 1990er Jahren prominent eingesetzt hat, weiter im Fokus (vgl. u. a. die Sammelbände von Fandrych/Schmidlin 2019; Szurawitzki et al. 2015). Inzwischen liegt also eine enorme Beitragsvielfalt an Interkultureller Wissenschaftskommunikationsforschung vor, die sich längst von der ethnozentrischen Sichtweise emanzipiert hat. Allerdings arbeiten kontrastive Arbeiten bisher nur im Vergleich mit zwei Sprachen. Auch die Berücksichtigung der Mesoebene im Bereich der Wissenschaftsforschung ist bisher kaum erfolgt (vgl. Portmann-Tselikas 2018).

In den letzten Jahren hat sich die Tendenz abgezeichnet, vermehrt auf das Schreiben bei DaF-Studierenden einzugehen. Hier liegen inzwischen eine Reihe von Beiträgen vor, die Seminar- oder Abschlussarbeiten interkulturell betrachten: Die bisherigen Arbeiten zu DaF-Studierenden im italienischen Umfeld (vgl. Hornung 2009; Hornung/Carobbio/Sorrentino 2014), oder zu tschechischen DaF-Studierenden (vgl. Heinrich/Riehl 2011) werden nun durch Arbeiten zu polnischen, russischen und chinesischen Studierenden ergänzt (vgl. Beiträge in Cirko/Pittner 2018). Dabei stehen zum einen diskursive und textuelle Strukturen im Vordergrund und die Frage, wie syntaktische Strukturen auch Denkstrukturen beeinflussen, zum anderen die kommunikative Grundhaltung und Personenreferenz sowie Besonderheiten bei Formulierungsroutinen und Metatexten. Schwierigkeiten beim Zitieren und Diskutieren von Positionen

werden auch auf den Einfluss der jeweiligen Wissenschaftskultur zurückgeführt (vgl. Szurawitzki 2018).

Neu hinzu allerdings kommen die Komponenten der Mehrsprachigkeit (vgl. etwa die Beiträge in Fandrych/Schmidlin 2019) und Untersuchungen zur gesprochenen Wissenschaftssprache (vgl. Fandrych/Meißner/Wallner 2017): Hier spielt auch die Erstellung von Vergleichskorpora eine Rolle. So wurde etwa in dem Projekt EuroWiss ein Vergleichskorpus von Lehrveranstaltungen in deutschen und italienischen Hochschulen erhoben (vgl. Redder/Heller/Thielmann 2014). Das im Rahmen des Projektes GeWiss entstandene Korpus umfasst sowohl kontrastive Teilkorpora (Deutsch, Englisch, Polnisch und Italienisch als Wissenschaftssprache) als auch eine Reihe von Aufnahmen von L2-Sprechern im britischen und polnischen akademischen Kontext sowie deutschsprachige Seminarreferate von Germanistikstudierenden mit der L1 Bulgarisch (vgl. ebd.). Das Korpus eröffnet damit Vergleichsmöglichkeiten in zwei Dimensionen: zum einen in Bezug auf den Gebrauch des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache in verschiedenen akademischen Kontexten, zum anderen in Bezug auf andere Wissenschaftssprachen. In diesem Zusammenhang entstehen nun Arbeiten, die erstmals anhand von umfangreichem Datenmaterial musterhafte sprachliche Prägungen und Textroutinen untersuchen (vgl. u. a. Wallner 2014; zu forschungsmethodischen Innovationen korpusbezogener Studien vgl. Fandrych 2018, Fandrych/Wallner 2023).

4.2 Die Stellung des Deutschen als Wissenschaftssprache

Die bereits in den 1990er Jahren begonnene Diskussion zur Stellung des Deutschen als Wissenschaftssprache wird bis dato weiter fortgeführt: Prominent sind hier v. a. die Untersuchungen von Ulrich Ammon, der sich eingehend mit der zunehmenden Ablösung des Deutschen als Wissenschaftssprache durch das Englische beschäftigte (u. v. a. Ammon 2008). In den zahlreichen Diskussionen werden dabei die Vorteile des Englischen (Erleichterung der internationalen Kommunikation, größere Beachtung deutscher Forschungsergebnisse, Zeitersparnis durch Erlernen nur einer Fremdsprache weltweit), aber besonders die Nachteile – im Hinblick auf das Deutsche – diskutiert: So wird etwa angeführt, dass die Kommunikation im deutschen Sprachraum erschwert wird und auch der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Gesellschaft gestört würde (u. v. a. Ehlich 2000; Eichinger 2010). Weiter nimmt das Interesse ausländischer Wissenschaftler ab, Deutsch zu erlernen, was dazu führt, dass deutschsprachige Publikationen immer weniger beachtet werden. Ebenso besteht die Gefahr eines Niveauverlusts der Lehre an deutschen Universitäten, wenn auch die Lehre auf Englisch erfolgt, weil die sprachlichen Voraussetzungen fehlen. Dies zeigen etwa Arbeiten von Fandrych/Sedlaczek (2012), die englischsprachige Studiengänge evaluiert haben: Die Autoren widerlegen das Bild einer reibungslosen Lehre auf Englisch, da nicht nur die Englischkenntnisse der Studierenden sehr heterogen sind, sondern auch die Lehrenden den Wunsch nach spezifischer Sprachförderung bzw. -unterstützung

äußern. Eine weitere Gefahr, die etwa Hall (2015) hervorhebt, ist das Desinteresse deutscher Wissenschaftler und Wissenschaftsorganisationen, das Deutsche als Wissenschaftssprache gezielt zu verwenden oder zu fördern.

Als Ausweg aus dem Dilemma steht neben der Betonung der Verantwortung der Politik und intensiver Terminologiarbeit auch hier der Aspekt der Mehrsprachigkeit immer mehr im Fokus (vgl. Ehlich 2006; Ehlich/Meyer 2012; Eichinger 2017). In diesem Zusammenhang werden etwa Doppelveröffentlichungen (auf Deutsch und auf Englisch), mehrsprachige Zeitschriften und auch Übersetzer und Dolmetscher auf internationalen Tagungen vorgeschlagen.

5 Kognitive Ansätze im Bereich DaF

5.1 Gebrauchsbasierte Ansätze

Auch in der Zweitspracherwerbsforschung des Deutschen gewinnen gebrauchsbasierte Ansätze (vgl. Tomasello 2003) und konstruktionsgrammatische Überlegungen (vgl. Goldberg 2019) zunehmend an Bedeutung (u. a. Haberzettl 2006; Handwerker 2008; Möller 2012; Rostila 2012). Neben der Ablehnung eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus wird hier die strikte Trennung aus Grammatik und Lexikon aufgegeben und stattdessen von einem Kontinuum aus unterschiedlich abstrakten Konstruktionen ausgegangen. Solche Ansätze beziehen deutlich stärker den sprachlichen Input als treibende Kraft des Spracherwerbs ein und versuchen zu erklären, wie Lernende hieraus mithilfe kognitiver Mechanismen Muster ableiten und so grammatisches Wissen aufbauen (vgl. u. a. Ellis/Wulff 2020). Grammatik ist demnach etwas, das durch den Sprachgebrauch entsteht und nicht bereits a priori vorhanden ist. Im Kontext von DaF weist Welke (2013, 19 f.) auf die Gemeinsamkeit gebrauchsbasierter Überlegungen zu Beschreibungs- und Fremdsprachengrammatiken hin und sieht somit die Möglichkeit einer grammatiktheoretischen Fundierung durch die Konstruktionsgrammatik. Weiterhin spricht er eine Reihe möglicher Anwendungen für den DaF-Unterricht an, wie etwa die Bestimmung grundlegender Argument-Prädikat-Konstruktionen, Präpositionalobjekt-Konstruktionen, Vorgangskonstruktionen oder auch Passivkonstruktionen (vgl. ebd., 23 f.). Zu einigen dieser Bereiche liegen bereits erste Untersuchungen vor (vgl. Rostila 2007 zu Argument-Prädikat-Konstruktionen; Rostila 2014 zu Präpositionalobjekt-Konstruktionen; Welke 2012 zu Passivkonstruktionen).

Hierneben stellt auch die Untersuchung des Inputs einen Schwerpunkt gebrauchsbasierter konstruktionsgrammatischer Ansätze innerhalb des Zweit- und Fremdspracherwerbs dar (vgl. u. a. Ellis 2011). Im Bereich DaF ist hier insbesondere auf Arbeiten von Madlener (u. a. 2015) zu verweisen. Diese gehen der Frage nach, wie Inputstrukturen beschaffen sein müssen, damit sie für den L2-Erwerb besonders vorteilhaft sind. Verfechter einer sog. „Input-Flut“ nehmen an, dass Lernende einer beträchtlichen Anzahl von Ziel-Tokens ausgesetzt werden sollten. In ihrer Untersuchung der „sein + Parti-

zip-Präsens-Konstruktion“ untersuchte Madlener (2015, 2018) die Effekte von Type- und Tokenhäufigkeitsmanipulationen auf das inzidentelle Lernen im DaF-Unterricht. Die Studie zeigt, dass das Ausmaß an Wiederholung und Variation sowie die Verfügbarkeit eines Konstruktionsprototyps die Fähigkeiten der Lernenden zur Mustererkennung und Mustererweiterung wesentlich beeinflussen.

5.2 Embodiment und Multimodalität

Der Begriff *Embodied Cognition* verweist auf die wechselseitige Beziehung zwischen den kognitiven Handlungen von Sprache und Denken auf der einen Seite und dem Körper auf der anderen. Kommunikationsprozesse werden demnach als eine Verbindung aus Lautsprache und Gesten angesehen (vgl. McNeill 1992). Somit dienen Gesten nicht nur zur Unterstützung sprachlicher Handlungen, sondern bilden mit diesen ein sog. „integriertes System“ (Rohlfing/Kern 2019, 402). Vor allem für die Bestimmung der Beziehung von Sprache und Gesten in einem Modell „multimodaler Koordination“ spielt die Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung eine wichtige Rolle (ebd., 404 f.). Forschungen in diesem Bereich sind für die Beantwortung der Frage, ob Sprache und Gesten eine linguistische Einheit bilden oder ob Gesten lediglich eine kompensatorische Rolle im Spracherwerb einnehmen, zentral.

Neben den angeführten sprachtheoretischen Implikationen, zu denen das Fach DaF einen zentralen Beitrag leisten kann, wird das Zusammenspiel von Lautsprache und Gesten – hier vor allem ikonische und deiktische Gesten – und dessen Funktion verstärkt im Lernkontext untersucht (vgl. Gullberg 2014). Dies kann insbesondere darauf zurückgeführt werden, dass in den letzten zwei Jahrzehnten amodale Sprachtheorien von Ergebnissen der Neurowissenschaft massiv in Frage gestellt wurden (vgl. u. a. Macedonia/Müller/Friederici 2011). Grundsätzlich kann die Rolle der Gesten im Zweitspracherwerb aus zwei Perspektiven betrachtet werden: Zum einen kann der Fokus auf den Lernenden liegen, zum anderen kann die Lehrkraft Gegenstand der Untersuchung sein. Hinsichtlich der Lernerperspektive konnte in zahlreichen Studien gezeigt werden, dass fremdsprachliche Äußerungen häufiger von Gesten begleitet werden als Äußerungen in der Erstsprache (vgl. u. a. McCafferty/Stam 2008). Allerdings werden hierdurch nicht nur lexikalische Defizite kompensiert. Gesten wird stattdessen eine essentielle Rolle für die Konzeptualisierung des Gesagten sowie die Memorierfähigkeit zugeschrieben (vgl. Goldin-Meadow 2003). Exemplarisch kann auf den Wortschatzerwerb verwiesen werden. Macedonia und Kollegen konnten in einer Reihe von Studien zeigen, dass das Begleiten von Wörtern oder Phrasen mit Gesten im Fremdspracherwerb (u. a. auch des Deutschen) zu besseren Behaltensleistungen führt (vgl. u. a. Macedonia/Klimesch 2014). Demnach erzeugen Gesten, die das Lernen von Vokabeln in der Fremdsprache begleiten, verkörperte Darstellungen dieser Wörter und schaffen somit eine bessere mentale Verankerung (vgl. Macedonia 2014, 1).

Aus der Perspektive der Lehrkraft stellt sich die Frage, ob und in welchen Kontexten Gesten unterstützend wirken können, um Lernprozesse anzuregen (vgl. McCafferty/

Stam 2008, 17). Im Kontext des DaF-Unterrichts untersuchte Liedke-Göbel (2017) unterschiedliche Vorkommenstypen von Zeigegesten auf der Niveaustufe A1. Hierbei wurde das Zusammenspiel von gestischer und sprachlicher Deixis deutlich. Liedke-Göbel (ebd., 181) verweist ebenfalls auf die Wortschatzvermittlung, in der die Geste häufig zusammen mit einem verbalen deiktischen Ausdruck (wie etwa *da* oder *hier*) verwendet wird. Daneben kann die Geste auch einen unabhängigen Beitrag zum propositionalen Gehalt von Lehreräußerungen leisten. Beide dargestellten Verwendungstypen von Gesten verdeutlichen deren integrative Kombination mit der Lautsprache und werden als die häufigsten Typen im Unterricht angesehen (vgl. ebd.).

Insbesondere für das Deutsche ist die Forschungslage hier noch unzureichend. So gilt es, die Rolle von Gesten als ein zentrales Lernwerkzeug im DaF-/DaZ-Erwerb genauer zu untersuchen und somit noch gezielter für die Sprachdidaktik nutzbar zu machen.

5.3 Digitale Umsetzungen von kognitiven Modellen und Multimodalität

Auch im Bereich des Grammatikerwerbs des Deutschen als Fremdsprache kann ein zunehmendes Interesse für multimodale Prozesse der Vermittlung und Bedeutungsherstellung beobachtet werden. Den theoretischen Hintergrund hierzu liefert häufig die Kognitive Grammatik (u. a. Langacker 2008), da sich hiermit Prozesse der Konzeptualisierung beider Modalitäten sowie deren Integration erfassen und modellieren lassen. Roche/Suñer (2014, 133) verweisen dabei auf die Funktion sog. grammatischer Metaphern. Diese fungieren als eine Art didaktische Brücke, indem sie die Alltagserfahrungen von Lernenden mit den jeweiligen grammatischen Lerngegenständen verbinden. Insbesondere animierten Darstellungen der Alltagskonzepte Dynamik und Bewegung fällt bei der grammatischen Vermittlung eine zentrale Rolle zu (vgl. Lowe/Schnotz 2014, 515). Für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache sind hierzu die Bereiche der Wechselpräpositionen (vgl. Scheller 2009), der Modalverben (vgl. Kanaplianik 2016), des Genus Verbi (vgl. Suñer 2013) sowie der Funktionsverbgefüge (vgl. Suñer/Roche 2021) untersucht worden. Als übergreifendes Ergebnis der Nutzung von Grammatikanimationen schlussfolgern Suñer/Roche (2021), dass Grammatikanimationen als kognitionslinguistische Ansätze die Vermittlung von Fremdsprachen erleichtern können und dass sie über die Nutzung von Alltagskonzepten einen besseren Zugang zur Sprache ermöglichen.

Die fortschreitende Entwicklung der immersiven Technologien *Augmented Reality* (AR), *Virtual Reality* (VR) und 360° Medien macht es zudem stärker möglich, den Lernenden vom Rezipierenden zum unmittelbar Handelnden zu machen. Hierbei spielt der Körper und damit die *Embodied Cognition* eine zentrale Rolle. Bisher liegen im Sprachlehr- und -lernkontext des Deutschen hierzu noch kaum Ergebnisse vor, wenngleich die Einsatzmöglichkeiten vielfältig sind (vgl. Hoffmann 2020). So nutzen

Nast/Ketzer-Nöltke (2023) in einer explorativ angelegten Studie 360°-Medien als räumliche Darstellungsform zur Untersuchung von Deutungsprozessen bei Lernenden. Im Promotionsprojekt von Hoffmann (demn.) wird die Bedeutung von XR-Anwendungen auf Grundlage der *Embodied Cognition* (EC) im berufsbezogenen Fachunterricht untersucht. Ausgangspunkt stellt eine spielebasierte, virtuelle 3D-Welt zum Thema Brandschutz dar; mithilfe derer das Zusammenwirken von Körpereingebundenheit im Raum und kognitiven Mechanismen beim Spracherwerb erforscht wird. Schließlich eröffnen digitale Medien neue Möglichkeiten, um die Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten auf innovative Weise voranzutreiben. So wird seit einigen Jahren im Rahmen eines von der Daimler und Benz Stiftung unterstützten Ladenburger Kollegs intensiv an einem App-basierten Ansatz gearbeitet, um die Sprachkompetenzen von Kindern im Deutschen zu erfassen (vgl. Roche et al. 2019). Das Alleinstellungsmerkmal besteht darin, dass es sich an dem natürlichen Interaktionsverhalten von Vorschulkindern sowie der Funktionsweise von Computerspielen, sog. *Serious Games*, orientiert.

6 Weitere Herausforderungen

Wie die hier skizzierten Tendenzen zeigen, ist das Fach DaF im Bereich vieler neuer Forschungsdisziplinen sehr gut aufgestellt und hat sich in den letzten Jahrzehnten immer mehr transdisziplinär vernetzt. Das Fach kann damit den Herausforderungen, die Globalisierung, Diversität und Migration mit sich bringen, gut begegnen. Gerade in den Bereichen Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik sowie Mehrschriftlichkeit und sprachsensibler Unterricht sind eine Reihe von zentralen Grundlagenstudien erfolgt, die die Diversität der Lernenden im DaF/DaZ-Kontext und die Veränderung der Lernlandschaft durch Migration in den Blick nehmen. Hier zeigt sich, dass eine fachliche Trennung von DaF und DaZ vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeitsforschung nicht zu halten ist. Konzepte, die bisher überwiegend im DaZ-Kontext diskutiert wurden (z. B. *Translanguaging*, sprachsensibler Unterricht) und Konzepte, die vorwiegend nur die DaF-Forschung betrafen (Tertiärsprachenforschung, Interkomprehension) sollten daher zusammengeführt und für alle Lernkontexte fruchtbar gemacht werden (vgl. Riehl/Schroeder 2022).

Eine Herausforderung bleibt allerdings die Vernetzung der Bereiche Sprache, Literatur, Kultur unter einer Mehrsprachigkeitsperspektive: So fordert Altmayer (2020, 939) „die bislang meist nur behauptete, aber selten hinreichend und auf angemessenem Niveau reflektierte Verbindung von Sprache und Kultur auf der Basis aktueller und angemessener Begriffe und Theorieansätze neu zu diskutieren“.

Auch im Bereich des Deutschen als Wissenschaftssprache besteht besonders im Bereich des Erwerbs und im Bereich der Vermittlung noch starker Forschungsbedarf, ebenso wie in der Erforschung von Mehrsprachigkeitskonstellationen und Praktiken der Mehrschriftlichkeit im akademischen Bereich (vgl. Fandrych 2018, 160). Ähnliches gilt für den Aufbau von Datengrundlagen in Form von Korpora.

Im Bereich der Digitalisierung des Unterrichts bedarf es ebenso weiterer Grundlagenforschung: Bisher beschränkt sich die Beschäftigung mit Digitalisierung überwiegend auf die Entwicklung von neuen Angeboten und methodischen Zugängen im Bereich der Fremdsprachenvermittlung und auf die Evaluation dieser Methoden. Eine gezielte Förderung der Lehrkompetenzen mit digitalen Medien, etwa in der Lehrerausbildung, bleibt weiter ein Desiderat. Darüber hinaus scheint es aus unserer Sicht zentral, der technologisch schnell voranschreitenden Entwicklung in diesem Bereich mit Lehr- und Lernszenarien zu begegnen, die auf einer sprach- sowie lerntheoretischen Fundierung beruhen. Eine besondere Herausforderung stellt neuerdings der Einsatz KI-basierter Schreibassistenten (wie etwa ChatGPT) dar. Hier ist vor allem das Phänomen der sog. *false fluency* zu beobachten. Damit ist gemeint, dass KI-generierte Texte zwar sprachlich auf einem extrem hohen Niveau sein können, allerdings inhaltlich wenig substantiell sind und teilweise bestehende Vorurteile reproduzieren (vgl. Abid/Farooqi/Zou 2021). Als Schlüsselkompetenz von Absolventen des Faches sehen wir deshalb einerseits die Kenntnis KI-basierter Systeme sowie andererseits das Wissen über kulturelle Denk- und Textmuster, um Prozesse erfolgreicher mehrsprachiger Kommunikation zu gestalten.

7 Literatur

- Abid, Abubakar/Maheen Farooqi/James Zou (2021): Persistent Anti-Muslim Bias in Large Language Models. In: Proceedings of the 2021 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society, 298–306. Online: <https://arxiv.org/abs/2101.05783> (letzter Zugriff 20. 12. 2023). DOI: <https://doi.org/10.1145/3461702.3462624>.
- Ahrenholz, Bernt (2017): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 4. überarb. erweiter. Aufl. Baltmannsweiler, 3–20.
- Ammon, Ulrich (2008): Deutsch als Wissenschaftssprache. Wie lange noch? In: Claus Gnutzmann (Hg.): English in Academia. Catalyst or Barrier. Tübingen, 25–43.
- Altmayer, Claus (2020): Vom „Kind der Praxis“ zur wissenschaftlichen Disziplin? Die Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit den 1990er Jahren. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 (1), 919–947.
- Aronin, Larissa/Britta Hufeisen (Hg.) (2009): The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition. Amsterdam.
- Becker-Mrotzek, Michael/Karen Schramm/Eike Thürmann/Helmut J. Vollmer (Hg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster.
- Blum-Barth, Natalia (2019): Literarische Mehrsprachigkeit. Versuch einer Typologie. In: Spiegelungen. Zeitschrift für deutsche Kultur und Geschichte Südosteuropas 14 (2), 11–24.
- Busch, Brigitta (2021): Mehrsprachigkeit. 3. vollst. überarb. u. erg. Aufl. Wien.
- Cirko, Lesław/Karin Pittner (Hg.) (2018): Wissenschaftliches Schreiben interkulturell. Kontrastive Perspektiven. Berlin.
- Dembeck, Till/Rolf Parr (Hg.) (2017): Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch. Tübingen.
- Dengscherz, Sabine (2019): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess. Berlin.
- Ehlich, Konrad (2000): Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. In: German as a Foreign Language 1, 47–63.

- Ehlich, Konrad (2006): Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit? In: Konrad Ehlich/Dorothee Heller (Hg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt a. M., 17–38.
- Ehlich, Konrad/Joachim Meyer (2012): Thesen zur künftigen Rolle des Deutschen in der Wissenschaft und zu den Chancen wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit. In: Konrad Ehlich/Wilhelm Krull/Hans Joachim Meyer/Heinrich Oberreuter (Hg.): Deutsch in der Wissenschaft. Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs. München, 30–34.
- Eichinger, Ludwig M. (2010): Vom Nutzen der eigenen Sprache in der Wissenschaft – am Beispiel des heutigen Deutsch. In: Paul Kirchhof (Hg.): Wissenschaft und Gesellschaft. Begegnung von Wissenschaft und Gesellschaft in Sprache. Symposium zur Hundertjahrfeier der Heidelberger Akademie der Wissenschaften. Heidelberg, 28–43.
- Eichinger, Ludwig M. (2017): Deutsch als Wissenschaftssprache. In: Sandro M. Moraldo (Hg.): Die deutsche Sprache in Italien. Zwischen Europäisierung und Globalisierung. Frankfurt a. M., 43–69.
- Ellis, Nick C. (2011): Frequency-based accounts of SLA. In: Susan M. Gass/Alison Mackey (Hg.): Handbook of Second Language Acquisition. London, 193–210.
- Ellis, Nick C./Stefanie Wulff (2020): Usage-based approaches to L2 acquisition. In: Bill VanPatten/Gregory D. Keating/Stefanie Wulff (Hg.): Theories in Second Language Acquisition: An introduction. New York, London, 63–82.
- Enzenbach, Christine/Hans Fischer/Heiko Krabbe (2019): Textsortenfähigkeiten und fachliches Verständnis beim Schreiben im Physikunterricht. In: Markus Bernhardt/Christine Enzenbach/Hans E. Fischer/Erkan Gürsoy/Heiko Krabbe/Martin Lang/Sabine Manzel/Heike Roll/Işıl Uluçam-Wegmann (Hg.): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch. Münster, 173–193.
- Erfurt, Jürgen (2020): Transkulturalität – Prozesse und Perspektiven. Tübingen.
- Fandrych, Christian (2018): Wissenschaftskommunikation. In: Arnulf Deppermann/Silke Reineke (Hg.): Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Berlin/Boston, 143–167.
- Fandrych, Christian/Cordula Meißner/Franziska Wallner (Hg.) (2017): Gesprochene Wissenschaftssprache – digital. Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora. Tübingen.
- Fandrych, Christian/Regula Schmidlin (Hg.) (2019): Wissenschaftssprache(n) kontrastiv. *Langue(s) scientifique(s) en contact*. Neuchâtel.
- Fandrych, Christian/Betina Sedlaczek (2012): „I need German in my life“ – Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 18 (2), 160–162.
- Fandrych, Christian/Franziska Wallner (2023): Das GeWiss-Korpus: Neue Forschungs- und Vermittlungsperspektiven zur mündlichen Hochschulkommunikation. In: Arnulf Deppermann/Christian Fandrych/Marc Kupietz/Thomas Schmidt (Hg.): Korpora in der germanistischen Sprachwissenschaft: Mündlich, schriftlich, multimedial. Berlin, 129–160. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111085708-007>.
- Fornoff, Roger/Claus Altmayer/Uwe Koreik (Hg.) (2017): Themenheft: Kulturstudien/Landeskunde. In: *Info DaF* 44 (4).
- Gantefort, Christoph/Evghenia Goltsev/Charlotte Stehr (2021): Mehrsprachig planen – einsprachig formulieren: Translanguaging als Ressource für das Schreiben im Deutschunterricht nutzen. In: *Der Deutschunterricht* 5, 37–48.
- Goldberg, Adele (2019): Explain me this. Creativity, competition, and the partial productivity of constructions. Princeton, Oxford.
- Goldin-Meadow, Susan (2003): Hearing Gesture. How Our Hands Help Us Think. Cambridge, MA.
- Grosjean, François (2008): Studying Bilinguals. Oxford.
- Gullberg, Marianne (2014): Gestures and second language acquisition. In: Cornelia Müller/Alan Cienki/Ellen Fricke/Silva Ladewig/David McNeill/Jana Bressemer (Hg.): Body – Language – Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. Berlin, Boston, 1868–1886.

- Gürsoy, Erkan/Heike Roll (2018): Schreiben und Mehrschriftlichkeit. Zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In: Wilhelm Grießhaber/Heike Roll/Sabine Schmolzer-Eibinger/Karen Schramm (Hg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin, 350–364.
- Haberzettl, Stefanie (2006): Konstruktionsgrammatik im Zweitspracherwerb. In: Kerstin Fischer/Anatol Stefanowitsch (Hg.): Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen, 55–77.
- Hall, Christopher (2015): Aufgaben, Gefahren und Aussichten für die deutsche Wissenschaftssprache im 21. Jahrhundert. In: Michael Szurawitzki/Ines Busch-Lauer/Reinhard Krapp/Paul Rössler (Hg.): Wissenschaftssprache Deutsch. International, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen, 163–176.
- Handwerker, Brigitte (2008): Chunks und Konstruktionen. Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. In: Estudios Filológicos Alemanes 15, 49–64.
- Hartmann, Daniela (2021): Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 48 (6), 683–696. DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0078>.
- Heinrich, Dietmar/Claudia M. Riehl (2011): Kommunikative Grundhaltung: Ein interkulturelles Paradigma in geschriebenen Texten. In: Csaba Földes (Hg.): Interkulturelle Linguistik im Aufbruch: Das Verhältnis von Theorie, Empirie und Methode. Tübingen, 25–42.
- Herdina, Philip/Ulrike Jessen (Hg.) (2002): A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon.
- Hoffmann, Isabel (2020): Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR) und 360 Grad Medien als neue HCI-Technologien. In: Dhoch3 Online Studienmodule/Modul 3 – Thema 8. Verfügbar unter: <https://moodle.daad.de/dhoch3/> (letzter Zugriff 19. 12. 2023).
- Hoffmann, Isabel (demn.): Embodied Cognition und XR als hochaktuelle Forschungsparadigmen in der Sprachvermittlung. Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Hornung, Antonie (2009): Probleme fremdsprachiger Schreibpraxis im Fokus neuerer Spracherwerbsforschung. In: German as a foreign language 2–3, 127–147.
- Hornung, Antonie/Gabriella Carobbio/Daniela Sorrentiona (Hg.) (2014): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster, New York.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36, 200–207.
- Hufeisen, Britta (2011): Drei ausgewählte Merkmale eines Gesamtsprachencurriculums: Interkulturelle Studien, Deutsch als Zweitsprache und Textkompetenz. In: Die Neueren Sprachen 2, 45–55.
- Hufeisen, Britta/Ulrike Jessen (2019): The psycholinguistics of multiple language learning and teaching. In: Larissa Aronin/David Singleton (Hg.): Twelve Lectures on Multilingualism. Clevedon, 65–100.
- Hufeisen, Britta/Nicole Marx (Hg.) (2014): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. 2. völlig erneuerte Aufl. Aachen.
- Hufeisen, Britta/Gerhard Neuner (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg.
- Kanaplianik, Katsiaryna (2016): Kognitionslinguistische Animationen für die deutschen Modalverben. Zusammenspiel der kognitiven Linguistik und des multimedialen Lernens bei der Sprachvermittlung. Berlin, Münster.
- Kirsch, Claudine/Joana Duarte (Hg.) (2020): Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education. London.
- Koch, Nikolas (2019): Schemata im Erstspracherwerb. Eine Traceback-Studie für das Deutsche. Berlin, Boston.
- Koch, Nikolas (2021): Formen und Grundlagen des Spracherwerbs. In: Anne-Katharina Harr/Barbara Geist (Hg.): Sprachförderung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler, 71–88.
- Koch, Nikolas/Beiqi Pu (demn.): Translanguaging im DaF-Unterricht: Der Einsatz des gesamtsprachlichen Repertoires im kooperativen Schreiben.
- Koch, Nikolas/Claudia M. Riehl (2024): Migrationslinguistik. Eine Einführung. Tübingen.

- Langacker, Ronald W. (2008): *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford.
- Langenohl, Andreas/Ralph Poole/Manfred Weinberg (Hg.) (2015): *Transkulturalität. Klassische Texte*. Bielefeld.
- Larsen-Freeman, Diane (2012): Complexity theory. In: Susan M. Gass (Hg.): *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London, 73–88.
- Le Pape Racine, Christine (2007): Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (2), 156–167.
- Liedke-Göbel, Martina (2017): Einige Formen und Funktionen von Zeigegeesten im Unterrichtsdiskurs. In: Arne Krause/Gesa Lehmann/Winfried Thielmann/Caroline Trautmann (Hg.): *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen, 181–196.
- Lowe, Richard K./Wolfgang Schnotz (2014): Animation principles in multimedia learning. In: Richard E. Mayer (Hg.): *The Oxford Handbook of Multimedia Learning*. Oxford, 513–546.
- Lösch, Klaus (2005): Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte. In: Lars Allolio-Näcke/Britta Kalscheuer/Arne Manzeschke (Hg.): *Differenzen anders denken*. Frankfurt a. M., 26–49.
- Macedonia, Manuela (2014): Bringing back the body into the mind: gestures enhance word learning in foreign language. In: *Frontiers in Psychology* 5, 1467–1467.
- Macedonia, Manuela/Wolfgang Klimesch (2014): Long-Term Effects of Gestures on Memory for Foreign Language Words Trained in the Classroom. In: *Mind, Brain and Education* 8 (2), 74–88.
- Macedonia, Manuela/Karsten Müller/Angela D. Friederici (2011): The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate. In: *Human Brain Mapping* 32 (6), 982–998. DOI: <https://doi.org/10.1002/hbm.21084>.
- Madlener, Karin (2015): *Frequency Effects in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin, Boston.
- Madlener, Karin (2018): Type and token frequency effects on developing constructional productivity. The case of the German sein + present participle construction. In: Hans C. Boas/Alexander Ziem (Hg.): *Constructional Approaches to Syntactic Structures in German*. Berlin, Boston, 327–365.
- Manzel, Sabine/Farina Nagel (2019): Sprachliches Lernen und Wissenserwerb im Politikunterricht – empirische Hinweise für eine fachspezifische Sprach- und Schreibförderung. In: Markus Bernhardt/Christine Enzenbach/Hans E. Fischer/Erkan Gürsoy/Heiko Krabbe/Martin Lang/Sabine Manzel/Heike Roll/Işıl Uluçam-Wegmann (Hg.): *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster, 149–172.
- McCafferty, Steven G./Gale Stam (Hg.) (2008): *Gesture. Second Language Acquisition and Classroom Research*. New York.
- McNeill, David (1992): *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago, IL.
- Millner, Alexandra/Katalin Teller (Hg.) (2018): *Transdifferenz und Transkulturalität. Migration und Alterität in den Literaturen und Kulturen Österreich-Ungarns*. Bielefeld.
- Möller, Max (2012): Schablone und Kontinuum. Zum Potenzial einer DaF-Konstruktionsgrammatik. In: Franciszek Gruzca (Hg.): *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010. Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*. Bd. 15. Frankfurt a. M., 383–389.
- Nast, Caroline/Almut Ketzner-Nöltge (2023): Erkundungen im virtuellen Raum. Eine explorative Studie zum Einsatz einer 360°-Tour im DaF-/DaZ-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 148–160.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2018): Die Stimmen der Schreibenden. Ein mesostruktureller Zugang zu wissenschaftlichen Texten. In: Bora Bushati/Christopher Ebner/Sabine Schmölder-Eibinger/Lisa Niederdorfer (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster, New York, 33–56.
- Redder, Angelika/Dorothee Heller/Winfried Thielmann (Hg.) (2014): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten*. Heidelberg.
- Reich, Hans H./Hans-Jürgen Krumm (Hg.) (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster.

- Riehl, Claudia M. (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt.
- Riehl, Claudia M. (2018): Neurolinguistische und psycholinguistische Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Marianne Hepp/Martina Nied Curcio (Hg.): *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche. Plurilingual education: research, teaching and language policies*. Rom, 21–36.
- Riehl, Claudia M. (2020): Multiliteracy in heritage language speakers: The interdependence of L1 and L2 and extra-linguistic factors. In: *The Heritage Language Journal* 17 (3), 377–408. DOI: <https://doi.org/10.46538/hlj.17.3.4>.
- Riehl, Claudia M. (2021a): Neuroscience and plurilingual education: Trends for a research agenda. In: Enrica Piccardo/Aline Germain-Rutherford/Geoff Lawrence (Hg.): *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*. London, 175–196.
- Riehl, Claudia M. (2021b): The Interplay of Language Awareness and Bilingual Writing Abilities in Heritage Language Speakers. In: *Languages* 6 (2), 94. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages6020094>.
- Riehl, Claudia M./Christoph Schroeder (2022): Mehrsprachigkeit. In: Almut Ketzner-Nölte (Hg.): *Das Verhältnis von DaF und DaZ im Wandel: Aktuelle Perspektiven. Sonderheft der Zeitschrift Deutsch als Fremdsprache*, 67–76.
- Roche, Jörg/Stefanie Haberzettl/Giulio Pagonis/Moiken Jessen/Nicole Weidinger (2019): Serious Games in der Sprachstandsermittlung. In: Jörg Roche (Hg.): *Propädeutikum wissenschaftliches Arbeiten (= Kompendium DaF/DaZ 3)*. Tübingen, 340–357.
- Roche, Jörg/Gesine L. Schiewer (2017): Pragmatik der Mehrsprachigkeit. In: Till Dembeck/Rolf Parr (Hg.): *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch*. Tübingen, 113–122.
- Roche, Jörg/Ferran Suñer Muñoz (2014): Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (2), 119–145.
- Rohlfing, Katharina J./Friederike Kern (2019): Integration von Gesten und Lautsprache aus der Perspektive des Spracherwerbs. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 66 (4), 402–407.
- Roll, Heike/Markus Bernhardt/Christine Enzenbach/Hans E. Fischer/Erkan Gürsoy/Heiko Krabbe/Martin Lang/Sabine Manzel/Işıl Uluçam-Wegmann (Hg.) (2019): *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster (Mehrsprachigkeit, 48).
- Rostila, Jouni (2007): Konstruktionsansätze zur Argumentmarkierung im Deutschen. Tampere.
- Rostila, Jouni (2012): Konstruktionsgrammatik: innovative Wege für den DaF-Unterricht, insbesondere den Grammatikunterricht? In: *German as a Foreign Language* (2–3), 216–237. <http://www.gfl-journal.de/2-2012/Rostila.pdf> (letzter Zugriff 06. 03. 2023)
- Rostila, Jouni (2014): Inventarisierung als Grammatikalisierung: produktive Präpositionalobjekte und andere grammatikalisierte Linking-Muster. In: Alexander Lasch/Alexander Ziem (Hg.): *Grammatik als Inventar von Konstruktionen: Sprachliches Wissen im Fokus der Konstruktionsgrammatik*. Berlin, 97–116.
- Scheller, Julija (2009): Animationen in der Grammatikvermittlung. *Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin, Münster.
- Schüler-Meyer, Alexander/Susanne Prediger/Jonas Wagner/Henrike Weinert (2019): Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 66 (3), 161–175. DOI: <https://doi.org/10.2378/peu2019.art09d>.
- Suñer Muñoz, Ferran (2013): Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18 (1), 4–20.

- Suñer, Ferran/Jörg Roche (2021): Embodiment in concept-based L2 grammar teaching: The case of German light verb constructions. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 16 (4), 495–513. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral-2018-0362>.
- Szurawitzki, Michael/Ines Busch-Lauer/Reinhard Krapp/Paul Rössler (Hg.) (2015): *Wissenschaftssprache Deutsch*. International, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen.
- Szurawitzki, Michael (2018): Schreibstrategien chinesischer Germanistikstudierender in Seminararbeiten der Germanistischen Linguistik. In: Lesław Cirko/Karin Pittner (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell. Kontrastive Perspektiven*. Berlin u. a., 267–282.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MS.
- Uluçam-Wegmann, İşıl/Sinan, Akin/Nur Akkuş/Christine Enzenbach/Erkan Gürsoy/Paul Haller/Jana Kaulvers/Christian Steck/Heike Roll (2019): Schreiben und Mehrschriftlichkeit – Eine Analyse schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen und Türkischen in der Sekundarstufe I und Ansätze für eine koordinierte Förderung mehrsprachiger Literarität. In: Markus Bernhardt/Christine Enzenbach/Hans E. Fischer/Erkan Gürsoy/Heiko Krabbe/Martin Lang/Sabine Manzel/Heike Roll/İşıl Uluçam-Wegmann (Hg.): *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster, 51–127.
- Usanova, Irina/Birger Schnoor (2021): Exploring multiliteracies in multilingual students: Profiles of multilingual writing skills. In: *Bilingual Research Journal* 44 (1), 56–73. DOI: <https://doi.org/10.1080/15235882.2021.1890649>.
- Wallner, Franziska (2014): *Kollokationen in Wissenschaftssprachen. Zur lernerlexikographischen Relevanz ihrer wissenschaftssprachlichen Gebrauchsspezifika*. Tübingen.
- Welke, Klaus (2012): Valenz und Konstruktion: Das Passiv im Deutschen. In: Klaus Fischer/Fabio Mollica (Hg.): *Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M. u. a., 47–90.
- Welke, Klaus (2013): Konstruktionsgrammatik (KxG) und Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 50, 19–27.
- Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Irmela Schneider/Christian W. Thomson (Hg.): *Hybridkultur: Medien, Netze, Künste*. Köln, 67–90.
- Wenk, Anne Kathrin/Nicole Marx/Lars Rübmann/Torsten Steinhoff (2016): Interlinguale Förderung von Schreibfähigkeiten bilingualer Schülerinnen und Schüler. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27 (2), 151–179.
- Wickner, Marike-Cahtrine (2019): über die Vorzüge einer textsortenbasierten Schreibförderung im Geschichtsunterricht. Forschungsergebnisse aus dem SchriFT-Projekt. In: Markus Bernhardt/Christine Enzenbach/Hans E. Fischer/Erkan Gürsoy/Heiko Krabbe/Martin Lang/Sabine Manzel/Heike Roll/İşıl Uluçam-Wegmann (Hg.): *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster, 129–147.
- Wildemann, Anja/Muhammed Akbulut/Lena Bien-Miller (2018): Mehrsprachige Sprachbewusstheit und deren Potenzial für den Grundschulunterricht. In: Grit Mehlhorn/Bernhard Brehmer (Hg.): *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen, 117–140.

Allgemeine sprachliche Charakteristika

Grundlagen der Terminologiearbeit

Zusammenfassung: Fachsprache hat zum Ziel, die Kommunikation in einem Fachgebiet und über fachliche Inhalte effizient und eindeutig zu machen. Ein wesentliches Element der Fachsprache sind die Fachausdrücke und Fachwörter, also die Terminologie. Alle an der fachsprachlichen Kommunikation Beteiligten müssen deshalb mit der Terminologie des entsprechenden Fachgebiets vertraut sein. Die Erarbeitung und Nutzung der Terminologie muss auf den theoretischen Grundlagen der Terminologiewissenschaft erfolgen; sie wird heutzutage unterstützt durch IT-basierte Werkzeuge zur Terminologieverwaltung.

Dieser Beitrag beschreibt kompakt die theoretischen Grundlagen, die für die Terminologiearbeit notwendig sind, geht dann vor allem auf die Benennungsbildung und -auswahl sowie auf die Definitionen zur Begriffserklärung als wichtiger Teil der Terminologiearbeit ein, und schließt mit der Beschreibung wesentlicher Prinzipien und Methoden der IT-gestützten Terminologieverwaltung.

Schlagwörter: Terminologiearbeit, Begriff, Benennung, Definition, Terminologiedatenbank

- 1 Einleitung
- 2 Theoretische Grundlagen
- 3 Terminologiearbeit
- 4 Terminologieverwaltung
- 5 Terminologie und DAF
- 6 Literatur

1 Einleitung

Terminologiemanagement findet man heute in vielen Unternehmen; es steuert die Terminologiearbeit, die zum Ziel hat, die Terminologie als wesentliches Element der Fachsprache zu erarbeiten, zu verwalten und bereitzustellen. Dadurch wird nicht nur die Arbeit der Technischen Dokumentation oder der Übersetzungsabteilung unterstützt, auch vom Marketing, zur Katalogerstellung, für die Teileverwaltung, die Suchmaschinen-Optimierung sowie für die Gestaltung der Web-Präsenz des Unternehmens werden die terminologischen Festlegungen genutzt. Ebenso ist der Informationsaustausch mit Zulieferern und Dienstleistern sowie die unternehmensinterne und -externe Kommunikation ohne sauber erarbeitete, eindeutige und konsistent verwendete Terminologie nicht denkbar.

Terminologiearbeit wird heute durch Werkzeuge der Informationstechnologie unterstützt; Terminologiedatenbanken (kurz Termbanken) haben Wörterbücher, Voka-

bellisten und Karteikarten längst abgelöst. Gut gestaltete und genutzte Termbanken beinhalten das fachliche Wissen des Unternehmens, oft für viele Anwendungen und in vielen Sprachen, und müssen von allen Nutzern innerhalb und außerhalb des Unternehmens sowie auch von allen elektronischen Systemen sinnvoll genutzt werden können.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Begriff, Benennung, Gegenstand

Fachliche Kommunikation hat zum Ziel, Wissen zu vermitteln. Wissen wird nicht nur, aber doch meistens mit Mitteln der natürlichen Sprache ausgedrückt. Fachwörter als wesentliches Element der Fachsprache bezeichnen diese Wissens Elemente in Fachtexten oder in der mündlichen Kommunikation, sind also wichtig für die Wissensvermittlung. Noch wichtiger ist das Wissen selbst, also das, was diese Fachwörter bezeichnen. Und genau damit beschäftigen sich die Terminologiewissenschaft und die praktische Terminologearbeit.

Terminologie ist in der DIN 2342 (2022) (siehe Schmitz 2022) definiert als der „Gesamtbestand der Begriffe und ihrer Bezeichnungen in einem Fachgebiet“. Bezeichnung ist hier der Oberbegriff für alle Arten von Begriffsrepräsentationen, sei es mit sprachlichen Mitteln wie bei Benennungen und Namen, oder nicht-sprachlichen Mitteln wie bei Symbolen, Piktogrammen oder Kennzeichnungen. Ein einfaches Modell, das semiotische oder auch terminologische Dreieck, veranschaulicht die Beziehung zwischen der Bezeichnung/Benennung und dem Begriff; als drittes Element kommt der Gegenstand hinzu.

Schauen wir uns die drei Ecken des Dreiecks genauer an. Ein Gegenstand (engl. object) ist nach DIN 2342 (2022) ein Ausschnitt aus der wahrnehmbaren oder vorstellbaren Welt. Gegenstände können nicht nur konkrete (materielle) Objekte (z. B. Maus), sondern auch abstrakte (immaterielle) Objekte (z. B. Rechtschreibprüfung) sein. Auch

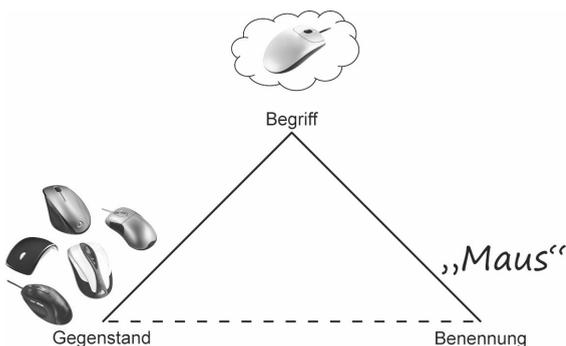


Abb. 1: Semiotisches Dreieck (aus: Drewer/Schmitz 2017, 7).

Sachverhalte oder Vorgänge wie etwa „eine App installieren“ werden unter Gegenstand subsumiert. Eine vertiefte Darstellung zum Gegenstand findet sich in Arntz/Picht/Schmitz (2014, 45–47).

Begriffe (engl. concepts) sind gedankliche Vertreter dieser Gegenstände, die sich aus der Tatsache ergeben, dass Menschen die gemeinsamen Merkmale erkennen, die bei der Mehrheit von Gegenständen desselben Typs vorhanden sind. DIN 2342 (2022) beschreibt den Begriff als „Denkeinheit, die aus einer Menge von Gegenständen unter Ermittlung der diesen Gegenständen gemeinsamen Eigenschaften mittels Abstraktion gebildet wird“; dort wird weiter erläutert, dass Begriffe nicht an einzelne Sprachen gebunden sind, sondern vom „jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Hintergrund einer Sprachgemeinschaft beeinflusst“ sind. Deshalb können Begriffe in unterschiedlichen Kulturen wie etwa den USA und Irland unterschiedlich ausgeprägt sein, auch wenn sie durch den identischen sprachlichen Ausdruck bezeichnet werden.

Da Begriffe mentale Konstrukte sind, müssen sie zur Wissensvermittlung und zum Informationsaustausch mittels Definitionen „sichtbar“ gemacht werden. Die Fachliteratur unterscheidet noch zwischen Allgemeinbegriff (repräsentiert mehrere Gegenstände, z. B. Dom) und Individualbegriff (repräsentiert nur einen Gegenstand, z. B. Kölner Dom); in den meisten Fällen beschäftigen wir uns mit den Allgemeinbegriffen.

Die Benennung (engl. term) ist in der DIN 2342 (2022) definiert als die „sprachliche Bezeichnung eines Allgemeinbegriffs aus einem Fachgebiet“. Die Benennung ist die sprachliche Repräsentation des Begriffs; wir können sie aufschreiben, laut aussprechen und zur Kommunikation über fachliche Inhalte verwenden. Manche Benennungen bestehen aus mehr als einem Wort, z. B. „parallele Schnittstelle“ oder „parallele Schnittstelle mit asynchroner Datenübertragung“.

Obwohl Begriff (engl. concept) und Benennung (engl. term) im Deutschen sehr aussagekräftige transparente sprachliche Bezeichnungen sind (von „etwas begreifen“ und „etwas benennen“), wird in der Alltagskommunikation oft Begriff mit Benennung verwechselt, z. B. „mir fällt der Begriff nicht ein“ oder „englische Begriffe sollen modern klingen“; hier wäre jedes Mal „Benennung“ statt „Begriff“ korrekt.

Es soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Linie zwischen Gegenstand und Benennung im semiotischen Dreieck gestrichelt ist. Dies soll deutlich machen, dass es im Normalfall keine direkte Beziehung zwischen dem Gegenstand und der Benennung gibt (auf der Maus steht nicht „Maus“). Die Zuordnung erfolgt über den Begriff, d. h. wir erkennen den Gegenstand als Maus und wissen, dass wir diese Art von Gegenstand mit der Benennung „Maus“ bezeichnen.

Benennungen können aus einem oder mehreren Wörtern bestehen. Komposita, also zusammengesetzte Wörter, gehören dabei zu den Einwortbenennungen, ebenso wie Abkürzungen oder Akronyme. Mehrwortbenennungen sind beispielsweise Nominal- oder Verbalphrasen.

(1) Beispiel für Nominalphrase: *Drehmomentwandler mit Wandlerüberbrückung*

Benennungen sind willkürlich festgelegte Zeichenketten und stehen in keiner natürlichen Beziehung zum Begriff; andernfalls könnten in verschiedenen Sprachen nicht

völlig unterschiedliche Benennungen für ein und denselben Begriff existieren. Auch besteht zwischen Benennung und Begriff in der Regel kein exklusives Verhältnis. So kommt es häufig vor, dass eine Benennung verschiedene Begriffe repräsentiert oder ein Begriff durch unterschiedliche Benennungen bezeichnet wird. Diese Phänomene werden Synonymie und Homonymie bzw. Polysemie genannt.

2.2 Synonymie und Homonymie/Polysemie

Die DIN 2342 (2011) definiert Synonymie als „Beziehung zwischen verschiedenen Bezeichnungen, die die innerhalb eines Sprachraums denselben Begriff repräsentieren“.

(2) Beispiele: *Entertaste, Returntaste, Eingabetaste, Zeilenschaltung*

Dass – anders als in früheren Fassungen der Norm – in der Definition „Bezeichnungen“ statt „Benennungen“ steht, erlaubt es, auch Beziehungen zwischen Symbolen, Formeln oder Icons und Benennungen als synonym zu bezeichnen.

(3) Beispiele: H_2SO_4 , *Schwefelsäure*

Synonymie erschwert die fachsprachliche Kommunikation, wenn Benennungen im Fachtext nicht einheitlich und konsistent verwendet werden. In innovativen Fachgebieten tritt das Phänomen dennoch auf, wenn sich noch nicht eine eindeutige Benennung für das Bezeichnete durchgesetzt hat. Ebenso findet man Synonymie in (Fach-)Sprachen mit starker regionaler Verbreitung (z. B. Englisch, Spanisch), wenn sich bei unterschiedlichen regionalen Sprechergruppen (z. B. USA, Großbritannien, Australien) bestimmte Benennungen durchsetzen. Bei manchen Unternehmen wird Synonymie bewusst eingesetzt, um sich im Rahmen der eigenen Unternehmenssprache von der Fachsprache der konkurrierenden Unternehmen abzusetzen; innerhalb des Unternehmens wird jedoch Eindeutigkeit angestrebt.

Im umgekehrten Fall, in dem eine Benennung unterschiedliche Begriffe bezeichnet, spricht man in der DIN 2342 (2011) von Homonymie und Polysemie, in der neuen Fassung von 2022 aber von Mehrdeutigkeit bzw. Ambiguität als Oberbegriff für Homonymie und Polysemie.

Mehrdeutigkeit wird in der DIN 2342 (2022) definiert als „Eigenschaft einer Benennung, mehrere Begriffe zu repräsentieren“. Dort wird dann Homonymie als zufällig entstandene Mehrdeutigkeit und Polysemie als Übertragung einer Benennung für einen anderen Begriff definiert. In der DIN 2342 (2011) wird darauf abgehoben, dass bei der Polysemie ein gemeinsamer etymologischer Zusammenhang vorhanden ist, bei der Homonymie jedoch nicht. Ob es sich bei der Mehrdeutigkeit um dieselbe Benennung (Polysemie) oder um die gleiche Benennung (Homonymie) handelt, ist letztendlich aus Sicht des terminologischen Dreiecks und auch für die praktische Terminolo-

gearbeit völlig irrelevant. Und es ist oft schwer feststellbar, ob ein etymologischer Zusammenhang besteht oder ob eine existierende Benennung für einen neuen Begriff aus Zufall gewählt wurde.

- (4) Beispiel für reine Homonymie:
Stock (Ast, Etage)
- (5) Beispiel für Polysemie:
Flügel (Körperteil eines Vogels, Tasteninstrument)

Ambiguitäten sind häufige Ursachen für Missverständnisse und Kommunikationsstörungen. Deshalb gilt in der Terminologiearbeit der Grundsatz, innerhalb eines Textes, Produkts oder Unternehmens jeweils nur eine einzige Benennung für einen Begriff und gleichzeitig nicht ein und dieselbe Benennung für unterschiedliche Begriffe zu verwenden, um Zuordnungsprobleme zwischen Benennung und Begriff zu vermeiden.

3 Terminologiearbeit

3.1 Methoden der Terminologiearbeit

Terminologiearbeit baut auf den theoretischen Grundlagen der Terminologiewissenschaft auf und beschäftigt sich mit der Recherche nach Fachwörtern, mit der Analyse, Bewertung und Festlegung dieser Fachwörter, mit der Verwaltung und Bereitstellung von Terminologie in Termbanken sowie mit der Kontrolle der Terminologieverwendung in Fachtexten.

Die Methoden und Prozesse der Terminologiearbeit hängen von der jeweiligen Zielsetzung ab. So wird in einem produzierenden Unternehmen neue einsprachige Terminologie geschaffen, da neue Geräte, Teile und Funktionen entwickelt werden, die zu benennen und zu vermarkten sind. Ein Übersetzungsdienstleister hingegen recherchiert und dokumentiert in den meisten Fällen bereits vorhandene Terminologie und ordnet den Begriffen Benennungen in unterschiedlichen Sprachen zu.

Allgemein wird zwischen präskriptiver und deskriptiver Terminologiearbeit unterschieden. Deskriptive Terminologiearbeit ermittelt und beschreibt den derzeitigen Gebrauch von Begriffen, Benennungen und Definitionen, während präskriptive Terminologiearbeit Benennungen, Definitionen und Äquivalente festlegt. Diese auch Terminologienormung genannte Terminologiearbeit findet in Normungsinstituten, aber auch in Unternehmen statt, die ihre Produkte eindeutig benennen und ihre Unternehmenssprache pflegen.

Im Folgenden werden zwei wichtige Schwerpunkte der Terminologiearbeit vorgestellt, die Neubildung und Auswahl von Benennungen sowie die Formulierung von Definitionen zur Beschreibung des Begriffs.

3.2 Grundsätze der Benennungsbildung

3.2.1 Allgemeines

Die Benennungsbildung ist ein zentraler Bereich der präskriptiven Terminologearbeit. Hier ist besondere Sorgfalt geboten, da die Verständlichkeit von Benennungen ausschlaggebend für eine erfolgreiche Kommunikation ist. Viele Menschen sind auf Schritt und Tritt mit unverständlichen oder missverständlichen Benennungen konfrontiert, die ihnen die Orientierung erschweren, sei es bei der Auswahl zwischen verschiedenen Produkten oder beim Gebrauch eines gewählten Produkts. Besonders für die Rezeption von Texten, d. h. wenn die Möglichkeit zur direkten Rückfrage fehlt, sind Verständnisschwierigkeiten aufgrund von ungeeigneten Benennungen verhängnisvoll.

3.2.2 Verfahren der Benennungsbildung

Für die Bildung neuer Benennungen zur Bezeichnung neuer Begriffe – Produkte, Prozesse, Ereignisse – stehen mehrere Methoden zur Verfügung.

Bei der **Terminologisierung** wird einem Wort aus dem gemeinsprachlichen Wortschatz ein neuer fachlicher Begriffsinhalt mit entsprechender neuer, fachlich angemessener Definition zugeordnet.

(6) Beispiele: die mathematischen Fachausdrücke *Menge, Körper, Kanten*

Bei der **Umterminologisierung** wird die Benennung eines Begriffs aus einem Fachgebiet für die Bezeichnung eines Begriffs aus einem anderen Fachgebiet in derselben Sprache übernommen.

(7) Beispiele: *Virus, Strategie*

Durch diese beiden Verfahren entstehen gesamtsprachlich gesehen Mehrdeutigkeiten, d. h. eine Benennung bezeichnet verschiedene Begriffe (Polysemie).

Das Verfahren der **Komposition** wird gerade in der deutschen Sprache häufig angewendet. Dabei werden bereits vorhandene, selbständig existierende Wörter zu einer neuen Benennung zusammengeführt.

(8) Beispiele:

Substantiv + Substantiv,	z. B. <i>Hebelarm, Zahnrad, Energietechnik</i>
Verb + Substantiv,	z. B. <i>Schmelzofen, Bohrkopf, Schreibfeder</i>
Adjektiv + Substantiv,	z. B. <i>Hochofen, Schwarzstahl</i>
Adjektiv + Verb,	z. B. <i>kaltwalzen</i>
Präposition + Substantiv,	z. B. <i>Überstrom, Durchmesser</i>
Mehrwortbenennung:	z. B. <i>benutzerdefinierte Bildschirmpräsentation</i>

Eine **Derivation** (Wortableitung) entsteht durch die Verbindung eines Stammworts mit einem Suffix oder Präfix. Diese Verbindungen werden bei der Wortbildung häufig verwendet und werden als sehr produktiv eingestuft, da in der deutschen Sprache viele Suffixe und Präfixe in Verbindung mit einem Stammwort vorkommen und es dadurch viele Kombinationsarten für die Bildung neuer Fachwörter gibt.

(9) Beispiele: *Freiheit, Vorlage, Übertragbarkeit*

Bei der **Konversion** werden Wörter aus einer Wortart in eine andere konvertiert.

(10) Beispiele: Aus einem Verb wird ein Substantiv gebildet (*das Schwimmen*), aus einem Adjektiv ein Substantiv (*das Rot*).

Die **Entlehnung** beschreibt die weitgehend unveränderte Übernahme eines Wortes aus einer anderen Sprache. Oft wird bei den Entlehnungen auf das Lateinische und das Griechische zurückgegriffen, heute aber vermehrt auf das Englische.

(11) Beispiele: *Corpus, Analyse, Zoom*

Besonders in den Naturwissenschaften ist die Entlehnung ein wichtiges Wortbildungsverfahren. So werden bei technischen Erfindungen häufig die entsprechenden Benennungen aus dem Sprachgebiet übernommen. Diese Entwicklung ist besonders auf dem Gebiet der Informationstechnologie zu beobachten; die aus dem Englischen stammenden Benennungen *Software, Input* und *Computer* haben sich in vielen Sprachen etabliert.

Wortkürzungen finden in vielen Fachsprachen Anwendung. Hierbei steht die Knappheit im Vordergrund, die in vielen Fällen mit einem Mangel an Präzision und Verständlichkeit einhergeht.

(12) Beispiele:

Abkürzung:	<i>bzw.</i> (beziehungsweise)
Initialwort (Akronym):	<i>LKW</i> (Lastkraftwagen)
Silbenkurzwort:	<i>Trafo</i> (Transformator)

Die vollständige **Neubildung** von Benennungen ist ein sehr selten angewandtes Verfahren. Hiermit sind sprachliche Neuschöpfungen gemeint, die nicht aus bereits vorhandenen sprachlichen Elementen entstehen.

3.2.3 Kriterien für die Bildung und Auswahl von Benennungen

Für jeden einzelnen Begriff können neue Benennungen nach ganz unterschiedlichen Verfahren gebildet werden. Welches Verfahren sollte man im Einzelfall wählen, bzw.

was ist die beste Benennung? Eine Benennung kann auf den ersten Blick ganz brauchbar erscheinen, sich aber in der Praxis als völlig untauglich erweisen. Viele Benennungen sollen für eine sehr heterogene Zielgruppe verständlich sein, die aus Menschen mit unterschiedlichen Kenntnissen, Funktionen und Interessen besteht und für die die Benennung einen unterschiedlichen Zweck erfüllt – die einen soll sie zum Kauf eines Erzeugnisses anregen, den anderen die eigene Berufstätigkeit erleichtern, beispielsweise die Reparatur von Produkten. Hinzu kommt, dass diese Personen in verschiedenen Stadien der Produktentwicklung und -vermarktung mit den neuen Begrifflichkeiten in Berührung kommen.

Damit dennoch eine störungsfreie Kommunikation möglich ist, sind bei der Bildung und Auswahl von Benennungen einige grundlegende Kriterien zu beachten.

Die **Eindeutigkeit** von Benennungen ist ein ebenso einfaches wie zentrales Kriterium für die Benennungsbildung. Denn für einen Ingenieur, der mit den technischen Entwicklungen vertraut ist, mag es kein Problem darstellen, wenn ein Teil eines Automobils in der Gebrauchsanweisung für Fahrzeug A *Leichtmetallfelge*, in der für Fahrzeug B *Aluminiumscheibenrad*, in der Werbung *Alufelge* und im Einkauf *XYZ5* genannt wird. Aber schon der Mitarbeiter im Einkauf könnte eine unnötige Bestellung veranlassen, da er den Posten *Alufelge* im Computer ohne Eintrag findet und nicht weiß, dass er unter dem Stichwort *Leichtmetallfelge* fündig geworden wäre. Spätestens aber der Übersetzer wird verzweifelt versuchen herauszufinden, welcher Unterschied zwischen *Alufelge*, *Leichtmetallfelge* und *Aluminiumscheibenrad* besteht und welche Benennung oder Benennungen er dafür in der Zielsprache wählen soll.

Für jeden Begriff sollte also nur eine Benennung gewählt werden. Umgekehrt sollte eine Benennung auch nur einen einzigen Begriff bezeichnen. Auch die Schreibweise einer Benennung ist einheitlich zu verwenden. Dadurch wird gewährleistet, dass Benennungen mit automatischen Suchfunktionen in Texten auffindbar sind.

(13) Beispiel: *Referenznummer*; *Referenz-Nummer*; *Referenznr.*; *Referenz-Nr.*; *Ref.nr.*; *Ref.-Nr.*

Eine Benennung sollte **sachlich richtig** sein und den Begriff möglichst genau bezeichnen, um Missverständnisse oder Homonymie (Mehrdeutigkeit) zu vermeiden.

(14) Beispiele: *Schraubendreher* anstelle von *Schraubenzieher*

Auch im Hinblick auf rechtliche Konsequenzen ist auf sachliche Richtigkeit zu achten.

(15) Beispiel: *Gebühr* vs. *Entgelt*

Transparente oder motivierte Benennungen sind solche, die für eine Person, der die Benennung noch unbekannt ist, dennoch aufgrund ihrer Struktur weitgehend verständlich sind. Aus einer transparenten Benennung sind möglichst viele Merkmale des Begriffs ablesbar. Dafür bietet sich die Bildung von Komposita an.

Im Falle der morphologischen Motivation kann der Inhalt einer Wortzusammensetzung aus ihren einzelnen Elementen abgeleitet werden.

(16) Beispiele: *mittelfristige Finanzplanung, Druckerkabel*

Im Falle der semantischen Motivation wird ein meist gemeinsprachliches Wort in eine fachsprachliche Benennung übernommen, wobei es seine ursprüngliche Bedeutung verliert und eine neue, fachspezifische Bedeutung erhält (Terminologisierung). In der Regel liegen der Übertragung der Bedeutung Ähnlichkeiten der Begriffe in Form oder Funktion vor.

(17) Beispiele: *Schraubenkopf, Kopfzeile, Computervirus*

Eine Benennung sollte **angemessen** sein, d. h. dem Adressaten vertraut und geläufig sein, keine Verwirrung oder Unsicherheit erzeugen, wertneutral sein und keine negativen Konnotationen auslösen. Benennungen sollten keine unerwünschten Nebenbedeutungen enthalten. Bei der Benennung von Personen oder Personengruppen sind nach Möglichkeit geschlechtsneutrale Varianten zu bevorzugen.

(18) Beispiele: Abkürzung für Kennzeichen: *Kennz.* anstelle von *KZ*
Client-Server-Architektur anstelle von *Master-Slave-Architektur*
Fehler im Anwendungsprogramm anstelle von *Anwenderfehler*

Eine neue Benennung sollte sich möglichst dazu eignen, grammatische **Ableitungen** davon zu bilden. Das ist besonders wichtig im Deutschen und Englischen, da hier häufig Derivation und Konversion als Wortbildungsverfahren genutzt werden.

(19) Beispiel: *überweisen, Überweisung, Überweisungsträger, Überweisender*

Kürzere, d. h. **sprachlich ökonomische** Benennungen erhöhen die Sprech- und Merkbarkeit. Durch knappe Ausdrücke können auch unerwünschte Abkürzungen durch die Anwender vermieden werden.

(20) Beispiel: *Termbank* anstelle von *Terminologiedatenbanksystem*

Dem Wunsch nach Sprachökonomie steht oft die Forderung nach Transparenz der Benennung eines komplexen Begriffs entgegen.

Eine Benennung sollte **sprachlich korrekt** sein, d. h. den grammatischen, besonders den morphologischen und phonetischen Regeln der jeweiligen Sprache entsprechen.

(21) Beispiele für die Missachtung der morphologischen Regeln der deutschen Sprache: *Susi's Frisiersalon, Übersetzungs-Dienstleistung, PPS System*

Die Forderung, der **eigenen Muttersprache** den Vorzug vor fremdsprachigen Benennungen zu geben, scheint selbstverständlich. Angesichts des weit verbreiteten Gebrauchs englischer Sprachbrocken in vielen Bereichen sei jedoch an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Verwendung fremdsprachiger Benennungen die Kommunikation zwischen zwei Muttersprachlern stören kann, selbst dann, wenn die Kommunikationspartner die Fremdsprache zu beherrschen glauben.

Es gibt viele Beispiele für vermeintlich leicht verständliche, aber trotzdem vielfach falsch verstandene englischsprachige Werbesprüche, so das viel zitierte *Come in and find out* (missverstanden als „Komm herein und finde wieder hinaus“). Auch sind die Adressaten von Benennungen mit der fremdsprachigen Fachsprache des jeweiligen Fachgebiets nicht immer vertraut.

(22) Beispiel: *Hebelwirkung des Fremdkapitals* anstelle von *Leverage-Effekt*

Ein weiteres Problem bei Entlehnungen aus anderen Sprachen stellt die Herstellung grammatischer Formen dar.

(23) Beispiel: *download/downloaden* → *Ich laode down/downloade; die Datei wurde downgeloadet/gedownloadet*

Wählen Sie nach Möglichkeit Benennungen, die in der angesprochenen Sprachgruppe **gebräuchlich** und daher verständlich sind. Allerdings kann es vorkommen, dass eine gängige Benennung nicht der genormten Benennung entspricht. In dem Fall ist die genormte Benennung, die in der Regel sachlich richtig und genau ist, vorzuziehen.

(24) Beispiel: *Schraubendreher* anstelle von *Schraubenzieher*

Gibt es bereits eine eingeführte Benennung für einen semantisch verwandten Begriff, so sollte diese bzw. das benutzte Bildungsmuster berücksichtigt werden, um die **Einheitlichkeit** innerhalb eines Begriffssystems bzw. Fachgebiets zu gewährleisten und damit die Verständlichkeit zu erhöhen.

In **Rechtstexten oder Normen festgelegte Benennungen** sollten beachtet werden, da sie in der Regel eindeutig sowie sprachlich und sachlich richtig sind und zum einheitlichen Sprachgebrauch beitragen.

Mithilfe von **Internationalismen**, vor allem griechischen und lateinischen Ursprungs, kann die Terminologie auf internationaler Ebene vereinheitlicht und die Kommunikation erleichtert werden.

(25) Beispiele: *Annuität, Nominal, Real, Kondition, Blanko, Skonto, Konto, Saldo, Netto*

Es ist mitunter nicht einfach, im Einzelfall zu beurteilen, welches oder welche Kriterien vorrangig beachtet werden sollten, da nie alle zur gleichen Zeit die gleiche Gewich-

tung erfahren können, sich sogar oft gegenseitig ausschließen. So kann die Kürze einer Benennung zulasten der Transparenz gehen. Ebenso kann eine eingeführte, gebräuchliche Benennung sachlich falsch sein.

3.3 Definitionen

3.3.1 Bedeutung der Definition

Bei der praktischen Terminologiearbeit befasst man sich mit Begriffen und Benennungen; sie dienen dem Wissensaustausch in den Fachdisziplinen und der Kommunikation über fachliche Inhalte. Benennungen sind relativ leicht zu greifen; sie werden in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation verwendet, sind in technischen Texten identifizierbar und lassen sich in Termbanken leicht eingeben und nachschlagen. Im Gegensatz zu Benennungen sind Begriffe aber abstrakte Denk- oder Wissensseinheiten und „existieren“ nur als mentale oder kognitive Repräsentationen; sie können zwar zur Organisation, Strukturierung und Verwaltung terminologischer Informationen verwendet, aber als solche nicht in Termbanken gespeichert werden: Es existieren kein Datenbankfeld und keine Datenkategorie für den Begriff. Ein möglicher Weg, einen Begriff zu erklären oder über einen Begriff zu sprechen, ist die Verwendung einer verbalen Beschreibung, d. h. einer Definition.

Die Definition ist die Beschreibung eines Begriffs mit sprachlichen Mitteln (vgl. DIN 2342 2022). Sie wird verwendet, um das Wesen eines Begriffs zu veranschaulichen, sehr oft durch Bezugnahme auf andere (bekannte) Begriffe oder durch explizite Abgrenzung von diesen. Die Definition wird oft als eine Gleichung zwischen dem Definiendum und dem Definiens beschrieben. Das Definiendum entspricht dem zu definierenden Begriff und wird in der Regel durch eine Benennung ausgedrückt, die den Begriff repräsentiert. Das Definiens erklärt das Wesen des Begriffes mittels einer verbalen Beschreibung.

(26) Beispiel: *Korpus* = Sammlung von Sprachdaten, die zur Analyse zusammengeführt werden
 Definiendum = Definiens

3.3.2 Definitionsarten

Die Zahl der Definitionsarten und die Typologie von Definitionen hängen hauptsächlich vom Zweck der Anwendung oder Untersuchung ab. In einer älteren Publikation von Mönke (1978) werden mehr als 70 Definitionstypen unterschieden und ausführlich beschrieben. Für die Terminologiearbeit nennen die ISO-Normen (ISO 704 2009 und ISO 1087-1 2000) nur zwei wichtige Typen, die intensionale und die extensionale

Definition, während die deutschen Normen (DIN 2330 2022 und DIN 2342 2022) zwischen Inhaltsdefinition (intensionale Definition), Umfangsdefinition (extensionale Definition) und Bestandsdefinition (so etwas wie eine partitive Definition) unterscheiden. Die Neufassung der ISO 1087 von 2019 hat diese Unterscheidung des deutschen Normenwerks aufgegriffen und unterteilt die extensionale Definition noch in zwei Untertypen, nämlich die *generic extensional definition* und die *partitive extensional definition*.

Die **Inhaltsdefinition** ist die wichtigste Definitionsart für die Terminologiearbeit, da dort Merkmale verwendet werden, die das Wesen des Begriffs beschreiben. Sie geht vom übergeordneten Begriff aus und nennt die Merkmale, die diesen Begriff von anderen (verwandten) Begriffen unterscheiden.

(27) Beispiel: **Schach**

Strategisches Brettspiel, bei dem zwei Spieler abwechselnd Spielsteine auf einem Spielbrett mit dem Ziel bewegen, den gegnerischen König mattzusetzen

Ist eine Inhaltsdefinition nicht verfügbar oder nur sehr schwer zu erstellen, kann eine **Umfangsdefinition** zur Beschreibung des Begriffs verwendet werden. Umfangsdefinitionen listen alle untergeordneten Begriffe auf, die sich auf der gleichen Ebene eines (virtuellen) Begriffssystems befinden. Daher sollten Umfangsdefinitionen nur verwendet werden, wenn die Anzahl der untergeordneten Begriffe begrenzt ist und vollständig aufgelistet werden kann.

(28) Beispiel: **Schachfigur**

König, Dame, Läufer, Springer, Turm, Bauer

Sowohl Inhalts- als auch Umfangsdefinitionen stützen sich auf generische Begriffsbeziehungen oder generische Begriffssysteme. Für partitive Begriffsbeziehungen (Teil-Ganzes-Beziehungen) funktionieren die Beschreibungen über den Begriffsinhalt (Merkmale) oder den Begriffsumfang (Unterbegriffe) jedoch nicht. Daher findet man in den deutschen Normen sowie in der neuen Fassung der ISO 1087 (2019) eine dritte Definitionsart, die **Bestandsdefinition** (*partitive extensional definition*), bei der der einem Ganzen entsprechende Begriff dadurch definiert wird, dass alle seine untergeordneten Teilbegriffe aufgeführt werden.

(29) Beispiel: **Schachspiel**

besteht aus Schachbrett und Schachfiguren

Zwei weitere Arten von Definitionen werden in der Literatur sehr häufig erwähnt, die Kontextdefinition und die Nominaldefinition. Bei der Kontextdefinition wird ein sprachlicher Kontext, d. h. meistens ein Satz, angeführt, der die Benennung für den zu definierenden Begriff enthält und einige Informationen zum Begriff erwähnt. Da

eine Kontextdefinition formal keine echte Definition im Sinne der nationalen und internationalen Normen ist, ist sie für die Begriffsbeschreibung und -abgrenzung völlig ungeeignet. Aus der Perspektive der Datenmodellierung für die Terminologieverwaltung sollten Kontextdefinitionen entweder als Kontextbeispiele oder als Erläuterungen, nicht aber als Definitionen in Termbanken verwendet werden. Nominaldefinitionen geben in der Regel nur eine weitere synonyme Benennung an, von der man annimmt, dass sie besser bekannt oder leichter verständlich ist, da sie transparenter und motivierter als die Hauptbenennung ist (z. B. Auto = Kraftfahrzeug). Nominaldefinitionen sind keine Definitionen im üblichen Sinne und sollten durch andere Definitionsarten ersetzt werden.

3.3.3 Anforderungen an Definitionen

Werden Definitionen erstellt und übernommen, so ist darauf zu achten, dass die Definitionen bestimmte Anforderungen erfüllen:

- Innerhalb von Definitionen sollen Benennungen (für Bezüge auf andere Begriffe) einheitlich verwendet werden; es sollen also genau die Benennungen verwendet werden, die in anderen Definitionen als Definiens benutzt werden, und keine dazu synonymen Benennungen.
- Definitionen sollen sich am Fachgebiet, am Zweck und am Geltungsbereich orientieren. Beispielsweise kann der Begriff Wasser für die Fachgebiete Chemie und Physik unterschiedliche Definitionen erfordern. Ebenso kann die Definition eines medizinischen Fachbegriffs unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob Ärzte, Krankenhauspersonal oder Patienten angesprochen werden. Auf den Geltungsbereich kann in der Definition hingewiesen werden, z. B. *Abfälle im Sinne dieser Verordnung sind ...*
- Definitionen sollten so kurz wie möglich und so lang wie nötig sein. Lange Definitionen erschweren das Erfassen und Verstehen des Begriffs. Beim eventuellen Kürzen ist darauf zu achten, dass nicht wichtige Merkmale verloren gehen.
- Da sich Begriffe im Laufe der Zeit verändern können, müssen Definitionen regelmäßig überprüft und gegebenenfalls aktualisiert werden. So würde etwa eine frühe Definition von Maus als Zeigeinstrument bei Computern das Merkmal Rollkugel enthalten, was heute kein inhärentes Merkmal des Begriffs mehr ist.
- Definitionen sollen nicht tautologisch sein oder Zirkelschlüsse enthalten. Der Eindruck der Tautologie ist manchmal bei Definitionen von Begriffen mit sehr transparenten und motivierten Benennungen nicht zu vermeiden. Zirkelschlüsse sind oft erst bei mehreren Definitionen erkennbar, wenn der eine Begriff durch einen anderen erklärt wird und umgekehrt.
- Definitionen sollen nicht zu eng und nicht zu weit sein. Zu enge Definitionen spezifizieren zu viele Merkmale, Teilbegriffe oder Unterbegriffe, die nicht für alle unter diesen Begriff fallenden Gegenstände gelten. Bei zu weiten Definitionen feh-

- len wesentliche Merkmale des Begriffs. Die Umkehrung der Definition ist eine gute Überprüfung, ob die Definition zu eng oder zu weit ist.
- Definitionen sollen nur dann negative Merkmale anführen oder sich auf das Fehlen von Merkmalen beziehen, wenn der Begriff selbst „negativ“ ist. Also nicht *Anhänger = Fahrzeug ohne eigenen Antrieb*, sondern besser *Anhänger = Fahrzeug, das von einem anderen Fahrzeug gezogen wird und abgekoppelt werden kann*.

3.3.4 Konventionen bei der Auswahl und Formulierung von Definitionen

Definitionen sollten im Idealfall aus existierenden und qualitativ hochwertigen Quellen (z. B. Normen) übernommen werden. Die Quelle der Definition ist anzugeben; dadurch erhält der Leser der Definition einen Hinweis auf Qualität und Aktualität der Information und kann gegebenenfalls weiter recherchieren. Oft können oder müssen übernommene Definitionen gekürzt oder ergänzt werden, oder auch aus mehreren Quellen „zusammengebaut“ werden. In diesem Fall ist ebenso wie beim Formulieren eigener Definitionen eine Überprüfung durch einen Experten des jeweiligen Fachgebiets sinnvoll.

Oftmals gibt es verschiedene Möglichkeiten, einen Begriff zu definieren. Verwandte Begriffe sollten in jedem Fall nach dem gleichen Muster definiert werden, etwa durch die gleiche Definitionsart und die gleichen Merkmalstypen. Werden beispielsweise unterschiedliche Arten von Schraubendrehern definiert, so sollte immer eine Inhaltsdefinition verwendet werden, in der ausgehend vom Oberbegriff (*Schraubendreher*) die Funktion des Werkzeugs über Merkmale beschrieben wird, nicht über Material, Form, Farbe oder Erfinder.

Für das Formulieren von Definitionen gibt es unterschiedliche Traditionen. So besteht im deutschsprachigen Raum die Definition gerne aus einem Satz, in dem die Benennung explizit genannt ist (Beispiel: *Eine Maus ist ein Zeigeinstrument ...*). Im englischsprachigen Raum hingegen erscheint meist die Benennung nicht in der Definition (Beispiel: *mouse: pointing device ...*). In der Normung (auch bei DIN) gibt es weitergehende Konventionen; so enthält die Definition nicht die Benennung, sie beginnt nicht mit einem Großbuchstaben (außer bei Substantiven) oder einem Artikel, sie endet nicht mit einem Satzzeichen, und der Begriff wird in der Regel im Singular definiert. Für das eigene organisatorische Umfeld sollte eine einheitliche Konvention für das Schreiben von Definitionen festgelegt und in einem Leitfaden beschrieben werden.

Mehr Informationen zur Definition, zu den Definitionsarten und zu den Anforderungen an Definition finden sich in den Normen (siehe auch Schmitz 2022) oder in der einschlägigen Literatur (z. B. Arntz/Picht/Schmitz 2014, DTT 2016 oder Drewer/Schmitz 2017).

4 Terminologieverwaltung

4.1 Allgemeines

Wollen wir nun das fachliche und auch fachsprachliche Wissen eines Unternehmens oder einer Organisation verwalten, so setzt man dazu heute IT-Anwendungen ein. Die terminologischen Daten werden in Terminologiedatenbanken (kurz Termbanken) gespeichert und mittels Terminologieverwaltungs- oder Terminologiemanagementsystemen erfasst, bearbeitet, verbreitet und genutzt.

Bei der Konzeption einer IT-basierten Terminologielösung müssen bestimmte (Design-)Prinzipien befolgt werden, damit die Nutzung der terminologischen Daten, die oft über viele Jahre mit großem Aufwand erarbeitet werden, auch auf Dauer von allen genutzt werden können. Der verlustfreie Austausch von Daten mit anderen Partnern oder anderen Systemen, die Konsistenz und die Verlässlichkeit der Daten sowie die Brauchbarkeit und damit die Nutzung der Daten durch die betroffenen Personengruppen wird sehr stark von einer vernünftigen Konzeption der Terminologielösung beeinflusst. Normen (z. B. DIN ISO 26162-1 2020 und DIN ISO 26162-2 2020) und Best Practices (z. B. DTT 2016) helfen bei der Konzeption, wobei vor allem die theoretischen Grundlagen der Terminologearbeit verstanden und für die Konzeption der Termbank genutzt werden sollten.

In den Anfängen der rechnergestützten Terminologieverwaltung wurde häufig ein benennungsorientierter, eher nach lexikographischen Prinzipien ausgerichteter Ansatz verfolgt, da man versuchte, die etablierten, meist ein- oder zweisprachigen gedruckten Wörterbücher mit Hilfe der IT „nachzubauen“. Bei dieser Ausrichtung werden in einem terminologischen Eintrag alle Informationen zu einer Benennung einschließlich grammatischer Angaben, Kontext, aber auch unterschiedliche Bedeutungen mit den jeweiligen Erklärungen untergebracht. Synonyme (mehrere Benennungen für den gleichen Begriff) werden in eigenen Einträgen verwaltet und verweisen (evtl.) auf die Hauptbenennung. Es hat sich gezeigt, dass benennungsorientierte Terminologiesammlungen nicht für die mehrsprachige Terminologieverwaltung geeignet sind, auf Dauer nicht konsistent gehalten werden können und nicht für ein modernes wissensbasiertes Terminologiemanagement einsetzbar sind, da Homonyme bzw. Polyseme (eine Benennung für mehrere Begriffe) zusammen und Synonyme getrennt verwaltet werden.

4.2 Begriffsorientierung

Da sich Terminologearbeit aber immer an dem in einem Fachgebiet oder einer Organisation vorhandenen begrifflichen Wissen und den begrifflichen Zusammenhängen orientiert, muss auch die Konzeption einer Terminologiemanagementlösung eher diesem begrifflichen Ansatz folgen. Deshalb ist die Begriffsorientierung heute eine Anforderung.

Lexikographischer Eintrag

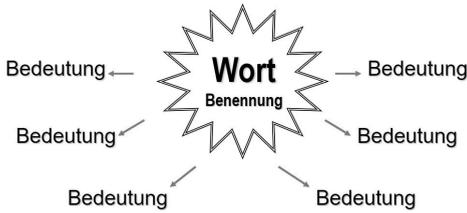


Abb. 2: Lexikalischer, wort- bzw. benennungsorientierter Eintrag.

derung, die alle modernen Terminologieverwaltungssysteme erfüllen sollten. Dieser begriffsorientierte Ansatz bedeutet, dass alle terminologischen Informationen zu einem Begriff einschließlich aller Benennungen in allen Sprachen und einschließlich aller benennungsbezogenen und administrativen Metadaten in genau einem terminologischen Eintrag verwaltet werden müssen. Synonyme werden im gleichen Eintrag verwaltet, während Homonyme bzw. Polyseme in getrennten Einträgen abgelegt werden.

Eine ähnliche Organisation des sprachlichen bzw. des fachlichen Wissens finden wir auch in (den meisten) Wörterbüchern und in Enzyklopädien. Als Beispiel können zwei Web-Anwendungen aus der Wiki-Familie herangezogen werden. Wiktionary (de.wiktionary.org) ist als Wörterbuch lexikographisch konzipiert und zeigt in einem Eintrag alle Informationen zu einem Wort; dazu gehören Wortart, Genus, Flexionsmuster, Aussprache, Etymologie sowie alle Bedeutungen. Wikipedia (de.wikipedia.org) ist begrifflich organisiert, da dort allgemeines, aber auch fachliches Wissen abgerufen werden kann. In einem Eintrag finden wir alle Informationen zu einem Begriff, oft einschließlich mehrerer Benennungen (Synonyme), die den Begriff bezeichnen. Da bei Wikipedia der Zugang zu den Einträgen über Suchworte (Benennungen) erfolgt, wird bei Mehrdeutigkeiten ein Begriffsklärungseintrag angezeigt, aus dem der Suchende den richtigen, dem Suchwort entsprechenden Begriffseintrag auswählen muss.

Die beiden Abbildungen 2 und 3 zeigen die unterschiedlichen Konzeptionen eines lexikalischen, wortorientierten und eines terminologischen, begriffsorientierten Ansatzes. Abbildung 4 verfeinert den begriffsorientierten Ansatz noch einmal für die präskriptive Terminologiearbeit, bei der ein Unternehmen oder eine Organisation eine bevorzugte Benennung pro Begriff festlegt; alle anderen synonymen Benennungen sind entweder verboten oder (zur Not) erlaubt.

Zum Verständnis des begriffsorientierten Ansatzes bei der Terminologieverwaltung ist wichtig, dass man den terminologischen Eintrag, der alle Informationen zu einem Begriff und zu allen seinen Benennungen enthält, als logische Einheit sieht. Deren IT-Umsetzung verteilt durchaus diese logische Einheit auf mehrere physikalische Datensätze, um die (beliebige) Wiederholbarkeit von Sprachen und Benennungen zu realisieren. Dies ist auch der Grund, warum eine „Terminologielösung“ mittels einer Excel-Tabelle nicht funktionieren kann, wenn man dort versucht, alle Informationen zu einem Begriff in einer Zeile unterzubringen.

Terminologischer Eintrag

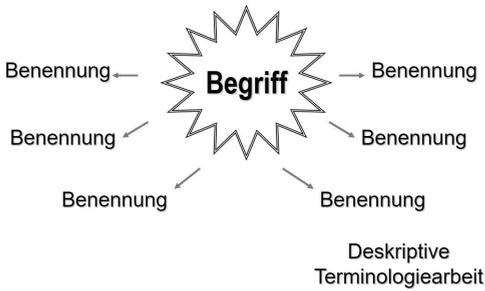


Abb. 3: Terminologischer, begriffsorientierter Eintrag.

Terminologischer Eintrag

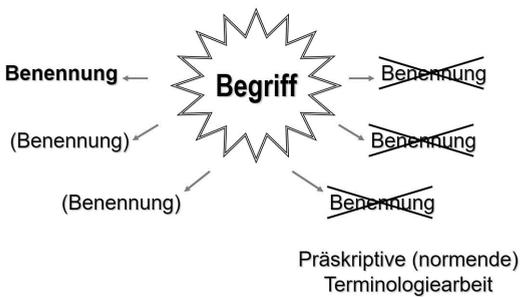


Abb. 4: Präskriptiver terminologischer Eintrag.

Wichtige Teile eines unternehmensweiten Terminologiemanagements sind neben der Erarbeitung, Verwaltung und Bereitstellung der Terminologie auch die Terminologieextraktion aus Texten und die Kontrolle der korrekten Terminologieverwendung in Texten. Die begriffsorientierte Terminologieverwaltung ist eine unabdingbare Voraussetzung für eine automatische Terminologiekontrolle, da nur so korrekte (bevorzugte) Benennungen vorgeschlagen werden können, wenn im Text eine falsche (abgelehnte) Benennung verwendet wurde; die bevorzugte und die abgelehnte Benennung befinden sich im gleichen begriffsorientierten terminologischen Eintrag, sind im Sinne der präskriptiven Terminologiearbeit klassifiziert und können deswegen im Text erkannt und korrigiert werden. Anders verhält es sich bei der Terminologieextraktion. Während automatische Verfahren oft potenzielle fachsprachliche Benennungskandidaten im Text identifizieren können, muss die Überführung in begriffsorientierte terminologische Einträge durch den Menschen erfolgen; Synonyme, Schreibvarianten und Kurzformen werden von Extraktionsprogrammen zwar identifiziert, aber als unterschiedliche Einheiten betrachtet, ohne begriffliche Zusammenhänge zu erkennen.

4.3 Benennungsautonomie

Eng verbunden mit der Begriffsorientierung ist die Benennungsautonomie, die sicherstellt, dass alle Typen von Benennungen (z. B. Vorzugs-/Hauptbenennung, Synonym, Schreibvariante oder Kurzform) als eigenständige Elemente des terminologischen Eintrags betrachtet werden und jeweils mit einer Reihe von (abhängigen) Metadaten (Datenkategorien) dokumentiert werden. Beispiele für diese benennungsbezogenen abhängigen Datenkategorien sind etwa Informationen zur Grammatik (Wortart, Genus, Numerus), zur Sprach- bzw. Stilebene, zum regionalen Gebrauch, zum Kunden, zur Produktlinie oder Kontextbeispiele. Auch mit der Art (Vollform, Kurzform etc.) oder dem normativen Status (bevorzugt, erlaubt, abgelehnt) der Benennung kann diese weiter beschrieben werden. Die mögliche Anzahl dieser den gleichen Begriff repräsentierenden Benennungen und damit der eigenständigen „Benennungsblöcke“ darf nicht begrenzt sein, da man nicht voraussehen kann, wie viele Benennungen zu einem Begriff in jeweils einer Sprache erfasst werden müssen.

Durch die Benennungsautonomie ist es beispielsweise möglich, alle folgenden deutschsprachigen Benennungen in einem terminologischen Eintrag zu verwalten und mit Metadaten zu charakterisieren; alle Benennungen repräsentieren zwar denselben Begriff, sind aber in ihrer sprachlichen Verwendung zu unterscheiden:

- *Fahrrad* (Vollform, bevorzugt)
- *Zweirad* (Vollform, Quasisynonym, abgelehnt)
- *Rad* (Kurzform, erlaubt)
- *Drahtesel* (umgangssprachlich, abgelehnt)
- *Stahlross* (umgangssprachlich, abgelehnt)
- *Velo* (Schweiz, erlaubt)
- *Veloziped* (veraltet, abgelehnt)

Terminologieverwaltungssysteme und Termbanken, die neben der Benennung eigene Datenkategorien für Synonyme oder Abkürzungen haben, haben meist die Benennungsautonomie nicht realisiert; so können Synonyme und Abkürzungen nicht weiter mit abhängigen Datenkategorien wie Genus, Stilebene oder Status dokumentiert werden.

4.4 Das terminologische Metamodell

Begriffsorientierung und Benennungsautonomie finden sich auch als Gestaltungselemente im terminologischen Metamodell wieder. Dieses Modell wurde im Technischen Komitee TC37 der ISO bei der Erarbeitung der ersten Normen zum Austausch terminologischer Daten entwickelt und später verfeinert, um eine modellhafte Strukturbeschreibung terminologischer Datenbestände und Datenbanken zu erhalten.

Das terminologische Metamodell, das formal in Abbildung 5 dargestellt ist, sagt aus, dass ein terminologischer Datenbestand im Wesentlichen aus drei bzw. vier Ebe-

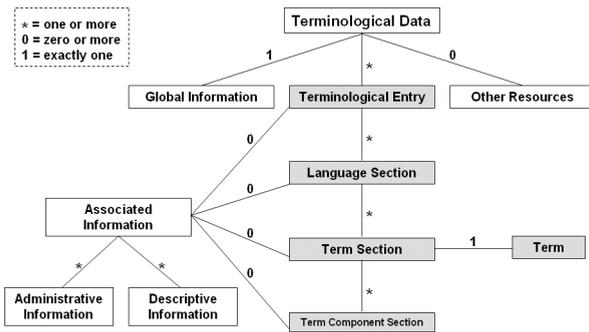


Abb. 5: Terminologisches Metamodell (aus: Drewer/Schmitz 2017, 133).

nen besteht: der Eintrags- oder Begriffsebene (*Terminological Entry*), der Sprachebene (*Language Section*) und der Benennungsebene (*Term Section*). Die vierte und „unterste“ Ebene (*Term Component Section*), die man vereinfacht auch als Wortebene bezeichnen könnte und die Teile einer möglichen (Mehrwort-)Benennung weiter beschreibt, ist bei nahezu allen bekannten Terminologiebeständen und Terminologieverwaltungssystemen nicht realisiert.

Allen Ebenen des Metamodells sind Metadaten (*Associated Information*) zugeordnet, die sich in verwaltungstechnische Daten (*Administrative Data*) wie Datum, Autor oder Status und beschreibende Daten (*Descriptive Data*) wie Definition, Anmerkung oder Genus unterteilen lassen. Die Metadaten werden auch terminologische Datenkategorien genannt, entsprechen in einer Termbank den Datenfeldern und sind in einem Data Category Repository (DCR) aufgelistet, das über die Website <datcatinfo.net> – am besten mit Filter „Terminology Profile“ – konsultiert werden kann.

Die Begriffsorientierung ist im Metamodell daran zu erkennen, dass alle Informationen und alle Sprachen am terminologischen Eintrag und damit an der Begriffsebene hängen; die Benennungsautonomie zeigt sich im Modell dadurch, dass jeweils nur eine Benennung (Term) der Benennungsebene zugeordnet werden kann; weitere (synonyme) Benennungen erfordern eine Wiederholung der Benennungsebene und erlauben so, die weitere Benennung mit Metadaten zu dokumentieren.

Die Struktur eines terminologischen Eintrags auf der Basis des Metamodells kann auch etwas konkreter dargestellt werden, wie Abbildung 6 zeigt.

Je nach Zielsetzung, Anwendung und organisatorischem Umfeld der Terminologielösung werden den drei Ebenen des terminologischen Eintrags unterschiedliche Metadaten bzw. terminologische Datenkategorien (siehe oben) zugeordnet. Diese Datenkategorien dienen der Dokumentation der terminologischen Informationen und ermöglichen den Austausch sowie die Abfrage terminologischer Daten.

Neben administrativen Datenkategorien wie Bearbeitungsstatus oder Eintrags-/Begriffsnummer werden vor allem das Fachgebiet und die Abbildung auf der Eintrags-/Begriffsebene angeordnet. Die Definition (mit zugehöriger Quellenangabe) wird in der Regel der Sprachebene zugeordnet. Auch wenn die Definition den Begriff be-

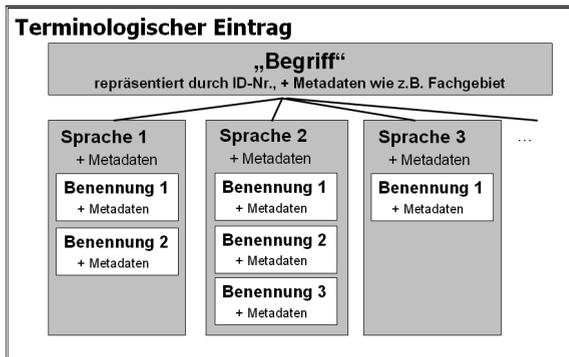


Abb. 6: Struktur des terminologischen Eintrags (aus: Arntz/Picht/Schmitz 2014, 243).

schreibt und damit eher zur Begriffsebene gehört, will man doch die Definition in mehreren Sprachen im Eintrag speichern, weshalb sich hier die Sprachebene anbietet. Die meisten Datenkategorien findet man auf der Benennungsebene; dies sind neben den grammatischen Angaben wie Genus, Wortart und Numerus vor allem die die Verwendung beschreibenden Metadaten, wie etwa Angaben zum Typ der Benennung, zur Sprach-/Stilebene, zur regionalen Verwendung, zur Gebräuchlichkeit oder zur normativen Verwendung (bevorzugt, erlaubt, abgelehnt). Auf allen Ebenen findet man Anmerkungen bzw. weitere verwaltungstechnische Metadaten.

Wird eine Terminologiedatenbank so konzipiert, dass die oben beschriebenen Prinzipien der Begriffsorientierung und Benennungsautonomie umgesetzt sind, folgt der Entwurf dem terminologischen Metamodell und stammen alle terminologischen Datenkategorien aus dem Data Category Registry (datcat.info.net), so ist nicht nur ein den Best-Practices und Normen entsprechendes und nachhaltiges Terminologiemanagement sichergestellt; die terminologischen Daten können auch sehr leicht mit anderen Anwendern oder anderen Anwendungen mittels TBX (TermBase eXchange = ISO 30042 2019) ausgetauscht werden.

5 Terminologie und DAF

Da Terminologie ein wesentliches Element von Fachsprache ist, ist die Relevanz von Terminologiewissenschaft und Terminologiewerk für das Forschungsfeld „Deutsch als Fachsprache“ einsichtig. Aber auch für das Gebiet „Deutsch als Fremdsprache“ liefert die Terminologiewerk wichtige Impulse und Anregungen. Personen, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, tun dies nicht unmotiviert; sie brauchen die Kenntnisse der deutschen Sprache z. B. für Beruf oder Studium. Hier kommen zwangsläufig auch Fachwörter vor, zumal die Grenze zwischen Gemein- und Fachsprache fließend und ständigen Veränderungen unterworfen ist. Die Zielsetzung der Terminolo-

logiearbeit, transparente und motivierte Benennungen zu prägen bzw. zu bevorzugen, diese konsistent zu verwenden und möglichst Synonyme zu vermeiden, kommt Lernenden der deutschen Sprache sehr entgegen und unterstützt den Lernprozess positiv. Auch die für die Terminologiearbeit typische begriffliche Sicht auf Kommunikation und Wissensvermittlung unterstützt das Verständnis für kulturell unterschiedliche Sichten auf materielle und immaterielle Gegenstände unserer Umwelt. Zuletzt muss noch erwähnt werden, dass Deutsch als Fremd- und Fachsprache ein eigenständiges Gebiet der Forschung und Lehre ist; es nutzt damit auch eine eigene Fachsprache, die mit terminologischen Methoden erarbeitet und vermittelt werden kann.

6 Literatur

- Arntz, Rainer/Heribert Picht/Klaus-Dirk Schmitz (2014): Einführung in die Terminologiearbeit. 7., vollst. überarb. und akt. Aufl. Hildesheim.
- DIN 2342 (2011): Begriffe der Terminologielehre. Berlin.
- DIN 2342 (2022): Terminologiewissenschaft und Terminologiearbeit – Begriffe. Berlin.
- DIN 2330 (2022): Terminologiearbeit – Grundsätze und Methoden. Berlin.
- DIN ISO 26162-1 (2020): Management von Terminologieressourcen – Terminologiedatenbanken – Teil 1: Design. Berlin.
- DIN ISO 26162-2 (2020): Management von Terminologieressourcen – Terminologiedatenbanken – Teil 2: Software. Berlin.
- Drewer, Petra/Klaus-Dirk Schmitz (2017): Terminologiemanagement: Grundlagen – Methoden – Werkzeuge. Heidelberg (Kommunikation und Medienmanagement).
- DTT = Deutscher Terminologie-Tag e.V. (Hg.) (2016): Terminologiearbeit – Best Practices 2.0. Köln. (auch engl. Version mit Erscheinungsjahr 2020 verfügbar).
- ISO 704 (2009): Terminology work – Principles and methods. Genf.
- ISO 1087-1 (2000): Terminology work – Vocabulary – Part 1: Theory and application. Genf.
- ISO 1087 (2019): Terminology work and terminology science – Vocabulary. Genf.
- ISO 30042 (2019): Management of terminology resources – TermBase eXchange (TBX). Genf.
- Mönke, Helmut (1978): Definitionstypen und Definitionsmatrix. In: Nachrichten für Dokumentation 29, 2/1978, 51–60.
- Schmitz, Klaus-Dirk (Hg.) (2022): Normen für Terminologiearbeit, Technische Redaktion und Übersetzen. Berlin.
- Schmitz, Klaus-Dirk/Daniela Straub (2016): Erfolgreiches Terminologiemanagement im Unternehmen. 2. akt. Aufl. Stuttgart. (auch engl. Version mit Erscheinungsjahr 2018 verfügbar).

Erwin Tschirner

Lexik des Deutschen als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: Lexikalische Kompetenz ist für Deutsch als Fach- und Fremdsprache genauso zentral wie für Deutsch als Allgemeinsprache. Große ausdifferenzierte Bildungs-, Berufs- oder Fachwortschätze sind die Grundlage zweitsprachlicher Kompetenzen und für ihre Aneignung sind große Anstrengungen erforderlich. Für das Deutsche bestehen noch enorme Lücken in der Beschreibung empirisch fundierter fachlicher Grundwortschätze, und auch die Wortschatzdidaktik orientiert sich oft immer noch nicht genügend an Ergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung. Dieser Artikel beschäftigt sich zunächst mit der Definition und Einteilung von Fachwortschätzen und Fachwörterbüchern. Als nächstes werden Aspekte des Fachsprachlichen beschrieben, u. a. die Verteilung der Wortarten, die Wortbildung und die Wortherkunft. Dabei wird auf aktuelle statistische Zusammenhänge eingegangen, die relevant für eine Wortschatzdidaktik des Deutschen als zweite Bildungssprache sind. Ein weiterer Abschnitt beschäftigt sich damit, wie Fachwortschätze gelernt werden können, wobei zwischen einem direktem Wörterlernen und einem beiläufigen Lernen beim Lesen und Hören unterschieden wird und welche Konsequenzen dies sowohl für die Erarbeitung von fachsprachlichen Minima wie auch für die Auswahl von Fachtexten auf unterschiedlichen Lernniveaus haben könnte.

Schlagwörter: Fachwortschatz, Fachwörterbücher, Bildungssprache, Sprachstatistik, Wortbildung, Wortschatzdidaktik

- 1 Fachwortschätze und Fachwörterbücher
- 2 Aspekte fachsprachlicher Wortschätze
- 3 Fachwortschatz verstehen und lernen
- 4 Didaktische Überlegungen
- 5 Ausblick
- 6 Literatur

1 Fachwortschätze und Fachwörterbücher

Neben dem Allgemeinwortschatz gibt es eine Vielzahl an varietätentypischen Wortschätzen, vor allem Fachwortschätze. Der Allgemeinwortschatz des Deutschen wird auf ca. 250.000 Lexeme geschätzt, die Fachwortschätze zusammen auf mindestens zehn Millionen (Klein 2013, 19). In einem Textkorpus der deutschen Gegenwartssprache, das eine Milliarde laufende Wörter umfasste, ermittelte Klein (2013, 34) z. B. bereits 5,3 Millionen Lexeme. Übergänge zwischen Allgemeinwortschatz und Fachwortschätzen sind fließend (Fraas 1998, 428).

Fachsprachen sind insbesondere durch ihren Wortschatz geprägt (Roelcke 2010, 55; Fraas 1998, 428), wobei der Wortschatz fachsprachlicher Texte zu 15–50 % aus Fachwörtern besteht (Buhlmann/Fearns 2000, 44). Fluck (1996, 16) schätzt die Zahl der Fachsprachen auf ca. 300. Da sich in den letzten 25 Jahren weitere Fach- und Berufsgruppen konstituiert bzw. sich weiter ausdifferenziert haben, hat sich diese Zahl mittlerweile sicherlich erweitert. So unterschied die Internationale Standardklassifizierung der Berufe (ISCO-88) der International Labour Organization der UNO in 1988 zwischen 390 Berufsgattungen (ILO o. D. a). In der aktuellen Fassung von 2008 wird bereits zwischen 436 Berufsgattungen unterschieden (ILO o. D. b). Der Beruf Kernphysiker gehört z. B. zur Berufsgattung Physiker und Astronomen. Da Physiker und Astronomen und ggf. Kernphysiker, Astrophysiker und andere Arten von Physikern unterschiedliche Fachwortschätze nutzen, sollte es deutlich mehr Fachwortschätze und Fachwörterbücher als Berufsgattungen geben. So gibt es für das Deutsche Fachwörterbücher der Physik, der Kernphysik, der Astrophysik sowie der Astronomie. Felber/Schaeder (1999, 1732) analysierten für das Fachgebiet Medizin den Fächerkatalog des Deutschen Hochschulverbandes (1977) und ermittelten insgesamt 86 Einzel-fächer wie Anatomie, Pharmakologie, Zahn-, Mund- und Kieferchirurgie und Tropenveterinärmedizin für dieses Fachgebiet allein. Eine vorsichtige Schätzung sollte wohl die Anzahl der Fachwortschätze mindestens auf ca. 1800 vervierfachen. Geht man von Normwörterbüchern aus, die exakt definierte Termini enthalten, käme man sogar auf eine Zahl von 11.000 (Felber/Schaeder 1999, 1734).

Zu jedem Fach, zu jeder akademischen Disziplin und zu den meisten beruflichen Disziplinen gibt es Fachwörterbücher und damit einen speziellen Fachwortschatz. Wiegand (1990, 2206) schätzte, dass seit 1945 mindestens 3000 Fachwörterbücher erschienen sind. Felber/Schaeder (1999, 1725) gehen davon aus, dass die Zahl der Fachwörterbücher, die allein nach dem 2. Weltkrieg erschienen sind, um ein Vielfaches höher liegen muss, da zwischen 1945 und 1994 bereits in den medizinischen Fächern ca. 1400 Fachwörterbücher erschienen waren. Neben Fach- und Normwörterbüchern wurde vor allem in den 1960er bis 1980er Jahren eine Vielzahl fachsprachlicher Häufigkeitwörterbücher entwickelt (z. B. Schmidt 1988), für Deutsch vor allem in der ehemaligen DDR (Hoffmann 1999, 1761).

Zu den Fachsprachen zählen Wissenschaftssprachen (Chemie, Biologie, Medizin, Philosophie u. a.), Techniksprachen (Elektrotechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Gießereitechnik u. a.), Institutionensprachen (Politik, Verwaltung, Recht), Handwerk und Gewerbe (Gartenbau, Landwirtschaft, Textilwesen, Telekommunikation, Haushalt u. a.) und Wirtschaftssprachen. Fachwortschatz taucht auch in fachbezogenen (Bedienungsanleitungen, Werkzeugkataloge, Beipackzettel) und populärwissenschaftlichen Vermittlungstexten auf und dringt dadurch auch in die Allgemeinsprache ein. Der jährliche Zugang an neuen Fachwörtern wird auf ca. 250.000 Lexeme geschätzt (Kyu 2013, 130).

Roelcke (2015, 376) gliedert Fachwortschätze in vier Großgruppen, Wortschätze zur Gewinnung von Rohstoffen (z. B. Jagd, Forstwirtschaft, Ackerbau), Wortschätze

zur Verarbeitung von Rohstoffen (Handwerk, Industrie, Baugewerbe), Wortschätze zur Dienstleistung am Menschen (Handel, Verkehr, öffentliche Haushalte) sowie Wortschätze zur Verarbeitung von Informationen (Bildung und Erziehung, Beratungswesen, Kommunikationstechnologie).

Neben den eigentlichen Fachwortschätzen gibt es eine fächerübergreifende, allgemeine oder alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich 1993), deren Wortschatz sich aus dem Allgemeinwortschatz speist, der ihm gegenüber jedoch klarer umrissene Bedeutungen hat. Fachwörter zeichnen sich im Allgemeinen durch Merkmale wie Klarheit, Exaktheit, Eindeutigkeit, Genauigkeit, Explizitheit, Wohldefiniertheit und Kontextunabhängigkeit aus, doch hat sich in der jüngsten Fachsprachenforschung auch gezeigt, dass Merkmale wie Synonymie, Homonymie und Polysemie, wie sie in der Allgemeinsprache gang und gäbe sind, auch im Fachwortschatz vorkommen (Fraas 1998, 430–431).

Nach Roelcke (2015, 374) lassen sich die Wörter eines schriftlichen Fachtextes oder einer mündlichen Fachkommunikation in vier Gruppen einteilen: den intrafachlichen Fachsprachwortschatz, der sich ausschließlich aus der betreffenden Fachsprache rekrutiert, z. B. Chlorophyll aus dem Bereich Biologie; den interfachlichen Fachwortschatz, der in Texten verschiedener Fächer verwendet wird, z. B. System; den extrafachlichen Fachwortschatz, der aus anderen Fächern kommt und auf das betreffende Fach, meist in einem metaphorischen Sinne, übertragen wird (z. B. Quelle in einem Text zur Finanzwirtschaft); sowie den nichtfachlichen Fachwortschatz, der sich aus der Umgangssprache und Allgemeinsprache speist. Während man den interfachlichen Wortschatz mit der allgemeinen Wissenschaftssprache gleichsetzen könnte (Ehlich 1993, 13–42), bezeichnet Roelcke (2015, 378) den extrafachlichen Fachwortschatz als Bildungssprache. Sieht man sich sein Beispiel an (juristische Termini in einem Text zur Biologie), fragt man sich allerdings, ob diese juristischen Termini nicht besser als wissenschaftssprachliche Wörter bezeichnet werden sollten, die metonymisch oder metaphorisch auf einen anderen Wissenschaftsbereich übertragen wurden. Eine etwas andere Einteilung führt Schippan (2002, 232) durch. Sie spricht wie Roelcke von fachinternen (intrafachlich) und interfachlichen Wortschätzen, definiert fachextern (extrafachlich) allerdings als Verbreitungssprache (Verteilersprache, Werbung, Verkauf) (Schippan 2002, 232).

Unklar ist, wo sich in diesem System die allgemeine Wissenschaftssprache ansiedeln lässt. Sie könnte sowohl zum interfachlichen als auch zum extrafachlichen Fachwortschatz passen. Wahrscheinlich gibt es keinen großen Unterschied, wenn überhaupt, zwischen Wörtern der Bildungssprache und der allgemeinen Wissenschaftssprache. Unterschiede zwischen beiden Varietäten sind wohl mehr auf funktionaler Ebene zu suchen sowie im Hinblick auf den Abstrahierungsgrad.

Eine weitere Unterscheidung betrifft die Definiertheit, Exaktheit und Eindeutigkeit von Fachwörtern (Roelcke 2010, 77). Wenn sie einen in einem Fach exakt definierten Begriff oder Gegenstand eindeutig bezeichnen (Beneš 1971, 130), bezeichnet man sie als Termini. Daneben gibt es Halbtermini, die nicht definiert sind, sowie Fachjargo-

nismen, die undefiniert und uneindeutig sein können (Hoffmann 1988, 118). Nach Schippan (2002, 230) werden Termini *per definitionem* festgelegt. Werden Wörter der Allgemeinsprache zu Termini umfunktioniert, spricht man von Terminologisierung (ebd. 230). Diese Termini sind motiviert und haben oft eine metaphorische oder metonymische Bedeutung (z. B. Feld in der Physik) (s. auch Fraas 1998, 436). Weitere motivierte Termini entstehen durch Wortbildung (Schippan 2002, 233).

Während man diese Einteilung vor allem in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern vorfindet, spricht man in den Geistes- und Sozialwissenschaften eher von Begriffswörtern, die zudem strittig sein können, weil sie an bestimmte Denkschulen gebunden sind (Vaňková 2017, 53).

Wörterbücher lassen sich zudem nach Zielgruppen differenzieren. Dazu gehören Fachleute, Lernende und Laien. Fachwörterbücher für Fachleute sind im Normalfall bilingual, während Wörterbücher für Lernende und Laien meist monolingual sind, wobei letztere in Richtung Enzyklopädie tendieren, die Fachliches erklären (Opitz 1990a, 1506). Wörterbücher für Laien haben oft einen recht geringen Umfang, von 1000 bis maximal 10.000 Einträgen (Kalverkämper 1990, 1520). Insbesondere für Lernende interessant sind Fachgrundwortschätze.

2 Aspekte fachsprachlicher Wortschätze

Wesentliche Merkmale des Fachwortschatzes im Gegensatz zum Allgemeinwortschatz, die insbesondere für die Didaktik eine große Bedeutung haben, sind die Verteilung der Wortarten, die Wortbildung und die Wortherkunft (Flinz 2019, 7). Nach Buhlmann/Fearns (2018, 31, 37) sind Verben in Fachtexten unter- und Substantive deutlich überrepräsentiert. Verben werden oft substantiviert, während Nebensätze zu Substantivkomposita und komplexen Attributkonstruktionen komprimiert werden. Arbeiten, die sich empirisch mit der Entwicklung fachsprachlicher Häufigkeitswörterbücher befassen, stellen zwar auch fest, dass Substantive etwas mehr als die Hälfte fachsprachlicher Ausdrücke ausmachen (56 % bei Dal Negro 2010 für die Sprache der Geschichte im Italienischen und 54 % bei Lei/Liu 2016 für die Sprache der Medizin im Englischen), modifizieren die Aussage der deutlichen Überrepräsentation aber doch recht nachdrücklich.

Tschirner (2022) analysiert die Lemmaliste des Subkorpus Wissenschaftssprache, die im Rahmen der 2. Auflage des Routledge Frequency Dictionary of German (Tschirner/Möhring 2020) entstanden war. Das Subkorpus Wissenschaftssprache besteht aus fünf Millionen Tokens, eine Million davon aus einem breit angelegten, repräsentativen Korpus der Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften und der Fächer Recht, Wirtschaft und Technik, jeweils zu einem Viertel bestehend aus Uni-Einführungen, wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Zeitschriften sowie Schulbüchern der Oberstufe des Gymnasiums. Weitere drei Millionen Tokens entstammen dem ITT Academic Text Corpus (Bärenfänger/Möhring 2018) mit je einer

Million Tokens der Fachgruppen Medizin, Chemie und Wirtschaftswissenschaften sowie eine weitere Million aus dem GeSIG Korpus, einem Korpus der Geisteswissenschaften (Meißner/Wallner 2019) (vgl. Tschirner/Möhrling 2020, 2). Tschirner (2022) ermittelt für das Deutsche ein ähnliches Verhältnis zwischen den Wortarten wie im Italienischen und Englischen, jedoch mit einer weiteren Verringerung des Anteils der Substantive: 46,9 % der häufigsten 2000 Lemmata waren Substantive, 20,6 % Verben und 18,3 % Adjektive. Der Rest, ca. 14 %, verteilte sich auf andere Wortarten. Zum Vergleich: Im Subkorpus Gesprochene Sprache waren 40,3 % der häufigsten 2.000 Lemmata Substantive, 25,8 % Verben und 16,2 % Adjektive (Tschirner 2022). Damit gilt auch für das Deutsche, dass wissenschaftliche Texte zwar einen hohen Anteil an Substantiven enthalten, mehr, aber nicht deutlich mehr als die gesprochene Sprache, dass aber auch Verben und Adjektive eine gewichtige Rolle spielen und auch andere Wortarten vorhanden sind und verstanden werden müssen.

Nach Fraas (1998, 435) entstehen neue Fachwörter eher selten aus Neuschöpfungen, sondern vor allem durch Metaphorisierung, Metonymie und Entlehnung. Eine bedeutende Quelle fachsprachlicher Neubildungen ist die Metaphorisierung, die Übertragung einer Wortbedeutung aufgrund von Ähnlichkeitsbeziehungen aus einem semantischen Bereich auf einen anderen und damit auf ein neues Denotat. So werden Teile von Gegenständen, die oben sitzen, oft als Kopf bezeichnet, Teile, die herausragen als Nase, Teile, die gebeugt sind, als Knie, Teile, die sehen können, als Auge, Teile, die etwas umhüllen, als Mantel, und Teile, die etwas bedecken, als Kappe. Besonders produktive Modelle für die metaphorische Erweiterung des Fachwortschatzes sind der menschliche oder tierische Körper, die menschliche Kleidung, menschliche Eigenschaften, Fähigkeiten und Tätigkeiten und Aspekte der Alltagsmechanik (Fraas 1998, 436–437).

Weitere Quellen sind Wortbildungen, insbesondere zwei- und mehrgliedrige Komposita und Entlehnungen aus anderen Sprachen, zur Zeit vor allem aus dem Englischen, sowie Umdeutungen (Fraas 1998, 435). Ein Großteil neuer Wörter beruht auf Derivation und Komposition (Klein 2013, 49), insbesondere von Substantiven. Zu den häufigsten Wortbildungsmustern gehören die zweigliedrige und mehrgliedrige Komposition (*Teilchenphysik*, *Einkommensteuerjahresausgleich*), die Bildung von Verb + Verb und Substantiv + Verb (spritzen, schockfrieren), Substantivierungen und Konversion von Verben (Untersuchung, Schleifen), Wortkürzungen (Bus, DIN) sowie die Konversion von Eigennamen (Hertz, Parkinson) (Roelcke 2015, 384). Insbesondere Komposita tragen zum Nominalstil und zur Kompaktheit fachsprachlicher Texte bei (Drumm 2019, 63).

Unter den häufigsten 2000 Lexemen des bereits erwähnten wissenschaftssprachlichen Korpus im Umfang von 5 Millionen Tokens (Tschirner 2022) befanden sich 32,7 % (307) durch Derivation entstandene Substantive, 8,5 % Komposita (80) und 9,3 % (87) durch Wortstammkonversion entstandene Substantive. Zum Vergleich: Im Subkorpus Gesprochene Sprache traten 30,9 % (249) durch Derivation entstandene Substantive auf, 6,3 % (51) Komposita und 9,4 % (76) durch Wortstammkonversion entstandene

Substantive. Damit sind unter den häufigsten 2000 Wörtern des wissenschaftssprachlichen Korpus fast 60 Substantive mehr, die durch Derivation entstanden sind, enthalten und fast 30 mehr Komposita. Unter den 5000 häufigsten Lexemen des wissenschaftssprachlichen Korpus befanden sich 20,4 % durch Derivation entstandene Substantive, 4,8 % Komposita und 5,8 % durch Konversion entstandene Substantive. Fast 60 % (59,9 %) der häufigsten wissenschaftssprachlichen Substantive waren Simplizia (Tschirner 2022). Damit spielt Wortbildung bei den 2000 häufigsten fachsprachlichen Wörtern eine sehr große Rolle (ca. 50 % der Substantive), während bei höheren Frequenzumfängen die Zahl der Simplizia stärker in den Vordergrund drängt und nur ca. 31 % der Substantive durch Wortbildung entstanden sind.

45 % der häufigsten 2000 durch Derivation entstandenen Substantive waren Wortbildungen mit dem Suffix *-ung*, 11 % mit *-ion*, weitere 11 % mit *-e* sowie 8 % mit *-er*. Von den Verben der häufigsten 2000 wissenschaftssprachlichen Lexeme waren 60 % Präfix- und Partikelverben. Die häufigsten Vorverben waren *be-* (49, 11,9 %), *ver-* (40, 9,7 %) und *er-* (31, 7,5 %). Damit gibt es eine sehr überschaubare Anzahl von Morphemen, die zur Wortbildung fachsprachlicher Lexeme beitragen, vier unter den Substantiven mit einem gemeinsamen Prozentsatz von 75 % sowie drei unter den Verben mit einem gemeinsamen Prozentsatz von fast 30 %. Dies sollte Auswirkungen auf die Didaktik/Methodik des zweitsprachlichen Fachsprachenunterrichts für Deutsch haben.

3 Fachwortschatz verstehen und lernen

Für den Fachwortschatz gilt dasselbe wie für den Allgemeinwortschatz, Wortwissen schließt mehr ein als nur das Wissen um die Bedeutung eines Wortes. Es beinhaltet Wissen darüber, wie Wörter geschrieben und gesprochen werden sowie welche Wortbildungselemente in ihnen enthalten sind, Wissen darüber, welche allgemeine Bedeutung, welche spezifische Bedeutung in konkreten Kontexten und welche Konnotationen sie haben, sowie Wissen darüber, in welchen syntaktisch-morphologisch-lexikalischen Zusammenhängen sie auftreten (Grammatik, Kollokationen, Gebrauchsrestriktionen) (Nation 2001, 27). Ein Großteil dieses Wissens lässt sich nur im Gebrauch erwerben, beim Lesen und Hören sowie beim Sprechen und Schreiben. Um neue Wörter beim Lesen und Hören aus dem Kontext lernen zu können, sollten mindestens 98 % der laufenden Wörter eines Textes bekannt sein (Swanborn/de Glopper 1999, 275). Dies würde einen Wortschatz von ca. 8000 bis 9000 der häufigsten Wörter einer Domäne voraussetzen (Nation 2006, 71). Selbst für vereinfachte Texte benötigt man nach Nation (2006, 72) bereits eine Kenntnis der häufigsten 3000 Wörter. Wenn Wörter aus dem Text erschlossen werden sollen, benötigt man im Durchschnitt acht bis zehn Begegnungen mit den unbekanntem Wörtern innerhalb einer gewissen Zeitspanne im selben Text oder in weiteren Texten, damit diese Wörter nicht wieder vergessen werden und sich das Wissen, das man über diese Wörter braucht, sukzessive ansammeln kann (Schmitt 2008, 348). Wurde ein Wort bereits direkt bzw. intentional gelernt, d. h.

durch eine traditionelle Vokabellernmethode wie z. B. das Lernen mit Vokabelkärtchen – wobei im Normalfall vor allem die Bedeutung des Wortes gelernt wird – könnten bereits drei Begegnungen genügen, um das Wort im mentalen Lexikon zu verankern und um weitere Aspekte des Wortwissens hinzuzufügen (Webb 2005, 43).

Auch das Hörverständnis wird durch bildungssprachlichen Wortschatz deutlich stärker beeinflusst als durch eine bildungssprachliche Grammatik. Dies trifft sowohl auf Grundschüler mit DaZ-Hintergrund sowie Kinder mit DaE (Deutsch als Erstsprache) zu (Heppt et al. 2014, 146). Heppt et al. (2014, 142) verglichen die Hörverständnisleistungen von 463 zu Hause monolingual und 590 bilingual Deutsch sprechenden Zweit- und Drittklässlern bei Texten, die entweder allgemeinsprachlich oder bildungssprachlich geprägt waren. Bildungssprachliche Texte enthielten mehr Wörter mit drei oder mehr Silben, eine größere Anzahl an Nominalisierungen, mehr allgemein bildungssprachliche Wörter (bezeichnen, Eigenschaft) sowie fachspezifischen Wortschatz (Temperatur, tarnen) (Heppt et al. 2014, 143). Während bilinguale leichte Defizite gegenüber monolingualen Kindern aufwiesen, hatten auch monolinguale Kinder deutlich mehr Schwierigkeiten bei Texten mit bildungssprachlichem Wortschatz als bei Texten mit bildungssprachlicher Grammatik (Heppt et al. 2014, 146).

In der Forschung zum allgemeinen Wortschatzerwerb herrscht mittlerweile Konsens, dass zu einem effektiven Wortschatzlernen sowohl ein großes Lese- und Hörpensum gehören als auch ein direktes Lernen der häufigsten 3000 bzw. 5000 Wörter einer Sprache (Nation 2006, Webb 2005, Schmitt 2008). Beim Fachwortschatzlernen kommt das direkte Lernen des jeweils spezifischen Fachwortschatzes sowie des Wortschatzes der allgemeinen Wissenschaftssprache bzw. Bildungssprache hinzu. Da hochfrequente Wörter nützlicher sind als niedrigfrequente Wörter, sollte auch bei bildungssprachlichen Grundwortschatzen das Häufigkeitspostulat gelten. Geht es um das direkte Lernen von bildungssprachlichem oder allgemein wissenschaftlichem Wortschatz, sind Häufigkeitslisten auf Basis eines wissenschaftssprachlichen Korpus vorzuziehen. Für das Deutsche gibt es solche Listen leider noch nicht (s. Tschirner 2022). Tschirner (2022) vergleicht die Liste des Routledge Frequency Dictionary of German (Tschirner/Möhring 2020) mit einer Liste entwickelt auf der Basis des Subkorpus Wissenschaftssprache und ermittelt eine Übereinstimmung von lediglich 67 % der Wörter. 16,8 % der häufigsten zweitausend wissenschaftssprachlichen Wörter gehören zur dritten, 9,2 % zur vierten, 5,6 % zur fünften und 1,3 % zur sechsten Tausenderliste der Allgemeinsprache. Zur dritten Tausenderliste gehören Wörter wie *stetig*, *gegebenenfalls*, *hinsichtlich*, *sofern*, *Messung* und *kennzeichnen*, zur vierten *symmetrisch*, *zugrunde*, *infolge*, *oberhalb*, *Wechselkurs* und *umwandeln*, zur fünften *elektromagnetisch*, *zueinander*, *Kohlenstoff* und *addieren*, sowie zur sechsten *äquivalent* und *Korrelation*. Ähnlich verhält es sich mit den häufigsten 5000 Lexemen des wissenschaftssprachlichen Korpus. Knapp 68 % der Lexeme stimmen mit den häufigsten 5000 Wörtern des Routledge Frequency Dictionary of German überein, ca. 32 % der Wörter gehen über die dort enthaltenen Wörter hinaus. Dies ist eine sehr große Anzahl von Wörtern, insgesamt 1600. Es ist deshalb ein dringendes Desiderat, fachsprachliche lexikalische

Minima sowie bildungs- und wissenschaftssprachliche Häufigkeitslisten für das Deutsche als Fach- und Fremdsprache zu entwickeln.

Was die Auswahl der zu lesenden oder hörenden Fachtexte angeht, gelten dieselben Prinzipien wie bei anderen Texten. Sie sollten nicht mehr als zwei Prozent unbekannte Wörter enthalten. Da dies bei Schulbuchtexten eher nicht der Fall sein wird, sollten diese Texte in einem mehrschrittigen Verfahren wortschatzmäßig so bearbeitet werden, dass das Ziel der 98-prozentigen Textdeckung beim letzten Lesen erreicht wird. Tschirner (2019, 108) schlägt vor, zwischen Lern- und Verstehenswörtern zu unterscheiden, wobei Lernwörter im Fokus von Aufgaben stehen und Verstehenswörter in Fußnoten erklärt oder übersetzt werden. Wünschenswert wäre, dass die Wortschatzarbeit in Schulbüchern explizit thematisiert wird, indem wichtige und häufige Fachbegriffe und bildungssprachliche Wörter hervorgehoben werden und mit ihnen gearbeitet wird. Schließlich wäre es wichtig, auch mit Hörtexten zu arbeiten, die ebenso mehrschrittig mit Fokus auf Wortschatzerwerb bearbeitet werden sollten, wobei Aufgaben zu entwickeln wären, in denen Wörter im Kontext als morphologisch-syntaktische Einheiten wahrgenommen werden können, das gedruckte Wort die Wahrnehmung des gehörten Wortes unterstützt und am Ende der Aufgabensequenz der Großteil der Wörter des gehörten Textes verstanden wird (Tschirner 2021, 242). Um Lernwörter identifizieren zu können, braucht es bildungs- und fachsprachliche Grundwortschätze.

Nach Opitz (1990b, 1625) sollten fachsprachliche Grundwortschätze nicht nur auf die jeweiligen fachinternen Terminologien oder Nomenklaturen verweisen, sondern auch Lexeme beinhalten, die die typischen Verwendungsmuster kommunikativer Prozesse und deren Produkte innerhalb eines Faches (Diskurse, Debatten, Anweisungen, Mitteilungen, Berichte) ermöglichen. Dal Negro (2010, 13) definiert fachsprachliche Minima unter der Voraussetzung von Grundkenntnissen in der Fremdsprache als die häufigsten Formen einer Fachsprache nach Abzug des Grundwortschatzes der Allgemeinsprache. Für ihre Arbeit verwendet sie einen Grundwortschatz von 2000 Wörtern (Dal Negro 2010, 53). Auf dieser Basis definiert sie exemplarisch das fachsprachliche Minimum der italienischen Wissenschaftssprache des Faches Geschichte. Für eine repräsentative Korpuserstellung verweist sie auf Probleme, die die traditionelle Gliederung der Fachsprachen vertikal und horizontal aufweist (vgl. exemplarisch Roelcke 2000, 34–48) und baut ihr Korpus einzeldisziplinär und streng empirisch auf das Studium des Faches Geschichte auf, wobei sie sich an den kommunikativen Situationen, Aktivitäten und Aufgaben sowie Themen und Textsorten des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) orientiert (Dal Negro 2010, 27). Dabei stellt sie fest, dass die kommunikativen Aufgaben und Aktivitäten eher schriftlicher und rezeptiver Art sind und konzentriert sich deshalb stärker auf Textsorten wie Vorlesung, wissenschaftliche Zeitschriften und Bücher als auf die mündliche Kommunikation in Seminaren und Übungen (Dal Negro 2010, 28–29). Thematisch übernimmt sie die konventionelle institutionelle Gliederung des Faches Geschichte, wie sie in der Praxis u. a. im Bibliothekswesen oder im Vorlesungsangebot existiert (Dal Negro 2010, 29–30) und im Hinblick auf Textsorten übernimmt sie die Einteilung von Göpferich (1995) in

fortschrittsorientiert-aktualisierende Texte wie Monographien und Zeitschriftenartikel, didaktisch-instruktive Texte wie Vorlesungen und Hausarbeiten, wissenszusammenstellende Texte wie Nachschlagewerke und Atlanten sowie juristisch-normative Texte wie Prüfungs- und Studienordnungen sowie Kursbeschreibungen (Dal Negro 2010, 31–32). Der von Dal Negro vorausgesetzte Grundwortschatz, der nicht in das fachsprachliche Minimum des Faches Geschichte einfließen sollte, umfasst 22 % der Lemmata und 78 % der Tokens ihres Korpus (Dal Negro 2010, 54). Damit decken die häufigsten 2000 Wörter der Allgemeinsprache ähnlich wie bei Texten allgemeiner Art knapp 80 % der Tokens eines fachsprachlichen Korpus ab. Von den 78 % der Lemmata außerhalb des Grundwortschatzes zieht Dal Negro (Dal Negro 2010, 57–58) Eigennamen, Zahlen und Fremdwörter ab, weil sie davon ausgeht, dass diese auf Grundlage studentischen Vorwissens verstanden werden. Dies reduziert die Anzahl der fachsprachlichen Lemmata um weitere fünf Prozent. Das lexikalische Minimum für das Fach Geschichte, um auf 95 % Textdeckung zu kommen, besteht schließlich aus 768 Lemmata (Dal Negro 2010, 59), was einem relativ überschaubaren Lernaufwand entspräche. Damit kommt sie auf eine ähnliche Anzahl von Wörtern wie die bekannten englischen bildungssprachlichen Listen (Academic Word List, Coxhead 1998, und University Word List, Xue/Nation 1984). Etwas über die Hälfte der Lemmata besteht dabei aus Nomen (56 %), während Adjektive 29 % und Verben 14 % der Lemmata ausmachen (Dal Negro 2010, XCI–XCII). Damit schränkt auch Dal Negro die Annahme von Buhlmann/Fearns (2018, 31; 37), dass Substantive in Fachtexten deutlich überrepräsentiert sind, ein und ergänzt die wichtige Rolle von Adjektiven, die knapp ein Drittel des lexikalischen Minimums in ihrem Fachwortschatz ausmachen.

Gardner/Davies (2014) schlagen aufgrund dessen, dass viele Wörter des Allgemeinwortschatzes eine andere Bedeutung oder eine höhere Frequenz in Wissenschaftssprachen haben, ebenfalls andere Kriterien als die reine Fachspezifik für die Ermittlung von wissenschaftssprachlichen Wörtern vor, gehen aber mit den häufigsten 2000 Wörtern des Grundwortschatzes anders um. Sie ziehen sie nicht ab, sondern verlangen, dass Wörter, die als wissenschaftssprachlich eingestuft werden sollen, 50 % häufiger in einem wissenschaftssprachlichen als in einem allgemeinsprachlichen Korpus vorkommen (Häufigkeit). Weitere Kriterien sind ein Mindestvorkommen von 20 % in ca. 80 % der Subkorpora eines Fachgebietes sowie eine Dispersion von mindestens 0,8 Juillard's D über alle Subkorpora hinweg. Schließlich wird gefordert, dass ein Wort in keinem der Subkorpora mehr als dreimal so häufig als in allen zusammen vorkommt, um zu verhindern, dass ein Subkorporum ein zu großes Gewicht bekommt. Lei/Liu (2016), die einen Grundwortschatz für die Sprache der Medizin im Englischen entwickeln, ergänzen die Forderung, dass jedes Wort eine Mindestfrequenz von 28,57 pro eine Million Wörter aufweisen und Teil des jeweiligen Fachwortschatzes sein sollte. Auf dieser Basis entwickeln sie ein fachsprachliches medizinisches Minimum von 819 Lexemen, darunter 26,7 % Adjektive, 54,2 % Substantive, 16,2 % Verben sowie 2,8 % Adverbien (Lei/Liu 2016). Während auch in ihrer Liste knapp mehr als die Hälfte der Lexeme Substantive sind, sind andere Wortarten ähnlich gut repräsentiert wie bei anderen Listen, die auf empirischen Untersuchungen basieren.

4 Didaktische Überlegungen

Didaktisch-methodische Überlegungen sollten zielgruppenabhängig sein, so auch Überlegungen zu einer Wortschatzdidaktik für Deutsch als Fach- und Fremdsprache. Wenn es um Deutsch als zweite oder weitere Bildungs- oder Fachsprache geht, lassen sich mehrere größere Zielgruppen unterscheiden, vor allem Studierende akademischer Fächer mit nicht-deutscher Erstsprache, Schüler auf unterschiedlichen Meilensteinen ihrer Schullaufbahn, aber auch geflüchtete oder zugewanderte Fachkräfte, die ihren erlernten Beruf in einem deutschsprachigen Land ausüben wollen, und schließlich dieselben Personengruppen im Ausland, die sich auf ein Austauschjahr in der Schule, ein Studium oder einen beruflichen Einsatz in Deutschland vorbereiten wollen (Flinz 2019, 2). Aber auch beim Lesen deutscher Zeitungen ist man mit einer Vielzahl von Fachausdrücken konfrontiert (Vaňková 2017, 51), so dass auch für allgemeinsprachliche Sprachkurse bildungssprachlicher Wortschatz eine wichtige Bezugsgröße sein sollte.

Je nach Alter, Institution, Vorbildung und Abstraktionsebene sind unterschiedliche Arten und Mengen von Wortschatz nötig, um im weitesten Sinne Fachliches zu besprechen, weiterzuentwickeln, zu vermitteln und zu lernen. Die Anteile der nach Roelcke (2015, 374) vier Gruppen von Wörtern, der intra-, inter-, extra- und nichtfachlichen Fachsprachwortschätze sind dabei je nach Personengruppe verschieden. So ist der Anteil von Wörtern der Umgangs- und Standardsprache bei Materialien für jüngere Schüler sicherlich ausgeprägter als für ältere Schüler oder Studierende. Jedoch enthalten bereits Schulbücher der zweiten und dritten Klasse 2300 bzw. 2600 neue Wörter (Apeltauer 2010, 10), von denen nur ca. 200 bis 300 Wörter erklärt werden. Diese Wörter entstammen vor allem dem Bildungswortschatz. Da selbst bei einem hohen Lesepensum nur ca. 1000 neue Wörter pro Jahr gelernt werden, scheint es eher unwahrscheinlich, dass der Großteil dieser Wörter beiläufig gelernt werden kann. Auch dies weist darauf hin, dass in bildungssprachlichen Kontexten ein deutlich größerer Aufwand an Wortschatzarbeit geleistet werden sollte als bislang üblich.

Problematisch für DaF/DaZ sowie für DaFF ist, dass der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) selbst in seiner überarbeiteten und ergänzten Fassung (2020) nach wie vor davon ausgeht, dass die Niveaus A1–B1 eher alltagssprachlich geprägt sind und bildungssprachlicher Wortschatz erst ab dem Niveau B2 relevant wird (Wisniewski/Tschirner/Bärenfänger 2019, 70–71). Dies entspricht weder der Realität in den Schulen deutschsprachiger Länder noch den Bedürfnissen in germanistischen Studiengängen im Ausland, insbesondere wenn sie sich zumindest teilweise an beruflichen Aus- und Fortbildungszielen orientieren.

Eine wichtige Grundlage für das Lernen fach- und berufssprachlichen Wortschatzes ist neben den lexikalischen Minima, die im vorherigen Abschnitt diskutiert wurden, die Auswahl der Texte sowohl für fachsprachliche Vorbereitungskurse als in den Fächern selbst. Sie müssen fachliches Lernen fördern, aber sie müssen auch lesbar sein. Dafür eignen sich Lesbarkeitsindexe wie die Wiener Sachtextformel (Bamberger/

Vanecek 1984), die für die Jahrgangsstufen 4.–15. Klasse entwickelt wurde, also auch die ersten zwei Universitätsjahre umfasst, oder eine auf Wortschatzumfang basierende Einteilung (Tschirner/Hacking/Rubio 2018). Für das literarische Lesen und damit auch für das Fach Deutsch wurde im Rahmen des LEELU-Projekts (Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht) (Abitzsch u. a. 2019) ein 142 Werke enthaltender Bücherkatalog¹ entwickelt, mit Hinweisen sowohl zu den GER-Niveaus A1–C1 als auch zu literarischen Leseniveaus (s. auch Abitzsch/van der Knaap 2019).

5 Ausblick

Für den Berufs- und Fachwortschatz für Deutsch als zweite Bildungssprache gilt im Grunde genommen dasselbe wie für den Allgemeinwortschatz. Er ist die Grundlage aller zweitsprachlichen Kompetenzen, er muss umfangreich sein und er muss direkt und indirekt gelernt werden, direkt im Sinne eines Vokabellernens und indirekt dadurch, dass viel gelesen und gehört wird. Wie auch beim Lernen des allgemeinsprachlichen Wortschatzes gilt, dass 95 % und mehr der Tokens eines zweitsprachlichen Textes bekannt sein müssen, nicht nur um den Text zu verstehen, sondern auch um beim Lesen (oder Hören) unterschiedliche Aspekte des Wortwissens fester im mentalen Lexikon zu verankern. Zu letzterem gehört Wissen über die Lautgestalt von Wörtern, über ihre Bedeutung sowie über morphologische, syntagmatische und pragmatische Beziehungen zwischen Wörtern. Für rezeptive Kompetenzen unabdingbar sind dabei Häufigkeitwörterbücher. Leider steht hier das Fach noch ziemlich am Anfang. Die Häufigkeitslisten der siebziger und achtziger Jahre sind in Vergessenheit geraten, würden allerdings heutigen Standards zu Größe und Repräsentativität von Korpora wohl auch nicht mehr genügen. Zudem spiegeln sie den Sprachstand von vor 40 Jahren und nicht den aktuellen wider. Ein großes Desiderat ist es deswegen, für so viele Fächer wie möglich das jeweilige fachliche Minimum zu erarbeiten. Das kann nicht im Rahmen von Bachelor- und Masterarbeiten entstehen, sondern bedarf größerer Zusammenarbeit und Ressourcen.

Um das indirekte Lernen zu unterstützen, sind Curricula zu erarbeiten, in denen das Lesen und Hören sprachstandangemessener Texte im Vordergrund steht, z. B. Schulbücher und Lehrvideos, in denen 95 % der Tokens verstanden werden und zu denen Übungen erarbeitet wurden, in denen für das Fach zentrale Wörter eingeführt und geübt werden. Dafür wichtig ist eine Texttypologie, die auf Lesbarkeits- und Hörbarkeitsindizes beruht, wobei letztere zudem auf zweitsprachliche Bedarfe angepasst worden sein sollten. Zu erforschen wäre in diesem Zusammenhang, ob z. B. Schulbücher, die für jüngere Altersstufen entwickelt wurden, für ältere Altersstufen eine Textdeckung von 95 % oder mehr bewirken und damit leichter verständlich wären und

¹ <https://www.leelu.eu/buecherkatalog/>

zu einem größeren Lernerfolg sowohl im Hinblick auf fachliches Lernen als auch für den Erwerb des für fachliches Lernen wichtigen kognitiv-akademischen Sprachrepertoires führen würden als die für die jeweilige Altersstufe vorgesehenen Bücher.

6 Literatur

- Abitzsch, Doris/Ewout van der Knaap (2019): Literatur im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Zur Auswahl eines Katalogs für freies Lesen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 56(3), 131–141.
- Abitzsch, Doris/Ewout van der Knaap/Roberta Abbate/Marta Dawidowicz/Ilona Feld-Knapp/Sabine Hoffmann/Gabriella Perge/Karen Schramm (2019): Freies Lesen im LEELU-Projekt – Vom Forschungsstand zur Unterrichtshandreichung. <https://leelu.eu/ueber-leelu/publikationen/> (letzter Zugriff 10. 12. 2023).
- Apeltauer, Ernst (2010): Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität. Flensburg.
- Bärenfänger, Olaf/Jupp Möhring (2018): Hochschulzugangsprüfungen und die Studienrealität: Eine empirische Untersuchung zu Lese- und Wortschatzanforderungen in der Studieneingangsphase. In: *Info DaF* 45(4), 1–33.
- Bamberger, Richard/Erich Vanacek (1984): Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Wien.
- Beneš, Eduard (1971): Fachtext, Fachstil und Fachsprache. In: *Sprache und Gesellschaft: Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache* (Jahrbuch 1970), 118–332.
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Tübingen.
- Buhlmann, Rosemarie/ Anneliese Fearn (2018): *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts*. DaF, DaZ, CLIL. Berlin.
- Coxhead, Averil (2000): A new academic word list. In: *TESOL Quarterly* 34(2), 213–238.
- Dal Negro, Anna (2010): *Die fachsprachlichen Minima*. Doktorarbeit Universität Erfurt. Erfurt.
- Deutscher Hochschulverband (1977): *Wissenschaftssystematik. Fächerkatalog des Deutschen Hochschulverbandes*. <https://docplayer.org/63250495-Wissenschaftssystematik-faecherkatalog-des-deutschen-hochschulverbandes-1977.html> (letzter Zugriff 10. 12. 2023).
- Drumm, Sandra (2019): Analyse von schulischen Vermittlungstexten in Biologielehrwerken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24(1), 61–72.
- Ehlich, Konrad (1993): *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Felber, Helmut/Burkhard Schaeder (1999): *Typologie der Fachwörterbücher*. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, 2. Halbband. Berlin/New York, 1725–1743.
- Flinz, Carolina (2019): *Fachsprachen – aktuelle Fragen zu Forschung und Lehre*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24(1), 1–20.
- Fluck, Hans-Rüdiger. (1996). *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. 5., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen.
- Fraas, Claudia (1998): *Lexikalisch-semantische Eigenschaften von Fachsprachen*. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, 1. Halbband. Berlin/New York, 428–438.
- Gardner, Dee/Mark Davies (2014): A new academic vocabulary list. In: *Applied Linguistics* 35(3), 305–327.
- Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen.

- Heppt, Birgit/Petra Stanat/Nina Dragon/Karin Berendes/Sabine Weinert (2014): Bildungssprachliche Anforderungen und Hörverstehen bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 28(3), 139–149.
- Hoffmann, Lothar (1988): Vom Fachwort zum Fachtext: Beiträge zur Angewandten Linguistik. Tübingen.
- Hoffmann, Lothar (1999): Die Anwendung statistischer Methoden in der neueren Fachlexikographie. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, 2. Halbband. Berlin/New York, 1754–1761.
- International Labour Organization a (o. D.): *International Standard Classification of Occupations ISCO 88*. <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco88/publ3.htm> (letzter Zugriff 10. 12. 2023).
- International Labour Organization b (o. D.): *International Standard Classification of Occupations ISCO 08*. <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm> (letzter Zugriff 10. 12. 2023).
- Kalverkämper, Hartwig (1990): Das Fachwörterbuch für den Laien. In: Franz Josef Hausmann/Oskar Reichmann/Herbert Ernst Wiegand/Ladislav Zgusta (Hg.): *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, 2. Halbband. Berlin/New York, 1512–1523.
- Klein, Wolfgang (2013): Von Reichtum und Armut des deutschen Wortschatzes. In: *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung* (Hg.): *Reichtum und Armut der deutschen Sprache. Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin/Boston, 15–56.
- Kyu, M.A. (2013): Die Besonderheiten der deutschen Fachsprache. In: *Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten von Studenten und Mastern der Fakultät für Auslandsphilologie der Nationalen Kamjanez-Podilskyi-Universität*, 128–130.
- Lei, Lei/Dilin Liu (2016): A new medical academic word list: A corpus-based study with enhanced methodology. In: *Journal of English for Academic Purposes* 22, 42–53.
- Meißner, Cordula/Franziska Wallner (2019): *Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften. Lexikalische Grundlagen für die wissenschaftspropädeutische Sprachvermittlung*. Berlin.
- Nation, Paul (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, UK.
- Nation, Paul (2006): How large a vocabulary is needed for reading and listening? In: *Canadian Modern Language Review* 63(1), 59–82.
- Opitz, Kurt (1990a): The Technical Dictionary for the Expert. In: Franz Josef Hausmann/Oskar Reichmann/Herbert Ernst Wiegand/Ladislav Zgusta (Hg.): *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, 2. Halbband. Berlin/New York, 1505–1512.
- Opitz, Kurt (1990b): Formen und Probleme der Datenerhebung III: Fachwörterbücher. In: Franz Josef Hausmann/Oskar Reichmann/Herbert Ernst Wiegand/Ladislav Zgusta (Hg.): *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, 2. Halbband. Berlin/New York, 1625–1631.
- Roelcke, Thorsten (2000): *Fachsprachen*. Berlin.
- Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. 3., neu bearbeitete Aufl. Berlin.
- Roelcke, Thorsten (2015): Besondere Wörter II: Fachwörter, Termini. In: Ulrike Haß/Petra Storjohann (Hg.): *Handbuch Wort und Wortschatz*. Berlin/Boston, 371–393.
- Schippan, Thea (2002): *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen.
- Schmidt, Rainer (1988): *Grundwortschatz Naturwissenschaften Russisch-Deutsch, Englisch-Deutsch, Französisch-Deutsch*. Leipzig.
- Schmitt, Norbert (2008): Review Article: Instructed second language vocabulary learning. In: *Language Teaching Research* 12(3), 329–363.
- Swanborn, Machteld/Kees de Glopper (1999): Incidental word learning while reading: A meta-analysis. In: *Review of Educational Research* 69(3), 261–285.
- Tschirner, Erwin (2019): Der rezeptive Wortschatzbedarf im Deutschen als Fremdsprache. In: Elisabeth Peyer/Thomas Studer/Ingo Thonhauser (Hg.): *IDT 2017, Band 1: Hauptvorträge*. Berlin, 98–111.
- Tschirner, Erwin (2021): Extensives Lesen mit Leichten Lektüren: Eine Pilotstudie zum Erwerb von Lesekompetenz bei DaF-Anfänger*innen. In: Olivia Díaz Pérez/Erwin Tschirner/Katrin Wisniewski (Hg.):

- Mexikanisch-deutsche Perspektiven auf Deutsch als Fremdsprache. Beiträge zum zehnjährigen Bestehen des binationalen Masterstudiengangs Leipzig-Guadalajara. Tübingen, 237–254.
- Tschirner, Erwin (2022): *German Academic Vocabulary: Statistical Approaches*. Tarrytown, NY.
- Tschirner, Erwin/Jane Hacking/Fernando Rubio (2018): Reading proficiency and vocabulary size: An empirical investigation. In: Peter Ecke/Susanne Rott (Hg.): *Understanding Vocabulary Learning and Teaching: Implications for Language Program Development*. Boston, 58–77.
- Tschirner, Erwin/Jupp Möhring (2020): *Frequency Dictionary of German: Core Vocabulary for Learners*, 2. Aufl. London.
- van der Knaap, Ewout (2018): Zur Bedeutung der Lexik für das literarische Lesen: Didaktische Erkenntnisse einer Textdeckungsuntersuchung. In: *Info DaF* 45(4), 444–463.
- Vaňková, Lenka (2017): Fachsprachen und der Alltag. Eine Untersuchung anhand der deutschen Tagespresse. In: Veronika Kotůlková/Gabriela Rykalová (Hg.): *Zentrum und Peripherie aus sprachwissenschaftlicher Sicht*. Opava, 51–64.
- Webb, Stuart (2005): Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. In: *Studies in Second Language Acquisition* 27(1), 33–52.
- Wiegand, Herbert Ernst (1990): Die deutsche Lexikographie der Gegenwart. In: Franz Josef Hausmann/Oskar Reichmann/Herbert Ernst Wiegand/Ladislav Zgusta (Hg.): *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, 2. Halbband. Berlin/New York, 2100–2246.
- Wisniewski, Katrin/Erwin Tschirner/Olaf Bärenfänger (2019): Der Begleitband zum „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *Deutsch als Fremdsprache* 56(2), 67–76.
- Xue, Guoyi/Nation, Paul (1984): A university word list. In: *Language Learning and Communication* 3(2), 215–229.

Lesław Cirko

Morphologie des Deutschen als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: Der Beitrag setzt sich mit der Annahme auseinander, dass Deutsch als Fach- und Fremdsprache spezifische morphologische Besonderheiten aufweise, wozu eine Sprachauffassung der Sprache als ‚Art wie man kommuniziert‘ verleiten kann. Der zentrale Dreh- und Angelpunkt ist deswegen die Wahl einer Perspektive auf das obige Sprachkonzept. Es wird im Folgenden auf die strukturalistische Sprachauffassung zurückgegriffen. Es wird gezeigt, dass je offener das betrachtete Sprachsystem ist, desto auffallender die Merkmale sind, die für beide Varietäten des Deutschen – Fachsprache und *mutatis mutandis* Fremdsprache werden so verstanden – als typisch hätten angesehen werden können. Morphologie ist kein offenes Subsystem. Die besprochenen Varietäten des Deutschen verfügen nicht über distinktive morphologische Merkmale, die sie von der Gemeinsprache abheben. Es kann allenfalls von distributionellen Tendenzen gesprochen werden, die – korpuslinguistisch untersuchungsbedürftig – aufgelistet werden (in Auswahl).

Schlagwörter: Morphologie, geschlossenes Subsprachsystem, Sprachvarietät, funktionale und gruppenspezifische Kommunikationsform, distributionelle Tendenzen

- 1 Einleitende Bemerkungen zur Morphologie
- 2 Morphologie als geschlossenes Subsystem der Sprache
- 3 Fach- und Fremdsprache als stilistisch-funktionale Varietäten des Deutschen
- 4 Morphologie beim Aufbau von fach- und fremdsprachlichen Texten
- 5 Ausgewählte distributionelle Tendenzen im morphologischen Bereich
- 6 Fazit
- 7 Literatur

1 Einleitende Bemerkungen zur Morphologie

Morphologie befasst sich (als Subdisziplin der Sprachwissenschaft) mit der Untersuchung der Wortstruktur, mit den – um es mit Römer (2006, 1) zu sagen – „für die Grammatik relevanten Wortheigenschaften“.¹ Sie wird im Folgenden als Oberbegriff für Flexion und Wortbildung verstanden. In der Regel wird sie in der Interdependenz mit Syntax (Lehre über Relationen, in die Wörter bzw. Wortgruppen innerhalb einer

¹ Die vage Einheit *Wort* bezieht sich hier sowohl auf synthetische Formen, die alle morphologischen Marker enthalten, als auch auf analytische Formen, in denen sich die morphologischen Marker auf mehrere Einheiten verteilen.

Äußerung eingehen) und – insbesondere die Wortbildung – mit Lexik (Lehre über Wortbestand und Relationen im Vokabular der jeweiligen Sprache) gesehen (vgl. Laskowski 1998a, 27).

Im Unterschied zur syntagmatisch orientierten Syntax bezieht die Morphologie eine primär paradigmatische Betrachtungsperspektive. Hier liegt die Auffassung von der Morphologie als einem geschlossenen Subsystem der Sprache begründet: Paradigmen enthalten geschlossene Mengen von Optionen.² Morphologie als linguistische Disziplin fokussiert sich auf Reguläres, Stabiles und deswegen Voraussagbares bezüglich der Wortklassen, im Unterschied zur Lexik, die in sich geschlossene Einzelelemente im Vokabular untersucht, die der Sprecher im Gedächtnis speichern muss, denn aus der morphologischen Struktur lässt sich die Bedeutung der jeweiligen Einheit nicht erschließen (vgl. Laskowski 1998a, 31; siehe auch 1998b, 129).

Der Terminus *Morphologie* hat noch eine andere Lesart: Er steht nicht nur für einen Zweig der Grammatik (der Sprachtheorie), sondern auch für den durch diese Theorie modellierten Sprachkompetenzbereich. In der ersten Bedeutung deckt die Morphologie auf, klassifiziert, analysiert und erklärt, wie hinsichtlich der Flexion und Wortbildung korrekte Wortformen gebildet werden. Sie beleuchtet als Lehre von der Wortstruktur, nach welchen Mustern Wörter regulär entstehen. In der zweiten Bedeutung ist sie dafür verantwortlich, Wortformen in Kontexte der real stattfindenden Kommunikation einzupassen. Beide Perspektiven, die theoretische und die praktische, befruchten sich gegenseitig; die Morphologie als Teil der Sprachtheorie erforscht die Manifestationsformen der Kompetenz in Texten nativer Sprecher der jeweiligen Sprache.

Die Kenntnis der Morphologie-Theorie ist nicht erforderlich, um sich aufgrund der erworbenen Kompetenz morphologisch korrekt zu äußern.³ Dagegen erfordert eine Experten-Reflexion darüber eine Bezugnahme auf die bisherigen theoretischen Erkenntnisse; die Reflexion dient dem allgemeinen Ziel jeder Wissenschaft, das bisher Erforschte kritisch zu prüfen, womöglich auch zu modifizieren oder zu ergänzen. In der vorliegenden Studie wird auf beide Sichtweisen Bezug genommen.

Die Morphologie als Teil der Grammatiktheorie ist für die jeweilige Sprache in dem Sinn universal, dass sie keine Subtheorien für ihre Sprachvarietäten entwickeln

2 Nach Laskowski (1998b, 137) besteht die Paradigmenerforschung in der Morphologie darin, Marker für einzelne morphologische Kategorien der Sprache zu beschreiben. Im Einzelnen geht es darum, jeder morphologischen Kategorie spezifische Marker zuzuschreiben, Selektionsbedingungen zu entdecken und Relationen zwischen Markern einzelner morphologischer Kategorien zu bestimmen (z. B. innerhalb der Synkretismen).

3 Somit ist die – an sich richtige – Feststellung von Römer (2006, 38): „Um korrekte Äußerungen zu produzieren und um Äußerungen richtig zu verstehen, bedarf es umfangreichen Wissens; um grammatisch korrekte Sätze zu bilden bzw. um sie zu begreifen, benötigen wir Wissen über die Wörter und Affixe und über die Art ihrer Strukturierung und Verknüpfung.“, mit Vorsicht zu genießen. Sie ist nur dann vertretbar, wenn man das „Wissen“ als *implizites* Wissen versteht, das mit der erworbenen Sprachkompetenz einhergeht (Morphologie in der 2. Bedeutung).

muss:⁴ Alles, was jemand als nur für eine Sprachvarietät typisch hätte ansehen können, ist schon im morphologischen Subsystem der überdachenden Sprache enthalten.⁵ Als kompetenter Sprecher der jeweiligen Sprache wählt er, ohne überlegen zu müssen, Passendes aus der Gesamtmenge der im morphologischen Subsystem vorhandenen Mittel aus, um den kommunikativen Gepflogenheiten in einer Sprachvarietät gerecht zu werden.⁶

2 Morphologie als geschlossenes Subsystem der Sprache

Morphologie ist ein relativ geschlossenes Subsystem der Sprache:⁷ Die Zahl der Wortbildungs- und Flexionsmorpheme („Baumaterial“ für Zitiertwörter und Textwörter im Sinne Heringers) wächst kaum über längere Zeitabschnitte hinweg; die Veränderungen (Bestandsbereicherung bzw. -reduktion, auch Bedeutungsverschiebung innerhalb des Subsystems) erfolgen – gemessen z. B. an der Dynamik von Veränderungen im

4 Die Sprachvarietät wird im Folgenden im Sinne von Jochen Bär (o. J.) verstanden. „Die deutsche Sprache im Sinne der gegenwärtigen Betrachtungen ist keine einheitliche, feste Größe, sondern als System nur eine Gesamtheit von Subsystemen, den so genannten Varietäten. Diese unterscheiden sich pro Raum (als Dialekte, Regionalsprachen), pro Zeit (als historische Sprachstufen), pro sozialer Schicht (als Soziolekte), pro sozialer Gruppe (als Gruppen und Sondersprachen), pro Individuum (als Idiolekte), schließlich pro kommunikativem Interaktionsrahmen (als Funktiolekte) und Sprachverwendungssituation (als situative Register), und all diese Aspekte sind zu berücksichtigen, wenn Aussagen über Veränderungen etwa im Wortschatz oder in der Grammatik gemacht werden.“

5 Eduard Beneš (1971, 127) setzt Sprachsystem und -varietät beinahe gleich, indem er scheinbar besondere Codierungsarten der Fachtexte als Eigenschaftsmerkmal der Fachsprachen betrachtet. Der leicht anfechtbare Punkt liegt in der Code-Auffassung als Zeicheninventar (ebd.). Trotzdem erscheint Beneš' Fachsprachenauffassung in vielen Beiträgen zur Fachsprachenforschung wieder.

6 Ich teile die Auffassung Schäfers (2016, 13): „Sprache kann unter sehr verschiedenen Blickwinkeln wissenschaftlich betrachtet werden. Man kann Sprache als *kognitive Aktivität* des Menschen ansehen, denn offensichtlich bilden und verstehen Menschen sprachliche Äußerungen mittels kognitiver Vorgänge im Gehirn. Mit gleichem Recht könnte man Sprache als *soziale Interaktion* (Kommunikation) charakterisieren und unter diesem Aspekt untersuchen. Sprache wird tatsächlich in Teildisziplinen der Linguistik aus solchen und vielen anderen Perspektiven betrachtet, und jede Teildisziplin hat eine andere, dem Blickwinkel angepasste Definition von Sprache. Hier beschränken wir uns so weit wie möglich auf einen ganz bestimmten, eng definierten Aspekt von Sprache, nämlich den Charakter von Sprache als *symbolisches System*.“ Die zuletzt genannte Auffassung ist m. E. für die Betrachtung der Morphologie am besten geeignet.

7 Nach Heringer (2009, 27) würde ein Morphemwörterbuch des Deutschen mehr als 20.000 Morpheme enthalten. Heringer zählt wahrscheinlich auch die sog. freien (lexikalischen) Morpheme mit. Wenn man sich aber auf den grammatisch produktiven Kernbestand der gebundenen Morpheme (Flexive und Wortbildungsmorpheme) beschränkt, so reduziert sich diese astronomische Zahl beinahe hundertfach.

lexikalischen Bereich – langsam.⁸ Präziser gesagt: Je „allgemeinsprachlicher“ die Untermenge morphologischer Mittel ist, desto stabiler („immuner gegen Veränderungen“) ist sie, und umgekehrt. In funktional spezifischen Sprachverwendungen (d. i. auch in Fachtexten) wächst das Veränderungspotenzial: Es kommt zu Bedeutungsverschiebungen, oder neue Morpheme kommen hinzu, die als Inhaltsträger in besonderen Kontexten besser geeignet sind (*nano-*, *hyper-*, *ultra-*, *sub-* u. v. a.). Dies gilt insbesondere für die fachliche Kommunikation (einschließlich DaF als Vermittlungssprache⁹). Keines der umgedeuteten oder neuen Morpheme darf als genuin „fachsprachlich“ angesehen werden; die Durchdringung der Alltags- und der Fachkommunikation ist ein *Signum temporis*. Unbestreitbar kommen sie wesentlich häufiger in fachlichen Äußerungen vor. Ein wichtiger Anhaltspunkt für die Darstellung morphologischer Besonderheiten der Fach- und Fremdsprache Deutsch: Sie liegen nicht im Bestand, sondern in der Distribution morphologischer Mittel. Anders gesagt: Es gibt keine morphologischen Systemindikatoren des Deutschen als Fach- oder Fremdsprache, es gibt allenfalls genrespezifische Tendenzen bei der Selektion der im morphologischen Bestand vorhandenen Mittel im Kommunikationsakt.

Morphologie gehört mit Phonetik/Phonologie und Syntax zu den Subsystemen, die die jeweilige Sprache identifizieren.¹⁰ Ihre Varietäten ergeben sich aus den usuell präferierten Entscheidungen der Sprachgemeinschaft, deren Mitglieder in einem spezifischen Bereich miteinander kommunizieren. Bei der Realisierung ihrer kommunikativen Absichten wählen sie aus den Beständen der jeweiligen Sprache das, was sie als zur jeweiligen Sprachvarietät gehörig betrachten. Wenn man von der (m. E. unanfechtbaren) Idee ausgeht, dass die Stilistik dort anfängt, wo (mindestens) zwei alternative sprachliche Formen in dasselbe Textsegment eingesetzt werden können, sodass es allein im Ermessen des Sprechers liegt, welches er wählt (vgl. Vater ²1979, 2; vgl. auch Sandig 1986, 2006), so sind Sprachvarietäten in erster Linie Kategorien der Stilistik, die durch die distributionelle Optik ins Auge gefasst werden.

8 Die Sprachen unterscheiden sich hinsichtlich des Bestands von morphologischen Mitteln. So haben slawische Sprachen im Vergleich zum Deutschen oder Englischen ein besonders reiches Inventar an Morphemen (allein im Bereich der Diminutiva/Augmentativa gibt es im Polnischen über 40 allgemeinsprachliche Einheiten, die – anders als im Deutschen – zuweilen auch durch Aneinanderreihung miteinander kombiniert werden können). Englisch erscheint morphologisch arm im Vergleich zum Deutschen. Heringer (2009, 32) verweist, unter Berufung auf Haspelmath (2002) und Römer (2006) auf den Parameter, mit dem „man einen Komplexitätsindex für Wörter ermitteln und Sprachen auf der entsprechenden Skala einordnen [kann]. Für das Deutsche gibt es einen Wert von 1.92 Morphemen pro Wort, für das Englische 1.68, für das hoch synthetische Eskimo gar 3.72.“ Da in diesem Beitrag Verhältnisse im Deutschen beleuchtet werden, wird auf kontrastive Aspekte nicht mehr weiter eingegangen.

9 Vgl. Cirko in diesem Band.

10 Anders: von anderen unterscheiden. Im Gegensatz zur Lexik, die lediglich Züge der Systematizität aufweist und nur dann kommunikativ zur Geltung kommt, wenn sie artikulatorisch/intonatorisch richtig in die morphosyntaktischen Äußerungsmuster eingesetzt wird. Somit sind Fachsprachenkonzepte, in denen die Rolle der fachspezifischen Lexik (Terminologie) besonders hervorgehoben wird, mit Vorsicht zu genießen.

3 Fach- und Fremdsprache als stilistisch-funktionale Varietäten des Deutschen

Wenn man von der (heute zu Unrecht obsolet wirkenden) Unterscheidung zwischen *langue* und *parole* ausgeht, so sind Sprachvarietäten stilistisch geprägte Manifestationsformen der Sprache (*langue*); sie sind *Gebrauchskategorien* (*parole*). Somit sind *Fachsprache* und *Fremdsprache* (als Lernziel und als Vermittlungsmittel¹¹) Sprachvarietäten (im Sinne Bärts, s. oben), die z. B. soziolinguistisch hinsichtlich deren Funktion und des Gebrauchsumfelds, kaum aber strukturlinguistisch als Sprachsubsysteme definiert werden. Mit Deutsch als Fach- und Fremdsprache sind funktional-stilistische Varietäten des Deutschen gemeint, kaum autonome Sprachen, was die irreführenden Namen suggerieren.¹² Die Morphologie des Deutschen als Fach- und Fremdsprache ist folglich gleichzusetzen mit der Morphologie des Allgemeindeutschen. Deutschsprechende verwenden bevorzugt gewisse distributionell fassbare Register und vermeiden andere als nicht zur jeweiligen Varietät passend. Als das wichtigste Erkennungsmerkmal der Fachsprache gilt ihre Funktionalität hinsichtlich der Kommunikationsziele innerhalb einer spezifischen Sprechergruppe.¹³ Dies gilt auch (abstufend) für DaF als Vermittlungsmittel und bis zu einem gewissen Grad für DaF als Lernziel.

4 Morphologie beim Aufbau von fach- und fremdsprachlichen Texten

Fach- und Fremdsprache sind somit funktional-stilistische Varietäten des Deutschen ohne eigenes, separates morphologisches System. Im morphologischen System des Deutschen gibt es alles, was man zum morphosyntaktischen Aufbau von fach- und fremdsprachlichen Äußerungen benötigt. Der sprachkompetente Sprecher trifft stilistische (im Sinne Heinz Vaters²1979, 2; vgl. auch Sandig 1986, 2006) Entscheidungen, etwa, welche der in Betracht zu ziehenden alternativen Wortformen im jeweiligen Kontext

¹¹ Siehe Cirko, in diesem Band.

¹² Anders Gruzca (2010, 33), der, von anthropozentrischen Positionen ausgehend, argumentiert, dass Fachsprachen funktional autonome Sprachen gegenüber der Gemeinsprache sind. Dies kann so lange akzeptiert werden, solange man die Sprache als „Art zu kommunizieren“ versteht. In diese Richtung weist die Passage: „(...) da jede (konkrete) Fachsprache eine spezielle kognitive und eine spezielle kommunikative Funktion erfüllt“ (Gruzca 2010, 35). Auf einige neue Aspekte der Fachsprachenforschung wird in Cirko 2021 verwiesen.

¹³ Dies hat Roelcke (2014, 155; vgl. auch 163) richtig erkannt, indem er schreibt: „Fächer sind menschliche Tätigkeitsbereiche, in denen jeweils auf unterschiedliche Art und Weise agiert und kommuniziert wird.“

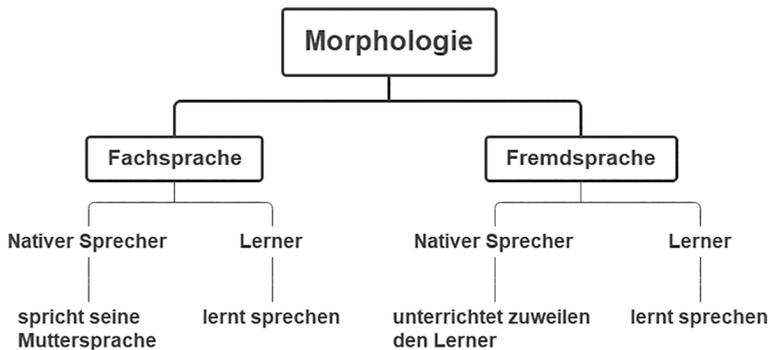


Abb. 1: Wechselwirkung zwischen fach- und fremdsprachlichen Aspekten der Morphologie.

die beste ist. Bei Deutschlernenden dominiert über die zuvor genannte stilistische Ebene eine Äußerungsformungsebene, auf der entschieden wird, ob die verwendete Wortform überhaupt sprachlich akzeptabel ist (vgl. z. B. **Krankkeit* vs. *Krankheit*). Selbst bei fortgeschrittenen Deutschlernern wird die Entscheidung in beiden Fällen nicht selten nach der Trial-and-Error-Methode getroffen, bis sich in ihrer Interim-Sprache ein einigermaßen sicheres Formulierungsmuster einprägt. Ein Verstoß gegen die genrespezifischen Charakteristika einer fachsprachlichen Äußerung ist oft zugleich ein Verstoß gegen grammatische, lexikalische und pragmatische Prinzipien des Deutschen. Bei Deutschlernern decken sich der Fachsprachenerwerb und der Fremdsprachenerwerb. Fachsprache ist für sie zugleich Fremdsprache.¹⁴

Gehen wir von der Fachsprache aus.¹⁵ Native Sprecher des Deutschen sprechen und schreiben in ihrer Erstsprache. Wenn sie sich nur die für die jeweilige Fachdomäne typische Terminologie sowie deren Gebrauchskonventionen aneignen, verständigen sie sich daher ohne darüber zu reflektieren, welche morphologisch korrekten Wörter im Kommunikationsakt zu wählen sind.¹⁶ Die Leistung der nichtnativen Spre-

¹⁴ Aus didaktischer Perspektive wird der Kernbestand der Flexions- und Wortbildungsmittel relativ früh im Deutschunterricht erworben. Problematisch ist ihre korrekte Selektion hinsichtlich des Generationsusus, der genrespezifischen Stilistik und der kommunikativen Zwecke des jeweiligen (Fach-)Bereichs.

¹⁵ Als klassische Definition der Fachsprache dient die von Lothar Hoffmann (1976, 170): „Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten.“ Sie ist, obwohl richtungsweisend, in einigen Punkten anfechtbar oder zumindest ergänzungsbedürftig. Eine der wichtigsten Ergänzungen wäre ein Hinweis, dass diese „Gesamtheit“ für „den in diesem Bereich tätigen Menschen“ nicht exklusiv ist. Auch Fachlexika definieren Fachsprachen als „Sprachliche Varietäten mit der Funktion einer präzisen und differenzierten Kommunikation über meist berufsspezifische Sachbereiche und Tätigkeitsfelder“ (Bußmann ³2002, 211).

¹⁶ Die größte Blockade im Verständigungsprozess ist ihre eventuelle Inkompetenz im fachlichen Bereich (mangelndes Verständnis für technische Abläufe, technologische Prozesse usw., sowie ihr Sinn und Zweck). Wahrscheinlich auch das hat Gruzca (2010, 33) im Sinn, wenn er feststellt, dass Fachspra-

cher des Deutschen, die fachsprachlich kommunizieren, hängt direkt vom erworbenen Kompetenzgrad ab. In dieser Perspektive muss die Beherrschung der Flexion und Wortbildung (Morphologie) betrachtet werden: Für einen Lerner verschmelzen die Register der Fach- und Fremdsprache.

Eine Zwischenbilanz: Morphologie als geschlossenes Subsystem (s. oben) ist, sowohl im Bereich der Flexion als auch der Wortbildung, genauso „einfach/kompliziert“ für native wie nichtnative Sprecher des Deutschen. Beide Gruppen stehen vor der gleichen Aufgabe, das Inventar und die Gebrauchsprinzipien morphologischer Mittel zu beherrschen. Der Unterschied besteht darin, dass die deutschen Erstsprachler diese Aufgabe unter Bedingungen der sog. natürlichen Sprachtransmission erwerben, in der sie ständig der Kontrolle anderer kompetenter deutschsprachiger Erstsprachler unterliegen. Die Nichtnativen hingegen beherrschen die morphologischen Grundlagen des Deutschen meist außerhalb der deutschen Sprachgemeinschaft aufgrund didaktisierter Texte im Fremdsprachenunterricht. Die erste Gruppe verbleibt in ihrer Sprache permanent eingebettet,¹⁷ die andere nimmt meist an der Pseudokommunikation teil, die für didaktische Zwecke inszeniert wird und durch eine beschränkte Dauer von Unterrichtsstunden limitiert ist. Kurze Expositionszeiten gegenüber der zu erlernenden Sprache führen oft zu Flexionsfehlern, unbeholfenen Wort(neu)bildungen oder pragmatisch-stilistischen Fehlentscheidungen. Deutsch als Fremdsprache ist aus der Perspektive des nichtnativen Sprechers ein sich dynamisch veränderndes Gefüge von instabilen Zwischenetappen (Interimsprachen) voller Fort- und Rückschritte. Die sukzessive Beherrschung eines morphologischen Subsystems erfolgt nicht linear und ist deswegen für jede Etappe schwer bestimmbar.

Ausgehend von der *Kompositionalität* als grundlegendem grammatischem Prinzip¹⁸ (mehr dazu Schäfer 2016, 14), kann man sagen, dass die Bildung beliebiger Texte

chendidaktik einen speziellen Fall der Sprachendidaktik darstelle, sodass speziell ausgebildete Fremdsprachenlehrer notwendig sind. Die Erörterung dieses Aspekts gehört aber nicht zum Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

17 Dazu ein passendes Zitat von Rudi Keller (1980, 28): „Ein Kind, das seine Muttersprache erwirbt, erlernt damit nicht einfach ein System, um seine Gedanken, Wünsche und Hoffnungen anderen mitzuteilen, sondern erlernt denken, wünschen und hoffen. Unsere Primärsprache ist für uns der Raum unserer Wahrnehmung, unseres Denkens, Fühlens und Empfindens. Deshalb macht es auch keinen Sinn zu sagen, daß wir beispielsweise unsere Gedanken in unsere Sprache encodieren. Dieses Aufwands bedarf es nicht; unsere Gedanken sind bereits in ihr gedacht. Das macht genausowenig Sinn, wie zu sagen, daß wir unsere Kopfrechnungen ins Dezimalsystem encodieren, sie sind bereits in ihm gerechnet. Daher trifft für die Muttersprache, nicht aber für den Bereich einer Fremdsprache folgendes zu: die unklare Formulierung eines Gedankens ist immer die Formulierung eines unklaren Gedankens. Ich kann nicht die richtigen Zahlen in den falschen Ziffern denken.“

18 „Die Bedeutung komplexer sprachlicher Ausdrücke ergibt sich aus der Bedeutung ihrer Teile und der Art ihrer grammatischen Kombination. Diese Eigenschaft von Sprache nennt man Kompositionalität.“ Die Kompositionalität wird mitunter als Frege-Prinzip bezeichnet. Heutzutage oft als unzureichend (insbesondere bei der Beschreibung idiomatisierter Ausdrücke) und als zu allgemein kritisiert, ist die Kompositionalitätsauffassung richtungweisend, wenn es um die Erklärung formaler und inhaltlicher Faktoren beim Kommunizieren geht.

(ob fachsprachlicher oder – im Deutschunterricht – interimssprachlicher) im Rahmen ihrer Muster (Textsorten) vom Sprachbeherrschungsgrad abhängig ist: Die Fähigkeit, funktional und situativ angemessene Bedeutungsträger zu wählen, ergibt sich aus der bereits erworbenen kommunikativen Kompetenzebene. Die Beherrschung des „morphologischen Gerüsts“ der Sprache ist eine unabdingbare Bedingung für die gepflegte Kommunikation, unabhängig vom Kommunikationskontext und Ziel.

Morphologie stellt korrekte Wortformen für Kommunikationsbedürfnisse bereit. Native Sprecher des Deutschen kennen aufgrund ihrer Sprachkompetenz das Inventar von zugänglichen strukturellen Mitteln zum Aufbau dieser Formen (Stämme und Affixe: Prä-, In- und Suffixe; Flexive) und die Prinzipien deren Kombinatorik. Deutsche Erstsprachler bilden (oder – wenn man so will – „konstruieren“ durch kreative Nachahmung bereits vertrauter Strukturen) kontextuell einzusetzende Wortformen oder periphrastische Konstruktionen. Um die Betrachtungsperspektiven nicht zu vermischen: Der Einsatz selbst ist die Sache der Syntax, nicht der Morphologie.

Morphologie steht im Dienst der Terminologie (Teilgebiet der Lexik), die für viele Fachsprachenforscher der signifikanteste Wesenszug der sog. Fachsprache ist. Die Terminologie steht der Morphologie – qua Wortbildung – am nächsten. Diese dienliche Rolle besteht wortbildungsmäßig in der Bereitstellung der im Deutschen akzeptierten Termini und flexionsmäßig in deren morphosyntaktischer Integration in Äußerungsfolgen innerhalb der fachlichen Kommunikation. Wenn man davon ausgeht, dass die Systemrelevanz einer Einheit aus der Sicht ihrer nächsthöheren Strukturebene eingeschätzt werden kann, so ist die Morphosyntax ein Prüfstein für die Flexion.¹⁹ Diese Rolle für die Wortbildung übernimmt der Rückblick aus der pragmatischen und semantischen Perspektive.

Das Ziel der fachsprachlichen Texte besteht darin, fachlich relevante Informationen zu vermitteln. Die Kommunikation erfolgt prinzipiell zwischen Fachleuten oder zwischen Fachleuten und Laien (denen beispielsweise Fachliches erklärt wird). Das erzwingt eine Differenzierung von Sprachregistern, die dem antizipierten Verständnispotenzial der Kommunikationspartner gemäß benutzt werden. In erster Linie betrifft das die Lexik, in einem weit geringeren Maß die Syntax, kaum aber die Morphologie. Und wenn schon, dann die sich mit der Lexik überschneidende Wortbildung, kaum aber die Flexion.

Kontexte erzwingen die Einbettung der korrekten Wortformen (Textwörter) in eine Äußerung. Mangelhafte kontextuelle Anpassung sprengt die Syntax der im Kommunikationsakt entstehenden Äußerung. Beobachtbare Distributionsunterschiede im Bereich der Flexion kommen in Fachtexten selten vor: Ein im Deutschen assimiliertes Wort ordnet sich ins deutsche Flexionssystem ein, sonst würde es sofort als Normverstoß ins Auge fallen. Häufiger lassen sich Distributionsunterschiede im Bereich der

¹⁹ Was u. a. Eduard Beneš in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts richtig betont hat: „Die syntaktische Eigenart der Fachsprache beeinflusst auch die Auswahl, Verwendung und Frequenz der morphologischen Mittel.“ Beneš (1971, 128), Herv. L. C.

Wortbildung feststellen. Sie ergeben sich u. a. aus terminologischen Entlehnungen. Hier ist der Assimilationsprozess schwieriger, z. B. wegen der Schreibung (Beibehaltung der originären Fremdschreibung oder Anpassung an deutsche Schreibkonventionen), Übernahme fremder Präfixe und Bildung hybrider Wortformen, etwa fremdes Affix, dazu deutscher Stamm). Dabei ist zu beachten, dass die Präfixe die im Stamm präsupponierte Bedeutung deutlicher modifizieren als die Suffixe: Der Unterschied zwischen einer *Nano-* und einer *Millisekunde* kann bei der Beschreibung gewisser Prozesse eine fundamentale Rolle spielen, während der Unterschied zwischen *-bar* und *-lich* eher stilistisch zu betrachten ist. Aber auch hier hat man es allenfalls mit einer leichten Tendenz zu tun, vgl. den Unterschied zwischen *rational* vs. *rationell*, der fachsprachlich ins Gewicht fällt.

Abgesehen von den Unterschieden hinsichtlich der Distribution und der Vorkommenshäufigkeit gewisser Phänomene gibt es in Texten kaum fachsprachliche Elemente, die nicht ein Bestandteil der Alltagssprache sein könnten – aber nicht umgekehrt! Es gibt viele Erscheinungen in der Alltagssprache, die in Fachtexten unmöglich oder extrem selten sind (pragmatisch gesteuerte Mittel der Emphase, des Spotts, Hohns und dergl., stilistisch-rhetorische Mittel der Dialogizität, bewusste Hebung/Senkung des ästhetischen Werts des zu Äußernden, gendergerechte Sprache u. v. a.). Die Besonderheiten der Sprachvarietät *Fachsprache* sind auf höheren, offenen Textorganisationsstufen (Inhaltsplan) zu suchen, nicht primär in den geschlossenen Subsystemen wie Phonologie, Morphologie oder Syntax (Ausdrucksplan).

5 Ausgewählte distributionelle Tendenzen im morphologischen Bereich

Die Beherrschung der morphologischen Komponente ist im Fremdsprachenunterricht eines der vielen, synchron zu erreichenden Unterrichtsziele. Der Beherrschungsgrad der Morphologie der zu erlernenden Sprache ist ein wichtiger Maßstab, mit dem die Kompetenz des Lerners (teilweise) gemessen werden kann.

Die Gewandtheit im Bereich der Morphologie sichert in großem Maß die Integrität der Texte, der fachsprachlichen wie der gemeinsprachlichen. Gruzca (2010, 35) sieht die „Morphemik“ als zum gemeinsamen Bereich der konstitutiven Elemente des „Idiofach-“ und „Idiogemeinlekts“ gehörig an.²⁰

Es gilt stets zu beachten, dass die Allgemeinsprache im großen Ganzen dem Unterrichtsziel in der Fremdsprachendidaktik entspricht, wobei nichts dem im Wege steht, das Unterrichtsziel auch auf fachsprachliche Elemente auszudehnen.

²⁰ Die im Diagramm präsentierte Idee, die Morphemik aus dem Bereich der Grammatik auszusondern, stammt von Gruzca und wird im Folgenden nicht geteilt.

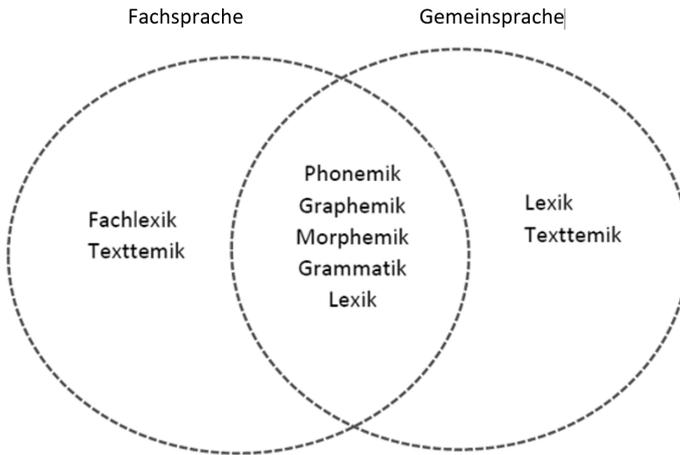


Abb. 2: Gemeinsamer Bereich der konstitutiven Elemente nach Grucza (2010, 35), hier leicht modifiziert.

Zu den in der Fachsprachenforschung am häufigsten genannten morphologischen Unterschieden zwischen Fach- und Allgemesprache gehören (Auswahl):

1. Sporadisch auftretende Genusschwankungen (*der/das Korpus*, *der/das Teil*, *der* (gemeinsprachlich)/*das Filter*. Morphosyntaktisch betrachtet, wirkt sich das auf die Kongruenzverhältnisse und auf die Anaphorisierung aus (vgl. Engel/Rytel-Kuc et al. 1999, 582).
2. Besondere Pluralformen, die in der alltäglichen Kommunikation ungebräuchlich sind (*Sand* – *Sände*). Sie erhalten dann die Bedeutung 'verschiedene Sorten von ...' (vgl. Engel/Rytel-Kuc et al. 1999, 715; 717). Weitere Beispiele *Druck* – *Drucke*, *Staub* – *Stäube* u. v. a.
3. Fremde (meist griechischer oder lateinischer Herkunft) Präfixe bei Substantiven (u. a. *Allo-*, *Astro-*, *Audio-*, *Bi-*, *Bio-*, *Chrono-*, *Deka-*, *Dezi-*, *Elektro-*, *Ethno-*, *Geo-*, *Giga-*, *Hekto-*, *Hetero-*, *Hexa-*, *Homöo-*, *Homo-*, *Hydro-*, *Kilo-*, *Mega-*, *Milli-*, *Neuro-*, *Nuklear-*, *Öko-*, *Penta-*, *Phono-*, *Sozio-*, *Tele-*, *Turbo-*, *Zenti-*, *Zoo-*) kommen (mit starker Präferenz) vor. Die Präfixe *Bi-*, *Dezi-*, *Giga-*, *Hexa-*, *Hekto-*, *Kilo-*, *Mega-*, *Milli-*, *Penta-* und *Zenti-* bestimmen Quantitäten oder haben eine numerische Bedeutung (vgl. Engel/Rytel-Kuc et al., 1999, 726).
4. Bei Adjektiven kommen dagegen in Fachtexten tendenzmäßig u. a. die Präfixe *anti-*, *bi-*, *di-*, *extra-*, *hetero-*, *homo-*, *hyper-*, *inter-*, *intra-*, *iso-*, *mono-*, *multi-*, *neo-*, *pan-*, *para-*, *poly-*, *post-*, *pro-*, *pseudo-*, *quasi-*, *semi-*, *sub-*, *supra-*, *trans-*, *ultra-* vor.
5. Disziplinspezifische Suffixe sind seltener. Man findet sie vor allem in chemischen oder medizinischen Texten: *-ase*, *-ose*, *-at*, *-it*, *-itis*, *-id*.
6. Im geschriebenen Fachtext zeigt sich die Tendenz, Präsensformen des Verbs als Ausdrucksmittel der Omnitemporalität zu benutzen (es wird meist auf wiederkehrende Prozesse verwiesen). Soll auf Vorzeitigkeit in der Abfolge von beschriebenen Prozessen verwiesen werden, benutzt man das Perfekt telischer bzw. poten-

ziell telischer Verben. Der Gebrauch anderer Tempusformen ist selten, obwohl (besonders in der mündlichen Kommunikation) zulässig. Sprachpuristen können darin einen Verstoß gegen die textsortenspezifische Stilistik sehen.

7. In der (von Natur aus) referierenden fachlichen Kommunikation werden Personalpronomina 3. Person als Bezug auf die darzustellenden Erscheinungen benutzt. Als stilistisches Gebot wird der Gebrauch des Indefinitpronomens *man* (und dessen Flexionsformen) als Agensverweis, des Passivs als Agensverhüllung und der modalen Passivumschreibungen *ist + zu + Infinitiv/hat + zu + Infinitiv* empfohlen.
8. Kaum anzutreffen sind in der fachlichen Kommunikation Imperativformen, formelhafte Wendungen (*Gegeben sei das Dreieck ABC ...*, *Lasst uns prüfen, ob ...*) ausgenommen. Die für die Alltagskommunikation typische Indikativ-Konjunktiv-Parität ändert sich in der Fachkommunikation zugunsten des Indikativs, der die – ohnehin möglichen – Konjunktivformen fast vollständig verdrängt.

Es gibt keine Flexionsmorpheme, die *nur* für Fachsprachen typisch sind.

Es gibt eine Menge von Wortbildungsmorphemen, die in Fachsprachen *tendenziell häufiger* vorkommen. Aber auch diese Morpheme dürfen nicht als Indikatoren der Fachsprache angesehen werden. Sie können jederzeit in alltagssprachlichen Texten vorkommen, ohne dass die Kommunikationspartner im Redefluss merken, dass sie ursprünglich einem Fachbereich entstammen oder im Fachbereich zum Ausdruck spezifischer Inhalte dienen. („*Wochen- oder monatelang tüfteln Leute wie Pet, indem sie dessen geplante Geschehensweise Nanosekunde für Nanosekunde beschreiben, an einem Ereignis, das sich schließlich innerhalb eines Augenblicks abspielen wird: Der Programmablauf.*“, Beispiel gefunden im DWDS²¹). Es wurde schon mehrmals darauf hingewiesen, dass die feststellbaren Unterschiede distributioneller Natur sind. Präziser gesagt: Es handelt sich um tendenzielles Vorkommen und relative Gebrauchshäufigkeit zugleich, beide gemessen an einem hypothetisch angenommenen „typischen“ Alltagsprachetext.²² Nicht die Okkurrenz ist wichtig, sondern die Sättigung des Textes mit bestimmten Mitteln.

Es gibt Unterschiede zwischen distributionell motivierten, zum Teil funktional begründeten und stilistisch unterschiedlich ausgelegten Gebrauchstendenzen in der Fachsprache und in der Fremdsprache. Einer der am häufigsten genannten Unterschiede liegt in der Einstellung zum sog. Nominalstil. Darunter versteht man in der Regel den übertrieben häufigen Gebrauch von deverbalen und deadjektivischen Nominalphrasen.²³ Als Element der alltagssprachlichen Kommunikation, auch des im DaF

²¹ Digitalwörterbuch der Deutschen Sprache. Abrufbar unter <https://www.dwds.de>. Korpusbelege: Die ZEIT (1946–2018), Bsp. 49. Zugriff 11. 12. 2023.

²² Es handelt sich selbstverständlich um ein Denkkonstrukt, *die* alltagssprachlichen Mustertexte gibt es nicht.

²³ Hennig (2020, 82) schreibt zum Nominalstil, er sei „Oberbegriff für diejenigen syntaktischen Phänomene [...], die sich unmittelbar oder mittelbar aus einem Übergang von verbalen in nominale Organisationsformen der Realisierung von Satzinhalten ergeben. Nominalstil wird folglich als Komplementärbegriff zu ‚Verbalstil‘ verstanden.“

zu beherrschenden Schuldeutschen, verpönt, wird der Nominalstil in der Fachsprache zu einem funktional begründbaren Kommunikationsmittel. Es handelt sich dabei um eine unverkennbar morphologische Erscheinung: Aus Verben und Adjektiven entstehen nach regulären Mustern (Konversion, Ableitung) Köpfe (Kerne) einer Nominalphrase (vgl. Hennig 2020, 22).

Der forcierte Gebrauch von deverbalen und deadjektivischen Nominalphrasen dient der Inhaltskumulation, einer willkommenen Eigenschaft jeder Fachsprache. Fachtexte haben nämlich primär zu informieren. Eine Inhaltskumulation erreicht man u. a. dadurch, dass in die Argumentpositionen der zentralen Verben volle Prädikationen eingetragen werden, womöglich sogar in Nominalphrasen konvertierte Sätze. Somit werden ursprüngliche Sätze zu Aktanten des verbalen Operators.

Dies gilt vor allem für schriftlich verfasste Texte. In gesprochenen Texten erzwingt die Konvention eines Fachgesprächs eine weitgehende Konvergenz mit einem alltagssprachlichen Gespräch (eine Inhaltskomprimierung wie oben beschrieben wäre auf die Dauer unmöglich; die Kommunikationspartner würden sich kaum verstehen).

6 Fazit

Varietäten des Deutschen haben keine eigene Flexion und keine eigene Wortbildung. Sie schöpfen alle aus dem Bestand des morphologischen Subsystems des Deutschen. Diese gemeinsame Quelle lässt (als einer der wichtigsten Faktoren) entstehende Texte als fachsprachliche oder fremdsprachliche – um die Perspektive auf den Gegenstand des vorliegenden Beitrags zu beschränken – Texte des Deutschen identifizieren. Unverkennbar unterscheiden sich diese Texte von denen, die für andere Sprachvarietäten als typisch(er) angesehen werden. Die Unterschiede ergeben sich kaum aus der Exklusivität morphologischer Mittel. Man kann allenfalls über gewisse distributionelle Präferenzen sprechen.

Es ist eine lohnende Aufgabe, diese distributionellen Präferenzen korpuslinguistisch zu untersuchen und die Ergebnisse in quantitative Profile einzelner Sprachvarietäten, darunter auch der Fachsprache(n) und der Fremdsprache(n) umzuwandeln.

7 Literatur

- Bär, Jochen (o. J.): Geschichte der deutschen Sprache: ein Abriss. 85.214.96.74:8080/baerneu/beitraege/sprachgeschichte.pdf (Zugriff am 11. 12. 23).
- Beneš, Eduard (1971): Fachtext, Fachstil, Fachsprache. In: Hugo Moser (Hg.): Sprache und Gesellschaft. Beiträge zur sozio-linguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache. Jahrbuch 1970. Düsseldorf, 118–132.
- Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart.

- Cirko, Lesław (2021): Why the term *professional language* can confuse the reader? In: *Investigationes Sobre Lectura* 16/2021, 75–94.
- DWDS = Digitalwörterbuch der Deutschen Sprache. Abrufbar unter <https://www.dwds.de>.
- Engel, Ulrich/Danuta Rytel-Kuc et al. (1999): *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Heidelberg.
- Grucza, Sambor (2010): *Sprache(n) – Fachsprache(n) – Fachsprachendidaktik*. In: *Studia Germanica Gedanensia* 22, 31–46.
- Haspelmath, Martin (2002): *Understanding Morphology*. London.
- Hennig, Mathilde (2020): *Nominalstil. Möglichkeiten, Grenzen, Perspektiven*. Tübingen.
- Heringer, Hans Jürgen (2009): *Morphologie*. Paderborn.
- Hoffmann, Lothar (1976), *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin.
- Keller, Rudi (1980): Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht. In: Cherubim, Dieter (Hg.): *Fehlerlinguistik Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen, 23–43.
- Laskowski, Roman (1998a), *Zagadnienia ogólne morfologii*. In: Renata Grzegorzczkova/Roman Laskowski/Henryk Wróbel (Hg.): *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*. Wyd. 2, zmienione. Warszawa, 27–86.
- Laskowski, Roman (1998b), *Podstawowe pojęcia fleksji*. In: Renata Grzegorzczkova/Roman Laskowski/Henryk Wróbel (Hg.): *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*. Wyd. 2, zmienione. Warszawa, 125–150.
- Roelcke, Thorsten (2014): Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation. In: *Fachsprache* 3–4/2014, 154–178.
- Römer, Christine (2006): *Morphologie der deutschen Sprache*. Tübingen, Basel.
- Sandig, Barbara (1986): *Stilistik der deutschen Sprache*. Berlin, New York.
- Sandig, Barbara (2006): *Textstilistik des Deutschen*. 2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin, New York.
- Schäfer, Roland (2016): *Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen*. 2., überarb. Aufl. Berlin.
- Vater, Heinz (1979): *Das System der Artikelformen im gegenwärtigen Deutsch*. 2., verb. Aufl. Tübingen.

Mikaela Petkova-Kessanlis

Stilistik des Deutschen als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: Der Beitrag setzt sich mit der Stilkompetenz im Deutschen als Fach- und Fremdsprache auseinander. Zunächst wird auf den Stil als Bestandteil der kulturellen Fremdheit, der DaFF-Lernende begegnen, und die Relevanz der Stilkompetenz für die sprachliche Handlungsfähigkeit in einem gegebenen Fach eingegangen. Dabei wird die Auffassung vertreten, dass die Überwindung der kulturellen Fremdheit ohne die Ausbildung einer Stilkompetenz nicht zu bewerkstelligen ist. Anschließend werden Möglichkeiten der Vermittlung aufgezeigt, die didaktisch umsetzbar sind. Der Beitrag schließt mit einem Blick auf die Lernenden im Ausland und mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit einer Stildidaktik.

Schlagwörter: Stilkompetenz, Fremdheit, Fachstile, Stilvergleich

- 1 Einleitendes
- 2 Stilistische Kompetenz
- 3 Vermittlung stilistischer Kompetenz im Deutsch-als-Fach- und-Fremdsprache-Unterricht
- 4 Ein Blick auf die DaFF-Lernenden
- 5 Literatur

1 Einleitendes

Das Erlernen einer Fremdsprache ist ein Prozess, zu Beginn und im Laufe dessen sich Fremdheit manifestiert, die die Lernenden vor Herausforderungen stellt. Der Fremdheit begegnen die Fremdsprachenlernenden nach Bredella/Christ (1995, 11) in dreifacher Weise: 1) Sie lernen eine fremde Sprache, 2) diese fremde Sprache ist „Teil und Ausdruck einer fremden Kultur“ und 3) sie begegnen Menschen, die ihnen „als Angehörige einer anderen Kultur und einer anderen Sprachgemeinschaft fremd sind“. Ergänzend zu 1) heißt es:

Fremd ist eine Fremdsprache nicht nur, weil sie über andere Zeichenbestände auf allen Ebenen verfügt – phonematisch, morphematisch, syntaktisch, semantisch, pragmatisch, mimisch, gestisch – sondern vor allem, weil sie über diese Zeichenbestände in einer nur ihr eigenen Kombinatorik verfügt. (Bredella/Christ 1995, 12)

Dem hinzuzufügen wäre sicherlich die textuelle Ebene. Denn Texte bzw. Textsorten, denen Texte angehören, sind ebenfalls „einzelkulturspezifisch geprägt“ (Fix 2021, 57) und somit Bestandteil des fremden Zeichenbestandes. Eine herausragende Position in diesem – den Lernenden fremden – Zeichengefüge ist aber auch dem Stil zuzuweisen.

Als „zeichenhafte Texteigenschaft“ ist Stil nicht nur „Teil der kommunikativen Gesamtleistung eines Textes“, er erbringt „im Rahmen von Texten eigenständige kommunikative Leistungen“ (Hoffmann 2017, 132) und transportiert kulturelle Bedeutung, vgl. Fix (2021, 50): „Stil kann nicht anders als kulturell bestimmt existieren, er folgt kulturell verfestigten Mustern bzw. er wandelt oder bricht diese und er vermittelt kulturelle Bedeutung“. Das Stilistische an sich ist demzufolge auch eine Komponente der kulturellen Fremdheit, der die Fremdsprachenlernenden begegnen und die es im Lernprozess allmählich zu überwinden gilt. Nun sind aber die kommunikativen Leistungen des Stilistischen vielfältig, je nach Kommunikationsbereich sowie Situationstyp verschieden. Im Deutsch-als-Fach-und-Fremdsprache-Unterricht begegnen die Lernenden der Fremdheit gewissermaßen in zwei – nur analytisch voneinander zu unterscheiden – Kulturen: in der Kultur der deutschsprachigen Sprachgemeinschaft einerseits und in der Kultur einer Fachgemeinschaft andererseits, die zwar Bestandteil der deutschsprachigen Kultur ist, aber für die Mehrheit der Mitglieder der deutschsprachigen Sprachgemeinschaft ebenfalls fremd ist, vgl. hierzu z. B. Wimmer (1987, 83), der vom fremden (deutschen) Wissenschaftsstil spricht, der bei den Angehörigen der deutschen Sprachgemeinschaft „Verstehensbarrieren, kommunikative Distanz und kulturelle Fremdheit“ (Wimmer 1987, 88), bei den Nicht-Angehörigen dieser Sprachgemeinschaft „Nicht-Verstehen, Falsch-Verstehen, Mißverstehen, Distanz und Fremdheit sowie dann auch Ablehnung“ (Wimmer 1987, 86) produziert. Zu der fremden Fachkultur gehört ein fremder Denkstil (vgl. Klammer 2014b, 120–122 zu Ludwik Flecks Konzept des Denkstils), der sich auf die sprachliche Gestaltung derart auswirkt, dass die Annahme einer fremden „Fachsprachkultur“ (vgl. Kalverkämper 2016, 765) durchaus ihre Berechtigung hat. Vorrangiges Ziel des DaFF-Unterrichts sollte es sein, im Rahmen des Lernprozesses sich allmählich der fremden Fachkultur mit ihrem Denkstil und ihrer Fachsprachkultur anzunähern, zu lernen, mit dieser Fremdheit umzugehen, um sie schließlich zu überwinden. Dies ist nicht möglich ohne die Aneignung einer Stilkompetenz. Denn die (fach)kulturelle Fremdheit manifestiert sich in erster Linie im Stil, vgl. hierzu auch Buhlmann/Fearns (2018, 123), die auf die „Andersartigkeit des Sprachbestandes, der Mitteilungsstrukturen und -stile“ im fach- und berufsbezogenen Deutschunterricht aufmerksam machen. Für die Überwindung der kulturellen Fremdheit ist für den allgemeinsprachlichen DaF-Unterricht von Bredella/Christ (1995) das Konzept einer Didaktik des Fremdverstehens entwickelt worden (zur Diskussion dieses Konzepts vgl. z. B. Hu 2010, Gehrman 2017), für die Überwindung der Fremdheit, die fremdsprachige Stile hervorrufen, ist analog dazu ein Konzept einer Didaktik des Stilverstehens zu entwickeln. Ansätze dazu finden sich beispielsweise in Püschel (1983), allerdings ohne didaktischen oder Bezug auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache. Fest steht dennoch, dass das Stilverstehen eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb stilistischer Kompetenz darstellt. Denn der Stil an sich „gibt immer etwas zu verstehen über die Bedingungen und Ziele der jeweiligen Kommunikation“ (Fix/Poethe/Yos 2001, 86).

Im Folgenden wird zunächst auf die Stilkompetenz und ihre Relevanz für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht eingegangen. Anschließend werden Mög-

lichkeiten aufgezeigt, Stilkompetenz in der fremden Fachsprache Deutsch zu vermitteln. Angesichts einer bis heute ausbleibenden Stildidaktik sowohl für DaF als auch für DAFF haben die Vorschläge einen tentativen Charakter; sie basieren jedoch auf den Erkenntnissen der Stilforschung, die „Stil als etwas Intentionales und aufgrund seiner Musterhaftigkeit als lehrbar“ (Fix/Poethe/Yos 2001, 29) auffasst, auch der Fachtextstilistik (vgl. Spillner 1996a, 8).

2 Stilistische Kompetenz

Erklärtes Ziel des fachbezogenen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts ist es, dem jeweiligen Lernenden „den Erwerb der sprachlichen Handlungsfähigkeit in seinem Fach, seiner Ausbildung oder seinem Beruf zu ermöglichen bzw. zu erleichtern“ (Buhlmann/Fearns 2018, 18). Diese fachbezogene sprachliche Handlungsfähigkeit fassen Buhlmann/Fearns 2018, 19) auf als „die Fähigkeit des Lerners, sich in der Zielsprache (L2) angemessen zu informieren und zu verständigen“ und führen zudem aus:

Angemessenes Verstehen bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der Lernende in der Lage ist, mit seinen sprachlichen Mitteln unter Nutzung von Lese- und Hörstrategien Texten ein Maximum an Informationen zu entnehmen. *Angemessene Verständigung* bedeutet, dass sich der Lernende auf der Wissensstufe, auf der er sich gerade befindet, *eindeutig* und *sachlich* ausreichend *differenziert mündlich* oder *schriftlich* äußern bzw. an Gesprächen teilnehmen kann und sich dabei *sozial angemessen* und *interkulturell sensibel* verhält. (Buhlmann/Fearns 2018, 240; Hervorhebungen MPK)

Die formulierte Zielvorstellung lässt den wesentlichen Beitrag der Stilkompetenz zur Entwicklung der thematisierten sprachlichen Handlungsfähigkeit evident erscheinen. Ihre Bedeutsamkeit ist in erster Linie am mehrfachen Bezugnehmen auf die Kategorie Angemessenheit erkennbar, die in diesem Kontext im Bereich der Stilwirkung, d. h. der Wirkung, die sich aufgrund einer bestimmten Textgestaltung einstellt, zu verorten ist. Das Adjektiv *angemessen* bringt Folgendes zum Ausdruck:

[D]ie Stilwirkung entspricht dem, wie Sprecher/Schreiber in der Situation, bei einem Handlungsziel oder/und einem Thema dieser Art stilistisch vorgehen können und/oder sollten und was Rezipienten aufgrund ihres sozialen Wissens erwarten und/oder akzeptieren können. (Sandig 2006, 36)

Das Wissen darüber, was jeweils angemessen ist bzw. welche Stilwirkung erwartbar und akzeptierbar in einer Kulturgemeinschaft ist, ist Bestandteil der Stilkompetenz. Die oben zitierte Zielvorstellung gibt darüber hinaus als erwünschtes Lernziel das eindeutige, sachliche und differenzierte Äußern an. Damit sind Stile in Fachgemeinschaften angesprochen, präziser: die für Fachstile generell charakteristischen Stilprinzipien (auch: Stilzüge) Eindeutigkeit, Sachlichkeit und Differenziertheit und somit Stilkompetenz in einem oder mehreren fachlichen Kommunikationsbereichen. Mit *sich*

mündlich oder schriftlich äußern sind Sprachvarietätentypen thematisiert, die zwar nicht für einen bestimmten Stil typisch sind, die sich aber wohl aufgrund von Bündeln stilistischer Merkmale voneinander unterscheiden lassen, z. B. sind Spontaneität und Ungezwungenheit für die prototypische Mündlichkeit charakteristisch. Mit dem Ausdruck *sozial angemessen* nimmt man Bezug auf die soziale Relevanz der Stilkompetenz (vgl. Sandig (1986, 24), die darauf aufmerksam macht, dass „Benutzer von Stil“ sich bei ihrem sprachlichen Handeln von ihrer Stilkompetenz leiten lassen, auch wenn sie „stilistische Performanzen“ der anderen Kommunikationsbeteiligten „beurteilen“); auch auf den Stil generell als ein sozial relevantes Phänomen: „Mit *Stil* wird die sozial relevante (bedeutsame) Art der Handlungsdurchführung in die Perspektive genommen“ (Sandig 2006, 9). Die interkulturelle Sensibilität, die als Komponente der sprachlichen Handlungsfähigkeit im Fach angesehen wird, hebt auf das oben erwähnte Konzept des Fremdverstehens ab und hat insofern wieder mit Stilkompetenz zu tun, als es ein Verständnis für kulturelle Differenzen in verschiedenen Sprachgemeinschaften, die Unterschiede zwischen Stilen mit einschließen, thematisiert. Kurzum: Die anvisierten Ziele des fachbezogenen DaF-Unterrichts sind ohne die Vermittlung einer Stilkompetenz nicht zu erreichen.

Stilkompetenz ist – darauf weist Sandig (1986, 154) hin – „ein Indiz für den Grad der Zugehörigkeit eines Individuums zur Gemeinschaft“. Um angemessen stilistisch zu handeln, ist man angewiesen auf die Beherrschung eines „Regelwerk[s], über das die Mitglieder einer Gemeinschaft graduell verschieden verfügen“ (Sandig 1986, 154). Das Verwenden von „Stil mit seinen komplexen Funktionen und seiner strukturellen Vielfalt ist eine Art Maß für die Beherrschung der in der Gemeinschaft als relevant angesehenen Regeln“ (Sandig 1986, 154). Für die DaF- und DaFF-Lernenden bedeutet dies, dass sie in der Fremdsprache nur dann erfolgreich kommunizieren können, a) wenn sie dieses – zu Beginn des Lernprozesses fremde – Regelwerk kennen und anwenden können, und b) wenn sie sich eine Stilkompetenz aneignen, die annähernd derjenigen der Angehörigen der deutschsprachigen Sprachgemeinschaft, mit denen sie kommunizieren, gleicht. Umgangssprachlich gesprochen heißt das: Sie sollen im Spracherwerbsprozess ein Stilgefühl in der fremden (Fach-)Sprache entwickeln. Dieses wird es ihnen möglich machen, die zeichenhafte Gestalt Stil zunächst wahrzunehmen und zu interpretieren und – zu einem späteren Zeitpunkt – diese auch herzustellen. D. h., in den Anfangsphasen des Unterrichts reicht es aus, dass Stile erkannt werden. Zum Zwecke dieses Erkennens soll die Vermittlung des stilistischen Regelwerks erfolgen, das u. a. Angemessenheitsregeln (vgl. Sandig 1986, 152: „Angemessenheitsregeln jeweils in Relation zum Situationstyp, Handlungstyp, Thementyp, Sachverhaltstyp ...“), die Bestandteile der Stilkompetenz sind, enthält. Dem Lernziel des Stilerkennens soll das Lernziel des Stilverstehens folgen. Erst wenn man das Stilverstehen beherrscht, d. h. wenn man eine passive Stilkompetenz (in Bezug auf eine gegebene Textsorte) besitzt, macht es Sinn, darauf aufbauend die Fähigkeit zum Stilherstellen zu vermitteln bzw. eine aktive Stilkompetenz aufzubauen. In erster Linie ist hier zu bedenken, dass gerade das Formulieren Fremdsprachenlernende vor be-

sondere Herausforderungen stellt. Auch das Umformulieren, das weniger problematisch als das – bei Befolgung der jeweiligen stilistischen Konventionen – freie Formulieren sein sollte, erweist sich als heikel, wie z. B. Stezano Cotelo (2006) anhand des Vergleichs zwischen rezipierten Fachtexten und Seminararbeiten ausländischer Studierender eindrucksvoll nachweist:

Das Umformulieren [...] stellt insbesondere ausländische Studierende vor Probleme, da ihnen das sprachliche Material nicht immer ausreichend zur Verfügung steht. So finden sich häufig Formulierungen, die in der Äußerungsdimension nicht angemessen sind (v. a. morphosyntaktische und lexikalische Unsicherheiten [...] oder die im Stil mündlich bzw. dem wissenschaftlichen Duktus nicht entsprechend [...] [sind]. (Stezano Cotelo 2006, 111)

Diese Erkenntnisse machen deutlich, dass die Studierenden über eine rudimentäre Stilkompetenz in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch verfügen: Einerseits ist ihnen offensichtlich bewusst, dass sie den Stil der Fachautoren nicht einfach übernehmen können und dass sie in ihrer Seminararbeit einen anderen Stil als diesen der von ihnen rezipierten Fachtexte zu verwenden haben; zu ihrem Stilwissen gehört auch, dass das Zitieren in wissenschaftlichen Texten ein prototypisches sprachliches Handlungsmuster ist (vgl. Stezano Cotelo (2006, 111), die feststellt, dass die Studierenden mittels zitierenden sprachlichen Handelns ihre Formulierungsschwierigkeiten zu umgehen versuchen). Andererseits fehlt das Wissen darüber, dass gesprochensprachlicher Stil in wissenschaftlichen Texten unangemessen ist und dass der Wissenschaftsstil Restriktionen z. B. im Hinblick auf die verwendete Lexik auferlegt. Die Kompensationsstrategie des zitierenden sprachlichen Handelns offenbart wiederum, dass die notwendige wissenschaftssprachliche Formulierungskompetenz nicht vorhanden ist.

Die Untersuchungsergebnisse von Stezano Cotelo (2006; vgl. auch 2008) bestätigen indirekt die Auffassung Hoffmanns (2017, 13), dass die Stilkompetenz ein wesentlicher Aspekt von Textkompetenz ist und dass es sich in manchen Kommunikationssituationen „sogar um den entscheidenden Aspekt handeln“ kann. Es ist also nicht überspitzt, wenn man mit Hoffmann (2017, 11) davon ausgeht, „dass der Erfolg beim Erzielen textkommunikativer Erträge wesentlich vom Stil eines Textes (von stilistischen Merkmalen) abhängen kann“.

3 Vermittlung stilistischer Kompetenz im Deutschals-Fach- und-Fremdsprache-Unterricht

Zur Vermittlung von Stilkompetenz stellt die Stilpraxis bzw. die angewandte Stilistik (vgl. Fix/Poethe/Yos 2001, 28) zwei Instrumente bereit: das deskriptive Vorgehen der Stilanalyse, bei der stilistische Erscheinungen aufgedeckt und erläutert werden, und das präskriptive Vorgehen, bei dem die Lernenden Anleitungen erhalten, z. B. zum

Formulieren oder zum Strukturieren von Texten. Nach Püschel (1983, 106–107) besteht die Aufgabe der Stilanalyse darin, „die Muster oder Regeln, nach denen die Formulierungen gemacht sind, zu rekonstruieren und zu beschreiben und so die an die Formulierungen geknüpften Stilbedeutungen zu erklären“. Beide Instrumente, die für eine Stildidaktik im Muttersprachenunterricht gedacht sind, können – unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Lernenden sowie der spezifischen Lernziele – Anwendung im DaFF-Unterricht finden. Zu empfehlen ist dabei eine Vorgehensweise, die sowohl dem deskriptiven als auch dem präskriptiven Ansatz folgt bzw. diese miteinander kombiniert.

Dabei soll bedacht werden, dass Stil zwar „als Teilaspekt eingeflochten in das Handeln mit Sprache“ ist (Sandig 1986, 151) und dass er daher „keine in sich abgeschlossene, für sich isolierbare Einheit [ist]; er kann aber in der Beschreibung analytisch isoliert werden“ (Sandig 1986, 332) bzw. „für sich in den Blick geraten“ (Sandig 1986, 51). Stil ist demzufolge didaktisch vermittelbar. So kann man beispielsweise Stilkompetenz im DaFF-Unterricht vermitteln, indem man einzelne Teilkompetenzen separat in unterschiedlichen Unterrichtsphasen behandelt. Richten kann man sich dabei nach der Gliederung von Hoffmann (2017, 14), der die Stilkompetenz in die drei textstilistischen Teilkompetenzen Formulierungs-, Visualisierungs- sowie Sprach- und Textspielkompetenz aufgliedert.

Zur Formulierungskompetenz gehören Kenntnisse darüber, „wie man Sachverhalten eine angemessene sprachliche Form geben kann“ (Hoffmann 2017, 14). Die Angemessenheit der sprachlichen Form ist u. a. an Funktionalstile und an Textsortenstile der Zielsprache gebunden. Bei der Vermittlung von Formulierungskompetenz im DaFF-Unterricht sollen das Erlernen und der Gebrauch konventioneller formelhafter Formulierungen und Formulierungsweisen in einem – dem Lernziel entsprechenden – Fachbereich Vorrang haben. Diese gehören zu der fachsprachlichen Phraseologie, der Spillner (1996b, 114) eine besondere Relevanz zuschreibt: „Viel wichtiger als das Lehren der – oft bereits aufgrund von Fachwissen muttersprachlich geläufigen – Terminologie ist die Vermittlung der fachtypischen Phraseologie und Syntax“. Zudem mahnt er, dass auch bei wenigen interlingualen Kontrasten eine Auseinandersetzung mit fachsprachlichen Phraseologismen notwendig ist:

Die Vergleichbarkeit der phraseologischen Strukturen darf nicht zu der Annahme verleiten, sie könnten im fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht vernachlässigt werden. Das Gegenteil ist der Fall. Sie bilden in Fachtexten das kommunikative und argumentative Grundgerüst. (Spillner 1996b, 114)

Zum konventionellen, formelhaften Formulieren in einer Reihe von fachlichen Kommunikationsbereichen des Deutschen, das als Fachphraseologie (vgl. Gläser 2008) i. w. S. einzustufen ist, liegen Forschungsergebnisse vor, vgl. beispielsweise Wallner (2014) zu Kollokationen in den Wissenschaftssprachen, Kühtz (2007) zu Phraseologie und Formulierungsmustern in medizinischen Texten, Göpferich (1995, 218), die „syntaktische Fertigstücke“ für verschiedene Textsorten der Naturwissenschaften und

Technik ermittelt. Auch sprachvergleichende Untersuchungen wären zu diesem Lernziel von Nutzen, vgl. z. B. Cedillo (2004), die ein übersetzungsorientiertes Datenbankmodell für fachsprachliche Kollokationen im Deutschen und Spanischen entwickelt und an Kollokationen aus dem Bereich des Investmentfonds illustriert, auch Parasca (2016), die Kollokationen der Wirtschaftssprache im Rumänischen statistisch ermittelt und ihre deutschen Äquivalente erfasst und analysiert. Seltener dagegen sind immer noch Nachschlagewerke, die gezielt Formulierungshilfen anbieten wie z. B. Kültz (2018) zum wissenschaftlichen Formulieren und noch seltener solche, die sich an DaFF-Lernende richten, wie Schroth-Wiechert (2011), die Formulierungshilfen für Lernende im Bereich der Ingenieurwissenschaften präsentiert.

Generell gilt: Formulierungsmuster, formelhafte Wendungen, Kollokationen etc. sollen nicht ohne Bezug zu den entsprechenden Handlungstypen, die konventionell zu ihrer Realisierung verwendet werden, vermittelt werden. Hierzu gehört auch die Behandlung von alternativen Formulierungen, denn: Die Wahl zwischen Alternativen ist keine willkürliche, sondern eine „sinnerzeugende Wahl“ (vgl. Sandig 1986, 32). Erst nachdem eine Formulierungskompetenz im Bereich des konventionellen Formulierens vorhanden ist, kann man die Aufmerksamkeit der Lernenden auf weniger typische oder gar individuelle Formulierungen und ihre stilistische Wirkung lenken. Die Aneignung des formelhaften Äußerungsbestandes der Fremdsprache ist ein großer Schritt in Richtung Abbau der kulturellen Fremdheit und Annäherung an die anfangs fremde Sprachgemeinschaft, vgl. z. B. Harren (2015, 150), die einen Zugewinn auf Seiten der Lernenden konstatiert: „Die Beherrschung typischer Kollokationen kann auch dafür verantwortlich sein, dass der Sprachgebrauch eines erfolgreichen Fremdsprachenlerner flüssig und souverän wirkt“.

Neben der Formulierungskompetenz ist die Entwicklung einer Visualisierungskompetenz für das sprachliche Handeln in einem fachlichen Kommunikationsbereich von herausragender Bedeutung. Die Visualisierungskompetenz umfasst Kenntnisse über Visualisierungsmittel – hierher gehören Mittel zur Veranschaulichung von Informationen wie Abbildungen, Tabellen, Diagramme, Piktogramme, Figuren, Symbole etc. – und darüber, wie man diese mit sprachlichen Mitteln angemessen kombiniert (vgl. Hoffmann 2017, 16). Spillner (1996b, 131) geht davon aus, dass die „Frequenz solcher non-verbaler Textelemente und die verbale Referenz auf sie (verbal – non-verbale Textkohäsion) tendenziell als Charakteristikum schriftlicher Fachkommunikation angesehen werden [können]“. Zudem weist er darauf hin, dass sich „interlinguale Kontraste in Form und Funktion fachsprachlicher Illustration“ feststellen lassen (Spillner 1996b, 131). Um Visualisierungskompetenz zu vermitteln, ist die Berücksichtigung der Untersuchungsergebnisse zu einzelnen Fachtextsorten notwendig. Ein Vorschlag zur stilistischen Analyse fachlicher Bilder findet sich in Klammer (2014a).

Die Sprach- und Textspielkompetenz (vgl. Hoffmann 2017, 17–18) betrifft Kenntnisse über den kreativen Umgang mit Mustern, z. B. Textmustern oder auch Wortbildungsmustern. Auf den ersten Blick scheint diese stilistische Teilkompetenz im Hinblick auf Fachstile nicht besonders relevant zu sein. Sie kann aber außerordentlich

wichtig sein für bestimmte Lerngruppen und ihre spezifischen Lernziele. Wichtig ist diese Kompetenz etwa fürs Verstehen von Werbebotschaften, also für den Stil der Werbung; sie könnte aber wichtig werden im Rahmen der Ausbildung an Hochschulen. Książek (2019, 37–49) beispielsweise befürwortet den Einsatz von Texten, die sich popularisierender Strategien bedienen, zur Vermittlung von Fach- und Sprachkompetenzen im Bereich des Rechtswesens bei der Ausbildung von Germanisten in Polen, die eine übersetzerische Laufbahn anstreben; neben Einführungen in das Recht für Nicht-Experten werden zu diesem Zweck auch Texte aus der Spiegel-Kolumne „Einspruch“ im Unterricht verwendet. Vgl. ebenfalls Petkova-Kessanlis (2020), die – von den Konventionen des Wissenschaftsstils abweichende – Realisierungen des Handlungsmusters ‚unterhaltsames Informieren‘ in sprachwissenschaftlichen Einführungen beschreibt. Das Verständnis von Texten dieser Art ist ohne Kenntnisse über den kreativen Umgang mit Sprache nur sehr beschränkt möglich. Zudem ist die hier angesprochene Kompetenz dann erforderlich, wenn es darum geht, Stilfehler von intendierten originellen Abweichungen von Mustern zu unterscheiden.

3.1 Vermittlung von Wissen über prototypische Stile

In der Textkommunikation gibt es „markierte, auffälligere Stile und weniger deutliche Stile. D. h., es gibt prototypische und weniger prototypische Stile“ (Sandig 2006, 535). Zu den prototypischen Stilen gehören – beispielsweise neben dem Alltagsstil – auch die stark konventionalisierten Fachstile. „Prototypischen Stilen ist gemeinsam, dass ihre Merkmalsbündel zusammen mit neutralen Elementen eine charakteristische Kombination stilistisch markierter Elemente enthält“ (Sandig 2006, 535). Bei der didaktischen Vermittlung stilistischen Wissens über Fachstile wird in der Regel auf die stilistisch markierten Elemente aufmerksam gemacht. Zum Aufbau einer stilistischen Kompetenz in Bezug auf prototypische Stile bietet sich der funktionalstilistische Ansatz an (vgl. Busch-Lauer 2009). DaFF-Lehrkräfte können sich hier orientieren an den Beschreibungen der einzelnen Funktionalstile in dem von Hoffmann (2007) für das Selbststudium erarbeiteten Kompendium „Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst“.

Ein didaktisch gut umsetzbarer Vorschlag zur Vermittlung von Wissen über den Fachstil als prototypischen Stil findet sich in Buhlmann/Fearns (2018, 101–102): Die Autorinnen gehen – für geschriebene Texte im Kommunikationsbereich Naturwissenschaften und Technik – von Stilzügen aus – sie sprechen von „vergleichbare[n] stilistische[n] Merkmale[n]“ –, erläutern diese kurz, anschließend benennen sie typisierend sprachliche Mittel, die als Bündel den jeweiligen Stilzug konstituieren. So wird z. B. expressive Neutralität bewirkt durch den Verzicht auf persönliche Stellungnahmen und Kommentare, durch den Verzicht auf originelle Fallbeispiele und durch den Einsatz spracharmer Kommunikationsverfahren (vgl. Buhlmann/Fearns 2018, 102). Wie dieses Vorgehen erfolgversprechend zu stilistischen Analysen genutzt werden kann,

und in erster Linie, wie gewinnbringend die Illustration der Stilzüge an authentischen Texten ist, zeigt der Analysevorschlag eines wissenschaftlichen Textes in Fix/Poethe/Yos (2001, 73–81).

Bei prototypischen Stilen, z. B. Fachstil, Wissenschaftsstil, technischer Stil, stehen prototypische stilistische Merkmale im Vordergrund, die sich verschiedene Fachstile miteinander teilen. Es geht dabei um stilistische Universalien. Prototypische Stile können im Hochschulbereich bei der Studienvorbereitung oder studienbegleitend vermittelt werden. Die erworbene Stilkompetenz reicht aber nicht aus, um eine fachspezifische Stilkompetenz zu entwickeln.

Empfehlenswert ist deswegen bei der Vermittlung von Wissen über prototypische Stile nicht fachübergreifend, sondern fachgruppenspezifisch vorzugehen, indem man beispielsweise Kenntnisse über den Stil der Naturwissenschaften (und Technik), den Stil der Geisteswissenschaften, den Stil der Ingenieurwissenschaften etc. vermittelt.

3.2 Vermittlung von Wissen über Fachstile durch Vergleiche

Wissen über singuläre Fachstile und/oder Fachtextsortenstile kann präskriptiv vermittelt werden, indem man den Lernenden Wissen über die charakteristischen Merkmale fachspezifischer Stile (d. h. Stile einzelner Fächer, z. B. Biologie, Jura, Mathematik etc.) und/oder die Konventionen einzelner Fachtextsorten (z. B. Gesetz, Verordnung, Erlass aus dem juristischen Bereich) weiterreicht. Angesichts des offensichtlichen Bedarfs an integriertem Fach- und Sprachenlernen (vgl. z. B. Busch-Lauer 2017) ist es jedoch sinnvoller, den deskriptiven Weg der vergleichenden Stilanalyse zu gehen.

Das Vergleichen ist „eine herausragende stilistische Methode“ (Sandig 1986, 51). Darüber scheint sich die Stilfeorschung einig zu sein, vgl. z. B. Eroms (2008, 204): „Generell gesehen ergeben Vergleiche sehr gute Möglichkeiten, sowohl der spezifischen Eigenheit eines Stils wie der Konsequenz, dem Durchhalten der gewählten Mittel auf die Spur zu kommen“; vgl. auch Hoffmann (2017, 238–239). Die besondere Eignung dieser Methode für Stilanalysen liegt im Wesen des Phänomens Stil begründet. Denn: „Ein Stil ist – implizit – immer ein von anderen Stilen verschiedener Stil eines Textes“ (Sandig 1986, 18).

Verglichen werden können Einzeltexte, die jeweils unterschiedliche (Fach-)Stile repräsentieren. Die Texte können dabei zunächst mikrostrukturell analysiert und anschließend einer makrostrukturellen Deutung unterzogen werden (vgl. Eroms 2008, 216).

Man kann aber auch Einzeltexte, die denselben Fachstil repräsentieren, einander gegenüberstellen, z. B. ein veröffentlichtes Abstract zu einer Monografie oder zu einem Fachaufsatz und eine von einem Lernenden verfasste Zusammenfassung zu eben dieser Monografie oder diesem Aufsatz.

Einander gegenübergestellt werden können auch Texte, die unterschiedlichen Funktionalstilen zuzuordnen sind, vgl. Eroms (2008, 219–227), der einen Stilvergleich

zwischen einem dichterischen und einem Sachtext vornimmt. Immer wieder finden sich in der Forschungsliteratur Forderungen, populärwissenschaftliche Texte nicht zur Vermittlung von Fachkompetenz einzusetzen (vgl. Buhlmann/Fearns 2018, 121). Dem ist zwar zuzustimmen, Übungen jedoch, bei denen ein populärwissenschaftlicher Text und ein wissenschaftlicher Text bzw. Fachtext vergleichend analysiert werden, sind äußerst ergiebig, weil sie eben die stilistischen Differenzen besonders deutlich werden lassen.

Auch Alltags- und Fachstil lassen sich vergleichen. Dieser Vergleich kann schwerpunktmäßig erfolgen und auf die Erfassung relevanter Unterschiede zwischen den beiden Stilen zielen. Spillner (1996b, 136) macht z. B. auf die lexikalische Varianz in alltagssprachlichen (und literarischen) Texten einerseits und auf die lexikalische bzw. terminologische Konstanz in Fachtexten andererseits aufmerksam. Man kann sich aber genauso gut auf Stilkontraste in der Syntax (Spillner 1996b, 112–113) oder in der Lexik (Spillner 1996b, 116–117), sowohl bilingual – wie Spillner zeigt – als auch monolingual fokussieren.

Einem Vergleich unterzogen werden können auch Texte, die unterschiedlichen Textsorten angehören. Vgl. hierzu die Stilübungen, die Spinner (1990) für Schüler anbietet: Mit diesen werden die Lernenden dazu angehalten, „textsortenspezifische Ausdrucksweisen zu erproben und durch Vergleich über den Zusammenhang von Funktion und Gestaltung nachzudenken“; zudem verbinden sie „textsortenbezogene Stilarbeit mit spielerischen, kreativen Schreibarrangements“ und können dazu beitragen, Schreibblockaden abzubauen (Spinner 1990, 36).

Eine andere Möglichkeit des Vergleichs zeigt Eroms (2008, 21): Man kann auffällige Formulierungen, z. B. Mehrworttermini, in einem gegebenen Fachtext durch unpassende Umformulierungen aus der Alltags- und/oder Gemeinsprache ersetzen. Diese bewirken deutlich erkennbare Stilbrüche und sensibilisieren dafür, dass die Einheitlichkeit von Stil, hier die fachsprachliche Einheitlichkeit, für Texte konstitutiv ist.

Weitere Vergleichsmöglichkeiten, die im DaFF-Bereich Anwendung finden können, sind Nominal- vs. Verbalstil, auch gesprochen vs. geschrieben.

3.3 Vermittlung von Wissen über Fachstile im Kontrast zu anderen Sprachen

Textsorten, somit auch Textsortenstile, sind kulturell geprägt. Der Vergleich der Textsortenstile in zwei oder mehreren Sprachen kann daher äußerst aufschlussreich sein, wie Spillner (1996b, 124) schreibt: „Textsortenkontraste sind [...] auch an fachsprachlichem Material eine Fundgrube für interlinguale Stilphänomene“. Der Vergleich lohnt sich auch im Falle von Ähnlichkeiten in zwei gegebenen Sprachen:

Auch wenn zwei Textsorten in zwei Sprachen – nach einer sorgfältigen Festlegung des ‚tertium comparationis‘ als vergleichbar eingestuft werden, ergeben sich sprachliche, stilistische, textuelle und fachorientierte Kontraste. (Spillner 2010: o. Seitenangabe)

Zu einer Reihe von Fachtextsorten liegen bereits umfangreiche Studien vor, die hier aus Platzgründen nicht aufgeführt werden können. Wünschenswert ist allerdings, dass ihre Ergebnisse Eingang in den DaFF-Unterricht finden.

Die Forderung Spillners (1996b, 106) nach dem geeigneten Tertium comparationis –

Jede kontrastive Analyse setzt ein „Tertium comparationis“, einen wohldefinierten Vergleichsparameter voraus. Dieser wird in aller Regel nicht in grammatischen Phänomenen zu suchen sein, sondern im Bereich von Bedeutung und Funktion. Für die Analyse interlingualer Stilkontraste bedeutet dies, daß Fach und Fachtextsorte konstant zu halten sind, nach Möglichkeit auch die Thematik.

– soll auch für die Auswahl der zu analysierenden Texte in der konkreten DaFF-Unterrichtssituation gelten.

Neben einem Textsortenvergleich bietet sich gerade zu didaktischen Zwecken an, einzelne Textsortenmerkmale oder einzelne Stilstrategien vergleichend zu analysieren. Beispielsweise lassen sich die Realisierungen der für eine Textsorte charakteristischen Sprachhandlungstypen in zwei Sprachen miteinander vergleichen, vgl. z. B. Rentel (2010), die die Realisierungen der Handlungstypen Auffordern, Danken und Ankündigen negativer Konsequenzen in deutschen und französischen Geschäftsbriefen ermittelt, vergleicht und aufgrund einer korpusbasierten Stilanalyse zum Schluss gelangt, dass sich in der deutschen Geschäftskorrespondenz die Tendenz abzeichnet, „sprachliche Intentionen direkter und expliziter zu kommunizieren“ als in der französischen; zudem finden in deutschen Geschäftsbriefen häufiger „Konstruktionen Anwendung, die Modalverben enthalten und dem Rezipienten Handlungsspielräume bieten, z. B. wenn es darum geht, auf Aufforderungen zu reagieren“ (Rentel 2010, o. Seitenangaben). Kontrastiert werden können auch stilistische Mittel und Verfahren, vgl. z. B. Spillner (1996b, 122–124; 2010), der französische und deutsche juristische Textsorten miteinander kontrastiert. Weitere Anregungen finden sich auch in Spillner (2019).

Kontrastierende Vergleiche dieser Art leisten einen wesentlichen Beitrag zum Abbau der kulturellen Fremdheit, die bereits in 1. thematisiert wurde, und ermöglichen das anvisierte Stilverstehen, wie die Ausführungen in Spillner (1996b, 116) zeigen:

Die Analyse interlingualer Stilkontraste ist eine wichtige Voraussetzung, um interkulturelle Mißverständnisse zu vermeiden, um nicht sprachliche Äußerungen als befremdlich, abweichend, lächerlich einzuschätzen, die lediglich einer fremdsprachlichen Stil- bzw. Textsortenkonvention entsprechen.

4 Ein Blick auf die DaFF-Lernenden

Sandig (2006, 534) führt als wichtige Voraussetzungen fürs Erkennen und Interpretieren von Stil u. a. das Wissen über Typen von Kommunikationssituationen, über Typen stilistischen Sinns, über Typen von Stilwirkungen sowie Text- und Gesprächsmuster-

wissen und stilistisches Musterwissen auf. Als Voraussetzung jedoch für die Interpretation von Texten generell sieht sie das Vorhandensein von Sprachwissen und „episodische[m] Wissen (z. B. Diskurse) und sonstige[m] Weltwissen als konstitutiv für die jeweilige (Sub-)Kultur“ (Sandig 2006, 534). Es steht also außer Frage, dass der optimale Zeitpunkt für die Vermittlung von Stilkompetenz in einer Fachsprache bzw. einer Fachkultur erst dann gegeben ist, wenn Lernende über eine allgemeinsprachliche kommunikative Kompetenz des Deutschen verfügen, darunter auch über Kompetenz in Bezug auf Alltagsstil, sowie über Kenntnisse über die kulturellen Praktiken der deutschsprachigen Sprachgemeinschaft. So sind beispielsweise Verhandlungsstil und Beratungsstil leichter zu vermitteln, wenn man bereits Kenntnisse über Gesprächsstil, Höflichkeitsstil, Argumentationsstil, die im allgemeinen DaF-Unterricht in der Regel fokussiert werden, besitzt. Da jedoch dies nicht immer möglich ist, kann man sich Buhmann/Fearnas (2018, 251) anschließen, die einen fachbezogenen DaF-Unterricht ab der Niveaustufe A2 empfehlen bzw. für möglich halten. Wenn das Ziel des Unterrichts die sprachliche Handlungsfähigkeit in einem gegebenen Fach sein sollte, dann bietet es sich an, den Schwerpunkt auf die Ausbildung der kommunikativen Kompetenz im Fach zu setzen. Das bedeutet: Die im Unterricht zu verwendenden Texte sollen Fachtexte sein, die als prototypisch für die jeweilige Fachtextsorte anzusehen sind. Andere Texte wie z. B. allgemeinsprachliche, populärwissenschaftliche etc. können zum Zwecke eines Stilvergleichs Einsatz finden oder aber zur Vermittlung bei defizitären Teilkompetenzen in der Gemeinsprache in Bezug auf Grammatik, Syntax, Wortschatz, Stil. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Stile einem Wandel unterliegen. Aus diesem Grund soll die Aktualität bei der Auswahl der Texte eine wichtige Rolle spielen. Auch vorhandene Textkorpora sollen Eingang in den Unterricht finden, vgl. hierzu z. B. Fandrych/Meißner/Wallner (2018).

Nicht weniger wichtig ist, Unterschiede zwischen dem DaFF-Unterricht, der im deutschsprachigen Raum stattfindet, und diesem im Ausland, unbedingt zu beachten. Aufgrund der räumlichen Distanz und der seltenen Kontakte der DaF-Lernenden zu Angehörigen der deutschsprachigen Sprach- und Kulturgemeinschaft (Weder muttersprachliche Lehrkräfte des Deutschen noch in der deutschsprachigen Kulturgemeinschaft sozialisierte nicht-muttersprachliche DaF-Lehrkräfte können die Face-to-face-Kommunikation und das Kennenlernen einer fremden Kultur vor Ort ersetzen!), auch aufgrund dessen, dass die Fremdsprache Deutsch sowohl Medium als auch Gegenstand des Unterrichts ist, ist die anfangs angesprochene kulturelle Fremdheit deutlich schwieriger abzumindern bzw. zu beheben als im Falle eines DaFF-Unterrichts in einem deutschsprachigen Land. Deshalb ist nicht lediglich ein größeres Pensum an Unterrichtsstunden erforderlich. Erforderlich ist vor allem ein anderer Unterrichtsstil, der sich durch einen deutlich höheren Grad an Explizitheit, durch Verständnis für die Bedürfnisse der Lernenden und ihre spezifische Sprachsituation auszeichnet, gegebenenfalls durch den Einsatz der Muttersprache der Lernenden oder einer anderen gemeinsamen Sprache bei Bedarf.

Die deutschsprachige Fachkommunikation als Unterrichtsgegenstand für Lerner nicht-deutscher Muttersprache ist schon seit Längerem ein vieldiskutiertes Thema

(vgl. Fiß 1994) und immer noch sehr aktuell (vgl. Dohrn/Kraft (2015), Busch-Lauer (2019), das InfoDaF-Heft 48.1 (Februar 2021) mit Themenschwerpunkt „Zum Status quo von Berufs- und Fachsprachen und ihrer Vermittlung“ u.v.a.). Leider stimmt allerdings die Feststellung von Borowski/ Gladitz (2021, 3–4) in ihrem kritischen Überblick zum Status quo im Bereich Fachsprachenvermittlung, dass sich „einschlägig anmutende Kompendien“ bei näherer Betrachtung „als eine lose Aneinanderreihung von verschiedenen erfahrungsbasierten Darstellungen aus der Praxis [erweisen]“. Die Vermittlung von Stilkompetenz sowie die Reflexion über ihre Relevanz sind dabei äußerst selten ein Thema; eine Ausnahme bietet der Aufsatz von Efing (2014), der sich mit berufsrelevanten Registern in der Fremdsprache Deutsch beschäftigt. Eine Stildidaktik für DaFF, die im Interesse der Lehrenden und Lernenden wäre, ist und bleibt ein Forschungsdesiderat.

5 Literatur

- Borowski, Damaris/Anne Gladitz (2021): Vermittlung von Berufs- und Fachsprachen – Meilensteine und Wegweiser. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 48/1, 1–14.
- Bredella, Lothar/Herbert Christ (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Lothar Bredella/Herbert Christ (Hg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen, 8–19.
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearnis (2018): Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin.
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (Hg.) (2019): DaFF-Impulse – Deutsch als Fremd- und Fachsprache an Hochschulen. Berlin.
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (2009): Funktionale Varietäten und Stil. In: Ulla Fix/Andreas Gardt/Joachim Knappe (Hg.): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Bd. 2. Berlin, New York, 1722–1738.
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (2017): Wenn DaF auf MINT trifft. Integriertes Fach- und Sprachenlernen am Beispiel Technisches Deutsch an der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ). In: Claudia Harsch/Hans P. Krings/Bärbel Kühn (Hg.): Inhalt und Vielfalt – Neue Herausforderungen für das Sprachenlernen und -lehren an Hochschulen. Erträge des 5. Bremer Symposions. Bochum, 31–42.
- Cedillo, Ana Caro (2004): Fachsprachliche Kollokationen. Ein übersetzungsorientiertes Datenbankmodell Deutsch-Spanisch. Tübingen.
- Dohrn, Antje/Andreas Kraft (Hg.) (2015): Fachsprache Deutsch – international und interdisziplinär. Hamburg.
- Efing, Christian (2014): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 41/4, 415–441.
- Eroms, Hans-Werner (2008): Stil und Stilistik. Eine Einführung. Berlin.
- Fandrych, Christian/Meißner, Cordula/Wallner, Franziska (2018): Das Potenzial mündlicher Korpora für die Sprachdidaktik: Das Beispiel GeWiss. In: Deutsch als Fremdsprache 55/1, 3–13.
- Fiß, Sabine (Hg.) (1994): Deutschsprachige Fachkommunikation im universitären und außeruniversitären Bereich. Regensburg.
- Fix, Ulla (2021): Kulturbezogene Textlinguistik und kulturanalytische Textstilistik. In: Ulla Fix: Stil – Denkstil – Text – Diskurs. Die Phänomene und ihre Zusammenhänge. Berlin, 49–76.

- Fix, Ulla/Hannelore Poethe/Gabriele Yos (2001): Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt a. M.
- Gehrmann, Siegfried (2017): Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 22/1, 83–106. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3105/> (letzter Zugriff 08. 12. 2023).
- Gläser, Rosemarie (2008): Fachphraseologie. In: Harald Burger/Dmitrij Dobrovolskij/Peter Kühn/Neal R. Norrick (Hg.): Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Bd. 1. Berlin, Boston, 482–505.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen.
- Harren, Inga (2015): Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe. Verlag für Gesprächsforschung. <http://verlag-gespraechsforschung.de/2015/pdf/unterricht.pdf> (letzter Zugriff 08. 12. 2023).
- Hoffmann, Michael (2007): Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst. Potsdam. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/1292/file/Funktionale_Varietaeten_des_Deutschen.pdf (letzter Zugriff 08. 12. 2023).
- Hoffmann, Michael (2017): Stil und Text. Eine Einführung. Tübingen.
- Hu, Adelheid (2010): Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin, 1391–1402.
- Kalverkämper, Hartwig (2016): Kulturwissenschaftliche Orientierung in der Fachsprachenforschung. In: Ludwig Jäger/Werner Holly/Peter Krapp/Samuel Weber/Simone Heekeren (Hg.): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin, Boston, 757–770.
- Klammer, Katja (2014a): Das Bild in der Fachkommunikationsforschung. In: Klaus-Dieter Baumann/Jan-Eric Dörr/Katja Klammer (Hg.): Fachstile. Systematische Ordnung einer interdisziplinären Kategorie. Berlin, 91–111.
- Klammer, Katja (2014b): Denkstil in der Fachkommunikation. In: Klaus-Dieter Baumann/Jan-Eric Dörr/Katja Klammer (Hg.): Fachstile. Systematische Ordnung einer interdisziplinären Kategorie. Berlin, 113–133.
- Księżyk, Felicja (2019): Wissens- und Wortschatzvermittlung im akademischen Fachfremdsprachenunterricht. In: Ines-Andrea Busch-Lauer (Hg.): DaFF-Impulse – Deutsch als Fremd- und Fachsprache an Hochschulen. Berlin, 33–59.
- Kühtz, Stefan (2007): Phraseologie und Formulierungsmuster in medizinischen Texten. Tübingen.
- Kühtz, Stefan (2018): Wissenschaftlich formulieren. Tipps und Textbausteine für Studium und Schule. 5., aktual. Aufl. Paderborn.
- Parasca, Maria (2016): Profit cumulat – summierter Gewinn. Wirtschaftssprachliche Kollokationen im Rumänischen und Deutschen. Mannheim.
- Petkova-Kessanlis, Mikaela (2020): Unterhaltsames INFORMIEREN in sprachwissenschaftlichen Einführungen. In: Kirsten Adamzik/Mikaela Petkova-Kessanlis (Hg.): Stilwechsel und ihre Funktionen in Textsorten der Fach- und Wissenschaftskommunikation. Tübingen, 189–239.
- Püschel, Ulrich (1983): Stilanalyse als Stilverstehen. In: Barbara Sandig (Hg.): Probleme der Stilistik. Hildesheim, Zürich, New York, 97–126.
- Rentel, Nadine (2010): Die stilistische Realisierung der Sprechakte *Auffordern*, *Danken* und *Ankündigen negativer Konsequenzen* in Geschäftsbriefen. Ein interlingualer Vergleich des Deutschen und des Französischen. In: TRANS – Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften 17. [= KCTOS-Tagung Wien 6.–9. 12. 2007: Wissen, Kreativität und Transformationen von Gesellschaften. Sektion 6.4: Internationale Fachkommunikation in Wirtschaft und Recht]. https://www.inst.at/trans/17Nr/6-4/6-4_rentel17.htm (letzter Zugriff 08. 12. 2023).

- Sandig, Barbara (1986): *Stilistik der deutschen Sprache*. Berlin, New York.
- Sandig, Barbara (2006): *Textstilistik des Deutschen*. Berlin, New York.
- Schroth-Wiechert, Sigrun (2011): *Deutsch als Fremdsprache in den Ingenieurwissenschaften. Formulierungshilfen für schriftliche Arbeiten in Studium und Beruf*. Berlin.
- Spillner, Bernd (1996a): Von der Terminologienormierung zur Fachtextstilistik. In: Bernd Spillner (Hg.): *Stil in Fachsprachen*. Frankfurt a. M. u. a., 5–10.
- Spillner, Bernd (1996b): Interlinguale Stilkontraste in Fachsprachen. In: Bernd Spillner (Hg.): *Stil in Fachsprachen*. Frankfurt a. M. u. a., 105–137.
- Spillner, Bernd (2010): Interlinguale Kontraste zwischen direktiven Rechtstexten. In: *TRANS – Internetzeitschrift für Kulturwissenschaften* 17 [= KCTOS-Tagung Wien 6.–9. 12. 2007: Wissen, Kreativität und Transformationen von Gesellschaften. Sektion 6.4: Internationale Fachkommunikation in Wirtschaft und Recht]. https://www.inst.at/trans/17Nr/6-4/6-4_spillner17.htm (letzter Zugriff 08. 12. 2023).
- Spillner, Bernd (2019): Förderung von Deutsch als internationale Fach- und Wissenschaftssprache. In: Ulrich Ammon/Gabriele Schmidt (Hg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, Boston, 241–256.
- Spinner, Kaspar H. (1990): Stilübungen. In: *Praxis Deutsch* 101, 36–39.
- Stezano Cotelo, Kristin (2006): Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In: Konrad Ehlich/Dorothee Heller (Hg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern u. a., 87–114.
- Stezano Cotelo, Kristin (2008): *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse*. München.
- Wallner, Franziska (2014): *Kollokationen in Wissenschaftssprachen. Zur lernerlexikographischen Relevanz ihrer wissenschaftssprachlichen Gebrauchsspezifika*. Tübingen.
- Wimmer, Rainer (1987): Der fremde Stil. Zur kulturellen Vielfalt wissenschaftlicher Textproduktion als Problem interkultureller Germanistik. In: Alois Wierlacher (Hg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik*. München, 81–98.

Wilhelm Griebhaber

Profilanalyse

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird zunächst das Verfahren der Profilanalyse zur Bestimmung der syntaktischen Komplexität von deutschsprachigen Äußerungen vorgestellt (§ 1). Die unterschiedliche Komplexität wird anhand von insgesamt sechs Wortstellungsmustern ermittelt. Entscheidendes Kriterium ist die Stellung des Subjekts im Verhältnis zu finiten und infiniten Verbteilen. Das Vorgehen wird an Textbeispielen vorgestellt (§ 2), zunächst von DaF-Studierenden im Ausland (Georgien) an narrativen Texten, dann an fachsprachlicheren Klausurtexten von DaF-Studierenden im Inland. Fachtexte im engeren Sinn werden an Beispielen aus der Rechts- und Wirtschaftswissenschaft behandelt (§ 3). Insofern die Profilanalyse auch zur Komplexitätsbestimmung von Fachtexten geeignet ist, steht ein Instrument zur Beurteilung der Lernaltersprache und geeigneter Inputmaterialien zur Verfügung (§ 4).

Schlagwörter: Profilanalyse, Wortstellungsmuster, Profilstufe, Erwerbsstufe, Partizipialattribut, Inversion

- 1 Grundlagen
- 2 Durchführung der Profilanalyse und Interpretation des Profils
- 3 Fachtexte
- 4 Nutzung
- 5 Literatur

1 Grundlagen

Mit der Profilanalyse lässt sich die syntaktische Komplexität deutschsprachiger Äußerungen anhand von ausgewählten Wortstellungsmustern, den Profilstufen (Tab. 1), bestimmen (Griebhaber 2014, 2019a). Das Verfahren ist grundsätzlich auf alle deutschsprachigen Äußerungen anwendbar. Zur Ermittlung der Sprachkenntnisse sind insbesondere narrative Texte geeignet. Mit den gewonnenen Ergebnissen kann der Unterricht den aktuellen Kenntnisstand der Lernenden berücksichtigen, z. B. bei der Bildung von homogenen Gruppen, bei der Auswahl von Lehr- und Lernmaterialien und bei der Bewertung von Äußerungen. Bei der Anwendung bleiben pragmatische Aspekte des fachsprachlichen Handelns (Thielmann 2010) weitgehend unberücksichtigt. Die Fokussierung auf einige wenige Wortstellungsmuster ohne systematische Einbeziehung der Lexik und der formalen Korrektheit lässt sie für fachsprachliche Äußerungen wenig einschlägig erscheinen. Insbesondere die Nichtberücksichtigung spezifisch fachsprachlicher Lexik wirkt als Manko. Diese Einschätzung greift jedoch zu kurz, da dabei die Grundlage der Profilanalyse und der Zusammenhang der gemessenen Parameter mit den weiteren Eigenschaften der sprachlichen Äußerungen ausgeblendet wird.

Tab. 1: Übersicht der Wortstellungsmuster.

Stufe		Vorfeld	Finitum/ Konj.	Mittelfeld	Nachfeld/ Partikel	GER
6	Integration	<i>Sie*</i>	hat	<i>den [von Hans empfohlenen] Roman</i>	<i>gelesen.</i>	
5	Insertion	<i>Sie*</i>	will	<i>den Krimi [, der* ihr empfohlen wurde,]</i>	<i>lesen.</i>	
4	Nebensatz	...,	dass	<i>sie* ins Theater</i>	geht.	B1
3	Inversion	<i>Danach Wen</i>	geht will Kommt	<i>Maria* nach Hause. Maria* Eva*?</i>	<i>treffen?</i>	
2	Separation	<i>Maria* Maria* Maria*</i>	kommt will / muss freut	<i>um 8 Uhr noch einen Brief sich darauf, etwas</i>	<i>an. schreiben. zu lesen.</i>	A2
1	Finitum	<i>Hans*</i>	geht	<i>ins Kino.</i>		A1
0	Bruchstücke	<i>Danke!</i>				A0

*: Subjekt; GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Die profilanalytisch verwendeten Wortstellungsmuster erfassen die empirisch in Längsschnittstudien (Pienemann 1989) sukzessiv erworbenen Mittel, die eine zunehmende Komplexität aufweisen, so dass deren Verwendung in einer ausreichend umfangreichen Sprachprobe den erreichten Sprachstand anzeigt. Der Erwerb reicht von einfachen Äußerungen mit Subjekt und Finitum (Profilstufe PS1) bis zur höchsten Stufe, der Integration eines Partizipialattributs (PS6). Die von Pienemann 1989 beschriebene grundlegende Reihenfolge bis zum Erwerb von Nebensätzen (PS4) wurde bei der Analyse von fortgeschrittenen Lernenden um die zwei komplexen Muster der Insertion (PS5) und Integration (PS6) erweitert (Grießhaber 2012).

Zur Funktionalität und Komplexität der Muster liegen unterschiedliche Erklärungen vor, so von Pienemann (1998) mit formalen Beziehungen im Rahmen der Lexical Functional Grammar. In funktional-pragmatischer Sicht resultiert die Komplexität aus der Zuweisungsrichtung von Informationen zwischen Subjekt und Numerus und zwischen dem verbalen Argumentrahmen und dem Kasus (Tab. 1). Bruchstückhafte Äußerungen ohne Subjekt und/oder Finitum können pragmatisch angemessen sein (z. B. *Guten Morgen!*). Die Trennung von finiten und infiniten Verbteilen in der Separation (PS2) erzeugt eine Klammer um die Mittelfeldelemente und erfordert so erhöhte mentale Aktivitäten. Bei Hilfs- und Modalverben steuert der Argumentrahmen des nachgestellten infiniten Vollverbs den Kasus der vorangehenden abhängigen Nominalgruppen, so dass sich die Abhängigkeitsrichtungen überkreuzen (Grießhaber 2018). Viele trennbare Partikelverben der PS2 zählen zur Bildungssprache (Köhne et al. 2015, 90) oder der Alltäglichen Wissenschaftssprache (Redder 2013) und sind typisch für fachsprachliche Äußerungen. Der Inversion (PS3) wird in Grammatiken nur geringe Auf-

merksamkeit geschenkt (Eisenberg 2020, 410), da es sich nur um eine Wortstellungsvariante handelt. Tatsächlich jedoch wird dadurch die Zuweisungsrichtung des Numerus vom Subjekt zum Finitum verändert. Und gerade in fachsprachlichen Texten enthält das Vorfeld oft komplexe Nominalgruppen (s. u. § 3), z. B. *Über die Verwendung der zur Deckung des Regelbedarfs erbrachten Leistungen* (§ 20 SGB II). Mit den Insertionen (PS5) beginnen sehr komplexe Satzmuster. Die Insertion eines Nebensatzes unterbricht den einbettenden Satz, so dass zwei ineinander verschachtelte satzwertige Muster gleichzeitig zu planen sind. Oft handelt es sich um fachsprachlich übliche attributive Informationen. Bei der Integration eines Partizipialattributs (PS6) handelt es sich um attributiv kondensierte Nebensätze, ebenfalls ein fachsprachtypisches Verfahren. Mit diesen Wortstellungsmustern berücksichtigt die Profilanalyse demnach direkt einige fachsprachliche Charakteristika in den Äußerungen.

Die zentralen Analyseschritte bestehen in der Zerlegung der Äußerungen in minimale satzwertige Einheiten (MSE) und der anschließenden Zuweisung der passenden Profilstufe nach Tab. 1. Die profilanalytische Erfassung der syntaktischen Komplexität ist bei schriftlichen Texten zuverlässig und erreicht bei geschulten Ratern eine sehr hohe Interrater-Reliabilität (Domenech 2018, 88). Die ermittelten Profilstufen bilden das Profil des Textes. Die Komplexität des gesamten Textes wird durch die höchstens dreimal verwendete Profilstufe charakterisiert, die als Erwerbsstufe (ES) bezeichnet wird. Mit ihr lassen sich verschiedene Texte hinsichtlich ihrer Komplexität miteinander vergleichen.

Im Zweit- und Fremdspracherwerb korrespondiert die Erwerbsstufe mit weiteren Aspekten der Lernersprache. Parallel zur ansteigenden Erwerbsstufe nimmt der Umfang narrativer Texte zu, wächst der Wortschatz und steigt die formale Korrektheit, z. B. bei der Kasusmarkierung (Tabellen 3 und 4). Die auf frei produzierte Texte anwendbare Profilanalyse eröffnet so einen Blick auf weitere Bereiche der Sprachkenntnisse. Zur Bestimmung der Deutschkenntnisse eignen sich besonders narrative Texte, z. B. zu einem Bildimpuls. Zwar kann auch bei argumentativen Texten ein Profil erstellt und die Erwerbsstufe bestimmt werden, doch eignen sich solche Äußerungen aufgrund der anderen textuellen Organisation weniger gut zur Sprachstandsbestimmung.

Als Ergänzung zur Profilanalyse eignet sich der C-Test, der jedoch für zuverlässige Ergebnisse erprobte Testsätze erfordert (Grotjahn 2019). Aufgrund der feineren C-Testskalenwerte sind die Ergebnisse differenzierter. Profilanalytische Lernertextanalysen korrespondieren mit parallel durchgeführten C-Tests (zu Lernenden in DSH-Kursen Lammers 2017, 213 f. und Yıldırım 2021). Im Fall der von Lammers untersuchten Lernenden könnten die Kurse auf der Basis der Profilanalyse homogener gestaltet werden.

Der häufig als Bezugspunkt zur Einschätzung der Sprachkenntnisse dienende Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (z. B. Buhlmann/Fearns 2018) folgt einem völlig anderen Ansatz, so dass die mit ihm ermittelten Stufen nur grob mit den profilanalytischen Erwerbsstufen in Beziehung zu setzen sind (Tab. 1).

Ein grundlegender Vorteil der Profilanalyse besteht darin, dass sie auch auf Lehr- und Lernmaterialien anwendbar ist (s. u. § 4 mit Beispielen aus der Rechts- und Wirtschaftswissenschaft), so dass Lehr- und Lernmaterialien mit dem gleichen Verfahren der Komplexitätsbestimmung dem jeweiligen Stand der Deutschkenntnisse entsprechend ausgewählt und eingesetzt werden können.

2 Durchführung der Profilanalyse und Interpretation des Profils

Im folgenden Schritt (§ 2.1) wird an einem narrativen Textausschnitt zu einer Bilderfolge die Durchführung der Profilanalyse zur Sprachstandsbestimmung vorgestellt. Auf die Zerlegung des Textes in minimale satzwertige Einheiten (MSE) und die Zuweisung der passenden Profilstufe folgen die Bewertung des Profils und die Ermittlung der Erwerbsstufe. Anschließend (§ 2.2) werden grundlegende Parameter von narrativen Texten georgischer Studierender nach Studienjahren und nach der Komplexität (Erwerbsstufe) betrachtet. Im letzten Teilkapitel (§ 2.3) werden narrative Texte und Klausurtexte von StudienbewerberInnen an einer FH mit den bei der vorgabenorientierten Textproduktion üblichen Übernahmen von Elementen aus der Vorlage vorgestellt.

2.1 Durchführung der Profilanalyse an einem narrativen Text

Narrative Texte bieten Möglichkeiten zur Verwendung komplexer Wortstellungsmuster, so dass sie sich gut zur Sprachstandsermittlung eignen. Bei der Produktion gilt es, die Protagonisten, Objekte und Handlungen mental zu konzipieren und in einer Folge von Äußerungen sprachlich zu realisieren. Die erzähltypischen Verkettungen von Äußerungen stimulieren komplexe Inversionen. Als Inputstimulus haben sich einzelne Bilder bewährt, bei Bilderfolgen tendieren die Lernenden dazu, sich mit einfachen deiktischen Mitteln auf einzelne Objekte zu beziehen. Die bildliche Vorlage mit den dargestellten Objekten ermöglicht auch Wortschatzanalysen (Griebhaber 2019b).

Zur Erstellung des Profils werden die Äußerungen zunächst in minimale satzwertige Einheiten (MSE) zerlegt, da die von den Lernenden vorgenommene Segmentierung mit Satzzeichen oft nicht regelkonform ist. Zur besseren Lesbarkeit sind die MSE in Tabelle 2 listenförmig dargestellt. Anschließend wird jeder MSE die passende Profilstufe aus Tabelle 1 zugewiesen. Eine MSE mit Merkmalen unterschiedlicher Profilstufen, z. B. Nebensatz (PS4) mit Perfekt (PS2), erhält nur die höchste Profilstufe (PS4). Bei Inversionsmustern ohne realisierte Inversion, z. B. *„Da nach der Vather und seinen sohn gehen nach Hause ...“*, wird nur das tatsächlich realisierte Muster erfasst, im Beispiel PS1. Segment 6 erfüllt wegen des fehlenden Subjekts die Basisregel für

jagdelfer und Reue

Otto und seine Mutter lebten nicht weit von dem Wald. Otto hatte keine Freunde aber er wollte viel spielen, leider hatte seine Mutter viel zu tun und hatte sehr wenig Zeit um mit ihrer Sohn zu sein. Einmal beschloß Otto allein ^{den} Wald gehen und dort spielen, er spazierte und plötzlich sah er ein Mässchen, es war wunderbar schön, der junge war erstaunt und lief seinen Nachbar zu rufen, in paar Minuten waren Herr Tischbein und Otto wieder da und das Mäschen auch, Herr

Abb. 1: Textausschnitt zum Bildimpuls 'Jagdeifer und Reue' (e. o. plauen); Georgien, 3. Studienjahr, Studienrichtung: Tourismusmanagement (Datenerhebung: M. Brinkschulte).

Tab. 2: Textausschnitt von Abb. 1 in minimale satzwertige Einheiten zerlegt.

SGM	Äußerungen, in minimale satzwertige Einheiten zerlegt	Profilstufen						
		6	5	4	3	2	1	0
1	Jagdelfer und Reue							x
2	[Otto und seine Mutter]* <u>lebten</u> nicht weit von dem Wald.							x
3	[Otto]* <u>hatte</u> keine Freunde ...							x
4	... aber [er]* <u>wollte</u> viel spielen,						x	
5	leider <u>hatte</u> [seine Mutter]* viel zu tun ...				x			
6	... und <u>hatte</u> sehr wenig Zeit um mit ihrer Sohn zu sein.						x	
Profil des Ausschnitts:		-	-	-	1	2	2	1
Profil des gesamten Textes:		-	-	1	7	5	16	1
Erwerbsstufe (ES): höchste, mind. dreimal verwendete PS						X		
Anteil komplexer (≥ PS3) Muster:		27%						
Häufigkeit der Spitzenstufe (SP):		1						

Legende: SGM: Segmentnummer; Äußerungen als MSE; Profilstufen PS1 bis PS6; [xx]*: Subjekt; Finitum unterstrichen

die PS1 nicht. In diesem Fall wird das Subjekt *seine Mutter* aus der mit *und* weitergeführten Vorgängeräußerung übernommen (Hoffmann 2016, 210 ff.) Die Markierungen zeigen das Profil des Textes visuell, die Summen der einzelnen Profilstufen bilden das numerische Profil des Textes. Tabelle 2 enthält das Profil des Ausschnittes und das Gesamtprofil. Das Profil eignet sich zur Beurteilung einzelner Texte.

Drei aus dem Profil errechnete Parameter dienen der kompakten Beschreibung der sprachlichen Komplexität des Textes: die Erwerbsstufe (ES), der Anteil komplexer

Profilstufen (\geq PS3) und die Anzahl der Spitzenstufe (SP). Die Erwerbsstufe (ES), die höchste mindestens dreimal verwendete Profilstufe, charakterisiert den insgesamt erreichten Komplexitätsgrad eines Textes. Die im Beispieltext sieben Mal verwendete Profilstufe PS3 zeigt an, dass die Verfasserin des Textes selbständig Inversionen realisieren kann. Die geringe Anzahl von Nebensätzen (PS4) bedeutet umgekehrt die (noch) nicht aktiv freie Beherrschung dieses Satzmusters. Für den Unterricht ist dieses Muster der Förderhorizont (Heilmann 2012), der Wygotskys Zone der nächsten Entwicklung entspricht. Mit der Erwerbsstufe lässt sich im Längsschnitt der Lernfortschritt einzelner Lernender ermitteln und bewerten. Auf Gruppen bezogen repräsentiert die Erwerbsstufe deren Kenntnisse.

Der Anteil komplexer Profilstufen ist ein Indikator für den Komplexitätsgrad. Der niedrige Wert des Textes (\geq PS3 27 %) belegt die Dominanz einfacher Muster bis einschließlich der Separation (PS2). Der Komplexitätsgrad wird vom Textumfang mitbestimmt. Bei sehr kurzen Texten können schon einige wenige formelhafte Inversionen zu einem hohen Komplexitätsgrad führen, ohne dass der Text einen entsprechend hohen Erwerbsstand erreicht. Erst bei umfangreichen Texten ist der Komplexitätsgrad aussagekräftig. Die Anzahl der höchsten verwendeten Profilstufe, die Spitzenstufe (SP), eignet sich zur Differenzierung von insgesamt komplexen Texten. Die im Beispieltext einmal verwendete PS4 (Nebensätze) charakterisiert den Text auch nach diesem Parameter als einen einfachen Text.

Die mit narrativen Texten ermittelten Deutschkenntnisse repräsentieren allgemeinsprachliche Kenntnisse. Sie können sich in akademischen Verwendungen als eingeschränkt erweisen. Die in akademischen Kontexten verwendeten Wortstellungsmuster können sich durch besondere Schwerpunkte auszeichnen, z. B. durch häufige Partizipialattribute (PS6) oder komplexe Nominalgruppen im Vorfeld bei Inversionen (PS3), so dass es sich für eine genauere Einschätzung empfiehlt, die Profilanalyse auch bei entsprechenden Texten durchzuführen (s. u. § 2.3).

2.2 Texte von georgischen Studierenden im unechten Längsschnitt

Die mit der Profilanalyse ermittelten Werte geben indirekt auch Informationen zum durchschnittlichen Textumfang und zur Kasuskorrektheit. In den folgenden zwei Tabellen sind die Werte aus den Deutschkursen einer georgischen Universität in Tbilissi zunächst nach Studienjahren und anschließend nach Erwerbsstufen angeordnet.

Die Texte lassen sich in drei Gruppen zusammenfassen. Die sehr kurzen Texte des ersten Studienjahrs erreichen knapp die ES1 mit verschwindend geringem Anteil komplexer Muster (≥ 3). Jede fünfte Nominalgruppe ist fehlerhaft, wenn auch der Anteil fehlerhafter Akkusative niedriger ist. Die zweite Gruppe bilden die um 35 % längeren Texte des zweiten Studienjahrs mit wesentlich höherer Komplexität (ES-MW 2,4). Allerdings ist die Gruppe sehr heterogen, eine Hälfte ist auf den unteren Erwerbsstu-

Tab. 3: Texte georgischer Studierender nach Studienjahren.

S-Jahr	TXT	MSE-MW	ES-MW	≥ 3 %	NGrf %	Akkf %
4	19	33,1	3,3	31	14,3	8,0
3	13	27,7	3,2	30	13,2	10,1
2	14	19,9	2,4	18	17,4	25,2
1	15	14,7	0,9	3	20,6	13,6

Legende: S-Jahr: Studienjahr; TXT: Anzahl der Texte; MSE-MW: Mittelwert der minimalen satzwertigen Einheiten; ES-MW: Mittelwert der Erwerbsstufen; ≥ 3 %: Anteil komplexer Muster; NGrf%: MW fehlerhafter Nominalgruppen; Akkf%: MW fehlerhafter Akkusative

Tab. 4: Texte georgischer Studierender nach Erwerbsstufen im Querschnitt.

ES	TXT	MSE-MW	≥ 3 %	NGrf %	Akkf %
4	19	34,8	39	12,1	9,0
3	14	28,1	25	10,6	11,5
2	6	20,5	11	18,4	33,3
1	21	14,6	6	21,8	16,2
0	1	1	0	0	0

Legende: ES: Erwerbsstufe; TXT: Anzahl der Texte; MSE-MW: Mittelwert der minimalen satzwertigen Einheiten; ≥ 3 %: Anteil komplexer Muster; NGrf %: MW fehlerhafter Nominalgruppen; Akkf %: MW fehlerhafter Akkusative

fen bis ES2, die andere auf den komplexeren Erwerbsstufen ab der Inversion (ES3). Insgesamt haben 80 % mindestens die ES2 erreicht. Fehlerhafte Nominalgruppen sind leicht zurückgegangen, fehlerhafte Akkusative dagegen angestiegen. Die dritte Gruppe umfasst das dritte und vierte Studienjahr mit nahezu gleichen Mittelwerten bei den Erwerbsstufen wie auch bei den komplexen Mustern, den fehlerhaften Nominalgruppen und den fehlerhaften Akkusativen. Insgesamt steigen in den ersten drei Jahren der Textumfang und die Komplexität an und stagnieren danach. Für die ersten drei Jahre ist der Sprachunterricht demnach effektiv.

Die grundlegenden Parameter (MSE; ≥ 3) verbessern sich mit steigender Erwerbsstufe. Während sich die Nominalgruppen in zwei Gruppen bis zur ES2 und ab der ES3 aufteilen, zeigen die Akkusative ein uneinheitlicheres Bild, bei dem der Sprachkontrast mitspielen dürfte. Beim Akkusativ unterscheidet sich Georgisch deutlich vom Deutschen. Dabei steht vom Deutschen aus gesehen das Subjekt im Ergativ [ERG] und das Akkusativobjekt im Nominativ (Abuladze/Ludden, 2006, 232):

der Sohn [ERG] nahm {der Hase} [NOM] mit den Ohren (2. Studienjahr, ES3)

2.3 Texte von Studierenden in studienvorbereitenden Deutschkursen

Die allgemeinsprachlichen Deutschkenntnisse bei narrativen Texten können sich bei der Arbeit mit komplexen Fachtexten bei einigen Lernenden als unzureichend erweisen. Das zeigt sich exemplarisch bei Lernenden eines Ausländervorstudienkurses an einer Fachhochschule im Ruhrgebiet in einer Klausur zu einem populärwissenschaftlichen Text (s. u.). Von den 15 Studierenden erreicht einer die ES3 und die übrigen 14 die ES4. Bei einer vorgabenorientierten DSH-prüfungsrelevanten Textproduktion verschiebt sich das Bild jedoch. Nur die Hälfte der 14 TN der ES4 bleibt auch in der unten näher betrachteten Teilaufgabe auf der ES4, während vier TN auf die ES1 und drei TN sogar auf die ES0 abrutschen. Der TN der ES3 steigt um eine Erwerbsstufe auf die ES2 ab. Die in einem narrativen Text erreichte ES4 ermöglicht somit nur in jedem zweiten Fall auch den kompetenten Umgang mit einem grammatisch komplexen populärwissenschaftlichen Text. Diese Verschiebungen sind im Zusammenhang mit den hohen Anforderungen an die Rezeption des komplexen Textes und der darauf beruhenden Produktion einer eigenen Einschätzung zu sehen. Bei der Bewältigung der textbezogenen Aufgabe verbleiben Studierende mit einer sprachtypologisch näheren Sprache, z. B. Spanisch, eher auf dem Niveau des narrativen Textes als Studierende mit einer entfernten Sprache, z. B. Arabisch. Auch unterschiedliche Schulerfahrungen mit Frontalunterricht könnten eine Rolle spielen.

Der im Folgenden näher betrachteten Klausur lag ein populärwissenschaftlicher Text zur weltweiten Nahrungsmittelknappheit zu Grunde. Der letzte Abschnitt (15 MSE, ES4) zeigt ein unausgeglichenes Profil: PS5: 2 – PS4: 4 – PS3: 2 – PS2: 1 – PS1: 6. Der Anteil komplexer Muster ($PS \geq 3$) beträgt 53 %, die Spitzenstufe PS5 ist zweimal enthalten. Fehlende Partizipialattribute und die geringen Insertionen (PS5) weisen den Text als populärwissenschaftlich aus (vgl. Schilling/Stezano 2017 und Yildirim 2021).

Die Deutschnoten (DN) für die Klausuren korrespondieren mit den von der ES0 bis zur ES4 reichenden Erwerbsstufen (Tab. 5), auch wenn keine lineare Entsprechung vorliegt. Die mit gut (DN 5) und sehr gut (DN 6) benoteten Texte erreichen die ES4.

Tab. 5: Klausurtexte aus dem Ausländervorstudienkurs einer Fachhochschule nach Erwerbsstufen im Querschnitt.

ES	TXT	DN-MW	MSE-MW	≥ 3 %
4	7	2,5	8,1	72
3	1	3,0	5,0	60
2	2	4,0	9,5	19
1	5	3,9	4,6	65
0	4	3,8	1,3	13

Legende: ES: Erwerbsstufe; TXT: Anzahl der Texte; DN-MW, Mittelwert der Deutschnote 1: sehr gut; Note der Klausur; MSE-MW: Mittelwert der minimalen satzwertigen Einheiten; ≥ 3 %: Anteil komplexer Muster; NGrf %: MW fehlerhafter Nominalgruppen; Akkf %: MW fehlerhafter Akkusative

Andererseits haben zwei der sieben Texte der ES4 eine schlechte DN 4. Am anderen Ende hat von den vier Texten der ES0 nur einer ein Befriedigend, die anderen drei ein Ausreichend. Auf der ES1 befinden sich zwei Texte mit DN 4, einer mit DN 3+, einer mit DN 2 und die schlechteste Arbeit mit DN 1. Drei Texte der ES2 und ES3 liegen zwischen den beiden Polen. Die Profilanalyse liefert demnach eine kriterienbasierte Erfassung der syntaktischen Komplexität der Texte.

Wie oben erwähnt, ist die Komplexität in dem narrativen Text bei einigen Studierenden höher als in der vorgabenorientierten Textproduktion. Für letztere ist die Übernahme von Elementen der Vorgabe oder die Produktion argumentativer Wendungen typisch, z. B. „Dafür lassen sich folgende Argumente anführen: ...“ (Lammers 2017, 209). Für die von Lammers (2017, 214) untersuchten 33 Texte im LG DaF der WWU Münster ergibt sich eine Korrelation zwischen der profilanalytischen Einschätzung und einem parallel durchgeführten C-Test.

Auch alle Klausurtexte enthalten in unterschiedlichem Ausmaß Übernahmen aus der Vorlage. Sie reichen von komplexen Nominalgruppen bis zu kompletten satzwerti-

Tab. 6: Übernahmen aus der Aufgabenstellung: *nach Meinung des Verfassers*.

S	Äußerung	PS	ES	DN
A	Was ist nach Meinung des Verfassers der wirkliche Grund für die Nahrungsmittelknappheit in vielen Ländern?	1	4	-
B	<i>Nach Meinung des Verfassers</i> ist der Nachfrage von Viehprodukt in Länder ...[-]... <i>der wirkliche Grund für die Nahrungsmittelknappheit in anderen Ländern, ...</i>	5	4	3
C	<i>...- der nach Meinung des Verfassers die Nahrungsmittelknappheit in vielen Ländern verursacht, -...</i>	4	4	5
D	<i>Nach der Meinung des Verfassers</i> entsteht der Nahrungsmittelmangel nicht aus dem starken Bevölkerungswachstum oder, ...	3	4	6
E	<i>Nach meinung des Verfassers der Wirkliche Grund für die Nahrungsmittelknappheit in vielen Ländern</i> ist , ...	1↔	4	3
F	<i>Der wirkliche Grund für die Nahrungsmittelknappheit in vielen Ländern</i> ist <i>nach Meinung des Verfassers, ...</i>	1	4	4
G	<i>Nach der Meinung des Verfassers</i> ist <i>der wirkliche Gurund für Nahrungsmittelknappheit so: ...</i>	3	3	4
H	<i>Nach Meinung des Verfassers</i> ist <i>der wirkliche Grund für die Nahrungsmittelknappheit in vielen Ländern</i> <u>die Veränderung des Ernährungssystems des Überflußländer.</u>	3	2	2
I	<i>Nach Meinung des Verfassers der wirkliche Grund für die Nahrungsmittelknappheit in vielen Ländern</i> ist <i>die Fleischproduktion</i>	1↔	1	4
J	<i>Nach Meinung des Verfassers der Grund</i> ist <i>die Verschwendung von dem Getreide in vielen Überflußländer.</i>	1↔	0	3

Legende: kursiv+grau: übernommene Formulierung; **fett**: Finitum; gepunktet unterstrichen: Übernahme aus anderen Textteilen; PS: Profilstufe der Äußerung, 1↔: Fehlstellung des Finitums; ES: Erwerbsstufe des Textes; DN: Deutschnote, 6: sehr gut; [-] ... Insertion einer MSE; ...-xx -...: insertierte MSE;

gen Einheiten (vgl. Yildirim 2021). Dadurch erhöht sich insbesondere die formale Korrektheit, insofern es sich im Extremfall nur um eine korrekte Abschrift oder eine Einfügung mit minimalen morphologischen Anpassungen handelt. Dennoch weisen die MSE mit Übernahmen ein weites Spektrum auf, wie Tabelle 6 zeigt, die den der Vorlage entnommenen Ausdruck ‚*Nach Meinung*‘ enthalten.

Die übernommenen Passagen stellen einen großen bis sehr großen Anteil der Formulierungen, ohne dass das Copy + Paste automatisch zu komplexen Mustern führt. Vielmehr ist nur in einem Fall (H) die PS der MSE mit Übernahme komplexer als die ES des Textes. In den drei Texten mit niedriger Profilstufe (PS1; E, I und J) führt die Fehlstellung des Finitums in Inversionsmustern zu einer geringen Komplexität. Offensichtlich stellt das Jonglieren komplexer Nominalgruppen eine Herausforderung dar. In einem Fall (B) bewirkt die Insertion eines Nebensatzes eine über der ES liegende Profilstufe, wobei zahlreiche morphologische Abweichungen jedoch sprachliche Schwächen zeigen. Die vorgabenorientierte Verarbeitung komplexer Muster erfordert Kompetenzen, die bei selbstformulierten narrativen Texten nicht in gleichem Maße erforderlich sind.

3 Fachtexte

Im Fokus des folgenden Abschnitts stehen Fachtexte aus dem Studium der Rechts- und Wirtschaftswissenschaft, die zur eigentlichen Wissenschaftssprache zählen (Graefen 2001). Für die Wirtschaftswissenschaft ermitteln Buhlmann/Fearns (1987, 308 f.) für fünf verschiedene Textarten unterschiedliche Häufigkeiten von Hauptsätzen zu Satzgefügen. Solche syntaktischen Muster können profilanalytisch erfasst und bewertet werden (s. u. § 3.2). Interessant ist der Vergleich der syntaktischen Komplexität eines Lehrwerktextes mit einer Vorlesung zum gleichen Thema. Die gemeinhin als schwer verständlich und undurchschaubar geltende Rechtssprache wird im Folgenden (§ 3.1) exemplarisch an Auszügen aus einem Gesetz und einem Urteil näher betrachtet.

3.1 Rechtswissenschaft: Sozialgesetzbuch und Urteil

Die Rechtssprache ist durch spezifische Bedeutungen und Verwendungen sprachlicher Mittel geprägt, die sich oft von alltäglichen Bedeutungen unterscheiden. In rechtsvergleichender Sicht nennt Pescatore (1999, 96), ehemaliger Richter am EUGH, Komposita und Schachtelsätze, die jedem Versuch einer rationalen Auslegung widerstünden. Während das Lexikon außerhalb der Profilanalyse liegt, werden mit ihr komplexe syntaktische Muster erfasst.

Gesetze sind die sprachlich-textuellen Grundlagen der Rechtsprechung. Sie haben verschiedene Formen und Funktionen. Hinsichtlich der Handlungsstruktur und der sprachlichen Form unterscheidet Hoffmann (1998) sieben unterschiedliche Bereiche.

In dem im Folgenden betrachteten Abschnitt aus dem Sozialgesetzbuch II (§ 20 SGB II) werden Bedürfnisse des täglichen Lebens zur Bestimmung des Regelbedarfs für staatliche Unterstützungen definiert. Die profilanalytisch erfassten drei Partizipialattribute (*entfallenden, erbrachten, anfallender*) erweisen den kurzen Textausschnitt als syntaktisch sehr komplex: PS6: 3 – PS3: 1 – PS2: 1. Dagegen werden die Varianten *anfallen* und *entfallen*, die zwischen persönlichen Grundbedürfnissen und unregelmäßigen Belastungen differenzieren, profilanalytisch nicht erfasst. Der hohen Komplexität des Textes gilt es bei der Arbeit im Unterricht Rechnung zu tragen.

(1) Der Regelbedarf zur Sicherung des Lebensunterhalts umfasst insbesondere Ernährung, Kleidung, Körperpflege, Hausrat, Haushaltsenergie ohne die auf die Heizung und Erzeugung von Warmwasser entfallenden Anteile sowie persönliche Bedürfnisse des täglichen Lebens. Zu den persönlichen Bedürfnissen des täglichen Lebens gehört in vertretbarem Umfang eine Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft. Der Regelbedarf wird als monatlicher Pauschalbetrag berücksichtigt. Über die Verwendung der zur Deckung des Regelbedarfs erbrachten Leistungen entscheiden die Leistungsberechtigten eigenverantwortlich; dabei haben sie das Eintreten unregelmäßig anfallender Bedarfe zu berücksichtigen.

Auch die Inversionen (PS3) zeigen die hohe Komplexität des Abschnitts. Zwei der drei Inversionen (PS3) bestehen aus komplexen Nominalgruppen im Vorfeld: (a) „*Zu den persönlichen Bedürfnissen des täglichen Lebens*“, (b) „*Über die Verwendung der zur Deckung des Regelbedarfs erbrachten Leistungen*“ und (c) „*dabei*“. Insbesondere das zweite Beispiel (b) ist mit einer vier Substantive umspannenden Präpositionalgruppe sehr komplex. Diese profilanalytisch nicht direkt ermittelte Komplexität wird über die Partizipialattribute mittelbar erfasst.

Urteile sind eine weitere zentrale juristische Textart (Altehenger 1983). Ihnen liegt der juristische Gutachtenstil zugrunde, der in der universitären Ausbildung fast schon in einer Dressur eingeübt wird (Struck 2002, 331). Urteile sind komplexe sprachliche Handlungen mit dem zentralen Rubrum, dem Tatbestand und den Entscheidungsgründen. Dementsprechend enthalten sie viele verschiedene und komplexe Satzmuster. Das folgende Beispiel ist ein Auszug aus dem streitigen Sachvortrag des Klägers in einem Zivilprozess (Altehenger 1983, 224):

Der Kläger behauptet, das Fahrzeug weise ausgedehnte Rostschäden am Bodenblech und tragenden Teilen der Karosserie auf. Nach Art und Ausmaß könnten diese Schäden nicht seit Übergabe des Fahrzeuges am 02. Oktober 78 entstanden sein. Vielmehr sei davon auszugehen, daß das Fahrzeug schon bei der Übergabe mit diesen Mängeln behaftet gewesen sei.

Der kurze Auszug (5 MSE) enthält zu 80 % komplexe Satzmuster: PS6: 1 – PS4: 1 – PS3: 2 – PS1: 1. Abgesehen von dem alltagssprachlich zunehmend seltener verwendeten Konjunktiv zur Markierung einer vom Gericht wiedergegebenen Position werden ein Partizipialattribut (PS6) und eine Präpositionalgruppe im Vorfeld einer Inversion (PS3) verwendet. Damit erweist sich der Ausschnitt profilanalytisch als sprachlich komplex.

3.2 Wirtschaftswissenschaft

Unter dem Begriff Wirtschaftssprache wird recht unterschiedliches verstanden und behandelt. Arbeiten in horizontaler Sicht orientieren sich an der klassischen Einteilung nach Wirtschaftssektoren, in vertikaler Sicht nach Abstraktionsstufe von theoretischer Grundlagenforschung bis zur Produktion und Konsumtion (vgl. Möhn/Pelka 1984, 34 ff., Griebhaber 2000). Die Wirtschaftssprache ist demnach sehr heterogen. In der akademischen Lehre dominieren nach Buhlmann/Fearns (2018, 173 f.) in der Syntax einfache Hauptsätze und wenige Nebensatztypen. Im Folgenden werden ein Auszug aus einem Hochschullehrwerk aus der BWL zum Produktionsmanagement und ein Ausschnitt aus einer Vorlesung zu diesem Thema betrachtet. Der Lehrwerkstext (Adam 1993, § 8.1.1) enthält mehrere Tabellen und Diagramme zur Veranschaulichung der Ablaufprozesse. Exemplarisch wird der erste Teilabschnitt vom Beginn des Kapitels (S. 391) betrachtet. Nach der Themennennung wird deduktiv zunächst in fünf Schritten die Auftragssicht dargestellt, deren allgemeines Ziel die Vermeidung von Lagerzeiten ist, was durch Just-in-time-Zulieferung der benötigten Teile erreicht wird. Im zweiten hier nicht präsentierten Teilabschnitt schwenkt der Blick zur möglichst kontinuierlichen Auslastung der Maschinen und dem daraus resultierenden Dilemma der Ablaufplanung. Als Lösung wird eine „ausgetaktete Fließfertigung“ (Adam 1993, 391) genannt. Insgesamt geht es um assertives Wissen.

8.1.1 Gegenstand und Parameter der Ablaufplanung

Gegenstand der Ablaufplanung ist es, die Produktionstermine der Fertigungsaufträge in den einzelnen Produktionsstufen festzulegen. Aus der Sicht der Aufträge sollte die Terminierung möglichst keine Lagerzeiten in der Fertigung (Zwischenlager) und auch keine Endlagerzeiten vor dem Absatz aufweisen, da derartige Läger mit zusätzlichen Kosten verbunden sind. Anzustreben ist möglichst eine Terminierung nach dem Just-in-time-Prinzip. Demzufolge sollte der Produktionsendtermin auf den zugesagten Absatztermin gut abgestimmt sein, und auch die Produktion in den einzelnen Fertigungsstufen sollte terminlich so koordiniert sein, daß Wartezeiten der Aufträge vor den Fertigungsstufen vermieden werden. Zur Just-in-time-Konzeption gehört ebenfalls eine terminliche Koordination der Materialbereitstellung. Fremdbezogene Materialien sollten erst dann der Fabrik zugehen, wenn diese auch zur Produktion benötigt werden.

Der Teilabschnitt (11 MSE) mit einer komplexen Musterstruktur: PS6: 2 – PS4: 3 – PS3: 3 – PS2: 2 – PS0: 1 erreicht die Erwerbsstufe ES4. Der Anteil komplexer Profilstufen (\geq PS3) beträgt 73 %, Partizipialattribute als Spitzenmuster werden zweimal (18 % der MSE) verwendet.

Dem Text liegt ein lexikalisches Begriffsnetz zugrunde, z. B. *Fertigung*: ~*sauftrag*, ~*sstufe*, ~*styp*, *Fließ*~, und *Werkstatt*~. Zwischen den Faktoren werden Interdependenzen hergestellt, in die Planungsgrößen und Ziele eingebettet sind. Von den insgesamt drei Partizipialattributen, *den zugesagten Absatztermin*, *fremdbezogene Materialien* und *eine ausgetaktete Fließfertigung*, stehen nur *fremdbeziehen* und *zusagen* als Verben im Rechtschreibduden (2020), *austakten* fehlt als Verb. *Fremdbeziehen* ist nicht im Online Wortschatz (Uni Leipzig) aufgeführt, *austakten* einmal im Zusammenhang

mit Elektronik, *zusagen* 538 Mal mit der Häufigkeitsklasse 15. Zwei der drei Partizipialattribute beruhen auf sehr selten verwendeten Verben. Die zwei Teilabschnitte werden mit der Profilanalyse direkt als grammatisch komplex bestimmt und indirekt wird auf selten verwendete Lexik geschlossen, ohne dass die Fachspezifität im engeren Sinn erschlossen wird.

Das nächste Beispiel aus der Vorlesung zum Thema Ablaufplanung enthält den Beginn der Ausführungen zur Ablaufplanung. Die Lektüre des Lehrwerks wird praktisch vorausgesetzt. Der Dozent inszeniert auf der Basis von Alltagserfahrungen das Dilemma. Im Zentrum steht die Motivierung zum Wissenserwerb durch Betroffenheit. Im weiteren Verlauf des Ausschnitts mit acht komplexen Sätzen und 18 MSE wird das Zahnarztbeispiel mit zwei Patienten weitergeführt. Die Passage endet mit dem Fazit, dass dies das von Gutenberg formulierte Dilemma der Ablaufplanung sei.

- (05) Das Ganze hat auch eine zweite Sichtweise.
- (06) Stellen Sie sich vor, Sie sind eine Maschine oder andersrum ausgedrückt, Sie sind zum Beispiel ein Arzt in einem Krankenhaus.
- (07) _Sie sind also eine Bearbeitungsstation.
- (08) Nun, was •• ist das Interesse jetzt aus dieser Sichtweise?
- (09) Ganz klar, ••• wir streben an eine kontinuierliche und gleichmäßige Auslastung.
- (10) ((15s)) [OHP-Anschrieb: „*Maschine* → *kontinuierliche, gleichmäßige Auslastung*“]
- (11) Und diese beiden Sichtweisen führen dann z/ auch sofort zu ein(em) zentralen Begriff hier der Ablaufplanung, und das ist das sogenannte Dilemma der Ablaufplanung.
- (12) ((6s)) [OHP-Anschrieb: „*Dilemma der Ablaufplanung!*“]
- (13) Ohne daß wir uns jetzt schon • großartig • Gedanken gemacht haben zu Zielkomponenten, zu Zielgrößen – das werden wir gleich noch tun – können wir an dieser Stelle schon sagen: "Nu(n) diese beiden Sichtweisen haben offensichtlich ein Konfliktpotential."
- (14) •• Nehmen wir ein ganz anderes Beispiel, ohne konkret jetzt schon auf Fertigungsprozesse einzugehen.
- (15) _Stellen Sie sich vor, Sie müssen zusammen mit zwanzig anderen Leuten zum Zahnarzt.
- (16) ((2s)) Zwei Sichtweisen, der Patient will möglichst wenig warten, die andere Sichtweise des Arztes, der möchte natürlich auch keine Leerzeiten haben, ••• weil er dann kein Geld verdient.
- (17) Also, was/ wie könnte das Dilemma der Ablaufplanung, also die Zieldivergenz zwischen den beiden Sichtweisen überwunden werden?

Die 22 MSE des Ausschnitts enthalten keine Partizipialattribute, aber viele einfache Satzmuster: PS5: 1 – PS4: 1 – PS3: 5 – PS2: 5 – PS1: 8 – PS0: 2. Mit fünf Inversionen (ES3) liegt der Ausschnitt um eine Stufe unter dem Lehrwerkstext. Das Spitzenmuster ist eine Insertion (5 % der MSE). Die Alltagssprachlichkeit zeigt sich auch daran, dass zwei [mit ✓ markiert] der wirtschaftswissenschaftlichen Ausdrücke (*Bearbeitungsstation*, *Auslastung* [✓], *Ablaufplanung*, *Fertigungsprozess* [✓]) im Rechtschreibduden (2020) komplett enthalten sind, von den anderen beiden mindestens ein Teilwort. Auch dies zeigt, dass es weniger um die Vermittlung von deklarativem Fachwissen als um die Spannung zwischen den beiden Sichtweisen geht. Das Vermittlungskonzept setzt darauf, dass die Studierenden nach der Sensibilisierung für das Dilemma das Lehrwerk mit dem Wissen um die Bedeutung dieses Aspekts rezipieren.

Bei der Einschätzung der sprachlichen Komplexität erweisen sich die Inversionen (PS3) in der Vorlesung als wesentlich einfacher als die im Lehrwerk. So ist das Vorfeld im Lehrwerk mit drei Präpositionalgruppen, z. B. *Aus Sicht der Aufträge* im Unterschied zur Vorlesung mit nur einer Präpositionalgruppe (*im Durchschnitt*) und drei semantisch leeren Temporaldeiktika (*dann, Und dann*) sowie vier finiten Verben (*Stellen Sie sich vor*) besetzt. Unter Berücksichtigung der mündlich durch Akzentuierung, Betonung und Tempovariation möglichen Schwerpunktsetzung und den zum Vortrag passend produzierten Anschrieben und Diagrammen erweist sich die Vorlesung als sprachlich deutlich weniger komplex als das Lehrwerk.

4 Nutzung

Auch im Fachsprachunterricht DaF spielt die allgemeine Sprachstandsbestimmung eine wesentliche Rolle. Für diese Einsatzart bieten sich bildgestützte narrative Texte an, die arbeitsökonomisch im Klassenverband erhoben werden können. Die Differenziertheit der Auswertung richtet sich nach den Vorkenntnissen und den späteren Nutzungen. Im Inland empfiehlt sich bei unklaren Vorkenntnissen, z. B. bei Gaststudierenden, eine genaue Markierung und Profilermittlung, während bei fortgeschrittenen Lernenden, z. B. Graduierten, eine selektive Markierung ausreichend sein kann. Dabei stehen Partizipialattribute, Insertionen und Inversionen im Zentrum, mit denen eine schnelle Orientierung möglich ist, ob es sich um grundlegende oder schon fortgeschrittene Deutschkenntnisse handelt. Im Ausland empfiehlt sich generell eher eine genaue Markierung und Auswertung.

Die ermittelte Erwerbsstufe bildet den Ausgangspunkt der Förderung. Bei einer sehr knapp erworbenen Erwerbsstufe mit nur wenigen Vorkommen steht zunächst die Festigung des gerade Erreichten im Vordergrund. So sollte z. B., wenn sich bei Inversionen (PS3) nur formelhafte Wendungen oder semantisch weitgehend leere Temporaldeiktika (*Und dann*) im Vorfeld befinden, zunächst die freie Verwendung komplexer Nominalgruppen im Vorfeld geübt werden. Bei einer sicher beherrschten Erwerbsstufe bildet die nächstfolgende Erwerbsstufe als Förderhorizont (Heilmann 2012) den Bereich der Förderung. Generell zählt dazu die Auswahl geeigneter Inputmaterialien, deren Komplexität mit der Profilanalyse ermittelt werden kann.

Die Beispiele mit den aus der Textvorlage übernommenen Formulierungen (§ 2.4) legen nahe, dass bei Lernenden mit niedriger Erwerbsstufe zunächst entsprechend einfache Wortstellungsmuster gefestigt werden sollten, bevor sich die Lernenden an das Jonglieren mit komplexen Nominalgruppen machen. Von den jeweils sicher beherrschten Wortstellungsmustern kann die Komplexität dann schrittweise erhöht werden. Dies ist insbesondere für rechtswissenschaftliche Studien zentral (s. Griebhaber 2007).

Für die Arbeit mit komplexen Fachtexten (vgl. Graefen 2001) kann auch ein Allgemeinsprachniveau der ES4 noch unzureichend sein. Dies ist mit einer Profilanalyse

von sehr schwachen Lernertexten zu klären. Gerade mit Blick auf solche Lernenden empfiehlt sich eine profilanalytische Betrachtung von (sehr) langen und (sehr) komplexen (Fach-)Texten, die sich zunächst meist auf die Erfassung der oben genannten komplexen Muster konzentrieren kann. Eine an einem typischen kürzeren Abschnitt durchgeführte komplette Profilanalyse bringt Gewissheit über die Komplexität des Textes. Falls längere Texte bearbeitet werden sollen, können die Abschnitte nach der erfahrungsgemäß variierenden und unterschiedlichen Komplexität den Kenntnissen der Lernenden selektiv zugeordnet werden, so dass sie den zu ihrem Kenntnisstand passenden Input erhalten.

5 Literatur

- Abuladze, Lia/Andreas Ludden (2006): Lehrbuch der georgischen Sprache. Hamburg.
- Adam, D. (1993/7): Produktions-Management. Wiesbaden.
- Altehenger, Bernhard (1983): Die richterliche Entscheidung als Texttyp. In: János Sándor Petöfi (Hg.): Texte und Sachverhalte. Aspekte der Wort- und Textbedeutung. Hamburg, 185–227.
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn, (1987): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Berlin.
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2018): Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin.
- Domenech, Madeleine (2018): Schriftsprachliche Profile von Fünftklässlern: Argumentative Briefe im Zusammenspiel unterschiedlicher textueller, familiärer und individueller Ressourcen. Berlin, Boston.
- Dudenredaktion (Hg.) (2020): Die deutsche Rechtschreibung. Band 1. Berlin.
- Eisenberg, Peter unter Mitarbeit von Rolf Schöneich (52020): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. Berlin.
- Graefen, Gabriele (2001): Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In: Armin Wolff/Elmar Winters-Ohle, (Hg.) Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Beiträge der 28. Jahrestagung DaF vom 1.–3. Juni 2000 Dortmund. Regensburg, 191–210.
- Grießhaber, Wilhelm (2000): Zum Begriff Wirtschaftssprache. Überlegungen und Vorschläge zur Analyse der Fachsprache der Wirtschaft. In: Susanne Beckmann/Peter-Paul König/Georg Wolf (Hg.): Sprachspiel und Bedeutung. Tübingen, 403–413.
- Grießhaber, Wilhelm (2007): Vermittlung der deutschen Fachsprache des Rechts als Fremdsprache. In: Konrad Ehlich/Dorothee Heller (Hg.): Studien zur Rechtskommunikation. Frankfurt a. M., 237–258.
- Grießhaber, Wilhelm (2012): Die Profilanalyse. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin, New York, 173–193.
- Grießhaber, Wilhelm (2014): Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In: leseforum.ch; Ausgabe 3/2014; URL: http://www leseforum.ch/myUploadData/files/2014_3_Griesshaber.pdf (letzter Zugriff 03. 12. 2023)
- Grießhaber, Wilhelm (2018): Syntaktische Komplexität im L2-Erwerb: Befunde & Erklärungen. In: Britta Hövelbrinks et al. (Hg.) DER-DIE-DAZ. Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache. Berlin, Boston, 7–24.
- Grießhaber, Wilhelm (2019a): Profilanalysen. In: Stefan Jeuk/Julia Settineri (Hg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Berlin, Boston, 547–567.
- Grießhaber, Wilhelm (2019b): Wortstellungsmuster und grammatische Korrektheit in Texten von chinesischen und georgischen Studierenden zu einer Bildergeschichte. In: Małgorzata Barras et al. (Hg.): IDT 2017. Band 2: Sektionen. Berlin, 125–130.

- Grotjahn, Rüdiger (2019): C-Tests. In: Stefan Jeuk/Julia Settinieri (Hg.) Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Berlin, Boston, 585–609.
- Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Das Praxishandbuch. Stuttgart.
- Hoffmann, Ludger (1998): Fachtextsorten der Institutionensprachen I: das Gesetz. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand, (Hg.): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. 1. Halbband. Berlin, New York, 522–528.
- Hoffmann, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin.
- Köhne, Judith/Sibylle Kronenwerth/Angelika Redder/Elisabeth Schuth/Sabine Weinert (2015): Bildungssprachlicher Wortschatz – linguistische und psychologische Fundierung und Itementwicklung. In: Angelika Redder/Johannes Naumann/Rosemarie Tracy (Hg.): Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse. Münster, 67–92.
- Lammers, Ina (2017): Sprechen über Texte: Tutorielle Textfeedbackgespräche mit fremdsprachigen Studienbewerber/innen. Berlin.
- Möhn, Dieter/Roland Pelka (1984): Fachsprachen. Eine Einführung. Tübingen.
- Pescatore, Pierre (1999): Das Konzipieren übersetzungsgerechter juristischer Dokumente. In: Gérard-René de Groot/Reiner Schulze (Hrsg.): Recht und Übersetzen. Baden-Baden, 91–99.
- Pienemann, Manfred (1989): Is language teachable? In: Applied Linguistics 10/1, 52–79.
- Pienemann, Manfred (1998): Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam.
- Redder, Angelika (2013): Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Angelika Redder/Sabine Weinert (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster u. a., 108–134.
- Schilling, Andrea/Kristin Stezano Coteló (2017) „Da setzt die Forschung den Hebel an. Denn gute Gefühle sind trainierbar.“ Alltägliche Wissenschaftssprache in der Studienvorbereitung? Empirische Befunde einer Lehrwerksanalyse. In: Arne Krause/Gesa Lehmann/Winfried Thielmann/Caroline Trautmann (Hg.): Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag. Tübingen, 437–456.
- Struck, Gerhard (2002): Fachsprachenerwerb, sprachliche Dressur und versteckte Wertungen in der deutschen Juristenausbildung. In: Ulrike Haß-Zumkehr (Hg.): Sprache und Recht. Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch 2001. Berlin, New York, 330–342.
- Thielmann, Winfried (2010): Fachsprachenvermittlung. In: Hans-Jürgen Krumm/ Christian Fandrych/ Britta Hufeisen/Claudia Riemer (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin, New York, 1052–1058.
- Yıldırım, Hülya (2021): Ermittlung niveaustufenspezifischer Indikatoren zur Bewertung von Textproduktionen im Rahmen der DSH – eine korpuslinguistische Analyse. Essen. (Diss.).

Zusammenfassung: Der Textlinguistik geht es neben den allgemeinen Bedingungen der Textproduktion und der Textrezeption ganz prinzipiell darum, was ein lesbare Artefakt aufweisen muss, um als Text zu gelten. Im Fokus des Beitrages steht die damit einhergehende Gegenstandsbestimmung der Textlinguistik. Nach einem Abriss der Entwicklung der Disziplin, der aufzeigt, dass mit jeweils spezifischen Untersuchungsinteressen und Perspektiven verschiedene Textauffassungen verbunden sind, wird sich einer Bestimmung des Gegenstandes durch die Eigenschaften der Texte selbst gewidmet. Anknüpfend an die ‚klassischen‘ Textualitätskriterien von Beaugrande/Dressler werden anhand ausgewählter Ansätze zwei weitere Modelle skizziert, die nicht nur die eingeführten Kriterien ergänzen und neu dimensionieren, sondern einen gesamtheitlichen Blick auf das Phänomen *Text* ermöglichen.

Schlagwörter: Textlinguistik, Textualität, Lesbarkeit, Textkommunikation

- 1 Textlinguistik
- 2 Textualität
- 3 Textualitätskriterien nach Robert-Alain de Beaugrande und Wolfgang Dressler
- 4 Textualitätsmerkmale nach Ulla Fix
- 5 Lesbarkeit nach Heiko Hausendorf et al.
- 6 Literatur

1 Textlinguistik: Erkenntnisinteressen und Perspektiven

Die Textlinguistik ist immer noch eine recht junge Teildisziplin der Sprachwissenschaft. Ihre Wurzeln sind in den 1960er Jahren zu verorten. Mit dem als *pragmatische Wende* bezeichneten Perspektivenwechsel „von der systemorientierten zur kommunikations- und funktionsbezogenen Sprachbetrachtung“ (Fix 2019a, 15) bekam die Textlinguistik in den 1970er Jahren noch einmal einen besonderen Schub. Spätestens ab diesem Zeitpunkt lassen sich zwei Hauptströmungen unterscheiden: eine sprachsystematisch und eine kommunikativ-funktional ausgerichtete Textlinguistik. Die historisch gesehen erste Richtung entstand im Wesentlichen aus der Kritik, dass sich die Linguistik auf die Domäne des Satzes beschränke, und somit den Stellenwert von Texten als die wohl gebräuchlichsten Äußerungseinheiten ausblende. Ausgangspunkt dieser transphrastischen Ausrichtung war, „dass nicht nur die Wort- und Satz- bildung, sondern auch die Textbildung (die Textkonstitution) durch das Regelsystem der Sprache gesteuert wird und auf allgemeinen, sprachsystematisch zu erklärenden Gesetzmäßigkeiten gründet“ (Brinker et al. 2018, 15). Die zugrundeliegenden Prinzi-

pien sollten herausgearbeitet und beschrieben werden. Die kommunikationsorientierte Textlinguistik bildet eine Art Gegenpol zur im Kern satzzentrierten systemlinguistischen Textbetrachtung (vgl. Adamzik 2018, 53). Geleitet wird sie von der Überzeugung, „dass Texte weit mehr als miteinander verknüpfte Sätze sind, dass sie nämlich *die* – thematisch bestimmte und eine Funktion ausübende – Grundeinheit sprachlicher Kommunikation bilden“ (Fix 2019a, 15; Herv. i. Orig.). Als diese Grundeinheiten sind Texte immer eingebettet in konkrete Kommunikationssituationen. Klaus Brinker (1985) war es, der darauf hinwies, dass beide Perspektiven jedoch „nicht als alternative, sondern als **komplementäre Konzeptionen** zu betrachten und eng aufeinander zu beziehen“ seien (Brinker et al. 2018, 17; Herv. i. Orig.). Der hier durchscheinende integrative Ansatz wurde mehr und mehr zum allseits anerkannten Konsens, das mit ihm in Verbindung stehende Analysemodell vielfach zum Vorbild auch für den DaF-Unterricht (Brinker 2006). Gleichwohl geriet die Frage nach einem praxisadäquaten Textbegriff bzw. dessen Praktikabilität, auch und vor allem aufgrund „moderner Wissenschafts- und Praxisentwicklung, angesichts der Medialisierung und interkulturellen Verflechtung der Kommunikation“ (Fix 2009, 13) nicht aus dem Blick (Fix et al. 2002). Darüber hinaus wurde ganz prinzipiell überlegt, worin das Potenzial einer künftigen Textlinguistik liegen könne (vgl. Antos/Tietz 1997). Sicherlich sind manche Entwicklungen auch kritisch zu betrachten (vgl. Adamzik 2018, 53–55), aber Tatsache ist, dass die Textlinguistik „eine höchst lebendige Disziplin“ (Fix 2009, 11) darstellt, die seit ihren Anfängen einen Prozess der Konsolidierung, Ausdifferenzierung und Erweiterung durchläuft, dessen Phasen im Folgenden einführend skizziert werden sollen. In Anlehnung an Fix (2018) werden nachfolgend drei Hauptetappen bestimmt, die sich jeweils durch unterschiedliche Konzepte auszeichnen. In der ersten Etappe wird – wie oben bereits angedeutet – davon ausgegangen, dass Texte ähnlich gebildet werden wie Sätze (vgl. Fix 2018, 194–199). Folgerichtig knüpft die sprachsystematisch orientierte Textlinguistik sowohl theoretisch als auch methodisch an die „Bestimmungen der Satzlinguistik strukturalistischer bzw. generativ-transformationeller Provenienz“ (Brinker et al. 2018, 15) an. Der Fokus liegt demnach auf einer Art „Textgrammatik [...], die nach den Regeln sucht, entsprechend denen aufeinanderfolgende Sätze zu Texten verknüpft werden“ (Adamzik 2018, 54). Dieser Innensicht entspricht, dass „Texte als isolierte, statische Objekte“ (Brinker et al. 2018, 15) betrachtet und situative Aspekte jedweder Art ausgeblendet werden. Aus dieser Perspektive werden Texte z. B. definiert als „ein durch ununterbrochene pronominale Verkettung konstituiertes Nacheinander sprachlicher Einheiten“ (Harweg 1968, 148). Im Zentrum der Aufmerksamkeit standen folglich lexikalisch-grammatische Verknüpfungsstrukturen (*Kohäsion*) und die üblichen Mittel zu deren Realisierung an der Textoberfläche, wie beispielsweise explizite und implizite Wiederaufnahmen, Konnektoren, Tempus- und Artikelgebrauch. Ausgangspunkt der zweiten Etappe (vgl. Fix 2018, 199–201) ist die Einsicht, dass die Vorstellung, Texte lediglich als syntaktisch-semantisch verknüpfte Satzfolgen aufzufassen, zu kurz greift. Vielmehr sind sie zu konzeptualisieren als grundlegende Einheiten der Sprachverwendung, die immer auch auf die sie umgebende Situation

und die mit ihnen verfolgten Zwecke zu beziehen sind. Die nach innen gerichtete Perspektive wird also aufgebrochen, sodass zunehmend auch „die Akteure, Textproduzenten wie -rezipienten, sowie deren Intentionen und situative Umstände in den Blick“ geraten (Fix 2018, 199). Der Gegenstand *Text* wird demnach verstanden als eine (mehr oder weniger) komplexe sprachliche Handlung, mit der Produzent und Rezipient unter bestimmten sozialen und situativen Voraussetzungen miteinander kommunikativ in Beziehung treten. Es geht also nicht mehr in erster Linie um grammatisch-semantische Regeln der Textbildung, sondern um kommunikativ-pragmatische Prinzipien sprachlich-sozialer Verständigung und deren Einfluss auf innertextuelle Strukturen. Damit traten neue Perspektiven in den Vordergrund, nämlich die auf die thematische Einheit (*Kohärenz*), die auf den Handlungscharakter bzw. kommunikative Funktion von Texten sowie die auf den sozialen Aspekt (*Situationalität*, *Intentionalität*, *Informativität*, *Akzeptabilität*). Darüber hinaus ist in dieser Phase eine ganz grundsätzliche Neuorientierung der Textlinguistik zu verzeichnen. Neben der bereits skizzierten handlungsbezogenen Textbetrachtung rückt die Frage nach der Typologisierung von Textsorten in den Vordergrund. Nach ersten Überlegungen von z. B. Gülich/Raible (1972) ist die Textsortenlinguistik heute als ein Hauptzweig der Textlinguistik etabliert bzw. sind beide ‚Richtungen‘ nicht mehr voneinander trennbar, zumal jeder Text als Exemplar einer bestimmten Textsorte auftritt (ausführlich zu Textsorten u. a. Adamzik 2000; Fandrych/Thurmair 2011; Fix 2011; Hauser/Kleinberger/Roth 2014). Die Fokussierung von Textsorten hängt aber auch damit zusammen, dass eine stark anwendungs- und kulturorientierte Textsortenlinguistik nicht nur neuere Tendenzen in der linguistischen Forschungslandschaft, u. a. die Orientierung hin zu einer Kulturwissenschaft (u. a. Jäger et al. 2016), entscheidend mitprägt, sondern auch in der universitären Lehre (u. a. Kontrastive Linguistik, Deutsch als Fach- und Fremdsprache) auf immer größere Resonanz stößt (u. a. Göpferich 1995; Adamzik 2001). Die hier bereits durchscheinende Kulturalität ist auch ein Aspekt der Textbetrachtung, wie wir sie in der dritten Phase vorfinden (vgl. Fix 2018, 199–207). Nachdem nun weitgehend Übereinkunft darüber besteht, dass „Texte als Formen menschlichen Handelns zu begreifen sind“ (Adamzik 2018, 54), wird die Perspektive in dieser Phase interdisziplinärer, und damit auch breiter und differenzierter. Es geht nun vor allem darum, Texte zum einen als Artefakte größerer Handlungsbereiche in den Blick zu nehmen, und zum anderen, Texte als Produkte unterschiedlicher Zeichenressourcen genauer zu betrachten – und im besten Fall beide Zugriffe miteinander zu verbinden. Grob lassen sich drei Teilrichtungen dabei identifizieren. Die erste geht davon aus, dass Texte immer eingebunden sind in gesellschaftliche Diskurse und andere übergreifende Kommunikationsprozesse. Diskurse sind hier zu verstehen „als offene Mengen von Texten, die aufgrund inhaltlich-thematischer Zusammenhänge (z. B. Einwanderungs-, Asylrechts-, Abtreibungs-Diskurs usw.) gebildet werden (können)“ (Stein 2004, 198). Hier ist der thematische Bezug also das entscheidende Kriterium für die Verknüpfung, wobei „erst mehrere Texte zusammen das relevante Kommunikationsereignis hervorbringen“ (Adamzik 2011, 370). Der Anspruch einer „diskursanalytischen Textlinguistik besteht in der sachgemäßen Einord-

nung von singulären Texten in gesellschaftlich reale Interaktionsformen“ (Warnke 2002, 138). Ziel einer textanalytischen Diskurslinguistik (ausführlich dazu u. a. Spitzmüller/Warnke 2011) ist es, die sich in den Texten manifestierenden Wissensinventare einer Gesellschaft herauszuarbeiten. Damit wären wir bei der zweiten Teilrichtung der dritten Phase, die davon ausgeht, dass jede Gesellschaft über ein kulturspezifisches Inventar an Textsorten in ganz bestimmten Handlungsbereichen oder Institutionen verfügt (*Kulturalität*). Aufgabe einer kulturbezogenen Textlinguistik ist es daher, „Textsorten verschiedener Gemeinschaften in ihrer kulturellen Geprägtheit und in ihrer traditionellen Einbindung zu erfassen und zu beschreiben“ (Fix 2019b, 330). Im Kontext von DaFF hieße das beispielsweise, fachspezifische Textsorten unter Berücksichtigung ihrer jeweils kulturellen Besonderheiten in die Vermittlung des für Studium und Beruf relevanten Textsortenwissens einzubinden (u. a. Dalmas/Foschi Albert/Neuland 2013). Auf dieser Grundlage können die Ausprägungen der den Textsorten zugrunde liegenden Muster anhand spezifischer Fach- und lebensweltlich relevanter Textsorten interkulturell miteinander verglichen werden, wobei auch die über die Einzeltextsorte hinausgehenden Textsortenverbünde von Interesse sind (u. a. Fix/Habscheid/Klein 2001; Adamzik 2011). Im Fokus der dritten Schwerpunktsetzung stehen die Aspekte, „die die sprachlichen Zeichen erst sinnlich wahrnehmbar machen und die durch die Gestalt dieser Wahrnehmbarkeit auch etwas mitteilen“ (Fix 2009, 15). Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass die jeweilige Form Textsinn hervorbringt und die Rezeption lenkt – und dies mitunter in maßgeblicher Weise. Die damit einhergehenden Oberflächenphänomene sind unterschiedlicher Art, aber alle beeinflussen die Rezeption (u. a. Linke/Feilke 2009). Zu ihnen gehören laut Fix (2009, 15) die *Kodalität*, *Medialität*, *Materialität* und *Lokalität*, die, wie die bereits oben kursiv hervorgehobenen Merkmale, in den folgenden Abschnitten mit Bezug auf Textualität bzw. ihre Konzeptualisierung näher bestimmt werden.

2 Textualität

Wie oben bereits angedeutet, begleitet die Diskussion um einen allseits anerkannten, also *den* Textbegriff die Textlinguistik von Anfang an (vgl. Heinemann/Heinemann 2002, 96). Im Zuge dessen wurde eine Vielzahl von Definitionen entwickelt, die alle zweifellos ihre Berechtigung haben, aber jeweils verschiedene Aspekte hervorheben (vgl. die Sammlung von Definitionen bei Klemm 2002; Adamzik 2016, 54–60). Es ist überhaupt fraglich, ob es sinnvoll ist, einen einheitlichen, allgemeingültigen Textbegriff zu entwickeln, der es ermöglicht, zu bestimmen, was immer und überall als Text zu gelten hat (vgl. Adamzik 2016, 43), denn die Gegenstandsbestimmung einer wissenschaftlichen Disziplin ist immer abhängig von den jeweiligen Perspektiven und Erkenntnisinteressen der Forschenden. Gleichwohl wurde die Frage nach den Merkmalen, die ein Text auszeichnet, nie aus den Augen verloren, so dass, mehr oder weniger parallel zur Entwicklung oben aufgeführter „Denkstile“ (Fix 2018; v. a. auch

den Artikel von Christiane Andersen zu Denkstilen im vorliegenden Band), auch das damit einhergehende Konzept von Textualität kontinuierlich weiterentwickelt wurde.

Textualität ist seit dem Aufkommen der Textlinguistik ein Begriff für die Bedingungen, die sprachliche Erscheinungsformen erfüllen müssen, um als Text wahrgenommen und behandelt zu werden. Textualität steht für ein Konzept, das für die Textlinguistik grundlegend ist, weil es sich mit der Frage nach der Textkonstitution auf den Gegenstand der Textlinguistik selbst bezieht: nicht auf bestimmte Texte und nicht auf bestimmte Aspekte der Beschreibung von Texten, sondern grundsätzlich auf allgemeine Merkmale von Texthaftigkeit, die in jedem konkreten Vorkommen eines Textes erfüllt sein müssen. Textualität ist daher konstitutiv für die Einheit der Textlinguistik als einer Teildisziplin der Linguistik. (Hausendorf et al. 2017, 1; Herv. i. Orig.)

Im Folgenden kann nur eine Auswahl solcher Merkmalsbestimmungen referiert werden (für einen kompakten Überblick über infrage kommende Merkmale sowie eine weitere Modellierung von „Texteigenschaften als Beschreibungsdimensionen“ vgl. Adamzik 2016, Kap. 3). Ausgehend von den Textualitätskriterien von Beaugrande/Dressler (Abschn. 3), die trotz mannigfacher Kritik „nach wie vor eine Art Fluchtpunkt und Leitparadigma“ (Hausendorf et al. 2017, 1) darstellen, wenn es um die Reflexion des Textbegriffes geht, werden im Anschluss ein Erweiterungsvorschlag von Ulla Fix (Abschn. 4) sowie eine Neukonzeption von Heiko Hausendorf et al. (Abschn. 5) vorgestellt, die den gegenwärtigen Stand der Textlinguistik zur Frage der Textualität im Wesentlichen widerspiegeln.

3 Textualitätskriterien nach Robert-Alain de Beaugrande und Wolfgang Dressler

Wenn es darum geht, einem Artefakt die Qualität eines Textes zuzuweisen, werden in vielen Fällen als erstes die von Beaugrande/Dressler (1981) eingeführten Textualitätskriterien bemüht. Jene sind zwar nicht unumstritten, aber trotzdem hat man den Eindruck, „dass sich nahezu jede Auseinandersetzung mit dem Textbegriff an der Arbeit der beiden Autoren – zustimmend und/oder kritisch, das Gesagte einfach wiedergebend oder es fortführend – orientiert“ (Fix 2019a, 19). Beides berücksichtigend betont Adamzik (2016, 57), dass es sich bei dem Modell mitnichten „um ein geschlossenes theoretisches System“ handle, jedoch gerade diese Offenheit des Ansatzes dafür sorgt, dass „sich auch unterschiedlich orientierte Forschungsrichtungen situieren können“. Aus diesem Grund sollen der Ansatz sowie die Kriterien in diesem Abschnitt dargelegt werden. Darüber hinaus dienen sie als Folie für die Auswahl weiterer Ansätze zur Textualität, die in den anschließenden Abschnitten vorgestellt werden. Im Wesentlichen geht es Beaugrande/Dressler in ihrem von der Kognitionswissenschaft beeinflussten prozeduralen Ansatz um die Frage, „welche Kriterien Texte erfüllen müssen, wie sie erzeugt und aufgenommen werden können, wie sie in einem gegebenen Kontext gebraucht werden usw.“ (Beaugrande/Dressler 1981, 3). Dabei betonen

sie, dass ihre Textauffassung eine kommunikativ ausgerichtete sei, denn nicht „Wörter und Sätze eines Textes auf dem Papier“ stehen im Fokus ihrer Betrachtungen, sondern vielmehr die „FUNKTION von Texten in MENSCHLICHER INTERAKTION“ (ebd.; Herv. i. Orig.). So lautet ihre Definition folgerichtig:

Wir definieren einen TEXT als eine KOMMUNIKATIVE OKKURRENZ (engl. „occurrence“), die sieben Kriterien der TEXTUALITÄT erfüllt. Wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text nicht als kommunikativ. Daher werden nicht-kommunikative Texte als Nicht-Texte behandelt. (ebd.; Herv. i. Orig.)

Der in der Literatur immer wieder thematisierte Kritikpunkt, dass die sieben Kriterien als notwendige Eigenschaften dazu führten, dass viele Texte, die ohne Weiteres als solche angesehen werden, aus der Klasse der Texte ausgeschlossen würden, kann an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden (vgl. dazu Vater 2001, Kap. 2; Adamzik 2016, 100; Fix 2019a, 20). Im Folgenden sollen die sieben Kriterien vorgestellt werden. Das erste und wohl auch wichtigste Kriterium ist das der *Kohäsion*:

Es betrifft die Art, wie die Komponenten des OBERFLÄCHENTEXTES, d. h. die Worte, wie wir sie tatsächlich hören oder sehen, miteinander verbunden sind. Die Oberflächenkomponenten *hängen* durch grammatische Formen und Konventionen *von einander ab*, so daß also Kohäsion auf GRAMMATISCHEN ABHÄNGIGKEITEN beruht. (Beaugrande/Dressler 1981, 3–4; Herv. i. Orig.)

An der Definition wird deutlich, dass es um die grammatischen Verknüpfungen geht, die von der sprachsystematisch ausgerichteten Textlinguistik ins Zentrum der Betrachtungen gerückt wurden. Beaugrande/Dressler (1981, 4) zählen dazu „[a]lle Funktionen, die man verwenden kann, um Beziehungen zwischen Oberflächenelementen zu signalisieren“.

Das zweite Kriterium ist das der *Kohärenz*:

Kohärenz betrifft die Funktionen, durch die die Komponenten der TEXTWELT, d. h. die Konstellation von KONZEPTEN (Begriffen) und RELATIONEN (Beziehungen), welche dem Oberflächentext zugrundeliegen, für einander *gegenseitig zugänglich* und *relevant* sind. (ebd., 5; Herv. i. Orig.)

Hier geht es um die Herstellung semantisch-inhaltlicher Relationen zwischen unterschiedlichen Textteilen, und zwar unter Zuhilfenahme des jeweils vorliegenden Textes und des Wissens der Beteiligten. Wie Kohäsion ist Kohärenz „ein textgebundenes Phänomen, das aber bereits über rein Sprachliches hinausgeht“ (Fix 2019a, 22), denn die Zusammenhänge müssen nicht unbedingt durch die Textoberfläche erzeugt werden, sondern werden wissensbasiert vom Rezipienten beigesteuert, „um den vorliegenden Text sinnvoll zu machen“ (Beaugrande/Dressler 1981, 5). Solche Relationen können kausaler, temporaler, lokaler oder referenzieller Art sein (vgl. Beaugrande/Dressler 1981, 5–8). Die beiden bis hierhin genannten Kriterien „sind *text-zentrierte* Begriffe, deren Operationen direkt das Textmaterial betreffen“, wohingegen die folgenden Kriterien verwen­derzentriert sind, da sie „die Aktivität der Text-Kommunika-

tion betreffen, sowohl hinsichtlich des Produzenten als auch des Rezipienten von Texten“ (ebd., 8; Herv. i. Orig.).

So geht das handlungsbetonende Kriterium der *Intentionalität* über den eigentlichen Text hinaus:

[D]iese bezieht sich auf die Einstellung (engl. „attitude“) des *Textproduzenten*, der einen kohäsiven und kohärenten Text bilden will, um die Absichten seines Produzenten zu erfüllen, d. h. Wissen zu verbreiten oder ein in einem PLAN angegebenes ZIEL zu erreichen. (ebd., 8–9; Herv. i. Orig.)

Um ein Ziel zu erreichen, muss es vom Rezipienten erkannt werden, womit das Kriterium der *Akzeptabilität* genannt wäre:

Diese betrifft die Einstellung des *Text-Rezipienten*, einen kohäsiven und kohärenten Text zu erwarten, der für ihn nützlich oder relevant ist, z. B. um Wissen zu erwerben oder für Zusammenarbeit in einem Plan vorzusorgen. (ebd., 9; Herv. i. Orig.)

Akzeptabilität ist das einzige der Rezipientenseite zugewiesene Kriterium. Es geht dabei einerseits um die Erwartungen, andererseits aber auch um die Bereitschaft bzw. Kooperation des Textempfängers, einen Text, dem es an Kohäsion und/oder Kohärenz an der Oberfläche mangelt, als sinnvoll anzuerkennen, indem er die sich auftuenden Lücken eigenständig füllt (vgl. Fix 2019a, 23).

Auch das Kriterium der *Informativität* ist textexterner Natur und bezieht sich auf „das Ausmaß der Erwartetheit bzw. Unerwartetheit oder Bekanntheit bzw. Unbekanntheit/Ungewißheit der dargebotenen Textelemente“ (Beaugrande/Dressler 1981, 10–11). Informativität ist eine hochgradig relationale Größe, da sie immer in Bezug zu setzen ist zu den Erwartungen und Wissensvoraussetzungen des Rezipienten. So hängt sie beispielsweise ab vom (vermeintlich) gemeinsamen Vorwissen der Kommunikationsbeteiligten oder von der verwendeten Textsorte, an die konventionell bestimmte Erwartungen geknüpft sind. Der Produzent muss vor diesem Hintergrund abwägen, inwieweit die Informativität den Rezipienten überfordern oder langweilen könnte.

Situationalität ist das sechste Kriterium. „Diese betrifft die Faktoren, die einen Text für eine Kommunikations-SITUATION RELEVANT machen“ (ebd., 12; Herv. i. Orig.). Hierbei geht es demnach zum einen darum, dass Bedeutung und Handlungszweck eines Textes durch die konkrete Situation determiniert werden. Zu diesen kontextuellen Faktoren zählen Handlungsbereich, beteiligte Kommunikationspartner, Medium und Kommunikationsform (vgl. Brinker et al. 2018, 140–144; Pappert 2016). Zum anderen geraten die innertextlichen Elemente ins Blickfeld, mit denen die Situation gleichsam zurückgespiegelt wird.

Das letzte Kriterium ist das der *Intertextualität*. „Diese betrifft die Faktoren, welche die Verwendung eines Textes von der Kenntnis eines oder mehrerer vorher aufgenommener Texte abhängig macht“ (Beaugrande/Dressler 1981, 12–13). In erster Linie geht es den Autoren bei diesem Kriterium darum, dass sich konkrete Texte immer auf das Muster einer bestimmten Textsorte beziehen lassen. Darüber hinaus haben sie

aber ebenso Text-Text-Beziehungen im Blick, „die im Charakter der Textsorte/Gattung liegen, wie es z. B. bei der Rezension oder der Parodie der Fall ist“ (Fix 2019a, 26).

Die als „konstitutive Prinzipien“ fungierenden sieben Kriterien werden ergänzt durch „regulative Prinzipien“, „die die Text-Kommunikation nicht definieren, sondern kontrollieren“ (Beaugrande/Dressler 1981, 14). Die von den Autoren genannten sind die „Effizienz“ (Anspruch an einen möglichst geringen Aufwand), die „Effektivität“ (Wirksamkeit des Textes) und die „Angemessenheit“ (Bezogenheit des Textes auf die jeweilige Situation) (vgl. ebd.).

Die sieben von Beaugrande/Dressler postulierten Kriterien bilden eine tragfähige Grundlage für weitere Vorschläge, die Texthaftigkeit anhand von Merkmalen zu bestimmen. Dies gilt umso mehr, wenn man bezüglich der Kriterien a) davon ausgeht, dass es sich „um Eigenschaften handelt, die mehr oder weniger ausgeprägt vorliegen können“ (Adamzik 2016, 100) und b) dem Modell eine gewisse Offenheit unterstellt, die weitere Ergänzungen ermöglicht. Diese Gedanken aufnehmend schlägt Ulla Fix zusätzliche Dimensionen vor, die bei der Erfassung von Textualität zu berücksichtigen sind.

4 Textualitätsmerkmale nach Ulla Fix

Ausgehend davon, dass sich unser Wissen über Texte als „konzentrische Anordnung“ modellieren lässt, in deren Zentrum die obigen Textualitätskriterien zu verorten seien, sind darauf aufbauend „weitere Wissensbestände“ in den Blick zu nehmen (Fix 2009, 13), die bis hierhin vernachlässigt wurden. Im Unterschied zu Beaugrande/Dressler (1981) nimmt Ulla Fix ausschließlich schriftliche Texte in den Blick und folgt damit der Auffassung, dass geschriebene Texte Gegenstand der Textlinguistik, Gespräche hingegen in den Aufgabenbereich der Gesprächslinguistik fallen (vgl. das Vorwort in Brinker et al. 2000).

Vor dem Hintergrund, dass konkrete Texte nicht nur eine Realisierung des allgemeinen Phänomens „Text“ darstellen, sondern immer auch eine bestimmte Textsorte repräsentieren, erweitert Fix (u. a. 2009) den inneren Kreis um das Merkmal *Kulturalität*. Textsorten beruhen nämlich, ähnlich anderen kommunikativen Routinen (Kollokationen, Phraseologismen), auf kulturellen Übereinkünften, d. h. sie sind kulturabhängig, und zwar in dreierlei Hinsicht. Erstens können „Textregularitäten (Strukturen, Verknüpfungsmöglichkeiten, Informationsverteilungsmodalitäten) [...] Elemente kultureller Prägung sein“ (Fix 2019b, 329). Zweitens sind Textsorten ganz allgemein das Ergebnis kommunikativer Bedürfnisse einer Sprach- und Kulturgemeinschaft, die im Zuge ihrer Konventionalisierung „mit ihrer typischen Form, mit ihrem vereinbarten Weltbezug und ihrer Funktion unhinterfragt als Selbstverständlichkeit des Alltags“ (ebd.) angesehen werden. Als kulturell geprägtes Handlungsmuster dienen sie so dem Lösen kommunikativer Aufgaben und sorgen drittens für ein geordnetes Miteinander innerhalb der jeweiligen Kultur, weil sie Orientierung darüber verschaffen, was je-

weils erwartet wird. Das mit der Kulturalität zusammenhängende Textmusterwissen sowie das daraus resultierende Textsortenrepertoire sollten Ausgangs- und Zielpunkt eines DaFF-Studiums sein, da situativ angemessenes schriftliches Handeln immer an Texte gebunden ist und somit entsprechende Kompetenzen adäquat vermittelt werden können (vgl. Adamzik/Krause 2009).

Als nächstes bezieht sich Fix (u. a. 2009, 13) auf eine Reihe bisher vernachlässigter Oberflächenphänomene von Texten. Eines von diesen ist das Merkmal *Gestaltqualität/ Stil*. Anknüpfend an verschiedene Stiltraditionen, insbesondere aber an die pragmatische Textstilistik nach Sandig (2006), nach der jeder Äußerung und somit auch jedem Text Stil zu eigen ist, und zwar „in Relation zum Textmuster und zu den Umständen ihrer Verwendung (Kontext und Situation) und mit ihrer gesamten auch materiellen Gestalt“ (Sandig 2006, 2), wird davon ausgegangen, dass Stil als „integraler Bestandteil von Texten“ (ebd., 307) zu gelten hat. Dies ins Kalkül ziehend schlägt Fix vor, die sich an der Textoberfläche manifestierende stilistische Einheit bzw. Gestalt als weiteres Textualitätsmerkmal aufzugreifen.

Die stilistische Einheit eines Textes ist ein Teil der Textbedingungen, weil sie sich – dies ist der eine Teil der Begründung – erst im Text entfaltet und weil es ohne Stil – dies ist der andere und für die Argumentation schwerwiegendere Teil – ein klar erkennbares Textexemplar einer Textsorte nicht gäbe. In dem Kontext wird der aus der Gestaltpsychologie kommende Begriff „Gestalt“ wieder aktuell [...]. Gestalt-, also Form-, also Stileinheitlichkeit gilt als Bedingung für den Textcharakter. (Fix 2009, 14)

Für DaFF bietet sich auf der so konzipierten stilistischen Ebene eine Reihe von Anknüpfungspunkten, denn wie die Textmuster sind auch die damit einhergehenden Stilmuster fachlich und kulturell geprägt (u. a. Foschi Albert/Hepp/Neuland 2010; Baumann/Dörr/Klammer 2014; Adamzik/Petkova-Kessanlis 2020).

Die bis hierher eingeführten Textualitätskriterien bzw. -merkmale betreffen im Wesentlichen „den Einsatz der sprachlichen Zeichen vor dem Hintergrund von strukturellen Gegebenheiten, von Intention, Funktion und Situation etc. in Textexemplaren und Textsorten und deren sich auch sprachlich realisierende kulturelle Prägung“ (Fix 2009, 15). Die folgenden Merkmale beziehen sich auf die Wahrnehmbarkeit dieser Zeichenkomplexe, womit „Nichtsprachliches als Textfaktor“ (Fix 2008) in den Fokus gerückt wird. Als erstes Merkmal nennt Fix die *Kodalität*. Mit dieser Eigenschaft verweist sie darauf, „dass Texte nie nur rein sprachlich existieren, sondern dass immer andere Zeichen an ihnen beteiligt sind“ (Fix 2009, 15). Dieses, in der Literatur auch unter der Bezeichnung Multimodalität geläufige Merkmal von Texten (u. a. Pappert/Michel 2018), hebt darauf ab, dass der Textsinn immer aufzufassen ist als Zusammenspiel verschiedener Codes bzw. Modi. Das können neben Bildern aller Art, Grafiken, figürlichen oder kartographischen Veranschaulichungen auch die Papiersorte, Farben, Textdesign, Layout und Typografie sein, die in ihrem Zusammenwirken nicht nur „etwas zu verstehen geben und auf Wahrnehmbarkeit hin angelegt sind“ (Fix 2009, 15), sondern ebenso „zur Übermittlung, Gliederung und ergonomischen Rezeptionserleichterung bei immens wachsenden Informationsmengen“ (Schmitz 2016, 328–329)

beitragen. Weiterhin geraten die unter der Bezeichnung *Medialität* gefassten „technischen Mittel der Übertragung und Speicherung der Informationen“ (Fix 2009, 15) in den Fokus der Textbetrachtung. Dies hat wohl vor allem damit zu tun, dass nicht erst seit der computergestützten Digitalisierung uns Texte und Textsorten in unterschiedlichen Medien (z. B. Hörspiele im Rundfunk) gegenüberreten. So werden Fragen danach virulent, inwieweit beispielsweise die Verlagerung von analogen in digitale Medien sich auf die Gestaltung und/oder Wahrnehmung bestimmter Textsorten niederschlägt oder aber, „ob die Internetkommunikation zur Vereinheitlichung elektronischer Textsorten führt, sodass kulturelle Unterschiede in diesem Falle verschwinden, wenn es sie überhaupt gegeben hat“ (ebd., 16). Mit dem Merkmal *Materialität* „ist die formale Sichtbarmachung und Gestaltung der sprachlichen Zeichen gemeint“ (ebd.). Damit wird Bezug genommen auf die Einsicht, dass wir bereits vor dem Lesen, und zwar aufgrund jeweils spezifischer makrotypografischer Konstellationen, textsortenspezifisch bestimmte Erwartungen aufbauen, die die Rezeption des Textes steuern. So erkennen wir beispielsweise auf den ersten Blick, ob es sich um einen Fahrplan, eine Visitenkarte, eine Packungsbeilage, ein Rezept oder um ein Gedicht handelt. Als letztes hinzutretendes Merkmal nennt Fix die *Lokalität*, die als Textualitätsdimension lange Zeit vernachlässigt wurde, obwohl sie zur Erfassung von Textbedeutung und -funktion unerlässlich ist. Das heißt, dass eine Vielzahl von schriftlichen oder multimodalen Zeichen mit dem Objekt und/oder dem Ort, an dem sie sich befinden, unauflöslich verbunden sind, und zwar insofern, als der kulturell aufgeladene Publikationsort als konstitutive Bedeutungskomponente aufscheint, ohne die die Texte nicht adäquat interpretierbar sind. Die so fixierten Texte sind also in ihrer Bedeutung und Funktion an den jeweiligen Ort geknüpft, der darüber hinaus nicht nur die Rezeption lenkt, sondern auch ganz spezifische Handlungsräume eröffnet.

Mit den von Ulla Fix eingebrachten Textualitätsmerkmalen ist weitgehend das Feld abgesteckt, das oben für die dritte Phase der Textlinguistik skizziert wurde. Zuletzt soll noch ein Ansatz vorgestellt werden, der die Kommunikation mit Texten dezidiert in den Vordergrund rückt.

5 Lesbarkeit nach Heiko Hausendorf et al.

Auch Hausendorf et al. (2017) beziehen sich auf die von Beaugrande/Dressler eingeführten Textualitätskriterien, indem sie diese kritisch reflektieren und „wichtige Konsequenzen für eine theoretische, methodologische und empirische Nejustierung“ (Hausendorf et al. 2017, 4) der Textualitätsforschung aufzeigen. Angeknüpft wird dabei an das in Hausendorf/Kesselheim (2008) entwickelte Beschreibungsmodell, das der Frage nachgeht, „wie Textualität (Texthaftigkeit) an der Oberfläche des Textes zustande kommt“ (ebd., 11). Die Antwort ist, dass es in jedem konkreten Text unterschiedlich gelagerte Hinweise gibt („Textualitätshinweise“), die mal mehr, mal weniger ausgeprägt sind und die sich auf verschiedene Kriterien von Textualität beziehen („Textuali-

tätsmerkmale“). Darüber hinaus gibt es noch nichtsprachliche Hinweise, die die „Lesbarkeit eines Textes“ an „die Wahrnehmung der sprachlichen Erscheinungsformen und die Vertrautheit des Lesers mit diesen sprachlichen Erscheinungsformen“ (Hausendorf/Kesselheim 2008, 12) knüpfen („Textualitätsquellen“). Der hier bereits aufscheinende Begriff der *Lesbarkeit* wird bei Hausendorf et al. (2017) zum zentralen Bezugspunkt, zumal diese Textkommunikation erst ermöglicht.

Lesbarkeit ist [...] keine kommunikationsexterne Vorbedingung, sondern eine im Vollzug der Lektüre selbst immer wieder hervorzubringende und in diesem Sinne emergente Kommunikationsbedingung. Diese Hervorbringung („accomplishment“ im Sinne der Ethnomethodologie) erfolgt nicht voraussetzungslos, sondern durch die Auswertung von *Lesbarkeitshinweisen*, an die die Lektüre wahrnehmungs-, sprach- und vertrautheitsabhängig anschliessen kann. (Hausendorf/Kesselheim 2013, 6; Herv. i. Orig.)

Auch Hausendorf et al. besetzen – wie bereits Ulla Fix – den Begriff „Text“ ausschließlich „für Erscheinungsformen von Kommunikation mit und durch Schrift“, wobei Kommunikation als genuin „sozialer Prozess“ aufgefasst wird, der „auf sinnlich wahrnehmbare Erscheinungsformen angewiesen ist“ (Hausendorf et al. 2017, 8). Aus dieser streng kommunikationsorientierten Perspektive ergibt sich ein entsprechendes textlinguistisches Programm.

Nicht, was Leser und Leserinnen angesichts eines Textes ‚wirklich‘ gelesen und jeweils ‚verstanden‘ haben mögen, ist textlinguistisch von Interesse, sondern die Art und Weise, wie mögliche Lesevorgänge durch den Text und im Text (vor-)strukturiert werden und – in einem grundlegenden Sinne – wie es überhaupt *möglich und wahrscheinlich* werden kann, dass im Kommunikationsalltag auf eine ganz selbstverständliche Weise ‚gelesen‘ (und ‚verstanden‘) wird. (ebd., 21; Herv. i. Orig.)

Es geht also um die „Bedingungen der Möglichkeit von Kommunikation durch und mit Texten“ (ebd., 68). Diese Bedingung ist in der mündlichen Kommunikation an Anwesenheit, in der Schriftkommunikation an Lesbarkeit geknüpft (vgl. ebd., 27). Aufgabe der Textlinguistik ist es, die die Lesbarkeit herstellenden Hinweise aufzuspüren und zu rekonstruieren. Das mag von Fach zu Fach und von Kultur zu Kultur unterschiedlich sein, womit diese Hinweise auch für DaFF von Interesse sind und didaktisch nutzbar gemacht werden sollten. Bezugspunkte dabei sind zum einen Lesbarkeitsmerkmale (vgl. Hausendorf et al. 2017, Kap.5) und zum anderen Lesbarkeitsquellen (ebd., Kap. 4). Beide lassen sich beziehen auf die in den vorangegangenen Abschnitten eingeführten Textualitätskriterien und -merkmale.

Lesbarkeitsmerkmale markieren die Schwellen und Unwahrscheinlichkeiten (Probleme) der Textkommunikation; *Lesbarkeitshinweise* sind die empirisch-evolutionäre Antwort auf diese Unwahrscheinlichkeiten als Text (im Sinne von Lesbarkeitshinweisen ist der Text nichts anderes als diese Antwort); *Lesbarkeitsquellen* schliesslich sind die allgemeineren medialen Hilfsmittel (wie Sprache, Wahrnehmung, Wissen), auf die dabei zurückgegriffen werden kann und die sich koevolutionär mit und durch Textkommunikation entwickelt haben. (Hausendorf et al. 2017, 117; Herv. i. Orig.)

Im Folgenden sollen jene Merkmale und Quellen kurz skizziert und mit den bereits eingeführten Kriterien in Beziehung gesetzt werden. Als erstes Merkmal nennen Hausendorf et al. (2017, Kap. 6) die *Begrenzbarkeit*. Zu suchen wäre in diesem Fall nach Hinweisen, die den Anfang und das Ende eines Textes anzeigen (*Abgrenzungshinweise*) sowie nach solchen, „die innerhalb einer textuellen Obereinheit Untereinheiten“ markieren (*Gliederungshinweise*) (Hausendorf/Kesselheim 2008, 25). Neben gebräuchlichen sprachlichen oder typografischen Elementen spielt in dieser Frage ebenso die von den Autoren als Lesbarkeitsquelle konzeptualisierte *Materialität*, also „die Wahrnehmbarkeit der Substanz, auf oder in der die Schrift sinnlich wahrnehmbar (also nicht nur sichtbar, sondern häufig auch anfassbar) in Erscheinung tritt“ (Hausendorf et al. 2017, 89) eine Rolle. Daneben gibt es aber auch Fälle, in denen die *Skripturalität*, also „die Erscheinungsformen der Schriftzeichen, die in vielen Fällen unabhängig von den Materialeigenschaften (den Substanzen) der Schreibstoffe sind“ (ebd., 93), als Abgrenzungshinweis genügen kann. So beispielsweise, wenn in einem wissenschaftlichen Aufsatz Beispiele durch eine bestimmte Schriftart vom eigentlichen Text abgehoben werden. Mit Materialität und Skripturalität haben wir zwei wahrnehmungsabhängige Lesbarkeitsquellen vorliegen, die bei Ulla Fix bereits als nichtsprachliche Merkmale aufgeführt wurden, allerdings unter anderen Bezeichnungen. Die Quelle Materialität entspricht weitgehend der Medialität bei Fix und die Skripturalität, also die „typographische[n] Gestaltung von Schrift (inklusive Textlayout und -design)“ (Hausendorf et al. 2017, 91) wird bei Fix unter Materialität subsummiert. Das zweite von Hausendorf et al. genannte Lesbarkeitsmerkmal ist das der *Verknüpfbarkeit* (Kap. 6), das man cum grano salis mit dem Kriterium der Kohäsion von Beaugrande/Dressler gleichsetzen kann. Darüber hinaus werden aber auch Verknüpfungen von sprachlichen und nichtsprachlichen Textbausteinen (bspw. Bildunterschriften) sowie die in der digitalen Kommunikation etablierten Verknüpfungshinweise erfasst, die typischerweise durch Hyperlinks realisiert werden (vgl. Hausendorf et al. 2017, 163). Mit dem Merkmal *thematische Zusammengehörigkeit* bezieht man sich wiederum im Wesentlichen auf das Textualitätskriterium der Kohärenz. Verknüpfungshinweise und thematische Hinweise stehen hierbei in einer engen Verbindung, und zwar insofern, als die im Text sich abzeichnende Verknüpfungsstruktur weitgehend „als Trägerstruktur für die thematischen Zusammenhänge des Textes fungiert“ (Brinker et al. 2018, 44). Darüber hinaus betonen Hausendorf et al. (2017, 204) die aktive Rolle des Rezipienten, der den thematischen Zusammenhang „im Vollzug der Lektüre“ durch die Auswertung entsprechender Thema-Hinweise bewerkstelligen muss. Ein weiteres Lesbarkeitsmerkmal ist das der *pragmatischen Nützlichkeit*. Dieses kann „als Versuch verstanden werden, Intentionalität, Akzeptabilität und Informativität in einem Merkmal zusammenzufassen (ebd., 117). Unmittelbar relevant für die Nützlichkeit sind die Textfunktionen, die jeweils in übergeordnete Zusammenhänge eingebettet und aufs engste mit entsprechenden Textsorten verknüpft sind (vgl. ebd., 236–244). In vielen Fällen wird der Handlungsgehalt eines Textes deshalb auch nicht in erster Linie aufgrund sprachlicher, sondern vielmehr wahrnehmungs- und wissensbezogener Hin-

weise dechiffriert, womit den Lesbarkeitsquellen *Lokalität* und *Vertrautheit* eine besondere Bedeutung zukommt. Lokalität wurde oben als nichtsprachliches Merkmal bei Fix bereits eingeführt. Vertrautheit ist dabei die Bezeichnung für kulturell geprägte kommunikative Ressourcen, die in der Sozialisation erworben und daraufhin routinemäßig eingesetzt werden, sodass „Lesbarkeit in einer Weise zustande kommen kann, die über die Wahrnehmbarkeit des Schriftstücks und über das Verstehen der Sprache, in der geschrieben wurde, hinausgeht“ (Hausendorf et al. 2017, 102). Je vertrauter ich mit bestimmten Lektüresituationen bin, desto leichter erkenne ich die pragmatische Nützlichkeit. So sind Lokalität und Vertrautheit z. B. von entscheidender Bedeutung, wenn es um sogenannte Kleine Texte des Alltags geht, deren sprachlicher Gehalt in vielen Fällen auf ein Minimum beschränkt ist (vgl. Pappert/Roth 2021; zur Nutzung solcher Texte für den DaF-Unterricht Dürscheid 2016). Das nächste Lesbarkeitsmerkmal ist das der *Intertextualität*. Anders als bei Beaugrande/Dressler geht es hier aber um einen etwas anderen Intertextualitätsbegriff, zumal die Text-Textsorten-Beziehungen der Musterhaftigkeit zugeordnet werden. Dennoch geht es nicht ausschließlich um die Text-Text-Beziehungen, sondern auch um Beziehungen zwischen Texten und Textwelten (vgl. Fix 2011, 31–46), die oftmals nur „als relevanter Bezugshintergrund der aktuellen Lektüre *anklingen*“ (Hausendorf/Kesselheim 2008, 197; Hervorh. i. Orig.). Als letztes Merkmal wird das der *Musterhaftigkeit* eingeführt, „das mit der zunehmenden Routinisierung und Institutionalisierung von Lösungen für textkommunikative gesellschaftliche Anforderungen und damit vor allem mit der Ausdifferenzierung der pragmatischen Nützlichkeit von Textkommunikation zu tun hat“ (Hausendorf et al. 2017, 319). Mit anderen Worten sind es die Textsorten bzw. andere musterbasierte kommunikative Einheiten, die, wenn sie uns vertraut sind, Orientierung bieten beim Bewältigen wiederkehrender kommunikativer Aufgaben. Da diese Musterhaftigkeit sich auf bestimmte Konstellationen der anderen Lesbarkeitsmerkmale beziehen lässt, sind auch die Hinweise aus diesen ableitbar und entsprechend vielfältig.

Insgesamt legen Hausendorf et al. ein Modell vor, das die ‚traditionellen‘ Merkmale zwar aufgreift, aber sie kommunikationstheoretisch modifiziert. Abhängig vom konkreten Textexemplar speisen sich dabei die Lesbarkeitshinweise aus den Lesbarkeitsmerkmalen und/oder den Lesbarkeitsquellen.

Was in dem Beitrag gezeigt werden sollte, war, dass die Textualitätskriterien von Beaugrande/Dressler durchaus ein brauchbares Instrumentarium zur Verfügung stellen, wenn es darum geht, die Texthaftigkeit eines lesbaren Artefakts zu bestimmen. Das gelingt aber nur, wenn man sie nicht als notwendige Bedingungen begreift, sondern als mehr oder weniger ausgeprägte Merkmale bzw. Quellen, die in mancherlei Hinsicht ergänzt und differenziert werden müssen. Das auf diese Weise erweiterte Repertoire möglicher Zugriffspunkte auf Texte und Textsorten sollte auch und vor allem im DaFF-Zusammenhang genutzt werden, um Kompetenzen sowohl in Textproduktion als auch Textrezeption an den Gegenständen selbst, also den jeweils in Frage stehenden Texten und Textsorten, angemessen vermitteln zu können.

6 Literatur

- Adamzik, Kirsten (Hg.) (2000): Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen.
- Adamzik, Kirsten (2001): Kontrastive Textologie. Empirische Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen.
- Adamzik, Kirsten (2011): Textsortennetze. In: Stephan Habscheid (Hg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Typologien der Kommunikation. Berlin, Boston, 367–385.
- Adamzik, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Berlin, Boston.
- Adamzik, Kirsten (2018): Textlinguistik. In: Frank Liedtke/Astrid Tuchen (Hg.): Handbuch Pragmatik. Stuttgart, 53–64.
- Adamzik, Kirsten/Wolf-Dieter Krause (Hg.) (2009): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht in Schule und Hochschule. 2. Aufl. Tübingen.
- Adamzik, Kirsten/Mikaela Petkova-Kessanlis (Hg.) (2020): Stilwechsel und ihre Funktionen in Textsorten der Fach- und Wissenschaftskommunikation. Tübingen.
- Antos, Gerd/Heike Tietz (Hg.) (1997): Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen.
- Baumann, Klaus-Dieter/Jan-Eric Dörr/Katja Klammer (Hg.) (2014): Fachstile – Systematische Ortung einer interdisziplinären Kategorie. Berlin.
- Beaugrande, Robert-Alain de/Wolfgang Ulrich Dressler (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen.
- Brinker, Klaus (1985): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin.
- Brinker, Klaus (2006): Vorstellung eines textlinguistischen Beschreibungsmodells als Basis des DaF-Unterrichts. In: Marina Foschi Albert/Marianne Hepp/Eva Neuland (Hg.): Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation. München, 75–82.
- Brinker, Klaus/Hermann Cölfen/Steffen Pappert (2018): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 9., durchgesehene Aufl. Berlin.
- Brinker, Klaus et al. (Hg.) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York.
- Dalmas, Martine/Marina Foschi Albert/Eva Neuland (Hg.) (2013): Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008). Villa Vigoni. https://www.villavigoni.eu/wp-content/uploads/2018/04/VV_Gesamtmanuskript_nuova_edizione_04.03.13.pdf (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- Dürscheid, Christa (2016): Reflexion über Sprache im DaF-Unterricht – am Beispiel von kleinen Texten. In: Renate Freudenberg-Findeisen (Hg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim, 167–183.
- Fandrych, Christian/Maria Thurmair (2011): Textsorten im Deutschen: linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen.
- Fix, Ulla (2008): Nichtsprachliches als Textfaktor: Medialität, Materialität, Lokalität. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 36, 3, 343–354.
- Fix, Ulla (2009): Stand und Entwicklungstendenzen der Textlinguistik (I/II). In: Deutsch als Fremdsprache 46, 11–20; 74–85.
- Fix, Ulla (2011): Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene. 2., durchgesehene Aufl. Berlin.
- Fix, Ulla (2018): Denkstilwandel in der Textlinguistik: Vom Text als struktureller und kommunikativer Einheit zum Text in Welt- und Zeichenbeziehungen. In: Christiane Andersen/Ulla Fix/Jürgen Schiewe (Hg.): Denkstile in der deutschen Sprachwissenschaft. Bausteine einer Fachgeschichte aus dem Blickwinkel der Wissenschaftstheorie Ludwik Flecks. Berlin, 191–208.
- Fix, Ulla (2019a): Text und Textlinguistik. In: Nina Janich (Hg.): Textlinguistik 15. Einführungen. 2. Aufl. Tübingen, 15–34.

- Fix, Ulla (2019b): Kulturbezogene Textlinguistik und kulturanalytische Textstilistik. In: Juliane Schröter et al. (Hg.): *Linguistische Kulturanalyse*. Berlin, Boston, 323–346.
- Fix, Ulla et al. (Hg.) (2002): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt a. M. u. a.
- Fix, Ulla/Stephan Habscheid/Josef Klein (Hg.) (2001): *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen.
- Foschi Albert, Marina/Marianne Hepp/Eva Neuland (Hg.) (2010): *Text und Stil im Kulturvergleich*. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation. München.
- Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen.
- Gülich, Elisabeth/Wolfgang Raible (Hg.) (1972): *Textsorten: Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Frankfurt a. M.
- Harweg, Roland (1968): *Pronomina und Textkonstitution*. München.
- Hausendorf, Heiko/Wolfgang Kesselheim (2008): *Textlinguistik fürs Examen*. Göttingen.
- Hausendorf, Heiko/Wolfgang Kesselheim (2013): *Können Räume Texte sein? Linguistische Überlegungen zur Unterscheidung von Lesbarkeits- und Benutzbarkeitshinweisen*. Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (Spur) 2 http://www.spur.uzh.ch/research/SpuR_Arbeitspapiere_Nr02_Aug2013.pdf (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- Hausendorf, Heiko et al. (2017): *Textkommunikation: ein textlinguistischer Neuanatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*. Berlin.
- Hauser, Stefan/Ulla Kleinberger/Kersten Sven Roth (Hg.) (2014): *Musterwandel – Sortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik*. Bern u. a.
- Heinemann, Margot/Wolfgang Heinemann (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion. Text. Diskurs*. Tübingen.
- Jäger, Ludwig et al. (Hg.) (2016): *Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft*. Berlin.
- Klemm, Michael (2002): *Jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich*. In: Ulla Fix et al. (Hg.): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt a. M. u. a., 17–29.
- Linke, Angelika/Helmuth Feilke (Hg.) (2009): *Oberfläche und Performanz: Untersuchungen zur Sprache als dynamische Gestalt*. Tübingen.
- Pappert, Steffen (2016): *Zur Konzeptualisierung von Kommunikationsereignissen*. In: Ulrike Behrens/Olaf Gätje (Hg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. Frankfurt a. M. u. a., 15–37.
- Pappert, Steffen/Sascha Michel (Hg.) (2018): *Multimodale Kommunikation in öffentlichen Räumen. Texte und Textsorten zwischen Tradition und Innovation*. Stuttgart.
- Pappert, Steffen/Kersten Sven Roth (Hg.) (2021): *Kleine Texte*. Berlin.
- Sandig, Barbara (2006): *Textstilistik des Deutschen*. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin, New York.
- Schmitz, Ulrich (2016): *Multimodale Texttypologie*. In: Nina-Maria Klug/Hartmut Stöckl (Hg.): *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin, Boston, 327–347.
- Spitzmüller, Jürgen/Ingo H. Warnke (2011): *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin, Boston.
- Stein, Stephan (2004): *Texte, Textsorten und Textvernetzung. Über den Nutzen der Textlinguistik (nicht nur) für die Fremdsprachendidaktik*. In: Heinz-Helmut Lüger/Rainer Rothenhäusler (Hg.): *Linguistik für die Fremdsprache Deutsch*. Landau, 171–222.
- Vater, Heinz (2001): *Einführung in die Textlinguistik*. 3. überarb. Aufl. München.
- Warnke, Ingo H. (2002): *Text adieu – Diskurs bienvenue? Über Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs*. In: Fix, Ulla et al. (Hg.): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt a. M. u. a., 125–141.

Susanne J. Jekat

Barrierefreie Kommunikation

Zusammenfassung: Der Abschnitt *Barrierefreie Kommunikation* im vorliegenden Handbuch fokussiert die sprachlichen Besonderheiten für die deutsche Sprache, die der Übertragung einer Information aus einem barrierereichen Ausgangstext (oder einer Abbildung) in einen barrierearmen oder barrierefreien Zieltext entweder inhärent sind oder durch möglichst gemeinsam mit den Zielgruppen entwickelte Regelwerke auferlegt werden. Dargestellt werden die Bereiche Leichte Sprache, Live-Untertitelung und Audiodeskription in Bezug auf die im deutschsprachigen Raum entwickelten Regelwerke.

Schlagwörter: Barrierefreie Kommunikation, Transferprozesse, Leichte Sprache, Live-Untertitelung, Schriftdolmetschen, Audiodeskription

- 1 Einleitung
- 2 Leichte Sprache Deutsch
- 3 Die Sprache der Live-Untertitelung
- 4 Die Sprache der Audiodeskription
- 5 Zusammenfassung
- 6 Literatur

1 Einleitung

In einer idealen Welt lässt sich Barrierefreie Kommunikation dadurch definieren, dass ein Ausgangstext, sei er nun gesprochen, geschrieben oder in Form von Bildern dargestellt, für alle Menschen vollständig zugänglich und verständlich ist. Menschen mit Sinnbehinderung, also mit Seh-, Hör- oder kognitiven Behinderungen haben aufgrund der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 (UN-CRPD 2006) und aufgrund der Gleichstellungs- und Teilhabegesetze in den einzelnen Ländern das Recht, Informationen und den Zugang zu allen Medien auf dem gleichen Weg zu erhalten, wie Menschen ohne Behinderung. Hier setzt die Barrierefreie Kommunikation (im Folgenden BfK) an, um möglichst alle Wege der Informationsübermittlung barrierefrei oder wenigstens barrierearm zu gestalten. Betroffen sind hiervon nicht nur Unterhaltungsmedien wie Spielfilme oder die Live-Übertragung von Fußballspielen, obwohl die meisten Methoden der BfK zuerst für diesen Bereich entwickelt wurden. Insgesamt rückt der Zugang zu Bildung auf allen Stufen und der Zugang zu denjenigen Informationen, die Menschen für ein möglichst unabhängiges, selbstbestimmtes Leben in Sicherheit benötigen, in den Mittelpunkt der Forschung und Praxis der BfK. Beispiele sind Schulunterricht, Berufsausbildung und Studium, Informationen zur Gesundheitsprävention, Bundestagsdebatten oder der Zugang zu Onlineplattformen und -shops, d. h. zu allem, zu dem Menschen ohne Behinderung auch Zugang haben.

Für das noch junge Forschungsgebiet BfK liegen erst wenige Definitionen vor. Eine aus unserer Sicht umfassende Definition der BfK wird von der Universität Hildesheim (Stiftung Universität Hildesheim o. D., o. S.) zur Verfügung gestellt:

Barrierefreie Kommunikation umfasst alle Maßnahmen zur Eindämmung von Kommunikationsbarrieren in unterschiedlichen situationalen Handlungsfeldern. Kommunikationsbarrieren können mit Blick auf die Sinnesorgane und/oder die kognitiven Voraussetzungen der Kommunikationsteilnehmer bestehen sowie mit Blick auf die sprachlichen, fachsprachlichen, fachlichen, kulturellen und medialen Anforderungen, die Texte an die Rezipientinnen und Rezipienten stellen.

Im Folgenden wird die Sprache von drei zentralen Bereichen der BfK beschrieben: *Leichte Sprache Deutsch*, *Live-Untertitelung* und *Audiodeskription*. Diese drei Bereiche basieren auf einem intralingualen Transferprozess, der z. T. stark durch Regelwerke geprägt ist und weisen grundsätzliche Gemeinsamkeiten auf. *Gebärdensprachdolmetschen* und *Gesprächsdolmetschen*, die ebenfalls dem Gebiet der BfK zugeordnet werden könnten, sind zwar auch durch einen Transferprozess geprägt, auf diesen wirken jedoch die Bedingungen eines natürlichsprachlichen interlingualen Transfers ein, so dass sie kontext- und themenspezifisch zu beschreiben sind und daher hier nicht berücksichtigt werden.

Die *Leichte Sprache Deutsch* kann als kontrollierte, regelbasierte Schriftsprache angesehen werden, mit der für Menschen mit kognitiven Behinderungen, Menschen mit temporären kognitiven Behinderungen z. B. aufgrund einer chronischen Krankheit mit Medikamenteneinnahme, und Menschen mit niedriger Kompetenz in der Ortssprache standardsprachliche Texte verständlich gemacht werden sollen. Diese Sprache wird hier dargestellt auf der Basis des für die Leichte Sprache Deutsch zentralen Regelwerks (Netzwerk Leichte Sprache 2015).

Die *Live-Untertitelung* ist eine durch den Prozess des Schriftdolmetschens erzeugte simultane Verschriftlichung gesprochener Texte für Menschen mit Hörbehinderung und Menschen mit niedriger Kompetenz in der Ausgangssprache.

Die *Audiodeskription* für Menschen mit Sehbehinderung und blinde Menschen besteht aus einer als gesprochen übermittelten möglichst wohlgeformten Beschreibung visuell dargestellter Inhalte und Informationen.

Die Sprache der drei hier beschriebenen Bereiche in der BfK ist dabei stark geprägt von

1. dem unterliegenden, meist intralingualen Transferprozess:
 - a. Transfer: Standardsprache nach *Leichte Sprache*,
 - b. Transfer: gesprochene nach *geschriebene Sprache mit Interpunktion* (Live-Untertitel),
 - c. Transfer: visuell übermittelte Informationen nach *wohlgeformte mündlich übermittelte Sprache* (Audiodeskription)

und

2. dem jeweiligen Ausgabemodus für den Zieltext:
 - a. Texte in Leichter Sprache werden als Satzlisten dargestellt und sind meist mit Abbildungen und Begriffserklärungen versehen,
 - b. Texte, die per Schriftdolmetschen übertragen werden (Live-Untertitel), müssen in einer adäquaten Lesegeschwindigkeit präsentiert werden, dürfen ggfs. das Bild nicht verdecken und repräsentieren immer eine Kondensierung des gesprochenen Ausgangstextes,
 - c. Audiodeskriptionen von Filmen werden möglichst nur in Originaltonpausen aufgesprochen, alle anderen (z. B. von Kunstobjekten) sowie die Audioeinführung dürfen als gehörte Texte nicht zu lang und müssen segmentierbar sein.

Als Basis der BfK kann das Gesamtphänomen *Leichte, Einfache und Bürgernahe Sprache* angesehen werden, weil in allen Bereichen der BfK sprachliche Vereinfachungen angestrebt werden. Die Leichte Sprache wurde ursprünglich aus der Sozialen Arbeit, nicht aus der Sprachwissenschaft heraus entwickelt (vgl. Bredel/Maaß 2016) und kann durch die vorhandenen Regelwerke zur Leichten Sprache und ihre spezifischen Merkmale als Einzelphänomen relativ eng eingegrenzt werden. Ihre Abgrenzung gegenüber der Einfachen und Bürgernahen Sprache ist allerdings derzeit noch sehr vage (Bock 2014, 22–26). Die Einfache Sprache setzt auf allgemeinen Merkmalen verständlicher Sprache auf und ist somit meist vom jeweiligen Kontext (z. B. den Vorkenntnissen der Rezipienten) abhängig. Die Bürgernahe Sprache ist derzeit auf Inhalte in Verwaltung und Recht begrenzt (Bock 2014, 24).

Aus diesem Grund müssen die Übergänge zwischen den drei Varianten als Kontinuum angesehen werden (Bock 2014, Lieske/Siegel 2014), das sich von sehr leicht über einfach nach bürgernah erstreckt, wobei die Übergänge zwischen den Varianten nicht eindeutig definiert werden können.

2 Leichte Sprache Deutsch

Kellermann (2013, 4) nennt den Ursprung der Leichten Sprache: „Die Leichte Sprache hat ihren Ursprung in der amerikanischen Organisation ‚People First‘, die 1974 gegründet wurde und 1996 die Idee des ‚Easy Read‘ entwickelte.“ Somit ist die Leichte Sprache aus der sozialen Arbeit heraus als Schriftsprache konzipiert (vgl. auch Maaß 2015, 12).

Zentrale Definitionen für Leichte Sprache (Bredel/Maaß 2016, 13) verweisen ebenfalls darauf, dass die Leichte Sprache aus der Praxis heraus entwickelt wurde:

Gegenwärtig ist Leichte Sprache noch weitgehend ein Praxisphänomen. Sie wurde aus der Behindertenrechtsbewegung heraus entwickelt und in den vergangenen Jahren vor allem von den Mitgliedern des Netzwerks Leichte Sprache getragen.

Die Eingrenzung der Leichten Sprache wird daher eher als Prozess angesehen (Bock 2018, 11):

Wir sprechen von ‚Leichter Sprache‘ in Anführungszeichen, um deutlich zu machen: Wir verstehen unter dem Konzept ‚Leichte Sprache‘ nicht *einen* bestimmten Ansatz oder *ein* bestimmtes Regelwerk. ‚Leichte Sprache‘ ist vielmehr ein Dachbegriff. Wir wollen unter diesem Ausdruck das erfassen, was derzeit in der Sprachgemeinschaft unter ‚Leichter Sprache‘ verstanden wird – und diese Definitionen und Zugänge fallen teilweise verschieden aus. Auch das ist Teil des Phänomens ‚Leichte Sprache‘ als Ganzem.

Die Zielgruppe der Leichten Sprache ist sehr heterogen, es handelt sich vor allem um (offene Liste):

- Menschen mit Lernschwierigkeiten
- Funktionale Analphabeten
- Menschen mit Demenz oder Alzheimer
- Menschen mit Dyslexie
- Menschen mit geistiger Behinderung
- Menschen mit temporären kognitiven Einschränkungen aufgrund von Medikamenteneinnahme, bei Schicksalsschlägen, psychischen Krankheiten oder periodisch auftretenden Beschwerden
- Menschen mit geringen Kenntnissen der Ortssprache.

Einige Vertreter der Zielgruppe Menschen mit geistigen Behinderungen möchten genau die letztere Bezeichnung gern vermeiden und ebenfalls *Menschen mit Lernschwierigkeiten* genannt werden:

Der Verein ist für Menschen mit Lern-Schwierigkeiten da.
Wir wollen nicht **geistig behindert** genannt werden.
Diese Wörter machen uns schlecht.
(Mensch zuerst o. D., o. S., Hervorhebung im Original)

Hier zeigt sich, dass bereits eine der Teilzielgruppen möglicherweise in sich selbst bereits heterogen ist, wenn der Begriff *Menschen mit Lernschwierigkeiten* sowohl Menschen mit geistiger Behinderung, die meist nicht therapierbar ist, als auch Menschen mit Lernschwierigkeiten, die therapierbar sein können, umfassen soll. Je heterogener die Zielgruppe für einen Leichte-Sprache-Text ist, desto schwieriger wird es sein, den Text an die sprachliche Kompetenz der Zielgruppe anzupassen (vgl. Jablotschkin 2017, 31; Jekat et al. 2017, 230–231).

Insgesamt gibt es für die Leichte Sprache verschiedene Regelwerke, die kleinere Unterschiede aufweisen, das Netzwerk Leichte Sprache ist dabei als zentrale Initiative anzusehen (s. auch das weiter oben angeführte Zitat von Bredel/Maaß 2016, 13). Das Regelwerk dieses Netzwerks (Netzwerk Leichte Sprache 2015) soll daher hier zur Eingrenzung und Beschreibung der Leichten Sprache Deutsch verwendet werden, da aktuell auf eine DIN-Norm Leichte Sprache Deutsch (noch) nicht zugegriffen werden kann.

Im Netzwerk Leichte Sprache (2015) wird u. a. empfohlen, in Leichte-Sprache-Texten einfache und beschreibende Wörter zu verwenden. Die Regeln werden dabei nicht begründet, sondern durch Beispiele belegt, die jeweils als gut oder schlecht markiert werden. Für die Verwendung einfacher Wörter wird das Wort *erlauben* als gut markiert dem Wort *genehmigen* als schlecht markiert gegenübergestellt (Netzwerk Leichte Sprache 2015, 4). Dahinter liegt vermutlich die Erkenntnis, dass häufig verwendete Wörter schneller und damit leichter zu verarbeiten sind als seltener verwendete Wörter (vgl. Bock 2018, 33). Dieses Prinzip wird häufig für die Erstellung verständlicher Texte zugrunde gelegt. Für das hier genannte Wortpaar *erlauben*–*genehmigen* hat allerdings Bock (2018, 36) in Tests festgestellt, dass *erlauben* von 92,5% der Versuchspersonen und *genehmigen* von 82,5% der Versuchspersonen verstanden wird und damit kein sehr großer Unterschied der Verarbeitungskomplexität der beiden Wörter vorhanden ist. Die Tatsache, dass genau dieses Wortpaar als Beispiel für schwer vs. leicht in Netzwerk Leichte Sprache (2015, 4) trotz der Ergebnisse von Bock (2018) weiterhin verbleibt, macht u.E. auch deutlich, welche Problematik für die Leichte Sprache dadurch entsteht, dass sie zunächst ohne wesentliche Berücksichtigung sprachwissenschaftlicher oder linguistischer Erkenntnisse konzipiert wurde. Bock (2018, 37) leitet aus ihren Untersuchungsergebnissen die folgende Modifikation der o. a. Regel ab:

Mit häufigen Wörtern ist man „auf der sicheren Seite“: Sie können als einfach gelten – das gilt auch für häufige Fremdwörter (z. B. *Information*). Das bedeutet aber nicht, dass weniger frequente Wörter nicht benutzt werden können. Auch sie können leicht verständlich sein.

Weitere Regeln (s. Netzwerk Leichte Sprache 2015) empfehlen die Vermeidung von Fremdwörtern, Sonderzeichen, des Genitivs, des Konjunktivs, des Passivs und der Negation, die Bevorzugung von Verben gegenüber Nomen und die Verwendung der kanonischen Satzstellung. Außerdem soll pro Satz möglichst nur eine Aussage enthalten sein, auch diese Empfehlung wird mit einem Beispiel (Netzwerke Leichte Sprache 2015, 17) belegt:

- (1) Schlecht: Wenn Sie mir sagen, was Sie wünschen,
kann ich Ihnen helfen.
Gut: Ich kann Ihnen helfen.
Bitte sagen Sie mir:
Was wünschen Sie?

Gleichzeitig erscheint die Umsetzung der bisher genannten Regeln des Netzwerks Leichte Sprache (2015) aber immer wieder problematisch, der o. a. Beispieltext verstößt z. B. gegen die Empfehlung (Netzwerk Leichte Sprache 2015, 20): „Vermeiden Sie Fragen im Text“. Die bisher dargestellten Aspekte sollen verdeutlichen, warum die Leichte Sprache Deutsch regelmäßig kontrovers diskutiert und dem o. a. Vorschlag von Bock (2018) folgend eher als Dachbegriff, denn als eine exakt eingrenzbar Sprachvariante des Deutschen angesehen werden kann.

Es bleibt anzumerken, dass Leichte-Sprache-Texte Bilder zur Illustration enthalten sollten und Leichte-Sprache-Texte, wie bereits erwähnt und in Beispiel 1 abgebildet, als Liste von Einzelsätzen dargestellt werden.

In Bezug auf die Regeln des Netzwerks Leichte Sprache (2015) besonders kontrovers diskutiert wird die Segmentierung von Komposita im Deutschen durch Bindestrich und mit Großschreibung nachfolgender Segmente: „Trennen Sie lange Wörter mit einem Binde-Strich. [...] Gut: Bundes-Gleichstellungs-Gesetz“ (Netzwerk Leichte Sprache 2015, 6). Das Beispiel zeigt, dass durch die Segmentierung mit anschließender Großschreibung u. U. eine falsche Schreibweise von Komposita eingeübt werden und zusätzliche Verarbeitungsprobleme erzeugt werden könnten (Maaß 2015, 90–91):

Was ist ein „Markt-Führer“? Jemand, der im Supermarkt sagt, wo die Eier liegen? Und wo liegt die Milch-Straße? Gleich hinter dem Butter-Platz? Wer ist der Geschädigte bei einem Schlag-Anfall? Wurde da vielleicht wirklich jemand geschlagen?

Aus diesem Grund schlägt Maaß (2015, 14; 88–92) den sogenannten Mediopunkt vor, der wie der Bindestrich zwar die Wortgrenzen verdeutlicht, durch fehlende Großschreibung am Anfang neuer Segmente aber keine falsche Schreibweise abbildet (Beispiel 2 aus Maaß 2015, 89):

- (2) – Markt-führer
 – Schlag-anfall
 – Rechts-anwalt.

Untersuchungen von regelkonformen Leichte-Sprache-Texten zeigen, dass in einigen Fällen, z. B. in medizinischen Ratgebern, auch gefährliche Missverständnisse entstehen können, weil die sprachliche Kodierung der zu übermittelnden Informationen entsprechend den Regeln verändert und gegenüber dem Standardtext reduziert werden muss (vgl. Jekat et al. 2020, 182). Auch für rechtswirksame Gesetzestexte erscheint eine Übersetzung in Leichte Sprache problematisch, so dass die entsprechenden Leichte-Sprache-Texte immer als Texte, die eine Zusatzinformation bieten, markiert werden sollten. Entsprechend stellen Jekat et al. (2020, 179) fest:

In Bezug auf das schweizerische Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG 2002) zeigt Nussbaumer (2016), dass sich an mehreren Textstellen die sprachlich kodierten Informationen im Standardtext gegenüber denjenigen im Leichte-Sprache-Text deutlich unterscheiden, so dass der Leichte-Sprache-Text z. T. auch andere rechtliche Konsequenzen haben kann als der Standardtext.

Als Einstiegshilfe in die Textrezeption für Menschen mit sehr niedriger Kompetenz in der Ortssprache und für Menschen mit kognitiven Behinderungen spielt die Leichte Sprache trotz ihres teilweise schlechten Images (D’Agostino 2018) eine sehr wichtige Rolle. Es kann gezeigt werden, dass Vertreter der Zielgruppen ihre Sprachkompetenz durch die regelmäßige Rezeption von Leichte-Sprache-Texten wesentlich verbessern und ggf. bis auf das Niveau der Standardsprache erweitern können.

In Bezug auf ein Verständnis auf der Textebene ist die Leichte Sprache Deutsch wenig erforscht, es besteht allerdings die Möglichkeit, dass die starke Segmentierung in kurze Sätze, die Präferenz der kanonischen Wortstellung und die Darstellung des Textes in Satzlisten einem Gesamttextverständnis entgegenstehen könnte, wie ein Beispiel zeigt (Aktion Mensch e.V. 2016, 9), das auch Jablotschkin (2017, 75) zur Untersuchung von Kausalrelationen in der Leichten Sprache verwendet und als sprachlich komplex einschätzt:

- (3) Früher mussten viele Menschen mit Behinderung
in einem WohnHeim wohnen.
Das war schlecht.
- Weil sie mit vielen anderen Menschen
zusammen wohnen mussten.
Auch wenn sie das nicht wollten.
 - Weil die WohnHeime oft weit weg von der Stadt waren.
 - Und weil die Menschen aus dem WohnHeim
oft weit fahren mussten.
Damit sie andere Menschen treffen konnten.
- Deshalb waren Menschen mit Behinderung
von vielen Sachen ausgeschlossen.

3 Die Sprache der Live-Untertitelung

Die Live-Untertitelung für Menschen mit Hörbehinderung beinhaltet die Übertragung gesprochener Sprache in Live-Fernsehsendungen, Live-Events, Vorträgen, Vorlesungen etc. in geschriebenen Text, der simultan zum Sprechzeitpunkt im unteren Bildabschnitt oder auf einem separaten Bildschirm eingeblendet wird. Dabei wird möglichst viel des Gesagten übertragen, einiges kondensiert und Interpunktion eingefügt (vgl. auch eine der ersten Definitionen von Marsh 2006, o. S.). Die Live-Untertitelung wird im Prozess des sogenannten Schriftdolmetschens erstellt, für das hier zwei zentrale Methoden genannt werden sollen: das Schriftdolmetschen per Tastatur und das Schriftdolmetschen per Speech-to-Text-(Spracherkennungs-)Software. Letzteres wird auch Respeaking genannt. Das Schriftdolmetschen per Tastatur wird vorwiegend bei kleineren Anlässen und Zugang zu Bildung eingesetzt, weil die Verwendung einer geräuscharmen Tastatur diese Anlässe kaum stört. Aufgrund der immer weiter verbesserten Spracherkennung, die eine hohe Qualität der Live-Untertitel unterstützt und der digitalen Infrastruktur ist allerdings das Respeaking, das vormals hauptsächlich im Fernsehen eingesetzt wurde, gegenwärtig in allen Bereichen auf dem Vormarsch. Dies umso mehr, weil der Schriftdolmetscher nicht unbedingt vor Ort sein muss, um die Live-Untertitel zu produzieren und zu liefern. Wie der Name *Schriftdolmetschen* bereits andeutet, ist der Prozess der Live-Untertitelung sehr nahe, wenn nicht gar

Tab. 1: Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Simultandolmetschen und Respeaking als Form des Schriftdolmetschens.

Simultandolmetschen	Schriftdolmetschen: Respeaking
ausgeprägte sprecherische Fähigkeiten: Diktion, Timbre, Artikulation	eher flaches und monotones Sprechen für Diktiersystem
Ausgangstext – Ausgabe akustisch	Ausgangstext – Ausgabe schriftlich
Interlingual	vorwiegend intralingual
gleichzeitiges Hören und Sprechen	gleichzeitiges Hören und Sprechen
gleichzeitige semantisch und syntaktisch korrekte mündliche Wiedergabe unter strikten externen Zwängen	gleichzeitige semantisch und syntaktisch korrekte mündliche Wiedergabe unter strikten externen Zwängen
kontinuierliches Online-Monitoring des Outputs	kontinuierliches Online-Monitoring des Outputs
mentale Belastung aufgrund des Zeitdrucks und psychologischer Stress	mentale Belastung aufgrund des Zeitdrucks und psychologischer Stress
	Einfügen von Pausen und Satzzeichen, Beschränkung auf Terminologie des Language- Modells
	Berücksichtigung extralinguistischer Parameter, z. B. Farben und Schriftarten

komplexer als das Simultandolmetschen, Einzelheiten dazu können Tabelle 1 entnommen werden (vgl. auch Arumí Ribas/Romero-Fresco 2008).

Das Schriftdolmetschen als eine Form des Dolmetschens unterscheidet sich dabei grundlegend von der klassischen Untertitelung, deren Produktion nicht live und simultan, sondern interlingual in einem dem Übersetzungsprozess ähnlichen Prozess mit weniger Zeitdruck und meist einer gegenüber dem Schriftdolmetschen reduzierten Menge spontansprachlicher Phänomene im Ausgangstext erfolgt.

Wenn Untertitel für Menschen mit Hörbehinderung für bereits vorliegende Sendungen oder Sendungsteile im Voraus produziert werden, werden diese mittlerweile häufig auch per Respeaking vorproduziert und während der Sendung nur noch simultan zum Gesprochenen abgesandt. In diesem Fall spricht man von Semi-Live-Untertitelung (SwissTXT 2021). Bei vorproduzierten Untertiteln bleibt sowohl bei den klassischen Untertiteln als auch bei den Semi-Live-Untertiteln mehr Zeit für die Korrektur der Zieltexthe als bei der Live-Untertitelung, bei der parallel zum Output korrigiert werden muss (vgl. Tabelle 1). Des Weiteren können die klassischen Untertitel und die Semi-Live-Untertitel vollständig simultan zum gesprochenen Originaltext gezeigt werden, während die Live-Untertitel durch eine Verzögerung im Onset (s. u. *Dolmetschensatz*) nicht vollständig simultan sein können.

Bei der klassischen interlingualen Untertitelung stehen Rezipienten im Fokus, die die Originalsprache des Films, Events etc. nicht beherrschen, bei der intralingualen

Live- und Semi-Live-Untertitelung Menschen mit Hörbehinderung, die die jeweilige Ausgangssprache als Erstsprache verwenden. Für Gebärdensprachnutzer mit Gebärdensprache als Erstsprache geht man davon aus, dass die Standardsprache ihre Zweitsprache ist, sie bevorzugen daher Gebärdensprachdolmetschen für den Zugang zu Live-Sendungen und Events.

Die Sprache der Live-Untertitelung ist wie bei allen in diesem Abschnitt vorgestellten Bereichen der BfK durch den spezifischen Transferprozess geprägt: Es handelt sich hier um den Transfer von gesprochener Sprache in geschriebene Sprache mit Interpunktion, wobei die Produktion des geschriebenen Textes durch Eintippen oder Diktieren erfolgt.

Die Veränderung des Zieltextes gegenüber dem Originaltext beinhaltet dabei zentral drei Muster: die Addition, Reduktion und Variation von sprachlichen Elementen des Ausgangstextes im Zieltext auf allen sprachlichen Ebenen (Lexikon, Morphologie, Syntax, Text) sowie der durch Fehler des Schriftdolmetschers oder Fehler der Spracherkennung ausgelösten fehlerhaften Übertragung (hier Kontradiktion genannt, vgl. Jekat/Dutoit 2014).

In Tabelle 2 werden die o. a. Muster, die meist kombiniert auftreten und auf unterschiedliche Segmentgrößen (Text, Textteil, Satz, Teilsatz, lexikalische Einheit, Teil von lexikalischer Einheit) einwirken, mit Beispielen dargestellt.

Insgesamt ist die *Reduktion* das im Transfer am häufigsten auftretende Muster, zumal in einem ersten Schritt Performanzphänomene aus dem gesprochenen Originaltext getilgt werden und durch den Zeitdruck beim Schriftdolmetschen (gegenüber dem Einsetzen des Originaltextes verzögerter *Dolmetscheinsatz*, hohe Sprechgeschwindigkeit im Originaltext) fast immer eine Kondensierung im Zieltext erfolgen muss.

Auf den linguistischen Ebenen Lexikon und Morphologie ist die Sprache der Live-Untertitel damit durch zwei Aspekte geprägt: Entweder bleibt der Schriftdolmetscher nah am Ausgangstext und übernimmt dessen Wortwahl und Morphologie, oder es wird variiert, wobei das Register des Ausgangstextes möglichst bewahrt wird (vgl. Tabelle 2 *Beispiel für Reduktion*. Ausgangstext: mit seinem unglaublichen Charisma, mit seinem unglaublichen rednerischen Talent; im Zieltext: mit seinem Charisma, mit seinem rhetorischen Talent). Somit bleiben in Lexikon und Morphologie die charakteristischen inhalts- und kontextabhängigen Eigenschaften des Ausgangstextes erhalten. Dies entspricht den Regeln zu Untertiteln allgemein, auf die sich die neun Landesrundfunkanstalten der ARD, der ARD Text, ORF, SRF und das ZDF (ARD 2020, o. S.) geeinigt haben:

- Es wird immer die Originalsprache [...] Untertitelt. Sprachliche Eigenheiten bleiben erhalten.
- [...]
- Schimpfwörter, Kraftausdrücke, Fremdwörter etc. bleiben erhalten.

Zusätzlich zum Informationsverlust durch das teils notwendige Auslassen von Textpassagen aus dem Originaltext kann durch Variation und Reduktion auf der syntaktischen und der Textebene auch eine Verschiebung der Darstellungsperspektive in den

Tab. 2: Transfermuster Schriftdolmetschen.

Muster	Struktur	Beispiel aus der Live-Untertitelung
Addition	abcd → abcde	Beispiel Addition auf Wortebene (Jekat/Dutoit 2014, 7) <i>Originaltext:</i> und dann auch der Wille <i>Live-Untertitel:</i> und dann ein großer Wille (zusätzlich Reduktion von auch)
Reduktion	abcd → abc	Beispiel Reduktion auf Wort- und Satzebene (Jekat/Dutoit 2014, 8): <i>Originaltext:</i> Barack Obama hat es geschafft mit seinem unglaublichen Charisma, mit seinem unglaublichen rednerischen Talent, aber er ist auch neue Wege gegangen. <i>Live-Untertitel:</i> Obama hat das mit seinem Charisma und seinem rhetorischen Talent geschafft. (zusätzlich Variation auf Wortebene <i>rednerisch-rhetorisch</i>)
Variation	abcd → acdb	Beispiel Variation auf Satzebene (Jekat 2014, 102) <i>Originaltext:</i> Kerry soll herausfinden, wie ernst es den Russen wirklich ist mit der Diplomatie. <i>Live-Untertitel:</i> John Kerry soll herausfinden, wie ernst es den Russen mit der Diplomatie ist. (zusätzlich Addition <i>John</i> , Reduktion <i>wirklich</i>)
Kontradiktion	abcd → aefd	Beispiel Kontradiktion auf Wortebene (Jekat/Dutoit 2014, 8) <i>Originaltext:</i> dieser grenzenlose Konsum der muss aufhören <i>Live-Untertitel:</i> der grenzenlose Kondom muss aufhören (zusätzlich Variation auf Wortebene <i>dieser-der</i> , Reduktion <i>der</i>)

Live-Untertiteln gegenüber dem Originaltext entstehen, wie das folgende Beispiel aus Jekat (2014, 103) zeigt:

(4) *Originaltext:*

Im Weissen [sic] Haus gibt es grosse [sic] Zweifel daran, dass [sic] Russland jetzt nach Jahren der Blockade im UNO-Sicherheitsrat plötzlich eine aktive Rolle bei Assads Entwaffnung spielen soll.

Live-Untertitel:

Nach Jahren der Blockade im UNO-Sicherheitsrat soll Russland eine aktive Rolle bei Assads Entwaffnung spielen.

In diesem Beispiel wird der erste Teilsatz: *Im Weißen Haus gibt es große Zweifel daran* im Live-Untertitel ausgelassen (Reduktion auf Teilsatzebene). Durch die Décalage im Dolmetschprozess, einem notwendigen Abstand zwischen der Originalrede und dem *Dolmetscheinsatz* (Gile 2009, Kalina 1998) wird die Frontstellung des Teilsatzes *Nach Jahren der Blockade im UNO-Sicherheitsrat* ausgelöst (Variation auf Teilsatzebene). Durch die neue Position des Teilsatzes ergibt sich eine dem Originaltext gegenüber unterschiedliche Fokussierung des Aspekts *Blockade* und die Löschung eines am politischen Prozess beteiligten Agenten (das *Weißer Haus*) sowie die Veränderung der Perspektive der Darstellung von *gibt es große Zweifel daran* zur Formulierung einer konkreten Aufforderung *soll ... spielen*.

Auf der Textebene wird angestrebt, dass zumindest die Live-Untertitelung von Vorträgen und Vorlesungen einen möglichst kohärenten Text ergeben. Dies unterstützt den Lernerfolg, weil die jeweilige ‚Mitschrift‘ wiederholt verwendet werden kann.

Die Untersuchung von Veränderungen der sprachlichen Kodierung einer Information in Live-Untertiteln gegenüber dem Originaltext ist ein aktuelles Forschungsdesiderat, innerhalb dessen der Bezug zwischen den Veränderungen auf den verschiedenen linguistischen Ebenen umfassend untersucht werden müsste. Grundsätzlich sind die strukturellen Veränderungen im Zieltext gegenüber dem Originaltext, wie bereits erwähnt, auch durch den Dolmetschprozess und den Transfer von gesprochen nach geschrieben bedingt, so dass nicht in jedem Fall eine dramatische Informationsveränderung stattfindet. Beim Schriftdolmetschen können zusätzlich das Bild oder die Vortragsfolie genutzt werden, um Informationen zu erhalten. Insgesamt muss allen hier genannten Zielgruppen für Leichte Sprache, Live-Untertitel und die im Folgenden dargestellte Audiodeskription verdeutlicht werden, dass eine 1x9 :1-Übersetzung bereits in der klassischen Übersetzung nicht möglich ist und somit auch in den hier dargestellten komplexen Transferprozessen nicht erwartet werden kann.

4 Die Sprache der Audiodeskription

Die Audiodeskription bietet eine akustische Beschreibung von Filmen, Theaterstücken, Opern, Live-Events, Museumsausstellungen usw. für blinde und sehbehinderte Menschen, die entsprechend der UN-Konvention von 2006 (UN-CRPD 2006) und der Gesetzgebung im deutschsprachigen Raum das Anrecht darauf haben, Informationen, Bildung und Unterhaltung auf dem gleichen Weg zu erhalten wie Menschen ohne Sehbehinderungen. Dabei wird die Audiodeskription der Translation zugeordnet und als *partielle Translation* definiert (Benecke 2014, 43):

Bei der Audiodeskription findet somit eine Translationshandlung statt, die mit vorgegebenen Informationen abzustimmen ist und bei der diese vorgegebenen Informationen nicht übersetzt werden – es findet somit keine vollständige Übersetzung von Film, Theaterstück oder Oper statt, sondern nur eine teilweise oder partielle.

Bei Filmen entsteht durch die Kombination von Audiodeskription und Originalton des Films ein sogenannter Hörfilm, wobei die Audiodeskription dem Audiodeskriptionsdilemma (Benecke 2014, 43) unterliegt. Entsprechend dem Inklusionsgedanken (s. o.), der besagt, dass diejenigen Informationswege, die Menschen ohne Behinderung nutzen, auch für Menschen mit Behinderung zugänglich sein sollten, sollte bei der Audiodeskription der Originalton eines Films, Theaterstücks etc. nicht übersprochen werden, d. h. die Beschreibung visueller Aspekte wird in Tonpausen eingefügt. Gleichzeitig bedingt der Inklusionsgedanke, dass keine Interpretationen durch die Audiodeskription eingeführt werden, so dass – zumindest im deutschsprachigen Raum – vorwiegend Beschreibungen zu liefern sind, z. B. von Gesichtsausdrücken, aber keine Ausdeutungen wie *sie sieht glücklich aus*. Durch die Fülle von Informationen, die in der Audiodeskription vermittelt werden müssen einerseits und den Mangel an Tonpausen andererseits entsteht dann das Audiodeskriptionsdilemma: Es ist wenig Platz für relativ viel Text und dieser – gesprochene – Text muss sich außerdem der Stimmung im Original-Medium anpassen. Daher kann der Text in vielen Fällen nicht einfach schneller aufgesprochen werden, sondern muss in Umfang und Sprechtempo an die Tonlücke und das Medium als zu hörender Text angepasst werden. Diese Bedingungen können als ‚allgemeine‘ Bedingungen angesehen werden, die sich auf die Sprache der Audiodeskription auswirken. In diesem Zusammenhang werden bei der Audiodeskription z. T. auch stereotype Wendungen verwendet wie *Wolkenkratzer ragen in den Himmel* und für Ortsbeschreibungen oft auch unvollständige Sätze wie *auf einer Kreuzung, in einem Yogastudio*.

Spezifische sprachliche Strukturen werden bei der Audiodeskription, wie erwähnt, zum einen durch das o. a. Audiodeskriptionsdilemma (Benecke 2014, 43) bedingt, zum anderen aber durch die Regeln zur Audiodeskription im jeweiligen Sprachraum. Für den deutschsprachigen Raum haben sich die neun Landesrundfunkanstalten der ARD, ZDF, ORF, SRF sowie die Deutsche Hörfilm gGmbH, Hörfilm e.V. und audioskript auf Regeln geeinigt, die im Wesentlichen die deskriptive Audiodeskription umreißen, d. h. dass, wie bereits erwähnt, Interpretationen in den Beschreibungen vermieden werden sollen. Weitere Regeln sind (vgl. Benecke 2014, NDR 2019):

1. Bei der Beschreibung sollen nur bekannte Fachbegriffe verwendet werden. Falls unbekannte Fachbegriffe notwendig sind, müssen diese kurz erläutert werden.
2. In Audiodeskriptionen sollten keine filmtechnischen Begriffe verwendet werden, sondern die Erscheinungsform dieser Technik sprachlich beschrieben werden (z. B. *das Bild wird schwarz* statt *Abblende*; Benecke 2014, 20).
3. Die Audiodeskription soll nicht erklären, nicht bewerten und nicht interpretieren.
4. In der Audiodeskription von Filmen wird vorwiegend das Präsens verwendet, da die Beschreibungen möglichst simultan zum Filmgeschehen positioniert werden, in Ausnahmefällen ist auch Perfekt möglich.
5. Neue bzw. unbekannte Konzepte und Personen werden mit dem indefiniten Artikel eingeführt.
6. Die Audiodeskription soll einfach und verständlich sein, d. h. im Normalfall nur eine Information pro Satz enthalten (vgl. Benecke 2014, 19).

Bei den Vorgaben der Audiodeskription für Kinder sind die Regeln, angepasst an Erkenntnisse aus der Kinder- und Jugendsprachforschung, detaillierter (NDR 2019, o. S.):

1. „Die Beschreibung bewegt sich vom Großen ins Kleine („Ein Kleid mit roten Tupfen“ statt „Ein rot getupftes Kleid“).“
2. „Größenangaben erfolgen durch tastbare und lebenspraktische Vergleiche („Der Elefant ist so groß wie ein Baum“).“
3. „Pronomen werden nur sparsam eingesetzt oder vermieden, wenn sie missverständlich sein können.“
4. „Es gibt einen einfachen und kurzen Satzbau (Subjekt, Prädikat, Objekt). Mehrere Informationen werden auf mehrere Sätze verteilt.“

Im deutschsprachigen Raum enthält entsprechend des Regelwerks (NDR 2019, o. S.) die Audiodeskription für Kinder und Jugendliche gegenüber derjenigen für Erwachsene bereits explizite interpretative Elemente:

Es ist wichtig, Mimik zu beschreiben und Gefühle einzuordnen (zum Beispiel „Anna schaut traurig nach unten“). Für Stimmungen sollten lautmalerische Wörter benutzt werden („warmes gelbes Licht“, „grauer trüber Himmel“).

Sprachlich passt sich also die Audiodeskription von Filmen, Theaterstücken, Opern etc. dem jeweiligen Genre und der Stimmung einzelner Szenen an, lässt Informationen, die bereits dem Originalton entnommen werden können, aus und ist möglichst neutral in Bezug auf Interpretationen, außer in Kinderfilmen. In Ausnahmefällen können Erklärungen eingefügt und Beschreibungen geliefert werden, die Informationen aus dem Original vorwegnehmen. Eine ausschließliche Festlegung auf die deskriptive Audiodeskription im deutschsprachigen Raum ist aufgrund des Audiodeskriptionsdilemmas nicht möglich, da Beschreibungen oft längere Texte bilden als Interpretationen und die Filmtourenpausen, in denen Audiodeskriptionen platziert werden können, begrenzt sind.

5 Zusammenfassung

Für die hier diskutierten Bereiche der BfK ergeben sich diverse Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten, die spezifische Sprachstrukturen erzeugen. Für die Leichte Sprache und die Audiodeskription ist die kanonische Satzstellung des Deutschen eine zentrale Struktur; durch die geforderte Segmentierung wird die Frontstellung in der Leichten Sprache aber auch durch (eigentlich zu vermeidende) Konjunktionen besetzt. In beiden Bereichen werden Pronomen vermieden, für lexikalische Einheiten wird Konsistenz über den gesamten Text gefordert. Durch die beim Schriftdolmetschen auftretende Variation und den Transfer von *gesprochen* nach *geschrieben* sowie durch die ggfs. einzusetzende Strategie der *Décalage* entstehen, wie in den o. a. Beispielen deutlich wird, auch komplexere Satzstrukturen. Sowohl der Vereinfachung in

der Syntax der Leichten Sprache und der Audiodeskription als auch der Variation in Live-Untertiteln ist inhärent, dass eine Veränderung der ursprünglich kodierten Information erzeugt werden kann. Die Textebene ist für die Leichte Sprache noch wenig erforscht oder geregelt, für das Schriftdolmetschen ergibt sich das Desiderat nach einem möglichst zusammenhängenden wiederverwendbaren Text im Ausbildungs- und Lehrkontext, bei der Audiodeskription soll durch die Abstimmung mit dem Originalton ein Hörfilm entstehen, der für Menschen mit Sehbehinderung ein ähnliches Erlebnis bereitstellt wie die Rezeption des Originals für Menschen ohne Sehbehinderung. Für die Leichte Sprache zeigt sich, dass die Zielgruppe Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre Sprachkompetenz erhöht, wenn sie häufig mit entsprechenden Texten konfrontiert wird (Universität Hildesheim 2016, 4; dargestellt in Jekat et al. 2020, 176). Diese Entwicklung lässt sich ebenfalls im DaF/DaZ Bereich beobachten, wenn z. B. Menschen mit Migrationshintergrund und sehr niedriger Kompetenz oder gar keinen Kenntnissen der Ortssprache, die explizit zur Zielgruppe der Leichten Sprache gehören, Texte in Leichter Sprache rezipieren. Auch Untertitel und Audiodeskription werden im DaF/DaZ Bereich bereits erfolgreich eingesetzt. So zeigt Frumuselu (2019, 103), dass die Rezeption von Untertiteln „considerable benefits for developing and enhancing colloquial speech in EFL settings“ bringt und Rica Peromingo/Sáenz Herrero (2019, 136) beobachten, dass Aktivitäten von L2-Englischlernern im Bereich Untertitelung und Audiodeskription diese in die Lage versetzt, ihre Fähigkeiten aus allen Kompetenzbereichen (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) einzusetzen und ihre „linguistic accuracy“ erhöht.

6 Literatur

- Aktion Mensch e.V. (Hg.) (2016): Was ist eigentlich Inklusion? (Leichte Sprache). <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion> (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- ARD (2020): Untertitel-Standards von ARD, ORF, SRF, ZDF. <https://www.daserste.de/specials/service/untertitel-standards100.html> (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- Arumí Ribas, Marta/Pablo Romero-Fresco (2008): A practical proposal for the training of respeakers. In: *The Journal of Specialised Translation* 10, 106–127.
- BehiG (2002): Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen. <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/schweiz/behindertengleichstellungsgesetz-behig.html> (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- Benecke, Bernd (2014): Audiodeskription als partielle Translation. Modell und Methode. Berlin.
- Bock, Bettina M. (2014): „Leichte Sprache“. Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik. In: Susanne J. Jekat/Heike Jüngst/Klaus Schubert/Claudia Villiger (Hg.): *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik*. Berlin, 17–52.
- Bock, Bettina M. (2018): „Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt. Universität Leipzig. <http://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A31959/attachment/ATT-0/> (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- Bredel, Ursula/Christiane Maaß (2016): *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Berlin.
- D’Agostino, Dario (2018): *Der Deutschschweizer Mediendiskurs um die Leichte Sprache. Eine linguistische Diskursanalyse*. Masterarbeit. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

- Frumuselu, Anca Daniela (2019): „A friend in need is a film indeed“: teaching colloquial expressions with subtitled television series. In: Carmen Herrero/Isabelle Vanderschelden (Hg.): Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching. Bristol (New Perspectives on Language and Education, 73), 92–107.
- Gile, Daniel (2009): Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Überarb. Aufl. Amsterdam/Philadelphia (Benjamins Translation Library, 8).
- Jablotschkin, Sarah (2017): Kausalrelation in Leichter Sprache. Masterarbeit. Universität Hamburg.
- Jekat, Susanne Johanna (2014): Respeaking: syntaktische Aspekte des Transfers von gesprochener Sprache in geschriebene Sprache. In: Susanne J. Jekat/Heike Elisabeth Jüngst/Klaus Schubert/Claudia Villiger (Hg.): Sprache barrierefrei gestalten: Perspektiven aus der Angewandten Linguistik. Berlin (TransÜD: Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens, 69), 87–108.
- Jekat, Susanne Johanna/Lilian Dutoit (2014): Evaluation of live subtitles (respeaking). In: Beatrice Garzelli/ Michaela Baldo (Hg.): Subtitling and Intercultural Communication: European Languages and Beyond. Pisa (InterLinguistica, 1), 329–339.
- Jekat, Susanne Johanna/Esther Germann/Alexa Lintner/Corinne Soland (2017): Wahlprogramme in Leichter Sprache – eine korpuslinguistische Annäherung. In: Bettina M. Bock/Ulla Fix/Daisy Lange (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin (Kommunikation – Partizipation – Inklusion, 1), 229–246.
- Jekat, Susanne Johanna/David Hagmann/Alexa Lintner (2020): Texte in Leichter Sprache: Entwicklungsstand und Hinweise zur Qualitätsoptimierung. In: Franziska Heidrich/Klaus Schubert (Hg.): Fachkommunikation – gelenkt, geregelt, optimiert. Hildesheim (Fach – Sprache – Kommunikation, 1), 171–190. DOI: <http://dx.doi.org/10.18442/087>.
- Kalina, Sylvia (1998): Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen. Tübingen (Language in Performance, 18).
- Kellermann, Gudrun (2013): Die Rolle der Leichten Sprache aus wissenschaftlicher Sicht. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 12. 04. 2013. https://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/kellermann_08042013.pdf (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- Lieske, Christian/Melanie Siegel (2014): Verstehen leicht gemacht. http://www.melaniesiegel.de/publications/2014_tekom_Lieske-Siegel.pdf (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- Maaß, Christiane (2015): Leichte Sprache. Das Regelbuch. Berlin.
- Marsh, Alison (2006): Respeaking for the BBC. In: inTRAlinea Online Translation Journal. Special Issue: Respeaking. http://www.intraline.org/specials/article/Respeaking_for_the_BBC (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- Mensch zuerst (o. D.): Unsere Satzung in Leichter Sprache. <https://www.menschzuerst.de> (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- NDR (2019): Vorgaben für Audiodeskriptionen. https://www.ndr.de/fernsehen/barrierefreie_angebote/audiodeskription/Vorgaben-fuer-Audiodeskriptionen,audiodeskription140.html (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- Netzwerk Leichte Sprache (2015): Die Regeln für Leichte Sprache. <https://www.leichte-sprache.org/leichte-sprache/die-regeln/> (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- Nussbaumer, Markus (2016): Gesetze in „leichter Sprache“? In: LeGes 1, 99–110. <https://leges.weblaw.ch/legesissues/2023/2.html> (letzter Zugriff 06. 12. 2023).
- Rica Peromingo, Juan Pedro/Ángela Sáenz Herrero (2019): Audiovisual translation modes as L2 learning pedagogical tools: traditional modes and linguistic accessibility. In: Carmen Herrero/Isabelle Vanderschelden (Hg.): Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching. Bristol (New Perspectives on Language and Education, 73), 127–137.
- Stiftung Universität Hildesheim (o. D.): Was ist „Barrierefreie Kommunikation“? Masterstudiengang Barrierefreie Kommunikation. Stiftung Universität Hildesheim. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte_Sprache_Seite/Master_BK/Flyer_Master_Barrierefreie_Kommunikation_Stand_Mai_2019.pdf (letzter Zugriff 06. 12. 2023).

SwissTXT (2021): Wie entstehen TV-Untertitel für Hörbehinderte? <https://www.swisstxt.ch/de/services/access-services/wie-entstehen-tv-untertitel-fuer-hoerbehinderte/> (letzter Zugriff 06. 12. 2023).

UN-CRPD (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities – Articles. United Nations. Department of Economic and Social Affairs. Disability. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html> (letzter Zugriff 06. 12. 2023).

Universität Hildesheim (2016): FAQs: Wie können Sie kritische Fragen zur Leichten Sprache beantworten? https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte_Sprache_Seite/Leichte_Sprache_Allgemein/FAQs_Leichte_Sprache.pdf (letzter Zugriff 06. 12. 2023).

Roger Fornoff

Fachsprachliche Kommunikation im Kontext von Migration

Zusammenfassung: Der erste Teil des Handbuch-Artikels nimmt grundlegende begriffliche Klärungen vor. Dabei werden 1) das sprachliche Register der Fachsprache gegen die verwandten Register von Wissenschafts-, Bildungs- und Berufssprache abgegrenzt; 2) die drei wichtigsten Fachsprachenmodelle in aller Kürze erläutert; und 3) ebenfalls drei kategoriale Dimensionen des gegenwärtigen Migrationsgeschehens beleuchtet, die mit dem Bereich fachsprachlicher Kommunikation in Zusammenhang stehen. Der zweite Teil informiert über verschiedene Aspekte fachsprachenbezogener Didaktik, die für den Bereich des migrationsorientierten fachkommunikativen Unterrichts im Fach DaF/DaZ relevant sind. Der dritte und bei weitem umfangreichste Teil schließlich beleuchtet Formen und Prozeduren migrationsorientierter Vermittlung von Fachkommunikation in den institutionellen Kontexten von Universität, Beruf und Schule.

Schlagwörter: Fachsprache, Kommunikation, Migration, Vermittlung, Institutionen

- 1 Begriffliche Klärungen
- 2 Aspekte der Vermittlung fachkommunikativer Kompetenzen im Kontext von DaF/DaZ
- 3 Migrationsbezogene fachsprachliche Kommunikation in unterschiedlichen institutionellen Kontexten
- 4 Literatur

1 Begriffliche Klärungen

1.1 Fachsprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache

Die Begriffe „Fachsprache“ und „Fachkommunikation“ müssen zum Zwecke einer möglichst präzisen Definition auf drei divergente institutionelle Kontexte bezogen werden: auf den Bereich von Universitäten und Hochschulen, auf den Bereich der Grund- und Sekundarschulen sowie drittens auf den Bereich von Berufsschule und Betrieb. In diesen verschiedenen Kontexten bezeichnen die Begriffe jeweils ein sprachliches Register der intrainstitutionellen Kommunikation.

Hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Kommunikation im akademischen Bereich lassen sich drei sprachliche Ebenen voneinander unterscheiden: (1) die Ebene der Alltagssprache, (2) die Ebene der Alltäglichen Wissenschaftssprache und (3) die Ebene der wissenschaftlichen Fachsprache. Unter Alltagssprache ist die Sprache zu verstehen, „die in Diskursen der alltäglichen Lebenspraxis gesprochen und zur unproblematischen Verständigung bei geteiltem Hintergrundwissen“ von sämtlichen Sprechern einer Sprachgemeinschaft „jederzeit verwendet werden kann“ (Hoffmann

2019). Die Alltägliche Wissenschaftssprache beruht auf der Alltagssprache, d. h. sie verwendet deren Elemente, insbesondere ihr Vokabular und ihre sprachlichen Ausdrucksformen, in einer Weise, die diese auf den Komplex des wissenschaftlichen Handelns und des wissenschaftlichen Austauschs bezieht. Die Ebene der Fachsprache beinhaltet demgegenüber die domänenbezogenen Begriffssysteme einer spezifischen wissenschaftlichen Disziplin, die die Voraussetzung dafür bilden, „dass innerhalb der Disziplin Fakten und Methoden konsensfähig kommuniziert und Geltungsansprüche von Aussagen eingegrenzt werden können“ (Rincke 2010, 235).

Die schulische Fachkommunikation lässt sich in vergleichbarer Weise konzeptualisieren, insofern sie ebenfalls drei sprachliche Ebenen aufweist: (1) die Ebene der Alltags- oder Gemeinsprache, (2) die Ebene der Bildungssprache und (3) die Ebene der schulischen Fachsprache. Ebenso wie die wissenschaftliche Fachkommunikation basiert auch die schulische auf der Alltagssprache. An die Stelle der wissenschaftssprachlichen Ebene tritt in schulischen Kontexten jedoch die Ebene der Bildungssprache, womit ein sprachliches Register bezeichnet wird, das „die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern etc. bezogenen Sprachkompetenz“ (Feilke 2012, 5) umfasst. Von der Wissenschaftssprache unterscheidet sich die Bildungssprache vor allem dadurch, dass sie alltagsrelevant und folglich nicht nur akademisch Gebildeten zugänglich ist, sondern all jenen, die auf der Basis ihrer Schulbildung in der Lage sind, sich eine Art „Orientierungswissen“ zu verschaffen (Habermas 1977). Die schulische Fachsprache leitet sich in ihren verschiedenen fachlichen Varianten aus den diesen Varianten jeweils entsprechenden Wissenschaftsdisziplinen ab. Anders als die akademische Fachsprache repräsentiert sie aber nicht den Experten-Diskurs der Fachwissenschaften; sie dient vielmehr dazu curricular festgelegte schulische Inhalte zu vermitteln und muss daher für Schüler verständlich sein, weshalb sie tendenziell ein geringeres Abstraktions- und Differenzierungsniveau als die akademischen Fachsprachen besitzt. Vor diesem Hintergrund lässt sich die schulische Fachsprache als die Gesamtheit „der Spezifika bzw. Mittel“ beschreiben, „die für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben in einem bestimmten Fach benötigt werden“ (Ohm 2010, 75).

Etwas anders verhält es sich mit der berufsbezogenen Fachkommunikation. Zwar lassen sich auch hier grundsätzlich drei sprachliche Ebenen auseinanderhalten: die Ebene der (1) Alltagssprache, (2) der Berufssprache sowie (3) der berufsbezogenen Fachsprache, doch besteht über diese Dreiteilung kein wissenschaftlicher Konsens. Idealtypisch beschreibt der Begriff der Berufssprache ein komplexes Set von typischen und wiederkehrenden Textsorten und Sprachhandlungen im Erwerbskontext, das als selbstständiges sprachliches Register in einer Vielzahl unterschiedlicher Berufe zur Anwendung kommt, wohingegen sich die berufsorientierte Fachsprache auf berufs- oder berufsfeldspezifische sprachlich-kommunikative Bedarfe bezieht. Es hat sich in der Berufssprachenforschung der letzten Jahre allerdings zunehmend gezeigt, dass solche Abgrenzungsversuche zwischen Berufssprache und berufsbezogener Fachsprache nicht trennscharf möglich sind, weshalb Roelcke vorschlägt, stattdessen von

beruflicher Kommunikation im Sinne eines registerübergreifenden Feldes berufs- und fachorientierter Sprachverwendung zu sprechen (Roelcke, 2020).

1.2 Modelle fachsprachlicher Kommunikation

Das Phänomen der „Fachsprache“ ist in den vergangenen Jahrzehnten auf unterschiedliche Weise konzeptualisiert worden. Mit Roelcke (2010, 13 ff.) lassen sich drei zentrale Fachsprachenkonzeptionen unterscheiden, die jeweils maßgeblich von den wissenschafts- und sprachtheoretischen Prämissen bestimmt sind, von denen aus sie entwickelt wurden. Aus überwiegend praktischen Bedürfnissen heraus hat sich in den 1950er und 60er Jahren ein Modell herausgebildet, das die Fachsprache in erster Linie als ein sprachliches Zeichensystem auffasste, wonach diese als „Gesamtheit aller sprachlichen Mittel“ aufzufassen ist, „die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1985, 53). Dieser als systemlinguistisches Inventarmodell bezeichnete Ansatz, den Fluck für das Fach DaF adaptiert und didaktisch erweitert hat (vgl. Fluck 1992), beschreibt Fachsprachen primär in linguistischer Perspektive, wobei er den Fokus in besonderem Maße auf lexikalische, morphologische und syntaktische Gesichtspunkte richtet.

Nicht das sprachliche System, sondern die fachkommunikativen Prozesse zwischen Produzenten und Rezipienten stehen im Zentrum des sog. pragmlinguistischen Kontextmodells, das als Folge der kommunikativ-pragmatischen Wende der Linguistik seit den 1980er Jahren zunehmend die systemlinguistische Konzeptualisierung ablöste und bis heute die Basis zahlreicher fachsprachendidaktischer Ansätze im Fach DaF bildet. In den Fokus rückte dabei der „Fachtext als Instrument und Resultat der im Zusammenhang einer spezialisierten gesellschaftlich-produktiven Tätigkeit ausgeübten sprachlich-kommunikativen Tätigkeit“ (Hoffmann 1985, 233 f.). Zunehmend richtete sich die Aufmerksamkeit aber auch auf dessen Verwendungseigenschaften und damit auf genuin pragmatische Fragestellungen etwa nach Sprechakten, Kommunikationssituationen oder soziokulturellen Kontexten, weshalb inzwischen eher von Fachkommunikation gesprochen wird, „wenn das Mittel fachlicher Interaktion wie auch der Forschungsgegenstand selbst gemeint sind“ (Hoffmann/Kalverkämper 1998, 358).

Mit der Herausbildung des kognitionslinguistischen Funktionsmodells in den 1990er Jahren verlagert sich der Schwerpunkt der Betrachtung auf die menschliche Kognition als Grundlage und Voraussetzung fachsprachlicher Kommunikations- und Interaktionsprozesse. Untersuchungsgegenstände dieses Ansatzes sind neben einem grundlegenden Interesse an den Kenntnis- und Verarbeitungssystemen des Menschen und dessen neuronalen Fundamenten fachkommunikative Funktionen wie Abstraktion und Konkretisation, Assoziation und Dissoziation sowie der interiorisierende und exteriorisierende Transfer von Wissen (vgl. Roelcke 2010, 22).

1.3 Formen der Migration und ihr Bezug zu fachsprachlicher Kommunikation

Auch wenn bis heute keine eindeutige Bestimmung des Begriffs Migration existiert, so lassen sich doch einige Grundmerkmale dieses Begriffs festlegen. Nach der Definition der International Organization of Migration kann dann von Migration gesprochen werden, wenn eine auf Dauer angelegte räumliche Veränderung des Wohnsitzes einer oder mehrerer Personen vorliegt (vgl. International Organization of Migration 2020, 21). Dabei wird der Wechsel des Wohnorts innerhalb eines Nationalstaats als Binnenmigration bezeichnet, ein Wohnortwechsel über eine oder mehrere politische Grenzen hinweg dagegen als internationale Migration. Hinsichtlich der Dauer des Aufenthaltes in einem anderen Staat ist zudem zwischen der „short-term-migration“ (Veränderung des Lebensmittelpunkts für mindestens drei und maximal ein Jahr) und der „long-term-migration“ (Veränderung des Lebensmittelpunkts für mindestens ein Jahr) zu unterscheiden (vgl. ebd.).

Neben diesen basalen Differenzierungen sind zahlreiche weitere Formen von Migration definitorisch auseinanderzuhalten. Mindestens drei dieser Migrationsformen können in einen engen Zusammenhang mit dem Aspekt fachkommunikativen Lehrens, Lernens und Forschens im Kontext von DaF/DaZ gebracht werden. Zu nennen ist erstens das Phänomen der Bildungsmigration, womit ein Migrationstypus bezeichnet wird, der vor allem „der schulischen, beruflichen oder universitären Aus- und Weiterbildung im Ausland dient und zunächst auf die Aus- bzw. Weiterbildungsdauer ausgelegt ist“ (Barthelt/Meschter/Meyer zu Schwabedissen/Pott 2015), nicht selten aber zu einem wesentlich längeren oder sogar dauerhaften Auslandsaufenthalt führt. In der Ära von Globalisierungs- und Internationalisierungstrends, von denen nachgerade die Universität als Bildungsinstitution in den letzten Jahrzehnten zunehmend geprägt worden ist, „ermöglicht Bildungsmigration den Zuwachs und Erwerb von beruflich verwertbarem Wissen und nachgefragten Globalisierungskompetenzen“ (ebd.). Fachsprachliche Kommunikation spielt in diesem Kontext vor allem für den studienvorbereitenden und studienbegleitenden Sprachunterricht von internationalen Studierenden oder Studienanwärtern eine wichtige Rolle, wobei die fachsprachenbezogene Studienvorbereitung an Universitäten im In- wie auch im Ausland stattfinden kann. Fachsprachliche Elemente sind aber auch dem sogenannten integrierten Fremdsprachen- und Sachlernen (Content and Language Integrated Learning: CLIL) inhärent, das z. B. an deutschen Auslandsschulen praktiziert wird und sich dort u. a. an internationale Schüler richtet. Die Ausbildung fachkommunikativer Kenntnisse und Kompetenzen im Kontext von Bildungsmigration ist dementsprechend zumeist ein Aufgabenfeld für DaF, denn fachsprachliche Unterrichtsangebote werden hier vorrangig für Personen bereitgestellt, die sich entweder noch im Ausland aufhalten oder schon in Deutschland sind, dort aber keinen längerfristigen, sondern nur einen zeitlich limitierten, meist mit dem Studienabschluss endenden kürzeren Aufenthalt anstreben.

Arbeitsmigration, d. h. „die Aus- und Einwanderung von Menschen“, die „in einem anderen als ihrem Herkunftsland eine Erwerbstätigkeit aufnehmen“ (Haase/Jugl 2007)

wollen, bildet die zweite Migrationsform, von der fachsprachliche Lehr-, Lern- und Forschungskontexte maßgeblich beeinflusst werden. Nach Treibel ist die Aussicht auf eine bessere Lebensperspektive durch eine Arbeitsaufnahme im Ausland der Hauptanreiz für Migrationsprozesse im Sinne einer längerfristigen Verlegung des Lebensmittelpunktes (vgl. Treibel 2016, 24). Dies lässt sich auch daran ablesen, dass 64 % aller internationalen Migranten Arbeitsmigranten sind (vgl. World Migration Report 2020, 33).

Fluchtmigration schließlich ist als die dritte Migrationsform zu betrachten, die Auswirkungen auf die Art und Weise hat, wie in Bildungsinstitutionen fachkommunikatives Lernen, Lehren und Forschen gestaltet wird. Unter Fluchtmigration versteht man Formen erzwungener Migration aufgrund von Armut, Bürgerkrieg, politischer Verfolgung oder Naturkatastrophen, wobei die Grenzen zwischen freiwilliger Arbeits- und unfreiwilliger Fluchtmigration relativ selten präzise gezogen werden können. Die Bundesrepublik Deutschland gehört weltweit inzwischen zu den populärsten Zielländern schutzsuchender Menschen, was nicht zuletzt an dem ausgedehnten System von Sprachlehr- und Integrationsangeboten für Migranten sichtbar wird, das in den letzten Jahren unter Federführung des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BaMF) aufgebaut wurde. Im Kontext von Arbeits- und Fluchtmigration findet fachsprachliche Kommunikation vorzugsweise in zwei Sektoren statt: im Rahmen des berufs- oder konkret arbeitsplatzbezogenen Deutschunterrichts sowie innerhalb des konventionellen Schulunterrichts in Deutschland „in seiner gesamten Fachbreite, insofern er von Schülerinnen und Schülern besucht wird, deren Muttersprache nicht die des Ziellandes ist und die Deutsch somit in einer Art zweiten Sozialisationsprozesses erwerben“ (Gladitz/Hunstiger/Gültekin-Karakoc/Zalipyatskikh 2014, 4 f.).

Die Vermittlung fachkommunikativer Kenntnisse und Kompetenzen im Kontext von Arbeits- und Fluchtmigration ist dementsprechend primär eine Domäne von DaZ, da hier meist keine nur temporäre, sondern eine zeitlich unbeschränkte Verlagerung des Lebensmittelpunktes nach Deutschland gegeben ist. Dies macht es u. a. notwendig, bei den berufsbezogenen ebenso wie bei den schulischen Lehr- und Lernangeboten zu fremd- oder zweitsprachiger Fachkommunikation neben Aspekten des Spracherwerbs auch Aspekte gesellschaftlicher, kultureller und institutioneller Integration in verstärktem Maße zu berücksichtigen.

2 Aspekte der Vermittlung fachkommunikativer Kompetenzen im Kontext von DaF/DaZ

Anders als der allgemeine Fremdsprachenunterricht, in dessen Rahmen der Erwerb einer alltagssprachlich dimensionierten Kommunikationskompetenz gefördert wird, richtet sich fachsprachlicher Unterricht auf die sprachlichen und kommunikativen Merkmale und Strukturen eines spezialisierten Bereichs gesellschaftlicher Praxis, der

über seine sprachlichen Besonderheiten hinaus auch auf spezifische „Aufgaben und Probleme hin orientiert“ ist, die die Lerner „unter Bezugnahme einer gewissen fachinhärenten Methodik systemkonform“ (Gladitz/Hunstiger/Gültekin-Karakoc/Zalipyatskikh 2014, 5; vgl. auch Buhlmann/Fearns 2018, 18 f.) lösen müssen. Unter dieser Prämisse sowie in Ableitung von den eingangs genannten sprach- und wissenschaftstheoretischen Grundpositionen ist in den letzten Jahrzehnten eine Vielzahl fachsprachendidaktischer Konzepte entwickelt worden, die sich nach Zalipyatskikh (2017, 55 ff.; vgl. auch Fluck 1992, 191–197) fünf in der Unterrichtspraxis oftmals miteinander kombinierten, nichtsdestoweniger aber divergenten Grundmodellen zuordnen lassen: (1) das sprachorientierte Modell, (2) das textorientierte Modell, (3) das lerner- und fertigkeitenorientierte Modell, (4) das lernorientierte Modell sowie (5) das integrative Modell von Baumann (2000). Abgesehen vom letzten Modell, das die verschiedenen Zugangsweisen im Rahmen einer umfassenden Rekonzeptualisierung fachkommunikativer Teilfertigkeiten zu verbinden sucht, sind diese Grundmodelle dadurch charakterisiert, dass sie jeweils einen spezifischen Aspekt der fachkommunikativen Vermittlungsproblematik als didaktischen Ansatzpunkt wählen, von dem ausgehend die allgemeinen Ziele des fremdsprachlichen Fachsprachenunterrichts erreicht werden sollen. Diese bestehen gleichermaßen in der „Herstellung oder Verbesserung der Rezeptions- wie der Produktionskompetenz in der betreffenden Fachsprache in Wort und Schrift“ (Roelcke 2010, 169), wofür zusätzlich zu den fachkommunikativen Lerninhalten immer auch fachliche Zusammenhänge punktuell und in angemessen vereinfachter Form zu vermitteln sind. Im Kontext migrationsbedingter fremdsprachlicher Fachsprachenvermittlung gewinnen daneben aber auch im weitesten Sinne interkulturelle Lernziele, wie die Reflexion und Bewusstmachung spezifischer kultureller und institutioneller Erwartungen oder die Auseinandersetzung mit kulturell geprägten Gesprächsmustern und Textsorten in zunehmendem Maße an Bedeutung. Ein prominentes Beispiel ist hier der Bereich des Gesundheitswesens, in dem immer mehr internationale Ärzt*innen und Pfleger*innen arbeiten und gemischtkulturelle Teams an der Tagesordnung sind (vgl. Schön/Schrimpf 2010, Borowski 2018).

Ungeachtet der integralen Struktur des Fachsprachenunterrichts, in dem generell sprach- und fachbezogene sowie zunehmend auch kulturbezogene Lerninhalte miteinander verknüpft sind, haben Untersuchungen gezeigt, dass Fachsprachenlehrkräfte keineswegs Fachexperten sein müssen. Fachliche Grundkenntnisse können zwar als durchaus wünschenswert angesehen werden, doch besteht die eigentliche Aufgabe der Lehrenden neben der Konzipierung und Strukturierung des fachorientierten Sprachunterrichts vor allem darin, zwischen den sprachlichen Anforderungen des Faches bzw. der Erwartungshaltung der Fachvertreter und den sprachlernbezogenen Bedürfnissen der Studierenden zu vermitteln und damit den fachkommunikativen Erwerbsprozess als Ganzes zu steuern.

Für die Ausgestaltung des fremdsprachlichen Fachsprachenunterrichts ist zudem die präzise Bestimmung der Zielgruppe wesentlich, denn erst durch die Identifizierung der spezifischen Bedarfe der Lerner lässt sich die adäquate Gewichtung sprachli-

cher fachlicher und interkultureller Lerngesichtspunkte gewährleisten. Im idealen Falle ist daher vor jeder Erstellung einer fachkommunikativen Unterrichtskonzeption eine empirische Bedarfsanalyse zu erarbeiten, in der Lerner, Fachvertreter und Fachsprachenlehrkräfte als die drei zentralen fachkommunikativen Akteure gleichermaßen einbezogen werden.

Von großer Relevanz für die Vermittlung fachkommunikativer Kompetenzen ist zuletzt die Frage, von welchem Sprachniveau an diese beginnen soll. In der Regel geht man davon aus, dass fachkommunikative Kenntnisse und Kompetenzen nur dann erfolgreich vermittelt werden können, wenn die Fachsprachenlerner bereits allgemeinsprachliche Vorkenntnisse besitzen, wobei die meisten fachkommunikativen Kurse an Hochschulen, Berufsschulen oder den Trägereinrichtungen der vom BAMF lizenzierten Sprachkursangebote mindestens Mittelstufenkenntnisse auf B1- oder B2-Niveau voraussetzen. Es gibt jedoch Ausnahmen, etwa die Spezialkurse auf A2-Niveau im Rahmen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung (DeuFöV), die sich speziell an Migranten richten und in diesem Rahmen „für einzelne Berufsgruppen im Zusammenhang mit Verfahren zur Berufsankennung oder zum Berufszugang“ (BAMF 2021) angeboten werden (vgl. auch Kap. 2.1), oder einige herausgehobene Modelle hochschulbezogener Fachsprachenvermittlung (vgl. Kap. 2).

Auch in den Schulen lässt sich der Anspruch, erst auf Mittelstufenniveau fachkommunikative Inhalte zu vermitteln nicht durchgängig umsetzen, denn u. a. durch die verstärkte Zuwanderung nach Deutschland kommen zunehmend Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Erstsprache an deutsche Schulen, die keine oder nur sehr geringe Deutschkenntnisse besitzen. Aufgrund dieser Problematik ist in den letzten Jahren an zahlreichen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts implementiert worden, das sprach- und fachbezogenes Lernen miteinander verknüpft, indem es den Schülern „fachspezifische Inhalte, Arbeits- und Denkweisen (...) durch eine sprachbewusste Vorgehensweise“ (Ulrich/Michalak 2019) näherbringt.

3 Migrationsbezogene fachsprachliche Kommunikation in unterschiedlichen institutionellen Kontexten

3.1 Fachsprachliche Kommunikation und ihre Vermittlung im Kontext der Bildungsmigration internationaler Studierender

Spätestens seit der Jahrtausendwende nehmen Umfang und Dynamik der internationalen Bildungsmigration von Studierenden in rasanter Geschwindigkeit zu. Durch die

intensiven Anstrengungen der deutschen Universitäten und Hochschulen zu ihrer Internationalisierung und Schärfung ihres internationalen Profils hat auch Deutschland in hohem Maße Anteil an dieser Entwicklung: Mit inzwischen über 400.000 internationalen Studierenden (Statistisches Bundesamt 2020) steht Deutschland in der Liste der Gastländer auf Platz 4, womit es das wichtigste nicht-englischsprachige Gastland für internationale Studierende ist (Deutsches Studentenwerk 2017). Wenn auch die meisten Studierenden nur temporär für ein oder zwei Semester im Rahmen von Förderprogrammen für Auslandsaufenthalte an die deutschen Hochschulen kommen, so wächst doch die Zahl derjenigen, die dort über mehrere Jahre ein Vollstudium oder ein Promotionsverfahren absolvieren und, begünstigt durch Fachkräftemangel und demographischen Wandel, nach dem Studienabschluss eine Erwerbstätigkeit in Deutschland aufnehmen.

Mit dieser Entwicklung ging nicht nur ein massiver Ausbau der Sprachenzentren und DaF-Lehrgebiete an den deutschen Hochschulen einher, sondern auch eine beträchtliche Erweiterung und Ausdifferenzierung des Deutschlernangebots. Dieses umfasst inzwischen an nahezu allen hochschulinternen DaF-Sprachlerneinrichtungen neben den üblichen allgemeinsprachlichen und fertigkeitsspezifischen Angeboten auch fachsprachliche Kurse, die vor allem von denjenigen internationalen Studierenden besucht werden, die sich auf die Aufnahme eines deutschsprachigen Vollstudiums vorbereiten oder ein solches bereits absolvieren, daneben aber noch einen fachlich spezifizierten Sprachunterricht benötigen. In den meisten Fällen werden die jeweiligen Fachsprachenkurse in enger Zusammenarbeit mit den entsprechenden akademischen Fakultäten und Fachbereichen konzipiert, um die internationalen Studierenden punktgenau auf die spezifischen Anforderungen der entsprechenden Fächer und Studiengänge vorzubereiten, was dazu führt, dass Fachsprachenkurse von Hochschule zu Hochschule inhaltlich und strukturell z. T. stark divergieren.

Ein wegweisendes Modell zur Verzahnung von allgemeinsprachlichem und fachsprachlichem Unterricht, das auch im Hinblick auf die Förderung von Prozessen der akademischen Bildungsmigration von exemplarischer Bedeutung war, ist zu Beginn der 2000er Jahre am Fachsprachenzentrum der Leibniz-Universität Hannover in enger Kooperation von Fachwissenschaftler*innen und DaF-Sprachlehrkräften im Kontext des Masterstudiengangs „Geotechnik und Infrastruktur im Bau- und Vermessungswesen“ erarbeitet worden. Dieses für Studierende aus Schwellen- und Entwicklungsländern im Rahmen des studienvorbereitenden Deutschunterrichts erarbeitete Modell umfasste neben dem allgemeinsprachlich ausgerichteten Unterricht schon ab dem Niveau A1 auch fachsprachlichen Unterricht und sah in einer zweiten Phase ab dem Niveau B1.2/B2.1 zusätzlich dazu die Durchführung von grundlegenden Seminaren des ersten Fachsemesters in Blockveranstaltungen vor. Nach Beendigung des insgesamt neunmonatigen Sprachlernprogramms absolvierten die Studierenden zwei Zertifikatsprüfungen: eine speziell für das Verzahnungsmodell entwickelte Fachsprachen-DSH sowie den Test-DaF. In beiden Prüfungen schnitten die Teilnehmer signifikant besser ab als diejenigen Studienanwärter, die im Rahmen der studienvorbereitenden Intensiv-

kurse des Fachsprachenzentrums keinen speziellen Fachsprachenunterricht erhalten hatten (vgl. Schimmel 2014, 39). Ursächlich für diese Erfolge war, wie die umfassende Evaluation des Verzahnungsmodells ergab, neben der z. T. „längeren Kursdauer und Aufenthaltszeit im Zielsprachenland“ und der „auf der Basis von reflektierter Erfahrung gut durchdachten Kurskonzeption mit aufeinander abgestimmten einzelnen Elementen“ vor allem die exzeptionelle Motivationslage der Teilnehmer, die in erster Linie „mit der Erreichbarkeit beruflicher Ziele und einem damit gegebenen Aufstieg im Heimatland durch einen deutschen Masterabschluss“ (ebd.) zu tun hatte. Wie u. a. die Studie von Steinmetz zu einem vergleichbaren chinesischen Modellprojekt belegt, lassen sich diese Befunde verallgemeinern (Steinmetz 2000).

Jedoch gehen nicht nur von den allgemein- und fachsprachlichen Lernangeboten deutscher Universitäten und Hochschulen wesentliche Impulse für die Bildungsmigration internationaler Studierender aus; eine ebenso große Rolle spielen akademische Angebote in den Herkunftsländern sowie die steigende Zahl von transnationalen Bildungs- und Kooperationsprojekten zwischen ausländischen und deutschen Hochschulen. Ein Beispiel für diese Entwicklung ist die studienvorbereitende Deutschausbildung der Türkisch-Deutschen-Universität Istanbul (TDU), die in weiten Teilen dem Hannoveraner Verzahnungsmodell folgt (vgl. Koreik/Uzuntas 2014). Obwohl es sich bei der TDU grundsätzlich um eine multilinguale Universität handelt, ist doch die zentrale Unterrichtssprache in nahezu allen Fakultäten und Fachbereichen Deutsch, weshalb die türkischen Studienanfänger, von denen die meisten ohne Deutschkenntnisse an die TDU kommen, vor Aufnahme ihres Fachstudiums eine einjährige mit dem TestDaF als Zertifikatsprüfung endende Deutschausbildung durchlaufen. Das Fremdsprachenzentrum der TDU bietet im Rahmen der studienvorbereitenden Deutschkurse für über zehn akademische Disziplinen von Betriebswirtschaftslehre und Politikwissenschaft über Jura, Mathematik und Ingenieurwissenschaft bis hin zu Materialwissenschaft und Mechatronik fachkommunikativen Unterricht ab dem Niveau A2 an, für den weite Teile des Lehrmaterials an der Universität Bielefeld als der federführenden deutschen Konsortialuniversität für den Aufbau und Betrieb des Sprachenzentrums entwickelt worden sind. Die integrierte allgemein- und fachsprachliche Sprachausbildung an der TDU soll die größtenteils türkischen Lerner zwar auf das Fachstudium an der TDU vorbereiten; nicht wenige Lerner nutzen die dortige Sprachausbildung jedoch als Sprungbrett für ein Fachstudium in Deutschland und wechseln unmittelbar nach dem sprachlichen Vorbereitungsjahr oder nach dem Bachelor-Abschluss an eine deutsche Hochschule – eine Tendenz, die sich vor dem Hintergrund der politischen Repression in der Türkei verstärkt hat.

Während fachkommunikativer DaF-Unterricht in der Phase der Studienstudienvorbereitung an ausländischen Hochschulen bis heute eher eine Ausnahmerecheinung darstellt, ist studienbegleitender Fachsprachenunterricht in deutscher Sprache international sehr weitverbreitet. Er wird in transnationalen Bildungsprojekten – z. B. in der Deutsch-Kasachischen-Universität oder der Deutsch-Jordanischen Universität – ebenso angeboten wie im Rahmen der zahlreichen deutschsprachigen oder bi- und multilingu-

alen Studiengänge an ausländischen Hochschulen mit einem deutschen Sprachanteil. Wie diese Studiengänge über die Vermittlung fachkommunikativer Kompetenzen z. T. bewusst Prozesse der Bildungsmigration initiieren, zeigt sich idealtypisch am Beispiel eines Kooperationsprojektes im Fach „Maschinenbau“ zwischen der Universität für Wissenschaft und Technik Qingdao in China und der Universität Paderborn (UPB). Das Projekt umfasst ein Bachelorstudium an der Universität Qingdao, das die chinesischen Studierenden „von Anfang an auf ein Folgestudium an der UPB vorbereitet“ (Settinieri u. a., 2019, 181). Dabei besuchen die Studierenden in den ersten beiden Jahren des Bachelorstudiums einen ca. 1200 Unterrichtsstunden umfassenden Deutschkurs, der sie zur erfolgreichen Teilnahme an der TestDaF-Prüfung befähigen soll. Im zweiten und dritten Jahr wird der Schwerpunkt auf die Vermittlung fachlichen Wissens gelegt, weshalb die Lehrveranstaltungen in dieser Studienphase zum größten Teil in chinesischer Sprache stattfinden. Parallel dazu belegen die Studierenden zusätzlich deutschsprachige Fachvorlesungen, während der Sprachunterricht in geringerem Umfang mit Übungen von Tutoren aus Deutschland sowie mit zusätzlichen fachsprachlichen Elementen wie etwa dem Kurs „Technisches Deutsch“ weitergeführt wird. Die leistungsstärksten 30–40 % der chinesischen Studierenden wechseln dann zum Vertiefungsstudium nach Paderborn, an das sich bei erfolgreichem Bachelorabschluss nach dem vierten Studienjahr ein Fortsetzungsstudium im Masterbereich an der UPB anschließt. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass „die Mehrzahl der Masterabsolventinnen [...] eine Erstanstellung in einem Unternehmen in Deutschland an[strebt], um später für dieses Unternehmen in China tätig zu werden“ (ebd., 182). Prozesse der Bildungs- und Arbeitsmigration sind in diesem chinesisch-deutschen Kooperationsstudiengang mithin keineswegs Kollateraleffekte; sie sind bewusste Projektziele im Sinne eines ökonomischen und kulturellen Brückenschlags zwischen China und Deutschland.

Neben Austauschprogrammen für Studierende, stipendienfinanzierten Studienprogrammen, internationalen Graduiertenprogrammen und deutschsprachigen Studiengängen im Ausland sind bilinguale Kooperationsprojekte wie diese Teil eines weltweiten Wettbewerbs der Industrie- und Hochtechnologieländer um akademisch gebildete Köpfe, in dem es darum geht, möglichst viele wanderungswillige qualifizierte Fachkräfte für den heimischen Arbeitsmarkt zu gewinnen. Dieser Wettbewerb wird, selbst wenn der Prozess der Globalisierung aufgrund des wachsenden Protektionismus und Nationalismus sowie vor allem der Corona-Pandemie seinen Höhepunkt möglicherweise überschritten hat, auch in Zukunft mit unverminderter Härte weitergehen. Denn Zuwanderung mildert nicht nur den dramatischen Alterungsprozess, der in den meisten Ländern des Globalen Nordens eingesetzt hat; sie steigert bei gelungener Arbeitsmarktintegration auch das Wirtschaftswachstum, weil sie das Potential an Fachkräften vergrößert, internationale Aktivitäten von Unternehmen erleichtert und die Innovationskraft insgesamt stärkt, wobei diese Effekte umso größer werden, je höher das Qualifikationsniveau der Zuwandernden ist. Fachkommunikative Lehr- und Lernangebote in akademischen Kontexten sind vor diesem Hintergrund ein nicht zu unterschätzender Wettbewerbsfaktor, dessen Bedeutung für den ökonomischen und technischen Fortschritt wohl immer noch nicht zur Gänze erkannt worden ist.

3.2 Fachsprachliche Kommunikation und ihre Vermittlung im Kontext des berufsbezogenen DaF/DaZ-Unterrichts

Arbeitsmigration in die Bundesrepublik Deutschland gibt es seit den 1950er Jahren, in die DDR seit den 1960er Jahren. Resultierte die Zuwanderung von Arbeitssuchenden in die Bundesrepublik zunächst aus den Anwerbeabkommen mit mehreren südeuropäischen Ländern (u. a. Italien 1955; Spanien 1960) sowie mit der Türkei (1961), Marokko (1963) und Tunesien (1965) und in die DDR aus den Vertragsarbeiterabkommen im Rahmen sozialistischer Wirtschafts- und Bruderhilfe, so entwickelte sich die Bundesrepublik nach einer längeren Phase geringerer Einwanderung spätestens nach der erfolgreich bewältigten Finanzkrise (2008/09) und der anschließenden 10jährigen wirtschaftlichen Aufschwungsphase zu einem der beliebtesten Einwanderungsländer der Welt sowohl für klassische Arbeitsmigranten als auch für Geflüchtete aus Syrien, Irak oder Afghanistan. Dem größten Teil dieser Zuwanderer, die in Deutschland auf eine Arbeitsmarktsituation treffen, die in einigen Branchen wie dem Medizin- und Gesundheitsbereich von Fachkräftemangel geprägt ist, fehlen für die berufliche Integration in Deutschland jedoch notwendige Kenntnisse und Kompetenzen: zuvörderst (Fach-)Sprachkenntnisse, aber auch kulturelle und soziale Kompetenzen sowie insbesondere berufliche Qualifikationen.

In einem größerem Maßstab Rechnung getragen wurde dem wachsenden Bedarf berufsbezogener Deutschkenntnisse erstmals nach dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes (ZuWG) von 2005, in dessen Folge u. a. das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ (seit 2005) sowie das ESF-BAMF-Programm zur berufsbezogenen Sprachförderung (2007–2020) von Migranten und Menschen mit Zuwanderungsgeschichte gestartet wurde. Eine umfassende Ausweitung erfuhren diese Initiativen durch das Aufnahmegesetz von 2016 (§ 45a). Durch dieses Gesetz wurden die Maßnahmen zur berufsbezogenen Deutschsprachförderung zu einem Regelinstrument des Bundes ausgebaut, in dessen Rahmen das BAMF als koordinierende Institution öffentliche oder private Trägereinrichtungen mit der Durchführung dieser Maßnahmen beauftragt. Entsprechend der Deutschförderverordnung (DeuFöV), die die Berufssprachkurse gesetzlich regelt, wurden zwei unterschiedliche Kurstypen eingerichtet: die sog. Basisberufssprachkurse, die, mindestens von einem B1-Niveau ausgehend, bei Bedarf berufs- oder ausbildungsbegleitend oder in Kombination mit Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit angeboten werden können, sowie die sog. Spezialberufssprachkurse, die z. T. bereits bei A2 beginnen und auf spezifische Berufsfelder zugeschnitten sind. Die Lerninhalte und -ziele der verschiedenen Kurstypen werden dabei vom BAMF festgelegt, das auch für die Zulassung der Lehrkräfte zuständig ist, die ab dem 1. Januar 2022 die „Additive Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Berufssprachkursen“ nach § 18 Abs. 5 DeuFöV benötigen (vgl. Borowski/Gladitz 2021, 4 f.).

Kennzeichnend für die Berufssprachkurse ist, dass sie aus unterschiedlichen, je nach Kurstyp und Berufsfeld baukastenähnlich kombinierbaren Modulen bestehen, von denen einige in unspezifischer Weise auf allgemeinere Sprachhandlungen im

Erwerbskontext fokussieren, andere aber einen tendenziell fachkommunikativen Charakter haben und in dem Sinne berufssprachlich sind, als sie alltagssprachliche, berufsbezogene sowie fachsprachliche Lernziele miteinander verknüpfen (vgl. BAMF 2019, 11, vgl. auch E fing/Kiefer 2018, 176). Insbesondere im Rahmen der Spezialkurse (z. B. „Gesundheitsfachberufe“ oder „Gewerbetechnik“) finden sich jedoch auch gezielt fachsprachliche Lerneinheiten, in denen es u. a. um die Fähigkeit zur Rezeption und Verarbeitung fachbezogener Texte, um die Fähigkeit zur Teilnahme an Fachdiskussionen oder um die Bewältigung berufs- und fachspezifischer Arbeitssituationen geht (vgl. ebd.). Die Relevanz fachkommunikativer Lerninhalte in den berufsbezogenen Sprachkursen des BAMF zeigt sich überdies darin, dass in den Curricula der Spezialberufssprachkurse die Empfehlung ausgesprochen wird, den Kurs von einem „interdisziplinären Team“ durchführen zu lassen, das einerseits aus DaZ-Lehrkräften besteht, „die die sprachlich-kommunikativen Inhalte vermitteln“ sowie andererseits aus Fachlehrenden, die „im Team-Teaching mit den Sprachlehrkräften den beruflichen Fachunterricht“ (BAMF 2019, 47) erteilen.

Es existieren neben den vom BAMF getragenen Berufssprachkursen noch weitere sprachbezogene Fördermaßnahmen, in deren Rahmen fachorientierter Deutschunterricht für Migranten und Geflüchtete angeboten wird. Eine besonders wichtige Rolle spielen die Qualifizierungsmaßnahmen des IQ-Netzwerks, die entweder als eigenständige Kurse oder direkt in den Betrieben durchgeführt werden und sich an Personen richten, die „für einen ausländischen Berufsabschluss keine volle Anerkennung erhalten“ haben oder als Migranten „ihre individuellen Berufschancen erhöhen“ (Netzwerk IQ) wollen. Die IQ-Qualifizierungen, in denen es hauptsächlich darum geht, die „zwischen der ausländischen Qualifikation und dem deutschen Referenzberuf“ bestehenden Unterschiede durch Anpassungs- und Nachqualifizierungsmaßnahmen auszugleichen, vermitteln zu diesem Zweck sowohl berufs- als auch fachbezogene Sprachkenntnisse. Dabei ist in den letzten Jahren die Frage nach den tatsächlichen berufs- und fachsprachlichen Bedarfen der Teilnehmer verstärkt in den Blickpunkt getreten, weshalb im Rahmen des IQ-Netzwerks in zunehmendem Maße empirische Untersuchungen zur Arbeitsplatz-Analyse durchgeführt und im Hinblick auf kommunikativ-didaktische Schlussfolgerungen ausgewertet werden (vgl. Grünhage-Monetti/Klepp 2014, 35).

Wenn der Bildungserfolg von Migranten im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung sichergestellt werden soll, reichen die berufs- und fachsprachendidaktischen Kompetenzen der Sprachlehrkräfte nicht aus. An die Seite des fachsprachlichen Unterrichts durch Sprachlehrkräfte muss daher zusätzlich die Sprachsensibilisierung von Fachlehrkräften treten. Hierzu bietet das IQ-Netzwerk Schulungen und Qualifizierungen im Bereich des berufsorientierten DaZ-Unterrichts an, die dem fachlichen Lehr- und Ausbildungspersonal in den beruflichen Bildungseinrichtungen ebenso wie in den Betrieben Möglichkeiten aufzeigen, den sprachlichen und fachlichen Herausforderungen durch den verstärkten Zustrom von Migranten und Geflüchteten in die berufliche Aus- und Weiterbildung produktiv zu begegnen. Erforderlich ist dabei die „Reflexion des eigenen Sprachverhaltens“, eine sprachlich

„adäquate Gestaltung des Unterrichts“ im Hinblick auf das „Verstehen und die Erarbeitung neuen Fachwissens“ (Leinecke/Beckmann-Schulz 2014, 41) und nicht zuletzt eine grundsätzliche Orientierung an den motivationalen Bedürfnissen und Lerninteressen der Teilnehmer. Entsprechend müssen im Mittelpunkt des fachlichen Unterrichts die Lerner und ihre Potenziale selbst stehen, „denn die Berücksichtigung und Einbindung der subjektiven Bedarfe und der Erwartungen an das berufsbezogene Angebot sind ausschlaggebend für einen erfolgreichen Lernprozess“ (Stallbaum 2014, 8).

3.3 Fachsprachliche Kommunikation und ihre Vermittlung im sprachsensiblen schulischen Fachunterricht

Zuletzt sei der Vollständigkeit halber noch in aller Kürze auf den Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts verwiesen, in dem die Aspekte von fachsprachlicher Kommunikation und Migration sich ebenfalls treffen und in vielfältiger Weise interagieren. Denn obwohl der sprachensible Fachunterricht (SFU) ursprünglich im Kontext der deutschen Auslandsschulen entstanden ist und sich zudem auch an Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Haushalten mit Deutsch als Erstsprache richtet, so ist er doch sehr bald auf den DaZ-Bereich übertragen und als Instrument zur schulischen Förderung von Lernern mit Migrationshintergrund eingesetzt worden (vgl. Röttger 2019, 88 ff.). Die in den letzten Jahren nahezu exponentiell angewachsene Bedeutung des SFU und verwandter Formen wie der „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin/Lange 2010) oder der „fachintegrierten Sprachbildung“ (Lütke/Petersen/ Tajmel 2017), die dazu geführt hat, dass sämtliche Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Studiums Lehrveranstaltungen zu den Themen Umgang mit sprachlicher und migrationsbedingter Heterogenität, Deutsch als Zweitsprache und sprachbewusstem Fachunterricht in mehrsprachigen Klassen verpflichtend belegen müssen (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, 5), hat vor allem zwei Gründe: Zum einen ist durch internationale Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS die konstitutive Bedeutung sichtbar geworden, die sprachliche Kompetenzen für den schulischen Fachunterricht besitzen; zum anderen hat sich gezeigt, dass insbesondere Schüler mit Einwanderungsgeschichte häufig nicht über die erforderlichen bildungssprachlichen Kompetenzen verfügen, um im Schulunterricht erfolgreich abzuschneiden. Durch die Zuwanderungsschübe der letzten 15 bis 20 Jahre avancierte die Frage der Sprachlichkeit des schulischen Fachunterrichts entsprechend zu einer immer drängenderen gesellschaftlichen Herausforderung, was sich u. a. in einer extensiven wissenschaftlichen, bildungspolitischen und schulpraktischen Auseinandersetzung mit diesem Thema, der Etablierung einer Vielzahl von Initiativen, Maßnahmen und Modellprojekten sowie in der Einrichtung zahlreicher Professuren in diesem Bereich niederschlug.

Eine wegweisende Funktion hatte in diesem Zusammenhang das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (För-

MIG) sowie das daraus hervorgegangene FörMIG-Kompetenzzentrum, das Modelle zur „durchgängigen Sprachbildung“ im Sinne eines planvollen kumulativen Aufbaus schul- und bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten entwickelte und in zehn Bundesländern an verschiedenen Modellschulen erprobte. Die im FörMIG-Kontext erarbeitete Konzeption „durchgängiger Sprachbildung“ konkretisiert sich auf drei Ebenen: 1) auf einer bildungsbiographischen Ebene, auf der es um die systematische, koordinierte und kontinuierliche Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen entlang individueller Bildungsbiographien geht, ohne dass es zum Bruch an den Übergängen im Bildungssystem kommt; 2) auf einer kooperativen Ebene, die darauf abzielt, das familiäre und institutionelle Umfeld in den sprachlichen Erwerbsprozess und die Gestaltung der Bildungsbiographie einzubinden; und 3) auf einer mehrsprachigkeitsbezogenen Ebene, die sich auf die Lernvoraussetzungen und damit auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen sowie auf Mehrsprachigkeit als Lernressource bezieht. Auf dieser konzeptionellen Basis hat das FörMIG-Projekt eine umfangreiche Praxis „durchgängiger Sprachbildung“ erarbeitet, die in zahlreichen Broschüren und Handreichungen, Projektbeschreibungen oder Porträts von Modellschulen festgehalten und in ihren unterschiedlichen Entwicklungen in den Schriftenreihen FörMIG-Edition und FörMIG-Material der Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht wurde.

Seit 2013 hat sich das Mercator-Institut an der Universität zu Köln zunehmend zu einem Zentrum der Forschung in den Bereichen von Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und sprachsensiblen Fachunterricht entwickelt und dabei ebenfalls in verschiedenen Bundesländern eine Vielzahl von „Projekten zur Sprachbildung und -förderung auf den Weg gebracht [...], deren Ergebnisse in manchen Ländern Änderungen in den schulischen Curricula und/oder universitären Studienordnungen zur Folge hatten“ (Röttger 2019, 89). Insbesondere Nordrhein-Westfalen wurde dabei zum Erprobungsfeld des SFU, etwa im Rahmen des Gemeinschaftsprojekts „Sprachensible Schulentwicklung“ des Ministeriums für Schule und Bildung in NRW, der Stiftung Mercator und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren, das in einer ersten Phase insgesamt 33 Schulen der Sekundarstufe I mit einem hohen Anteil migrantischer Schüler darin unterstützte, „eine durchgängige sprachliche Bildung in ihrer Unterrichts- und Schulentwicklung systematisch zu verankern“ (Scheinhardt-Stettner 2017, 9). Bis heute bildet der SFU ein zentrales Arbeitsgebiet im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit des Mercator-Instituts, wobei das Konzept auf der theoretischen, didaktischen und empirischen Ebene intensiv weiterentwickelt und in zunehmendem Maße fach- und unterrichtsbezogen operationalisiert wurde. Beigetragen haben hierzu umfangreiche empirische Analysen der mündlichen und schriftlichen sprachlichen Anforderungen, die an die Schüler im Fachunterricht gerichtet werden, die Entwicklung von Methoden zur Ermittlung des Sprachstands sowie die dem jeweiligen Sprachstand angepassten Unterstützungstechniken, die zum Erreichen der fachsprachlichen Lernziele notwendig sind. Zu den wichtigsten Unterstützungstechniken innerhalb des SFU gehört das sog. „Scaffolding“ (Gibbons 2002), womit vo-

rübergehende sprachliche Hilfestellungen gemeint sind, die an den Sprach- und Entwicklungsstand der Lerner angepasst sind und sie dabei unterstützen, sprachliche Aufgaben zu erfüllen, die sie andernfalls nicht bewältigen könnten.

Obwohl im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem SFU bislang eine nahezu unüberschaubare Vielzahl von Projekten und Studien sowie methodischen und didaktischen Vorschlägen erarbeitet worden ist, wurde u. a. durch die Corona-Pandemie mit dem Thema Digitalisierung ein lange ausgeblendetes Desiderat sichtbar, das in den aktuellen Diskursen um das FSU nun zunehmend in den Vordergrund drängt. Dabei ist man sich einig, dass digitale Werkzeuge auch für den SFU große Chancen bieten, etwa hinsichtlich der Individualisierung von Lernprozessen, der Förderung des autonomen Lernens oder der spielerischen Überwindung von sprachlichen Barrieren durch Gamification-Elemente. Angesichts der defizitären Digitalisierung der deutschen Schulen bietet sich hier in jedem Falle ein Untersuchungsfeld, das die SFU-Forschung gerade auch vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung von digitalisierungsbezogenen sprachlichen Kompetenzen künftig mit Sicherheit beschäftigen wird. Der Prozess der Digitalisierung verändert aber nicht nur den schulischen, sondern auch den akademischen und berufsorientierten Bereich der migrationsbezogenen fachsprachlichen Kommunikation in vielerlei Hinsicht. Wie diese Veränderungen im Einzelnen vorstattengehen werden und welche sprachlichen, didaktischen, psychologischen, kulturellen und sozialen Folgen diese Umstellungsprozesse mit sich bringen, dies lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch noch nicht beurteilen. Hier wird man erst in den nächsten Jahren klarer sehen.

4 Literatur

- Barthelt, Franziska/Diana Meschter/Friederike Meyer zu Schwabedissen/Andreas Pott (2015): Internationale Studierende. Aktuelle Entwicklungen und Potentiale der globalen Bildungsmigration. (Bundeszentrale für Politische Bildung). <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/212091/einleitung> (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- BAMF (2021): Konzept für einen Spezialkurs B1 im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45 Aufenthaltsgesetz. Nürnberg.
- Baumann, Klaus-Dieter (2000): Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik. In: Klaus-Dieter Baumann/Hartwig Kalverkämper/Kerstin Steinberg-Rahal (Hg.): Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven. Tübingen, 149–173.
- Borowski, Damaris (2018): Sprachliche Herausforderungen ausländischer Anästhesist(inn)en bei Aufklärungsgesprächen. Eine Gesprächsanalytische Studie zu „Deutsch als Zweitsprache im Beruf“. Berlin.
- Borowski, Damaris/ Anne Gladitz (2021): Vermittlung von Berufs- und Fachsprachen – Meilensteine und Wegweiser. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Info DaF 48, 1, 1–14.
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2018): Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin.
- Deutsches Studentenwerk (2017): URL: <https://www.studentenwerke.de/de/content/internationalisierungszahlen>.

- Efing, Christian/Karl-Heinz Kiefer (2018): Fach- und Berufssprachenvermittlung. In: Jörg Roche/Sandra Drumm (Hg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen. Tübingen, 167–196.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch Jg. 39, 233, 4–13.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992): Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen.
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH.
- Gladitz, Anne/Agnieszka Hunstiger/Nazan Gültekin-Karakoc/Natalya Zalipyatskikh (2014): Alles unter DaF und Fach? Bestandsaufnahme, Handlungsbedarf und Vermittlungsansätze für Fachsprachenunterricht im internationalen Hochschulkontext. In: Gisella Ferraresi/Sarah Liebner (Hg.): SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013. Göttingen, 149–170.
- Gogolin, Ingrid/Imke Lange (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster.
- Grünhage-Monetti, Mathilde/Andreas Klepp (2014): Sprachbedarfe am Arbeitsplatz im Blick. In: Berufsbezogenes Deutsch – Knüpfen am gemeinsamen Netz. Dokumentation des Fachtags am 25. Oktober 2012, Bielefeld. Hg. v. Arbeiterwohlfahrt KV Bielefeld, Integration durch Qualifizierung. Bielefeld, 32–35.
- Haase, Marianne/Jan C. Jugl, (2007): Arbeitsmigration (Bundeszentrale für politische Bildung). <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56542/arbeitsmigration> (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, 36–51.
- Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2. Aufl. Tübingen.
- Hoffmann, Lothar/Hartwig Kalverkämper (1998): Forschungsdesiderate und aktuelle Entwicklungstendenzen in der Fachsprachenforschung. In: Lothar Hoffmann u. a. (Hg.): Fachsprachen – ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, Boston, 355–372.
- Hoffmann, Ludger (2019): Alltagsprache. In: Anja Ballis/Johanna Meixner/Melanie Heithorst (Hg.): Sprache im Fach. München, Eichstätt. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/61747/> (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- International Organization of Migration (2020): World Migration Report. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- Koreik, Uwe/Aysel Uzuntas (2014): Zum Modell der Sprachausbildung an der TDU. Ein Konzept zur studienvorbereitenden und -begleitenden Fremd- und Fachsprachenvermittlung. In: Uwe Koreik/Aysel Uzuntas/Hatice Hatipoglu (Hg.): Fremd- und Fachsprachenunterricht. Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge. Baltmannsweiler, 10–27.
- Leinecke, Rita/Iris Beckmann-Schulz (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der beruflichen Weiterbildung. In: Arbeiterwohlfahrt KV Bielefeld, Integration durch Qualifizierung (Hg.): Berufsbezogenes Deutsch – Knüpfen am gemeinsamen Netz. Dokumentation des Fachtags am 25. Oktober 2012, Bielefeld. Bielefeld, 40–43.
- Lütke, Beate/Inger Petersen/Tanja Tajmel (2017): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin, Boston.
- Michalak, Magdalena/ Valerie Lemke/Marius Goeke (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen.
- Netzwerk IQ: Qualifizierungen im Förderprogramm IQ. <https://www.netzwerk-iq.de/foerderprogramm-iq/programmuebersicht/qualifizierung>
- Ohm, Udo (2010): Fachsprache. In: Hans Barkowski/ Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel, 75.

- Rincke, Karsten (2010): Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften Jg. 16, 236–260.
- Roelcke, Thorsten (2020): Berufssprache und berufliche Kommunikation eine konzeptionelle Klärung. In: Sprache im Beruf Bd. 3, H. 1, 3–17.
- Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. 3. Aufl. Berlin.
- Röttger, Evelyn (2019): Sprachsensibler Fachunterricht. Versuch einer Standortbestimmung. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jg. 24, Nr. 1, 87–105.
- Scheinhardt-Stettner, Heidi (2017): Das Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“. Erfahrungen und Konzepte zur Umsetzung in Schulen. (Bezirksregierung Arnsberg; LaKI NRW). https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/i_das-projekt_s.1-29.pdf (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- Schimmel, Dagmar (2014): Ein allgemein- und fachsprachliches Verzahnungsmodell – Zur Optimierung des Spracherwerbs. In: Uwe Koreik/Aysel Uzuntas/Hatice Hatipoglu (Hg.): Fremd- und Fachsprachenunterricht. Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge. Baltmannsweiler, 28–44.
- Schön, Almut/Ulrike Schrimpf (2010): Fachkommunikation in der Medizin – Konzeption und Durchführung von Kommunikationskursen und E-Learning im Bereich „Fachsprache Medizin“ mit interkulturellem Fokus. In: German as a Foreign Language Journal 2010 (1), 49–70. http://gfl-journal.net/1-2010/Schoen_Schrimpf.pdf (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- Settinieri, Julia u. a. (2019): Integration von Sprach- und Fachlernen im Kontext chinesisch-deutscher Kooperationsstudiengänge am Beispiel des Maschinenbaustudiums an der Chinesisch-Deutschen Technischen Fakultät (CDTF, Qingdao/Paderborn). In: InfoDaF 2019, 46 (H. 1), 178–199.
- Stallbaum, Sabine (2014): Berufsbezogenes Deutsch – Ein Thema mit vielen Gesichtern. In: Arbeiterwohlfahrt KV Bielefeld; Integration durch Qualifizierung (Hg.): Berufsbezogenes Deutsch – Knüpfen am gemeinsamen Netz. Dokumentation des Fachtags am 25. Oktober 2012, Bielefeld. Bielefeld, 6–9.
- Statistisches Bundesamt (2020): <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/301225/umfrage/auslaendische-studierende-in-deutschland-nach-herkunfts-laendern/> (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- Steinmetz, Maria (2000): Fachkommunikation und DaF-Unterricht. Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudiengangs in China. München.
- Treibel, Anette (2016): Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland. Bonn.
- Ulrich, Kirstin/Magdalena Michalak (2019): Sprachsensibler Fachunterricht. In: Anja Ballis/Johanna Meixner/Melanie Heithorst (Hg.): Sprache im Fach. München, Eichstätt. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61756/1/Ulrich_Michalak_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- Zalipyatskikh, Natalya (2017): Didaktik der technischen Fachkommunikation. Methodologien, Konzepte, Evaluationen. Berlin.



Didaktische Perspektiven

Birgitta Meex

Technikkommunikation und Didaktik im Deutschen

Zusammenfassung: Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, in das Fachgebiet der Technischen Kommunikation einzuführen und dabei den gesamten fachkommunikativen Rahmen mit seinen Prozessen, Produkten, Akteuren und lenkenden Einflüssen abzubilden. Die Dokumentation ist als Teil des Produktes selbst unabdingbar für dessen sichere, effiziente, effektive und nutzerfreundliche Verwendung. Im Zuge der fortschreitenden Professionalisierung des Berufsbildes und der damit verbundenen wachsenden Anforderungen rückte die Kommunikationsoptimierung immer weiter in den Vordergrund. Das Schreiben für die Technik beinhaltet heutzutage eine Reihe spezifischer Kommunikationshandlungen, die weit über die reine Textproduktion hinausgehen. Informationen werden für den Nutzer verständlich und rechtskonform aufbereitet und optimiert, indem sie reproduziert, standardisiert und strukturiert werden. In rezenten Kompetenzrahmen für das Fachgebiet kommt diesen kommunikationsoptimierenden Prozessen ein beachtlicher Stellenwert zu.

Schlagwörter: Technische Kommunikation, Fachkommunikation, Schreibprozess, Standardisierung, Informationsstrukturierung, Regelbasiertes Schreiben

- 1 Grundlagen und Berufsbild
- 2 Einbettung in die Fachkommunikation
- 3 Schreiben für die Technik
- 4 Didaktische Aspekte
- 5 Zusammenfassung
- 6 Literatur

1 Grundlagen und Berufsbild

1.1 Was ist Technische Kommunikation?

Nach der berufsorientierten Definition von tekomp Europe ist „Technische Kommunikation der Prozess der Definition, Erstellung und Bereitstellung von Informationspro-

Anmerkung: Ich möchte mich an dieser Stelle bei den Herausgebern dieses Handbuchs für die gute Zusammenarbeit und die hilfreichen Verbesserungsvorschläge ganz herzlich bedanken und auch dafür, dass sie mir wichtige Anregungen und Denkanstöße in Bezug auf die Implikationen für den Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) geliefert haben. Mein besonderer Dank geht auch an Hans-Jörg Elsen, der mich durch seine wertvollen Kenntnisse und langjährige Erfahrung eingehende Einblicke in die Berufswelt eines Technischen Redakteurs verschafft hat. Eva-Maria Jakobs danke ich für das Vertrauen und die Freundschaft. Ihr widme ich diesen Beitrag.

dukten für die sichere, effiziente und effektive Verwendung von Produkten (technische Systeme, Software, Dienstleistungen)“ (tekomp o.D.).¹ Der Fokus auf die sichere, effiziente und effektive Verwendung findet sich auch in der IEC/IEEE 82079-1 (2019), der horizontalen Norm für die Technische Kommunikation, die „information for use“ definiert als die

information provided by the supplier that provides the target audience with concepts, procedures and reference material for the safe, effective, and efficient use of a supported product during its life cycle (IEC/IEEE 82079-1 2019, 15).

Diese Definition betont ferner die Zielgruppe, den Informationstyp (Konzept, Aufgabe und Referenz) sowie den Produktlebenszyklus, d. h. den Weg, den ein Produkt oder eine Dienstleistung von der Idee und Konzeptentwicklung bis hin zur Entsorgung durchläuft. Für jede Phase der Produktentwicklung und des Produktlebenszyklus gibt es eine entsprechende Phase in der Informationsentwicklung. Die Norm postuliert ferner auch, dass Gebrauchsinformationen ein integraler Bestandteil des Produkts sind und mit der gleichen Sorgfalt und Aufmerksamkeit behandelt werden müssen (IEC/IEEE 82079-1:2019, 20).

Schmitt (1999) definiert „Technical Writing“ als interdisziplinäre Disziplin sowohl aus der Forschungs- als auch aus der Anwendungsperspektive als

das planvolle, textsortengerechte und adressatenorientierte Erstellen optimal verständlicher technischer Dokumentation, insbesondere von Benutzerinformationen, unter Einsatz aller unter den gegebenen Produktionsbedingungen verfügbaren und der Kommunikationsabsicht dienlichen verbalen und nonverbalen Mittel, soweit sie mit etwaigen Zielvorgaben (wie etwa eine zur Corporate Identity gehörende Corporate Language) kompatibel sind, unter Einbezug von Rezeptionssituation, rechtlichen Aspekten und Normen, idealiter unter Berücksichtigung relevanter Erkenntnisse anderer Disziplinen, wie Psychologie, Rezeptionsforschung, Psycholinguistik, Ergonomieforschung, Handlungstheorie, Semiotik, Schreibforschung, Fachsprachenforschung, Terminologieforschung und Translatologie, sowie unter Nutzung aktueller technischer Hilfsmittel (Schmitt 1999, 25, zit. in Drewes/Ziegler 2011, 22).

Böcker/Robers (2015, 273) erwähnen neben der guten Verständlichkeit und der haftungsrechtlichen Sicherheit u. a. die Kommunikationsziele der empathischen Kundenansprache und der Vermeidung von unnötigen Übersetzungskosten.

1.2 Informationsprodukte und Medien

Die Medien und Textsorten, in denen Dokumentationen bzw. Informationsprodukte bereitgestellt werden, sind sehr vielfältig und entwickeln sich mit dem Aufkommen

¹ <https://www.tekom.de/technische-kommunikation-das-fach/was-ist-technische-kommunikation> (letzter Zugriff 18. 12. 2023).

neuer Technologien stetig weiter. Informationsprodukte können entweder der internen oder der externen Kommunikation (Anwenderdokumentation oder Nutzerinformation) zugeordnet werden. Interne Informationsprodukte wie z. B. Konstruktionszeichnungen, Risikobeurteilungen und Testberichte werden parallel zum Produktentwicklungsprozess für interne Zwecke zur Erfüllung der Nachweispflichten und der gesetzlichen Anforderungen entwickelt. Darüber hinaus sind sie eine wichtige Ressource für das Wissensmanagement im Unternehmen und bilden die Grundlage für die Erstellung der externen Informationsprodukte (Böcker/Robers 2015, 36). Das breitgefächerte Spektrum externer Informationsprodukte erstreckt sich vom klassischen Benutzerhandbuch über Produktkataloge, technische Daten und Online-Hilfen bis hin zu Anleitungsvideos, Benutzungsschnittstellen und Chatbots. Eine gute Informationsarchitektur setzt voraus, dass Informationen über Produkte und Medien hinweg konsistent sind.

1.3 Vom Redakteur zum Informationsmanager

Qualifizierte Fachleute, die sowohl über Sprachkenntnisse als auch über digitales und technisches Know-how verfügen, sind gefragt, die technologieorientierten, erklärungsbedürftigen Produkte einem breiten Publikum zugänglich zu machen, indem sie die Sprache der Technik in eine für das jeweilige Zielpublikum angemessene und verständliche Sprache ‚übersetzen‘. Somit geht es nicht darum, *theoretisches* Fachwissen in der jeweiligen Fachsprache zu vermitteln und über wissenschaftlich-technische Entwicklungen aufzuklären. Vielmehr besteht die Aufgabe Technischer Redakteure darin, *handlungsorientiertes* Fachwissen zu verfassen, das den Nutzer bei der praktischen Durchführung seiner Aufgabe unterstützt, damit dieser die Aufgabe schnell, sicher und mit Freude erledigen kann (Drewer/Ziegler 2011, 19–20). Der Leser wird immer mehr zum *User* und erwartet eine hervorragende *User Experience* (Benutzerfreundlichkeit), d. h. eine über die reine Nutzbarkeit (Usability) hinausgehende Erfahrung, die etwa auch emotionale und ästhetische Aspekte beinhaltet. Weiter stellen Technische Redakteure auch sicher, dass Produkte, Systeme oder Dienstleistungen den gesetzlichen Anforderungen entsprechen, wie eindeutig aus der Definition von Schmitt (1999, 25) in Abschnitt 1.1 hervorgeht.

Das Aufgabengebiet des Technischen Redakteurs ist vielfältig, und seine Entwicklung lässt sich gut an den (oft englischsprachigen) Berufsbezeichnungen ablesen: Neben den herkömmlichen ‚Technischer Redakteur‘ und ‚Technischer Autor‘ sind etwa ‚Informationsentwickler‘ bzw. ‚Information Developer‘, ‚Informations- und Dokumentationsmanager‘, ‚Informationsarchitekt‘, ‚Informationsdesigner‘, ‚Content Strategist‘, ‚Content Engineer‘ und neuerdings auch ‚UX-Writer‘ gängige Bezeichnungen für den Beruf. Diese Bezeichnungen heben die Bedeutung der neuen Medien, des Instruktionsdesigns, der Zielgruppenorientierung und der Benutzerfreundlichkeit für die Arbeit Technischer Redakteure als Vermittler von Fachwissen in der Informationsgesellschaft hervor (Cleary/Slattery 2018, 308). Die Berufsbezeichnungen zeigen auch, dass

sich der Fokus von der Schreibtätigkeit stärker auf das Managen des gesamten Schreibprozesses verlagert hat (Drewer/Ziegler 2011, 20–21). Nichtsdestoweniger bleibt die Konzipierung, Erstellung und Aktualisierung technischer Dokumentationen mittels sprachlicher und zunehmend auch multimodaler Informationsträger eine zentrale Aufgabe des Technischen Redakteurs. Sprache bleibt die wichtigste Modalität in der Benutzerinteraktion, sie ist aber jeweils in Kombination mit anderen semiotischen Modi wie Bild, Ton oder Raum zu betrachten (Jakobs 2010, 2012).

1.4 Kommunikative Usability

Gerade im digitalen Zeitalter, in dem die Mensch-Maschine-Interaktion und benutzerfreundliche Interaktionskonzepte nicht mehr wegzudenken sind, kommt dem User Interface als Schnittstelle eine entscheidende Rolle zu. *User-Interface-Texte* – sei es in geschriebener oder in gesprochener Form – führen den Benutzer durch die Anwendung und gewährleisten Zugang zu allen Inhalten, die die Benutzer sehen bzw. hören, wenn sie mit dem System interagieren. Digitale Produkte sind somit auf Sprache angewiesen. Jakobs (2010, 2012) spricht in diesem Zusammenhang von kommunikativer Usability. Als linguistische Dimension von Usability „befasst [sie] sich mit der Frage, wie sprachliche und semiotische Mittel dazu beitragen (können), den Dialog zwischen Mensch und technischem Artefakt transparent, störungsfrei und lustvoll zu gestalten“ (Jakobs 2010, 42). Dabei sind einerseits die Zugänglichkeit der Inhalte und andererseits die Qualität deren sprachlich-kommunikativer Gestaltung fundamental. Hier ist das Know-how des Technischen Redakteurs gefragt.

1.5 Das Berufsbild des Technischen Redakteurs

Der Beruf des Technischen Redakteurs ist ein „junger Beruf mit Geschichte“.² Obwohl Menschen schon immer technologische Fortschritte und innovative Produkte ihren Mitmenschen erklärt und diese Innovationen später auch schriftlich dokumentiert haben, entwickelte sich der Beruf erst im 20. Jahrhundert als anerkanntes Berufsfeld. Wichtige Meilensteine in der Entwicklung waren die Industrialisierung im 19. Jahrhundert, der Beginn der industriellen Massenproduktion in den 50ern und 60ern und der Boom der Software-Industrie in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts sowie die (bis heute) fortschreitende Digitalisierung, Automatisierung und Globalisierung der Arbeits- und Lebenswelt. Im Rahmen der Industrie 4.0 sind Fachleute mit fortgeschrittenen digitalen Kommunikationsfähigkeiten gefragt, die auf die Bedürfnisse einer digitalen, sozialen, mobilen und vernetzten Welt zugeschnitten sind.

2 <https://www.tekom.de/technische-kommunikation-das-berufsfeld/arbeitswelt/berufsgeschichte> (letzter Zugriff 18. 12. 2023).

In Deutschland wurde der Beruf 1996 durch den Berufsverband für Technische Kommunikation (tekom – Gesellschaft für Technische Kommunikation e. V.) etabliert und seitdem kontinuierlich ausgebaut.³ Mit dem Eintrag in den Katalog der Bundesanstalt für Arbeit unter der Berufskennziffer 8214 wurde ein neues Berufsbild geschaffen und eine neue Textsorte offiziell geboren. Dabei ist der Beruf immer noch nicht sehr bekannt. Im europäischen Vergleich jedoch ist das Berufsbild in Deutschland relativ gut etabliert, was u. a. erkenntlich ist an der hohen Beschäftigungszahl und dem umfangreichen Aus- und Weiterbildungsangebot. Seit seiner Gründung 1978 setzt sich der Berufsverband tekom u. a. durch Normungsarbeit für die weitere Differenzierung und Professionalisierung des Berufs ein. Als größter Fach- und Berufsverband für Technische Kommunikation vertritt die tekom die Interessen ihrer rund 9500 Mitglieder, in enger Kooperation mit Unternehmen und Hochschulen.

Erste Trainingsseminare und private Bildungsangebote gab es in den 1980er bzw. in den 1990er Jahren. Anfang der 1990er Jahre wurden die ersten Studiengänge eingerichtet.⁴ Der erste deutsche Studiengang zum Technischen Redakteur wurde 1990 an der Hochschule Hannover ins Leben gerufen. Inzwischen bieten allein in Deutschland 27 Hochschulen 40 akademische Studiengänge und Vertiefungsrichtungen der Technischen Kommunikation auf Bachelor- und Masterniveau an. Die interdisziplinär ausgerichteten Bachelor- und Masterstudiengänge verbinden i. d. R. die Bereiche Sprache, Gestaltung, IT, Technik und Medien. Charakteristisch für die akademischen Ausbildungen im deutschsprachigen Raum ist nach wie vor die enge Vernetzung und Kooperation zwischen Ausbildung und Berufsfeld.

Derzeit gibt es im Bereich der Technischen Kommunikation in Deutschland mindestens 103.264 Beschäftigte. Davon sind schätzungsweise 63.156 in der Industrie tätig. Weitere 29.054 Personen sind in Softwareunternehmen und 11.053 im Dienstleistungsbereich beschäftigt (Straub 2023). Auffallend ist jedoch, dass unter diesen Beschäftigten 60 % bis 70 % Quereinsteiger mit anderen beruflichen Bildungshintergründen sind. Hier hat sich die Professionalisierung noch nicht durchgesetzt, daher besteht also noch Verbesserungspotenzial.

2 Einbettung in die Fachkommunikation

2.1 Ein interdisziplinäres Forschungsfeld

Die Technische Kommunikation als Forschungsgegenstand ist interdisziplinär am Schnittpunkt der Bereiche Angewandte Linguistik, Fachkommunikation, Übersetzungs-

³ <https://www.tekom.de/technische-kommunikation-das-berufsfeld/arbeitswelt/berufsgeschichte> (letzter Zugriff 18. 12. 2023).

⁴ <https://www.tekom.de/technische-kommunikation-das-berufsfeld/arbeitswelt/berufsgeschichte> (letzter Zugriff 18. 12. 2023).

wissenschaft, Schreibforschung und Terminologie anzusiedeln. In diesem Abschnitt soll daher die Einbettung in einen fachsprachlichen und fachkommunikativen Kontext zentral stehen. In Anlehnung an Heidrich/Schubert (2020, 12) wird dabei die gesamte Kommunikationssituation mit ihren Prozessen, Produkten, Akteuren (d. h. sowohl den Produzenten als auch den Rezipienten von fachkommunikativen Inhalten) und lenkenden Einflüssen mit in die Betrachtung einbezogen. In seinem Modell geht Schubert (2007) von vier Dimensionen der Fachkommunikation aus. Diese sind der sprachliche Ausdruck, der fachliche Inhalt, das technische Medium und der Arbeitsprozess.

Fachkommunikation ist in dem hier verfolgten Ansatz dadurch gekennzeichnet, dass sie sowohl einsprachige als auch mehrsprachige und sowohl mündliche als auch schriftliche Kommunikationshandlungen fachlichen Inhalts integriert und somit den Gesamtprozess von der Textproduktion in der Ausgangssprache über die Übersetzung in die Zielsprache bis hin zu dem begleitenden Teilprozess des Dokumentations- oder Informationsmanagements umfasst (Schubert 2007, Heidrich 2016). Die Technikkommunikation situiert sich traditionell in der (meist einsprachigen) Textproduktionsphase: Der Technische Redakteur erstellt fachliche Ausgangstexte, die im Laufe des Prozesses in die Sprachen des Zielmarktes übersetzt werden. Eine Umfrage der tekom im Jahre 2018 hat ergeben, dass Unternehmen durchschnittlich 11 verschiedene Informationsprodukte erstellen, die wiederum in 13 verschiedene Zielsprachen übersetzt werden (Meex/Straub 2018, 14).

2.2 Merkmale der Fachkommunikation

Schubert (2007, 210) und Heidrich/Schubert (2020, 9–10) beschreiben die Fachkommunikation anhand der definitorischen Merkmale ‚zielgerichtet‘, ‚gelenkt‘, ‚informativ‘ und ‚mit optimierten Kommunikationsmitteln ausgeführt‘. Die Zielgerichtetheit der Fachkommunikation ist einerseits mit dem kommunikativen Ziel gegeben, das der Produzent fachkommunikativer Inhalte verfolgt. Im Falle des Technischen Redakteurs ist der kommunikative Zweck die Unterstützung und Anleitung des Nutzers eines Produkts, eines Systems oder einer Dienstleistung. Seine Aufgabe ist es, dem Nutzer zum Beispiel Anwendungen wie die Installation, Bedienung, Wartung, Reinigung und Entsorgung des Produkts möglichst leicht verständlich zu vermitteln. Das kommunikative Handeln ist insbesondere darauf gerichtet, dem Nutzer beizubringen, wie dieser seine Aufgabe erledigen, seine Fragen beantworten, seine Probleme lösen und seine Ziele erreichen kann. Andererseits verweist die Zielgerichtetheit auch auf die Methodik, die dem kommunikativen Handeln zugrunde liegt und die etwa in Regelwerken verfasst ist und mit Lenkungsinstrumenten explizit gemacht wird. Daraus ergibt sich, dass Fachkommunikation gelenkt ist (Heidrich/Schubert 2020, 10). Der „lenkende Eingriff“ ist das bewusste Eingreifen in das Informationsprodukt. In Redaktionsleitfäden festgehaltene verbindliche Regeln oder bewährte Techniken und Best-Practices sind Beispiele von „optimierten Kommunikationsmitteln“, die helfen, die Qualität sowohl

des Produkts als auch des Prozesses (d. h. Produktion wie Rezeption) zu optimieren. Die Informativität von Fachkommunikation schließlich „grenzt diese inhaltlich, sprachlich und kommunikativ z. B. von Texten werblichen oder unterhaltenden Charakters ab“ (Schubert 2007, 212, zit. in Heidrich/Schubert 2020, 10).

2.3 Akteure

Was die an dem Gesamtprozess beteiligten Akteure angeht, kann man „differenzieren zwischen der Kommunikation mit oder ohne Wissensgefälle“ (Heidrich/Schubert 2020, 12): So lässt sich einerseits die fachinterne von der fachexternen Kommunikation abheben und andererseits der Experte von dem Laien. In Anlehnung an Drewer/Ziegler (2011, 19) lässt sich die Technische Kommunikation als „Schnittstellenkommunikation zwischen Experten und Laien“ einordnen. Fachintern (d. h. intrafachlich) kommuniziert der Technische Redakteur einerseits mit den sogenannten SMEs (Subject Matter Experts) und andererseits mit Fachübersetzern. Während Technische Redakteure und Fachübersetzer primär als Sprachexperten gelten, handelt es sich bei den SMEs um Experten des fachlichen Inhalts (Möhn/Pelka 1984, zit. in Heidrich/Schubert 2020, 12). Auf der Rezipientenseite schließlich gilt, dass die Nutzer Technischer Dokumentation unterschiedliches Vorwissen mitbringen und demnach zielgruppengerecht angesprochen werden müssen. Der Technische Redakteur kann demnach als *Mittler* zwischen Produkthersteller und Anwender betrachtet werden. Insgesamt lassen sich die verschiedenen beteiligten Akteure auf einem „Laienkontinuum“ (Heidrich/Schubert 2020, 15) ansiedeln, das vom Experten mit einem höheren oder niedrigeren Grad an Fachwissen bis zu Personen mit besonderen Bedürfnissen reicht. Die in diesem Abschnitt aufgeführten Aspekte der Fachkommunikation werden in Abschnitt 3 im Hinblick auf den Schreibprozess der Technischen Kommunikation weiter vertieft und ausgebaut.

3 Schreiben für die Technik und Wege der Kommunikationsoptimierung

Dieser Abschnitt gewährt einen Einblick in die typischen Kommunikationshandlungen des Technischen Redakteurs, die seine Textproduktion prägen und diese von anderen Schreibprozessen fachlichen Inhalts mehr oder weniger abheben. Ziel dieses Abschnitts ist es, zu zeigen, dass die Arbeit Technischer Redakteure mehr beinhaltet als ‚nur‘ das Schreiben. Fokussiert werden das Reproduzieren, Standardisieren und Strukturieren von Informationen.

3.1 Reproduzieren

Die Textproduktion Technischer Redakteure ist „nicht völlig frei, sondern vorlagengebunden“ (Krings 1992, 97). Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass generell nicht von Grund auf neu geschrieben, sondern auf bereits vorhandenem Material aufgebaut wird. Das können Vorgängerversionen des gleichen Produkts sein (die zu überarbeitenden Altdokumentationen) oder bereits dokumentierte vergleichbare Produkte. Der Technische Redakteur greift weiter auch auf das in der Organisation vorhandene Wissen zurück. Er führt Interviews mit SMEs durch, per Telefon, E-Mail oder im Vier-Augen-Gespräch, um relevante Informationen zu sammeln. Zur Informationsbeschaffung ermittelt und recherchiert er auch interne Informationsquellen (die interne Technische Dokumentation) wie Entwicklerunterlagen, technische Spezifikationen, Marketingbroschüren, Produktkataloge, Archive, Datenbanken, Flyer und Firmenbroschüren, neben externen wie dem Internet.

Jakobs (2003, 894) sieht das ‚reproduktive Schreiben‘ als einen der Schreibaktivität zugrundeliegenden Textproduktionsprozess, der den Gebrauch anderer Texte (‚Sources‘) beinhaltet und der durch die Interaktion rezeptiver, reproduktiver und produktiver Prozesse gekennzeichnet ist. Dieses „writing from sources“ oder materialbasierte Schreiben lässt sich in Anlehnung an Jakobs (2003, 897) wie folgt darstellen: Die in der rezeptiven Phase konsultierten Informationsquellen müssen interpretiert und die in ihnen enthaltenen Inhalte rekonstruiert werden (hier hat das Schreiben somit weitgehend reproduktiven Charakter), bevor sie in die eigene Textproduktion einfließen, in der das Standardisieren und Strukturieren sowie das treffende Formulieren der Inhalte eine zentrale Stellung einnehmen. Auf diese Aspekte wird in den Abschnitten 3.2 und 3.3 näher eingegangen. Dabei handelt es sich um bewusste, lenkende Eingriffe in den Schreibprozess, die diesen optimieren sollen und für deren Umsetzung es des Einsatzes besonderer methodisch-didaktischer Konzepte und Hilfen bedarf. Schubert definiert die Kommunikationsoptimierung als „bewusstes Eingreifen in das kommunikative Handeln, das mit dem Ziel vorgenommen wird, die Kommunikation im Hinblick auf bestimmte Merkmale zu verbessern“ (Schubert 2009, 110). Sie wird vor allem zur Erhöhung der Leserlichkeit und Lesbarkeit, Verständlichkeit, Eindeutigkeit, Konsistenz, Brauchbarkeit und Übersetzbarkeit von technischen Fachtexten eingesetzt (Heidrich 2016, 113–114).

3.2 Standardisieren

Das Standardisieren von Inhalten und Strukturen ist eine bewährte Methode der Kommunikationsoptimierung in der Technischen Kommunikation, deren „Textsorten [sich] sehr gut dazu eignen, standardisiert zu werden“ (Saft 2020, 37). Mit einer einheitlichen Formulierung, Strukturierung und Gestaltung von Inhalten lässt sich der Schreibprozess effizienter, d. h. mit weniger Aufwand gestalten. Inhalte können einfa-

cher wiederverwendet und übersetzt werden. Für Drewer/Ziegler (2011, 113) „[ist] die Standardisierung neben der Einhaltung juristischer Vorgaben die wichtigste wirtschaftliche Anforderung an Technische Dokumentation“. Auch auf Nutzerseite ergeben sich Vorteile: Gleichförmige Formulierungsmuster; eine gleichförmige Inhaltsstruktur sowie eine konsistente Terminologie und Gestaltung helfen dem Nutzer, schnell zu den gewünschten Informationen zu gelangen (Saft 2020, 37) und fördern die kognitive Informationsverarbeitung.

Je weiter die Professionalisierung des Berufs voranschritt, umso mehr wurde der Ruf nach zunehmender Standardisierung und Automatisierung laut. Heute ist die Standardisierung auf Sprachebene eine unerlässliche Voraussetzung für den Einsatz moderner Redaktionssysteme und Content-Management-Systeme (CMS), mit denen der Autor Inhalte modular (statt früher linear) erstellt und verwaltet (Drewer/Ziegler 2011, 113–115). Module, die auch als Topics bezeichnet werden, sind alleinstehende kleine Informationseinheiten, die genau eine Kernaussage enthalten und die konfigurierbar und in verschiedenen Kontexten wiederverwendbar sind. In Autorenwerkzeugen können diese in Modulen angelegten Informationen bzw. Textbausteine, die aus Sätzen und Wörtern bestehen, automatisiert und flexibel zu den unterschiedlichsten Informationsprodukten geschnürt und anschließend für verschiedene Ausgabemedien zusammengestellt werden. Dieses Verfahren wird als Single Sourcing bezeichnet und erlaubt das sogenannte Cross-Media-Publishing. Interessanterweise lässt sich aktuell im Softwarebereich der Trend weg von der strengen Standardisierung hin zu mehr Menschlichkeit und Empathie mit den Nutzern beobachten. Mit der Verbreitung von Apps, Chatbots und direkt in die Software eingebetteten Hilfetexten werden Tone und Voice nach UX-Writing-Kriterien zunehmend menschlicher und weniger nüchtern verfasst.

3.2.1 Redaktionsleitfäden

Zur Standardisierung von Inhalten sind Redaktionsleitfäden ein unabdingbares Dokument und Nachschlagewerk für die tägliche Arbeit eines Technischen Redakteurs. Als „Anleitung zum Erzeugen Technischer Dokumentation“ enthalten sie detaillierte Vorgaben zu Arbeitsprozessen, Regeln und Werkzeugen (Böcker/Robers 2015, 267). Sie sind insbesondere nützlich, wenn Inhalte gemeinsam als Team erstellt werden und mehrere Personen am Dokumentationsprozess beteiligt sind (was heute eher die Regel als die Ausnahme ist) oder um neue oder externe Mitarbeiter einzuarbeiten (Böcker/Robers 2015, 267). Im Idealfall sollen Redaktionsleitfäden klare, nachvollziehbare und stets aktuelle Vorgaben – sie sind ein lebendiges Dokument – enthalten zum Unternehmensumfeld und zur Position der Technischen Redaktion, zu Organisatorischem, zu Konzeption (u. a. Corporate Design), Recherche, Erstellung, Produktion (Ausgabeformate und Medien) und Distribution von Information sowie schließlich zu Feedback und Softwaretools (Böcker/Robers 2015, 269–271). Was die Erstellung der

Information angeht, die uns hier besonders interessiert, erwähnen Böcker/Robers (2015, 270) u. a. Stil- und Formulierungsregeln und Sequenzvorgaben je nach Informationsart (z. B. Sicherheits- und Warnhinweise, Beschreibungen, Technische Daten oder Handlungs- und Bedienungsanleitungen). So können Handlungsanleitungen im imperativischen Infinitiv oder im Imperativ (in der Sie- oder seltener in der Du-Form) geschrieben werden. Für beide Formulierungsmuster gibt es gute Gründe: Die Anrede mit dem Imperativ ist direkter und erzeugt dadurch erhöhte Aufmerksamkeit. Sie soll auch einen Beruhigungseffekt erzeugen, so dass der Nutzer die Handlung erfolgreich bewältigt. Daher ist bei Anleitungen für Produkte, die bei Nutzern Unsicherheit auslösen können, wie etwa Medizinprodukte, die direkte Lesersprache mit dem Imperativ zu bevorzugen (Nickl 2017). Andererseits hat die Konstruktion mit dem imperativischen Infinitiv den Vorteil, dass sie kurz und prägnant ist und die Reihenfolge Objekt-Tätigkeit mit dem Objekt beibehält (tekomp 2010, 81–83). Für welche Alternativregel sich ein Unternehmen letztendlich entscheidet, ist in dem Redaktionsleitfaden festzuhalten.

Weiter finden sich im Leitfaden Vorgaben zur Terminologie: Was sind die allgemeinen Benennungsregeln und -prinzipien? Wie sollen Komposita, Abkürzungen, Akronyme und Produktnamen verwendet werden? Was sind die bevorzugten, erlaubten und verbotenen Begriffe in der Quellsprache sowie in allen Zielsprachen? Auch Regeln zur Schreibweise von Wörtern und zu Illustrationen sind genau festzulegen wie auch die Vorgehensweise bei der Übersetzung, dem Lektorat und der Freigabe (Böcker/Robers 2015, 270).

Als „didaktisch aufbereitetes Vorgabedokument mit den zentralen Standards zum Schreibprozess“ (Dreikorn/Hager 2017) eignet sich die Textsorte Redaktionsleitfaden hervorragend zum Einsatz im Bereich DaF. Redaktionsleitfäden gehen über eine reine Regelsammlung hinaus und sind eine Art Anleitung zur Anleitung. Insbesondere Standards bzw. Regeln zu Inhalt, Struktur, Formulierung, Stil und Terminologie erweisen sich aus meiner Erfahrung als sinnvolle Lehrmaterialien, um Deutschlernende mit den Grundlagen des technischen Schreibens vertraut zu machen.

Ein gutes Werkzeug zur Erstellung und Einführung eines Redaktionsleitfadens sind Ansätze zum regelbasierten Schreiben, die im folgenden Abschnitt 3.2.2 diskutiert werden. Ein Beispiel ist die tekomp-Leitlinie für Regelbasiertes Schreiben (2010), die so konzipiert wurde, dass sie branchenspezifisch und je nach Zielgruppe, Thema und Dokumenttyp in den konkreten Arbeitskontext einer Technischen Redaktion eingebunden werden kann.

3.2.2 Regelbasiertes Schreiben

In der Ratgeberliteratur zur Technischen Kommunikation finden sich zahlreiche, an Beispielen erläuterte Empfehlungen für verständliches und strukturiertes Schreiben (siehe dazu auch Abschnitt 3.3). Die Regeln in den berufspraktischen Ratgebern betreffen u. a. die Schreibweise von Wörtern, die Satzlänge, die Formulierung von Handlungs-

anweisungen, die Komplexität des Satzbaus sowie den (verpflichtenden) Gebrauch von Artikeln und die Terminologie (Böcker/Robers 2015, 281–285). Was die Satzlänge angeht, sollten deutsche Sätze nicht über 15 Wörter für Beschreibungen und über 8 Wörter für Handlungsanweisungen enthalten. Der für die deutsche Fachsprache charakteristische Nominalstil mit aneinandergereihten Verbindungen aus Nomen und Präpositionen wird als problematisch angesehen, und auch der Gebrauch der Passivkonstruktion für Handlungsanweisungen gilt als zu komplex und wird vor allem durch die fehlende Agensangabe als zu unverbindlich empfunden. Ähnliche Regeln, die anhand von Positiv- und Negativbeispielen illustriert werden, finden sich in der tekcom-Leitlinie Regelbasiertes Schreiben (tekcom 2010). Die Leitlinie enthält einen Katalog von 100 Schreib- und Formulierungsregeln, die in die folgenden Kategorien unterteilt werden:

- Textregeln
- Satzregeln
- Wortregeln
- Rechtschreibung
- Zeichensetzung
- Platzsparendes Schreiben
- Übersetzungsgerechtes Schreiben

Die Regeln sollen zur Standardisierung der Textproduktion beitragen und die Textqualität erhöhen. Sie versprechen auch eine Kostensenkung und kürzere Durchlaufzeiten für die Textproduktion. Weitere Vorteile sind eine bessere Wiederverwendung und Übersetzbarkeit der Texte (sowohl im Hinblick auf die menschliche als auch die maschinelle Übersetzung) sowie die maschinelle Überprüfbarkeit vieler Regeln mit Hilfe eines Language Check Tools in der Autorenunterstützung. Ein Beispiel einer Satzregel lautet (Tabelle 1):

Tab. 1: Regel S 401 Lern- und sachlogische Reihenfolge einhalten (tekcom 2010, 77).

S 401	Regel	Handlungsanweisung	Negativbeispiel	Positivbeispiel
Lern- und sachlogische Reihenfolge einhalten	Berücksichtigen Sie bei der Satzstellung der Satzglieder die lern- und sachlogische Reihenfolge.	Formulieren Sie Satzglieder in der lern- und sachlogischen Reihenfolge. Stellen Sie ein Handlungsziel der Handlungsaufforderung voran.	Sie müssen X eingeben, um die Datei zu schützen.	Um die Datei zu schützen, geben Sie X ein. Um die Datei zu schützen: X eingeben.

Die tekcom-Leitlinie richtet sich an Autoren, die Informationen auf Deutsch erstellen und erweist sich durch den ausführlichen Regelkatalog und die übersichtliche Regelsortierung auch als sinnvoll für Nicht-Muttersprachler des Deutschen, die für die Technik schreiben wollen. Da deutschsprachige Autoren in ihrer täglichen Arbeit zu-

nehmend auch Texte auf Englisch verfassen (müssen), hat die tekomp auf der Grundlage der Leitlinie Regelbasiertes Schreiben den Leitfaden „Englisch für deutschsprachige Autoren“ entwickelt (tekomp 2014), der Probleme und Fallstricke aus kontrastivem Blickwinkel Deutsch-Englisch darlegt. Leitfäden, die unter dem Gesichtspunkt DaF speziell auf die Bedürfnisse nichtmuttersprachlicher Autoren eingehen, stehen noch aus. Das ist wohl darauf zurückzuführen, dass Schreiben für die Technik generell entweder in der Muttersprache oder im Englischen erfolgt.

Einen Schritt weiter als das Regelbasierte Schreiben gehen die kontrollierten Sprachen, die auch als regulierte Sprachen bezeichnet werden. Sie sind gekennzeichnet durch weitere Einschränkungen bzw. Eingriffe in die Grammatik und Lexik einer natürlichen Sprache. Deshalb mag es vorkommen, dass sich manche Redakteure in ihrer Ausdrucksfreiheit eingeschränkt fühlen. Für Redakteure, die nicht in der Muttersprache schreiben, dürften die kontrollierten und die durch Regeln eingeschränkten Sprachen allerdings leichter beherrschbar und weniger anspruchsvoll sein als die natürlichen Sprachen mit ihren komplexen grammatischen Strukturen und vielfältigen Ausdrucks- und Wahlmöglichkeiten auf Wort-, Satz- und Textebene. Ihnen bieten die Empfehlungen, Vorschriften und Tools zur Umsetzung der gewünschten sprachlichen Vorgaben Orientierung und Unterstützung. Anzunehmen ist, dass Nicht-Muttersprachler, indem sie die Schreibregeln anwenden und umsetzen, sich korrekter und souveräner in der Zweit- oder Fremdsprache ausdrücken und sich leichter die typischen sprachlichen Muster zu eigen machen.

3.2.3 Andere Standardisierungsmaßnahmen

Zu den anderen Standardisierungsmaßnahmen gehören gestaltete Sprachen, Gesetze und Normen sowie Methoden der Informationsstrukturierung, auf die im folgenden Abschnitt 3.3 eingegangen wird. Auch durch diese Maßnahmen sollen die Leserlichkeit/Lesbarkeit, Verständlichkeit, Eindeutigkeit, Konsistenz, Brauchbarkeit und Übersetzbarkeit von Fachinhalten verbessert und somit die Kommunikation optimiert werden.

Mit gestalteten Sprachen sind einerseits Plansprachen wie das Esperanto gemeint und andererseits kontrollierte/reduzierte Sprachen wie das STE (Simplified Technical English) oder CLOUT (Controlled Language Optimized for Uniform Translation). Im Gegensatz zu den Plansprachen handelt es sich bei den regulierten Sprachen um natürliche Sprachen, die allerdings hinsichtlich Wortschatz und Grammatik stark reduziert und somit vereinfacht sind. 2024 erscheint die deutsche Norm für Einfache Sprache: DIN 8581-1 Einfache Sprache – Anwendung für das Deutsche – Teil 1: Sprachspezifische Festlegungen.

Auch Gesetze, Normen und Richtlinien enthalten Vorgaben zur Kommunikationsoptimierung. Die IEC/IEEE 82079-1 (2019), die horizontale Norm für Technische Kommunikation, definiert Qualitätsmerkmale und Anforderungen an eine rechtssichere und konsistente Dokumentation im Hinblick auf die Struktur, Sprache und Gestaltung

der Anleitung. Andere einschlägige Rechtsgrundlagen für das Fachgebiet sind z. B. das Produktsicherheitsgesetz, die Maschinenrichtlinie 2006/42/EG bzw. ihre Nachfolgerin Verordnung (EU) 2023/1230 und die Normenreihe 2651x für Software-Dokumentation (2022).

Die Terminologienormung schließlich wird von nationalen und internationalen Gremien durchgeführt, die Grundsätze und Richtlinien für die Terminologearbeit erstellen. Für den deutschsprachigen Raum sind das DIN (Deutsches Institut für Normung), die Austrian Standards und die SNV (Schweizerische Normen-Vereinigung) zuständig.

3.3 Strukturieren

Standardisierung findet nicht nur auf der Ebene des Inhalts (siehe 3.2) statt, sondern auch auf den Ebenen der Struktur und der Formatierung. Für die Gliederung und Formatierung von Texten stehen zwei Kategorien von technischen Mitteln zur Verfügung: Formatvorlagen (z. B. wie in MS Word) einerseits und Auszeichnungssprachen (z. B. XML) andererseits. Während Formatvorlagen noch Layoutinformationen enthalten, erlauben Auszeichnungssprachen die scharfe Trennung von Inhalt und Layout. Letztere haben den Vorteil, dass die Formatierungsregeln beim Erstellen der Inhalte erzwungen werden und Inhalte mit Hilfe eines Redaktionssystems automatisch in verschiedene Ausgabeformate publiziert werden können (Cross-Media-Publishing). Sie sind aber „technisch deutlich anspruchsvoller“ (Saft 2020, 88). Im Folgenden werden drei für die Technische Kommunikation relevante Methoden der Informationsstrukturierung kurz vorgestellt: das Information Mapping® (3.3.1), das Funktionsdesign® (3.3.2) und die Klassenkonzept-Technik (3.3.3).

3.3.1 Information Mapping®

Eine in der Disziplin bekannte, wenn auch nicht spezifisch auf die Bedürfnisse der Technischen Dokumentation zugeschnittene Methode ist das Information Mapping®. Nach dieser Methode werden Informationen modular in standardisierte und wiederverwendbare Informationsklassen aufbereitet mit dem Ziel, klare und benutzerorientierte Informationen zu verfassen, die auf den Bedürfnissen der Zielgruppe und dem Zweck der jeweiligen Information basieren.⁵

3.3.2 Funktionsdesign®

Das Funktionsdesign® ist eine durch Jürgen Muthig und Robert Schäflein-Armbruster Ende der 1980er Jahre spezifisch für die Technische Kommunikation entwickelte Me-

⁵ <http://www.informationmapping.com/en/> (letzter Zugriff 18. 12. 2023).

thode zur Textproduktion, die auf der Sprechakttheorie basiert und auf deren Grundlage unternehmenseigene Strukturen und Standards konzipiert werden können (Saft 2020, 76–80). Eine erste Annahme geht in Anlehnung an die Sprechakttheorie davon aus, dass eine sprachliche Äußerung einer sprachlichen Handlung und der mit ihr verbundenen kommunikativen Handlungsabsicht gleichgesetzt ist. Im Hinblick auf die Konsistenz ist es sehr wichtig, dass die Sprechakte standardisiert und in der Anzahl je nach Komplexität des Informationsprodukts auf 15 bis 100 beschränkt werden. Äußerungen mit der gleichen Absicht sind gleich formuliert und gleich gestaltet und erscheinen in derselben Reihenfolge, damit die Absicht des Autors eindeutig ist und die Verständlichkeit nicht beeinträchtigt wird. Eine zweite Annahme ist, dass jede sprachliche Handlung mittels konkreter Merkmale als funktionale Einheit beschrieben werden kann. Zur Kennzeichnung von Sprechakten müssen dann jeweils deutliche funktionale Differenzierungen und Festlegungen vereinbart werden. Saft (2020, 79–80) gibt das folgende Beispiel eines Schritts in einer Handlungsaufforderung (1):

- (1) a. 3. Nachdem Sie auf OK geklickt haben, wird das Fenster xy geschlossen.
 b. 3. Klicken Sie auf OK. [Handlungsaufforderung]
 >> Das Fenster xy wird geschlossen. [Ergebnis]

Während das Negativbeispiel in (1a) eine Vermischung zweier sprachlichen Handlungen (Handlungsaufforderung und Ergebnis) erkennen lässt, unterscheidet das Positivbeispiel in (1b) deutlich zwischen beiden funktionalen Einheiten in der Handlungssequenz. Während die Handlungsaufforderung als Imperativ formuliert wird, wird das Ergebnis als Deklarativsatz im Indikativ Präsens ausgedrückt. Gestalterisch bringt auch das Satzzeichen >> die Bedeutung ‚Ergebnis‘ zum Ausdruck. So lassen sich von der Makro- (Informationsprodukt) bis zur Mikro-Ebene (Auszeichnungselemente wie z. B. Schaltflächen- oder Tastenbenennungen) Regeln für die Verwendung aller funktionalen Einheiten formulieren.

3.3.3 Klassenkonzept-Technik®

Das von Sissi Closs entwickelte Klassenkonzept eignet sich für die Topic-orientierte Strukturierung von Inhalten beliebiger Komplexität. Voraussetzung für die Umsetzung der Klassenkonzept-Technik ist die Entwicklung einer Topic-basierten Informationsarchitektur, in der Inhalte modularisiert und klassifiziert werden mit dem Ziel, einzelne Sätze oder Abschnitte mehrfach zu verwenden. Das bloße Aufteilen von Inhalten in Informationsblöcke reicht dabei nicht aus (Closs 2018). Die Klassenkonzept-Technik definiert Klassen für:

- Topics: Topic-Klassen wie Handlungs-, Beschreibungs- und Beispieltopics;
- Beziehungen: Link-Klassen für Querverweise in Topics;
- Informationssammlungen: Informationsgebilde-Klassen zur Zusammenstellung von Informationsprodukten aus einem Pool von Topics und Links.

Für jede dieser drei Klassen sollen Standards definiert werden. So muss für Topic-Klassen jeweils eine geeignete Inhaltsstruktur bestimmt werden neben Regeln zum Umfang, zur Art des Inhalts, zu der Zielgruppe und zum Benennungsschema (Saft 2020, 108). Implementiert wird das Klassenkonzept im Idealfall in einem agilen Prozessmodell mit dem Topic-orientierten XML-Standard DITA (Closs 2018).

4 Didaktische Aspekte

In diesem Abschnitt werden zwei methodische Ansätze vorgestellt, die bei der Einführung eines Moduls Technische Kommunikation Orientierung bieten können: die Qualifizierungsbausteine der tekomp e. V. (tekomp 2007) und der akademische Kompetenzrahmen TecCOMFrame (tekomp, o. D.). Anschließend werden die Implikationen für den DaF-Bereich aufgezeigt.

4.1 Die tekomp-Qualifikationsbausteine

Die Qualifikationsbausteine sind so konzipiert, dass sie sich an den aktuellen Bedürfnissen des Arbeitsmarktes orientieren und alle für eine Tätigkeit im Bereich der Technischen Kommunikation oder in einem angrenzenden Arbeitsgebiet erforderlichen Kompetenzen definieren. Die aufgeführten Lerninhalte und Lernziele bilden die Grund-

Tab. 2: Die Qualifizierungsbausteine der tekomp (2014).

Bausteine	Pflicht	Wahl
1. Juristische und normative Anforderungen an Technische Dokumentation	X	
2. Informationsentwicklung	X	
3. Strukturieren und standardisieren, XML und Redaktionssysteme	X	
4. Professionelles Deutsch	X	
5. Management		X
6. Recherche		X
7. Mehrsprachige Dokumentationserstellung und Lokalisierung		X
8. Terminologie		X
9. Optische Gestaltung/Layout		X
10. Bildhafte Darstellungen und digitale Bildbearbeitung		X
11. Online-Dokumentation		X
12. Multimediale Dokumentation		X
13. Usability Testing		X
14. Datenbanken		X
15. Qualitätsmanagement in der Technischen Dokumentation		X
16. Soft- und Hardware		X
17. Produktion		X
18. Kommunikation, Rhetorik, Gesprächstechnik, Präsentieren		X

lage für Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Technische Kommunikation und bieten ein fundiertes Werkzeug für die Gestaltung von Curricula an Ausbildungsinstituten und Hochschulen. Während das Kernwissen in den Pflichtbausteinen abgebildet ist, behandeln die Wahlbausteine Vertiefungsthemen und Spezialisierungen. Jeder Baustein ist in verschiedene Module unterteilt, die Einblick in verschiedenste Themen rund um die Technische Kommunikation gewähren und aus auf das Thema bezogenen Begründungen, Inhalten und Lernzielen bestehen. Die Qualifikationsbausteine beziehen sich auf alle den Schreibprozess gestaltenden Bereiche der Fachkommunikation und gehen somit „weit über eine Schreibtätigkeit [hinaus]“ (Drewer/Ziegler 2011, 21). Tabelle 2 gibt einen Überblick über die insgesamt 18 Bausteine bzw. Kompetenzbereiche (tekom 2007). Dabei ist die Kerntätigkeit die Informationsentwicklung.

4.2 TecCOMFrame

Im Mittelpunkt des EU-finanzierten Projektes TecCOMFrame (Technical Communication Competence Framework) stand die Frage, wie zukünftige Technische Redakteure ausgebildet werden sollen, damit sie einerseits einschlägige akademische Kompetenzen erwerben und andererseits optimal auf den Beruf vorbereitet werden. Im Rahmen des Projektes wurden ein akademischer Kompetenzrahmen für die Technische Kommunikation, Muster-Curricula für Bachelor- und Masterstudiengänge und für Vertiefungsrichtungen sowie eine internationale Berufs- und Karrierewebseite⁶ entwickelt. Der Kompetenzrahmen ist an Lernzielen orientiert und gliedert sich in sechs akademische „Dimensionen“:

1. Akademische Perspektive
2. Kommunikation und Kultur
3. Content
4. Management
5. Technologie und Medien
6. Fachübergreifende Kompetenzen

Jede Dimension beinhaltet mehrere Themen und Subthemen, für die zugehörige Lerninhalte, Lernziele und Kompetenzen definiert wurden. Basierend auf dem Kompetenzrahmen wurden sechs prototypische Studiengänge und Level-Disziplinen (Module) entwickelt, die von Hochschulen verwendet werden können, um auf ihre Situation zugeschnittene Studiengänge im Bereich Technische Kommunikation einzurichten oder anzupassen. Konkrete kompetenzorientierte Methoden der Kompetenzvermittlung und -überprüfung wurden im Rahmen des Projektes nicht entwickelt (Meex/Straub/Closs u. a. 2018, 163).

⁶ <https://www.teccom-frame.eu/teccomframe/> (letzter Zugriff 18. 12. 2023).

Fachkommunikative Inhalte und Kompetenzen finden sich im gesamten Kompetenzrahmen wieder. Auf die im Kompetenzrahmen zentrale Dimension „Content“ angewandt, bedeutet das, dass rezeptive und auch reproduktive Prozesse – letztere beinhalten u. a. die Zielgruppen- und Produktanalyse – das Thema „Information Mining“ prägen, während die produktiven Prozesse den Großteil des Themas Informationsentwicklung ausmachen. Innerhalb dieses Themas Informationsentwicklung werden unter verschiedenen Subthemen wichtige Kompetenzen für das Denken und Planen, Entwickeln, Schreiben und Formulieren sowie Standardisieren von Content definiert. Das Thema Informationsarchitektur beschreibt die für die Informationsstrukturierung erforderlichen Kompetenzen. Darüber hinaus werden u. a. die User Experience sowie das normkonforme und das barrierefreie Schreiben als gesonderte Themen bzw. Kompetenzbereiche aufgeführt.

4.3 Implikationen für den DaF-Bereich

Anzumerken ist zunächst, dass weder die Qualifizierungsbausteine noch der akademische Kompetenzrahmen auf die besonderen Bedürfnisse von DaF-Lernenden oder Professionals mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache eingehen oder mit Blick auf sie konzipiert wurden. Lediglich wird im Kompetenzrahmen unter den transversalen Kompetenzen auf die Bedeutung der sprachlichen Kompetenz für die Entwicklung und die Bewertung von Informationsprodukten hingewiesen. Dabei liegt der Schwerpunkt einerseits auf den vier traditionellen Fertigkeiten des Sprachenlernens (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben) sowohl in Bezug auf die Muttersprache als auch in Bezug auf Fremdsprachen (Meex/Karreman 2022, 144). Andererseits werden Kompetenzen an der Schnittstelle von Sprache und Kommunikation aufgeführt.

Von den 18 tekom-Qualifikationsbausteinen sind drei besonders für den Bereich DaF von Bedeutung: ‚Professionelles Deutsch‘, ‚Terminologie‘ und ‚Kommunikation, Rhetorik, Gesprächstechnik, Präsentieren‘. Technisches Schreiben setzt „die handwerklich fundierte Beherrschung der deutschen Sprache“ voraus, derer sich Technische Redakteure als unverzichtbares Werkzeug bedienen (tekomp 2007, 27). Der Pflichtbereich ‚Professionelles Deutsch‘ umfasst neben den Fundamenten der deutschen Rechtschreibung und der deutschen Grammatik Module zu Lesbarkeit, Verständlichkeit und Zielgruppenorientierung sowie zu Stilistik, Textfunktionen und Korrigieren und Redigieren. Beschäftigte mit DaF haben den Vorteil, dass sie sich – im Gegensatz zu vielen Muttersprachlern – intensiv und nicht nur am Rande mit den Regeln der deutschen Rechtschreibung und Grammatik beschäftigen oder beschäftigt haben. Vermutlich können sie sich aufgrund der Erfahrungen, die sie im eigenen Sprachlernprozess gemacht haben, auch besser in typische Problemstellungen und potenzielle Beeinträchtigungen des Textverstehens auf Seiten der Nutzer hineinversetzen.

In Bezug auf die Textproduktion situieren sich die Herausforderungen für Beschäftigte mit DaF m. E. vor allem in den Bereichen Grammatik (Wortbildung, Deklination,

Konjugation), Lexikologie (Wortschatz und Terminologie) und Stilistik (Wortwahl, Tone und Voice). Die in Abschnitt 3.2 aufgeführten Standardisierungsmaßnahmen können helfen, Sprachfehler zu vermeiden und technischen Content für die Zielgruppe verständlich und stilistisch angemessen zu formulieren. Redaktionsleitfäden, Leitlinien und kontrollierte Sprachen sind somit auch für Beschäftigte und Nachwuchskräfte mit DaZ/DaF-Hintergrund richtungweisende Arbeitsinstrumente.

Im Zuge der technischen Entwicklungen auf dem Gebiet der generativen Künstlichen Intelligenz (KI) ergeben sich neue Möglichkeiten der Content-Erstellung, von denen auch der Bereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache profitieren kann. Falls richtig eingesetzt, kann generative KI technische Redakteure mit Deutsch als Fremdsprache auf verschiedene Weise bei der Content-Erstellung unterstützen. Die Möglichkeiten reichen von der sprachlichen Optimierung und der Einhaltung von Stilrichtlinien über die personalisierte Lernunterstützung und das Echtzeit-Prozessfeedback bis hin zur automatischen Korrektur und Texterstellung.

Professionelles Deutsch verlangt nicht nur Fertigkeiten, die mit der Textproduktion zusammenhängen. Die Entwicklung von Fähigkeiten zur Textrezeption ist für die Recherche der vorhandenen Informationsquellen (siehe Abschnitt 3.1) und auch für das Technikverständnis und das Verständnis der verwendeten Fachterminologie unabdingbar. Zur Durchführung von Interviews per E-Mail oder im Recherchegespräch und für die Zusammenarbeit im Team sind außerdem fortgeschrittene kommunikative Kompetenzen gefragt. Schließlich bedarf es auch interkultureller Kompetenz, um Bedienungsanleitungen und andere Informationsprodukte passend für den deutschen Markt (DACH) aufbereiten zu können.

Die Ausbildung von Technischen Redakteuren kann in einem eigenen Bachelor- oder Masterstudiengang erfolgen oder – wie das im europäischen Ausland üblich ist – in einen fachlich verwandten Studiengang wie z. B. Fachübersetzen, Angewandte Linguistik, Mehrsprachige Kommunikation oder Ingenieurwissenschaften integriert werden. In diesen benachbarten Studiengängen nimmt der Fremdsprachenunterricht in der Regel eine zentrale Stellung ein, wodurch sich automatisch ein Bezug mit dem Fachgebiet DaF ergibt.

5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die Technikkommunikation unter dem Gesichtspunkt der sie prägenden fachkommunikativen Prozesse betrachtet. Das Ziel dieses Kapitels war, einen Einblick in den umfangreichen und vielfältigen Bereich der Technikkommunikation zu schaffen. Zunächst wurden grundlegende Konzepte der Disziplin definiert und zu berufspraktischen Aspekten in Beziehung gesetzt. Dabei zeigte sich ein Wandel des Berufsbildes durch den Einfluss der Digitalisierung und die vierte industrielle Revolution. Das Schreiben für die Technik beinhaltet heutzutage eine Reihe spezifischer Kommunikationshandlungen, die weit über die reine Textproduktion hinausgehen. Als

Mittler zwischen der Fachsprache der Technik und der Sprache der Zielgruppe bereitet der Technische Redakteur Fachwissen so auf, dass es verständlich, rechtskonform und handlungsorientiert an den Nutzer übermittelt wird. Dabei kommt der Kommunikationsoptimierung eine besondere Rolle zu. Nach neuesten Erkenntnissen ist die Fachkommunikation „gelenkt, geregelt [und] optimiert“ (Heidrich/Schubert 2020, 9–10). Bewährte Methoden bzw. Prozesse der Kommunikationsoptimierung in der Technischen Kommunikation sind das Reproduzieren, Standardisieren und Strukturieren. Zu den wichtigsten lenkenden Maßnahmen gehören die in Redaktionsleitfäden festgelegten (Schreib)regeln, die kontrollierten Sprachen, Gesetze und Normen sowie die Informationsstrukturierung. Auch in rezenten Kompetenzrahmen für das Fachgebiet kommt diesen kommunikationsoptimierenden Prozessen ein beachtlicher Stellenwert zu. Während Englisch als Fremdsprache sich in der Technikkommunikation in Deutschland inzwischen gut etabliert hat, ist der Bezug zum Forschungs- und Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache immer noch Neuland. Dieser Beitrag möchte dazu einladen, dieses Neuland zu erkunden und Brücken zwischen den Disziplinen der Technikkommunikation und DaF zu schlagen, um so Beruf, Forschung und Lehre in beiden Disziplinen weiter voranzutreiben.

6 Literatur

- Böcker, Martin/Ralf Robers (2015): Kundendokumentationen für Konsum- und Investitionsgüter. Kritische Erfolgsfaktoren für Management und Erstellung. Berlin.
- Cleary, Yvonne/Darina Slattery (2018): Technical communication and technical documentation. In: John Humbley/Gerhard Budin/Christer Laurén (Hg.): Languages for Special Purposes. An International Handbook. Berlin, 307–320. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110228014-016>.
- Closs, Sissi (2018): Topic-based Information Architecture. Vortrag KU Leuven 17. 12. 2018.
- Dreikorn, Johannes/Ulrike Hager (2017): CMS im Einsatz – Und wie muss jetzt Ihr Redaktionsleitfaden aussehen? (Vortrag tekomp Jahrestagung 2017).
- Drewer, Petra/Wolfgang Ziegler (2011): Technische Dokumentation: eine Einführung in die übersetzungsgerechte Texterstellung und in das Content-Management. 2. Aufl. 2014. Würzburg.
- EU (2023): Verordnung (EU) 2023/1230 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 14. Juni 2023 über Maschinen und zur Aufhebung der Richtlinie 2006/42/EG des Europäischen Parlaments und des Rates und der Richtlinie 73/361/EWG des Rates. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32023R1230> (letzter Zugriff 18. 12. 2023).
- Heidrich, Franziska (2016): Kommunikationsoptimierung im Fachübersetzungsprozess. Berlin (Arbeiten zur Theorie und Praxis der Übersetzens und Dolmetschens, 83).
- Heidrich, Franziska/Klaus Schubert (2020): Fachkommunikation – gelenkt, geregelt, optimiert. Einführung in den Sammelband. In: Franziska Heidrich/Klaus Schubert (Hg.): Fachkommunikation – gelenkt, geregelt, optimiert. Hildesheim (Fach – Sprache – Kommunikation, 1), 9–19.
- IEC/IEEE 82079-1 (2019): Preparation of information for use (instructions for use) of products – Part 1: Principles and general requirements. Geneva, New York.
- ISO/IEC/IEEE 2651x (2022): Systems and software engineering. Geneva/New York.
- Jakobs, Eva-Maria (2003): Reproductive writing – writing from sources. In: Journal of Pragmatics 35, 893–906.
- Jakobs, Eva-Maria (2010): Des Nutzers Lust und Frust. Kommunikative Usability hypermedialer Systeme. In: SDV. Sprache und Datenverarbeitung 1, 7–19.

- Jakobs, Eva-Maria (2012): Kommunikative Usability. In: Konstanze Marx/Monika Schwarz-Friesel (Hg.). Sprache und Kommunikation im technischen Zeitalter. Wieviel Internet (v)erträgt unsere Gesellschaft? Berlin, 119–142.
- Krings, Hans Peter (1992): Schwarze Spuren auf weißem Grund. Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozeßforschung im Überblick. In: Hans Peter Krings/Gerd Antos (Hg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier, 45–110.
- Meex, Birgitta/Joyce Karreman (2022): New Work in Technical Communication. Updating a Competence Framework for Technical Writers. In: Sprache im Beruf 5, 127–151.
- Meex, Birgitta/Daniela Straub (2018): Übersetzungsdienstleistungen und Kompetenzen von Technischen Übersetzern. Stuttgart.
- Meex, Birgitta/Daniela Straub/Sissi Closs u. a. (2018): Kompetenzdefinition und Curriculumentwicklung durch Anwendung von EU-Instrumenten. In: Journal of Technical Education 6(1), 159–183. DOI: <https://doi.org/10.48513/joted.v6i1.121>.
- Möhn, Dieter/Roland Pelka (1984): Fachsprachen. Tübingen.
- Nickl, Markus (2017): Ohne Umschweife. In: technische Kommunikation 6/2017, 28–29.
- Saft, Marcel (2020): Grundlagen der technischen Dokumentation. Motivationen, Methoden und Zusammenhänge. <https://dokumen.tips/documents/grundlagen-der-technischen-dokumentation.html?page=1> (letzter Zugriff 18. 12. 2023).
- Schmitt, Peter (1999): Translation und Technik. Tübingen.
- Schubert, Klaus (2007): Wissen, Sprache, Medium, Arbeit. Ein integratives Modell der ein- und mehrsprachigen Fachkommunikation. Tübingen (Forum für Fachsprachenforschung, 76).
- Schubert, Klaus (2009): Kommunikationsoptimierung: Vorüberlegungen zu einem fachkommunikativen Forschungsfeld. In: trans-kom 2 (1), 109–150.
- Straub, Daniela (2023): Trendreport 2023: Zahlen und Fakten der Technischen Kommunikation in Deutschland. Stuttgart.
- tekom (2007): tekom-Qualifizierungsbausteine. Version 2.3 2014. <https://docplayer.org/25322500-Tekom-qualifizierungsbausteine.html> (letzter Zugriff 18. 12. 2023).
- tekom (2010): Leitlinie Regelbasiertes Schreiben: Deutsch für die Technische Kommunikation. 2. Aufl. Stuttgart 2013.
- tekom (2014): Regelbasiertes Schreiben. Englisch für deutschsprachige Autoren. 2., erweiterte Aufl. Stuttgart 2017.
- tekom (o. D.): www.tekom.de (letzter Zugriff 18. 12. 2023).
- tekom (o. D.): TecCOMFrame. <https://www.teccom-frame.eu/teccomframe/> (letzter Zugriff 18. 12. 2023).

Cordula Meißner

Fachsprachliche Textroutinen im Deutschen

Zusammenfassung: Bei der Produktion von Texten wählen und kombinieren erfahrene Sprachbenutzer:innen Ausdrucksmittel nicht beliebig, sondern greifen auf kontext- und handlungsspezifisch konventionalisierte Repertoires an Versprachlichungsformen zurück. Aus der Perspektive der Rezipient:innen werden diese schneller erkannt und als übliche Form der Realisierung von Handlungsfunktionen erwartet. In der fachlichen Kommunikation ist eine solche Bindung von Funktion und musterhafter Form für konzeptionell schriftliche Schreib- und Sprechsituationen, etwa die Produktion und Rezeption wissenschaftlicher Texte oder Vorträge, besonders ausgeprägt. Bei den verwendeten Repertoires handelt es sich um Text- bzw. Diskursroutinen, d. h. um verfestigte Gebrauchsmuster, die konventionalisierte Präferenzen in Bezug auf lexikalische, grammatische und textstrukturelle Mittel für die Realisierung von (fach-)spezifischem Sprachhandeln abbilden. Der Gebrauch dieser Routinen wirkt zeichnerhaft für textsorten- und domänenspezifisches Sprachhandeln: So zeichnen etwa bestimmte Formen des Verweisens und Zitierens oder der Textgliederung wissenschaftliche Texte aus und evozieren damit für ein Schreibprodukt, das diese Merkmale trägt, eine Zuordnung zum Kontext Wissenschaft. Die angemessene Verwendung der Routinen gilt daher als Zeichen fachlich-sprachlicher Kompetenz. Für die Vermittlung von DaFF besteht die Aufgabe darin, die Aneignung der Text- und Diskursroutinen der fachlichen Zieldomäne zu unterstützen, wobei fachübergreifend verwendeten Routinen eine besondere Bedeutung zukommt. Methoden der Korpuslinguistik leisten einen wichtigen Beitrag zur Ermittlung und Beschreibung entsprechender Gebrauchsmuster.

Schlagwörter: Gebrauchsmuster; formelhafte Sprache, alltägliche Wissenschaftssprache, fachübergreifende Ausdrucksmittel, Korpuslinguistik

- 1 Sprachliche Muster und Routinen: begriffliche Einordnung
- 2 Fachübergreifend relevante Textroutinen
- 3 Beschreibungszugänge
- 4 Didaktische Perspektiven
- 5 Literatur

1 Sprachliche Muster und Routinen: begriffliche Einordnung

Phänomene der sprachlichen Verfestigung als nicht regelgeleitet durch freie Kombination gebildete, sondern als Ganzes fixiert verfügbare Einheiten sind traditionell Gegenstand der phraseologischen Forschung (vgl. Burger 2015). Zu den Kriterien der

Einheitenbildung zählt neben der semantischen Idiomatizität und der formal-strukturellen Stabilität auch die pragmatische Festigkeit, die in der Fixierung von Einheiten als Umsetzung wiederkehrender sprachlicher Handlungen oder kommunikativer Aufgaben besteht (vgl. Stein 2004, 265). Mit dem Begriff der *Formelhaftigkeit* wird darauf Bezug genommen, dass hierzu vorgeprägte Ausdrücke auf Wort-, Satz- und Textebene eingesetzt werden. Der Begriff der kommunikativen *Routine* bezeichnet das Wissen über entsprechende formelhafte Lösungen für kommunikative Aufgaben und die Fähigkeit, diese einzusetzen (ebd., 268). Die phraseologische Perspektive auf sprachlich Verfestigtes wurde durch konstruktionsgrammatische Ansätze erweitert, die für die Sprachbeschreibung die Trennung von Lexikon und grammatischen Regeln auflösen und von einer Speicherung lexikogrammatisch geprägter Einheiten (*Konstruktionen*) ausgehen (vgl. z. B. Goldberg 2006). Diese sind in ihren Kennzeichen der Schematisierung und kognitiven Verankerung (Entrenchment) graduell beschreibbar und umfassen damit ein weites Spektrum an auch nur teilverfestigten und schwach oder nicht idiomatischen Einheiten. Dabei liegt eine gebrauchsbasierte Sprachauffassung zugrunde, die den Aufbau und die Veränderung sprachlicher Wissensstrukturen als Vorgang der Schemabildung aus wiederkehrenden Gebrauchereignissen des sprachlichen Inputs versteht (vgl. z. B. Ellis 2017).

Empirisch gestützt wird die gebrauchsbasierte Sprachauffassung durch Analysen, die mit den Methoden der Korpuslinguistik auf der Grundlage großer elektronischer Sprachdatensammlungen möglich wurden. So können *Gebrauchsmuster* (vgl. Bubenhofer 2009) aus der Rekurrenz und Kookkurrenz von Formen in Sprachdaten statistisch berechnet werden. Durch die Verfahren der N-Gramm-Analyse (Ermittlung wiederkehrender Wortfolgen), der Kookkurrenzanalyse (Ermittlung der in einem vordefinierten Kontextfenster signifikant mit einem Suchwort auftretenden Einheiten, vgl. Belica/Perkuhn 2015) sowie der hierauf aufbauenden Kollexemanalyse (Ermittlung der signifikant in einer grammatischen Struktur gebrauchten lexikalischen Einheiten, vgl. Stefanowitsch/Gries 2003) werden für den in den Korpusdaten repräsentierten Sprachverwendungsbereich Verfestigungen (etwa im Sinne usueller Wortverbindungen, vgl. Steyer 2013) empirisch ermittelt. Korpuslinguistische Arbeiten haben gezeigt, dass grammatische Strukturen im tatsächlichen Sprachgebrauch nicht gleichermaßen verbreitet sind und der Rahmen ihrer grammatisch möglichen Verbindungen mit lexikalischen Einheiten nicht beliebig ausgeschöpft wird (Sinclair 1991, 105–106, zur Sprachspezifik dieser Beziehungen vgl. z. B. Gilquin 2015). Davon ausgehend wird dem Rückgriff auf wiederkehrende Ko-Selektionsmuster (*idiom principle*) für die Sprachverarbeitung eine größere Bedeutung beigemessen als der freien Kombination einzelner Wörter (*open-choice principle*) (vgl. Sinclair 1991, Ellis 2017). Für die Sprachvermittlung machen korpuslinguistische Analysen so eine Sprachbeschreibung möglich, die es erlaubt, Lernenden über sprachsystematische Regularitäten hinaus auch zu vermitteln, welche Funktionen typischerweise mit einer bestimmten grammatischen Struktur realisiert und welche lexikalischen Einheiten dabei verwendet werden (vgl. Ellis/Römer/O'Donnell 2016, 300). So kann insbesondere die musterhafte Prägung von fachspezifischem Sprachgebrauch erschlossen werden.

Aus der Perspektive der Pragmatik ist sprachliche Verfestigung ein Kennzeichen des Sprachgebrauchs als soziales Sprachhandeln, da Ausdrücke durch ihre Verwendung in wiederkehrenden Kontexten geprägt und in bestimmten Interpretationen in einer Sprechergemeinschaft konventionalisiert werden. Durch die Assoziation eines sprachlichen Mittels mit dem Situations- und Handlungskontext, in dem es typischerweise verwendet wird, bilden sich Verfestigungen im Sinne *idiomatischer Prägungen* heraus. So geprägte Mittel evozieren bei ihrer Verwendung wiederum diesen typischen Kontext und stehen als *Signal pars pro toto* für das Wissen, das Sprecher zu diesem Kontext haben (Feilke 2004, 52). Indem Textprodukte entsprechend geprägte Sprachmerkmale aufweisen, signalisieren sie ihre Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kontext, etwa einem fachlichen Sprachverwendungsbereich (Kontextualisierung): je mehr solcher Merkmale vorhanden sind, desto typischer erscheint das Textprodukt (Brommer 2019, 11). Kontextuelle Prägungen sind Teil des Sprachwissens der Mitglieder einer Sprachgemeinschaft. Anhand von Sprachgebrauchsdaten versuchen korpuspragmatische Analysen die Zusammenhänge zwischen formseitigen Ausdrucksmustern und (Sprach-)Handlungsfunktionen offenzulegen (vgl. Felder/Müller/Vogel 2012).

Die Begriffe der *Textroutine* bzw. *Textprozedur* wurden in der schreibdidaktischen Forschung eingeführt, um die Verknüpftheit von sprachlichen Ausdrucksroutinen und den durch sie realisierten Handlungen bei der Textproduktion zu erfassen (vgl. Feilke 2012, 2014). Textroutinen beschreiben Formulierungsweisen, die sich für spezifische Textaufgaben historisch herausgebildet haben und im Sinne der idiomatischen Prägung signalhaft und kontextindizierend wirken (Feilke 2010, 7). Sie beziehen sich in erster Linie auf konzeptionell schriftliche Routinebildungen (Feilke 2012, 6). Das Konzept hat insbesondere in Untersuchungen zum Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz Anwendung erfahren (vgl. Steinhoff 2007, Pohl 2007). An Schwierigkeiten von Studienanfängern im Gebrauch der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999) wurde dabei die Notwendigkeit deutlich, nicht nur ein funktionales Verständnis von wissenschaftlichem Arbeiten, sondern auch entsprechende Ausdrucksformen zu vermitteln (vgl. Pohl 2011). Durch das Konzept der wissenschaftlichen Textroutinen soll der angemessene Gebrauch der Mittel der alltäglichen Wissenschaftssprache handlungsbezogen beschreib- und vermittelbar gemacht werden. Der Begriff der Textprozedur bezieht sich dabei auf das für die literale Textproduktion erforderliche Fertigkeitwissen, welches in wissenschaftlichen Texten etwa in der Anwendung und Ausgestaltung verfassersreferentieller, intertextueller, argumentativer, textkritischer und begriffsbildender Handlungen zum Ausdruck kommt (vgl. Steinhoff 2007, 118–128). Das Konzept der Textprozeduren wurde vielfach als Ansatzpunkt für die wissenschaftspropädeutische Schreibdidaktik aufgegriffen (vgl. etwa Schmörlzer-Eibinger et al. 2018).

Aus der Perspektive des Fremdspracherwerbs kam musterhafter Sprachgebrauch in der Zielsprache im Zusammenhang mit der Frage nach der muttersprachlichen Idiomatizität (*native-like selection*) in den Blick, welche die charakteristische, kontextuell spezifische Auswahl an Ausdrücken und Wortverbindungen meint, die L1-Sprechende aus alternativ möglichen grammatisch akzeptablen Ausdrucksformen treffen. Mit dem

Begriff der *formelhaften Sprache* (*formulaic language*) wird das dieser Beobachtung zugrunde liegende Phänomen der vorgefertigten Sequenzen erfasst, die als Ganze gespeichert und abgerufen werden (vgl. Wray 2002, 2012). Formelhafte Sprache erleichtert Rezeption und Produktion durch das Abrufen größerer Einheiten, daneben bringt sie Identität und Zugehörigkeit zu einer Gruppe, für die entsprechende Formeln typisch sind, zum Ausdruck (vgl. Aguado 2002). Studien anhand von Lernerkorpora zeigen, dass formelhafte Sprache für das Erlernen einer Fremdsprache eine Herausforderung darstellt (vgl. zusammenfassend Paquot/Granger 2012), und die Vorkommenshäufigkeit der Verbindungen im sprachlichen Input für den gebrauchsbasierten Erwerb wesentlich ist (vgl. Ellis et al. 2015). Als ein Phänomen formelhafter Sprache hat insbesondere das Konzept der *Kollokationen* im Kontext der Fremdsprachenvermittlung Aufmerksamkeit erfahren. Hierunter werden die in einer Sprache konventionalisierten, jedoch nicht-idiomatischen Wortverbindungen aus unabhängig lern- und übersetzbarer Basis (z. B. *Zähne, Tisch*) und dem in Abhängigkeit dazu zu wählenden, zu lernenden und zu übersetzenden Kollokator (*putzen, decken*) gefasst (vgl. Hausmann 2004, 2007). Da Kollokationen sprachspezifisch geprägt sind und so aus der L1 übertragene kollokationelle Beziehungen zu unidiomatischen Produkten in der L2 führen können (*Zähne waschen, Tisch legen* zu frz. *se laver les dents*, engl. *to lay the table*), stellen sie eine besondere Erwerbsschwierigkeit dar (vgl. z. B. Nesselhauf 2005). Eine gezielte Vermittlung von Kollokationen und musterhaften Ausdrucksformen im Unterricht ist daher erforderlich. Unter dem Begriff der *Chunks* wurden hierzu konkrete Vorschläge gemacht (vgl. z. B. Handwerker/Madlener 2009).

Als Kennzeichen des Sprachgebrauchs in der Zielsprache sind idiomatisch geprägte Gebrauchsmuster ein relevanter Vermittlungsgegenstand für das Deutsche als Fremdsprache. Wird Deutsch mit dem Ziel der Teilhabe in einem fachlich-beruflichen Kontext gelernt, muss dieser Vermittlungsgegenstand weiter spezifiziert werden.

2 Fachübergreifend relevante Textroutinen

Die Spezifik von Textroutinen in der fachlichen Kommunikation kam für das Deutsche als Fremdsprache im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten von L2-Studierenden beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten in den Blick (vgl. Ehlich 1999, Graefen 2004). Dass sich hier v. a. nicht-terminologische Ausdrucksformen als schwierig erwiesen, wurde durch das Konzept der *alltäglichen Wissenschaftssprache* (AWS) erfasst (vgl. Ehlich 1993, 1999), welches fachübergreifend gebrauchte, der Alltagssprache entstammende, jedoch durch besondere kombinatorische Eigenschaften gekennzeichnete Einheiten meint, die in wissenschaftlichen Texten die Zusammenhänge zwischen fachterminologisch ausgedrückten Sachverhalten herstellen, wie etwa die Formen des Voraussetzens, des Begründens, des Vergleichens usw. Die AWS ist nicht auf ein Set an Ausdrucksmitteln reduziert, sondern zielt auf den gesamten nicht-terminologischen Sprachgebrauch im Fach und umfasst insbesondere die kontroversenorientierte Ver-

fasstheit (Eristik), welche wissenschaftliche Texte und Diskurse als Ganzes prägt (vgl. Ehlich 1993). Anders als Termini verfügen die Ausdrucksmittel der AWS über eine Unschärfe, durch die sie eine vielseitige Verwendbarkeit gewinnen und eine größere Funktionalität im fachübergreifenden Gebrauch erreichen (vgl. Ehlich 2007, 104–105). Die für die Wissenschaftskommunikation relevanten Textroutinen umfassen die auf der AWS basierenden konventionalisierten Ausdrucksformen, mit denen wissenschaftssprachliche Handlungen realisiert werden. Das Konzept der AWS wurde weit rezipiert, die darunter gefassten Mittel werden auch für die Bildungssprache als relevant erachtet (z. B. Köhne et al. 2015).

Fachübergreifende Ausdrucksmittel sind aufgrund ihrer Verbreitung und Frequenz hochrelevant, wie Untersuchungen zur Textdeckung durch empirisch ermittelte Inventare dieser Lexik belegen (für das Englische etwa Gardner/Davies 2014, Coxhead 2000, für das Deutsche Meißner/Wallner 2019, 85–99). Die Relevanz auf der Ebene von Gebrauchsmustern macht für das Deutsche die Korpusanalyse von Brommer (2018) deutlich, die zeigt, dass die im Vergleich zur Pressesprache signifikant mit wissenschaftlichen Aufsätzen aus Sprachwissenschaft und Medizin assoziierten Gebrauchsmuster zu 81,7% allgemeinwissenschaftlicher Natur sind, d. h. (mit z. T. quantitativen Unterschieden) fachübergreifend verwendet werden (ebd., 151).

Mit der AWS und auch verwandten Konzepten wie dem des *academic vocabulary* (vgl. Coxhead 2020) wird der Vermittlungsbedarf des fachbezogenen Fremdsprachunterrichts primär im Bereich der überfachlichen Ausdrucksmittel verortet, da diese im Gegensatz zu der in der Fachausbildung explizit eingeführten Terminologie bei Lernenden bzw. Studierenden vorausgesetzt werden, sich jedoch hier die größeren Schwierigkeiten zeigen. Diese Einschätzung der für die Vermittlung vorrangigen Bedeutung fachübergreifender Mittel gegenüber fachterminologischen betrifft nicht nur die universitäre Ausbildung (Ehlich 1999), sondern wird auch für die schulische Fachvermittlung (vgl. Köhne et al. 2015, 69–70) und die berufliche Kommunikation konstatiert (vgl. E fing 2014, 423–424). Die fachübergreifenden Ausdrucksmittel sind herausfordernd, da sie durch ihren gemeinsprachlichen Ursprung scheinbar vertraut wirken, im Kontext von Wissenschaft, Bildung oder Beruf aber z. T. spezifische Bedeutungen annehmen, polysem bzw. vage sind sowie als Realisierung spezifischer Handlungen verstanden werden müssen. Die Flexibilität der Mittel zeigt sich in ihrem fachlich differenzierten Gebrauch. So weisen grundsätzlich übergreifend gebräuchliche Ausdrucksmittel in ihrem Kollokationsverhalten und ihren Lesarten teils fachspezifische Unterschiede auf (vgl. z. B. Hyland/Tse 2009) oder es zeigen sich fachspezifische Präferenzen bei der Ausschöpfung des Ausdruckspotenzials (vgl. z. B. Meißner 2016, Andresen/Zinsmeister 2018). Als Grundlage für die Vermittlung des Deutschen als fremder Fachsprache ist daher eine empirische Beschreibung erforderlich, welche die ‚alltäglichen‘ übergreifenden Ausdrucksmittel in ihren fachlich ausdifferenzierten Gebrauchsmustern darstellt.

3 Beschreibungszugänge

Musterhafte Formen des Sprachgebrauchs in der fachlichen Kommunikation können aus zwei Perspektiven erschlossen werden: Einerseits lässt sich ausgehend von einer sprachlichen Form nach deren fachlicher Gebrauchstypik fragen, andererseits ausgehend von einer fachlichen Sprachhandlungsfunktion nach deren typischer Realisierung. Dabei liefert die jeweilige Analyse von L1-Daten Erkenntnisse über die konventionalisierten Routinen in der Zielsprache, die Analyse von L2-Daten gibt Einsicht in Erwerbsprozesse. Sowohl die von der Form als auch die von der Funktion ausgehende Beschreibung ist für die Vermittlung von DaFF relevant, da für erfolgreiches sprachliches Handeln im fachlich-beruflichen Kontext einerseits fachspezifische Muster des Gebrauchs allgemeinsprachlich verfügbarer grammatischer Strukturen oder Wortschatzeinheiten, andererseits die Realisierung fachspezifischer Handlungs- und Textformen beherrscht werden müssen. In Bezug auf die fachliche Kommunikation wurden Textroutinen vor allem für den Bereich der Wissenschaftssprache untersucht. Dieser bildet daher auch hier den Bezugspunkt der Darstellung.

3.1 Sprachliche Formen und ihre fachtypischen Funktionen

Beim Gebrauch grammatischer Strukturen wird im fachlichen Kontext nicht der volle Rahmen des sprachsystematisch Möglichen ausgeschöpft, der traditionell im Sprachunterricht vermittelt und z. T. in Form von Transformationsübungen trainiert wird. Vielmehr werden diese Strukturen im Fach präferent mit bestimmten lexikalischen Einheiten verbunden und bringen damit fachspezifische Funktionen und Textroutinen zum Ausdruck. Eine Beschreibung dieser fachlichen Gebrauchspräferenzen lässt sich empirisch anhand von Kollexemanalysen gewinnen. So wurden etwa auf der Basis eines Korpus von Fachaufsätzen der Automobiltechnik (2.517 Texte bzw. 4,7 Mio. Token, vgl. Schirrmeyer et al. 2021) in einer Reihe von Untersuchungen fachspezifische Gebrauchsprofile grammatischer Strukturen ermittelt (zu Passiv und Passivparaphrasen vgl. Heine et al. 2019, zum verbalen und nominalen Ausdruck semantischer Relationen vgl. Heine/Rummel 2019, Rummel/Heine 2019, zu Partizipialattributen und Relativsätzen vgl. Meißner 2022).

Besonders deutlich werden fachliche Gebrauchsmuster in der Verwendung lexikalischer Einheiten. Dies zeigen Untersuchungen, welche die für die fachliche Kommunikation geltenden Gebrauchsspezifika im Vergleich zu einer pressesprachlichen Verwendung der Ausdrücke betrachten und dabei kollokationelle sowie morphosyntaktische Unterschiede bestimmen konnten (vgl. z. B. Wallner 2014, Andresen 2016). Gebrauchsmuster müssen daher spezifisch für fachliche Kommunikationskontexte ermittelt werden. Auf der Basis eines Korpus von Dissertationen aus 19 geisteswissenschaftlichen Fachbereichen (197 Texte bzw. 22,8 Mio. Token) wurden so etwa Untersuchungen zur fachübergreifenden Lexik der Fächergruppe der Geisteswissenschaften

durchgeführt (u. a. zur Wahl nominaler Attribute im Gebrauch der Kollokation *Bild + zeichnen*, vgl. Meißner/Wallner 2016, oder zum Spektrum von Ausdrucksroutinen, in denen das Verb *darstellen* in geisteswissenschaftlichen Texten verwendet wird, vgl. Meißner/Wallner 2019, 116–135).

Einen formbezogenen datengeleiteten Zugang zu fachspezifischen Gebrauchsmustern bietet die Ermittlung signifikanter N-Gramme. Biber/Conrad/Cortes (2004) prägen hierfür den Begriff der *lexical bundles* und charakterisieren für das Englische anhand von Unterschieden im Vorkommen dieser Bundles in universitärer Unterrichtssprache und in Lehrbüchern den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch in der akademischen Lehre. Mit der *Academic Formulas List* (AFL) (Simpson-Vlach/Ellis 2010) liegt eine Sammlung von fachübergreifend relevanten Bundles für die englische Wissenschaftssprache vor. Für das Deutsche ermittelt Brommer (2018) auf Basis von Korpora sprachwissenschaftlicher und medizinischer Fachaufsätze (insgesamt 2.189 Texte bzw. 13,2 Mio. Token, ebd., 124) die mit diesen im Vergleich zu einem pressesprachlichen Korpus signifikant assoziierten Wörter und N-Gramme und bestimmt ausgehend von deren formaler und funktionaler Kategorisierung ein Typikprofil des wissenschaftlichen Aufsatzes, das Muster in Bezug auf sprachliche Handlungen (etwa Muster, um zwei Aspekte in Beziehung zu setzen wie *abhängig von*, *im Vergleich zu*) sowie in Bezug auf textbezogene Formulierungen umfasst (etwa Muster, die eine Notwendigkeit ausdrücken, wie *ist zu beachten*, *ist es notwendig*, ebd., 167–305).

Den Beschreibungen formseitiger Muster anhand von L1-Daten stehen Untersuchungen zu Lernerproduktionen gegenüber, die für L2-Lernende und fachliche Novizen Abweichungen im Gebrauch lexikogrammatischer, kollokationeller bzw. formelhafter Einheiten in Form von Mehr-, Minder- oder Fehlgebrauch aufzeigen und dabei den Einfluss der L1 deutlich machen (vgl. zusammenfassend Paquot/ Granger 2012). O'Donnell/Römer/Ellis (2013) stellen für Schreibprodukte fachlicher Novizen (L1 und L2) einen niedrigeren Anteil an wissenschaftssprachtypischen *lexical bundles* (basierend auf der AFL) fest. Durch kontrastive Untersuchungen können sprachspezifische fachliche Gebrauchsmuster offengelegt werden (vgl. z. B. Targońska/Prutscher 2019 zu Kollokationen der Basen *Daten* und *Hypothese* in deutschen und polnischen wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln der Germanistik und Medizin).

3.2 Fachliche Handlungsfunktionen und ihre typische sprachliche Form

Fachliche Sprachhandlungsfunktionen sind mit der Wahl bestimmter Ausdrucksmittel verbunden (vgl. z. B. Fandrych/Graefen 2002 zu dem für wissenschaftliche Fachaufsätze typischen metakommunikativen Sprachhandlungstyp der Textkommentierung). Auch für den funktional bestimmten Gebrauch von Ausdrucksmitteln lassen sich ausdrucksseitige Prägungen nachweisen (vgl. z. B. Meißner 2019 zu den mit verschiedenen Funktionen des Thematisierungsausdrucks *es geht um* einhergehenden grammatischen Mit-

teln der Konnektion und Modalisierung). Musterhafte Prägungen auf textstruktureller Ebene evozieren als Signale für komplexe Handlungsschemata Textsorte oder Domäne. Zugehörige literale Prozeduren umfassen textbildende lexikogrammatistische Mittel, wie etwa die Fügung *zwar ... aber*, die ein satzübergreifendes Muster des Argumentierens aufspannt (vgl. Feilke 2010, 7–11). Für die Wissenschaftssprache spielt hier die metadiskursive Ebene, d. h. die metasprachliche Explizierung der Textstruktur und der Einsatz bestimmter Signale zur Lenkung des Textverständnisses eine besondere Rolle. Studien zum Englischen zeigen, dass wissenschaftliche Texte weit mehr durch metadiskursive *lexical bundles* gekennzeichnet sind als journalistische oder belletristische Texte (vgl. Hyland 2012). So werden hier etwa im Vergleich deutlich mehr sequenzierende Ausdrücke (z. B. *on the one hand, on the other hand*) verwendet (Hempel/Degand 2008). In wissenschaftlichen Disziplinen wird von den Typen metadiskursiver Markierungen unterschiedlich Gebrauch gemacht, es bestehen also unterschiedliche Konventionen und Erwartungen an die Textgestaltung (Hyland/Tse 2009, 175, vgl. auch Andresen/Zinsmeister 2018). Einen besonderen exponierenden Teiltex mit deutlich metadiskursivem Charakter stellen Einleitungen in wissenschaftlichen Fachaufsätzen dar (vgl. Bondi 2010). Das aus der Genreanalyse stammende CARS-Modell (*create a research space*) beschreibt die Struktur von Einleitungen als musterhafte Abfolge der drei Züge ‚ein Feld abstecken‘, ‚eine Nische etablieren‘ und ‚diese Nische besetzen‘ (vgl. Swales 1990, zur Weiterentwicklung und Flexibilisierung des Modells siehe Szurawitzki 2011). Analysen zeigen, dass die Textprozeduren zur Umsetzung der jeweiligen Teilschritte in Vorkommen und Art disziplinspezifisch variieren (vgl. Weder 2015).

Untersuchungen anhand von Texten fachlicher Novizen legen offen, wie die konventionell angemessene sprachliche Realisierung wissenschaftlicher Handlungen im Laufe der universitären Ausbildung erworben wird. In den Schreibprodukten wird dies daran nachvollzogen, dass sich die sprachliche Form dieser Handlungsfunktionen (etwa der Gebrauch bestimmter Sprechhandlungsverben beim Verweisen und Zitieren) schrittweise den Konventionen (repräsentiert durch ein Korpus von Expertentexten) annähert (vgl. Steinhoff 2007). Beim Erwerb des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache stellt der angemessene Gebrauch der Mittel der AWS zur Realisierung wissenschaftlicher Handlungen rezeptiv bei der Wissensverarbeitung sowie produktiv bei der Darstellung des verarbeiteten Wissens eine Herausforderung dar (vgl. Stezano-Cotelo 2008), wobei auch kulturspezifische Prägungen von Wissenschaftskommunikation eine Rolle spielen (vgl. z. B. Kaiser 2002). Für die Aneignung wissenschaftlicher Textprozeduren in kulturübergreifenden Schreibbiographien wurden sowohl Erwerbsverläufe beschrieben, in denen wissenschaftssprachliche Textkompetenzen aus der L1 übertragen werden konnten, als auch solche, in denen dies nicht gelang (vgl. Mächler 2020). Untersuchungen, welche die sprachliche Realisierung wissenschaftlicher Handlungen kontrastiv beschreiben (z. B. Fandrych/Graefen 2002, Fandrych 2005, Carobbio 2015) bilden daher eine wichtige Grundlage für die Vermittlung.

4 Didaktische Perspektiven

Für die Vermittlung des Deutschen als fremder Fachsprache bilden Textroutinen ein grundlegendes Konzept, da ihre Beherrschung es Lernenden erlaubt, Handlungen und Texte in einer domänenspezifisch erwarteten Form zu realisieren und somit eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe in einem fachlich-beruflichen deutschsprachigen Kontext zu erfüllen. Lernenden sollte daher bewusst gemacht werden, dass fachliches Sprechen und Schreiben durch signalhaft wirkende Formulierungsroutinen geprägt ist und dass diese Ausdrucksroutinen sowohl sprachspezifisch sind, also nicht direkt aus der L1 übertragen werden können, als auch je nach fachlich-situationalem Kontext spezifische Ausprägungen aufweisen. Ihre Aneignung muss zu großen Teilen selbständig im Zuge der fachlichen Professionalisierung (etwa in Schule, Beruf oder Hochschule) von den Lernenden verfolgt werden.

Voraussetzung für die unterrichtliche Vermittlung von Textroutinen ist ihre empirische Beschreibung. Dies umfasst Aspekte auf den Ebenen Grammatik, Lexik, Handlung und Text. Für das Deutsche sind hier weitere Untersuchungen erforderlich, die Routinen für ein möglichst breites Spektrum an fachlichen Kontexten erschließen. Methoden der Korpuslinguistik bieten dabei besondere Möglichkeiten der empirischen Ermittlung von Gebrauchsmustern. Es besteht weiterhin das Desiderat, die Ergebnisse solcher Studien lexikographisch aufzubereiten. So existiert für die fachübergreifende Wissenschaftssprache des Deutschen keine Darstellung der spezifischen Kombinatorik dieser Lexik, wie sie für das Englische mit einem Wörterbuch der wissenschaftssprachlichen Kollokationen vorliegt (Lea et al. 2014). Allgemeinsprachliche Kollokationswörterbücher (wie Häcki-Buhofer et al. 2014) oder das Wortprofil des digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache (DWDS), welches Kookkurrenzen eines Wortes für verschiedene syntaktische Beziehungen zugänglich macht, dessen Berechnungen jedoch v. a. auf Zeitungstexten basieren, bieten in Bezug auf fachliche Textroutinen kein adäquates Hilfsmittel, da sich Gebrauchsmuster in presse- und populärwissenschaftlichen Texten deutlich von denen der Wissenschaftssprache unterscheiden (vgl. Wallner 2014, Andresen 2016, Heine/Rummel 2019) und die Übernahme entsprechender Muster somit zu unidiomatischen Formulierungen führen kann. Mit dem gemeinsamen sprachlichen Inventar der Geisteswissenschaften (GeSIG) liegt eine Stichwortliste der fachübergreifenden Lexik geisteswissenschaftlicher Fächer vor, die einen Ausgangspunkt für die lexikografische Aufarbeitung fachlicher Ausdrucksroutinen bilden kann, so wie dies Meißner/Wallner (2019) exemplarisch anhand von Routinen mit dem Verb *darstellen* aufzeigen.

Wie im Konzept der alltäglichen Wissenschaftssprache deutlich wird, basieren fachliche Routinen in der Wissenschaft (und wie die Übertragung des Konzepts zeigt, auch in der Bildungssprache) im Deutschen zum großen Teil auf überfachlichen Ausdrucksmitteln, die sich durch ihre Nähe zur Gemeinsprache auszeichnen und fachlich in Bedeutung und Kombinatorik ausdifferenziert gebraucht werden. So weist die bereits erwähnte Untersuchung zur fachübergreifenden Lexik geisteswissenschaftlicher

Freq	Range	N-gram	
83	51	an dieser Stelle	lungen von zentraler Bedeutung sein wird, sei an dieser Stelle kurz an deren Grundlagen erinnert.[15] Weser
83	52	Es handelt sich	n (Heringer 1984, Donalies 2003), möchte ich an dieser Stelle lieber offen lassen. Etwas tiefer gehängt wird n
83	60	es sich bei	mmunikative) Kompetenz“ bezeichnet. Gleich an dieser Stelle muss ich anmerken, dass es sich bei diesem M
82	53	nicht nur die	antwortet worden. 7. Schlussfolgerungen An dieser Stelle möchte ich drei Empfehlungen für den DaF-Ur
81	43	Hinblick auf die	jeweiligen russischen Zensuren entsprechen. An dieser Stelle möchte ich zwei Beispiele für eine Erläuterung
80	40	Bezug auf die	Dittmar (1973, 221) hingewiesen. [zurück] 4 An dieser Stelle möchten wir nochmals allen Beteiligten für Ihr
74	42	im Gegensatz zu	- 23 - [18] Auf Höflichkeitstheorien kann an dieser Stelle nicht ausführlicher eingegangen werden. Zent
72	48	in den letzten	n Untersuchung nicht festgestellt und werden an dieser Stelle nicht besprochen. Für eine ausführliche Beschr
71	54	auch für die	grammatik eine wesentliche Rolle. Wir wollen an dieser Stelle nicht die allgemein anerkannten konzeptueller
71	43	Blick auf die	ng dar. Die Prätexte sind so bekannt, dass sie an dieser Stelle nicht eigens erläutert werden müssen. Besond
70	48	dass sich die	brachtegefühl“). Die sechs Möglichkeiten sollen an dieser Stelle nicht eingehend erläutert werden. Gleichwohl
64	39	in der deutschen	er Assoziationsanalyse weitgehend und sollen an dieser Stelle nicht intensiver diskutiert werden. Sehr deutl
64	50	vor allem die	Namen-, Quellen- und Titelangaben. Dies war an dieser Stelle nicht möglich. Hier sollte nur ein Impuls für we
63	35	im Zusammenhang mit	igte Anerkennung. Schuld und Unschuld sind an dieser Stelle nicht trennbar.37 An dieser Stelle entsteht die
60	43	in der Tat	». Zum Schreiben in einer Fremdsprache kann an dieser Stelle nicht viel gesagt werden, die Bibliographie ver
60	51	sich in den	numerieren und Tollpatsch). Auch wenn ich an dieser Stelle nicht weiter auf die Struktur dieser Sprachrepc
59	40	davon aus, dass	denngruppe) sind eher selten und sollen daher an dieser Stelle nicht weiter behandelt werden. Führt man der
			es Erachtens ungelöstes Problem dar, auf das an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden soll. Ein Ans

[18] Auf Höflichkeitstheorien kann an dieser Stelle nicht ausführlicher eingegangen werden. Zentral sind aber für die präsentierten Analysen Beschreibungen von Höflichkeitsstrategien, wie sie Brown & Levinson (1987) als Ausdruck von „negative politeness“ beschrieben haben. Diese zielen z.B. darauf ab, bei Wünschen, Bitten oder Aufforderungen, i.e. Sprechhandlungen, die als „face threatening acts“ betrachtet werden können, gesichtswahrende Abschwächungen vorzunehmen. Von Interesse sind auch die von Held (1995) beschriebenen Strategien der sprachlichen Markierung von Höflichkeit bei der Formulierung von Bitten.

Abb. 1: Beispiel zur N-Gramm- und Konkordanzanalyse auf Basis eines Korpus germanistischer Zeitschriftenartikel (aus Meißner 2016) mit der Software AntConc (Anthony 2020). Indem Lernende Korpuswerkzeuge wie diese nutzen, können sie Gebrauchsmuster in Texten ihres Fachbereichs erkunden (hier zu sehen am Beispiel von Textkommentierungen mit dem Ausdruck *an dieser Stelle*).

Disziplinen deren enges Verhältnis zu dem auf B1 vermittelten Allgemeinwortschatz nach (40 % der Lemmata sind der Form nach in diesem enthalten, weitere 56 % stehen zu ihm in einer wortfamiliären Beziehung, vgl. Meißner/Wallner 2020). Da die Auseinandersetzung mit dem Deutschen als fremder Fachsprache in der Regel einsetzt, nachdem grundlegende allgemeinsprachliche Kompetenzen erworben wurden, bietet es sich daher an, bei der Vermittlung fachlicher Gebrauchsmuster an bekannte gemeinsprachliche Formen anzuknüpfen und fachliche Textroutinen in ihren Unterschieden zum gemeinsprachlichen Gebrauch zu thematisieren. Aufgezeigt wurde ein solches Vorgehen für die Wissenschaftspropädeutik etwa exemplarisch anhand der kontroversenorientierten Ausdrucksroutinen in wissenschaftlichen Texten, die auf dem Gebrauch der Verben *darstellen*, *bilden*, *sprechen* und *entstehen* basieren (vgl. Meißner/Wallner 2018).

Da Textroutinen in der fachlichen Kommunikation vielfältige Spezifika aufweisen, muss die Vermittlung es Lernenden ermöglichen, sich Routinen für ihren individuellen fachlichen Zielbereich selbständig über den Unterrichtskontext hinaus erschließen zu können. Hierfür bietet sich der Ansatz des korpusbasierten datengeleiteten Lernens an (vgl. z. B. Boulton 2017), bei dem sich Lernende mit Hilfe korpuslinguistischer Werkzeuge selbständig mit sprachlichen Mustern in Texten ihres Fachbereichs auseinandersetzen (vgl. exemplarisch Abb. 1). Datengeleitetes Lernen ermöglicht das Arbeiten mit authentischen Sprachdaten, deren Auswahl sich an individuellen auf die fachliche Zieldomäne bezogenen Bedürfnissen orientieren kann. Anhand selbst erstellter Korpora lässt sich bspw. im Unterricht an die Erschließung stilistischer Merkmale von Texten verschiedener Disziplinen heranführen (vgl. Charles 2015). Da

die Techniken der Korpusanalyse auch über den Unterrichtskontext hinaus als Lernwerkzeuge angewendet werden können, wird ein autonomes Lernen ermöglicht. Durch die Förderung der eigenständigen Auseinandersetzung mit Sprachdaten lässt sich die Sprachbewusstheit dafür entwickeln, gezielt Musterhaftes in den Texten des fachlichen Zielbereichs wahrzunehmen.

5 Literatur

- Aguado, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37, 27–49.
- Andresen, Melanie (2016): Im Theorie-Teil der Arbeit werden wir über Mehrsprachigkeit diskutieren – Sprechhandlungsverben in Wissenschafts- und Pressesprache. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 64, 47–66.
- Andresen, Melanie/Heike Zinsmeister (2018): Stylistic differences between closely related disciplines: metadiscourse in German linguistics and literary studies. In: *Educational Sciences: Theory & Practice* 18/4, 883–898.
- Anthony, Laurence (2020): AntConc (Version 3.5.9) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software> (Letzter Zugriff 07. 12. 2023).
- Belica, Cyril/Rainer Perkuhn (2015): Feste Wortgruppen/Phraseologie I: Kollokationen und syntagmatische Muster. In: Ulrike Haß/Petra Storjohann (Hg.): *Handbuch Wort und Wortschatz*. Berlin, Boston (Handbücher Sprachwissen, 3), 201–225.
- Biber, Douglas/Susan Conrad/Viviana Cortes (2004): If you look at ...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. In: *Applied Linguistics* 25/3, 371–405.
- Bondi, Marina (2010): Metadiscursive practices in introductions: Phraseology and semantic sequences across genres. In: *Nordic Journal of English Studies* 9 (2), 99–123.
- Boulton, Alex (2017): Data-driven learning and language pedagogy. In: Steven Thorne/Stephen May (Hg.): *Language, Education and Technology*. Encyclopedia of Language and Education. New York, 1–12.
- Brommer, Sarah (2018): *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*. Berlin, Boston.
- Brommer, Sarah (2019): Sprachlich Verfestigtes analysieren. Theoretische und methodische Überlegungen. In: *Linguistik Online* 96, 9–23.
- Bubenhofer, Noah (2009): *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. Berlin, Boston (Sprache und Wissen, 4).
- Burger, Harald (2015): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 5., neu bearb. Aufl. Berlin.
- Carobbio, Gabriela (2015): *Autokomentierendes Handeln in wissenschaftlichen Vorträgen*. Heidelberg.
- Charles, Maggie (2015): Same task, different corpus. The role of personal corpora in EAP classes. In: Agnieszka Leńko-Szymańska/Alex Boulton (Hg.): *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-Driven Learning*. Amsterdam, 129–154.
- Coxhead, Averil (2000): A new academic word list. In: *TESOL Quarterly* 34/2, 213–238.
- Coxhead, Averil (2020): *Academic vocabulary*. In: Stuart Webb (Hg.): *The Routledge handbook of vocabulary studies*. London, 97–110.
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart (o. D.). <https://www.dwds.de> (letzter Zugriff 07. 12. 2023).
- Efing, Christian (2014): Berufssprache & Co: Berufsrelevante Register in der Fachsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 41/4, 415–441.

- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF* 26/1, 3–24.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln* (Bd. 1). Berlin, Boston.
- Ellis, Nick (2017): Cognition, corpora, and computing: Triangulating research in usage-based language learning. In: *Language Learning* 67/1, 40–65.
- Ellis, Nick/Ute Römer/Mathew O'Donnell (2016): *Usage-based Approaches to Language Acquisition and Processing: Cognitive and Corpus Investigations of Construction Grammar*. Hoboken, NJ.
- Ellis, Nick/Rita Simpson-Vlach/Ute Römer/Matthew O'Donnell/Stefanie Wulff (2015): Learner corpora and formulaic language in second language acquisition research. In: Sylviane Granger/Gaëtanelle Gilquin/Fanny Meunier (Hg.): *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge, 357–378.
- Fandrych, Christian (2005): Räume und Wege der Wissenschaft: Einige zentrale Konzeptualisierungen von wissenschaftlichem Schreiben im Deutschen und Englischen. In: Ulla Fix/Gotthard Lerchner/Marianne Schröder/Hans Wellmann (Hg.): *Zwischen Lexikon und Text: Lexikalische, stilistische und textlinguistische Aspekte*. Leipzig, 20–33.
- Fandrych, Christian/Gabriele Graefen (2002): Text-commenting devices in German and English academic articles. In: *Multilingua* 21, 17–43.
- Feilke, Helmuth (2004): Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt. In: Kathrin Steyer (Hg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin, Boston (IDS Jahrbuch 2003), 41–64.
- Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Iris Bons/Thomas Gloning/Dennis Kaltwasser (Hg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen. http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf (letzter Zugriff 07. 12. 2023).
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Helmuth Feilke/Katrin Lehnen (Hg.): *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt a. M., 1–31.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Thomas Bachmann/Helmuth Feilke (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart, 11–34.
- Felder, Ekkehard/Marcus Müller/Friedemann Vogel (Hg.) (2012): *Korpuspragmatik. Thematische Korpora als Basis diskurslinguistischer Analyse*. Berlin, Boston.
- Gardner, Dee/Mark Davies (2014): A new academic vocabulary list. In: *Applied Linguistics* 35/3, 305–327.
- Gilquin, Gaëtanelle (2015): Contrastive collostructional analysis: Causative constructions in English and French. In: *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 63/3, 253–272.
- Goldberg, Adele (2006): *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford.
- Graefen, Gabriele (2004): Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In: Armin Wolff/Christoph Chlosta/Torsten Ostermann (Hg.): *Integration durch Sprache*. Regensburg (Materialien Deutsch als Fremdsprache 73), 293–309.
- Häcki Buhofer, Annelies/Marcel Dräger/Stefanie Meier/Tobias Roth (2014): *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Tübingen.
- Handwerker, Brigitte/Karin Madlener (2009): Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung. Baltmannsweiler.
- Hausmann, Franz Joseph (2004): Was sind eigentlich Kollokationen? In: Kathrin Steyer (Hg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin/Boston (IDS Jahrbuch 2003), 309–334.
- Hausmann, Franz Joseph (2007): Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – systematische und historische Darstellung. In: *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 55/3, 217–234.
- Heine, Antje/Marlene Rummel (2019): Funktion statt Transformation – kausale Relationen in wissenschaftlichen Texten. In: Ines-Andrea Busch-Lauer (Hg.): *DaFF-Impulse – Deutsch als Fremd- und Fachsprache an Hochschulen*. Berlin, 11–32.

- Heine, Antje/Lars Schirrmeyer/Matthew O. Anderson (2019): The better the description, the better the instruction – Passives and impersonals in the German language of (automotive) engineering. In: *German as a Foreign Language* 2/2019, 1–19.
- Hempel, Susanne/Liesbeth Degand (2008): Sequencer in different text genres: Academic writing, journalistic and fiction. In: *Journal of Pragmatics* 40, 676–693.
- Hyland, Ken (2012): Bundles in academic discourse. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 150–169.
- Hyland, Ken/Polly Tse (2009): Academic lexis and disciplinary practice: Corpus evidence for specificity. In: *International Journal of English Studies* 9, 111–129.
- Kaiser, Dorothee (2002): Wege zum wissenschaftlichen Schreiben: Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Tübingen.
- Köhne, Judith/Sybille Kronenwerth /Angelika Redder/Elisabeth Schuth/Sabine Weinert (2015): Bildungssprachlicher Wortschatz – linguistische und psychologische Fundierung und Itementwicklung. In: Angelika Redder/Johannes Naumann/Rosemarie Tracy (Hg.): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster, 67–92.
- Lea, Diana/Victoria Bull/Suzanne Webb/Robert Duncan (Hg.) (2014): *Oxford Learner’s Dictionary of Academic English*. Oxford.
- Mächler, Lisette (2020): *Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch*. Frankfurt a. M.
- Meißner, Cordula (2016): Worum es geht: Zum Funktionenspektrum eines Thematisierungsausdrucks in der allgemeinen Wissenschaftssprache. In: *Colloquia Germanica Stetinensia* 25, 245–264.
- Meißner, Cordula (2019): Figurative Verben und eristische Literalität. In: Martin Steinseifer/Helmuth Feilke/Katrin Lehnen (Hg.): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – Wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg, 169–188.
- Meißner, Cordula (2022): Attributrealisierung und Nominalstil in der Sprache der Ingenieurwissenschaften: Kollexemanalysen zum Gebrauch von Partizipialattributen und Relativsätzen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2/2022, 88–104.
- Meißner, Cordula/Franziska Wallner (2016): Persuasives Handeln im wissenschaftlichen Diskurs und seine lexikografische Darstellung: das Beispiel der Kollokation *Bild zeichnen*. In: *Studia Linguistica* 35, 235–252.
- Meißner, Cordula/Franziska Wallner (2018): Zur Rolle des allgemein-wissenschaftssprachlichen Wortschatzes für die Wissenschaftspropädeutik im Übergangsbereich Sekundarstufe II – Hochschule. In: *InfoDaF* 45/4, 1–22.
- Meißner, Cordula/Franziska Wallner (2019): Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften. *Lexikalische Grundlagen für die wissenschaftspropädeutische Sprachvermittlung*. Berlin (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 6).
- Meißner, Cordula/Franziska Wallner (2020): Die fachübergreifende Lexik in den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER). Ansatzpunkte für die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4/2020, 195–205.
- Nesselhauf, Nadja (2005): *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam.
- O’Donnell, Matthew/Ute Römer/Nick Ellis (2013): The development of formulaic language in first and second language writing: Investigating effects of frequency, association, and native norm. In: *International Journal of Corpus Linguistics* 18, 83–108.
- Paquot, Magali/Sylviane Granger (2012): Formulaic language in learner corpora. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 130–49.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen.
- Pohl, Thorsten (2011): Wissenschaftlich Schreiben: Begriff, Erwerb und Fördermaximen. In: *Der Deutschunterricht* 5, 2–11.
- Rummel, Marlene/Antje Heine (2019): Von lexikalischen Markern zu komplexen Mustern. Zum semantischen Profil automobiltechnischer Fachtexte. In: *Fachsprache* 41/3–4, 123–41.
- Schirrmeyer, Lars/Marlene Rummel/Antje Heine/Nina Suppus/Bárbara Mendoza Sánchez (2021): Das Fachsprachenkorpus Gingko. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4/2021, 214–224.

- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Bora Bushati/Christopher Ebner/Lisa Niederdorfer (Hg.) (2018):
Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher
Textkompetenz in Schule und Universität. Münster, New York.
- Simpson-Vlach, Rita/Nick Ellis (2010): An academic formulas list: New methods in phraseology research.
In: *Applied Linguistics* 31/4, 487–512.
- Sinclair, John (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford.
- Stefanowitsch, Anatol/Stefan Thomas Gries (2003): Collostructions: Investigating the interaction of words
and constructions. In: *International Journal of Corpus Linguistics* 8/2, 209–243.
- Stein, Stephan (2004): Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation. In: Kathrin Steyer
(Hg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin, Boston (IDS Jahrbuch 2003), 263–288.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in
wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen.
- Steyer, Kathrin (2013): *Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus
korpusanalytischer Sicht*. Tübingen.
- Stezano Coteló, Kristin (2008): *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten
ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse*. München.
- Swales, John (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge.
- Szurawitzki, Michael (2011): *Der thematische Einstieg. Eine diachrone und kontrastive Studie auf der
Basis deutscher und finnischer linguistischer Zeitschriftenartikel*. Frankfurt a. M.
- Targońska, Joanna/Daniela Prutscher (2019): Kollokationen in den Wissenschaftssprachen Deutsch und
Polnisch auf der horizontalen und vertikalen Ebene – eine kontrastive Analyse. In: *Bulletin suisse
de linguistique appliquée* 109, 33–56.
- Wallner, Franziska (2014): *Kollokationen in Wissenschaftssprachen. Zur lernerlexikographischen Relevanz
ihrer wissenschaftssprachlichen Gebrauchsspezifika*. Tübingen.
- Weder, Mirjam (2015): *Fragen, zeigen, argumentieren? Metadiskursive Textroutinen zur Etablierung von
Forschungspraktiken in wissenschaftlichen Einleitungen*. In: Regula Schmidlin/Heike Behrens/Hans
Bickel (Hg.): *Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein. Implikationen für die Sprachtheorie*. Berlin,
Boston, 199–219.
- Wray, Alison (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge.
- Wray, Alison (2012): *What do we (think we) know about formulaic language? An evaluation of the
current state of play*. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 231–254.

Inger Petersen

Fachsprachliche Schreibkompetenz im Bereich DaFF

Zusammenfassung: Fachsprachliche Schreibkompetenz stellt einen wichtigen Grundstein für die berufliche und gesellschaftliche Partizipation von Lernenden dar. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag der Begriff der fachsprachlichen Schreibkompetenz näher definiert und die sprachlichen Besonderheiten von fachsprachlichen Texten aufgezeigt. Zwar spielen die Fachterminologie und bestimmte textfunktional motivierte grammatische Phänomene dabei eine Rolle, als genauso zentral erweisen sich aber disziplinenübergreifende sprachliche Ausdrücke und der stark normierte Aufbau von fachsprachlichen Texten. Der Forschungsüberblick ergibt ein sehr heterogenes Bild, was die Ausrichtung der einzelnen Untersuchungen und die beobachteten Herausforderungen betrifft. Es wird deshalb abschließend für die Ausweitung der Forschung zur fachsprachlichen Schreibkompetenz in inhaltlicher sowie methodischer Hinsicht plädiert.

Schlagwörter: Fachsprachliche Schreibkompetenz, L2-Schreiben, Textsorten

- 1 Einleitung
- 2 Fachsprachliche Schreibkompetenz
- 3 Schreiben im Kontext von DaF und DaZ
- 4 Empirische Ergebnisse
- 5 Diskussion und Fazit
- 6 Literatur

1 Einleitung

Die Nachfrage nach fachsprachlichem Unterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache hat¹ in den letzten Jahren aufgrund der Internationalisierung der Arbeitsmärkte und des Studiums deutlich zugenommen (Buhlmann/Fearns 2018, 15). Gründe dafür sind u. a. Entwicklungen im Hochschulbereich in Folge der Bologna-Abkommen, neue Ausbildungsabkommen und ein Anstieg der Arbeitsmigration (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund „einer wachsenden Verwissenschaftlichung, Technisierung und Institutionalisierung in der Alltagssprache“ (Kniffka/Roelcke, 2015, 15)

¹ Anstelle des Begriffs DaFF (Deutsch als Fach- und Fremdsprache) verwende ich in diesem Beitrag den Begriff fachsprachlicher Unterricht bzw. fachsprachliches Schreiben in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache um deutlich zu machen, dass der für das fachsprachliche Schreiben relevante Diskurs im Fach Deutsch als Zweitsprache ebenso berücksichtigt wird.

stellt die Vermittlung fachsprachlicher Kompetenz als Teilkompetenz sprachlicher Handlungsfähigkeit „im Fach, in der Ausbildung, im Beruf“ (Buhlmann/Fearns 2018, 19), aber auch ganz grundsätzlich, einen wichtigen Beitrag für die berufliche und gesellschaftliche Partizipation von Lernenden dar. Fachsprachlicher Unterricht beinhaltet die Vermittlung fachsprachlicher Schreibkompetenz. Genau wie der fachbezogene DaF-/DaZ-Unterricht ist auch das fachsprachliche Schreiben in diversen Lernumgebungen und fachlichen Zusammenhängen und für mannigfaltige Zielgruppen relevant (vgl. auch Buhlmann/Fearns 2018, 16): Für junge und erwachsene Lernende im deutschsprachigen In- und Ausland, in studien- und berufsvorbereitenden oder -begleitenden Deutschkursen, im Studium, in unterschiedlichen Unterrichtsfächern und in der Ausbildungsvorbereitung.

Ziel dieses Beitrags ist es zum einen, das Konstrukt „fachsprachliche Schreibkompetenz“ näher zu bestimmen und seine besonderen Anforderungen im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aufzuzeigen. Zum anderen soll ein Überblick zum Forschungsstand zur fachsprachlichen Schreibkompetenz gegeben werden. Es wird deshalb zunächst der Begriff der fachsprachlichen Schreibkompetenz (Kapitel 2) näher definiert. Es folgen Erkenntnisse zu den Besonderheiten des Schreibens in einer Zweit- oder Fremdsprache (Kapitel 3). Im vierten Kapitel werden schließlich empirische Erkenntnisse zur fachsprachlichen Schreibkompetenz im Kontext von DaF und DaZ vorgestellt, bevor im fünften Kapitel ein Fazit gezogen wird. Es sei schon an dieser Stelle angemerkt, dass es sich – entsprechend den oben aufgezeigten unterschiedlichen Erwerbs- und Vermittlungskontexten – um ein sehr heterogenes Forschungsfeld handelt und die Studienlage daher als eher unübersichtlich bezeichnet werden muss.²

2 Fachsprachliche Schreibkompetenz

Auf dem Weg zur Definition des Begriffs „fachsprachliche Schreibkompetenz“ muss zunächst der Terminus „Schreibkompetenz“ geklärt (2.1) und das hier zugrunde gelegte Verständnis von „fachsprachlich“ bzw. Fachsprachen und fachsprachlicher Kommunikation expliziert werden (2.2).

2.1 Schreibkompetenz

In der Literatur findet man unterschiedliche Angaben dazu, welches Wissen und welche Teilkompetenzen zur Schreibkompetenz gehören. In diesem Beitrag ist mit Schreib-

² Das hat auch mit methodischen Herausforderungen zu tun: Was die empirische Erforschung von Schreibkompetenz betrifft, so stellt sich das Problem, dass Schreibkompetenz ein latentes Merkmal und deshalb nicht direkt beobachtbar ist. Um Schreibkompetenz zu messen, wird deshalb die Qualität von Texten untersucht. Diese kann wiederum sehr unterschiedlich definiert werden. Problematisch an dieser Vorgehensweise ist zudem, dass Diskrepanzen zwischen der tatsächlich vorhandenen

kompetenz die „selbständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 26) gemeint. Um einen Text schreiben zu können, der trotz der Situationsentbindung aus sich heraus verständlich ist, benötigt man laut Becker-Mrotzek/Böttcher (2018, 49) ein spezifisches lexikalisches, grammatisches und pragmatisches Wissen. Fix (2008) nennt zusätzlich noch inhaltliches Wissen und Textstrukturwissen. Im Kontext des fremdsprachlichen Schreibens kommen außerdem noch Teilkompetenzen im Bereich der Orthographie und die Beherrschung des (deutschen) Schriftsystems hinzu (Krings 2016). Geht man davon aus, dass die Produktion eines Textes nur gelingen kann, wenn die zentralen Phasen des Schreibprozesses (Planen, Formulieren, Überarbeiten) erfolgreich gemeistert werden, so fällt unter die Schreibkompetenz zudem noch das „Schreibprozessmanagement“ (Krings 2016).³ Während das Schreiben von Texten an sich schon vielfältige Anforderungen an die Schreibenden stellt, erhöht sich die Komplexität weiter, wenn von fachsprachlicher Schreibkompetenz die Rede ist, da Fachsprache selbst ein komplexes Phänomen und ihre Definition Gegenstand einer anhaltenden wissenschaftlichen Diskussion ist (vgl. Adamzik 2018, Drumm 2018).

2.2 Fachsprache und fachsprachliche Kommunikation

In diesem Beitrag gehe ich von dem Verständnis aus, dass Fachsprachen – und somit auch fachsprachliche Texte – einerseits „der Kommunikation von Fachleuten in einem spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereich [dienen, I. P.], indem sie eine höhere Genauigkeit (Präzision im Einzelnen) und Deutlichkeit (Differenzierung im Ganzen) erlauben“ (Kniffka/Roelcke 2015, 60). Andererseits spielt die fachsprachliche Kommunikation aber durch die „Verfachsprachlichung des Alltags“ (Kniffka/Roelcke 2015, 18) ebenso im alltäglichen Leben eine große Rolle. Denn auch „Durchschnittsmenschen“ ohne Expertise für das jeweilige Fach müssen sich relevante Teile von Fachwissen für bestimmte Zwecke aneignen (vgl. Adamzik 2018, 34–35). Fachkommunikative Kompetenzen sind also für unterschiedlichste Kontexte und Zielgruppen relevant und stellen eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Handeln in Alltag und Beruf dar:

Die Tatsache, dass zahlreiche Fachwörter und Fachtexte unterschiedlicher Herkunft und Charakteristik die Kommunikation sowohl im Alltag als auch im Beruf prägen, bringt in beiden Bereichen ganz erhebliche Anforderungen an die sprachliche Kommunikation mit sich. Diesen Anforderungen kann letztlich allein durch den Erwerb von entsprechenden fachsprachlichen Kenntnissen und fachkommunikativen Kompetenzen begegnet werden. (Kniffka/Roelcke 2015, 17–18)

Schreibkompetenz und der jeweiligen Schreibperformanz nicht ausgeschlossen werden können (vgl. Schäfer 2019, 474).

³ Auch eine prozessbetonte Definition von Schreibkompetenz ist möglich, „indem sich Schreibkompetenz daran bemisst, wie effektiv jemand darin ist, die zentralen Schreibprozesse in ihrem Verbund zu gestalten“ (Philipp 2021, 5).

Laut Kniffka/Roelcke (2015) dient die Fachsprache zur sprachlichen Präzisierung, Differenzierung, Ökonomie und Anonymisierung. Diese Funktionen korrespondieren auf den Ebenen Grammatik, Wortschatz und auf der Textebene mit verschiedenen sprachlichen Formen. Präzision wird z. B. auf der lexikalischen Ebene durch Definitionen und auf der grammatischen Ebene durch Attribute und Nebensätze erreicht (ebd., 61). Gleichzeitig können die fachsprachlichen Besonderheiten von Fach zu Fach jedoch sehr unterschiedlich ausfallen, da die jeweiligen fachspezifischen Formen und Konventionen ihr Fundament in unterschiedlichen Fachkonzepten haben:

Der Spezialisierungsgrad eines Fachs wirkt sich dabei auf den Anteil an fachsprachlichen Begriffen und Strukturen aus. Während im Fach Technik der Anteil an genormten Begriffen nach DIN-Vorschriften ansteigt und eine Vielzahl von fachlichen Ausdrücken verwendet wird, die spezifische technische Vorgänge beschreiben (z. B. sintern), werden im Fach Geschichte viele Phänomene mit Begriffen der Alltagssprache erfasst, deren fachsprachliche Verwendung nicht nur eine semantische Umdeutung, sondern vielfach auch ein kontextbezogenes Umdenken der Begriffe erfordert. (Roll et al. 2019, 26–27).

Fachsprachliche Texte haben darüber hinaus die Besonderheit, dass sie sich durch einen bestimmten, stark normierten Aufbau auszeichnen (Gotti 2018, 3). Kniffka/Roelcke (2015, 77) sprechen in diesem Zusammenhang auch von „Textbauplänen“, „eine[r] (mehr oder weniger verbindlich festgelegte[n]) Grob- oder auch Makrostruktur“, deren Beherrschung sich als zentral für die fachsprachliche Schreibkompetenz erweist, da sie die für den Gebrauch von Fachsprache zentrale sprachliche Ökonomie und Effizienz erlauben.

Diesem Beitrag wird ein Begriff von Fachsprache bzw. fachsprachlicher Kommunikation zugrunde gelegt, der auch die Forschung zu Berufs- und Wissenschaftssprache umfasst (vgl. auch Buhlmann/Fearns 2018; Efing/Kalkavan-Aydın 2024, Roche/Drumm 2018).⁴ In vielen Berufen gehören schriftsprachliche Aufgaben zum Alltag und können mit Jakobs (2007, 30) als „Form wie Ausdruck fachlichen Handelns und Denkens unter spezifischen Rahmenbedingungen“ gelten. Die Vermittlung berufssprachlicher Schreibkompetenz ist somit ein relevantes Thema für die Berufsausbildung, – weiterbildung und das Studium. Während Roelcke vor dem Hintergrund von Abgrenzungsproblemen von Fach- und Berufssprache bei varietätenorientierten Zugängen (z. B. Efing 2014) dafür plädiert, berufliche Kommunikation als eine Art von fachlicher Kommunikation zu verstehen, da auch in der beruflichen Kommunikation auf Fachsprachen zurückgegriffen wird (Roelcke 2020, 83), ist die Entwicklung bei der Forschung zur Wissenschaftskommunikation genau andersherum verlaufen: Sie hat sich schon vor vielen Jahren von der Fachsprachenforschung gelöst (vgl. Fandrych 2018). So kritisiert Ehlich mit der Einführung seines Konzeptes der alltäglichen Wissenschaftssprache die „Terminologiefixierung“ (Ehlich 1999, 8) der Fachsprachenforschung und macht darauf aufmerksam, dass insbesondere L2-Lernende weniger Schwierigkeiten mit dem in der Wissenschaftssprache vorkommenden Fachwortschatz, sondern eher mit der

⁴ Zur Diskussion von Fachsprache im Kontext von DaF und DaZ vgl. Venohr (2021).

wissenschaftsspezifischen Verwendung von Ausdrücken aus der Alltagssprache haben, die disziplinenübergreifend relevant sind. Neben einer assertiven Struktur bestehen wissenschaftliche Texte auch aus einer eristischen Struktur (Ehlich 1993, 26). Auf der Textoberfläche bildet sich demnach „der Prozeß der Diskussion der Wissenschaft selbst“ (ebd., 30) ab. Steinhoff (2007) geht davon aus, dass der Erwerb „wissenschaftlicher Textkompetenz“, verstanden als die kommunikationsadäquate Verwendung von Ausdrücken der alltäglichen Wissenschaftssprache, ein langwieriger Entwicklungsprozess ist, der im Laufe der akademischen Sozialisation erfolgt. Auch mit dem Konzept der Bildungssprache wird davon ausgegangen, dass die zur Wissensvermittlung und -aneignung verwendete Sprache fächerübergreifend bestimmte grammatische, lexikalische und diskursive Merkmale aufweist (Morek/Heller 2012).

Fachsprachliche Schreibkompetenz wird in diesem Beitrag also als Fähigkeit zur Produktion fachsprachlicher Texte⁵ in fachlichen, beruflichen und wissenschaftlichen Kontexten verstanden. Einbezogen werden insbesondere auch unterrichtliche Schreibkontexte, die sich an fachsprachliche Textproduktionssituationen anlehnen und so auf die Anforderungen des fachsprachlichen Schreibens vorbereiten sollen.

3 Schreiben im Kontext von DaF und DaZ

Die Besonderheiten, die beim fachsprachlichen Schreiben von Lernenden mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auftreten, können sowohl auf der Grundlage theoretischer Überlegungen als auch empirischer Beobachtungen zu Schreibprozessen und Schreibkompetenz beschrieben werden.

3.1 Heterogenität der Zielgruppe

Eine Herausforderung bei der Erschließung der Forschung zum fachsprachlichen Schreiben in DaF/DaZ stellt die große Heterogenität der hier interessierenden Gruppe dar. Was die Schreib- (und Lesefähigkeiten) der DaF-/DaZ-Lernenden betrifft, so muss zunächst die unterschiedliche Ausprägung literaler Kompetenzen in der L1 beachtet werden (Marx 2017). DaF- sowie DaZ-Lernende, die nicht in Deutschland geboren sind und in ihrer L1 alphabetisiert wurden, haben den Vorteil, dass ihre schriftsprachli-

⁵ Ich spreche in diesem Beitrag, wenn es um die von Lernenden produzierten Texte in fachlichen Kontexten geht, von *fachsprachlichen Texten* und nicht von *Fachtexten* im Sinne von stark normierten *fachlichen Textsorten* (vgl. Kalverkämper/Baumann 1996). Damit möchte ich zum Ausdruck bringen, dass fachsprachliche (Lerner-)Texte eher Annäherungen an Fachtexte sind. Im Kontext der Schreibvermittlung wird das fachsprachliche Schreiben oft auch mit Textformen (vgl. Pohl/Steinhoff 2010) eingeübt, die didaktisch motiviert sind. Bayrak (2020) zeigt beispielsweise, wie Versuchsprotokolle in der Schule sich von denjenigen in der Forschung unterscheiden.

chen Kompetenzen in der L1 in der Regel altersgemäß ausgebildet sind und sie diese auf die L2 übertragen können (vgl. Roll 2021, 272). Hingegen zeichnen sich mehrsprachige Lernende im DaZ-Kontext, die ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland verbracht haben, oftmals durch eine „fraktionierte Sprachpraxis“ (Roll 2021, 269) aus. Damit geht einher, dass die deutsche Sprache mit Schulbeginn dominant wird und die Entwicklung literaler Kompetenzen in der L1, die eher in informellen Kontexten gebraucht wird, stark von dem Zugang zu literaler Bildung in der L1, z. B. in herkunftssprachlichem Unterricht, abhängig ist. Aufgrund der großen Vielfalt an Lernkontexten im DaZ- und DaF-Bereich kann mit Roll (2021) konstatiert werden, dass „von sehr heterogenen Lernausgangslagen in Bezug auf schriftsprachliche Kompetenzen auszugehen ist“ (Roll 2021, 269).

3.2 L2-Schreiben und -Schreibprozesse

Besonderheiten des L2-Schreibens werden auf der Basis unterschiedlicher Schreibprozessmodelle beschrieben. Basierend auf dem kognitionspsychologischen Schreibprozessmodell von Hayes/Flower (1980) vertritt Griefhaber (2017) die Annahme, dass beim L2-Schreiben Unterschiede bei der Schreibaufgabe (anderes Wissen über den Adressaten), im Langzeitgedächtnis (z. B. fehlendes/abweichendes Textstrukturwissen) und in der Planungs- und Formulierungsphase (andere Planungserfahrungen in der L1, lernersprachliche Wortschatz- und Grammatikkenntnisse) eine Rolle spielen (ebd., 299). Krings (2016) beschreibt das Schreiben in einer Fremdsprache als komplexen, diskontinuierlichen, hierarchischen Prozess, der stark von individueller Variation geprägt ist. Durch die Notwendigkeit, eine Vielzahl von Teilprozessen zu koordinieren, ist das Arbeitsgedächtnis der Lernenden stark belastet, denn „in den eigentlichen, inhaltlich gesteuerten Schreibprozess lagern sich immer wieder L2-Realisierungsprobleme ein. Diese führen zu einer L2-spezifischen Problemlösungsschleife, die den eigentlichen Textproduktionsprozess unterbricht“ (Krings 2016, 109). Ein Großteil dieser Formulierungsprobleme ist im Bereich der Lexik angesiedelt. Krings geht zudem davon aus, dass selbst Lernende mit einem fortgeschrittenen Niveau in der Fremdsprache im Formulierungsprozess in hohem Maße auf sprachliche Muster aus ihrer Erstsprache zurückgreifen.

Basierend auf umfangreichen Schreibprozessdaten modelliert Dengscherz (2019) das professionelle Schreiben in mehreren Sprachen in einem mehrdimensionalen Modell. In einer Abfolge von Schreibsituationen sehen sich die Schreibenden mit spezifischen heuristischen und rhetorischen Anforderungen konfrontiert. Inwieweit diese Anforderungen für die Schreibenden auch tatsächlich zu Herausforderungen werden, hängt von mannigfaltigen Faktoren ab: Eine Rolle spielen z. B. der bereits produzierte Text und Vorerfahrungen mit anderen Schreibprodukten, aber auch die Einstellung zum Schreiben, persönliche Ressourcen wie Schreiberfahrungen sowie weitere individuelle und institutionelle Rahmenbedingungen. Auf die spezifischen Herausforderun-

gen der Schreibsituation reagieren die Schreibenden schließlich mit einem individuellen Schreibverhalten in Form von Strategien, Routinen und sprachlichen Ressourcen. Die Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires, z. B. für mental formulierte Prätexte oder tatsächlich niedergeschriebene Notizen und Zwischentexte, ist sowohl von individuellen Voraussetzungen als auch von situativen Bedingungen abhängig. Anders als bei Krings (2016) nutzen die mehrsprachigen Schreibenden bei Dengerschz ihre L1 nicht nur in kompensatorischer Funktion bei Formulierungsproblemen, sondern auch als kreative Ressource, z. B. bei der Textplanung (Dengerschz 2019, 413–415).

Bezieht man all diese Annahmen auf das fachsprachliche Schreiben in einer L2, so ist zu erwarten, dass vor allem das potentiell mangelnde, aber für Fachtexte zentrale Textstrukturwissen eine Lernaufgabe darstellt (Roelcke 2013, 383). Auf der Ebene der lernersprachlichen Grammatik könnten zudem die für Fachtexte typische ausgeprägte Mikrostruktur, z. B. der häufige Gebrauch von Pronomina und Konnektoren (ebd.), oder andere textsortenspezifische Besonderheiten, wie z. B. Tempusgebrauch und Deagentivierungsmittel, zu einer Herausforderung werden. Schwierigkeiten sind auch im lexikalischen Bereich zu erwarten, zum einen im Bereich der Fachterminologie, zum anderen aber auch im Bereich der alltagswissenschaftlichen bzw. bildungssprachlichen Lexik. Der Rückgriff auf die L1 kann hierbei eine Ressource darstellen, aber auch zu negativem Transfer führen, wenn aus der L1 z. B. abweichende Textmuster bekannt sind. Bezogen auf die zielsprachliche Fachterminologie ist zu beachten, dass ggf. auch in der L1 die entsprechenden fachlichen Konzepte nicht vorhanden sind. Insgesamt sehen sich DaF-/DaZ-Lernende beim Umgang mit fachsprachlichen Texten potentiell mit sprachlichen, aber ggf. auch kulturellen bzw. schreibsozialisatorischen Herausforderungen konfrontiert. Inwieweit die hier vorgestellten theoretischen und empirischen Kenntnisse zum zweitsprachlichen Schreiben sich auch in der Forschung zum fachsprachlichen Schreiben wiederfinden, wird im nächsten Kapitel anhand eines Forschungsüberblicks geklärt.

4 Empirische Ergebnisse

In diesen Forschungsüberblick werden nur Studien einbezogen, in denen systematisch und explizit die Schreibkompetenz von DaF-/DaZ-Lernenden (entweder als eine Teilgruppe oder ausschließlich) im Sinne der in Kapitel 2.2 erläuterten Definition fachsprachlicher Schreibkompetenz auf der Basis von Textprodukten untersucht wurde.⁶ Zur besseren Übersichtlichkeit werden die ausgewerteten Studien hier noch einmal in alphabetischer Reihenfolge tabellarisch aufgeführt.

⁶ In den Studien von Efing (2008) und Hoefele et al. (2017) werden zwar keine berufsspezifischen, sondern eher allgemeine Schreibfähigkeiten erfasst, die Schreibaufgaben erweisen sich jedoch als relevant für Schreibenanforderungen im beruflichen Kontext (z. B. Zusammenfassung, formaler Brief).

Tab. 1: Ausgewertete Studien zur fachsprachlichen Schreibkompetenz.

Autoren und Jahr	Stichprobe	Thema	untersuchte Texte
Efing 2008	Berufsschüler mit L1 und L2 Deutsch bzw. mit und ohne Migrationshintergrund (n = 415)	Schreibkompetenz in der beruflichen Bildung	Inhaltsangabe/Zusammenfassung, Kommentar
Hoefele et al. 2017	Berufsschüler mit L1 und L2 Deutsch (n = 287)	Wirksamkeit eines schreibdidaktischen Konzeptes	Schülerporträts, formaler Brief, formaler argumentativer Brief
Mächler 2020	Studierende mit L1 Spanisch und L2 Deutsch (n = 5)	Erwerb von wissenschaftlicher Schreibkompetenz	Abschluss-/Seminar- und Masterarbeit
Matias 2017	Studierende und Wissenschaftler (diverse Fächer) mit L1 und L2 Brasilianisch und Deutsch (n = 12)	Formulierungsprozesse text- und sprachspezifischer Realisierungen in L1 und L2	beratende Email und Tagungsabstract
Ricart Brede 2020	Schüler mit Deutsch als L1 und L2, 8. Klasse (n = 168)	Sprachliche Herausforderungen beim Schreiben von Versuchsprotokollen im Biologieunterricht, Unterschiede zwischen den Textprodukten in Abhängigkeit der Sprachbiographie	Versuchsprotokolle aus dem Biologieunterricht
Roll et al. 2019	Schüler mit Deutsch als L1 und L2, 7. und 8. Klasse (N = 1.718)	Zusammenhänge zwischen fachlichem Wissen sowie fachlichen, fachsprachlichen und fächerübergreifenden Textsortenfähigkeiten in den Fächern Physik, Technikunterricht, Geschichte, Politik, DaZ und Türkisch; Zusammenhänge zwischen schriftsprachlichen Fähigkeiten im Türkischen und im Deutschen	Fachtypische Textsorten, z. B. historisches Sachurteil (Geschichte), technische Analyse (Technik)
Stezano Coteo 2008	Studierende (Geisteswissenschaften) mit L1 und L2 Deutsch (n = 44)	Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens beim wissenschaftlichen Schreiben	Seminararbeiten
Völz 2016	Studierende des Faches DaF/DaZ mit L2 Deutsch (n = 8)	Erwerb und Gebrauch textorgamischer Ausdrücke beim wissenschaftlichen Schreiben	Hausarbeiten, Praktikums- und Projektberichte

Die berücksichtigten Studien sind hinsichtlich der untersuchten Zielgruppe, des Erkenntnisinteresses und der Datengrundlage sehr unterschiedlich. Im Mittelpunkt stehen Zusammenhänge von L1- und L2-Schreibkompetenz und anderen Variablen, Unterschiede zwischen L1- und L2-Lernenden sowie Veränderungen der Schreibkompetenz, z. B. durch Interventionen oder Entwicklungsprozesse. Alle Studien basieren auf der Auswertung von Texten. Während Matias (2017) zusätzlich Schreibprozessdaten erhoben hat, hat Völz (2016) Interviews geführt, die Aussagen zur Schreibkompetenz erlauben.

Die meisten Studien stammen aus dem Bereich des wissenschaftlichen Schreibens von DaF-Studierenden bzw. Bildungsausländern. Die Studien zeigen, dass der Erwerb von wissenschaftlicher Schreibkompetenz nicht nur ein Spracherwerbsprozess, sondern auch ein Sozialisationsvorgang ist. Nach Stezano Cotelo (2008) hat der Grad an wissenschaftlicher Sozialisation sogar einen größeren Einfluss auf das Schreibprodukt als die L2, z. B. wenn es um das Ersetzen von wissenschaftlichen Begriffen durch Alltagsausdrücke geht (ebd., 265). Matias (2017) kommt allerdings zu dem Ergebnis, dass Wortentscheidungen in der L2 alltäglicher ausfallen als in der L1 (ebd., 252). Große Unterschiede stellt Völz beim Vergleich der Texte von Studierenden mit L2 Deutsch und wissenschaftlichen Artikeln von Experten mit L1 Deutsch fest: Dies betrifft beim Gebrauch textorganisierender Ausdrücke sowohl die lexikalische und grammatische Ebene (z. B. Tempus- und Konjunktivverwendung), als auch die Funktionalität von Textteilen (z. B. Einleitung). Auch Stezano Cotelo (2008) erkennt in den Texten der L2-Studierenden Schwierigkeiten auf der morpho-syntaktischen und orthographischen Ebene (ebd., 259) sowie bei wissenschaftssprachlichen Mehrwortverbindungen (ebd., 272). Matias (2017) zeigt, wie L2-Schreibende ihr Wortbildungswissen nutzen, dabei jedoch auch nicht-zielsprachliche Lexeme produzieren (ebd., 291). Zudem neigen die L2-Studierenden eher zur direkten Übernahme von Formulierungen aus dem Bezugstext (Stezano Cotelo 2008, 260) und nutzen z. B. in Linkskonstituenten weniger komplexe Partizipien (Matias 2017, 290).

Zur Rolle der L1 beim wissenschaftlichen Schreiben legen die zusätzlich zu den Texten erhobenen Interviewdaten von Völz (2016) nahe, dass einschlägige Schreibereferenzen in der L1 einen positiven Einfluss auf den L2-Kompetenzerwerb haben. Die L1 übernimmt „eine kompensatorische Funktion für die zielsprachlichen Formulierungsschwächen“ (ebd., 367). Mächlers (2020) Beobachtungen zur Rolle der L1 fallen differenzierter aus. Sie erkennt im Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Schreibkompetenz in L1 und L2 eine Transfer-, eine Verlust- und eine Neuerwerbstendenz.

Im ersten Szenario verfügen die Studierenden im besten Fall über wissenschaftliche Kompetenzen in der L1 und sind in der Lage, diese auf das Schreiben in der L2 zu transferieren. Der Transfer kann auch negativer Natur sein, wenn beispielsweise die Autorinnen auf Muster aus ihrer L1 zurückgreifen, die in der L2 nicht wissenschaftsadäquat sind. Im zweiten Szenario gelingt der Transfer von vorhandenen Kompetenzen nicht, weswegen wissenschaftssprachliche Fähigkeiten „verloren“ gehen. Aber auch Fälle des positiven Verlusts lassen sich identifizieren. Im dritten Szenario erwerben die Autorinnen die wissenschaftssprachliche Kompetenz in der L2 Deutsch neu, und zwar aus dem Grund, dass die Autorinnen das betreffende wissenschafts-

sprachliche Muster zwar in der L1 beherrschten, aber beim Wechsel in die L2 verlieren und in der L2 Deutsch „neu“ erwerben. (Mächler 2020, 322)

Anders als L1-Schreibende greifen L2-Schreibende in der Studie von Matias im Schreibprozess neben ihrer L1 auch auf externe Ressourcen zurück, um fachliche Konzepte ausdifferenzieren zu können. Im Internet werden Definitionen, Übersetzungen und Chunks gesucht, um Defizite im lexikalischen Bereich und insbesondere bei Unsicherheiten in alltagswissenschaftlichen Formulierungsroutinen zu kompensieren. Die Suche verläuft allerdings nicht immer effizient (Matias 2017, 277).

Im Bereich der Untersuchung des Wechselspiels von allgemein- und fachsprachlicher Schreibkompetenz sowie fachlichen Fähigkeiten im schulischen Kontext stellt die Studie von Roll et al. (2019) eine Pionierarbeit dar. Die Ergebnisse weisen auf enge Zusammenhänge zwischen fachlicher und fachsprachlicher Textsortenfähigkeit und Fachwissen hin. Zwischen fachspezifischer und fächerübergreifender Textsortenkompetenz, wie sie im Deutschunterricht vermittelt wird, zeigen sich hingegen nur schwache Zusammenhänge zwischen (ebd., 36). Bei der deutsch-türkischsprachigen Stichprobe wurden zudem mittlere Zusammenhänge bei den fächerübergreifenden Textsortenfähigkeiten in Deutsch und Türkisch – operationalisiert durch Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung – beobachtet (ebd., 37). Ricart Bredes Arbeit (2020) greift einen sehr spezifischen Bereich des fachsprachlichen Schreibens, nämlich die Textsorte Protokoll im Biologieunterricht, heraus. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass sich die Textsortenkompetenz der L1- und L2-Lernenden kaum unterscheidet. Im Bereich der Grammatik zeigt sich, dass Lernende, die aus ihrer L1 lediglich ein synthetisches Passiv kennen, am wenigsten Verben in dem für die Textsorte Protokoll sehr relevanten Vorgangspassiv produzieren (ebd., 191). Mehrsprachige Lernende scheinen zudem tendenziell über weniger Textmusterwissen zu verfügen (ebd., 246).

Für den Bereich des berufsbezogenen Schreibens in DaF und DaZ liegen m. W. nur zwei Studien vor, die den o. g. Kriterien entsprechen. Efing (2008) attestiert den untersuchten Berufsschülern neben orthographischen Problemen und Schwierigkeiten, einen konzeptionell schriftlichen Text zu verfassen, vor allem mangelnde Textsorten- und Textmusterkenntnisse. Diese Defizite zeigen sich bei den Lernenden mit Migrationshintergrund⁷ in einem erhöhten Ausmaß (ebd., 30). Auch in der Interventionsstudie von Hoefele et al. (2017) weisen die Lernenden aus deutschsprachigen Ländern eine stärkere Entwicklung in ihrer Schreibkompetenz auf als die Lernenden mit Migrationshintergrund (ebd., 152). Bezogen auf die Erstsprache zeigt sich ein solcher Effekt jedoch nicht (ebd., 149). Dementsprechend betonen die Autoren, dass Herausforderungen bei der detaillierten Erfassung und Berücksichtigung sprachbiographischer Merkmale Aussagen über Unterschiede in der Textqualität erschweren.

⁷ Efing (2008) bezieht seine Aussagen auf den Migrationshintergrund der Schreibenden und nicht auf sprachbiographische Aspekte. Ich gehe jedoch davon aus, dass es in der Stichprobe eine Überschneidung zwischen dem Anteil der Lernenden mit Migrationshintergrund (31,8%) und denjenigen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch (27%) gibt (ebd., 22).

5 Diskussion und Fazit

Das vorangegangene Kapitel hat offenbart, dass das Forschungsfeld zur fachsprachlichen Schreibkompetenz sehr heterogen ist. Dennoch können vorsichtig einige Schlüsse gezogen werden: Die Studien zur wissenschaftlichen Schreibkompetenz zeigen, dass für L2-Schreibende Herausforderungen sowohl auf Ebene der Grammatik, Lexik und Orthographie wie auch auf Ebene der Struktur und Funktion wissenschaftlicher Texte bestehen. Insgesamt besteht eine Tendenz, weniger komplexe Formulierungen zu verwenden oder Formulierungen aus Bezugstexten oder anderen externen Quellen zu übernehmen. Die größte Herausforderung liegt aber wohl – genau wie für L1-Studierende – in der eng mit dem Schreiberwerb einhergehenden wissenschaftlichen Sozialisation. Eine Besonderheit ist, dass diese im wissenschaftlichen Kontext der L2 erfolgt und sich somit von ggf. bereits gemachten Sozialisationserfahrungen in der L1 unterscheiden kann. Es zeigt sich darüber hinaus, dass die L1 für das wissenschaftliche Schreiben sowohl für den Schreibprozess wie auch den -erwerb eine zentrale Rolle spielt und als Ressource Berücksichtigung finden sollte. Ähnlich legen die Ergebnisse von Roll et al. (2019) zur fachsprachlichen Schreibkompetenz im schulischen Kontext nahe, dass textsortenbezogene Schreibfähigkeiten zwischen den Sprachen der Lernenden übertragen werden können. In dieser Studie wird zudem deutlich, dass die Förderung allgemeiner Schreibfähigkeiten für den Aufbau einer fachspezifischen Schreibkompetenz nicht ausreicht. Insgesamt kommen die Vergleiche zwischen fach- bzw. berufssprachlicher Schreibkompetenz von Schülern mit L1 und L2 Deutsch (Hoeftle 2017, Ricart Brede 2020, Efinger 2008) zu ähnlichen Ergebnissen wie die allgemeine Forschung zum Schreiben von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache: Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen fallen sehr gering aus bzw. das Gruppenmerkmal „Deutsch als Zweitsprache“ ist zu unspezifisch (vgl. Marx 2017, Petersen 2019). Gleichzeitig birgt die detaillierte Erfassung und Berücksichtigung sprachbiographischer Merkmale forschungsmethodische Herausforderungen (Schramm 2018).

Auch wenn die Fachsprachenvermittlung in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit erfährt, entsteht bei der Auswertung der entsprechenden Literatur der Eindruck, dass das fachsprachliche Schreiben in der Forschung bisher nur eine untergeordnete Rolle spielt.⁸ Ausgehend von den o. g. Studien kann festgehalten werden, dass Studien zur wissenschaftlichen Schreibkompetenz von Bildungsinländern sowie von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache ein Desiderat darstellen (vgl. auch Knorr 2018, Niederdorfer et al. 2018). Dasselbe gilt für DaF-Schüler im Ausland, z. B. im Kontext des fachsprachlichen Schreibens im CLILiG-Unterricht. Auffällig ist auch der Mangel an Forschung zum berufsbezogenen Schreiben (vgl. auch Niederhaus 2018). Wünschenswert sind zudem mehr Studien, die den Prozess des fachsprachlichen

⁸ Als Beispiel sei hier die Ausgabe 1/2021 der Zeitschrift Info DaF mit dem Themenschwerpunkt „Berufs- und Fachsprache und ihre Vermittlung“ erwähnt, die keinen einzigen Beitrag zum fach- bzw. berufssprachlichen Schreiben und seiner Vermittlung beinhaltet.

Schreibens in den Blick nehmen. Auf diese Weise könnte überprüft werden, inwieweit das Modell für das professionelle Schreiben in mehreren Sprachen (Dengscherz 2019, s. 3.2) auch auf Lernende und/oder Schreibnovizen mit einem geringeren Sprachniveau im Deutschen übertragbar ist und welche Besonderheiten sich im fachsprachlichen Schreibprozess, insbesondere auch in Hinblick auf Einflüsse der L1, zeigen.

In didaktischer Hinsicht können für die Förderung fachsprachlicher Schreibkompetenz Ansätze aus der allgemeinen (DaF-/DaZ-)Schreibdidaktik fruchtbar gemacht werden: Angesichts der Merkmale fachsprachlicher Texte bieten sich vor allem das Scaffolding-Konzept (Kniffka/Roelcke 2015, 35), prozedurenorientierte Ansätze (Lehnen 2016) sowie insbesondere die (interkulturelle) Textsorten- bzw. Genredidaktik (Roll 2021, Venohr 2021) an.

Abschließend ist Fandrych (2018) zuzustimmen, wenn er für die Wissenschaftskommunikation die Notwendigkeit betont,

[...] die Befunde zu den fächerübergreifenden sprachlichen Ressourcen (etwa im Bereich der Lexik, Kollokationen, Stilistik, s. o.) durch die Erforschung fachspezifischer sprachlicher Ressourcen (terminologische und semi-terminologische Lexik, Verbindung von Formelsprache mit sprachlichen Darstellungsweisen) sowie kommunikativer sozialer Praktiken in den verschiedenen Fächern bzw. Fächergruppen zu ergänzen, um so eine bessere Basis für geeignete Sprachfördermaßnahmen zu gewinnen. (ebd., 152)

Nicht nur in der Wissenschaftskommunikation, sondern auch in der beruflichen und weiteren fachsprachlichen Kommunikation könnte die Erhebung und Erforschung einschlägiger Daten zu den Besonderheiten fachsprachlicher Texte und schriftlicher Praktiken eine Grundlage für eine bedarfsorientierte Schreibförderung im Kontext des Faches DaF/DaZ bieten.

6 Literatur

- Adamzik, Kirsten (2018): Fachsprachen. Die Konstruktion von Welten. Tübingen.
- Bachmann, Thomas/Michael Becker-Mrotzek (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek/Joachim Grabowski/Torsten Steinhoff (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, 25–55.
- Bayrak, Cana (2020): Vom Experiment zum Protokoll. Münster.
- Becker-Mrotzek, Michael/Ingrid Böttcher (2018): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin.
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2018): Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin (Forum für Fachsprachen-Forschung, 141).
- Dengscherz, Sabine (2019): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess. Frankfurt a. M.
- Drumm, Sandra (2018): Pragmatik der fachsprachlichen Kommunikation. In: Jörg Roche/Sandra Drumm (Hg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Tübingen (Kompendium DaF/DaZ, 8), 18–30.
- Efing, Christian (2008): „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten.“ – Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Eva-Maria Jakobs (Hg.): Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien (Textproduktion und Medium, 9), 17–34.

- Efing, Christian (2014): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 4, 415–441.
- Efing, Christian/Zeynep Kalkavan-Aydin (Hg.) (2024): Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive. Berlin, Boston (DaZ-Handbücher, 3).
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Alois Wierlacher/Dietrich Eggers/Ulrich Engel/Hans-Jürgen Krumm/Dietrich Krusche/Robert Picht/Kurt-Friedrich Bohrer (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19. München, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF* 26, 3–24.
- Fandrych, Christian (2018): Wissenschaftskommunikation. In: Arnulf Deppermann/Silke Reineke (Hg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin, Boston (Germanistische Sprachwissenschaft um 2020, 3), 143–167.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn.
- Gotti, Maurizio (2018): LSP as specialised genres. In: Christian Efing/Karl-Hubert Kiefer (Hg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 3–25.
- Grießhaber, Wilhelm (2017): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler, 228–238.
- Hayes, John/Linda Flower (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Lee W. Gregg/Erwin Ray Steinberg (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ, 3–30.
- Hoefele, Joachim/Liana Konstantinidou/Chantal Weber (2017): Zweitsprachendidaktische Konzepte in der Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen. In: Christian Efing/Karl-Hubert Kiefer (Hg.): *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung*. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse. Frankfurt a. M., Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien (Wissen – Kompetenz – Text, 12), 131–154.
- Jakobs, Eva-Maria (2007): „Das lernt man im Beruf...“. Schreibkompetenz für den Arbeitsplatz. In: Erika Werlen/Fabienne Tissot (Hg.): *Sprachvermittlung in einem mehrsprachigen kommunikationsorientierten Umfeld*. Baltmannsweiler, 27–42.
- Kalverkämper, Hartwig/Klaus-Dieter Baumann (Hg.) (1996): *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien*. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 25).
- Kniffka, Gabriele/Thorsten Roelcke (2015): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Stuttgart, Paderborn.
- Knorr, Dagmar (2018): Schreibentwicklung in der Hochschule: wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Wilhelm Grießhaber/Sabine Schmölder-Eibinger/Heike Roll/Karen Schramm (Hg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Ein Handbuch. Berlin, Boston (DaZ-Handbücher, 1), 135–148.
- Krings, Hans P. (2016): Schreiben. In: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer/Karl-Richard Bausch/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen, 107–111.
- Lehnen, Katrin (2016): Ausbau und Förderung eristischer Literalität in der Wissenschaftssprache Deutsch bei Studierenden mit unterschiedlichem Sprach- und akademischen Sozialisationshintergrund. In: Erwin Tschirner/Olaf Bärenfänger/Jupp Möhring (Hg.): *Deutsch als fremde Bildungssprache*. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 7), 209–240.
- Mächler, Lissette (2020): *Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch*. Dissertation. Frankfurt a. M.
- Marx, Nicole (2017): Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Michael Becker-Mrotzek/Joachim Grabowski/Torsten Steinhoff (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York, 139–152.
- Matias, Júlio C. (2017): Schreibprozesse im Kontrast. Eine Fallstudie zur L1- und L2-Textproduktion brasilianischer und deutscher Studierender. Berlin (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2).
- Morek, Miriam/Vivien Heller (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57, 67–101.

- Niederdorfer, Lisa/Christopher Ebner/Sabine Schmölzer-Eibinger (2018): Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz von SchülerInnen in der Zweitsprache. In: Wilhelm Grießhaber/Sabine Schmölzer-Eibinger/Heike Roll/Karen Schramm (Hg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin, Boston (DaZ-Handbücher, 1), 121–134.
- Niederhaus, Constanze (2018): Schreiben in der beruflichen Bildung in der Zweitsprache Deutsch. In: Wilhelm Grießhaber/Sabine Schmölzer-Eibinger/Heike Roll/Karen Schramm (Hg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin, Boston (DaZ-Handbücher, 1), 149–163.
- Petersen, Inger (2019): Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Ein Überblick. In: Ina Kaplan/Inger Petersen (Hg.): Schreibkompetenz messen, beurteilen und fördern. Münster, 11–39.
- Philipp, Maik (2021): Schreiben lernen, schreibend lernen. Prinzipien des Aufbaus und der Nutzung von Schreibkompetenz. Wiesbaden.
- Pohl, Thorsten/Thorsten Steinhoff (2010): Textformen als Lernformen. Duisburg (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A, 7). <https://kups.ub.uni-koeln.de/8220/> (letzter Zugriff 21. 12. 2023).
- Ricart Brede, Julia (2020): Lernaltsprachliche Texte im Biologieunterricht. Berlin, Boston.
- Roche, Jörg/Sandra Drumm (Hg.) (2018): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Tübingen (Kompendium DaF/DaZ, 8).
- Roelcke, Thorsten (2013): Deutsch als Fach-Fremdsprache (DaFaF). In: Ingelore Oomen-Welke/Bernt Ahrenholz/Winfried Ulrich (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 10), 378–388.
- Roelcke, Thorsten (2020): Berufliche Kommunikation als Ausgangspunkt der Fachsprachendidaktik. In: Der Deutschunterricht 2, 80–84.
- Roll, Heike (2021): Sprachliche Teilkompetenzen (2): Schriftlichkeit. In: Claus Altmayer/Katrin Biebighäuser/Stefanie Haberzettl/Antje Heine (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin, 268–281.
- Roll, Heike/Markus Bernhardt/Christine Enzenbach/Hans E. Fischer/Erkan Gürsoy/Heiko Krabbe/Martin Lang/Sabine Manzel/İşıl Uluçam-Wegmann (Hg.) (2019): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch. Münster.
- Schäfer, Joachim (2019): Schreiben. In: Stefan Jeuk/Julia Settinieri (Hg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin (Reference, 2), 471–496.
- Schramm, Karen (2018): Methoden zur Erforschung des Schreibens in Deutsch als Zweitsprache. In: Wilhelm Grießhaber/Sabine Schmölzer-Eibinger/Heike Roll/Karen Schramm (Hg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch. Berlin, 33–46.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Berlin, Boston (Germanistische Linguistik, 280).
- Stezano Cotelo, Kristin (2008): Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse. Dissertation. München (Studien Deutsch, 39).
- Venohr, Elisabeth (2021): Varietäten- und Soziolinguistik in DaF/DaZ unter besonderer Berücksichtigung von Fachsprachen. In: Claus Altmayer/Katrin Biebighäuser/Stefanie Haberzettl/Antje Heine (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin, 161–177.
- Völz, Irina (2016): Lexikalische Textgliederung beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Dissertation. Kassel.

Zusammenfassung: Dieser Artikel beschreibt Scaffolding als einen Ansatz sprachsensiblen Unterrichts – als ein weiter gefasstes Konzept des fach- und sprachintegrierenden Lernens (engl. Content and Language Integrated Learning/CLIL). Zunächst wird ein kurzer (historischer) Überblick über die Verwendung der Metapher des Scaffolding (engl. „Baugerüst“) gegeben. Sodann wird Scaffolding im Kontext von Zweitspracherwerb im Regelunterricht dargestellt. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf das Scaffolding-Modell nach Pauline Gibbons gelegt, dessen Komponenten im Einzelnen vorgestellt werden. Anschließend werden die Lesarten von Scaffolding in zwei vergleichbaren Ansätzen, dem SIOP-Modell und dem Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU), umrissen. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Blick auf Studien zur Wirksamkeit von Scaffolding bzw. sprachsensiblen Unterrichten.

Schlagwörter: Sprachsensibler Unterricht, Zweitspracherwerb, literater Sprachausbau; ZPD

- 1 Einleitung
- 2 *Scaffolding* – ein Konzept *Sprachsensiblen Unterrichts*
- 3 Forschung zur Wirksamkeit von *Sprachsensiblen Unterricht* und *Scaffolding*
- 4 Literatur

1 Einleitung

Der Terminus *Scaffolding* (engl. „(Bau-)Gerüst“) ist im pädagogischen und entwicklungspsychologischen Kontext seit etwa 50 Jahren gebräuchlich. Allgemein wird mit *Scaffolding* die Unterstützung in Lehr-Lern-Prozessen bezeichnet, die Lernende durch kompetente(re) Partner bei der Bewältigung von Aufgaben erhalten, die sie ohne Hilfe noch nicht meistern können. Umfang und Qualität des *Scaffolding* werden dabei am jeweiligen Kompetenzniveau der Lernenden ausgerichtet. Mit zunehmender Kompetenz der Lernenden wird das *Scaffolding* sukzessive zurückgenommen. Seit den 1990er Jahren wird Scaffolding im Kontext von Mehrsprachigkeit angewendet, vor allem im Zusammenhang mit Unterrichtskonzepten zum zweitsprachlichen Erwerb fach- und bildungssprachlicher Varietäten im Regelunterricht. *Scaffolding* bildet hier eine Variante des *Sprachsensiblen Unterrichts* (vgl. Becker-Mrotzek/Woerfel 2020).

1.1 Der Begriff des *Scaffolding* in der (Entwicklungs-)Psychologie und Pädagogik

Erstmals verwendet wird die Metapher *Scaffolding* 1976 in einer Studie von Wood, Bruner und Ross. Bezeichnet werden damit verbale und non-verbale Unterstützungspraktiken, die eine erwachsene Person (,tutor‘) gegenüber drei- bis fünfjährigen Kindern beim Zusammenfügen von Holzklötzchen zu einer Pyramide anwendet. Dabei wird *Scaffolding*-Praktiken ein höherer Wert beigemessen als beispielsweise einem Demonstrations-Imitations-Muster, da sie das Kind bzw. die Novizin durch Aufmerksamkeitssteuerung auf ein höheres Kompetenzniveau bezüglich des Problemlösungsprozesses lenken.

More often than not, it [= the intervention] involves a kind of „*Scaffolding*“ process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This *Scaffolding* consists essentially of the adult ‚controlling‘ those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. The task thus proceeds to a successful conclusion. We assume, however, that the process can potentially achieve much more for the learner than an assisted completion of the task. It may result, eventually, in development of task competence by the learner at a pace that would far outstrip his unassisted efforts. (Wood/Bruner/Ross, 1976, 90)

Während in dieser Studie *Scaffolding* im Rahmen von Aufgabenbewältigung bzw. Problemlöseverhalten des Kindes betrachtet wird, nimmt Bruner (1978) die Sprachentwicklung genauer in den Blick: „[I]t is in dialogue that knowledge of language per se develops“ (Bruner 1978, 248). Er identifiziert mütterliche Sprachpraktiken in der Mutter-Kind-Interaktion, die der Unterstützung der kindlichen Sprachproduktion – und somit der Sprachentwicklung – dienen, und bezeichnet diese analog als *Scaffolding*: „I have used the expression ‚*Scaffolding*‘ to characterize what the mother provides on her side of the dyad in one of the regularized formats [...]“ (ebd., 254): Mütter schränken etwa die Antwort-Optionen des Kindes durch gezielte Aufmerksamkeitslenkung auf einen für das Kind handhabbaren Bereich ein und geben dem Kind sprachliche Modelle und Muster vor, mit denen es seine Rolle als Interaktionspartner (besser) erfüllen kann. Weitere *Scaffolding*-Strategien, die Bruner beobachtet, sind die Ausweitung des funktionalen Anwendungsbereiches bereits bekannter sprachlicher Muster (,extension‘); außerdem lassen Mütter den Rückfall auf eine frühere sprachliche Entwicklungsstufe nicht zu, sondern stoßen durch ihr sprachliches Verhalten den nächsten Entwicklungsschritt an.

Auf Bruner (1978) folgen eine Reihe von Studien zum Einfluss des elterlichen bzw. mütterlichen Interaktionsverhaltens (,parental/maternal *Scaffolding*‘) auf das Lernen, den Spracherwerb und die kognitive Entwicklung von Kindern (vgl. z. B. Neale/Whitebread 2019; Clackson et al. 2019). Als Ergebnis dieser Untersuchungen lässt sich festhalten, dass dem (spontanen) elterlichen *Scaffolding* in der Interaktion allgemein eine wichtige Funktion für die langfristige Entwicklung und das Lernen des Kindes zu-

kommt – der Fokus liegt dabei auf dem ‚Social Scaffolding‘ im Zusammenhang mit responsivem Erziehungsverhalten und geteilter Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand. Für die spezifischen Wirkmechanismen liegen jedoch bislang erst wenige präzise Erkenntnisse vor.

1.2 Vygotskij: Zone der proximalen Entwicklung (ZPD)

Bruners Konzepte zum Spracherwerb sind beeinflusst durch die Arbeiten des russischen Psychologen Lev Vygotskij, einem Vertreter der soziokulturellen Theorie, der bereits 1934 die Relevanz der Interaktion zwischen Experten und Novizen bzw. Eltern und Kindern beschrieben hatte. Seine innovativen Konzepte wurden wenige Jahrzehnte später weltweit rezipiert und in der Forschung berücksichtigt.

Nach Vygotskij's Auffassung ist ein Kind zu Beginn einer Entwicklungsphase auf die Unterstützung einer kompetenteren Person angewiesen. Aufgrund fehlender kognitiv-intellektueller Fähigkeiten ist es zunächst noch nicht in der Lage, eine altersgemäße Aufgabe selbstständig zu bewältigen. In der Interaktion mit einem Erwachsenen, durch gemeinsames Handeln und Ko-Konstruktion, werden kognitive Werkzeuge vermittelt, Wissensbestände geschaffen und die Motivation des Kindes angeregt, so dass es schließlich in die Lage versetzt wird, die Aufgabe selbstständig zu lösen. Zentral ist in diesem Zusammenhang Vygotskij's Konzept der Zone der proximalen Entwicklung (engl. *zone of proximal development*, ZPD). Demzufolge sind in Erziehungsprozessen generell zwei Entwicklungsniveaus zu berücksichtigen: (1) das aktuelle Kompetenzniveau, bestimmt durch das mentale Alter eines Kindes und das, was es bereits eigenständig leisten kann; (2) die Zone der proximalen Entwicklung, d. h. das, was es mit Unterstützung leisten kann.

The discrepancy between a child's actual mental age and the level he reaches in solving problems with assistance indicates the zone of his proximal development. (Vygotskij, 1986, 187)

Das Konzept der ZPD ist nicht zu verwechseln mit den Modellen von Erwerbssequenzen, wie sie für den Erst- und Zweitspracherwerb vorliegen. Die ZPD kann individuell sehr verschieden sein, d. h. bei gleichem mentalem Alter kann ein Kind über eine deutlich weitreichendere ZPD verfügen als ein anderes.

Sprachsensible Unterrichtskonzepte, die im Kontext von Zweitspracherwerb entwickelt wurden, knüpfen explizit an Vygotskij's Arbeiten an (vgl. u. a. Echevarría et al. 2017; Gibbons 2002, 2015).

This sociocultural approach to learning [Vygotskij's, GK] recognizes that with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations, and take on new roles. [...] This assisted performance is encapsulated in Vygotsky's notion of the zone of proximal development, or ZPD, which describes the ‚gap‘ between what learners can do alone and what they can do with help from someone more skilled. This situated help is often known as ‚Scaffolding‘. (Gibbons 2009, 15)

Besondere Aufmerksamkeit fällt auf das ZPD-Modell; es dient, zusammen mit Bruners Erkenntnissen zur Mutter-Kind-Interaktion, als Ausgangspunkt für die Entwicklung diverser (sprachlicher) Unterstützungsmodelle und sprachsensibler Unterrichtsansätze.

2 *Scaffolding* – ein Konzept Sprachsensiblen Unterrichts

Unter dem Begriff *Sprachsensibler Unterricht*/Fachunterricht werden allgemein Konzepte von sprach- und fachintegrierendem Unterricht zusammengefasst, in denen Sprache im schulischen Fachunterricht systematisch als Werkzeug des Denkens und der Bedeutungsaushandlung eingesetzt wird. Den meisten Konzepten von *Sprachsensiblen Unterricht* liegt die Annahme zugrunde, dass Fach und Sprache eng miteinander verbunden sind und Fachinhalte und -konzepte nur über die entsprechende (Fach-)Sprache angemessen ausgedrückt werden können. Sprachensible Unterrichtskonzepte zielen darauf ab, Schüler darin zu unterstützen, Fachinhalte mittels Fachsprache zu erfassen, und sie beim Ausbau ihrer fach(sprach)lichen Literacy zu unterstützen. Damit verbunden ist das Ziel einer zunehmenden Selbstständigkeit bei der Bewältigung von Aufgaben, die es ihnen ermöglicht, ihre Bildungslaufbahn erfolgreich zu absolvieren. *Sprachsensibler Unterricht* wurde zunächst im Kontext der Zweitsprachenvermittlung im Rahmen von Regelunterricht entwickelt, mittlerweile aber auf alle Schüler ausgeweitet, die Unterstützung beim Auf- und Ausbau fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen benötigen. International bekannte Konzepte sprachsensiblen Unterrichts an der Schnittstelle Zweit- und Fachspracherwerb sind das *Scaffolding*-Modell nach Pauline Gibbons (2002, 2015) und das Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP®) (Echevarría et al. 2008). Im deutschsprachigen Raum wurde der Ansatz des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) (vgl. Kruczinna 2010, Leisen 2013) relativ breit rezipiert. Diese Konzepte werden nachfolgend mit Hinblick auf ihre Lesart von *Scaffolding* beschrieben.

2.1 Das *Scaffolding*-Konzept nach Pauline Gibbons

Gibbons entwickelte ihr *Scaffolding*-Konzept angesichts der Herausforderung, zugewanderte Schüler mit einer anderen Erstsprache als Englisch in das australische Schulsystem zu integrieren. Ziel war es, diesen Schülern mit der Vermittlung der Zweitsprache zugleich Zugang zu den curricularen Inhalten zu verschaffen, d. h. sie im Regelunterricht bei der Aneignung bildungs- und fachsprachlicher Strukturen und Praktiken effektiv zu unterstützen, um das Lernen fachlicher Inhalte zu gewährleisten und somit eine Grundlage für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn zu schaffen (Gibbons 2006b, 269). Gibbons (1998/2006b) widmet sich zunächst der unterstützenden unterrichtlichen Interaktion und wendet den Begriff *Scaffolding* darauf an. Sie erweitert ihr Konzept dann

um eine Planungskomponente (Gibbons 2002, 2015) und entwickelt so eines der umfassendsten Konzepte eines sprachsensiblen (Fach)Unterrichts. Es wurde weltweit rezipiert und für unterschiedliche schulische Lehr-/Lernkontexte adaptiert.

Gibbons verbindet in ihrem *Scaffolding*-Ansatz Erkenntnisse aus der Textlinguistik, der Unterrichts- und der Zweitsprachenerwerbsforschung. Zentral ist dabei die „soziale und konstruktivistische Auffassung von Lernen“ (Gibbons 2006b, 273). (Sprachen-)Lernen wird demnach verstanden als sozialer Akt der (sprachlichen) Ko-Konstruktion von Bedeutung, als sozialer Prozess der Partizipation an sprachlichen Handlungsmöglichkeiten. Eine entscheidende Rolle kommt in diesem Zusammenhang der sprachlichen Interaktion zu (vgl. o.). Der Fachunterricht ist der Rahmen,

wo Verstehen und Wissen gemeinsam konstruiert werden und die Lernenden von der Lehrerin an ein gemeinsames Verstehen und eine gemeinsame Sprache, um das Verstandene auszudrücken, herangeführt werden. (Gibbons 2006b, 273)

Mit jedem neuen Fachinhalt bzw. Fachkonzept, so eine weitere wichtige Grundannahme, ist auch der Erwerb neuer Sprache verbunden: „[...] language becomes the ‚hook‘ on which to hang new concepts and vice versa“ (Gibbons 2010, 26). Zweitsprachenerlernende stehen mithin vor der doppelten Aufgabe, eine neue Sprache zu lernen und sich über diese Sprache zugleich neue Wissensbestände anzueignen. Die Sprache, die im Unterricht verwendet wird, ist also gleichzeitig Lerngegenstand und Lernmedium. Folgt man neueren Erkenntnissen der Zweitsprachenerwerbsforschung, dann wird das Verstehen erleichtert durch Kontexteinbettung – insofern bietet, wie eingangs erwähnt, der Fachunterricht einen geeigneten Rahmen zur Aneignung der entsprechenden fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen, denn er schafft Lerngelegenheiten sowohl für Fachinhalte wie für den Zweitsprachenerwerb. Die Zweitsprache wird über relevante bedeutungsvolle Inhalte gelernt, d. h. der Zweitsprachenerwerb vollzieht sich über den Erwerb fachlicher Inhalte, über authentische Sprachhandlungen im Kontext fachlicher Aushandlungsprozesse.

Im Fokus des Gibbons'schen *Scaffolding*-Modells steht also die sukzessive Aneignung fach- und bildungssprachlicher Varietäten. Sie sind für den Erwerb fachlichen Wissens und fachlicher Kompetenzen unerlässlich: „[...] the development of academic registers must be seen as a critical and essential part of learning subject content“ (Gibbons 2010, 29). *Scaffolding* dient somit der gezielten, systematischen Förderung des Erwerbs sachfachlicher Literacy in Verbindung mit einem literaten Sprachausbau. Grundprinzip des Unterrichts ist dabei Marianis Formel der hohen Herausforderung bei gleichzeitiger hoher Unterstützung („high challenge, high support“; Mariani 1997).

Ein Unterricht dieser Zielsetzung stellt hohe Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung: Einerseits hat sich die Einbettung in einen (konkreten) situativen Kontext als verstehensförderlich erwiesen, andererseits zeichnet sich die Verwendung fach- und bildungssprachlicher Varietäten in vielen Fällen durch ein gewisses Maß an Dekontextualisierung aus. Um beiden Aspekten gerecht zu werden, erfordert *Scaffolding* eine spezielle Unterrichtsplanung und den Einsatz bestimmter Techniken und Strategien in der Unterrichtsinteraktion. Darauf wird in den folgenden Abschnitten eingegangen.

Gibbons unterscheidet zwei Dimensionen des *Scaffolding*: das Makro-*Scaffolding* (*designed-in/macro scaffolding*), das die Planungsebene erfasst, und das Mikro-*Scaffolding* (*interactional/micro scaffolding*), das sich auf die Unterrichtsinteraktion bezieht (vgl. Gibbons 2009, 2010, 2015). Das Makro-/Designed-in *Scaffolding* erfolgt vor dem konkreten Unterricht und umfasst drei Komponenten: (1) eine Material- und/oder Bedarfsanalyse, (2) eine Lernstandsanalyse und (3) die Sequenzierung der Unterrichtsphasen. Das Mikro-/interaktionale *Scaffolding*, das sprachliche Verhalten der Lehrkraft in der Unterrichtsinteraktion, erfolgt im konkreten Unterricht und ist kaum vorab planbar. Es erfasst Gesprächstechniken wie beispielsweise Elizitierungen oder das so genannte *micro mode shifting*.

Hammond/Gibbons 2005 betrachten das Makro-/Designed-in *Scaffolding* als Voraussetzung für ein gelingendes Mikro-*Scaffolding*, wenngleich dem Mikro-*Scaffolding* der Status des „eigentlichen“ *Scaffolding* zugeschrieben wird (vgl. die Begriffsbestimmungen in Kap. 1):

Thus we see the designed-in level of *Scaffolding* as enabling the interactional level, which, in turn, enables teachers and students to work within the ZPD. (Hammond/Gibbons 2005, 20)

Abbildung 1 fasst die Komponenten des *Scaffolding*-Modells nach Gibbons zusammen:

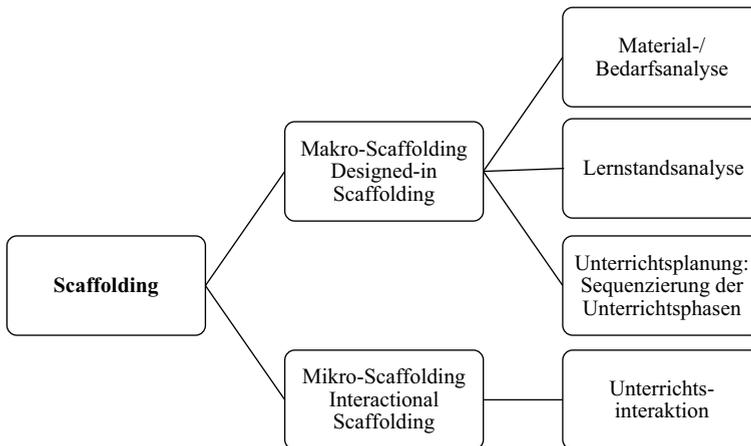


Abb. 1: Komponenten des *Scaffolding* nach Gibbons.

2.1.1 Makro-*Scaffolding*: Material-/Bedarfsanalyse

Die erste Komponente des Makro-*Scaffolding* besteht aus einer Material- bzw. Bedarfsanalyse. Um Schüler beim Erwerb fach- und bildungssprachlicher sowie fachlicher Kompetenzen effektiv zu unterstützen, müssen die fachlichen und fach-/bildungssprachlichen Anforderungen, die ein curriculärer Inhalt mit sich bringt, der Lehrkraft

bekannt sein. Im Wesentlichen geht es darum, in einem ersten Schritt zu ermitteln, welche (fachlichen) Aktivitäten, fach-/bildungssprachlichen Handlungen, welche sprachlichen Strukturen und welcher Wortschatz mit einem fachlichen Gegenstand/Thema verbunden sind. Wenn Texte das Lernmedium darstellen, ist u. a. zu fragen, welche Arten von Texten vorkommen, ob eine neue Textsorte oder neuer (Fach-)Wortschatz eingeführt wird oder ob im Text komplexe Strukturen zu verzeichnen sind. Bei der Materialanalyse sollte auch berücksichtigt werden, inwieweit ein Text aufgrund seiner Merkmale die Konstruktion einer leserseitigen mentalen Repräsentation ermöglicht oder diese erschwert. Letzteres kann der Fall sein, wenn etwa ein Text über ein komplexes Verweissystem verfügt, das von Zweitsprachlernenden nicht entschlüsselt werden kann, oder wenn ein hohes Maß an Inferenzbildung erforderlich ist, weil nicht alle Informationen, die zum Verstehen notwendig sind, explizit an der Textoberfläche erscheinen. Die Materialanalyse ist Teil einer umfassenderen Bedarfsanalyse, die entsprechend den Rahmenbedingungen notwendig werden kann.

2.1.2 Makro-Scaffolding: Lernstandsanalyse

Die Lernstandsanalyse bildet die zweite Komponente des Makro-Scaffolding. Hierbei werden das sprachliche fachliche (Vor-)Wissen sowie die Fertigkeiten einer Klasse oder individueller Lernender erfasst. Das Welt- und Erfahrungswissen sowie die (alltags)sprachliche Kompetenz, vorhandene Konzepte auszudrücken, bilden einen wichtigen Ansatzpunkt für die Planung des Unterrichts.

[...] learners' current understandings of a curriculum topic, and their use of familiar 'everyday' language to express these understandings, should be seen as the basis for the development of the more unfamiliar and academic registers of the school. (Gibbons 2006c, 258)

Die Aneignung neuer fachlicher Inhalte bzw. neuer Konzepte auf der Basis bereits vorhandener Prä-Konzepte lässt sich an Begriffen wie ‚Stadt‘ oder ‚Wind‘ verdeutlichen: Kinder können bereits in der Grundschule auf der Basis ihres Erfahrungswissens ihr Verständnis von ‚Stadt‘ bzw. ‚Wind‘ alltagssprachlich-mündlich realisieren. Im Fach Geographie erfährt dieses (Prä-)Konzept eine konzeptionelle Veränderung bzw. Erweiterung, von der alltagsweltlichen Vorstellung von ‚Stadt‘/‚Wind‘ zu schulfachlichen und später fachwissenschaftlichen Konzepten. Damit einher geht die Unterscheidung von alltagssprachlichem und fachsprachlichem Gebrauch der Termini (vgl. dazu Gretsch/Neuer 2022).

Die Sprachstandserfassung erfordert diagnostische Kompetenzen aufseiten der Lehrkraft. Die Kluft zwischen dem, was die Lernenden bereits können, und dem, was gefordert ist, muss durch gezielte unterrichtliche Maßnahmen überbrückt werden. Gibbons schlägt – im Sinne einer begleitenden Evaluation – das Führen von individuellen Lernkarten vor, auf der sprachliche Defizite, Auffälligkeiten, aber auch Fortschritte der einzelnen Lernenden vermerkt werden, die bei der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden.

2.1.3 Makro-Scaffolding: Sequenzierung der Unterrichtsphasen

Die dritte Komponente des Makro-Scaffolding ist die Unterrichtsplanung im engeren Sinne. Sie basiert auf den Ergebnissen der Material-/Bedarfs- und Lernstandsanalysen und umfasst die Formulierung aufeinander bezogener fachlicher und sprachlicher Lernziele sowie die Sequenzierung der Unterrichtsphasen. Der Scaffolding-Ansatz zeichnet sich dabei dadurch aus, dass die Progression über zwei miteinander verknüpfte Linien erfolgt, die zum einen auf die zunehmende Abstraktion und Verarbeitungstiefe von Fachinhalten abzielt und zum anderen den Ausbau fach- und bildungssprachlicher Varietäten unterstützt.

Ein an Scaffolding orientierter Unterricht wird also einerseits kontextintensive, handlungsorientierte Lerngelegenheiten schaffen, in denen konkrete Anschauung und Erfahrung sowie ein sprachlicher Austausch darüber mit Alltagssprachlichen Mitteln ermöglicht wird. Er wird andererseits aber auch sprachliche Mittel und Übungen bereithalten, die eine zunehmende kontextreduzierte und abstrahierende Sichtweise, Verarbeitung und Versprachlichung der Lernerfahrungen anbahnen. (Willmann 2021, 44)

In Abbildung 2 wird diese ‚duale Progression‘ vereinfacht dargestellt.

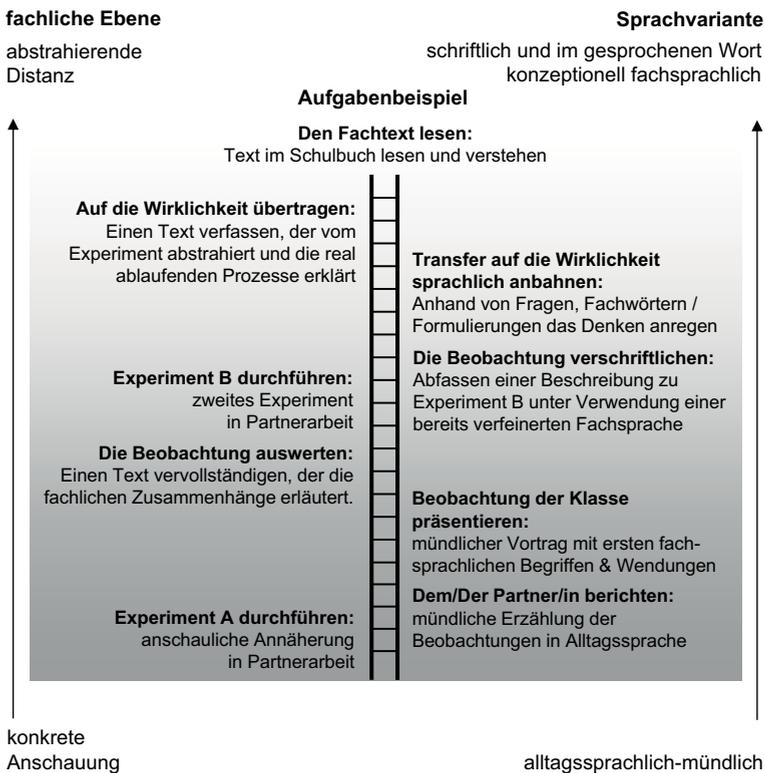


Abb. 2: Beispiel Unterrichtsplanung nach Scaffolding-Prinzipien (nach Kniffka/Neuer 2017, 46).

Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung ist der aktuelle Wissens- und Sprachstand der Lernenden (vgl. 2.1.2). An diese knüpft der Unterricht – so eines der grundlegenden *Scaffolding*-Prinzipien – an. Im Sinne der o. g. verstehensförderlichen Kontexteinbettung hat es sich als sinnvoll erwiesen, abstrakte Konzepte und komplexe Zusammenhänge zunächst über konkrete Sachverhalte einzuführen, z. B. über Experimente, die die Lernenden selbst durchführen und über die sie anschließend in ihrer Alltagssprache mündlich berichten. Das (erste) mündliche Präsentieren kann als Brücke zur Verwendung bildungs- und fachsprachlicher Varietäten dienen (s. u. 2.2). Bei der Präsentation der Ergebnisse im Plenum, ein Kontext, der bereits ein gewisses Maß an Dekontextualisierung und Abstraktion mit sich bringt, verwenden die Lernenden zunächst die ihnen zur Verfügung stehende Sprachvarietät. Aufgabe der Lehrkraft ist es anschließend, im Sinne der Ko-Konstruktion, diejenigen sprachlichen Mittel zur Verfügung zu stellen, die in der jeweiligen Phase benötigt werden, um die geforderte fach-/bildungssprachliche Handlung auszuführen.

Auf der fachlichen Progressionslinie findet, parallel zur sprachlichen Progression, eine sukzessive Steigerung des Abstraktionsgrades statt, die ggf. über einen Wechsel der Darstellungsformen realisiert wird: vom praktischen Handeln bzw. der konkreten Anschauung (z. B. Experiment) zur abstrahierenden Distanz, z. B. der Rezeption eines Fachtextes im Schulbuch. Auf sprachlicher Ebene kann die Progression von alltags-sprachlich-mündlichen Varietäten zu fach- und bildungssprachlichen Varietäten erfolgen. Mit jeder fachlichen Stufe wird sprachliches Material eingeführt und im nächsten Schritt zur Anwendung gebracht.

Zwischenfazit: Für Zweitsprachlernende ist es leichter, einen komplexen Schulbuchtext zu verstehen, wenn sie zuvor über den dort behandelten Gegenstand – auch in ihrer Erstsprache – gesprochen haben, wenn sie erste Konzepte dazu über konkretes Handeln oder die konkrete Anschauung entwickeln konnten. Ein unterstützender Unterricht im Sinne von *Scaffolding* arbeitet auf den Text hin und setzt nicht mit dem Lesen des Textes ein, vgl. auch Abb. 2.

2.1.4 Mikro-/interaktionales *Scaffolding*

Die sorgfältige Planung stellt die eine Säule eines sprachsensiblen Unterrichts nach Gibbons dar, damit allein ist jedoch keine hinreichende Wirksamkeit zu erzielen. Dazu bedarf es einer entsprechenden Umsetzung der Planungsschritte im Unterricht. Zentral ist hierbei die Qualität der sprachlichen Äußerungen von Lehrkraft und Schülern (Gibbons 2010, 34). Worauf es also ankommt, ist eine lernwirksame Interaktion. Sie kann nicht im Voraus geplant werden, da die Antwort/Reaktion einer Lehrkraft auf einen Lernenden in Abhängigkeit von der Lerneräußerung erfolgt („contingent *Scaffolding*“). Dieses lernförderliche Interaktionsverhalten wird als Mikro-/interaktionales *Scaffolding* bezeichnet.

Mikro-/interaktionales *Scaffolding* ist durch *micro-mode shifting* gekennzeichnet, also durch einen Wechsel der sprachlichen Varietät: Lerneräußerungen mit z. B. all-

tagssprachlichen Oberflächenmerkmalen werden von der Lehrkraft in fachsprachlich angemessene Äußerungen überführt, d. h. fach-/bildungssprachlich rekodiert. Dies geschieht beispielsweise in Berichtsphasen nach der Durchführung eines Experiments (s. Abb. 2). Durch die Re-Formulierung der Schüleräußerungen durch die Lehrkraft werden ko-konstruktiv neue Bedeutungen ausgehandelt und erarbeitet. Das sprachliche Repertoire der Schüler wird somit sukzessive ausgebaut.

Typically, appropriation of a student's contribution is accompanied by *recasting* of student wording into more registerally appropriate discourse, which is, in turn, returned to the discourse, so that students' contributions are progressively reshaped in the particular direction in which the teacher is leading them. Through this process, the student becomes a co-participant in the construction of a broader and more systematic codification of ideas and subject-specific discourse. (Hammond/Gibbons 2005, 22)

Neben der Rekodierung zählen das Explizit-Machen von fach-/bildungssprachlichen Varietäten, Erinnerung und Übergabe sowie das lehrergestützte Berichten zu den Standard-Verfahren des *micro-mode shifting*.

Zur lernförderlichen Interaktion im Sinne von *Scaffolding* gehören ferner einige Elizitierungstechniken. Sie zählen nach Hammond/Gibbons (2005) zu den am weitesten verbreiteten *Scaffolding*-Techniken, insbesondere die so genannten *cued elicitations*. Darunter versteht man die Elizitierung von Schüleräußerungen unter Zuhilfenahme von Hinweisen oder Stichwörtern („cues“). Dieser Interaktionstechnik – einer Variation des gängigen Initiation-Response-Feedback-Musters (IRF) – werden folgende Funktionen zugeschrieben: Aufrechterhaltung des Interaktionsflusses, gezielter Rückbezug auf bereits eingeführte Inhalte und sprachliche Mittel, Ermöglichung der Partizipation aller Lernenden am Unterrichtsgespräch sowie die gezielte Einbeziehung von Lernenden, die sich aufgrund unzureichender Sprachkompetenz ohne sprachliche Unterstützung nicht an der Interaktion beteiligen würden (vgl. Hammond/Gibbons 2005, 23; Willmann 2021, 51).

Eine weitere Variation des IRF-Musters stellt die Technik der *increasing prospectiveness* dar. Die Feedback-Phase wird hier ausgeweitet, um Lernenden mehr Raum für umfangreichere Äußerungen zu geben. Damit wird die hier fokussierte dialogische Struktur der Interaktion gestärkt und den Lernenden werden mehr interaktionale Rechte, u. a. bei der thematischen Organisation des behandelten Gegenstandes, übertragen (vgl. Willmann 2021, 52; Hammond/Gibbons 2005, 23). Dadurch, dass den Lernenden Gelegenheit gegeben wird, längere Redeabschnitte zu verwenden und einen verständlichen Output zu produzieren, wird der Zweitsprachenerwerb nachhaltig unterstützt (vgl. Gibbons 2006b, 288).

Verschiedene Interaktionstechniken des Mikro-/interactional *Scaffolding* zeigen Parallelen zur ko-konstruktiven Eltern-Kind-Interaktion im Prozess des Erstspracherwerbs (s. Kap. 1): Die von den Lernenden angestrebte Bedeutung einer Äußerung wird als Grundlage für die Re-Kodierung durch die Lehrkraft verwendet. Der so entstandene Lehrer-Input stellt diejenigen sprachlichen Mittel bereit, die es den Lernenden

ermöglichen, ihre Sprachkompetenz mit Bezug auf fach- und bildungssprachliche Varietäten auszubauen.

2.2 *Scaffolding* in den Ansätzen von *SIOP*[®] und *DFU*

Der Begriff des *Scaffolding* wird in verschiedenen weiteren Ansätzen des fach- und sprachintegrierenden Unterrichts aufgegriffen. Das Spektrum reicht vom Sachunterricht der Primarstufe bis zum Fachseminar in der Hochschule. In der Regel ist damit eher das interaktionale *Scaffolding* bezeichnet. Oft werden die Konzepte unmittelbar aus dem Verwendungskontext der pädagogischen Psychologie abgeleitet und auf den Zweitsprachenerwerb übertragen, in letzter Zeit werden zunehmend alle Lerner eingeschlossen, die über unzureichende Kompetenzen in den fach- und bildungssprachlichen Varietäten verfügen (s. o.).

In der Zielsetzung stimmen alle Ansätze weitgehend überein. Der Einsatz von *Scaffolding* ist, wie die Metapher nahelegt, vorübergehend, zeitlich begrenzt. Er endet dann, wenn das Ziel, die Selbstständigkeit von Lernenden in einem bestimmten Bereich, erreicht ist. Im Folgenden werden das gut untersuchte *SIOP*[®]-Modell und der Deutschsprachige Fachunterricht (*DFU*), beides Ansätze sprach- und fachintegrierenden Unterrichts, kurz vorgestellt.

2.2.1 *Scaffolding* im *SIOP*[®]-Modell

In den USA wurde das *SIOP*[®]-Modell (*Sheltered Instruction Observation Protocol*, Echevarría et al. ⁵2017) angesichts der steigenden Zahl von Englisch-als-Zweitsprache-Lernern im Unterricht entwickelt. *Sheltered instruction* beschreibt, ähnlich wie Gibbons' Konzept, einen Ansatz, der sprachliches und fachliches Lernen verbindet:

Teachers scaffold instruction to aid student comprehension of content topics and objectives by adjusting their speech and instructional tasks and by providing appropriate background information and experiences. (Vogt 2010, 44)

Scaffolding wird in diesem Modell als interaktionales *Scaffolding* aufgefasst. Es bildet ein Element innerhalb der Komponente *Strategies* (*SIOP*[®] Feature 14). Im *SIOP*[®]-Modell wird ein *Scaffold*, im Einklang mit Vygotskijs ZPD, als vorübergehende Hilfsstruktur angesehen, die Lernenden die Aufgabenerfüllung ermöglicht. Echevarría et al. (⁵2017) unterscheiden drei Typen von *Scaffolding*: verbales, prozedurales und instruktionales *Scaffolding*:

A scaffold is a temporary structure for helping students complete a task that would otherwise be too difficult to do alone. The release of verbal, procedural, and instructional scaffolds is gradual until student independence has been achieved. (Echevarría et al. ⁵2017, 132)

Verbales *Scaffolding* (*Verbal Scaffolding*) umfasst Paraphrasierungen durch die Lehrkraft, den Einsatz von Lautem Denken (*think-alouds*), Betonung und Hervorhebung kontextueller Definitionen, Vorgabe der korrekten Aussprache durch die Wiederholung von Lerneräußerungen, Elizitierung umfassenderer Schüleräußerungen. Das Verbale *Scaffolding* im SIOP®-Modell ist somit partiell vergleichbar mit dem in 2.2 dargestellten Mikro-/interaktionalen *Scaffolding* nach Gibbons und Hammond/Gibbons.

Procedural Scaffolding erfasst Unterrichtsprinzipien wie *GISI* (*Gradual Increase of Student Independence*) und den Einsatz verschiedener Sozial- und Arbeitsformen. *GISI* erfolgt in vier Stufen: explizite Instruktion (1) und Modellierung (2), angeleitete (3) und freie (4) Anwendung/Übung. In Kleingruppen- und Partnerarbeit werden leistungsschwächere durch leistungsstärkere Lernende bei der Anwendung und Übung von Strukturen und Strategien unterstützt.

Beim *instructional Scaffolding* sind Lehrkräfte gefordert, den Zweitsprachlernenden gezielt den Zugang zu sprachlichen und fachlichen Konzepten zu verschaffen, etwa durch Strukturdiagramme zu Texten (Gliederung, Mind Map o. ä.) vor dem Lesen oder durch Modell-Lösungen, aus denen klar ersichtlich ist, was von den Lernenden erwartet wird.

Procedural und *instructional Scaffolding* im Rahmen des SIOP®-Modells finden ihre Entsprechungen im Makro-*Scaffolding* des Gibbons'schen Ansatzes.

2.2.2 *Scaffolding* im Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU)

Deutsche Auslandsschulen stehen vor der Herausforderung, Sachfächer in deutscher Sprache zu unterrichten, auch wenn die Sprachkompetenz ihrer nichtdeutschen Schülerschaft noch nicht das dazu erforderliche Niveau erreicht hat. Ein Autorenteam von Auslandslehrkräften entwickelte vor diesem Hintergrund Materialien für ausgewählte Fachinhalte, „*Scaffolding*-Elemente, mit denen die Fachsprache bewusst erfasst, reflektiert und trainiert wird“ (Kruczinna 2010, 195) und erarbeitete ein Methodenhandbuch Deutschsprachiger Fachunterricht für Lernende nicht-deutscher Muttersprache (DFU). *Scaffolding* bezieht sich in diesem Zusammenhang vornehmlich auf Aufgaben- und Übungsformate, die exemplarisch aufzeigen, wie Fachwortschatz und fachliche Textsorten eingeführt werden können. Sie bieten Lehrenden und Lernenden Unterstützung bei der Erarbeitung curricularer Inhalte.

Leisen, der das Konzept weiterentwickelte, sieht *Scaffolding* als „zentrales Element des sprachsensiblen Fachunterrichts“ und setzt es in Bezug zum Collins'schen Ansatz des *Cognitive Apprenticeship* (Leisen 2013, 42). *Scaffolding* wird aufgefasst als lernwirksames „Unterstützungssystem“ (ebd.) bei der Einführung von Wortschatz und bildungssprachlichen Strukturen durch die Lehrkraft:

Beim *Scaffolding* werden die neuen Begriffe und Sprachstrukturen nicht isoliert gelernt, sondern sind immer mit einem sinnstiftenden fachlichen Kontext verbunden. Dem Ansatz des *Scaffolding*

liegt die Idee zugrunde, dass die Lerner anfangs ihre aktuellen Sprachressourcen benutzen und sich in späteren Phasen auf neue sprachliche Mittel konzentrieren. Die Lehrkraft begleitet sie auf diesem Weg, indem sie sprachliche Gerüste aufbaut und diese, wenn sie nicht mehr gebraucht werden, wieder abbaut. (ebd.)

In Leisens (2013) Ansatz vom Sprachsensiblen Fachunterricht wie auch im Konzept des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) finden sich Elemente, die mit den Komponenten im Gibbons'schen Modell vergleichbar sind, z. B. der Wechsel der Darstellungsformen von konkreten zu abstrakten sind mit der Leitlinie der Unterrichtsplanung nach Makro-*Scaffolding* kompatibel, aber sie werden nicht explizit unter *Scaffolding* subsumiert.

2.3 Fazit

Der Begriff *Scaffolding* wird in verschiedenen Ansätzen sprachsensiblen Unterrichts verwendet und jeweils unterschiedlich weit gefasst; allein das umfassende *Scaffolding*-Konzept von Pauline Gibbons kann als eigene Variante von sprachsensiblen Unterricht angesehen werden. Allen Ansätzen von sprachsensiblen Unterricht, so auch dem *Scaffolding*-Ansatz nach Gibbons, liegt die Annahme zugrunde, dass Inhalt und Sprache eine symbiotische Beziehung eingehen: Fachinhaltliches Lernen trägt zum Spracherwerb bei, Kompetenzen in den fach- und bildungssprachlichen Varietäten einer Sprache wiederum verschaffen Zugang zu neuen Fachinhalten und bilden die Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungskarriere.

Scaffolding, das wird insbesondere im Mikro-*Scaffolding* deutlich, ist adaptiv und immer auch auf den individuellen Lerner ausgerichtet. Es wird ausgedehnt oder zurückgenommen, je nachdem, wie sich die Kompetenzen eines Lerners entwickeln. *Scaffolding* variiert, entsprechend der ZPD, von Lerner zu Lerner. *Scaffolding* – im Gibbons'schen Sinne – ist ein unterrichtlicher Ansatz, der im Fachunterricht zu verorten ist; es ist stets gebunden an spezifische fachliche Inhalte und Aufgaben. Die Unterrichtenden in einem *Scaffolding*-Setting sind in der Regel Fachlehrkräfte mit entsprechendem Professionswissen und interaktionalen Kompetenzen. Lehrkräfte, die systematisch nach dem *Scaffolding*-Konzept unterrichten wollen, sehen sich hohen Anforderungen gegenüber: Mit der Vorgabe, ihre Schüler mit anspruchsvollen Aufgaben zu konfrontieren und den Blick auf ihre Stärken und ihr Potenzial zu richten, ist jeweils ein hohes Maß an Makro- und Mikro-*Scaffolding* verbunden („high challenge, high support“). Während in Australien und in den USA die Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich des sprachsensiblen Unterrichtens deutlich fortgeschritten ist, stellt diese in Deutschland noch weitgehend ein Desiderat dar.

3 Forschung zur Wirksamkeit von *Sprachsensiblem Unterricht* und *Scaffolding*

Zur Wirkung von *Scaffolding* im Sinne von sprachsensiblen Unterrichten liegen im deutschsprachigen Raum bislang wenige empirische Untersuchungen vor. Dieser Sachstand ist darauf zurückzuführen, dass die Rezeption und die Anwendung sprachsensibler Unterrichtskonzepte, und damit auch des *Scaffolding*-Modells nach Gibbons, nur verzögert in den Sachfächern stattfindet. Einzelne Studien weisen nach, dass gezielte sprachliche Unterstützung eine positive Wirkung auf den Erwerb fachsprachlichen Wortschatzes oder der fachlichen Argumentationskompetenz hat (vgl. Becker-Mrotzek/Woerfel 2020, 102). Herrmann et al. (2021) konnten in einer breit angelegten Studie zum Sachunterricht der Grundschule zeigen, dass Schüler in Klassen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Schüler von *Scaffolding* profitieren. Es wurde deutlich,

[...] dass *Scaffolding* besonders effektiv in Verbindung mit einer aktiven Partizipation der SuS ist. Lehrpersonen sollten dementsprechend versuchen, SuS in Gespräche und Diskussionen einzubinden, ihnen Raum bieten, ihre eigenen Vorstellungen und Gedanken zu äußern und somit einen ko-konstruktiven Aufbau von Wissen zu unterstützen. (Herrmann et al. 2021, 18)

In der internationalen Forschung finden sich vor allem Untersuchungen zur Wirksamkeit des SIOP®-Modells, auf die sich auch Gibbons ²2015 bezieht. So konnte in einigen Studien nachgewiesen werden, dass die Fortbildung von Lehrkräften zu SIOP®-Experten eine positive Wirkung auf die Schülerleistungen hatte, vorausgesetzt, die Lehrkräfte setzten das SIOP®-Konzept konsequent um (vgl. beispielsweise Short et al. 2011). Die Erkenntnisse zur Wirksamkeit der Konzepte und Modelle, aber auch aus zahlreichen Einzelstudien zu sprachbildenden Maßnahmen, weisen darauf hin, dass Lerner zur Erreichung fachlicher Lernziele und fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen der gezielten sprachlichen Unterstützung bedürfen bzw. dass fachliche und sprachliche Inhalte integriert vermittelt werden sollten (vgl. Becker-Mrotzek/Woerfel 2020, Woerfel et al. 2020). Der *Scaffolding*-Ansatz bietet hierfür die geeignete Grundlage.

4 Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Till Woerfel (2020): Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer/Johannes König/Martin Rothland/Sigrid Blömeke (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 98–104.
- Bruner, Jerome (1978): The role of dialogue in language acquisition. In: Anne Sinclair/Robert J. Jarvella/Willem J. M. Levelt (Hg.): The Child's Conception of Language. Berlin, New York, 241–256.
- Echevarría, Jana/MaryEllen Vogt/Deborah Short (⁵2017): Making Content Comprehensible for English Learners. The SIOP Model. Boston.

- Clackson, Kaili/Sam Wass/Stanimira Georgieva/Laura Brightman/Rebecca Nutbrown/Harriet Almond/Julia Bieluczyk/Guilia Carro/Laura Brier/Rigby Dames/Victoria Leong (2019): Do helpful mothers help? Effects of maternal *Scaffolding* and infant engagement on cognitive performance. In: *Frontiers of Psychology*, Vol. 10, Article 2661.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth.
- Gibbons, Pauline (2006a): *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London, New York.
- Gibbons, Pauline (2006b): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Paul Mecheril/Thomas Quehl (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster, 269–290.
- Gibbons, Pauline (2006c): Learning a new register in a second language. In: Christopher Candlin/Neil Mercer (Hg.): *English Language Teaching in its Social Context. A Reader*. London, 258–270.
- Gibbons, Pauline (2009): *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth.
- Gibbons, Pauline (2010): Learning academic registers in context. In: Claudia Benholz/Gabriele Kniffka/Elmar Winters-Ohle (Hg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster, 25–37.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth.
- Gretsch, Petra/Birgit Neuer (2022): Fachwissen, schulelevantes Fachwissen und Versprachlichung: Zum Stadtbegriff im Geographieunterricht am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I. In: Petra Gretsch/Nadja Wulff (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache in Schule und Beruf*. Paderborn, 265–280.
- Hammond, Jenny/Pauline Gibbons (2005): Putting *Scaffolding* to work: The contribution of *Scaffolding* in articulating ESL education. In: *Prospect* 20/1, 6–30.
- Herrmann, Annika/Anika Bürgermeister/Kim Lange-Schubert/Henrik Saalbach (2021): Die Bedeutung von Partizipation und *Scaffolding* für die Leistung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht in Klassen mit hohem und niedrigem Anteil mehrsprachiger Schüler*innen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*. DOI 10.1007/s42278-021-00112-z.
- Kniffka, Gabriele/Birgit Neuer (2017): Sprachliche Anforderungen in der Schule. In: Hartmut Günther/Gabriele Kniffka/Gabriele Knoop/Thomas Riecke-Baulecke (Hg.): *Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten*. Seelze, 37–49.
- Kruczinna, Rolf (2010): Inhalte nutzen, Sprache entwickeln. Der planvolle Weg zu einem sprachbewussten Fachunterricht. In: Claudia Benholz/Gabriele Kniffka/Elmar Winters-Ohle (Hg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster, 187–203.
- Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart.
- Mariani, Luciano (1997): Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL-Italy*, 23 (2).
- Neale, Dave/David Whitebread (2019): Maternal *Scaffolding* during play with 12- to 24-month-old infants: stability over time and relations with emerging effortful control. In: *Metacognition and Learning* (2019) 14, 265–289.
- Short, Deborah/Jana Echevarría/Catherine Richards-Tutor (2011): Research on academic literacy development in sheltered instruction classrooms. In: *Language Teaching Research* 15 (3), 363–380.
- Vogt, MaryEllen (2010): Making content comprehensible for language minority students in the mainstream classroom: the SIOP model. In: Claudia Benholz/Gabriele Kniffka/Elmar Winters-Ohle (Hg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster, 39–52.
- Vygotskij, Lev (1986): *Thought and Language*. Cambridge, MA.
- Willmann, Markus (2021): *Mikro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen. Gesprächsanalytische Untersuchung interaktiver Verfahren im Schnittfeld von Sprache, Fach und Lehrwerk*. Freiburg.

- Woerfel, Till/Martha Höfler/Annika Witte/Anastasia Knaus/Leonie Twente/Rebekka Wanka/Michael Becker-Mrotzek (2020): Protokoll: Systematisches Review zur Wirkung von didaktisch-methodischen Ansätzen des sprachsensiblen Unterrichts. Köln.
- Wood, David/Jerome S. Bruner/Gail Ross (1976): The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychiatry and Psychology* 17 (2), 89–100.

Bettina M. Bock

Das Spannungsfeld „Leichte Sprache“ – Fachsprache

Zusammenfassung: Der Beitrag gibt einen Überblick über Entstehungsgeschichte, Merkmale und zentrale Diskussionsfelder in Forschung und Praxis. Dem Anwendungsfeld Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet, bevor dann im Detail auf das Spannungsfeld Fachsprache – „Leichte Sprache“ eingegangen wird. Hier wird zum einen diskutiert, ob und wie „Leichte Sprache“ als Phänomen der Experten-Laien-Kommunikation eingeordnet werden kann. Zum anderen wird anhand von Textbeispielen erörtert, inwiefern fachsprachliche Texte und Texte in „Leichter Sprache“ sich in ihren Merkmalen ähneln oder unterscheiden.

Schlagwörter: Verständlichkeit, Wissenstransfer, Experten-Laien-Kommunikation, barrierefreie Kommunikation

- 1 Phänomen und Forschungsstand
- 2 „Leichte Sprache“ und Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache
- 3 Das Spannungsfeld Fachsprache – „Leichte Sprache“
- 4 Literatur

1 Phänomen und Forschungsstand

Die deutsche „Leichte Sprache“ zeichnet sich durch das Ideal maximaler inhaltlicher und sprachlicher Reduktion und Vereinfachung aus, und wurde – mit Wurzeln auf europäischer Ebene – seit den späten 1990er Jahren auch im deutschsprachigen Raum entwickelt. Anders als in manchen anderen Ländern ist sie dort im Kontext der Selbstvertretungsbewegung von Menschen mit Behinderung entstanden. Mittlerweile ist sie in nahezu allen Lebensbereichen und in Form so gut wie aller Textsorten präsent. In jüngster Zeit wurde insbesondere ihr Einsatz in Lehr-Lernkontexten diskutiert. Gerade in diesen Zusammenhängen wird auch das Phänomen „Einfache Sprache“ thematisch.

Charakteristisch für „Leichte Sprache“ ist im deutschsprachigen Raum die Annahme, dass durch die Einhaltung kodifizierter sprachlicher und typografischer Regeln gewissermaßen „automatisch“ leicht verständliche Texte entstehen. Es existieren unterschiedliche Regelwerke, die teilweise Überschneidungen aufweisen; sie wurden verschiedentlich vergleichend gegenübergestellt (vgl. Lieske/Siegel 2014; Bredel/Maaß 2016). Die „Leichte Sprache“-Praxis ist durchaus variationsreich: Was von den regelhaft aufgestellten Ge- und Verboten in Texten tatsächlich umgesetzt wird, unterscheidet sich also teilweise deutlich (vgl. Lange 2018).

„Leichte Sprache“ richtet sich an verschiedene Zielgruppen. Im prägenden Regelwerk des Netzwerks Leichte Sprache (2013) wird nicht nur die Hauptzielgruppe Menschen mit sog. geistiger Behinderung (= Menschen mit Lernschwierigkeiten) genannt. Es werden außerdem eine Reihe weiterer Zielgruppen mit höchst unterschiedlichen Voraussetzungen aufgezählt: Demenzzranke, „Menschen, die nicht so gut Deutsch sprechen“, „Menschen, die nicht so gut lesen können“ (Netzwerk Leichte Sprache 2022, 4). Forschungsbasierte „Leichte Sprache“-Ansätze schließen sich der breiten Zielgruppenannahme tendenziell an (genannt werden weiterhin z. B. Hörgeschädigte, gering literalisierte Erwachsene). Sie betonen aber in der Regel, dass verschiedene Zielgruppen differenzierte Textangebote benötigen. Wie entsprechende Texte gestaltet werden müssen, um die verschiedenen Personenkreise zu erreichen, ist Gegenstand von Untersuchungen und theoretischen Überlegungen (vgl. Bredel/Maaß 2016; Bock 2019).

Um „Leichte Sprache“ und auch „Einfache Sprache“ hat sich in den letzten Jahren ein reges Forschungsfeld herausgebildet, das Bezüge insbesondere zur Verständlichkeits- und Wissenstransferforschung, Leseforschung und Translationswissenschaft herstellt. In der Forschung zu Fach- und insbesondere Bildungs- und Wissenschaftssprache wird „Leichte Sprache“ gelegentlich erwähnt (z. B. Roche/Drumm 2018). „Leichte“ und „Einfache Sprache“ werden als laienlinguistische Phänomene eingeordnet; sie sind eng verwandt, auch wenn es sich um zwei Etikettierungen handelt, zwischen denen in Praxis und Forschung teilweise scharfe Grenzen gezogen werden (vgl. Lange/Bock 2016; Maaß 2020; Bock/Pappert 2023). Sie werden bislang vor allem als Erscheinungsweisen des Schriftsprachgebrauchs untersucht. Die Linguistik nähert sich sowohl theoretisch als auch zunehmend empirisch (z. B. Bredel/Maaß 2016; Bock/Fix/Lange 2017). Besonders intensiv wird erforscht, inwiefern die Praxis „Leichter Sprache“ Texte tatsächlich verständlicher für die Zielgruppen macht. Mittlerweile liegen Studien zu ausgewählten Aspekten auf allen sprachlichen Ebenen vor, etliche werfen ein kritisches Licht auf die gängige Praxis (vgl. exemplarisch Lange 2019, Pappert/Bock 2019, Bock 2020; Hansen-Schirra/Maaß 2020).

Typisch für die „Leichte Sprache“-Forschung ist eine verbreitete Gleichsetzung von Verständlichkeit und Vereinfachung. Weniger diskutiert wird damit die Frage, inwiefern Verständlichkeit mit Komplexitätszu- oder -abnahme auf verschiedenen sprachlichen Ebenen einhergehen kann (z. B. explizite Versprachlichung semantischer Relationen als Abnahme der (Verarbeitungs-)Komplexität auf semantischer, aber ggf. Komplexitätszunahme auf syntaktischer Ebene (Subordination, Satzlänge)). Theoretisch wird „Leichte Sprache“ meist als Varietät eingeordnet (z. B. Bock 2014; Bredel/Maaß 2016), wobei sich die genauen Konzeptionen teilweise unterscheiden. Im jüngsten internationalen Forschungsdiskurs wird dieser Status aber auch in Frage gestellt. Diskutiert wird u. a. der Status als Register (vgl. Hennig 2022).

Grundsätzlich kann man zwischen zwei Typen von Anwendungsbereichen bzw. Funktionen von sprachlicher Vereinfachung unterscheiden:

- (1) Zum einen gibt es Kontexte, in denen es um die situative Überbrückung von wissens- und sprachbezogenen Asymmetrien geht, z. B. das Angebot sprachlich

vereinfachter Formulare und Beiblätter in Behörden, die es ermöglichen sollen, selbständig einen bestimmten Antrag zu stellen. Diese Phänomene sind Ausdruck von Adressatenorientierung und zielen auf unmittelbare Ermöglichung von Teilhabe.

- (2) Zum anderen spielt didaktisch motivierte sprachliche Vereinfachung bzw. Einfachheit im gesteuerten Spracherwerb eine entscheidende Rolle, z. B. bei der Erstellung von Lehr-Lernmaterialien und in der Unterrichtskommunikation. Neben der linguistischen und sprachdidaktischen Forschung, die sich traditionell mit Fremdsprachen- bzw. L2-Erwerb auseinandersetzt, spielen in diesem Feld nun auch „Leichte“ und „Einfache Sprache“ als Forschungsgegenstände eine Rolle, da sie in der Praxis in solchen Lehr-Lernkontexten Anwendung finden. Das didaktische Potenzial „Leichter“ und „Einfacher Sprache“ wurde in den vergangenen Jahren verstärkt diskutiert (siehe auch Kap. 2).

Bislang wurde noch nicht erschöpfend erörtert, inwiefern diese zwei Anwendungsbereiche bzw. Funktionen „Leichter Sprache“ unterschiedliche Formen der sprachlichen Vereinfachung fordern bzw. darstellen.

2 „Leichte Sprache“ und Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache

Wenn „Leichte Sprache“ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache thematisiert wird, geht es in aller Regel um Erwerbskontexte und damit um den gerade genannten zweiten Anwendungsfall: didaktisch motivierte sprachliche Vereinfachung, die den Spracherwerb unterstützen soll. Das Netzwerk Leichte Sprache nennt in seinem Regelkatalog „Menschen, die nicht so gut Deutsch sprechen“ als Zielgruppe (Netzwerk Leichte Sprache 2022, 4) und besonders in der DaZ-Didaktik finden sich Vorschläge zum Einsatz „Leichter Sprache“ in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten (vgl. Oomen-Welke 2015).

Die Diskussion um den Einsatz „Leichter“ und „Einfacher Sprache“ ist aber durchaus kontrovers. So formuliert Bredel (2019) die Problematik für den DaZ-Unterricht folgendermaßen:

[E]in reicher Input [wird] als wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb benannt. Leichte-Sprache-Texte stellen nun eine gezielte Sprachverarmung dar. Damit müsste die Frage, ob Leichte-Sprache-Texte lernförderlich sind, negativ ausfallen. (Bredel 2019, 217)

Weniger kontrovers wird „Leichte Sprache“ gesehen, wenn sie als Mittel eingesetzt wird, um Lernenden unmittelbare Teilhabe an fachlichen Inhalten im Unterricht zu ermöglichen. Für einen spracherwerbsförderlichen Einsatz werden in der Regel Bedingungen formuliert: So betont Bock (2015), dass „Leichte Sprache“ nur dann als Mit-

tel zur Kompetenzentwicklung gesehen werden kann, wenn sie als transitorische Sprachnorm verstanden wird und entsprechend kontext-, textfunktions- und adressatensensitiv umgesetzt wird. In ähnlicher Weise heben auch Kleinschmidt und Pohl (2017) hervor, dass erwerbsförderliche Vereinfachung stets adaptiv verfahren müsse – was der Regelbasiertheit der deutschsprachigen „Leichte Sprache“-Praxis widerspricht. Auch Bredel sieht Potenziale der Anwendung „Leichter Sprache“ zur Sprachförderung, insbesondere im Hinblick auf das Training bestimmter „Standardmuster“ wie der kanonischen Satzgliedstellung, oder beim Erlernen eines alltagsnahen (also gerade nicht fachsprachlichen) Wortschatzes (Bredel 2019, 218). Allerdings müssten „Leichte Sprache“-Texte gewissen Qualitätsstandards entsprechen, um didaktisch verwendbar zu sein (Bredel 2019, 219).

Bei einem detaillierten Vergleich der Schwierigkeitsannahmen von DaF-Lehrtexten, die sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientieren, und den Schwierigkeitsannahmen von „Leichte Sprache“-Regeln sieht Heine (2017) eine Reihe von Diskrepanzen. Insbesondere nennt sie drei Problemfelder für die Anwendung in L2-Erwerbskontexten:

- In Bezug auf die Lexik empfehlen Regelwerke „Leichter Sprache“ u. a. verbale statt nominale Formulierungen sowie den generellen Verzicht auf Fach- und Fremdwörter. Heine weist jedoch darauf hin, dass Substantive von L2-Lernenden leichter erworben werden als Verben, zudem können Fremdwörter und Internationalismen das Verstehen in bestimmten Kontexten gerade erleichtern.
- Im Hinblick auf morpho-syntaktische Merkmale empfehlen „Leichte Sprache“-Regelwerke u. a. die Vermeidung des Genitivs und die Bevorzugung des Perfekts gegenüber dem Präteritum. Heine weist hier darauf hin, dass zumindest Genitivattribute häufig schon auf frühen Erwerbsstufen (A2) eingeführt werden und die empfohlenen Alternativstrukturen mit *von* in einer Reihe von Satzgliedern vorkommt (lokale Adverbialbestimmung, präpositionales Objekt), was diese weniger eindeutig macht als den Genitiv, der „geradezu eine Signalfunktion innehat“ (Heine 2017, 408). Gegen eine generelle Bevorzugung des Perfekts spreche u. a., dass die häufigsten Verben im Deutschen überwiegend im Präteritum gebraucht werden. Die Empfehlung spiegele eine Ausrichtung an gesprochener Sprache, die aber für DaF-Lernende eher schwieriger sei (Heine 2017, 410).
- Auf syntaktischer Ebene empfiehlt „Leichte Sprache“ kurze Sätze mit einfachem Satzbau und implizit eine Vermeidung von Satzverbindungen und Satzgefügen sowie eine kanonische Satzgliedstellung mit dem Subjekt im Vorfeld. In Bezug auf die Strukturierung von Informationen auf Textebene und die Kohäsion führten die beiden letztgenannten Empfehlungen unter Umständen zu Problemen, wie Heine bemerkt. Die Vermeidung von Nebensätzen und Junktionen erfordere z. B., Informationen zu erschließen, die sonst explizit ausgedrückt werden. Auch die generelle Positionierung des Subjekts im Vorfeld ist unter dem Gesichtspunkt der Kohärenz – der „logischen Struktur bzw. Gedankenabfolge“ (Heine 2017, 410) – nicht immer verstehensförderlich.

Das Lesen in einer Zweitsprache ist grundsätzlich in hohem Maße von den L2-Sprachkenntnissen abhängig, auch wenn die Personen geübte L1-Leser/innen sind. Die Verarbeitung auf höheren Ebenen (insbesondere Textverstehen) kann durch eine erhöhte Aufmerksamkeit auf die Verarbeitung unterer Ebenen (z. B. Dekodieren) beeinträchtigt sein. Die Sprachkompetenz von L2-Lernenden entwickelt sich stetig, teilweise sogar „rasant“ (Heine 2017, 406). Solche Entwicklungen sind in den starren Regeln „Leichter Sprache“ nicht abgebildet, und auch das Konzept „Einfache Sprache“ ist hinsichtlich seiner Komplexitäts- und Kompetenzannahmen nicht explizit ausdifferenziert. Eine Ausnahme bilden hier einzelne Praxisanbieter, die Schwierigkeitsstufen ausgearbeitet haben, deren linguistische Fundierung jedoch aussteht.

3 Das Spannungsfeld Fachsprache – „Leichte Sprache“

3.1 Forschungskontexte

„Leichte Sprache“ und sprachliche Einfachheit bzw. Vereinfachung wird in verschiedenen Kontexten erforscht. Besonders relevant erscheinen für den vorliegenden Handbuchartikel Zugänge der Angewandten Linguistik, die sich mit der Verständlichkeit von Fachsprache (vgl. Antos/Hasler/Perrin 2011, Antos/Missal 2017, Göpferich-Görnert 2018, Maaß/Rink 2018), mit Wissenstransfer und der Popularisierung von Wissen (vgl. Antos/Weber 2005, Luttermann 2017, Engberg/Luttermann/Cacchiane/Preote 2018, Bock/Antos 2019, Ballod 2020), sowie mit fremdsprachendidaktischen Fragen (insbes. DaF und DaZ) (vgl. Heine 2017, Bredel 2019) befassen. Im Folgenden kann nur auf ausgewählte Aspekte eingegangen werden; anhand von Fall- und Textbeispielen werden zentrale Problemkreise erörtert.

3.2 „Leichte Sprache“ als Experten-Laien-Kommunikation?

„Leichte Sprache“ wird häufig als Form der Experten-Laien-Kommunikation charakterisiert (vgl. z. B. Schiewe 2017, Luttermann 2020, Bock/Antos 2019), weshalb im Folgenden eine Einordnung von möglichen Anwendungsfällen in Roelckes Typologie vertikaler fachfremdsprachlicher Kommunikation (Roelcke 2016, 217) erfolgen soll. Eine exemplarische Einordnung bringt hier insofern eine Konkretisierung des Phänomenbereichs, als das Konzept „Leichte Sprache“ eine gewisse Unterspezifiziertheit im Hinblick auf ihren Nutzerkreis mit sich bringt. Außerdem ist sie vom programmatischen Anspruch her (!) in jedem Lebensbereich mit dem Ziel des Abbaus von Verstehensbarrieren anwendbar – und dennoch sind es natürlich bestimmte Situationen, die näher

liegen bzw. prototypischer sind als andere. Die Barrierekonstellationen können ausgesprochen vielschichtig sein. Ich führe illustrativ drei mögliche Anwendungsfälle mit typischen „Leichte Sprache“-Adressatenkreisen an und beziehe sie auf Roelckes (2016) Typologie:

Typ 4A (Experte – Laie, beide L1): Leitender Mitarbeiter einer Lackiererei weist einen neuen Mitarbeiter mit sog. geistiger Behinderung, der kürzlich seinen Integrationsarbeitsplatz in der Firma angetreten hat, in Arbeitsabläufe und Maschinen ein und händigt ihm Arbeitsanweisungen und Merkblätter aus.

Typ 4B (Experte mit L1 – Laie mit L2): Ein Hauswirtschaftslehrer einer Berufsfachschule erstellt schriftliche Prüfungsaufgaben für Berufsfachschüler mit Hörbehinderung, die L2-Kenntnisse in deutscher Laut- und Schriftsprache haben.

Typ 5A (Experte 1 – Experte 2, beide mit L1): Beschäftigter mit einer sog. geistigen Behinderung, der im Metallverarbeitungsbereich in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfbM) tätig ist, tauscht sich mit einem Beschäftigten mit einer sog. geistigen Behinderung aus dem Holzverarbeitungsbereich über die Werkzeuge aus, die im Berufsalltag genutzt werden.

In diesen drei Konstellationen sind die Kommunikationsbarrieren sowohl sprachlicher als auch inhaltlich-fachlicher Art: Bei Typ 4A hat der Laie, an den sich der „Leichte Sprache“-Gebrauch richtet, ein noch eingeschränktes Wissen über die am Arbeitsplatz verwendete Fachsprache und damit zusammenhängende Arbeitsabläufe, Maschinen etc. Beim zweiten Typ 4B ist die Konstellation ähnlich, es gibt allerdings zusätzlich generelle sprachliche Barrieren, da der mit „Leichter“ (oder „Einfacher“) Sprache adressierte Laie ein L2-Nutzer der deutschen Schriftsprache ist und zusätzlich primär gebärdensprachlich kommuniziert, was bedeutet, dass die Schriftsprache grundsätzlich eine Hürde darstellt. Beim dritten Typ 5A muss man sowohl auf der Seite des Experten als auch des Laien mit Einschränkungen der allgemeinen Sprach- und Kommunikationskompetenz rechnen; darüber hinaus haben sie fachliches und fachsprachliches Wissen in einem bestimmten, aber nicht demselben, Themenbereich. Beim Austausch über sein Fachgebiet muss daher Experte 1 (genau wie Experte 2) sprachliche Anpassungen vornehmen, was in Bezug auf die entsprechenden Fachwörter eine vereinfachende Paraphrase nahelegt. Inwiefern „Leichte Sprache“ naheliegt, weil beide generelle Sprach- und Kommunikationseinschränkungen haben, ist strittig und soll hier ausdrücklich nicht thematisiert werden. Zur Komplexität des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs von Erwachsenen mit sog. geistiger Behinderung im Alltag liegen zu wenige für diesen Kontext aussagekräftige Studien vor; man muss von einer großen Varianz ausgehen, was allgemeine Aussagen schwer möglich macht (vgl. auch Schuppener/Bock 2018).

Kein Anwendungsfall „Leichter Sprache“ als Mittel fachsprachlicher Kommunikation liegt bei Experten-Experten-Konstellationen vor, die sich zwischen z. B. zwei Erwachsenen mit sog. geistiger Behinderung im selben beruflichen Kontext abspielt:

Typ 1A (Experte – Experte, beide L1): Beschäftigter mit einer sog. geistigen Behinderung, der im Metallverarbeitungsbereich in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfbM) tätig ist, tauscht sich mit einem Kollegen aus derselben Abteilung, dem ebenfalls eine sog. geistige Behinderung zugeschrieben wird, über verwendete Werkzeuge aus.

Was die – wenngleich schematische und damit soziale Wirklichkeit stark vereinfachende – Einordnung von möglichen Anwendungsfällen „Leichter Sprache“ in Roelckes Typologie zeigt, ist die Bindung des Phänomens „Leichte Sprache“ an ganz bestimmte Konstellationen: Prototypisch wird an Kommunikationssituationen gedacht, in denen eine ausgeprägte Asymmetrie der sprachlichen Kompetenzen und des Wissens in Bezug auf den Textgegenstand besteht, wobei jeweils eine „wissende“, „(fach-)sprachproduktionskompetente“ Seite für eine weniger „(fach-)sprachrezeptionskompetente“ Seite, die über weniger fachliches Wissen zum Thema verfügt, Texte sprachlich adaptiert und ggf. Inhalte vereinfacht. Nicht im Blick sind damit Konstellationen, in denen Experten mit L2 „Leichte Sprache“ realisieren, bspw. weil sie mangels individueller Verfügbarkeit von Formulierungsalternativen ein einfacheres Register nutzen *müssen*. Die sprachliche und inhaltliche Vereinfachung ist also immer intendiert und systematisch, und sie richtet sich immer auf den Barrierenabbau in Bezug auf die Rezipientenseite.

3.3 Merkmale von Fachsprache und „Leichter Sprache“

In welchem Verhältnis stehen „Leichte Sprache“ und Fachsprachen hinsichtlich ihrer Eigenschaften? Im Folgenden sollen ausgewählte Merkmale auf Wortschatz- und Textebene gegenübergestellt werden. Ziel ist es, nachzuvollziehen, wieso häufig nicht nur ein Spannungsfeld, sondern sogar ein grundsätzlicher Widerspruch bzw. eine Unvereinbarkeit von Fachsprache bzw. Fachlichkeit und „Leichter Sprache“ angenommen wird.

3.3.1 Eigenschaften auf der Ebene des Wortschatzes

Exaktheit und Eindeutigkeit gelten als zwei der wichtigsten Güteeigenschaften fachsprachlicher Lexik (vgl. Roelcke 2020, 92 ff.). Mit diesen zwei semantischen Eigenschaften wird vor allem die Hoffnung verbunden, „eine möglichst unmissverständliche fachsprachliche Kommunikation [zu] gewährleisten“ (Roelcke 2020, 93). „Leichte Sprache“ dürfte das Ideal der unmissverständlichen Kommunikation ebenfalls für sich beanspruchen, ihre lexikalisch-semantischen Eigenschaften unterscheiden sich jedoch deutlich von denen fachsprachlicher Lexik.

Roelcke fasst lexikalisch-semantische Exaktheit als das Verhältnis zwischen sprachlichem Ausdruck und außersprachlichem Referenten; Exaktheit besteht demnach in der unmissverständlichen Zuordnung zwischen beiden. Was in welchem Maße exakt ist,

ergibt sich „aus der einzelnen Definition [eines Fachwortes, B. B.] und deren Einbindung in das betreffende definitorische Wortschatzsystem“ (Roelcke 2020, 94). Bewusst eingesetzte definitorische Vagheit ist dabei nicht als Unzulänglichkeit oder Ausnahme zu verstehen, sondern gerade als Charakteristikum von Fachwörtern. Der kontextübergreifende Charakter von Definitionen verlangt eine gewisse Vagheit, damit Fachwörter in unterschiedlichen Kontexten anwendbar sind; die Exaktheit des Ausdrucks entsteht insofern erst im Gebrauch, nämlich innerhalb einzelner fachlicher Äußerungen („kontextuelle Exaktheit“ bei Roelcke 2020, 96). Roelcke spricht hier auch von referentieller Adäquatheit: Hinreichend exakt ist eine Definition, die die Bedeutung eines Ausdrucks insofern adäquat festlegt, als der fachkommunikative Aufwand optimal bzw. effizient gestaltet wird, wobei zu geringe Exaktheit ineffektiv und zu hohe Exaktheit nicht effizient wäre (Roelcke 2020, 96).

Semantisch-lexikalische Eindeutigkeit betrifft im Verständnis von Roelcke die Relation zwischen sprachlichem Ausdruck und seiner Bedeutung. Systemlinguistisch hat semantische Eindeutigkeit zwei Richtungen: Einerseits sind sprachliche Ausdrücke eindeutig, wenn Monosemie vorliegt bzw. Polysemie ausbleibt und andererseits, wenn Heteronymie vorliegt bzw. Synonymie ausbleibt (Roelcke 2020, 96). Monosemie und Heteronymie gelten als Eigenschaften des Fachwortschatzgebrauchs, allerdings verhält es sich hier ähnlich wie bei der erwähnten fachsprachlichen Vagheit: Sie haben ebenfalls nur in Abhängigkeit von spezifischen fachkommunikativen Ko- und Kontexten Gültigkeit (Roelcke 2020, 96). Auf Ebene des Systems Fachsprache treten Polysemie und Synonymie auch durchaus auf (systematische Mehrdeutigkeit): Sie sind die Voraussetzung für eine Fachwortverwendung, „die das Wortschatzsystem kon- und kotextabhängig variiert, indem sie bestimmte Bedeutungen und Bezeichnungen selektiert und dabei assoziativ motiviert“ (Roelcke 2020, 98 f.). Sprachgebrauch basiert also wesentlich auf sprachlich-stilistischer Variation und Selektion; das menschliche Denken ist von Assoziativität geprägt – und deshalb kommt auch die Fachsprache nicht ohne sie aus. Eindeutigkeit entsteht erst im bzw. durch den Kontext. Roelcke spricht hier pointiert von systematischer Mehrdeutigkeit bei kontextueller Eineindeutigkeit (Roelcke 2020, 98). Letztendlich ist die Eineindeutigkeit einer einzelnen fachsprachlichen Äußerung die Leistung des Rezipienten/der Rezipientin: Sie müssen erkennen, welche Bedeutung im Kontext vorliegt und stellen insofern Eineindeutigkeit in der Rezeption erst her, indem sie kontextuelle Deutungsindikatoren einbeziehen und u. a. entsprechendes Wortschatzwissen einbringen.

Der Hinweis auf Rezeptionsvoraussetzungen und -herausforderungen führt direkt zum Kernproblem, das „Leichte Sprache“ zu bearbeiten versucht: Im Unterschied zu Fachsprache sollen „leichte“ Texte in kognitiver Hinsicht für die Rezipient/innen möglichst wenig voraussetzungsreich und möglichst einfach zu verarbeiten sein – auch bei fachlich geprägten Texten.

Eine Empfehlung, die das Netzwerk Leichte Sprache dafür gibt, ist das Vermeiden von Fachwörtern und – wo dies nicht möglich ist – die Erklärung „schwerer Wörter“ (Netzwerk Leichte Sprache 2022, 13). Dies erscheint zunächst plausibel, da nicht vo-

rausgesetzt werden kann, dass die Adressatenschaft „Leichter Sprache“ in ihrer ganzen Breite mit der Bedeutung von Fachwörtern vertraut ist oder sich diese aus dem Textkontext erschließen kann. Auf einzelne Gruppen bezogen, müsste diese Annahme allerdings revidiert werden (s. auch Kap. 2). „Leichte Sprache“ fordert eigentlich ein differenziertes Vorgehen, das zumindest bisher in Regelwerken und Ratgebern noch zu wenig abgebildet ist; in der Praxis werden solche Fragen aber durchaus reflektiert.

Den Empfehlungen des Netzwerks Leichte Sprache ähnlich ist auch der Ansatz von Bredel und Maaß, die Fachwörter nicht als Teil des „Inventar[s] der Leichten Sprache“ sehen (Bredel/Maaß 2016, 497). Sie nennen zum einen das Problem der Unbekanntheit von Fachlexik, dem mit der Erklärung der Wortbedeutungen begegnet werden könne. Zum anderen erwähnen sie das Problem des Nichterkennens von Fachlexik (Bredel/Maaß 2016, 350). Wenn polyseme sprachliche Ausdrücke vorliegen, die sowohl eine fach- als auch eine alltagssprachliche Bedeutung haben (z. B. *Eigentum* in der Rechtssprache vs. in der Alltagssprache), kann dies in der Experten-Laien-Kommunikation generell zu Verstehensproblemen führen (vgl. auch Antos/Missal 2017). An anderer Stelle plädieren Maaß und Rink mit Bezug auf Fachsprache dafür, Fachwörter explizit einzuführen und zu erklären (Maaß/Rink 2018).

Erreicht werden soll in der „Leichten Sprache“ weniger ein fachlich adäquates Verständnis vom jeweiligen Gegenstand als *überhaupt ein* Verständnis von fachlichen Gegenständen. Dieses in der Rezeption neu aufgebaute (Laien-)Wissen ist i. d. R. weniger ausdifferenziert und weniger vollständig als das Expertenwissen (zur problematischen Abgrenzung von Experten und Laien vgl. auch Bock/Antos 2019). Man kann davon ausgehen, dass die Empfehlung des Netzwerks Leichte Sprache *nicht* auf Bildungskontexte – also Kontexte, in denen Laien eine Fachsprache auch erlernen sollen – ausgerichtet ist.

Typisch für die „Leichte Sprache“-Praxis sind explizite Erklärungen von Fachwörtern bzw. von fachlichen Konzepten wie im folgenden Beispiel:

Wie entsteht Krebs?

Sie wissen schon, dass der Mensch aus vielen kleinen Bau-Steinen besteht.

Die Bau-Steine heißen Zellen.

Die Zellen bilden alle Körper-Teile und alle Körper-Organe.

Körper-Organe sind z. B. das Herz, die Lunge, die Nieren.

Die Zellen bilden sich immer wieder neu.

Manchmal werden die Zellen krank.

Die Zellen wachsen dann nicht mehr richtig.

Es werden immer mehr kranke Zellen.

Dann entsteht ein Tumor in dem Organ, in dem die Zellen krank sind.

(Michel o. J., 15)

Die Erklärung arbeitet insbesondere damit, Anschaulichkeit herzustellen (insbes. *Baustein-Metapher*) sowie fachliche Konzepte durch im alltäglichen Sprachgebrauch

übliche Wörter exemplarisch zu illustrieren (*Herz, Lunge, Niere* für *Körperorgan*). Charakteristisches Merkmal ist die Selektivität der Bedeutungserklärung; für den erfolgreichen Wissenstransfer müssen relevante Bedeutungsanteile der Wörter situations- und textfunktionsbezogen selektiert werden (vgl. ähnlich Maaß/Rink 2018).

Im Vergleich mit Patienteninformationen zum selben Thema, die nicht in „Leichter Sprache“ verfasst wurden, enthält der „Leichte Sprache“-Text – erwartungsgemäß – weniger Fachwörter. Der folgende nicht-„leichte“ Text arbeitet allerdings ebenfalls mit dem Prinzip der Veranschaulichung durch Metaphern (z. B. *Schäden, die nicht mehr repariert werden können; Reparaturgene*) sowie mit selektiven, situationsbezogenen Bedeutungserklärungen.

Wie Krebs entsteht

[...]

Ausgangspunkt sind die Gene

Der Ausgangspunkt von Krebserkrankungen ist das Erbgut. In den Genen, den Trägern der Erbanlagen, entstehen Schäden, die nicht mehr repariert werden können. Dabei spielen drei Gruppen von Genen eine Rolle: die Onkogene, die Tumorsuppressor-Gene und die Reparaturgene. Alle drei kommen auch in gesunden Zellen vor und regulieren dort das Wachstum und die Differenzierung („Reifung“) der Zellen. Onkogene fördern das Zellwachstum, Tumorsuppressor-Gene unterdrücken es. Treten in diesen Genen Veränderungen, sogenannte Mutationen auf, greift das Reparatursystem des Körpers ein und behebt die Schäden. Dies geschieht in den meisten Fällen problemlos.

Mitunter jedoch versagt das Reparatursystem. Zwischen Onkogenen und Tumorsuppressorgenen entsteht dann ein Ungleichgewicht, das ein unkontrolliertes Wachstum von Zellen nach sich zieht. (Kieseritzky 2017)

Im Vergleich ist der Wortschatz des „Leichte Sprache“-Textes einerseits weniger kontextuell exakt, d. h. die Referenz bleibt auch in der konkreten Äußerung relativ vage – zumindest für Leser/innen, die das fachliche Verständnis der Wörter nicht ohnehin schon haben.

„Leichte Sprache“-Patienteninformationen	Nicht-„leichte“ Patienteninformationen
<i>Baustein</i>	<i>Gene/Onkogene, Tumorsuppressor-Gene, Reparaturgene</i>
<i>krankte Zellen, die nicht mehr richtig wachsen</i>	<i>Veränderung in den Genen/Mutationen/unkontrolliertes Wachstum von Zellen</i>
<i>[Zellen] bilden [Körperteile und Organe]</i>	<i>Wachstum und Differenzierung („Reifung“) der Zellen</i>

Andererseits ist der verwendete Wortschatz im „Leichte Sprache“-Text auch polysem: Bei den drei Ausdrücken in der Tabelle handelt es sich um Wortschatz, der in vielen thematischen Kontexten vorkommen könnte, die jeweils andere Bedeutungen aktualisieren würden. Trotz größerer semantischer Vagheit und Mehrdeutigkeit der verwendeten Wörter kann man beim zitierten „Leichte Sprache“-Text insofern von einer

angemessenen sprachlichen Lösung sprechen, als die Leser/innen auch nur ein weniger exaktes bzw. eindeutiges Verständnis der Fachwörter benötigen, um alltagsweltlich mit den Texten handeln zu können. Eine ähnliche Konstellation liegt letztlich bei den nicht-„leichten“ Patienteninformationen vor: Im Vergleich zum Fachwortschatz in einem Fachtext für Experten ist auch der Wortschatz dieses Textes semantisch vager und in höherem Maße mehrdeutig.

Neben solchen funktionalen Fällen von semantischer Vagheit und Polysemie auf Wortebene gibt es in der „Leichte Sprache“-Praxis auch tendenziell problematische Erscheinungsformen von Polysemie. Diese sind nicht auf Fachwortschatz beschränkt, sondern generell typisch für den Umgang mit Lexik in der „Leichten Sprache“. Die lexikalische Variation soll zugunsten der Verständlichkeit eher gering gehalten werden. In den Regeln des Netzwerks Leichte Sprache (2013, 5) gibt es daher die Empfehlung „Benutzen Sie immer die gleichen Wörter für die gleichen Dinge“, die als Synonym-Verbot bzw. als „Synonymvermeidungs-Ideal“ verstanden werden kann:

Zum Beispiel:

Sie schreiben über ein Medikament.

Benutzen Sie immer nur ein Wort. Zum Beispiel: **Tablette**.

Wechseln Sie nicht zwischen **Tablette** und **Pille**.

(Netzwerk Leichte Sprache 2022, 14; Hervorh. i. Orig.)

Während bei Fachwortschatz in fachsprachlichen Äußerungen die Vermeidung von Synonymen mit kontextueller Vereindeutigung einhergeht und somit Unmissverständlichkeit sichert, ist dies bei „Leichter Sprache“ nicht unbedingt der Fall. Die geringe lexikalische Variation führt dann vielmehr dazu, dass einige wenige Wörter in unterschiedlichsten Kontexten und entsprechend unterschiedlicher Bedeutung gebraucht werden. Synonymvermeidung führt also gerade – möglicherweise entgegen der Intention der Übersetzer/innen und Autor/innen – zu (verdeckter) Polysemie. Dies trifft besonders auf den Bereich der Verben zu. *Machen* zählt bspw. zu einem der meistgenutzten Verben: Einerseits ist *machen* ein hochfrequentes Wort und damit für die Adressat/innen vertraut, andererseits ist es in seiner Referenz vage und vieldeutig und könnte – insbesondere, wenn Rezipient/innen die Kontextinformationen nicht hinreichend nutzen können – auch eine Verständnishürde darstellen. Die folgende Liste zeigt einige Ausdrücke mit *machen* aus dem Bundestagswahlprogramm der SPD in „Leichter Sprache“ (2021):

wir [die SPD] wollen etw. machen; die SPD will etw. besser machen; Was machen die Frauen und Männer im Bundes-Tag?; Gesetze machen; [die Bundes-Kanzlerin/der Bundes-Kanzler entscheidet,] was in Deutschland gemacht wird; die Regierung macht [das, was in den Gesetzen steht]; Vorschläge für neue Gesetze machen; Brief-Wahl machen; Kreuze machen; gute/bessere Arbeit machen; Zukunft wird jetzt gemacht; Forschung machen; Untersuchungen machen; Strom machen; Urlaub machen; leichter machen; [Anträge] von zu Hause aus machen; Geschäfte machen; einen Plan machen; gute Sachen machen; Regeln machen; Mut machen; Politik machen; bei der Wahl mitmachen; Sachen machen [, die die Bürgerinnen und Bürger gut finden]; stärker machen; richtig machen

3.3.2 Eigenschaften auf Textebene

Insgesamt sind Fragen fachsprachlicher Textualität eng mit allgemeinen textlinguistischen Fragen verknüpft. Sie werden hier v. a. deshalb angesprochen, weil Merkmale der Textebene noch einmal andere Einblicke in das Spannungsfeld Fachsprache – „Leichte Sprache“ liefern. Texte sind zunächst einmal nicht strikt in Fach- und Nicht-Fachtexte klassifizierbar, vielmehr handelt es sich um ein „Spektrum von Texten unterschiedlichen Fachsprachlichkeitsgrads“ (Göpferich 1995, 58). In einer kommunikativ-pragmatisch akzentuierten Sichtweise haben Fachtexte u. a. charakteristische Merkmale im Hinblick auf ihre kommunikative Funktion (Gesamttext und Textteile), das Textthema (inkl. Teilthemen und ihre Abfolge), ihre Gliedertheit sowie typografische Merkmale (i. w. S., vgl. Stöckl 2004). Roelcke (2020, 132) spricht von charakteristischen „Fachtextbauplänen“, die die Makrostruktur der Texte prägen (vgl. auch Szurawitzki/Bayer 2016). Diese textuellen Konventionen beeinflussen nicht zuletzt die Erwartungshaltung und Rezeption von Leser/innen und sind deshalb auch ein Verständlichkeitsfaktor. Als mikrostrukturelle Spezifika fachsprachlicher Texte werden u. a. der Einsatz von Textbausteinen sowie metasprachliche Kommentierungen (z. B. Erläuterungen von Wortbedeutungen oder terminologische Abgrenzungen) genannt (Roelcke 2020, 134). Interessanterweise sind gerade diese beiden Merkmale auch typisch für „Leichte Sprache“: Zum einen gibt es kleinere Einheiten, die in Texten „bausteinhaft“ eingesetzt werden, nämlich sprachliche Formeln wie *Das heißt: ...* oder *Das schwierige Wort dafür ist: ...* Diese sind zwar in Regelwerken „Leichter Sprache“ nicht ausdrücklich festgehalten, sie tauchen aber immer wieder in Texten unterschiedlicher Anbieter und in verschiedensten thematischen Kontexten auf. Zum anderen gibt es manchmal auch Worterklärungen, die text- und kontextübergreifend eingesetzt werden (genutzt werden dafür z. B. Wörterbücher wie „Hurraki – Wörterbuch für Leichte Sprache“). Metasprachliche Kommentierungen erscheinen in „Leichter Sprache“ primär als Erläuterungen zu im Text verwendeter Lexik, manchmal in Form eines Glossars am Textende oder als Marginalie auf derselben Seite, häufiger aber integriert in den Fließtext selbst. Grundsätzlich werden Wörter, die beim adressierten Adressatenkreis als nicht bekannt vermutet werden, erklärt bzw. definiert. Dies betrifft in der „Leichten Sprache“ nicht nur Fachwörter.

Eine Besonderheit im Vergleich zu nicht-„leichten“ (Fach-)Texten besteht in der – fehlenden – Markierung der Textsorte, und zwar sowohl mit Blick auf die sprachlichen als auch die nichtsprachlichen Textmerkmale. „Leichte Sprache“ als „Ganzes“ weist zwar wiedererkennbare sprachliche und visuelle Charakteristika auf, allerdings unterscheiden sich diese typischerweise nicht bzw. kaum in Abhängigkeit von der Textsorte und ihrer Funktion. Sicherlich ist der Wortschatz bis zu einem gewissen Grad themenabhängig, aber insbesondere die Merkmale auf Textebene variieren kaum. Besonders schnell ist dies bei den makrotypografischen Merkmalen ersichtlich:

NATO-Beitritt • Wie wird man Mitglied in der NATO?



Alle anderen NATO-Länder haben dann die Pflicht, gemeinsam etwas gegen den Angriff zu machen.

Die NATO-Länder arbeiten aber auch zusammen, damit es gar nicht erst zu einem Angriff kommt.

Es gibt immer wieder Kritik an den Zielen der NATO.

Die Kritiker sagen zum Beispiel:



Die NATO verlässt sich bei ihren Zielen zu sehr auf Waffen und Soldaten.

Sie ist nicht so gut darin, Probleme auf friedliche Art zu lösen.

Manche Menschen finden auch: Die NATO kann gar nicht helfen, die Probleme auf der Welt zu lösen.

NATO ist die Abkürzung für den englischen Namen dieser Gruppe.



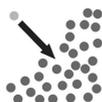
Auf Deutsch bedeutet der Name: Organisation des Nord-Atlantik-Vertrags.

Im weiteren Text wird aber immer nur NATO stehen.

Mitglied in der NATO werden

Im Moment hat die NATO 30 Mitglieder.

Dazu gehören zum Beispiel: Deutschland, die USA und Frankreich.



Mehrere Länder möchten Mitglied in der NATO werden.

So ein Beitritt läuft immer nach ganz bestimmten Regeln ab.

Diese werden im Folgenden etwas genauer erklärt.

Anforderungen



Will ein Land in die NATO, muss es verschiedene Anforderungen erfüllen.

Es muss sich an die Regeln halten, die sich die NATO gegeben hat.

Hier ein paar Beispiele dafür:



Das Land muss ein europäisches Land sein.

Das Land muss sich an die Regeln der Vereinten Nationen halten.



Die Vereinten Nationen sind eine Versammlung von fast allen Ländern auf der Welt.

Sie haben sich zusammengetan, um Probleme der Welt gemeinsam zu lösen.

Sie wollen Frieden, Sicherheit und ein gutes Leben für jeden einzelnen Menschen auf der Welt erreichen.

Das Land muss eine Demokratie sein.

Demokratie ist eine bestimmte Art, wie ein Land regiert wird.



In einer Demokratie bestimmen alle Bürger zusammen, was im Land passieren soll.

Das machen sie zum Beispiel durch Wahlen.

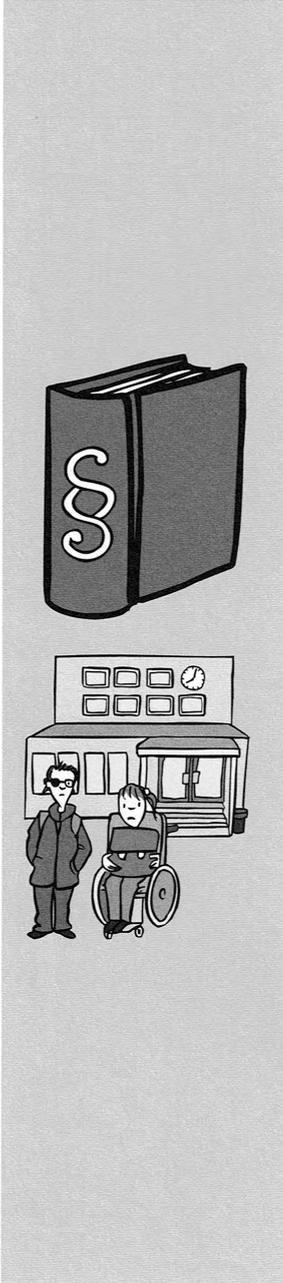


Das Land muss erklären, dass es Streitereien mit anderen Ländern möglichst friedlich lösen wird.



Das Land muss dabei helfen können, andere NATO-Mitglieder zu beschützen.

Abb. 1: Auszug aus einem Nachrichtentext: Informationen in Leichter Sprache. Beilage für: Das Parlament, Ausg. Nr. 203, 11. 07. 2022.



Schulen sollen inklusiv sein

Diesen Text hat **Jürgen Oelkers** geschrieben.
In Schwerer Sprache heißt der Text:
Inklusion als Aufgabe der öffentlichen Schule.

Beim Text in Leichter Sprache haben Katja
Scheidt und Kerstin Hazibar mitgearbeitet.

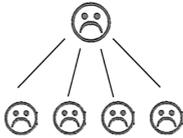
Verschiedene Gesetze sagen:
Alle Schulen sollen **inklusiv** werden.
Inklusiv heißt: alle Kinder lernen gemeinsam.

Das ist nicht einfach.
Es gibt Probleme.
Ein Problem ist der Aufbau der Schule.

Schul-Wesen: das sind alle Schulen in einem
Land.

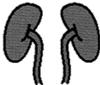
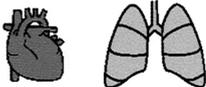
Das deutsche Schul-Wesen ist **selektiv**.
Selektiv ist ein schweres Wort und bedeutet:
Kinder können nicht miteinander lernen.
Das Schul-Wesen trennt die Kinder
voneinander.

Kinder müssen in verschiedene Schulen gehen:
Einige Schüler und Schülerinnen gehen auf
das Gymnasium.
Andere auf die Real-Schule.
Einige Schüler und Schülerinnen gehen auf die
Haupt-Schule.
Und andere auf die Sonder-Schule.



Das Blut fließt durch Blut-Gefäße.
Blut-Gefäße heißen auch Adern und Venen.
 Das Körper-Wasser oder das Blut nimmt kranke Zellen vom Tumor in die anderen Organe mit.
 Dort kann sich dann ein neuer Tumor bilden.
 So ein neuer Tumor heißt Metastase oder Tochter-Geschwulst.

Wie entsteht Krebs?



Sie wissen schon, dass der Mensch aus vielen kleinen Bau-Steinen besteht.
 Die Bau-Steine heißen Zellen.
 Die Zellen bilden alle Körper-Teile und alle Körper-Organen.
 Körper-Organen sind z. B. das Herz, die Lunge, die Nieren.
 Die Zellen bilden sich immer wieder neu.

Manchmal werden die Zellen krank.
 Die Zellen wachsen dann nicht mehr richtig.
 Es werden immer mehr kranke Zellen.
 Dann entsteht ein Tumor in dem Organ, in dem die kranken Zellen sind.

Inwiefern diese typografische Variationsarmut der Erkennbarkeit der Textsorte und somit der Textverständlichkeit zuträglich ist, wird aktuell diskutiert (vgl. Bock 2020). Hier besteht in jedem Fall ein wesentlicher Unterschied zu Fachtexten, aber auch allen anderen Texten.

4 Literatur

- Antos, Gerd/Ursula Hasler/Daniel Perrin (2011): Textoptimierung. In: Habscheid, Stephan (Hg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin, New York, 638–658.
- Antos, Gerd/Helge Missal (2017): Rechtsverständlichkeit in der Sprachkritik der Öffentlichkeit. In: Ekkehard Felder/Friedemann Vogel (Hg.): Sprache und Recht. Berlin, Boston, 329–346.
- Antos, Gerd/Tilo Weber (Hg.) (2005): Transferqualität. Bedingungen und Voraussetzungen für Effektivität, Effizienz, Erfolg des Wissenstransfers. Frankfurt a. M. u. a.
- Ballod, Matthias (Hg.) (2020): Transfer und Transformation von Wissen. Frankfurt a. M. u. a.
- Bock, Bettina M. (2014): „Leichte Sprache“. Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik. In: Susanne Jekat/Klaus Schubert /Heike E. Jüngst/Claudia Villiger (Hg.): Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik. Berlin, 17–52.
- Bock, Bettina M. (2015): Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen – 5 Thesen zur „Leichten Sprache“. In: Didaktik Deutsch 38, 9–16.
- Bock, Bettina M. (2019): „Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt. Berlin. Online (Fassung 2018): <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-319592> (letzter Zugriff 5. 1. 2024).
- Bock, Bettina M. (2020): Makrotypografie als Verständlichkeitsfaktor. Empirische Studie zum Erkennen von Textsorten am Beispiel der „Leichten Sprache“. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 73 (1), 181–212.
- Bock, Bettina M./Gerd Antos (2019): Öffentlichkeit – Laien – Experten: Strukturwandel von ‚Laien‘ und ‚Experten‘ in Diskursen über Sprache. In: Gerd Antos/Thomas Niehr/Jürgen Spitzmüller (Hrsg.): Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Berlin, Boston, 54–79.
- Bock, Bettina M./Ulla Fix/Daisy Lange (Hg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin.
- Bock, Bettina M./Sandra Pappert (2023): Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache. Mit Beiträgen von Pirkko F. Dresing, Mathilde Hennig und Cordula Meißner. Tübingen.
- Bredel, Ursula (2019): Leichte Sprache – Ein Instrument zur Sprachförderung? In: Lena Decker/Kirsten Schindler (Hg.): Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen. Duisburg, 205–224.
- Bredel, Ursula/Christiane Maaß (2016): Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis. Berlin.
- Engberg, Jan/Karin Luttermann/Silvia Cacchiane/Chiara Preite (Hg.) (2018): Popularization and Knowledge Mediation in the Law. Popularisierung und Wissensvermittlung im Recht. Berlin.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen.
- Göpferich-Görnert, Susanne (2018): Textverständlichkeit. In: Karin Birkner/Nina Janich (Hg.): Handbuch Text und Gespräch. Berlin, Boston, 229–248.
- Hansen-Schirra, Silvia/Christiane Maaß (Hg.) (2020): Easy language research. Text and user perspectives. Berlin.

- Heine, Antje (2017): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – eine besondere Form Leichter Sprache? Überlegungen aus der Perspektive des Faches DaF/DaZ. In: Bettina M Bock/Ulla Fix/Daisy Lange (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin, 401–414.
- Hennig, Mathilde (2022): ETR German within the system of language variation. In: *Nordic Journal of Linguistics*, First View, 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0332586522000129>.
- Kleinschmidt, Katrin/Thorsten Pohl (2017): Leichte Sprache vs. adaptives Sprachhandeln. In: Bettina M. Bock/Ulla Fix/Daisy Lange (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin, 87–110.
- Lange, Daisy (2018): Comparing „Leichte Sprache“, „einfache Sprache“ and „Leicht Lesen“: A corpus-based descriptive approach. In: Susanne J. Jekat/Gary Massey (Hg.): *Barrier-free communication: Methods and products. Proceedings of the 1st Swiss conference on barrier-free communication*. Winterthur, 75–91.
- Lange, Daisy (2019): Der Genitiv in der „Leichten Sprache“ – das Für und Wider aus theoretischer und empirischer Sicht. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 70, 37–72.
- Lange, Daisy/Bock, Bettina M. (2016): Was heißt „Leichte“ und „einfache Sprache“? Empirische Untersuchungen zu Begriffsemantik und tatsächlicher Gebrauchspraxis. In: Mälzer, Nathalie (Hg.): *Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Berlin, 117–134.
- Lieske, Christian/Melanie Siegel (2014): Verstehen leicht gemacht. In: *technische Kommunikation* 1, 44–49.
- Luttermann, Karin (2017): Klare Sprache als Mittel für Fachkommunikation und Wissenstransfer. In: *Information – Wissenschaft & Praxis* 68, 217–226.
- Luttermann, Karin (2020): Vertikaler Wissenstransfer zwischen Experten und Laien in Klarer Sprache. In: Matthias Ballod (Hg.): *Transfer und Transformation von Wissen*. Frankfurt a. M. u. a., 147–171.
- Maaß, Christiane (2020): *Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus. Balancing Comprehensibility and Acceptability*. Berlin.
- Maaß, Christiane/Isabel Rink (2018): „Das nennt Ihr Arzt: Rigor.“ Medizinische Fachtexte in Leichter Sprache im Lichte des Ansatzes der Situated Translation. In: Susanne Jekat /Martin Kappus/Klaus Schubert (Hg.): *Barrieren abbauen, Sprache gestalten. Working Papers in Applied Linguistics* 14. Winterthur, 24–38.
- Oomen-Welke, Ingelore (2015): Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache. In: *Deutsch Didaktik* 38, 24–32.
- Pappert, Sandra/Bettina M. Bock (2019): Easy-to-read German put to the test: Do adults with intellectual disability or functional illiteracy benefit from compound segmentation? In: *Reading and Writing* 13 (3). DOI: 10.1007/s11145-019-09995-y.
- Roche, Jörg/Sandra Drumm (Hg.) (2018): *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen*. Tübingen.
- Roelcke, Thorsten (2016): Deutsch als fachliche Fremdsprache für Experten und Laien – eine Typologie. In: *Deutsch als Fremdsprache* 53, 214–222.
- Roelcke, Thorsten (2020): *Fachsprachen*. Berlin.
- Schiewe, Jürgen (2017): „Leichte Sprache“ aus der Perspektive von Sprachkritik und Sprachkultur – Überlegungen zur Anwendbarkeit der Kategorie „Angemessenheit“. In: Bettina M. Bock/Ulla Fix/Daisy Lange (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin, 71–86.
- Schuppener, Saskia/Bettina M. Bock (2018): Geistige Behinderung und barrierefreie Kommunikation. In: Christiane Maaß/Isabel Rink (Hg.): *Handbuch barrierefreie Kommunikation*. Berlin, 227–253.
- Stöckl, Hartmut (2004): Typographie: Gewand und Körper des Textes – Linguistische Überlegungen zu typographischer Gestaltung. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 41, 5–48.
- Szurawitzki, Michael/Christiane Bayer (2016): Makro- und mikrostrukturelle Analysen wissenschaftlicher Artikel II: Untersuchungen soziologischer Einleitungen und Vergleich mit medizinwissenschaftlichen Text- und Sprachstrukturen. In: *Glottology. International Journal of Theoretical Linguistics* 6.1, 113–138.

Quellen

- Bundestagswahlprogramm der SPD in „Leichter Sprache“ (2021). URL: https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Beschluesse/Programm/Wahlprogramm_SPD_2021_LS_barrierefrei.pdf (letzter Zugriff 5. 1. 2022).
- Das Parlament. Beilage Informationen in Leichter Sprache. Ausg. Nr. 203, 11. 7. 2022.
- Kieseritzky, Katrin von (10. 4. 2017): Wie Krebs entsteht. URL: <https://www.krebsgesellschaft.de/onko-internetportal/basis-informationen-krebs/basis-informationen-krebs-allgemeine-informationen/wie-krebs-entsteht.html> [16. 08. 2022] (letzter Zugriff 16. 08. 2022).
- Michel, Marion (o. J.): Neben-Nieren-Tumor, Nieren-Zell-Karzinom, Nieren-Becken-Tumor, Harn-Leuter-Tumor, Harn-Blasen-Tumor. Ein Patienten-Heft in Leichter Sprache. Hrsg. Von der Sächsischen Krebsgesellschaft. Zwickau.
- Netzwerk Leichte Sprache (2022): Die Regeln für Leichte Sprache. Online verfügbar unter https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2023/03/Regelwerk_NLS_Neuauf12022_web.pdf (letzter Zugriff 5. 1. 2022).
- Seitz, Simone u. a. (Hrsg.) (2014): Ist Inklusion gerecht? Inklusions-Forschung in leichter Sprache. Marburg.

Michael Schart

CLIL – fach- und sprachintegrierter Unterricht

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit konzeptionellen Überlegungen und empirischen Erkenntnissen zum fach- und sprachintegrierten Ansatz (CLIL). Nach einer begrifflichen Klärung erfolgt eine Einordnung des CLIL-Konzepts in die fremdsprachendidaktische Diskussion. Im Zentrum des Beitrags steht ein Blick auf den Forschungsstand. Da für den Bereich Deutsch als Fremdsprache bislang kaum empirische Studien vorliegen, werden dabei vor allem Erkenntnisse der internationalen Fremdsprachenforschung dargestellt. Die unterrichtlichen Interaktionsprozesse werden als ein Aspekt des CLIL-Unterrichts hervorgehoben, denen eine besondere Bedeutung zukommt.

Schlagwörter: CLIL, fach- und sprachintegrierter Unterricht, unterrichtliche Interaktion, Unterrichtsinhalte

- 1 Zur Genese des Begriffs und seiner Vielfalt
- 2 CLIL und Fremdsprachendidaktik
- 3 Empirische Erkenntnisse
- 4 Interaktion/Interaktion im CLIL-Unterricht
- 5 Ausblick
- 6 Literatur

1 Zur Genese des Begriffs und seiner Vielfalt

Seit einigen Jahren lässt sich im Bereich Deutsch als Fremdsprache ein gesteigertes Interesse an der Verknüpfung von fremdsprachlichen und fachlichen Lehr- und Lernprozessen beobachten, für die sich die Bezeichnung *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) durchgesetzt hat (Haataja/Wicke 2018; Lindemann/Hufeisen 2015). Der Ansatz wirkt innovativ, denn er stellt eine weit verbreitete Vorstellung von Fremdsprachendidaktik in Frage. Diese gründet – in einem verkürzenden Analogieschluss zu Fächern wie Mathematik oder Chemie – auf der Annahme, die Sprache bzw. ihre Strukturen bildeten den zentralen Gegenstand des DaF-Unterrichts. Weitere Inhalte sind diesem Verständnis nach zwar ebenfalls notwendig, werden aber nur als schmückendes Beiwerk oder im günstigeren Falle als zweitrangig betrachtet. Der CLIL-Ansatz bricht mit dieser Denkweise – je nach Variante mehr oder weniger konsequent – und setzt ihr ein Konzept von Fremdsprachenunterricht entgegen, in dem die Inhalte in den Mittelpunkt der didaktischen Planung treten und die Fremdsprache vom Lerngegenstand zum Lernmedium wird.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache hat damit eine Entwicklung eingesetzt, die auf anderen Gebieten seit langem anhält. Erste Überlegungen zu CLIL lasen sich bis

ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen. So regte beispielsweise der französische Pädagoge François Gouin bereits im Jahr 1880 dazu an, Physik oder Geschichte in einer Fremdsprache zu unterrichten (vgl. Kelly 1976, 289). Es brauchte zwar noch einige Jahrzehnte, bis diese didaktische Vision verwirklicht wurde, doch ein Blick in die Schulsysteme vieler Länder zeigt heute, dass CLIL inzwischen zum schulischen Alltag gehört: Weltweit findet sich eine große Diversität an Unterrichtsmodellen auf allen Stufen des Bildungssystems, die das Erlernen einer Fremdsprache mit dem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten auf Fachgebieten wie Mathematik, Erdkunde oder Sport kombinieren.

Die zahlreichen Realisierungsvarianten von CLIL-Unterricht beruhen alle auf der Annahme, dass sich aus der Begegnung von Fach und Fremdsprache besondere Synergieeffekte für das Lernen ergeben. Dieser gemeinsame Grundgedanke wird jedoch von der begrifflichen Vielfalt verdeckt, die sich in den letzten Jahrzehnten im Umfeld des didaktischen Ansatzes herausgebildet hat. CLIL ist dabei nur eine von vielen möglichen Bezeichnungen. Sie kann als eine europäische Schöpfung gelten und lässt sich auf die Initiativen der Europäischen Union zur Förderung von Mehrsprachigkeit seit den 1990er Jahren zurückführen (Ahern 2014). Im deutschen Sprachraum trifft sie auf die älteren und weit verbreiteten Begriffe „bilingualer Unterricht“ oder „Sachfachunterricht“ (Hallet/Königs 2013) bzw. dem englischsprachigen Pendant *Bilingual Education* (Mehisto 2012). Diese entstanden bereits in den 1960er Jahren, als im Zuge der deutsch-französischen Bemühungen um Verständigung u. a. neue schulische Konzepte zur Förderung der fremdsprachlichen Kompetenzen entwickelt wurden (Breidbach 2013).

Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass eine begriffliche Klärung bzw. Abgrenzung zuweilen über die Verortung im Bildungssystem versucht wird. Bilingualer Unterricht soll dann die Besonderheiten des fach- und sprachintegrierten Unterrichtens auf der Primar- und Sekundarstufe herausstellen, etwa die Bindung an die nationalen bzw. regionalen Lehrpläne, die klare Zuordnung zum Fachunterricht oder die Leitung durch muttersprachliche Fachlehrende (siehe Dalton-Puffer 2017, 155). Und um der besonderen Situation im deutschen Auslandsschulwesen gerecht zu werden, hat sich zusätzlich der Begriff „Deutschsprachiger Fachunterricht“ (Leisen 1999; 2015) etabliert.

CLIL wird daher tendenziell eher für Unterrichtssettings im tertiären Bereich verwendet. Dort jedoch konkurriert die Bezeichnung mit den im nordamerikanischen Diskurs gängigen Begriffen CBI (*Content-Based Instruction*) bzw. CBLT (*Content-Based Language Teaching*). Aber auch die Akronyme LAC (*Language Across the Curriculum*; Grenfell 2002), SCLT (*Sustained Content Language Teaching*; Murphy/Stoller 2011), EMI (*English Medium Instruction*; Macaro 2018), EAP (*English for Academic Purposes*; Chazal 2014), TBLI (*Theme-Based Language Instruction*; James 2006) oder ICLHE (*Integrated Content and Language in Higher Education*; Schmidt-Unterberger 2018) bieten sich gerade im tertiären Bereich als alternative Möglichkeiten an.

Dieser begriffliche Variantenreichtum bei den fach- und sprachintegrierten Konzepten darf nicht nur als das Resultat einer besonders ehrgeizigen akademischen

Profilbildung gesehen werden. Er ergibt sich auch aus den sehr unterschiedlichen Konstellationen, unter denen diese Form von Unterricht entworfen und durchgeführt wird. Vergleicht man etwa den bilingualen Geschichtsunterricht an einer deutschen Realschule, den Mathematikunterricht an einem türkischen Gymnasium mit deutschsprachigem Zweig und einen Deutschkurs für angehende Pflegekräfte, die sich am Goethe-Institut in Hanoi auf eine zukünftige Tätigkeit in Deutschland vorbereiten, trennt diese drei Lehr- und Lernsituationen mehr voneinander als sie verbindet – zumindest bei flüchtiger Betrachtung. Und man braucht mit den Unterschieden nicht bis ins Detail vertraut zu sein, um zu verstehen, dass die konkrete Gestaltung fach- und sprachintegrierter Kursangebote von zahlreichen Faktoren geprägt wird, von sprachpolitischen Entscheidungen beispielsweise, von der Einbindung in Institutionen mit ihren je eigenen Bildungszielen, curricularen Richtlinien oder personellen Ressourcen und nicht zuletzt von den Erwartungen und Einstellungen der Beteiligten (vgl. z. B. Hüttner u. a. 2013; van Kampen u. a. 2020; Viebrock 2014). Und dennoch handelt es sich in allen drei Fällen letztlich nur um Spielarten des fach- und sprachintegrierten Ansatzes.

Als wesentliches Kriterium der Unterscheidung von unterschiedlichen Versionen des CLIL-Unterrichts bietet sich daher vor allem die Frage an, ob die Lehr- und Lernprozesse eher vor dem Hintergrund eines Sachfachs und seiner Struktur entworfen werden oder ob sie eher von fremdsprachendidaktischen Überlegungen bestimmt sind. Die verschiedenen Konzepte des fach- und sprachintegrierten Unterrichts lassen sich aus dieser Perspektive entlang eines Kontinuums anordnen. Den Extrempunkt auf der einen Seite bilden fachdominierte Konzepte, wie etwa die auf Englisch gehaltenen Fachvorlesungen an deutschen Universitäten. Das Ende des Kontinuums auf der anderen Seite markieren fremdsprachendidaktisch geprägte Programme wie beispielsweise themenbasierte Kursangebote (Brinton/Snow 2017, 8; Cameron 2010, 180 ff.; Lyster 2017, 87). Dalton-Puffer (2017, 154) schlägt vor, diese Extrempunkte mit den Bezeichnungen *hard CLIL-type* und *soft CLIL-type* zu versehen. Ein solches Kontinuum kann die von Smit (2015, 92) kritisierte zunehmende Verwässerung der Begrifflichkeiten zwar nicht eindämmen, bietet sich jedoch als ein sehr hilfreiches gedankliches Konstrukt an. Es ermöglicht einerseits eine erste Orientierung in diesem unübersichtlichen Bereich und eignet sich andererseits in seiner Flexibilität auch als ein heuristisches Instrument, um Programme, Kurse oder einzelne Unterrichtsstunden zu charakterisieren.

2 CLIL und Fremdsprachendidaktik

Eine verstärkte Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen sach- und fachintegrierter Lehr- und Lernprozesse setzte erst in den 1980er und 1990er Jahren ein. Im Hinblick auf das Schulsystem in europäischen Ländern waren dafür die bereits erwähnten länderübergreifenden sprachpolitischen Initiativen ein ausschlag-

gebender Faktor. Ein weiterer wichtiger Impuls für diese Entwicklung ging jedoch auch von den Problemen aus, die sich in der Praxis des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts abzeichneten. Gemeint ist hier vor allem die Tendenz, die Auswahl und die Gestaltung von Texten und Aktivitäten vorrangig an sprachlichen Lernzielen bzw. der Förderung einzelner sprachlicher Fertigkeiten zu orientieren und damit die Inhalte zu vernachlässigen oder sogar zu trivialisieren (vgl. Legutke/Thomas 1991, 15; Pennycook 1990, 13). Die dezidierte Kritik an dieser Schwachstelle kommunikativ ausgerichteter Settings setzte bereits in den 1980er Jahren ein, wurde in der Folgezeit vor allem von Überlegungen zum literarischen und interkulturellen Lernpotenzial des Fremdsprachenunterrichts vorangetrieben (vgl. Byram/Wagner 2018) und erhält von aktuellen Konzepten zu einer kritischen Fremdsprachendidaktik neue Impulse (Gerlach 2020).

Der fach- und sprachintegrierte Ansatz führt in besonderer Weise vor Augen, dass die kommunikative Didaktik ihre Legitimität aus der Relevanz der Interaktion im Klassenraum gewinnt. Es geht nicht in erster Linie darum, die fremde Sprache einzuüben oder ihren Gebrauch zu imitieren. Die Lernenden sollen sie vielmehr als ein Instrument erleben, das ihnen neue Sicht- und Denkweisen erschließt, das ihnen hilft, ihr Selbstverständnis weiterzuentwickeln und das es ihnen nicht zuletzt ermöglicht, gemeinsam mit anderen zu handeln. Thematische Beliebigkeit und Belanglosigkeit tragen deshalb dazu bei, die Basis der kommunikativen Fremdsprachendidaktik zu untergraben (vgl. auch Grenfell 2002, 26; Stoller/Grabe 2017).

Diese Argumentation mündet in die Erkenntnis, dass es sich beim CLIL-Ansatz nicht um einen Gegenentwurf zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht handelt, sondern eine seiner Varianten. Sie setzt auf die Prämisse, dass sich die Bedingungen für einen realitätsnahen Gebrauch der Fremdsprache vor allem dann verbessern, wenn die Motivation zum sprachlichen Handeln von den Inhalten ausgeht (Brinton/Snow 2017, 4). Sobald diese Inhalte die Notwendigkeit des Fremdsprachenlernens in sich tragen, so die Erwartung, werde gleichsam *en passant* authentisch kommuniziert. Die fremde Sprache wird zum Medium, mit dessen Hilfe Lernende Informationen von Interesse und Relevanz austauschen oder sich gemeinsam neues Wissen erschließen. Eine Situation, die Dalton-Puffer (2007, 3) folgerichtig als „the ultimate dream of Communicative Language Teaching“ bezeichnet.

Dabei verlangt der CLIL-Ansatz nicht nach einer bestimmten Abfolge von Unterrichtsphasen oder Aktivitäten. Er stellt mithin keine Methode dar, sondern lässt sich in unterschiedlichen Kontexten sehr variabel umsetzen. In einer idealtypischen Realisierung gelingt die Verbindung von anspruchsvollen Inhalten (*content*), selbstbestimmten Lern- bzw. Denkprozessen (*cognition*), aktiver Interaktion (*communication*) und interkulturellem Lernen (*culture*). Dieses Zusammenspiel beschreibt Coyle (2007) in seinem 4 C's-Modell:

In essence, the 4 C's Framework suggests that it is through progression in knowledge, skills and understanding of the content, engagement in associated cognitive processing, interaction in the communicative context, the development of appropriate language knowledge and skills as well as experiencing a deepening intercultural awareness that effective CLIL takes place. (Coyle 2007, 550)

Sakamoto (2021) hat diese Überlegungen jüngst um ein weiteres C erweitert, indem sie auf die Bedeutung des reflektierenden und emanzipatorischen Denkens (*critical thinking*) in den vier anderen Elementen des Coylschen Modells verweist.

Ein weiteres theoretisch motiviertes Modell zum CLIL-Unterricht stammt von Hallet (1998). Anhand seines „Bilingual Triangle“, dem Zusammenwirken von eigenkulturellen, fremdkulturellen und kulturübergreifenden Aspekten, beschreibt er, weshalb CLIL-Unterricht nicht deckungsgleich zum Fachunterricht in der L1 der Lernenden gedacht werden könne. Auch ein direkter Import des Fachunterrichts aus der Region der Zielsprache verbietet sich aus der Perspektive dieses Modells. Das besondere Potenzial dieser Unterrichtsform ergebe sich gerade aus den „neuen kulturellen und kulturübergreifenden Dimensionen, die über die fremde Sprache Eingang in das jeweilige fachliche Denken und seine Konzepte finden“ (Hallet 1998, 120).

3 Empirische Erkenntnisse

Das innovative Potenzial, das CLIL-Settings in vielen theoretisch-konzeptionellen Publikationen zugesprochen wird, stellt sich allerdings nicht zwangsläufig ein, sobald Lehrende mehr Wert auf die thematische Ausgestaltung des Fremdsprachenunterrichts legen oder fachliche Inhalte in einer Fremdsprache unterrichten. Daher konzentriert sich die empirische Forschung der letzten Jahre verstärkt darauf, die konkreten Bedingungen zu ergründen, unter denen die erhofften Synergieeffekte von CLIL-Unterricht tatsächlich zum Tragen kommen.

Empirische Studien konnten in den letzten Jahren wiederholt aufzeigen, dass einige der Annahmen, von denen das CLIL-Konzept ausgeht, nicht unbegründet sind. So können Lernende in fach- und sprachintegrierten Settings tatsächlich größere fremdsprachliche Lernfortschritte erreichen als Lernende in eher konventionellen kommunikativen Unterrichtsdesigns. Diese Tendenz zeigt sich etwa bei den rezeptiven Fertigkeiten und der lexikalischen Kompetenz. Auch die Diskurskompetenz entwickelt sich besser, was sich unter anderem an der Flüssigkeit und Komplexität der Äußerungen ablesen lässt, an den strategischen Fähigkeiten der Lernenden, aber auch an ihrer Selbstsicherheit beim Gebrauch der Fremdsprache (siehe Dalton-Puffer 2011; Lasagabaster u. a. 2010).

Sehr deutlich treten diese Effekte beispielsweise in der DESI-Studie zu Tage. Die betreffenden Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse waren hinsichtlich des sprachlichen Niveaus in Englisch ihren Altersgenossen um mindestens ein Schuljahr voraus, weshalb Nold (2008, 457) zu dem Fazit kommt: „Die Ergebnisse der Untersuchungen zum bilingualen Sachfachunterricht Englisch in DESI belegen erstmalig in einer großen Stichprobe, dass das Konzept von bilingualem Sachfachunterricht die mit ihm verbundenen Hoffnungen umfassend erfüllt.“

Eine Garantie für das Gelingen inhaltsbasierter Unterrichtskonzepte geht mit solchen Erkenntnissen allerdings nicht einher, denn sie sind immer an die besonderen

örtlichen Bedingungen gebunden. In diesem Sinne konnten die empirischen Forschungen auch dazu beitragen, überzogenen Erwartungen eine nüchternere Sicht auf die Möglichkeiten und Grenzen des CLIL-Unterrichts entgegenzustellen. Es zeigt sich beispielsweise immer wieder, wie eng die in CLIL-Settings erzielten Lernerfolge mit den jeweiligen lokalen Kontexten verknüpft sind. So spielen die Qualität und die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts in einer Region eine entscheidende Rolle (vgl. Goris/Denessen/Verhoeven 2019). Als wichtige Faktoren wurden zudem die soziale Selektivität sowie die Motivation von Lehrenden und Lernenden identifiziert (vgl. Rumlich 2018). Daher sind die positiven Resultate in Vergleichsstudien zum Teil darauf zurückzuführen, dass sich vor allem die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler von bilingualen Zweigen angezogen fühlen (Dalton-Puffer 2011, 186). Auch die positiven Effekte auf die Motivation der Lernenden in fach- und sprachintegrierten Programmen, wie sie von Lyster (2017) beschrieben werden, ergeben sich nicht unmittelbar aus der Verbindung von Fach und Sprache, sondern erfordern weitere förderliche Bedingungen. An der Studie von Merino/Lasagabaster (2018) lässt sich zum Beispiel ablesen, wie die motivierende Wirkung von Programmen mit ihrer Intensität zusammenhängen kann.

Auf eine überraschend große Forschungslücke stößt man mit der Frage, ob die optimistisch stimmenden Ergebnisse zu den sprachlichen Lernprozessen mit vergleichbaren Fortschritten bei den inhaltlichen Lernprozessen einhergehen (z. B. Bonnet 2016; Dallinger et al. 2016). Die Datenlage dazu ist momentan noch dürftig und somit erscheint zum jetzigen Zeitpunkt weitgehend unklar, wie sich unter den Bedingungen des CLIL-Unterrichts die fachlichen Kompetenzen entwickeln und ob auch in dieser Hinsicht von einem Synergieeffekt die Rede sein kann.

Zum Gesamtbild des Forschungsstandes gehören zudem die Erkenntnisse, die auf die Schwachstellen fach- und sprachintegrierter Unterrichtskonzepte hinweisen und die unter bestimmten Bedingungen ausschlaggebend für deren Erfolg – oder eben auch Misserfolg – sein können. Auf einen dieser problematischen Punkte verweist die Frage, wie es Lernenden gelingt, sich eine fremde Sprache anzueignen, ohne deren Systematik zu reflektieren. Zunächst ging man bei diesem Ansatz im Sinne der Input-Hypothese (Krashen 1981) davon aus, dass sich die positiven Effekte auf die fremdsprachlichen Kompetenzen gleichsam nebenbei einstellen würden. Appel (2011) bezeichnet diese Annahme als „Immersionargument“. Gerade die Forschungen in Immersionsprogrammen führten jedoch vor Augen, dass für die Lernenden höhere Niveaustufen grammatischer Kompetenz kaum zu erreichen sind (vgl. Ellis/Shintani 2014, 16). Empirische Befunde legen somit eine differenziertere Sicht auf die Rolle formaler Aspekte des Spracherwerbs nahe oder wie Lightbown (2014, 129) es formuliert: „Language acquisition does not take care of itself.“

Um die Lernenden auch bei der Entwicklung der formalen Korrektheit ihres Sprachgebrauchs zu unterstützen, so der momentane Forschungsstand, sollten inhaltsbasierte Unterrichtsdesigns Phasen vorsehen, in denen über sprachliche Formen und Funktionen gezielt nachgedacht wird. Eine Strategie, die Long (2015) mit dem

Begriff „Focus on form“ gefasst hat. Solche reflexiven Phasen zu sprachlichen Phänomenen erscheinen vor allem dann notwendig zu sein, wenn die Lernenden – im Unterschied zum bilingualen Sachfachunterricht an deutschen Schulen – keine begleitenden Fremdsprachenkurse besuchen. Lyster (2017) plädiert daher für einen *counter-balanced approach*, ein Modell fach- und sprachintegrierten Unterrichts, der ausreichend Raum lässt für formale und funktionale Sprachbetrachtung. Auch wenn der Schwerpunkt auf den inhaltlichen Lernprozessen liegt, wird der Unterricht bei diesem Ansatz so gestaltet, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden immer wieder darauf gelenkt wird, welche Rolle sprachlichen Strukturen bei der Realisierung von Handlungsabsichten und bei der Bedeutungskonstitution zukommt.

4 Interaktion im CLIL-Unterricht

Ein zentraler, aber bislang noch wenig erforschter Aspekt des CLIL-Unterrichts sind die interaktiven Prozesse. Es mangelt beispielsweise an Studien, die uns Einblicke in den Verlauf von fachlichen und fremdsprachlichen Lernprozessen unter CLIL-Bedingungen anhand von Äußerungen im Unterrichtsgeschehen ermöglichen. Allerdings lassen sich aus bisherigen empirischen Arbeiten zur unterrichtlichen Interaktion im CLIL-Unterricht wichtige Rückschlüsse auf diese Problematik ziehen. So weisen einige Untersuchungen eindrücklich darauf hin, dass sich die Interaktion positiv auf die Lernmöglichkeiten auswirken kann, wenn sie entsprechend gezielt gestaltet wird (Llinares 2017; Valverde Caravaca 2019). An anderen Studien lässt sich hingegen ablesen, wie bestimmte Gesprächsmuster im Klassenraum entscheidend dazu beitragen, dass die Räume für selbstständiges Denken und Argumentieren verengt und damit Austauschprozesse unter den Lernenden verhindert werden (Dalton-Puffer 2007, 253 ff.; Llinares/Morton/Whittaker 2012, 76; Nikula/Dalton-Puffer/García 2013, 73 ff.).

Dass gerade die interaktiven Prozesse im CLIL-Unterricht in den letzten Jahren in den Fokus kritischer Betrachtungen gerückt sind, kann daher nicht überraschen. So bemängeln etwa Bonnet/Breidbach (2013, 190) und auch Coyle (2007, 548), dass bilingualer Unterricht entgegen aller programmatischen Entwürfe in der Praxis eher stoff- und lehrkraftzentriert bzw. transmissionsorientiert ablaufe. Eine Einschätzung, die in empirischen Studien Bestätigung findet (z. B. bei Dalton-Puffer 2007). In der Fachdiskussion wird vor allem immer wieder die Dominanz des sogenannten triadischen Dialogs kritisiert, also der beständigen Abfolge von Impulsen der Lehrperson, auf die einzelne Lernende mit eher wenig komplexen Äußerungen reagieren („Frage-Antwort-Rückmeldungs-Muster“; Richert 2005).

Gerade für die Herausbildung von fachlichen Konzepten in der Fremdsprache erscheint jedoch eine bewusste Gestaltung der Interaktion im Klassenraum eine maßgebliche Rolle zu spielen, denn Lernende werden in fach- und sprachintegrierten Settings fortwährend mit Phänomenen bzw. ihren fachspezifischen Versprachlichungen konfrontiert, die ihnen auch in der Muttersprache nicht vertraut sind. Sie stehen

mithin vor der Aufgabe, sich einen Begriff von etwas zu machen, das ihnen im Alltag und damit in der Alltagssprache kaum begegnet.

In diesem Sinne ist Fachlernen immer auch Sprachlernen, sowohl in der Erstsprache als auch einer Fremdsprache. Indem der CLIL-Unterricht auf die Fremdsprache fokussiert, potenziert er jedoch die Anforderungen, die damit für die Lernenden verbunden sind. Sie sollen ein tieferes Verständnis für Wissensinhalte, Zusammenhänge sowie spezifische Bedeutungen/Bedeutungsnuancen und deren Versprachlichung entwickeln, die mit neuen Konzepten einhergehen. Dieser Prozess der Konzeptentwicklung in der Fremdsprache, so zumindest die grundlegende Annahme, kann zum einen durch gezieltes Handeln der Lehrenden begünstigt werden. Ein Schlüsselwort in diesem Zusammenhang lautet Scaffolding und es meint hier alle didaktischen Maßnahmen, die geeignet sind, die Entwicklung fachspezifischer Konzepte bzw. einer doppelten Fachliterarität (Diehr 2016) zu unterstützen. Dazu zählen funktionale Sprachwechsel ebenso wie der Einsatz unterschiedlicher Darstellungs- und Textformen oder die Arbeit mit Diskursfunktionen (vgl. Bonnet 2016, 46; Dalton-Puffer 2013).

Ein nicht weniger wichtiger Aspekt ist die Gestaltung eines diskursiven Miteinanders im Klassenraum. Der Unterricht sollte – wie etwa Leisen (2015) betont – den Lernenden vielfältige Gelegenheiten bietet, sich mit ihrem Vorwissen einzubringen, Hypothesen zu formulieren, Ideen zu vergleichen oder zu hinterfragen und gemeinsam an Lösungen zu arbeiten. Dieser Argumentationslinie folgend wird die Bedeutungsaushandlung in der Fremdsprache (*negotiation of meaning*) zu einer zentralen Triebfeder der Kompetenzentwicklung in fach- und sprachintegrierten Unterrichtssettings. Das jedoch widerspricht in vielen Kontexten dem gewohnten Verlauf unterrichtlicher Gesprächsführung. Es kann daher auch nicht überraschen, dass vorliegende Studien zur Interaktion im CLIL-Unterricht solche Freiräume zur Bedeutungsaushandlung unter den Lernenden nur sehr selten dokumentieren.

Wie schwierig es ist, gewohnte Muster schulischer Interaktion zu durchbrechen, verdeutlicht beispielsweise Nikulas Studie (2012) aus dem CLIL-Unterricht in Finnland. Einerseits zeigt diese Untersuchung zwar, dass in CLIL-Settings eine größere interaktionale Symmetrie erreicht werden kann, die Lernenden beispielsweise häufiger selbst den Austausch initiieren und dadurch zu längeren sowie komplexeren Redebeiträgen kommen. Andererseits veranschaulicht sie aber auch die Beharrungskräfte des triadischen Dialogs.

Auf der Grundlage des derzeitigen Forschungsstandes muss resümiert werden, dass das Frage-Antwort-Rückmeldungs-Muster (Richert 2005) das Patentrezept für die Interaktion im Klassenraum darstellt, auch im fach- und sachintegrierten Unterricht. Zahlreiche Studien veranschaulichen, weshalb relevante Inhalte nicht zwangsläufig lebhaftere Interaktionsprozesse in Gang setzen. Das vom akademischen Betrieb immer wieder vehement eingeforderte Umdenken bei der Gestaltung der Interaktionsprozesse lässt sich offensichtlich theoretisch einfacher konzipieren und beschreiben als praktisch umsetzen (z. B. die Praxiskritik bei Linares et al. 2012, 63 ff.; Lyster 2007, 21; Mehisto 2012, 44 ff.). Und so ist sicher auch enttäuschte Hoffnung im Spiel, wenn Lina-

res/Morton (2010, 62) zu dem Schluss kommen: „CLIL students may be able to do more than we think, if we provide them with more interactional space to articulate their understanding.“

Empirische Studien konnten bislang wenig dazu beigetragen, diese Vermutung mit Interaktionsdaten aus gelebtem CLIL-Unterricht zu erhärten. Eine Ausnahme bildet daher eine Studie aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, bei der Interaktionsprozesse in einem fach- und sprachintegrierten Programm an einer japanischen Universität multiperspektivisch untersucht wurden (Schart 2020). Sie veranschaulicht, wie Lernende bereits auf der Niveaustufe A zu einem dialogischen Miteinander finden, wenn relevante Inhalte und anspruchsvolle Aufgaben in einer vertrauensvollen Lernatmosphäre aufeinandertreffen. Diese Arbeit verweist auf die Wichtigkeit, CLIL-Unterricht als einen komplexen Prozess zu denken. Dessen Planung darf sich nicht darauf beschränken, die Gegenstände auszuwählen und kohärent zu verknüpfen. So wesentlich dieser erste Schritt auch ist: eine nicht weniger große Sorgfalt sollte in einem zweiten Schritt der Frage gelten, wie sich diese Inhalte in Verbindung mit Aktivitäten und Interaktionsformen zu herausfordernden Lernsituationen arrangieren lassen. Erst die Verbindung von substanziellen Themen mit angemessenen Denk- bzw. Lernimpulsen ermöglicht es den Lernenden, mit der Fremdsprache zu experimentieren, neue inhaltliche und sprachliche Aspekte zu entdecken und nicht zuletzt: sinnvoll und zielgerichtet zu interagieren.

5 Ausblick

Das Konzept des fach- und sprachintegrierten Unterrichts birgt vielfältige Möglichkeiten, die Didaktik im Bereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache weiterzuentwickeln und zum Teil ganz neu zu denken (vgl. Haataja/Wicke 2019; Lindemann/Hufeisen 2015; Schart 2020). So kann er beispielsweise einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, der wachsenden Nachfrage nach Fachkräften mit ausreichenden Deutschkenntnissen effektive Ausbildungsangebote entgegenzusetzen. Dafür bedarf es jedoch eines besseren Verständnisses der Lehr- und Lernprozesse, die sich in fach- und sprachintegrierten Settings vollziehen. Der vorliegende Beitrag hat einige der drängenden Aufgaben offengelegt, denen sich der Fachbereich daher künftig intensiver zuwenden sollte. Wichtiger als neue Modelle, theoretische Erörterungen und weitere Bezeichnungen wären vor allem umfassende, möglichst longitudinal und multiperspektivisch angelegte empirische Untersuchungen in verschiedenen Kontexten. Wir benötigen mehr Erkenntnisse über die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Realisierungsformen von CLIL-Unterricht. Es bedarf besserer Einblicke in die sprachliche und fachliche Entwicklung der Lernenden, ausführlichere Dokumentationen ihrer Interaktionsprozesse und Lernprodukte. Größere Aufmerksamkeit sollte auch der Erstellung und Evaluation geeigneter Lehrmaterialien zukommen (vgl. Genç u. a. 2018), denn aufgrund der starken Bindung von CLIL-Unterricht an die spezifischen Kontexte liefert der kom-

merzielle Lehrwerkmarkt kaum Hilfestellungen. Nicht zuletzt müssen wir uns fragen, ob die bisherige Ausrichtung von Aus- und Fortbildung im Bereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache den Anforderungen gerecht werden kann, die eine stärkere Fokussierung auf Fachinhalte von Lehrenden erfordert.

6 Literatur

- Ahern, Aoife (2014): The roots of CLIL: Language as the key to learning in the primary classroom. In: Ruth Breeze/Carmen Llamas Saíz/Concepción Martínez Pasamar/Cristina Taberero Sala (Hg.): *Integration of theory and practice in CLIL*. Leiden, 15–35.
- Appel, Joachim (2011): Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht. In: *Forum Sprache*, 6, 85–88.
- Bonnet, Andreas (2016): Two for the price of one? Das Verhältnis von sachfachlicher und fremdsprachlicher Bildung beim Content and Language Integrated Learning. In: Bärbel Diehr/Angelika Preisfeld/Lars Schmelter (Hg.): *Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen*. Tübingen, 38–57.
- Bonnet, Andreas/Stephan Breidbach (2013): Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Grundlegung. In: Wolfgang Hallet/Frank G. Königs (Hg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze, 26–31.
- Breidbach, Stephan (2013): Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in Deutschland: Bilingualer Unterricht und Gesellschaftspolitik. In: Wolfgang Hallet/Frank G. Königs. (Hg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht – Content and Language Integrated Learning*. Seelze, 11–17.
- Brinton, Donna/Marguerite Ann Snow (2017): The evolving architecture of content-based instruction. In: Marguerite Ann Snow/Donna Brinton (Hg.): *The Content-Based Classroom: New Perspectives on Integrating Language and Content*. Ann Arbor, 2–20.
- Byram, Michael/Manuela Wagner (2018): Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. In: *Foreign Language Annals* 51 (1), 140–151.
- Cameron, Lynne (2010): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge.
- Chazal, Edward de (2014): *English for Academic Purposes*. Oxford.
- Coyle, Do (2007): Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5), 543–562.
- Dallinger, Sara/Katja Jonkmann/Jan Hollm/Christiane Fiege (2016): The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences – killing two birds with one stone? In: *Learning and Instruction* 41 (1), 23–31.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007): *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam.
- Dalton-Puffer, Christiane (2011): Content-and-language integrated learning: from practice to principles? In: *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 182–204.
- Dalton-Puffer, Christiane (2013): A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language integration in CLIL and multilingual education. In: *European Journal of Applied Linguistics* 1 (2), 216–253.
- Dalton-Puffer, Christiane (2017): Discourse analysis and CLIL. In: Ana Llinares/Tom Morton (Hg.): *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. Amsterdam, 167–181.
- Diehr, Bärbel (2016): Doppelte Fachliteralität im bilingualen Unterricht. Theoretische Modelle für Forschung und Praxis. In: Bärbel Diehr/Angelika Preisfeld/Lars Schmelter (Hg.): *Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen*. Frankfurt a. M., 57–84.
- Ellis, Rod/Natsuko Shintani (2014): *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London.

- Genç, Nurcihan Sönmez/D. Çiğdem Ünal/Şerife Ünver (2018): Entwicklung und Evaluation von fach- und sprachintegrierten Unterrichtsmaterialien für die DaF-Lehrerbildung in der Türkei. In: Kim Haataja/Rainer E. Wicke (Hg.): Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG). Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung. Berlin, 259–267.
- Gerlach, David (2020) (Hg.): Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele. Tübingen.
- Goris, José/Eddie Denessen/Ludo Verhoeven (2019): Effects of content and language integrated learning in Europe. A systematic review of longitudinal experimental studies. In: *European Education Research Journal* 18(6), 675–698.
- Grenfell, Michael (2002): Theoretical justifications. In: Grenfell, Michael (Hg.): *Modern Languages across the Curriculum*. London, 26–42.
- Hallet, Wolfgang, (1998): Bilingual Triangle, Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45 (2), 115–125.
- Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hg.) (2013): *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze.
- Haataja, Kim/Rainer E. Wicke (2018): *Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG) Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung*. Berlin.
- Hüttner, Julia/Christiane Dalton-Puffer (2013): Der Einfluss subjektiver Sprachlerntheorien auf den Erfolg der Implementierung von CLIL-Programmen. In: Stephan Breidbach/Britta Viebrock (Hg.): *Content and language integrated learning (CLIL) in Europe. Research perspectives on policy and practice*. Frankfurt a. M., 129–144.
- James, Mark Andrew (2006): Transfer of learning from a university content-based EAP course. In: *TESOL Quarterly* 40 (4), 783–806.
- Kelly, Louis G. (1976): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley.
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford.
- Lasagabaster, David/Juan M. Sierra (2010): Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. In: *ELT Journal* 64 (4), 367–375.
- Legutke, Michael/Howard Thomas (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. London.
- Leisen, Josef (2015): Zur Integration von Sachfach und Sprache im CLIL-Unterricht. In: Bernd Rüschoff/ Julian Sudhoff/Dieter Wolff (Hg.): *CLIL Revisited: Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt a. M., 225–244.
- Leisen, Josef (Hg.) (1999): *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn.
- Lightbown, Patsy (2014): *Focus on Content-Based Language Teaching*. Oxford.
- Lindemann, Beate/Britta Hufeisen (2015): Content and Language(s) Integrated Learning in German. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20/2, 1–4.
- Llinares, Ana (2017): *Assesment for learning in primary CLIL classrooms and its co-construction in classroom discourse*. PhD thesis, Universidad Autonoma Madrid, Spain. <http://hdl.handle.net/10486/680101> (letzter Zugriff 01. 12. 2023).
- Llinares, Ana/Tom Morton (2010): Historical explanations as situated practice in content and language integrated learning. In: *Classroom Discourse* 1 (1), 46–65.
- Llinares, Ana/Tom Morton/Rachel Whittaker (2012): *The Role of Language in CLIL*. Cambridge.
- Long, Michael H. (2015): *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester.
- Lyster, Roy (2017): Content-based language teaching. In: Shawn Loewen/Masatoshi Sato (Hg.): *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. Florence, 87–107.
- Macaro, Ernesto (2018): *English Medium Instruction: Content and Language in Policy and Practice*. Oxford.
- Mehisto, Peeter (2012): *Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals*. Cambridge.
- Merino, Jon Ander/David Lasagabaster (2018): The effect of content and language integrated learning programmes' intensity on English proficiency: A longitudinal study. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28 (1), 18–30.
- Murphy, John M./Fredricka L. Stoller (2011): Sustained-content language teaching: an emerging definition. In: *TESOL Journal* 10 (2), 3–5.

- Nikula, Tarja (2012): On the role of peer discussions in the learning of subject-specific language use in CLIL. In: Eva Alcon Soler/Maria-Pilar Safont-Jorda (Hg.): *Discourse and Language Learning across L2 Instructional Settings*. Amsterdam, 133–155.
- Nikula, Tarja/Christiane Dalton-Puffer/Ana Llinares García (2013): CLIL classroom discourse: Research from Europe. In: *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1 (1), 70–100.
- Nold, Günter (2008): Klassen mit bilinguaalem Sachfachunterricht. Englisch als Arbeitssprache. In: Klieme, Eckhard (Hg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim, 451–457.
- Pennycook, Alastair (1990): Towards a critical applied linguistics for the 1990s. In: *Issues in Applied Linguistics* 1 (1), 8–28.
- Richert, Peggy (2005): *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion*. Bad Heilbrunn.
- Rumlich, Dominik (2018): Ein empirisch-quantitativer Blick auf „typische“ CLIL-Schüler(innen) und ihre Entwicklung. In: *Babylonia* 28 (2), 38–42.
- Sakamoto, Mitsuyo (2021): The missing C: addressing criticality in CLIL. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25 (7), 2422–2434.
- Schart, Michael (²2020): *Fach- und sprachintegrierter Unterricht an der Universität. Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Lernprozessen*. Tübingen.
- Schmidt-Unterberger, Barbara (2018): The English-medium paradigm: a conceptualization of English-medium teaching in higher education. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21 (5), 527–539.
- Smit, Ute (2015): CLIL und der tertiäre Sektor. In: Bernd Rüschoff/Julian Sudhoff/Dieter Wolff (Hg.): *CLIL Revisited: Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt a. M., 75–100.
- Stoller, Fredricka L./William Grabe (2017): Building coherence into the content-based curriculum: Six Ts revisited. In: Marguerite Ann Snow/Donna Brinton (Hg.): *The Content-Based Classroom: New Perspectives on Integrating Language and Content*. Ann Arbor, 53–66.
- Valverde Caravaca, Rebeca (2019): Effective Questioning In CLIL Classrooms: Empowering Thinking. In: *ELT Journal* 73 (4), 367–376.
- van Kampen, Evelyn/Jacobiene Meirinka /Wilfried Admiraal /Amanda Berrya (2020): Do we all share the same goals for content and language integrated learning (CLIL)? Specialist and practitioner perceptions of 'ideal' CLIL pedagogies in the Netherlands. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23/8, 855–871.
- Viebrock, Britta (2014): Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3, 72–85.

Anja Binanzer, Heidi Seifert und Verena Wecker

Bildungssprache – Eine Bestandsaufnahme empirischer Zugänge und Evidenzen

Zusammenfassung: Mit der Prominenz, die das Konstrukt „Bildungssprache“ in den letzten 15 Jahren im deutschsprachigen Diskurs weit über die Disziplingrenzen der Sprachwissenschaft und -didaktik hinaus erlangt hat, geht eine Zunahme an diesem Konstrukt gewidmeter Forschung einher, einschließlich empirischer Studien. Gemäß den fachspezifischen Interessen und Forschungstraditionen nimmt es nicht wunder, dass die empirische Erfassung und Operationalisierung des Konstrukts durch die am Diskurs beteiligten Disziplinen (Sprachwissenschaft/-didaktik, Erziehungswissenschaft, Psychologie und verschiedene Fachdidaktiken) heterogen ausfällt. Dieser Beitrag präsentiert eine aktuelle Auswahl empirischer Studien, die seit 2010 zu den Schlagwörtern „Bildungssprache“, „Sprachbildung“ oder „sprachliche Bildung“ veröffentlicht wurden. Diskutiert werden Ergebnisse zur Diagnostik und Entwicklung von bildungssprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sowie zu Kompetenzen und Einstellungen (angehender) Lehrkräfte im Bereich Sprachbildung, wobei Studien aus dem Sprach- und Fachunterricht Berücksichtigung finden.

Schlagwörter: Bildungssprache, sprachliche Bildung, Sprachdiagnostik, sprachliche Entwicklung, Kompetenzmessung, Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften

- 1 Zum Konstrukt Bildungssprache
- 2 Bildungssprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern
- 3 Bildungssprachliche Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden
- 4 Zusammenfassung und Desiderate
- 5 Literatur
- 6 Anhang

1 Zum Konstrukt Bildungssprache

Das Konstrukt Bildungssprache ist auf das Engste mit der Frage verknüpft, welche sprachlichen Anforderungen die Sprache der Schule stellt und somit im Kontext schulsprachlicher Bildungsprozesse von Lernenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache verankert. Im deutschsprachigen Diskurs, der maßgeblich durch das Modellprogramm FörMig (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, 2004–2009) geprägt wurde (Gogolin/Duarte 2016, 480), wird unter dem Konstrukt Bildungssprache unter Rückgriff auf Arbeiten von Bernstein (1977), Habermas (1977), Koch/Oesterreicher (1985), Cummins (1991, 2008), Halliday (1978) oder Schleppegrell (2001, 2010) grob zusammengefasst das sprachliche Register verstanden, das im schulischen

Kontext fächerübergreifend als Medium des Wissenstransfers verwendet und als Werkzeug des Denkens zur Wissenskonstruktion benötigt wird (Morek/Heller 2012). Dass bildungssprachliche Kompetenzen eine erfolgreiche Bildungspartizipation ermöglichen, während das Nichtvorhandensein entsprechender sprachlicher Fähigkeiten zu Bildungsbenachteiligung führt, scheint mittlerweile Konsens zu sein (Gogolin/Lange 2011, Becker-Mrotzek/Roth 2017, DASD/UdAW 2021). So wird immer wieder als problematisch hervorgehoben, dass bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch bereits beim Schuleintritt vorausgesetzt werden, wenngleich allgemein bekannt ist, dass die sprachlichen Ausgangslagen von Schulanfängerinnen und -anfängern sehr heterogen sind (etwa in Abhängigkeit vom Aufwachsen mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache oder dem sozioökonomischen Status des Elternhauses). In Folge des sog. „PISA-Schocks“ (Loeber/Scholz 2003) wurden nicht zuletzt deshalb etwa in Deutschland eine Reihe von Förderprogrammen initiiert (Becker-Mrotzek/Roth 2017, 13–15), aus denen u. a. linguistische, sprach- und fachdidaktische Konzepte wie die „Durchgängige Sprachbildung“, der „Sprachsensible Unterricht“ oder die „Didaktik der Textprozeduren“ hervorgegangen sind (Lange 2020, 56). Bis heute dauern Reformprozesse der Lehrerbildung an, diese Konzepte flächendeckend in Bildungsstandards und Curricula von Lehramtsstudiengängen als obligatorische Lerngegenstände zu verankern (Busse 2020).

Diese bildungspolitischen Entwicklungen sind grundsätzlich als positiv zu bewerten, vor dem Hintergrund, dass das Konstrukt Bildungssprache bisher aber weder theoretisch klar definiert ist noch empirisch zufriedenstellend operationalisiert werden konnte, gleichzeitig auch bemerkenswert. So wurde das Konstrukt Bildungssprache in den vergangenen Jahren in einer Vielzahl an Publikationen und aus Perspektive verschiedener Disziplinen (Linguistik, Erziehungswissenschaft, Deutsch als Zweitsprache, versch. Fachdidaktiken) theoretisch zu erfassen versucht (z. B. Feilke 2012, Morek/Heller 2012, Gogolin/Duarte 2016, Steinhoff 2019, Tschernig 2020). Dabei hinkt die theoretische Fundierung des Begriffs dessen breiter Verwendung aber weit hinterher (vgl. Gogolin/Duarte 2016, Roth 2015).

Aus linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive wird v. a. bemängelt, dass Bildungssprache oft auf einen formalen Merkmalskatalog reduziert wird, dessen Bestandteile, wie z. B. Komposita, Passiv, Konnektoren, zu unspezifisch sind, um Bildungssprache als ein Register zu beschreiben und von anderen Registern wie der Alltags-, Fach- oder Wissenschaftssprache abzugrenzen. Gleichzeitig wird eine stärkere funktionale Motivierung eingefordert, die eine Konzeptualisierung des Konstrukts aus der Perspektive der „Systematizität des sprachlichen Handelns in all ihren Dimensionen und somit hinsichtlich all ihrer Mittel im Sinne von Form-Funktions-Einheiten“ (Redder 2012, 85) anstrebt. Außerdem wird die bisher nur unzureichende empirische Operationalisierung moniert und dass die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen, die auf den Auf- oder Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen zielen, bisher nicht zufriedenstellend belegt werden konnte (vgl. Steinhoff 2019, 332; Becker-Mrotzek/Woerfel 2020, 101–102).

Mit diesem Beitrag verfolgen wir das Ziel, zentrale Forschungslinien des deutschsprachigen Diskurses im Kontext Schule aus empirischer Sicht nachzuzeichnen. So beleuchten wir zum einen den Stand der empirischen Forschung zur Diagnose und Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern sowie zu Faktoren, die den Grad bildungssprachlicher Kompetenzen beeinflussen (Abschnitt 2). Außerdem präsentieren wir empirische Studien zu bildungssprachlichen Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften und ihre Fähigkeit, diese im Unterricht zu fördern (Abschnitt 3).

Berücksichtigt wurden vor allem Studien, die zwischen 2010 und 2020 erschienen sind und durch eine Schlagwortsuche in einschlägigen Datenbanken zu den Begriffen „Bildungssprache“, „Sprachbildung“, „sprachliche Bildung“ gefunden wurden. Aufgrund der Vielzahl an Publikationen erfolgt die Darstellung notwendigerweise selektiv. Zudem ist zu dieser Auswahl anzumerken, dass nur solche Studien in den Überblicksbeitrag eingegangen sind, die sich dezidiert der Untersuchung der genannten Konstrukte widmen. Damit bleiben solche Studien unberücksichtigt, die ähnliche Untersuchungsgegenstände aufweisen (z. B. Studien zum Sprachausbau oder der Entwicklung konzeptioneller Schriftlichkeit), sich aber (terminologisch/konzeptionell) nicht explizit im bildungssprachlichen Diskurs verorten, was auf eine gewisse Skepsis dem Konstrukt Bildungssprache gegenüber zurückzuführen sein könnte. Unberücksichtigt bleiben außerdem Arbeiten, die sich mit bildungssprachlichen Anforderungen, die sich Lernenden des Deutschen als Fremdsprache im hochschulischen Kontext (z. B. ausländischen Studierenden) stellen, auseinandersetzen. Zum einen, da – wie für den schulischen Kontext festzustellen ist – „diejenigen sprachlichen Funktionen und Elemente, die für erfolgreiche Bildungsprozesse an der Hochschule ausschlaggebend sind, theoretisch und empirisch noch weitgehend unerforscht [sind]“ (Bärenfänger et al. 2015, 12), zum anderen, da sich gerade für den Hochschulbereich starke Überschneidungen mit Studien zum Erwerb bzw. der Vermittlung der Fach- und Wissenschaftssprache Deutsch ergeben.

2 Bildungssprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu bildungssprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern gegeben. Schon ein oberflächlicher Blick in verschiedene empirische Studien zu diesem Thema zeigt, dass das Konstrukt ‚bildungssprachliche Kompetenz‘ unterschiedlich verstanden und damit auch unterschiedlich operationalisiert wird. Während in der einen Studie bildungssprachliche Kompetenz z. B. durch einen C-Test mit fachlichem Bezug gemessen wird (Hötteke et al. 2017), wird in einer anderen Studie die Anzahl der verwendeten bildungssprachlichen Mittel in einer mündlichen oder schriftlichen Äußerung ausge-

zählt (z. B. Hövelbrinks 2014). Eine gewisse Heterogenität der Forschungsergebnisse erstaunt deshalb nicht.

Drei Fragestellungen strukturieren die folgende Darstellung:

1. Wie wird bildungssprachliche Kompetenz gemessen?
2. Wie entwickelt sich bildungssprachliche Kompetenz?
3. Welche Faktoren beeinflussen die (Entwicklung von) bildungssprachliche(r) Kompetenz?

2.1 Wie wird bildungssprachliche Kompetenz gemessen?

Fornol/Hövelbrinks (2019, 503) stellen in ihrem Überblicksartikel zur Diagnostik von Bildungssprache heraus, dass sich die entsprechende empirische Forschung im deutschsprachigen Raum erheblich im Rückstand befinde und die Entwicklung von Diagnoseinstrumenten noch vor großen Herausforderungen stehe. Zurückzuführen ist dies auf verschiedene Anforderungen, denen entsprechende diagnostische Verfahren gerecht werden sollen: a) die theoretische Fundierung des empirisch zu messenden Konstrukts, b) die Erfassung rezeptiver und produktiver Kompetenzen unterschiedlicher bildungssprachlicher Handlungen in den unterschiedlichen Modalitäten der Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit, c) die Definition sprachlicher Kompetenzziele für unterschiedliche Altersstufen, für unterschiedliche Gruppen in Abhängigkeit ihrer sprachlichen Voraussetzungen (L1/L2) und d) die Anforderungen der psychometrischen Testdiagnostik. In den letzten Jahren seien aber „bedeutsame erste Instrumente entwickelt worden“ (Fornol/Hövelbrinks 2019, 509). Als zunächst wegweisend werden die im Modellprogramm FörMig erarbeiteten halbstandardisierten profilanalytischen Instrumente *HAVAS 5* (Elementarbereich, Reich/Roth 2007), *Tulpenbeet* (Primarbereich, Reich/Roth/Gantefort 2008), *Fast Catch Bumerang* und *Prozessbegleitende Diagnose der Schreibleistung* (beide Sekundarstufe I, Reich/Roth/Döll 2009, Lengyel et al. 2009) bezeichnet. Mit allen FörMig-Diagnoseinstrumenten werden vergleichsweise natürlichsprachliche Sprachproduktionsdaten für die differentielle, qualitative Diagnostik zur Ermittlung individueller allgemeiner sprachlicher Profile mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher in Erst- und Zweitsprache gewonnen (Lengyel 2012, 21; Grieshaber 2019, 547). Aufgrund der in diesen Verfahren z. T. mündlich, z. T. schriftlich auszuführenden Sprachhandlungen ERZÄHLEN, BERICHTEN, ERKLÄREN, BESCHREIBEN, ANLEITEN und ARGUMENTIEREN, die als bildungssprachlich relevante und schultypische Sprachhandlungen gewertet werden (z. B. Feilke 2012), werden die (allgemeinen) Sprachhandlungsfähigkeiten u. a. anhand bildungssprachlich einschlägiger Sprachhandlungen (mit-)bestimmt. Als expliziter Sprachstandsindikator wird Bildungssprache in allen Instrumenten außer in *HAVAS 5* berücksichtigt. Die für *Fast Catch Bumerang* zu verfassende Bumerang-Bauanleitung wird etwa nicht nur hinsichtlich textpragmatischer (Aufgabenbewältigung, Textstrukturierung, Adressierung), lexikalischer (Verben, Nomen, Adjektive) und syntaktischer (Satzverbindungen), sondern auch hinsichtlich der Verwen-

derung bildungssprachlicher Mittel ausgewertet, worunter Nominalisierungen, Komposita, Attributkonstruktionen, Partizipien, Passiv und unpersönliche Ausdrücke fallen (Reich, Roth/Döll 2009, 212). „Fachliche“ bzw. „textsortenspezifische“ Adjektive, Verben und Nomen sowie Satzverbindungen sind im Auswertungsbogen ebenfalls differenziert und quantitativ zu erfassen, werden allerdings zu den Indikatoren Wortschatz und Syntax gezählt. Zwischen den unterschiedlichen Indikatoren wird allerdings kein expliziter Zusammenhang hergestellt (ähnlich in *Tulpenbeet* und *Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung*), so dass die unterschiedlichen Dimensionen bildungssprachlichen Handelns nicht systematisch aufeinander bezogen werden.

Ebenfalls der Auswertung authentischer Sprachhandlungen verpflichtet ist die Ratingskala *RaBi* (*Ratingskala zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter*). Sie wurde in einer interdisziplinären Kooperation von Grundschulpädagogik, Sprachdidaktik und der Didaktik des Sachunterrichts im Rahmen des Projekts EASI Science-L (*Early Steps into Science and Literacy*, 2013–2016) entwickelt (Sutter et al. 2015). Dazu wurden sprachliche Äußerungen von ein- und mehrsprachig aufgewachsenen Vorschulkindern (fünf bis sechs Jahre) in jeweils dreißigminütigen Lehr-Lernsituationen zum Thema „Sinken und Schwimmen von Objekten“, die eine pädagogische Fachkraft für i. d. R. jeweils vier Kinder gestaltete, anhand von Videographien und Transkripten ausgewertet (Wildemann et al. 2016, Tietze/Rank/Wildemann 2016, Rank et al. 2018). Mit der RaBi-Skala werden demnach produktive mündliche bildungssprachliche Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter erfasst, wobei das Konstrukt bildungssprachliche Kompetenz im Kontext unterrichtsnaher naturwissenschaftlicher Interaktionssituationen modelliert wurde. Bei diesem Erhebungssetting kann aber hinterfragt werden, ob derartige Face-to-Face-Interaktionen tatsächlich bildungssprachliche Handlungen (i.S. dekontextualisierender, explizierender, differenzierender Sprachhandlungen) erfordern oder möglicherweise andere als bildungssprachliche Kompetenzen gemessen werden (Steinhoff 2019, 331).

Die Einstufung der sprachlichen Äußerungen der Kinder erfolgt auf den drei sprachlichen Ebenen Lexikon, Morphosyntax und Sprachhandlung auf einer drei- bzw. vierstufigen Skala (Wildemann et al. 2016, 72–74). Die Stufen 0 und 1 indizieren alltagssprachliche, die Stufen 2 und 3 bildungssprachliche Kompetenzen (Tietze et al. 2016, 13). Auf der Basis von theoretischen Arbeiten zur Bildungssprache sowie von Ergebnissen der inter-/nationalen Spracherwerbs- und Sprachentwicklungsforschung wird in Tietze et al. (2016, 5–11) aufgeschlüsselt, inwiefern die der Skala zu Grunde liegenden Merkmale und Stufen „theoriegeleitet“ fundiert sind. Die statistischen Analysen der Stichprobe von 222 Kindern zeigen sodann, dass sich anhand der RaBi-Skala „das bisherige theoretische Verständnis über das Konstrukt Bildungssprache [...] empirisch von der Alltagssprache reliabel und homogen abgrenzen lässt“ (Tietze et al. 2016, 28). In Rank et al. (2018, 122) wird jedoch einschränkend darauf verwiesen, dass die Reliabilität der Skalen „mit Ausnahme der Sprachhandlungen zumindest akzeptabel“ ist.

Mit der Zielstellung, sprachliche Profile anhand möglichst natürlichsprachlicher Sprachproduktionsdaten qualitativ zu ermitteln, unterscheiden sich die FörMig-Ins-

trumente und die RaBi-Ratingskala deutlich von psychometrisch standardisierten Tests, die dem testtheoretischen Paradigma der psychologischen Diagnostik und damit den klassischen Gütekriterien der empirischen Forschung – Objektivität, Validität und Reliabilität – verpflichtet sind (Paetsch 2019, 528–532). Die Entwicklung solcher Testformate, die sowohl linguistischen als auch psychometrischen Ansprüchen gerecht werden, und gleichzeitig dezidiert bildungssprachliche Kompetenzen messen, stellt demnach ein Desiderat dar, dem bisher nur einzelne Instrumente nachkommen. Nachfolgend werden zwei in jüngerer Zeit interdisziplinär (Sprachwissenschaft bzw. -didaktik, Bildungswissenschaft bzw. Psychologie und Sport- bzw. Physikdidaktik) entwickelte Testinstrumente mit dieser Zielstellung vorgestellt. Die zur Operationalisierung bildungssprachlicher Kompetenzen gefundenen Wege unterscheiden sich dabei erheblich und fokussieren unterschiedliche Kompetenzbereiche (rezeptiv vs. rezeptiv-produktiv), unterschiedliche Fachkontexte und unterschiedliche Altersstufen.

Der Bildungssprachtest *BiSpra 2–4: Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4* (Heppt et al. 2020) ist das Ergebnis einer interdisziplinären Kooperation zwischen Linguistik, Psychologie und Erziehungswissenschaft und wurde im Rahmen verschiedener, aufeinander folgender BMBF-Projekte zwischen 2010 und 2020 entwickelt (u. a. Uessler/Runge/Redder 2013, Köhne et al. 2015, Schuth et al. 2015, Heppt 2016, Heppt/Eglinsky/Volodina 2019). Er besteht aus den drei Teiltests „BiSpra Text“, „BiSpra Satz“ und „BiSpra Wort“, anhand derer rezeptive bildungssprachliche Kompetenzen auf den die Teiltests benennenden sprachlichen Ebenen erfasst werden.

Um linguistischen Ansprüchen zu genügen (i.S. einer theoretischen und empirischen Kontextualisierung bezogen auf bildungssprachlich relevante Sprachhandlungen und Funktionen), wurden die durch die Testaufgaben zu prüfenden sprachlichen Fähigkeiten durch authentische Schulbuchtexte und Unterrichtsmaterialien (unterschiedlicher Unterrichtsfächer) sowie mündliche und schriftliche Sprachproduktionsdaten von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften in repräsentativem Umfang fundiert (Uessler/Runge/Redder 2013, 54; Köhne et al. 2015, 70). Zur Erprobung der Aufgaben wurden eine Vielzahl an Pilotierungsstudien durchgeführt (u. a. Heppt et al. 2014, Dragon et al. 2015, Heppt 2016). Die Standardisierung und Normierung des Testinstruments erfolgte durch Daten, die von insgesamt 3625 Schülerinnen und Schülern der Jahrgänge zwei, drei und vier in sechs verschiedenen Bundesländern erhoben wurden, wobei Vergleichswerte für drei unterschiedliche Gruppen zur Verfügung stehen: monolingual deutschsprachig aufgewachsene Kinder, simultan bilingual aufgewachsene Kinder und Kinder, die Deutsch ab einem Alter von drei Jahren sukzessiv als Zweitsprache erworben haben (Heppt/Eglinsky/Volodina 2019, 25).

Die Erfassung des bildungssprachlichen, fächerübergreifenden Wortschatzes mit „BiSpra Wort“ erfolgt über eine Kombination aus Lückensatz- und Single-Choice-Testaufgaben, wobei aus drei vorgegebenen bildungssprachlichen Wörtern (Verben, Substantive, Adjektive) das richtige ausgewählt werden muss. Mit dem gleichen Aufgabenformat wird in „BiSpra Satz“ das Verständnis von Junktoren (unterschiedlicher

semantischer Relationen und syntaktischer Kontexte) überprüft. Die Darbietung der Testaufgaben erfolgt jeweils auditiv (CD), damit ggf. mangelnde Lesefähigkeiten nicht zu Ergebnisverzerrungen führen können. Bei beiden Teiltests können die Aufgaben auch mitgelesen werden. Das globale Verständnis bildungssprachlicher Texte wird in „BiSpra Text“ durch Ja/Nein-Fragen getestet, die zu kurzen, nur auditiv präsentierten Phantasiegeschichten beantwortet werden sollen. Die Hörtexte werden von den Autorinnen selbst als „anspruchsvoll“ bezeichnet. So werden sie den Kindern zweimal vorgespielt, die Fragen dazu nur einmal, so dass die Verarbeitungsanforderung hoch ist. Die Texte werden zwar als Phantasiegeschichten bezeichnet, stellen aber eher eine Mischform von Erzählungen und Sachtexten dar; so kann das Textverständnis auch dadurch beeinflusst werden, dass die kritischen bildungssprachlichen Strukturen vor dem Hintergrund eines mentalen narrativen Textschemas nicht dem Erwartungshorizont der Kinder entsprechen und sie schemarelevantes Vorwissen für die Verarbeitung möglicherweise nicht aktivieren (Rickheit 2008). Auch Budde (2021, 4) vermerkt in ihrer Rezension zu BiSpra, „dass die Art der Fragen eher zu einem Sachtext als zu einem literarischen Text passt“. Dies deutet zudem darauf hin, „dass das zu testende Konstrukt „Bildungssprache“ implizit auf nicht-literarisches fachliches Lernen bezogen wurde.“

Als zweites Beispiel für die Testung bildungssprachlicher Fähigkeiten wird ein von Höttecke et al. (2017) empirisch validiertes Instrument zur Erfassung fachsprachlichen Wortschatzes in den Unterrichtsfächern Physik und Sport vorgestellt. Das Autorenteam, zusammengesetzt aus den Disziplinen Physik- und Sportdidaktik sowie Empirischer Bildungsforschung, entwickelte für die Klassenstufen sechs und sieben entsprechende C-Tests. Ihre empirische Validierung erfolgte durch eine Pilotstudie (N = 164) und eine Hauptstudie (N = 151).

Die fachsprachlichen C-Tests bestehen jeweils aus vier kurzen Schulbuchtexten à 150 Wörtern, in denen von 15 Fachwörtern die vordere Worthälfte getilgt wurde (Linkstilungsprinzip). Zur Lösung des C-Tests müssen die Testpersonen die Lücken rekonstruieren, wofür rezeptiv-produktive lexikalische Fachsprachenkompetenz erforderlich ist. Im Vergleich zu klassischen C-Tests mit Rechtstilungsprinzip verschiebt sich die zu erfassende Rekonstruktionsleistung stärker hin zu rezeptiven Kompetenzen (vgl. auch Grotjahn 2019), auch vor dem Hintergrund, dass ein Item dann als gelöst gewertet wird, wenn es erkannt wurde (Worterkennungswert vs. Richtig-Falsch-Wert).

Das Autorenteam führt zur Auswahl der kritischen Items aus, dass die Grenzen zwischen Fach- und Bildungssprache fließend sind, da „fachsprachliche Texte auch Wörter umfassen, die einem Alltagssprachlichen Wortschatz zuzurechnen sind. [...] So kann zum Beispiel ‚feststellen‘ oder ‚erklären‘ als fachspezifisch für die Physik bzw. ‚unterstützen‘ oder ‚gestalten‘ als fachspezifisch für den Sport eingeschätzt werden, weil diese Verben in einem fachlichen Kontext fachtypische Arbeitsweisen bezeichnen“ (Höttecke et al. 2017, 59). Die Absicherung der Inhaltsvalidität erfolgte dadurch, dass authentische Schulbuchtexte adaptiert und die Auswahl der Texte und zu tilgenden Wörter von fünf Personen mit abgeschlossenem Physik- bzw. Sportstudium erar-

beitet wurden. Im Verlauf der Pilotierungs- und Hauptstudie wurde ein Kodier-Manual erstellt, das eine objektive Auswertung ermöglicht. Beide fachsprachlichen C-Tests erzielten bei der Reliabilitäts- und Validitätsprüfung ein hohes Niveau.

Im abschließenden Vergleich des methodischen Vorgehens und der jeweils untersuchten sprachlichen Kompetenzbereiche, sprachlichen Ebenen, Sprachhandlungen und Altersspannen lässt sich abschließend eine große Heterogenität bei der Operationalisierung von bildungssprachlichen Kompetenzen feststellen: Die FörMig-Verfahren und RaBi sind halbstandardisiert und messen produktive schriftliche und produktive mündliche Kompetenzen, jedoch mit unterschiedlichen Diskurs- bzw. Textformen. Demgegenüber sind BiSPra und der C-Test psychometrisch standardisierte Testverfahren i. e. S., messen bildungssprachliche Kompetenzen jedoch ausschließlich bezogen auf das rezeptive Verständnis bildungssprachlicher Wörter, Sätze und Texte. Die Altersstufen reichen vom Primarbereich bis zur Sekundarstufe 1, die als bildungssprachlich operationalisierten sprachlichen Ebenen reichen vom Lexikon bis zum Text.

2.2 Wie entwickelt sich bildungssprachliche Kompetenz?

Die Frage, wie bildungssprachliche Kompetenz erworben wird bzw. wie sie sich entwickelt, gehört zu den bisher am wenigsten berücksichtigten Themen im bildungssprachlichen Diskurs, wie auch Steinhoff (2019, 331) feststellt. Während es nur sehr wenige Studien gibt, die dezidiert eine Kompetenzentwicklung nachvollziehen, liegen mehrere Studien vor, die zeigen, dass Kinder bereits relativ früh, d. h. im Vorschulalter, in der Schuleingangsphase oder in der zweiten Hälfte der Grundschulzeit, bildungssprachliche Mittel verwenden und verstehen, wobei interindividuelle Variation gegeben ist, s. Abschnitt 2.3 (vgl. z. B. Budumlu et al. 2020, Fornol 2020, Heppt/Stanat 2020, Hövelbrinks 2014, Rank et al. 2018). Auch zeigen mehrere Studien, dass ältere Schülerinnen und Schüler über stärker ausgeprägte Kompetenzen in der Bildungssprache verfügen als jüngere Schülerinnen und Schüler (z. B. Fornol 2020, Heppt/Stanat 2020, Hötteke et al. 2017, Mathiebe 2018, Rank et al. 2018).

Eine für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen einschlägige Studie ist Fornol (2020). Sie beschäftigt sich mit der Frage, welche bildungssprachlichen Mittel in Texten des Sachunterrichts von Schülerinnen und Schülern der zweiten und dritten Klassenstufen verwendet werden, und ob durch die Verwendung dieser Formen bildungssprachliche Funktionen realisiert werden. Dazu werden in einem ersten Schritt 474 zu drei Messzeitpunkten verfasste Texte quantitativ auf das Auftreten bestimmter bildungssprachlicher Mittel hin untersucht. Im Anschluss daran wird ein Teilkorpus von 28 Texten von Schülerinnen und Schülern der dritten Jahrgangsstufe qualitativ unter der Fragestellung analysiert, welche bildungssprachlichen Funktionen (z. B. Verdichtung und Objektivierung) mit welchen sprachlichen Mitteln realisiert werden. Die erste, quantitative Analyse zeigt u. a., dass Schülerinnen und Schüler der höheren Jahrgangsstufe auf lexikalisch-semantischer Ebene mehr bildungssprachliche

Mittel verwenden als Schülerinnen und Schüler der niedrigeren Jahrgangsstufe. Bei den syntaktischen Strukturen zeigt sich ein solcher Alterseffekt jedoch nicht. Auch nehmen die bildungssprachlichen Mittel innerhalb beider Altersgruppen vom ersten zum dritten Testzeitpunkt zu. Häufig verwendete bildungssprachliche Mittel sind in beiden Altersgruppen auf lexikalischer Ebene Komposita, fachsprachliche oder fachbezogene Nomen sowie fachbezogene Verben. Auf syntaktischer Ebene werden Präpositionalphrasen, kohäsive Mittel und Konnektoren häufig verwendet. Selten verwendet werden hingegen auf lexikalischer Ebene u. a. Nominalisierungen, auf syntaktischer Ebene z. B. Genitivattribute.

Auf Probleme dieses quantitativen Vorgehens (das in ähnlicher Form auch in anderen Studien zur Messung des Grades der bildungssprachlichen Kompetenz angewendet wird, z. B. bei Hövelbrinks 2014 oder (als Teil der Analyse) bei Mathiebe 2018) bzw. auf Einschränkungen in der Interpretation der Ergebnisse weist die Autorin selbst hin: So ist es fraglich, ob mit einer steigenden Anzahl an bildungssprachlichen Mitteln die Texte insgesamt von höherer Qualität und funktional bildungssprachlicher sind:

Zwar gebrauchen Lernende teilweise zahlreiche als bildungssprachlich geltende Begriffe und Konstruktionen in ihren Texten, jedoch fehlt es vermutlich teilweise an dem mit diesen Mitteln verbundenen Fachwissen sowie den grammatikalischen Kompetenzen, um sie funktional verwenden zu können (Fornol 2020, 288).

So gilt z. B. die häufige Verwendung von Komposita als typisch bildungssprachlich, was dazu führt, dass die häufige Verwendung von Komposita in einem Schülertext als Zeichen von einem gewissen Grad an Bildungssprachlichkeit interpretiert wird. Solange aber keine qualitative Analyse dieser Komposita erfolgt, bleibt völlig unklar, ob diese Komposita überhaupt eine bildungssprachliche Funktion erfüllen. Hier schließt sich außerdem die Frage an, ob es sich bei allen sprachlichen Mitteln, die in Fornols oder auch in anderen Studien (z. B. Hövelbrinks 2014, Rank et al. 2018) als bildungssprachlich qualifiziert werden, auch tatsächlich um solche handelt. So wurde bei Fornol bspw. das Nomen *Taschentuch* als bildungssprachlich gewertet und geht zusätzlich auch als Kompositum in die Zählung ein (Fornol 2020, 295). Auch bei Präpositionalphrasen ist zu fragen, ob diese per se immer als bildungssprachlich gelten können (vgl. auch Hövelbrinks 2014, 322). An dieser Stelle wird deutlich, dass eine bisher noch unzureichende theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff Bildungssprache zwangsläufig auch zu unterschiedlichen, teils fragwürdigen Operationalisierungen führen muss.

Eine weitere Einschränkung besteht hinsichtlich der Aussagekraft eines Ergebnisses wie dem, dass bspw. Genitivattribute vergleichsweise selten in den untersuchten Schülertexten auftreten. Einerseits kann dieses Ergebnis ein Hinweis dafür sein, dass eine solche Struktur erst spät erworben wird, andererseits ist es aber auch möglich, dass für die Schülerinnen und Schüler schlicht keine Notwendigkeit bestand, diese Struktur (häufig) zu verwenden, da sie für das Thema oder die Textsorte wenig funk-

tional ist. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch die Studie von Gadow (2016), die mündliche Äußerungen von Grundschülerinnen und -schülern im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der vierten Jahrgangsstufe untersucht. Die Autorin kann sprachliche Handlungen auf vier Niveaustufen identifizieren (Einfaches Beschreiben, Funktionales Beschreiben, Einfaches Erklären und Funktionales Erklären) und stellt fest, dass auf allen Niveaustufen im lexikalischen Bereich Ausdrucksschwierigkeiten vorkommen: „Es schien damit meines Erachtens auch ohne die normgerechten sprachlichen Mittel möglich zu sein, die Handlungsanforderungen funktional zu bewältigen und somit die Experimente auszuwerten“ (Gadow 2016, 215). Sie zeigt also mit ihrer Analyse, dass die gelingende Ausführung von bildungssprachlichen Handlungen nicht von der Verwendung bestimmter, zuvor als bildungssprachlich definierter Mittel (hier im Bereich des Wortschatzes) abhängt.

Schließlich bleibt unklar, ob die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen vom Unterricht und den dort präsentierten sprachlichen Formen und Strukturen unabhängig ist: „Zu klären ist auch, ob die Erweiterung bildungssprachlicher Fähigkeiten lediglich entwicklungspsychologisch zu begründen ist oder gleichsam mit der steigenden Dekontextualisierung und fachlichen Komplexität im Unterricht erklärt werden kann“ (Fornol 2020, 307–308).

Ein rein quantitativer Ansatz, der allein von den sprachlichen Strukturen und Formen, die als bildungssprachlich gelten, ausgeht, um diese dann in Schüleräußerungen auszuzählen und auf diese Weise die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenz zu beschreiben, ist deshalb nur sehr bedingt dazu geeignet, Entwicklungsverläufe nachzuzeichnen. Ein vielversprechenderer Weg scheint zu sein, die Funktionen, die Bildungssprache erfüllt, in den Blick zu nehmen, und diese zum Ausgangspunkt der Untersuchung zu machen. Diesen Weg schlägt Fornol (2020) mit der zweiten Untersuchung ein, in der aber kein Vergleich zwischen verschiedenen Altersgruppen mehr gezogen wird. Die Analyse zeigt deshalb zwar, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene bildungssprachliche Mittel nutzen, um bildungssprachliche Funktionen wie Verdichtung und Objektivierung zu realisieren, eine Entwicklung kann aber nicht nachgezeichnet werden.

Langlotz (2021) geht in ihrer querschnittlich angelegten Untersuchung mit der Analyse der Verwendung von komplexen Nominalphrasen von Schülerinnen und Schülern der fünften und neunten Jahrgangsstufe der Entwicklung der Verwendung eines bestimmten bildungssprachlichen Mittels nach. Im Ergebnis zeigt sich, dass der Attributgebrauch von Klasse fünf zu Klasse neun deutlich ansteigt und von der Textsorte abhängig ist: In Erzählungen werden weniger Attribute verwendet als in Berichten und Argumentationen. Es zeigt sich außerdem, dass mit steigender Jahrgangsstufe auch die Attributdichte pro Nominalgruppe wächst. Dieser Ansatz, in dem der Entwicklungsverlauf der Verwendung eines bestimmten sprachlichen Mittels nachgezeichnet wird, das der Erfüllung bildungssprachlicher Funktionen dient, entspricht weitgehend Untersuchungen, die in der klassischen Spracherwerbsforschung angesiedelt sind (zum Erwerb des Passivs vgl. z. B. Wegener 2003) oder in der Schreibentwick-

lungsforschung (vgl. z. B. die Entwicklung von Textkompetenz bei Augst et al. 2007 oder die Entwicklung der Verwendung von Junktoren bei Langlotz 2014). Eine stärkere Verknüpfung dieser Forschungsbereiche (Bildungssprache, Spracherwerbsforschung, Schreibentwicklungsforschung) wäre deshalb sicherlich ein großer Gewinn.

2.3 Welche Faktoren beeinflussen die (Entwicklung von) bildungssprachliche(r) Kompetenz?

Weitaus breiter erforscht als die Frage nach der Entwicklung von bildungssprachlichen Kompetenzen ist die Frage nach den Faktoren, die diese Entwicklung bzw. den Kompetenzstand zu einem bestimmten Zeitpunkt beeinflussen. Tabelle 1 (s. Anhang) stellt die Ergebnisse von den von uns recherchierten quantitativen Studien vergleichend vor. Einen deutlichen Schwerpunkt der Untersuchungen bildet dabei die Frage, ob sich ein- oder mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre bildungssprachlichen Kompetenzen voneinander unterscheiden, wobei als mehrsprachig in den meisten Untersuchungen solche Lernende verstanden werden, die zu Hause nur oder auch eine andere Sprache als Deutsch sprechen, und Deutsch entweder seit der Geburt oder aber seit dem Alter von ca. drei bis vier Jahren sprechen. Zwischen Schülerinnen und Schülern, die simultan bilingual aufgewachsen sind und solchen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, wird dabei meist nicht systematisch unterschieden (s. aber Heppt/Stanat 2020). Weitere öfter untersuchte Variablen, die in den Vergleich aufgenommen wurden, sind der sozioökonomische Status des Elternhauses, die allgemeinsprachliche Kompetenz, die Intelligenz, das Alter und das Geschlecht der Kinder und Jugendlichen.

Aufgrund der Unterschiede im Verständnis und entsprechend der Operationalisierung von Bildungssprache sowie der Analyse von mündlichen oder schriftlichen, produktiven oder rezeptiven Kompetenzen ist eine gewisse Varianz zwischen den Ergebnissen nicht verwunderlich. So ist bisher auch nicht eindeutig geklärt, ob sich der Faktor Mehrsprachigkeit, wie häufig vermutet wird, negativ auf die bildungssprachliche Kompetenz von Lernenden auswirkt. Es zeichnet sich jedoch in einem Großteil der Studien die Tendenz ab, dass sich die Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen verringern oder gar ganz verschwinden, wenn der sozioökonomische Status der Lernenden kontrolliert wird. Dieser Faktor wird in fast allen Studien, in denen er überprüft wird, und für alle Lernergruppen als relevant herausgestellt. Außerdem weisen einige Autorinnen darauf hin, dass auch das Thema und die genaue Aufgabenstellung bei Studien, in denen produktive Kompetenzen der Lernenden untersucht werden, eine Rolle für die Bildungssprachlichkeit der Äußerungen spielen (z. B. Fornol 2020, Langlotz 2021, Mathiebe 2018).

3 Bildungssprachliche Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden

Mit der Forderung, die bildungssprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht in allen Fächern auszubauen (KMK 2019), geht ein wachsender Bedarf an gut ausgebildeten Lehrpersonen einher, die erstens selbst über eine hohe bildungssprachliche Kompetenz verfügen und diese zweitens auch kompetent vermitteln können. Die Darstellung des folgenden Abschnitts konzentriert sich demzufolge auf die folgenden drei Fragestellungen aus dem derzeitigen Forschungsdiskurs zu bildungssprachlichen Kompetenzen bei (angehenden) Lehrkräften:

1. Über welche Einstellungen bzw. Überzeugungen verfügen (angehende) Lehrkräfte in Bezug auf Bildungssprache und Sprachbildung?
2. Wie gehen Lehrkräfte im Unterricht mit Bildungssprache um?
3. Über welche bildungssprachlichen Kompetenzen verfügen (angehende) Lehrkräfte selbst?

3.1 Über welche Einstellungen bzw. Überzeugungen verfügen (angehende) Lehrkräfte in Bezug auf Bildungssprache und Sprachbildung?

Die Erforschung von Einstellungen bzw. Überzeugungen, die im Sinne kompetenzorientierter Professionstheorien als motivational-affektive und selbstbezogene Dimensionen von Lehrerkompetenz verstanden werden (Baumer/Kunter 2006), erfreut sich in den letzten Jahren zunehmender Beliebtheit. Dabei fällt zunächst auf, dass eine Vielzahl der publizierten Studien im Kontext des naturwissenschaftlichen Unterrichts angesiedelt ist. Zudem bedienen sich viele Untersuchungen quantitativer Forschungszugänge, indem Einstellungen und Überzeugungen mittels Fragebogen erhoben werden.

Zu nennen ist hier beispielsweise die Studie von Nitz et al. (2011) zu den Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Fachsprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. Die Untersuchung geht – ausgehend von angenommenen Einstellungsveränderungen beim Übergang vom Studium in das Referendariat – der Frage nach, ob sich Lehramtsstudierende und Referendarinnen und Referendare hinsichtlich ihrer Einstellung zu Fachsprache im naturwissenschaftlichen Unterricht unterscheiden. Die mittels Fragebogen generierten Daten zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen (Nitz et al. 2011, 255). So legen Studierende größeren Wert auf die Verständlichkeit des naturwissenschaftlichen Unterrichts durch eine alltagsprachliche Orientierung, während Referendarinnen und Referendare die Vermittlung von Fachsprache als zentrales Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts sehen und die Fachsprache als Qualitätsmerkmal naturwissenschaftlichen Unterrichts

wichtiger einschätzen als die befragten Studierenden. Die Ergebnisse legen daher den Schluss nahe, dass der Ausbildungsstatus und die Unterrichtspraxis angehender Lehrkräfte einen Einfluss auf die Einstellung zur Verwendung von Fachsprache im Unterricht haben.

Neben den beschriebenen Fragebogenstudien wurde der Frage nach lehrerseitigen Einstellungen bzw. Überzeugungen im Kontext von Bildungssprache auch in verschiedenen Interviewstudien, die sich eines eher qualitativen Designs bedienen, nachgegangen. In diesem Zusammenhang sind die Dissertationen von Drumm (2016) und Kiliç (2019) zu nennen.

So untersucht Drumm (2016) Vorstellungen von Lehrpersonen zu Sprachbildung im Unterrichtsfach Biologie. Auf der Grundlage von Leitfadeninterviews und Strukturlegetechniken wird herausgearbeitet, dass die fünf befragten Lehrenden über Wissen verfügen, das sich aus alltäglichen und persönlichen Erfahrungshintergründen sowie Kenntnis des Faches speist. Die Lehrenden nehmen laut Drumm (2016, 273) bildungs- und fachsprachliche Probleme zwar wahr, können diese aber zumeist nicht genauer benennen. Sie sind zudem bemüht, sprachliche Hilfen anzubieten, geraten bei der unterrichtsintegrierten sprachlichen Unterstützung jedoch an ihre Grenzen.

Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt auch Kiliç (2019), die Überzeugungen von Lehrkräften der Gesellschaftslehre in Bezug auf Bildungssprache im Fach Gesellschaftslehre sowie den Umgang der Lehrkräfte mit Sprache im Unterricht untersucht. Die Forschungsergebnisse, die auf qualitativen Leitfadeninterviews mit sieben Lehrpersonen der Gesellschaftslehre an drei verschiedenen Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen basieren, verdeutlichen, dass Sprache von allen Lehrkräften eine überaus wichtige Funktion zugesprochen wird und als „zentrales Medium“ bzw. „Hauptmedium“ (Kiliç 2019, 192) des Unterrichts angesehen wird, das das Lernen entscheidend beeinflusst. Gravierende Unterschiede zwischen den Lehrkräften werden jedoch im Hinblick auf den konkreten unterrichtlichen Umgang mit Bildungssprache ersichtlich, wie Kiliç anhand der Typisierung der Lehrkräfte (Typ 1: Der interessierte Erfahrungsarme, Typ 2: Der Desinteressierte, Typ 3: Der bewusste Unterstützer) veranschaulicht. Sowohl Drumm (2016) als auch Kiliç (2019) decken damit eine offensichtliche Theorie-Praxis-Kluft zwischen der grundsätzlichen Anerkennung der Relevanz von Sprachbildung durch Lehrkräfte einerseits und der mangelnden systematischen Berücksichtigung im Unterricht andererseits auf. Kiliç (2019) nimmt dabei an, dass der unterschiedlichen Umsetzung von Sprachbildung im Fachunterricht verschiedene im Laufe der Studien- und Lehrtätigkeit angeeignete und zunehmend verfestigte Überzeugungen seitens der Lehrkräfte zugrunde liegen. Aufgrund dieser relativ starken Veränderungsresistenz von Überzeugungen fordert Kiliç (2019, 196), die Rolle der Sprache in der Lehreraus- und -fortbildung auf verschiedenen Ebenen und in den verschiedenen Ausbildungsphasen zu stärken.

3.2 Wie gehen Lehrkräfte im Unterricht mit Bildungssprache um?

Im Vergleich zu den Forschungsaktivitäten zu Überzeugungen von Lehrkräften zu Bildungssprache und Sprachbildung scheint die Erforschung der konkreten Umsetzung von Sprachbildung im Fachunterricht noch relativ am Anfang zu stehen.

Eine in diesem Zusammenhang wegweisende Studie stellt die Untersuchung von Riebling (2013) zu Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht dar. Riebling (2013) untersucht mittels einer Fragebogenerhebung anhand einer Stichprobe von 229 Lehrpersonen aus 66 Schulen in Hamburg das selbstberichtete Unterrichtshandeln von Lehrkräften der Fächer Biologie, Chemie und Physik im Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Sie identifiziert verschiedene Handlungstypen von Lehrkräften, die sich hinsichtlich ihres Umgangs mit Sprachbildung im Fachunterricht dahingehend unterscheiden, wie und wie ausgeprägt sie ihren Unterricht sprachförderlich gestalten (Typ A: der explizit sprachorientierte Typus, Typ B: der entlastende sprachorientierte Typus, Typ C: der ausschließlich entlastende Typus, Typ D: der wenig sprachorientierte Typus). Eine weitere zentrale Erkenntnis ist, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen ihr Wissen im Bereich sprachlicher Bildung als niedrig einschätzt. Mangelnde Kenntnisse zeichnen sich vor allem bei den didaktischen Modellen und Strategien der fachbezogenen Sprachbildung sowie den Verfahren zur Diagnose sprachlichen Förderbedarfs ab (Riebling 2013, 128). Die Studie erhebt den Anspruch, einen Beitrag zur Klärung der übergeordneten Fragestellung zu leisten, „ob und auf welche Weise Sprachbildung in der Praxis des naturwissenschaftlichen Unterrichts betrieben wird“ (Riebling 2013, 219). Kritisch zu hinterfragen bleibt jedoch, inwieweit diese Fragestellung mit einer Fragebogenstudie überhaupt zu beantworten ist, bzw. wie Riebling selbst einschränkend ergänzt „soweit dies mit Auskünften darüber möglich ist“ (Riebling 2013, 103). Aufgrund einer anzunehmenden Diskrepanz zwischen dem selbstberichteten Unterrichtshandeln und der tatsächlichen Unterrichtspraxis von Lehrkräften sollte die mittels Fragebogen erhobene subjektive Perspektive der Lehrkräfte durch die Aufzeichnung und Beurteilung realen Unterrichtsgeschehens ergänzt und die Daten miteinander verglichen werden (Riebling 2013, 221).

Studien, die die Vermittlung von Bildungssprache durch Lehrkräfte anhand von Unterrichtsdaten, z. B. in Form videobasierter oder nicht-teilnehmender Beobachtungsformen, erforschen, scheinen im deutschsprachigen Raum bislang äußerst rar zu sein. Anzuführen ist hier einzig Pineker-Fischers (2017) Arbeit zu Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. In ihrer Untersuchung geht sie den Fragen nach, welche bildungssprachlichen Anforderungen der Chemieunterricht der zehnten Klasse enthält und wie Lehrpersonen Sprachfördermaßnahmen in ihren Unterricht einbeziehen. Die Datengrundlage bilden sechzehn audiographisch erhobene und durch Beobachtung begleitete Chemieunterrichtsstunden von vier verschiedenen Lehrkräften an Haupt- und Gesamtschulen in Ostwestfalen. Als zentrale bildungssprachliche Anforderung des Chemieunterrichts identifiziert Pineker-Fischer (2017) das Stellen von Fragen, die auf Benennungen, gefolgt von Beschreibungen abzielen, als dominierende

Sprachhandlung der Lehrer-Schüler-Interaktion. In Bezug auf sprachliche Unterstützungsmaßnahmen konstatiert Pineker-Fischer (2017) insbesondere für die Schreibförderung im Fachunterricht erhebliche Defizite, da in den 16 Unterrichtsstunden mit nur einer Ausnahme keine weiteren sprachlichen Gerüste zur Realisierung von Schreibaufträgen beobachtet werden konnten (Pineker-Fischer 2017, 364). Die Fallstudie von Pineker-Fischer (2017) ermöglicht auf der Grundlage der Audio- und Beobachtungsdaten den konkreten Nachvollzug sprachlicher Anforderungen und Unterstützungsmaßnahmen auf der Mikroebene des Unterrichts und gibt damit Einblicke in einen bis dato vernachlässigten Forschungsgegenstand. An dieser Stelle besteht weiterer dringender Bedarf an Anschlussstudien, die die Umsetzung von Sprachbildungskonzepten von Lehrkräften im Unterricht erfassen. Bedeutsam sind hier insbesondere Interventionsstudien zum Nachweis darüber, „welche didaktischen Maßnahmen tatsächlich wirksam sind“ (Steinhoff 2019, 332).

3.3 Über welche bildungssprachlichen Kompetenzen verfügen (angehende) Lehrkräfte selbst?

Ausgangspunkt der empirischen Studie von Rautenstrauch (2017) stellen die (fach)sprachlichen Fähigkeiten angehender Lehrpersonen selbst dar. Rautenstrauch (2017) entwickelt und evaluiert verschiedene Instrumente zur Erhebung des Fachsprachstandes von Lehramtsstudierenden im Fach Chemie. Die Forschungsergebnisse, die sich auf die sprachlichen Bereiche der Textproduktion, der Textrezeption und allgemeine fachbezogene Sprachkompetenz beziehen, offenbaren, dass Studierende teilweise erhebliche Defizite in ihrem Fachsprachstand aufweisen. Angesichts dieser Erkenntnisse ist anzunehmen, dass (angehende) Lehrpersonen, die selbst über keine ausreichenden bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen verfügen, später Schwierigkeiten haben werden, die Bildungs- und Fachsprache ihrer Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern.

Untermauert werden die Erkenntnisse Rautenstrauchs (2017) durch eine Untersuchung von Bayrak (2020). Bayrak (2020) untersucht die schriftsprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden des Faches Chemie zum Verfassen fachsprachlich angemessener Versuchsprotokolle. Anhand der Analyse von 60 Versuchsprotokollen kommt Bayrak (2020, 178) zu dem Schluss, dass das Verfassen adäquater Versuchsprotokolle Studierende vor große Herausforderungen stellt. Dabei werden das Fehlen inhaltlicher Elemente sowie ein unpräziser Wortschatz und eine unpräzise Syntax als häufigste Fehler in den Protokollen der Studierenden identifiziert. Aufbauend auf der Lernausgangslage der Studierenden entwickelt Bayrak (2020) ein Schreibförderinstrument (Protokoll-Checker), das in den zwei Settings „Versuchsprotokolle schreiben lernen“ und „Versuchsprotokolle schreiben lehren“ erprobt wurde. Die Analyse der Posttests der Versuchsprotokolle zeigt, dass Fehler und unangemessene Realisierungen deutlich geringer ausfallen als im Pretest (Bayrak 2020, 179). Die Studierenden verbes-

sern demnach ihre eigene textbezogene Schreibkompetenz und schulen durch die Analyse und Beurteilung von Schülerprotokollen auch ihre didaktische Beurteilungskompetenz (Bayrak 2020, 180).

Zusammenfassend verdeutlichen die Arbeiten von Rautenstrauch (2017) und Bayrak (2020) die Herausforderung, dass Lehramtsstudierende oftmals selbst nicht über die erforderlichen bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen verfügen. Vor der Beantwortung der Frage, wie (angehende) Lehrkräfte für fachintegrierte Sprachbildung methodisch-didaktisch qualifiziert werden können, sollten daher zunächst die bildungssprachlichen Kompetenzen der (angehenden) Lehrkräfte selbst in den Blick genommen werden.

4 Zusammenfassung und Desiderate

Ziel des Beitrags war es, einen aktuellen Forschungsüberblick über empirische Studien zu den Schlagwörtern „Bildungssprache“, „Sprachbildung“ und „sprachliche Bildung“ der unterschiedlichen am Diskurs beteiligten Fachdisziplinen (Sprachwissenschaft und -didaktik, Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken natur- und gesellschaftswissenschaftlicher Fächer) zu geben. Die Auswahl der empirischen Studien spiegelt einerseits die Breite und Vielfalt der Forschungsaktivitäten wider, erlaubte andererseits aber auch, als Schwerpunkte Diagnostik, Entwicklung und Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie von (angehenden) Lehrkräften zu identifizieren.

Die disziplinspezifischen unterschiedlichen Definitionen und die teilweise mangelnde theoretische Fundierung des Konstrukts „Bildungssprache“ sowie die damit einhergehenden unterschiedlichen Operationalisierungen des Konstrukts stellen einen für die (vergleichende) Interpretation der Ergebnisse der berichteten Studien erschwerenden Faktor dar. Das Desiderat der theoretischen Fundierung des Konstrukts wird aus der in diesem Beitrag eingenommenen Meta-Perspektive auf den Forschungsgegenstand Bildungssprache noch einmal offensichtlich und sollte daher zukünftig in seiner Verwendung kritischer reflektiert bzw. präziser theoretisch verortet werden.

Bei den empirischen Zugängen zeigen die herangezogenen Forschungsarbeiten eine deutliche Tendenz zu quantitativen Instrumenten. Diese kommen zwar den methodischen Anforderungen evidenzbasierter Forschung nach; gleichzeitig sollte aber das bei der Erforschung bildungssprachlicher Kompetenzen bislang dominierende reine Auszählen von sog. bildungssprachlichen Mitteln um qualitative Untersuchungen der Realisierung von Form-Funktions-Beziehungen ergänzt werden, auch unter stärkerer Berücksichtigung von Methoden und Erkenntnissen der Spracherwerbs- und Schreibentwicklungsforschung. Gleichermaßen kann für die Entwicklung von Diagnoseinstrumenten die Kombination qualitativer und quantitativer Messverfahren als Desiderat herausgestellt werden, wobei es grundsätzlich weiterer Entwicklung diagnostischer Instrumente zur Erfassung rezeptiver wie produktiver bildungssprachlicher

Kompetenzen im Verlauf der Sprachentwicklung (von der Kita bis zum Studium) bedarf. Das Ungleichgewicht zugunsten quantitativer Verfahren ist auch bei der Erforschung lehrerseitiger Kompetenzen und Einstellungen erkennbar. Zusätzlich zu den bislang häufig in diesem Feld eingesetzten Fragebögen ist perspektivisch für den Einbezug qualitativer Forschungszugänge zu plädieren, die z. B. mithilfe teilnehmender oder videobasierter Beobachtungsverfahren das konkrete Unterrichtshandeln von Lehrkräften nachzeichnen und damit Daten generieren, die in Ergänzung zu den quantitativen Daten vertiefende Einblicke in die Praxis ermöglichen.

Als weiterer Schwerpunkt fällt auf, dass eine Vielzahl der präsentierten Studien in mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts- und Vermittlungskontexten angesiedelt ist. Da zu vermuten ist, dass sowohl die Entwicklung und Diagnostik bildungssprachlicher Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern als auch lehrerseitige bildungssprachliche Kompetenzen und Einstellungen fachspezifisch geprägt, d. h. von der Unterrichts- und Lernkultur des jeweiligen Faches beeinflusst werden, sollten auch gesellschaftswissenschaftliche Fächer wie Politik, Geschichte und das Unterrichtsfach Deutsch aus bildungssprachlicher Perspektive stärker in den Blick genommen werden.

5 Literatur

- Augst, Gerhard/Katrin Disselhoff/Alexandra Henrich/Thorsten Pohl/Paul-Ludwig Völzing (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a. M.
- Bärenfänger, Olaf/Daisy Lange/Jupp Möhring (2015): Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase. Leipzig.
- Baumert, Jürgen/Mareike Kunter (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), 469–520.
- Bayrak, Cana (2020): Vom Experiment zum Protokoll. Versuchsprotokolle schreiben lernen und lehren. Münster.
- Becker-Mrotzek, Michael/Hans-Joachim Roth (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek/Hans-Joachim Roth (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, 11–36.
- Becker-Mrotzek, Michael/Till Woerfel (2020): Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer/Johannes König/Martin Rothland/Sigrid Blömeke (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 98–104.
- Bernstein, Basil (1977): Class, codes and control. London.
- Bochnik, Katrin/Stefan Ufer (2017): Fachsprachliche Kompetenzen im sprachsensiblen Mathematikunterricht der Grundschule. Implikationen einer Studie zur sprachbezogenen Analyse mathematischer Leistungsunterschiede zwischen Lernenden mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. In: Dominik Leiß/Maike Hagen/Astrid Neumann/Knut Schwippert (Hg.): Mathematik und Sprache: Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen. Münster, 81–98.
- Budde, Monika (2021): Rezension zu: Heppt, Birgit; Köhne-Fuetterer, Judith; Eglinsky, Jenny; Volodina, Anna; Stanat, Petra/Weinert, Sabine (2020): BiSpra 2–4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4. [Bildungsbezogene Sprachtests,

- Band 2]. Münster. *daz-portal*. Ausgabe 21/5, Juni 2021. <https://www.daz-portal.de/de/rezensionen/pdf-dateien-rezensionen/21-rezensionsrunde/budde-rezensiert-bispra-2-4.pdf/view> (letzter Zugriff 07. 12. 2023).
- Budumlu, Handan/Wilhelm Grießhaber/Manuel Huda/Zeynep Kalkavan-Aydin (2020): Effekte früher Förderung von Bildungssprache – Ein exemplarischer Vergleich sprachlicher Kompetenzen und schriftlicher Erzählfähigkeiten bei neu zugewanderten Grundschüler/-innen. In: Monika A. Budde/Franziska Prüsmann (Hg.): *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht: Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten*. Münster, 79–105.
- Busse, Vera (2020): Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle/Dominique Rauch (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden, 287–292.
- Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Jan M. Hulstijn/Johan F. Matter (Hg.): *Reading in Two Languages*. AILA-Review 8/91, 75–89.
- Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Brian Street/Nancy H. Hornberger (Hg.): *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York, 71–83.
- DASD (=Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung)/UdAW (=Union der deutschen Akademien der Wissenschaften) (2021): *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin.
- Dragon, Nina/Karin Berendes/Sabine Weinert/Birgit Heppt/Petra Stanat (2015): Ignorieren Grundschulkindern Konnektoren? Untersuchung einer bildungssprachlichen Komponente. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, online first, 1–23.
- Drumm, Sandra (2016): *Sprachbildung im Biologieunterricht. Eine Studie zu Vorstellungen von Lehrenden an Schulen zum Fach und dessen Sprache*. Berlin.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Fornol, Sarah L. (2020): *Bildungssprachliche Mittel: Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe*. Bad Heilbrunn.
- Fornol, Sarah/Britta Hövelbrinks (2019): *Bildungssprache*. In: Stefan Jeuk/Julia Settinieri (Hg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin, 497–521.
- Gadow, Anne (2016): *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht: Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache*. Berlin.
- Gogolin, Ingrid/Imke Lange (2011): *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden, 107–127.
- Gogolin, Ingrid/Joana Duarte (2016): *Bildungssprache*. In: Jörg Kilian/Birgit Brouer/Dina Lüttenberg (Hg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin, 478–499.
- Grießhaber, Wilhelm (2019): *Profilanalysen*. In: Stefan Jeuk/Julia Settinieri (Hg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin, 547–567.
- Grotjahn, Rüdiger (2019): *C-Tests*. In: Stefan Jeuk/Julia Settinieri (Hg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin, 585–610.
- Habermas, Jürgen (1977): *Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache*. In: *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, 36–51.
- Halliday, Michael A. K. (1978): *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London.
- Heppt, Birgit (2016): *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Heppt, Birgit/Jenny Eglinsky/Anna Volodina (2019): *Der Bildungssprachtest BiSpra 2–4: Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Kindern im Grundschulalter*. *BiSS-Journal* 11, 23–26. Verfügbar auf <https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2019/11/biss-journal-11-november-2019.pdf#page=23> (letzter Zugriff 16. 12. 2023).

- Heppt, Birgit/Sofie Henschel/Nicole Haag (2016): Everyday and academic language comprehension: Investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. In: *Learning and Individual Differences* 47, 244–251.
- Heppt, Birgit/Judith Köhne-Fuetterer/Jenny Eglinsky/Anna Volodina/Petra Stanat/Sabine Weinert (2020): BiSpra 2–4: Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4. Münster.
- Heppt, Birgit/Petra Stanat/Nina Dragon/Karin Berendes/Sabine Weinert (2014): Bildungssprachliche Anforderungen und Hörverstehen bei Kindern mit deutscher und nicht deutscher Familiensprache. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 28 (3), 139–149.
- Heppt, Birgit/Petra Stanat (2020): Development of academic language comprehension of German monolinguals and dual language learners. In: *Contemporary Educational Psychology* 62, 1–15.
- Höttecke, Dietmar/Timo Ehmke/Claus Krieger/Marta Anna Kulik (2017): Vergleichende Messung fachsprachlicher Fähigkeiten in den Domänen Physik und Sport. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 23(1), 53–69.
- Hövelbrinks, Britta (2014): Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres. Weinheim.
- Kiliç, Songül (2019): Bildungssprache Deutsch im Fach Gesellschaftslehre. Überzeugungen von Gesellschaftslehre-Lehrkräften der Sekundarstufe I in Bezug auf sprachsensiblen Unterricht. Weinheim.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2019): Empfehlung – Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (letzter Zugriff 16. 12. 2023).
- Köhne, Judith/Sibylle Kronenwerth/Angelika Redder/Elisabeth Schuth/Sabine Weinert (2015): Bildungssprachlicher Wortschatz – linguistische und psychologische Fundierung und Itementwicklung. In: Angelika Redder/Johannes Naumann/Rosemarie Tracy (Hg.): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster, 67–92.
- Koch, Peter/Wulf Oesterreicher (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36. Berlin, 15–43.
- Lange, Imke (2020): Bildungssprache. In: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle/Dominique Rauch (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden, 53–58.
- Langlotz, Miriam (2014): *Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte*. Berlin.
- Langlotz, Miriam (2021): Nicht nur Nomen – Schulischer Grammatikerwerb am Beispiel der Nominalgruppe. In: *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung und Union der Akademien der Wissenschaften* (Hg.), bearbeitet von Ursula Bredel und Helmuth Feilke: *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin, 148–175.
- Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München.
- Lengyel, Drorit/Andreas Heintze/Hans H. Reich/Hans-Joachim Roth/Heidi Scheinhardt-Stettner (2009): Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung. Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I. In: Drorit Lengyel/Hans H. Reich/Hans-Joachim Roth/Marion Döll (Hg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster, 131–138.
- Loeber, Heinz-Dieter/Wolf-Dieter Scholz (2003): Von der Bildungskatastrophe zum PISA-Schock – Zur Kontinuität sozialer Benachteiligung durch das deutsche Bildungssystem. In: Barbara Moschner/Hanna Kiper/Ulrich Kattmann (Hg.): *PISA 2000 als Herausforderung*. Baltmannsweiler, 241–285.
- Mathiebe, Moti (2018): *Wortschatz und Schreibkompetenz: Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I*. Münster.

- Morek, Miriam/Vivien Heller (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 67–101.
- Nitz, Sandra/Carolin Enzingmüller/Helmut Prechtel, H./Claudia Nerdel (2011): Fachsprache im naturwissenschaftlichen Unterricht – eine empirische Untersuchung zur Einstellung angehender Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft* 39(3), 245–262.
- Paetsch, Jennifer (2019): Psychometrische Testverfahren. In: Stefan Jeuk/Julia Settinieri (Hg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Ein Handbuch. Berlin, 525–545.
- Pineker-Fischer, Anna (2017): *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht: Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache*. Wiesbaden.
- Rank, Astrid/Andreas Hartinger/Anja Wildemann/Sabrina Tietze (2018): Bildungssprachliche Kompetenzen bei Vorschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, 115–129.
- Rautenstrauch, Hanne (2017): *Erhebung des (Fach-)Sprachstandes bei Lehramtsstudierenden im Kontext des Faches Chemie*. Berlin.
- Redder, Angelika (2012): Rezeptive Sprachfähigkeit und Bildungssprache – Anforderungen in Unterrichtsmaterialien. In: Jörg Doll/Keno Frank/Detlef Fickermann/Knut Schwippert (Hg.): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster, 83–99.
- Reich, Hans H./Hans-Joachim Roth (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Hans H. Reich/Hans-Joachim Roth/Ursula Neumann (Hg.): *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster, 71–94.
- Reich, Hans H./Hans-Joachim Roth/Christoph Gantefort (2008): Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Thorsten Klinger/Knut Schwippert/Birgit Leiblein (Hg.): *Evaluation im Modellprogramm FörMig*. Münster, 209–237.
- Reich, Hans H./Hans-Joachim Roth/Marion Döll (2009): Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Drorit Lengyel/Hans H. Reich/Hans-Joachim Roth/Marion Döll (Hg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster, 209–241.
- Rickheit, Gert (2008): Inferenzen bei der Sprachverarbeitung. In: *Neue Beiträge zur Germanistik*, 7–28.
- Riebling, Linda (2013): *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster.
- Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: İnci Dirim/Ingrid Gogolin/Dagmar Knorr/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengyel/Hans H. Reich/Wolfram Weiße (Hg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster, 37–60.
- Schleppegrell, Mary (2001): Linguistic Features of the Language of Schooling. In: *Linguistics and Education* 12 (4), 431–459.
- Schleppegrell, Mary (2010): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. New York.
- Schnoor, Birger (2019): *Soziale Herkunft und Bildungssprache: Humankapitalinvestition in deutschen, türkischen und vietnamesischen Familien*. Münster.
- Schuth, Elisabet/Birgit Heppt/Judith Köhne/Sabine Weinert/Petra Stanat (2015): Die Erfassung schulisch relevanter Sprachkompetenzen bei Grundschulkindern – Entwicklung eines Testinstruments. In: Angelika Redder/Johannes Naumann/Rosemarie Tracy (Hg.): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster, 93–112.
- Steinhoff, Torsten (2019): Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71, 327–352.
- Sutter, Sabrina/Rank, Astrid/Wildemann, Anja/Hartinger, Andreas (2015): Das Projekt Easi-science L: Naturwissenschaftliche Bildung in der Kita: Gestaltung von Lehr-Lernsituationen, sprachliche Anregungsqualität und sprachliche sowie naturwissenschaftliche Fähigkeiten der Kinder. In: *transfer Forschung-Schule* (1), 162–164.

- Tietze, Sabrina/Astrid Rank/Anja Wildemann (2016): Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter. Grundlagen und Entwicklung einer Ratingskala (RaBi). Verfügbar auf https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12076/pdf/Tietze_Rank_Wildemann_2016_Erfassung_bildungssprachlicher_Kompetenzen.pdf (letzter Zugriff 16. 12. 2023).
- Tschernig, Kristin (2020): Bildungssprachliche Diskurse im Kontext linguistischer Perspektiven. München.
- Uessler, Stella/Anna Runge/Angelika Redder (2013): Bildungssprache diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Angelika Redder/Sabine Weinert (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster, 42–67.
- Wegener, Heide (2003): Zur konzeptuellen Struktur kindlicher Passivsätze. In: Stefanie Haberzettl/Heide Wegener (Hg.): Spracherwerb und Konzeptualisierung. Frankfurt a. M., 209–227.
- Wildemann, Anja/Astrid Rank/Andreas Hartinger/Sabrina Sutter (2016): Bildungssprache im Kontext kindlicher Entwicklung. Eine Studie zur Erfassung früher bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Die Deutsche Schule, 54–81.

6 Anhang

Tab. 1: Studien zu Einflussfaktoren auf die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenz. (Legende: n.e.: nicht eindeutig; k.A.: keine Angabe/nicht untersucht; ✓: trifft zu; -: trifft nicht zu)

Studie	ProbandInnen	Datengrundlage/ Messinstrumente	Bildungssprachliche Kompetenzen:				Anmerkungen		
			Einspr. > mehrspr. ger	Hoher SES > niedriger SES	Hohe allgemeinspr. Komp. > niedrige allg. Komp.	Hohe Intelligenz > niedrige Intelligenz			
Hövelbrinks 2014	2. Schulklassen mit insg. 43 Kindern im 2. Halbjahr des 1. Schuljahres	3 videoogr. naturwissenschaftl. Unterrichts-einheiten	✓*	✓	k.A.	k.A.	k.A.	* Durch den Vergleich von zwei Fallgruppen konnten die Faktoren Mehrsprachigkeit, sozioökonomischer Status und allgemeinspr. Fähigkeiten nicht voneinander getrennt werden.	
Heppt et al. 2014	1053 Lernende des 2. und 3. Schuljahres	Hörverstehensaufgaben zu bildungssprachlichen und alltagsprachlichen Texten	✓	-	k.A.	✓	-	k.A.	
Heppt et al. 2016	22.015 Lernende des 4. Schuljahres	Leseverstehensaufgaben zu bildungssprachlichen und alltagsprachlichen Texten	-*	✓	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	* Ein Unterschied wird nur deutlich, wenn der SES nicht kontrolliert wird.

Hötteke et al. 2017	151 Lernende des 6. und 7. Schuljahres	Fachsprachliche C-Tests	-	✓	k.A.	✓	k.A.	-*	* Die Ausgangshypothe- se lautete hier umge- kehrt, dass die weibli- chen Lernenden höhere Kompetenzen aufweisen als die männlichen.
Bochnik/Ufer 2017	383 Lernende des 3. Schul- jahres	Erfassung des akti- ven und passiven Fachwortschatzes sowie des Text- verständnisses mit einem fachlichen Lückentext	✓	k.A.	-	k.A.	k.A.	k.A.	
Mathiebe 2018	277 Lernende des 5. und 9. Schuljahres	Instruktions- und Berichtstexte	n.e.*	k.A.	k.A.	✓	k.A.	k.A.	* Unterschiede zeigen sich nur für einen klei- nen Teil der Kriterien, bei denen die Angemes- senheit der Äußerung eingeschätzt wurde.
Rank et al. 2018	222 Vorschul- kinder	30 Min. videogr. naturwissen. Lehr- Lernsituation	-	-	-	✓	✓	✓	
Schnoor 2019	1106 Lernende am Übergang zur Grund- schule, Sekun- darstufe I oder Sekundar- stufe II	Aspekte aus Havas 5, Tulpen- beet, Bumerang	✓*	✓**	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	* Untersucht wurde hier der Faktor Migrationshin- tergrund, nicht Mehrspra- chigkeit ** Bei Schnoor als „struk- turelle Ressourcen“ be- schrieben; zeigen keinen Effekt beim Vergleich in- nerhalb der drei Grup- pen, aber beim Vergleich zwischen den Gruppen

Tab. 1 (fortgesetzt)

Studie	ProbandInnen	Datengrundlage/ Messinstrumente	Bildungssprachliche Kompetenzen:				Anmerkungen		
			Einspr. > mehrsp. ger SES	Hoher SES > niedri- ger SES	Hohe allgemeinspr. Komp. > niedrige all- gemeinspr. Komp.	Hohe Intelli- genz > niedri- ge Intelligenz		Älter > jünger	Männl. > weibl.
Formol 2020	236 Lernende des 2. bis 4. Schuljahres	474 Texte aus dem Fach Sachunter- richt zu 20 versch. Themen*	-	✓**	k.A.	k.A.	✓***	-	*Die Autorin erhebt nicht den Anspruch, die bildungssprachliche Kompetenz der Lernen- den zu erheben, sondern lediglich einen Bestandteil dieser Kompetenzen. ** Ein signifikanter Un- terschied wurde nur zwi- schen hohem und niedri- gem Bildungsabschluss der Eltern gefunden. *** Für die Verwendung syntaktischer Mittel wur- de dieser Unterschied nicht bestätigt.
Heppt/Stanat 2020	560 Lernende des 2. und 3. Schuljahres; davon 469 er- neut getestet im 3. und 4. Schuljahr	Hörverstehensauf- gaben aus dem BiSpra II-Projekt	✓	✓*	n.e.**	k.A.	✓	k.A.	* Der Einfluss des SES zeigte sich auf den Grad des Kompetenzzu- wachses vom 2. zum 3. bzw. vom 3. zum 4. Schuljahr. **passive Wortschatz- kenntnisse beeinfluss-

ten den Grad des Kom-
petenzzuwachses vom
2. zum 3., aber nicht
vom 3. zum 4. Schuljahr;
grammatische Fähig-
keiten hatten keinen
Einfluss

Uwe Koreik

Fachsprachen und Landeskunde

Zusammenfassung: Fachsprachen und die Vermittlung von Fachsprachen werden selten in einen Zusammenhang mit der Vermittlung landeskundlicher bzw. kultureller Kenntnisse gebracht. Und dennoch gibt es Verbindungslinien, da jede Art des Erlernens von fremden Sprachen immer auch etwas mit kulturellen Artefakten und kulturellen Hintergründen zu tun hat.

Schlagwörter: Berufssprache, Fachsprachenkompetenz, Fachsprachenlehrwerke, Fachtermini, Institutionen, kulturelle Deutungsmuster

- 1 Einleitung
- 2 Fachsprache und der kulturelle Hintergrund
- 3 Fachsprache und Kulturvermittlung
- 4 Landeskunde in Fachsprachenunterrichtsmaterialien und Schwierigkeiten der Vermittlung
- 5 Lehrkräfte im Kontext von Fachsprache und Landeskunde
- 6 Fazit
- 7 Literatur

1 Einleitung

Sowohl der Begriff „Fachsprachen“ wie auch der Begriff „Landeskunde“ sind in der Diskussion im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nicht (mehr) ganz eindeutig definiert. Bereits 2010 hieß es zum Begriff „Landeskunde“:

Landeskunde lässt sich nicht länger als eine klar abgrenzbare wissenschaftliche Teildisziplin des Faches DaF/DaZ darstellen, vielmehr als ein theoretisch-begriffliches Konzept, das im Rahmen fremdsprachendidaktischer Debatten als ein Interpretations- und Argumentationsmuster zur Bezeichnung (und Konturierung) der soziokulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch dient (Koreik/Pietzuch 2010, 1442).

Eingebürgert haben sich seitdem eher die Begriffe „kulturelles Lernen“ oder der Terminus „Kulturstudien“, welcher gerade auch im Kontext von Fachsprachen und ihrer Vermittlung sinnvoller erscheint, da es in diesem Zusammenhang nicht um die traditionelle Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse, die traditionell oft recht faktenorientiert war, gehen kann, sondern sehr viel mehr um kulturelle Hintergründe, die auch bei der Spezifik von Fachsprachen und ihrer Vermittlung bedeutsam sind.

Andererseits ist auch der Begriff „Fachsprache“ trotz überzeugender Definitionen letztlich nicht völlig eindeutig zu bestimmen, „Fachsprache“, so heißt es schon bei Hoffmann (1985): „das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1985, 53).

Sehr viel differenzierter und umfassender ist die Begriffsbestimmung in dem Grundlagenwerk von Roelcke (2020, 11–40).

Indem allerdings in allen Definitionen Überschneidungsmengen mit der Berufssprache, der allgemeinen oder alltäglichen Wissenschaftssprache (s. Ehlich 1999), der Bildungssprache und erst recht auch der Allgemeinsprache offensichtlich sind, ist auch Fachsprache Teil einer Kultur, auch wenn diejenigen, die Deutsch als Muttersprache sprechen, selbstverständlich keineswegs auch nur annähernd in allen Fachsprachen eine ausreichende Verstehenskompetenz mitbringen, die es ermöglichen würde, einen Fachtext oder einen wissenschaftlichen Fachvortrag zu erfassen, wobei das dann aber natürlich nicht nur an fehlenden fachsprachlichen Kenntnissen, sondern vor allem oft auch an fehlenden Fachkenntnissen liegt.

„Das Feld von Berufs- und Fachsprachen im DaF-/DaZ-Kontext ist in den vergangenen Jahren in alle erdenklichen Richtungen expandiert“ schreiben Damaris Borowski und Anne Gladitz (2021, 1) einleitend in ihrer Einführung zum InfoDaF-Themenheft mit dem Schwerpunkt „Zum Status quo von Berufs- und Fachsprachen und ihrer Vermittlung“. Zugleich heben sie zurecht hervor, dass die Forschungsleistungen in unserem Fach zu diesem Bereich keineswegs auch nur annähernd den z. T. hektischen, vor allem aber äußerst umfassenden Aktivitäten entsprechen. Und dies trifft insbesondere auf den Zusammenhang zwischen Fachsprachen und Landeskunde zu.

2 Fachsprache und der kulturelle Hintergrund

Der offensichtlichste Nachweis für einen kulturgeprägten Hintergrund bei der deutschen Fachsprache ist in manchen Fällen alleine schon durch die Lexik gegeben. So hat sich beispielsweise im Deutschen sowie fast im gesamten mittel- und osteuropäischen Raum der Begriff „Röntgenstrahlung“ nach seinem Erfinder Wilhelm Conrad Röntgen durchgesetzt (z. B. *Röntgenfoto's* im Niederländischen, *Röntgenbilder* auch *Röntgenstrålar* im Schwedischen oder *Zdjęcia rentgenowskie* im Polnischen), während in den meisten anderen Ländern der Welt der schon von Röntgen selbst verwendete Terminus *X-Strahlen* (engl. *X-rays*) zur Bezeichnung verwendet wird. Aber diese Erkenntnis ist banal, und dafür bedarf es keiner tiefer gehenden landeskundlichen Kenntnisse, sondern im Prozess des Spracherwerbs lediglich der Aneignung der entsprechenden Vokabeln.

Ein wirtschaftswissenschaftlicher Fachbegriff wie *Schweinezyklus*, der eine periodische Schwankung der Angebotsmenge und des Marktpreises bezeichnet und sich ursprünglich konkret auf das Verhalten von Schweinezüchtern mit Blick auf den aktuellen und nicht den zu erwartenden Marktpreis bezieht, ist von Arthur Hanau 1927 in einer agrarwissenschaftlichen Dissertation geprägt worden. Auch dieser Begriff ist als direkte Übersetzung in viele Sprachen der Welt eingegangen (*Pig Cycle* im Englischen, *Cykl świni* im Polnischen, *Varkencyclus* im Niederländischen oder *Cycle du Porc* im Französischen). Diese Erkenntnis hat allenfalls einen bildungstheoretischen,

anekdotischen Wert und ist für einen eventuellen Zusammenhang zwischen Fachsprache und Landeskunde im Prinzip unbedeutend, weil es für Wirtschaftswissenschaftler letztlich unwichtig ist, zu wissen, welchen Ursprung dieser Fachterminus hat.

Interessanter ist es schon, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die deutsche Fach- bzw. Wissenschaftssprache hinsichtlich ihrer Strukturbildung und Terminologieentwicklung anderen Prinzipien gefolgt ist als beispielsweise die aktuell – gerade auch im akademischen Bereich – vorherrschende Weltsprache Englisch. Winfried Thielmann (2020) verdeutlicht das sehr anschaulich am Beispiel einer Betrachtung über die Termini *Leitwerk* und *empennage*. Er stellt fest, dass ein Flugzeug aus einem Rumpf, Tragflächen und einem Leitwerk besteht. Für die Steuerung wird die Metapher „Ruder“ verwendet. Das Leitwerk lässt sich zwischen Höhen- und Seitenleitwerk differenzieren, während es ein Seiten-, Höhen- und Querruder gibt. An den englischen Begriffen für die Teile eines Flugzeugs wie *fuselage*, *wing*, *empennage*, *vertical stabilizer*, *horizontal stabilizer*, *rudder*, *elevator*, *aileron* verdeutlicht Thielmann (2020, 100) sehr deutlich, dass sie auf einer unterschiedlichen sprachlichen Entwicklungsgeschichte beruhen, die dazu führte, dass die deutschen Benennungen eine logischere Struktur aufweisen. Diese unterschiedlich strukturierten Benennungsweisen sind sprachgeschichtlich motiviert und führen dazu, dass man es im Deutschen „mit sprechenden, ‚durchsichtigen‘ Benennungen zu tun [hat], die die Systematik des Gegenstandsbereiches mitkommunizieren“, während die englischen Bezeichnungen nicht durchsichtig seien, weil sie sich, bis auf *rudder*, „Wortbildungsprozessen verdanken, die in den Ausgangssprachen stattgefunden haben, aus denen die betreffenden Wörter entlehnt sind“ (Thielmann 2021, 199). Deswegen kommt Thielmann zu folgender Schlussfolgerung:

Dies hat zur Konsequenz, dass alles, was im Englischen auch nur im geringsten fachlich ist, bereits über den *common sense* hinausgeht, was die Kommunikation zwischen spezialisierten Gruppen wie auch die Kommunikation fachlicher oder wissenschaftlicher Inhalte in die Gesellschaft hinein stark einschränkt (ebd., Hervorhebung im Original).

Das ist umgekehrt ein Lob für die eher gegebene Klarheit in der deutschen Wissenschafts- und Fachsprache, wobei Thielmann bereits 2020 klar gemacht hat, dass es ihm nicht darum gehe, „das Deutsche als ‚besser‘ als das Englische vorzuführen“ (Thielmann 2020, 101).

So interessant dieses Beispiel auch ist und so anschaulich es kulturell unterschiedlich geprägte Sprachentwicklungen verdeutlicht, die offensichtlich gesellschaftspolitische Auswirkungen bis heute haben, so klar ist jedoch zugleich, dass das nicht wirklich ein Thema ist, welches zwangsläufig zu „Fachsprachen und Landeskunde“ gehört. Das Beispiel ist zwar eindeutig von kulturwissenschaftlichem, linguistischem und ggf. sogar (sprachen)politischem Interesse, hat aber nur indirekt mit dem Thema „Fachsprachen und Landeskunde“ zu tun.

3 Fachsprache und Kulturvermittlung

„Sprachenlernen ist immer Kulturenlernen“ (Krumm 1998, 524). Und warum sollte dieser viel zitierte Satz nicht auch auf die Fachsprachenvermittlung zutreffen, wenn Fachsprache auch auf den tragenden Elementen der allgemeinen Wissenschaftssprache, den offensichtlichen Bezügen zur Berufssprache und vor allem auch auf dem grundsätzlichen Fundament der Allgemeinsprache beruht?

Ein Blick in die Fachliteratur zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen Fachsprachenunterricht und Kulturvermittlung nur gelegentlich hergestellt wird. Im *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL* (Buhlmann/Fearns, 2018) wird der Thematik unter der Überschrift „Faktoren interkultureller Fachkommunikation“ ein ganzes Kapitel gewidmet (Buhlmann/Fearns 2018, 177–229). Darin befassen sich die Autorinnen allerdings fast ausschließlich mit dem Konzept von Hofstede, basierend auf seinen Studien der sechziger und siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts mit Mitarbeitern der internationalen Firma IBM. Sie formulieren dabei sehr klar: „Trotz der zahlreich an Hofstede geübten Kritik scheint uns dieser Ansatz in unserem Kontext besonders geeignet [...]“ (Buhlmann/Fearns 2018, 203). Es drängt sich dabei der Eindruck auf, dass die Ausführungen sich in erster Linie auf Anwendungsbereiche der Fachsprache Wirtschaft beziehen.

Wenn man im Rahmen der Vermittlung von fachsprachlichen Kenntnissen jedoch einen künftigen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land im Blick hat und dabei auch an anderes als ein Studium der Wirtschaftswissenschaften oder an konkrete Wirtschaftsbeziehungen denkt, dann ist es naheliegend, auch hierfür landeskundliche bzw. kulturelle Kenntnisse zu vermitteln, die das Leben im Zielsprachenland erleichtern. Das gilt einerseits für die große Gruppe derer, die im Ausland Deutsch lernen und dabei das Ziel verfolgen, nach Möglichkeit in Deutschland, Österreich oder der deutschsprachigen Schweiz zu studieren, und es gilt andererseits für die aktuell aus demographischen Gründen sehr schnell immer größer werdenden Gruppen an meist auch jungen Menschen, die im Ausland eine sprachliche Ausbildung erhalten, um anschließend beispielsweise in Pflegeberufen insbesondere in Deutschland tätig zu werden.

In der Sprachausbildung für pflegerische Berufe geht es selbstverständlich erst einmal nur um den Erwerb der Allgemeinsprache, um vielleicht zunächst nur eine Sprachprüfung auf dem B1- oder B2-Niveau zu bestehen. Dabei können allenfalls auch Schwerpunkte auf berufssprachliche Elemente gelegt werden, wobei dann fast automatisch auch Begriffe aus der medizinischen Fachsprache dazu gehören. Aktuell sind als Länder, in denen mit diesem Ziel geschult wird, u. a. Brasilien, Namibia, die Philippinen und Vietnam bekannt. Auch in Belarus erhielten bereits Inderinnen Deutschunterricht bis zum B1-Niveau und wurden damit für die Übernahme einer Tätigkeit in deutschen Altersheimen sprachlich vorbereitet. Selbstverständlich spielt in diesem Kontext die Landeskunde oder besser das auf den Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land vorbereitende kulturelle Lernen eine sehr bedeutsame Rolle, da das Ziel

die Betreuung und Pflege älterer Menschen ist, die eine andere kulturelle Prägung erfahren haben. Eine Kenntnis des Begriffs *angina pectoris* benötigen sie zunächst nicht und werden möglicherweise sogar in dem anvisierten späteren Berufsleben davon verschont, weil selbst für ein Tagesprotokoll ein Begriff wie *Herzschmerz*, *Herzbekelemmung* oder *Druck in der Herzgegend* ausreichen wird. Relevanter sind Kenntnisse über die institutionellen Bedingungen der Alterspflege in den deutschsprachigen Ländern oder, noch wichtiger, Informationen über unterschiedliche mentale Einstellungen zu Themen wie Familie, Alter und Tod. Etwas anders sieht es aus, wenn man den Blick auf diejenigen richtet, die im Ausland Deutsch erlernen, um zu einem Fachstudium nach Deutschland kommen oder die, die im Ausland wie z. B. an der Türkisch-Deutschen Universität in Istanbul (TDU) ein Fachstudium in deutscher Sprache absolvieren. Und dabei ist ein Trend bereits seit langem offensichtlich:

Seit inzwischen vielen Jahren lässt sich beobachten, dass Deutsch immer seltener erlernt wird, um vielleicht Goethe oder Kant im Original lesen zu können, sondern um vor allem ganz andere Fächer als Germanistik oder Philosophie an einer deutschen Hochschule zu studieren. Die Wahl der Studienfächer ist viel stärker berufsorientiert und praxisbezogen geworden (Koreik 2021, 96).

Bereits 2014 wurde anlässlich einer FaDaF-Tagung im Deutschlandfunk folgendes berichtet:

Nicht Gedichte, sondern Worte wie „Gusseisenflansche“ oder „Magnetresonanztherapie“ sind gefragt – zum Beispiel bei arbeitslosen Griechen und Spaniern. Sie tragen derzeit kräftig dazu bei, dass Deutschkurse im Ausland boomen (Zafar 2014).

Hier scheint es dann allerdings doch wieder eher um berufspraktische Zielsetzungen als um das akademische Studium zu gehen.

Je nach Studienfach geht es in studien- oder berufsvorbereitenden Sprachkursen aber selbstverständlich nicht nur um einen gezielten Wortschatzerwerb, sondern vor allem auch um Kommunikation selbst. Entsprechendes sprachliches wie auch kulturelles Wissen ist deswegen natürlich nicht nur für angehende Pflegekräfte von hoher Relevanz, sondern mindestens ebenso für in Deutschland arbeitende Ärztinnen und Ärzte, wie Damaris Borowski (2018) in ihrer Studie „Sprachliche Herausforderungen ausländischer Anästhesist(inn)en bei Aufklärungsgesprächen“ nachgewiesen hat. Zu ähnlichen Schlüssen kommt Agnieszka Putzier (2020), wenn sie zur Palliativmedizin und -betreuung in Deutschland festhält: „In the working practice, the operational dimension is relevant on the one hand, but so is [sic] the critical and the cultural dimensions on the other“ (Putzier 2020, 77; vgl. zur kulturellen Kompetenz von Ärztinnen und Ärzten insbesondere auch Putzier 2021).

Die Rolle, die die Kombination von „Fachsprachen und Landeskunde“ ergibt, ist letztlich recht vielschichtig und zugleich auch subtil. Sie ist im Wesentlichen auf die Vermittlung von Fachsprachen fokussiert und damit an die dafür verwendeten Unterrichtsmaterialien wie aber insbesondere auch an die eine Fachsprache unterrichtenden Lehrkräfte gebunden. Hinzu kommt natürlich die Frage nach der jeweiligen Konzeption von Fachsprachenunterricht im jeweiligen Unterrichtskontext.

4 Landeskunde in Fachsprachenunterrichtsmaterialien und Schwierigkeiten der Vermittlung

Man könnte aufgrund der Erkenntnis, dass Sprachenlernen immer auch Kulturen lernen ist, davon ausgehen, dass Landeskunde bei jedem Fachsprachenunterricht immer auch irgendwie dazu gehört. Das bestätigt sich bei einem Blick in einige derzeit gebräuchliche Fachsprachenlehrwerke jedoch nicht.

In *Fachsprache Technik* (Dahlhaus/Häussler/Michelini 2019) werden landeskundliche Kenntnisse in Kapitel 7 und 9 lediglich insofern vermittelt, als auf eine „Vorlesung“ und das Thema ein „Referat halten“ an einer deutschsprachigen Hochschule vorbereitet wird.

In *Deutsch für Ingenieure* (Steinmetz/Dintera 2014) findet sich ein landeskundlicher Bezug lediglich in Kapitel 12, wenn die „Fachlexik zu Studium, Fortbildung, Praktika und Arbeit im Ausland“ kurz in den Vordergrund gerückt wird.

Im Lehr- und Arbeitsbuch *Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf* (Buhlmann/Fearns 2013) werden in Kapitel 7 zu „Lernen und Arbeiten in Deutschland“ ebenfalls konkrete Hinweise zu „Ferienjobs“ und „Praktika“ und zur „Berufsausbildung in Deutschland“ gegeben.

In dem mit einer inhaltlichen und didaktischen Progression geschickt aufgebauten Lehrwerk *Deutsch als Fremdsprache für Wirtschaftswissenschaftler* (Dammers/Wedi 2020) gibt es keinen landeskundlichen Bezug.

Hingegen wird im Lehrwerk *Deutsch als Fremdsprache für Juristen* (Bunn/Kacik 2019) in Kapitel 3 die „Gerichtbarkeit in Deutschland“ vorgestellt, womit auf Institutionen bezogene landeskundliche Informationen übermittelt werden.

Es ist offensichtlich, dass in den hier betrachteten Lehrwerken landeskundliche Aspekte nur dann aufgegriffen und behandelt werden, wenn durch sie ein direkter Anwendungsbezug mit Blick auf den Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land gegeben ist oder wenn – wie durch den alten Begriff *Institutionenkunde* erfasst – Kontexte beleuchtet werden, die für das Verständnis fachlicher Zusammenhänge von Bedeutung sind.

Gleichzeitig ist eindeutig, dass Sprachlehrkräfte stärker auf die Inhalte und die Qualität von Fachsprachenlehrwerken angewiesen sind als auf die in allgemeinsprachlichen Lehrwerken. Das ist allein darin begründet, dass sie mehrheitlich keine oder nur wenig Ausbildung in der Vermittlung von Fachsprachen erhalten haben und zudem in den seltensten Fällen durch den eigenen akademischen Werdegang in einem weiteren relevanten Fach entsprechend ausgebildet sind.

Die Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Fachsprachen stellt sich jedoch nach Fach und der damit verbundenen Fachsprache sehr unterschiedlich dar. Ein herausragendes Beispiel ist hierfür die juristische Fachsprache.

Wenn Absolventinnen und Absolventen eines DaF-/DaZ-Studiengangs oder Sprachlehrkräfte mit geringer oder keiner Erfahrung im Fachsprachenunterricht gefragt werden, in welchen Fachsprachenunterricht sie sich eventuell am schnellsten einarbeiten

könnten, kommt regelmäßig mehrheitlich die Antwort: in Jura. Dahinter steht sicherlich die Tatsache, dass wer DaF/DaZ als Studienfach gewählt und erfolgreich absolviert hat, Fächern aus der Naturwissenschaft, der Technik oder auch der Wirtschaftswissenschaft weniger affin gegenübersteht als einem Fach, in dem vorrangig nur auf Deutsch kommuniziert wird, in dem es keine mathematischen Formeln gibt oder man keine soliden Kenntnisse aus Biologie, Chemie oder Physik mitbringen muss. In Wirklichkeit ist Fachsprachenunterricht im Bereich der Rechtswissenschaft allerdings teilweise erheblich komplizierter als in allen anderen Fächern, wenn man keine speziellen Fachkenntnisse mitbringt. Der Grund ist einfach der, dass auf den ersten Blick vieles so viel verständlicher erscheint, als beispielsweise in naturwissenschaftlichen oder technischen Kontexten. Wie leicht ist man auf die Frage von Lernenden, was denn genau „Würde“ bedeutet, bereit, eine zwar nur kurz überlegte, aber schnelle und vielleicht plausibel klingende Antwort zu geben, die ja zudem an das gegebene Sprachniveau angepasst sein muss. Der Verfassungsrechtler Philip Kunig hat in einem Gespräch an der TDU Istanbul mitgeteilt, dass er mehr als eine Vorlesungsstunde brauche, um dem Problem des Begriffs auch nur annähernd gerecht zu werden. Und wie schnell sind andererseits DaF-/DaZ-Lehrkräfte auch dazu bereit, „Eigentum“ und „Besitz“ als Synonyme zu akzeptieren, auch wenn dies aus rechtswissenschaftlicher Sicht etwas grundlegend Anderes ist.

Erst recht kompliziert wird es, wenn man sich folgenden Sachverhalt vergegenwärtigt:

Im deutschen Grundgesetz, unserer Verfassung, heißt es, die Wohnung sei unverletzlich. Nach allgemeiner Auffassung der Gerichte ist eine Wohnung in diesem Sinne auch ein Geschäftsraum, ein Büro, ein Supermarkt, eine Bank. Obwohl dort niemand wohnt. Also anders als im allgemeinen Sprachgebrauch. Auch die genannten Räume sind also rechtlich wie eine Wohnung geschützt, grundsätzlich geschützt vor staatlichem Zugriff. In den Rechtssystemen anderer Staaten ist das anders. Dort ist nur die klassische Wohnung besonders geschützt, der Raum des Menschen als individuelle Privatsphäre (Gladitz/Kunig 2014, 59).

Hier wird offensichtlich, dass kulturgeprägte Vorstellungen, die in der Regel historisch gewachsen sind, einen unterschiedlichen Interpretationsrahmen evozieren.

Anders und letztlich einfacher ist es beispielweise in der Fachsprache der Technik. In einem Gemeinschaftsartikel von einem Ingenieur und einer DaFlerin zur Fachsprache und Fachsprachenvermittlung heißt es zum Spracherwerb der Fachlexik folgendermaßen:

Und für einen Nichtmuttersprachler ist dieser Aneignungsprozess vielleicht noch etwas schwieriger, weil man hier mit besonderen „Wortungetümen“ konfrontiert wird. Wörter wie „Kugelumlaufspindel“, „Achsschenkelbolzen“, „Balkenbiegelehre“ oder „Rechnungsabgrenzungsposten“ muss man als Nichtmuttersprachler genauso mühsam erlernen, wie andere komplizierte Wortzusammensetzungen im Deutschen auch. (Furgaç/Zalipyatskikh 2014, 72)

Hier ist kein Bezug zur Landeskunde oder der Vermittlung kultureller Inhalte mehr erkennbar, sondern es wird zudem sehr offensichtlich gemacht, dass auch deutsche

Muttersprachlerinnen und Muttersprachler fachspezifischen Lexikerwerb benötigen, um ein Studium bewältigen zu können, was im Übrigen für jedes Fach, selbstverständlich auch für die Rechtswissenschaft, gilt. In der Rechtswissenschaft kommt lediglich das Problem hinzu, dass viele in der Allgemeinsprache gebräuchliche Begriffe einen anderen Bedeutungsgehalt zugeschrieben bekommen. Allein wegen dieser hier kurz skizzierten Unterschiede spielt der Anteil landeskundlicher Vermittlungsgegenstände je nach Fach auch eine unterschiedliche Rolle.

Dies lässt sich am Beispiel der Vermittlung der juristischen Fachsprache sehr gut verdeutlichen. Wenn schon klar ist, dass nicht juristisch vorgebildete DaF-/DaZ-Lehrkräfte schon bei einfachen Begriffen, die in der Alltagssprache, aber auch der Rechtssprache gebräuchlich sind, überfordert sind, weil bei der juristischen Verwendung der Begriffe ganz andere Nuancen zum Tragen kommen, dann stellt sich die Frage, was sie denn überhaupt, ohne zwangsläufig dilettieren zu müssen, im Bereich der Rechtssprache vorbereitend unterrichten können.

Dieser Problematik wurde in einer speziell für den Unterricht an der TDU Istanbul erstellten weltweit online zugänglichen Lehrwerkreihe¹ versucht Rechnung zu tragen, in der zudem versucht wurde, dem Aspekt der Vermittlung kultureller Inhalte so weit wie möglich gerecht zu werden. In dem Lehrwerk *STATIONEN Fachsprache Jura für Anfänger (A2-B1)* (Zalipyatskikh/Karaca, 2022) findet sich folgende Aufgabe:

3. Lesen Sie den Text². Ordnen Sie die folgenden Zwischenüberschriften zu den passenden Abschnitten. Notieren Sie die Ziffer des Textabschnittes.



Überschrift	Abschnitt
a. Was sind Ausschüsse?	
b. Wann tritt ein Gesetz in Kraft?	
c. Drei Lesungen	
d. Wer macht Gesetzentwürfe?	

(Zalipyatskikh/Karaca 2022, 67)

¹ Gladitz/Hunstiger/Gültekin-Karakoç/Zalipyatskikh weisen 2014 darauf hin, dass es Stimmen gebe, „die mit der Illusion aufräumen, es könne jemals eine Art einheitlichen Leitfadens, die erfolgversprechende Methode mit dem perfekten Lehrwerk für die oben beschriebene Vielschichtigkeit auf dem Feld des Fachfremdsprachenunterrichts geben“ (152). Im „Konzept zur studienvorbereitenden und -begleitenden Fremd- und Fachsprachenvermittlung“ (Koreik/Uzuntaş, 2014) für die Türkisch-Deutsche Universität (TDU) heißt es deswegen: „Um einerseits im Laufe des akademischen Jahres die Motivation der Studierenden zu erhöhen, soll bereits in einer frühen Phase, d. h. konkret ab dem Niveau A2, in geringem Umfang mit speziell dafür entwickeltem Unterrichtsmaterial die jeweilige Fachsprache der Studierenden eingeführt werden. Andererseits soll damit auch die Studierfähigkeit im Fachstudium erhöht werden.“ Dafür wurden dann die Fachsprachenlehrwerke *STATIONEN* (Zalipyatskikh) erstellt. Bedauerlicherweise konnten wegen ausfallenden Fachsprachenunterrichts infolge eklatanten Lehrkräftemangels an der TDU die Lehrwerke weder in dem Maße erprobt werden, wie es für die Lehrwerkerstellung geboten ist, noch so eingesetzt werden wie im Planungsmodell vorgesehen.

Es ist offensichtlich, dass damit keine rechtswissenschaftlichen Inhalte vermittelt werden sollen, wohl aber Grundwissen, das im Zusammenhang mit dem Entwurf, der Bearbeitung und vor allem der Verabschiedung eines Gesetzes steht. Das sind Wissensbestände, wie sie eigentlich deutschen Studierenden zu Beginn des Jura-Studiums präsent sein sollten, sei es aus dem Sozialkundeunterricht (oder anderen schulischen Fächern) oder aufgrund der Wahrnehmung von Nachrichten aus den Medien.

Eine weitere Textstelle in diesem Fachsprachenlehrwerk sieht folgendermaßen aus:

2b. Lesen Sie die Notizen¹ von Maya und ergänzen die Lücken. Die Wörter im Kasten helfen Ihnen.

Gerichte; getrennt; Grundgesetz; Machtmissbrauch; Kontrolle; Verabschiedung; Bestandteil

Gewaltenteilung bedeutet, dass Exekutive, Legislative und Judikative, also Regierung, Gesetzgebung und Rechtsprechung voneinander _____ sind. Die Bundesregierung ist im deutschen politischen System die Exekutive, also die ausführende Gewalt. Die Gewaltenteilung legt in Deutschland das _____ fest. Durch sie soll politischer _____ minimiert werden. Sie ist ein elementarer _____ der repräsentativen Demokratie. Die Legislative ist zuständig für die _____ von Gesetzen sowie für die _____ der Exekutive. Bundestag und Bundesrat sowie Länderparlamente bilden in Deutschland die Legislative. Die _____ verantworten im deutschen politischen System die Gerichtsbarkeit, also die Judikative.

(Zalipyatskikh/Karaca 2022, 51)

Die Intention ist offensichtlich: Es werden zwar wiederum keine rechtswissenschaftlichen Inhalte vermittelt, durch die Textauswahl für die Einsatzübung jedoch ein Wortschatz und die Kenntnis von Institutionen nahegebracht, die für das Jurastudium bedeutsam sind und für in Deutschland aufgewachsene Abiturientinnen und Abiturienten zum allgemeinen Wort- und Kenntnisschatz gehören sollten. Eine derartige Textauswahl und damit verbundene Übung ist im studienvorbereitenden Fachsprachenunterricht auch deswegen von großer Bedeutung, weil in den DaF-Lehrwerken in den letzten etwa zwei Jahrzehnten landeskundliche oder gar institutionenkundliche Kapitel zunehmend verschwunden sind, folglich diesbezügliche Hintergrundkenntnisse sowie der entsprechende Wortschatz vor allem im Ausland nicht erworben werden können. Eine entsprechende Vorgehensweise lässt sich auch an der thematischen Gestaltung des von Michael Schart in einer umfassenden Forschungsstudie vorgestellten Studiengangs „Deutschlandstudien“ an der Juristischen Fakultät der Keio Universität in Tokio erkennen. Für das dritte und vierte Studienjahr auf dem B1-B2/C1-Niveau sind im Rahmencurriculum folgende inhaltliche Schwerpunkte vorgesehen: „Politische Kultur“, „Rechtskultur und Gerechtigkeit“, „Migration und Integration“, „Demo-

grafischer Wandel und Bevölkerungspolitik“, „Widerstand, Protest und gesellschaftliche Umbrüche“ sowie „Geschichts- und Identitätspolitik“ (Schart 2019, 52). Wie sehr hier landeskundliche Themenfelder in den Vordergrund rücken, ist offensichtlich, wobei es sich nicht um einen expliziten Fachsprachenstudiengang handelt, sondern sinnvollerweise um eine Vorgehensweise, bei der Sprache und Fach integriert vermittelt wird. Ähnlich wird, worauf Schart verweist (ebd.), auch an anderen Orten in der Welt verfahren.

Anders sieht die Situation verständlicherweise in den MINT-Fächern aus. Es wird aber auch hier mit vergleichbaren Ansätzen gearbeitet, wie dieser Auszug aus dem Fachsprachenlehrwerk für die MINT-Fächer *MINT-STATIONEN für Anfänger (A2-B1)* (Zalipyatskikh 2022a) zeigt:

Station 7: Chemie-Experimente

1.)

Begriffe	Oberbegriffe
Maß, Unordnung, System	die Entropie
Eisen, Wasserstoff, Kohlenstoff	die Stoffe
Organische, anorganische, physikalische	die Chemie

3.)

- a) Organische, anorganische, physikalische Biochemie sind Teilgebiete der Chemie.
 b) Man unterscheidet folgende wichtige Stoffe in der Chemie: Eisen, Wasserstoff und Kohlenstoff.
 c) Die Entropie ist ein Maß für die Unordnung des Systems.

5.) z.B.:

Begriffe	Oberbegriff
Le Chatelier, Reaktionsgeschwindigkeiten, Katalysatoren	Kinetik & Gleichgewicht
innere Energie, Aktivierungsenergien, Thermodynamik, Enthalpie, Entropie, Heizwert, Brennwert, freie Enthalpie	Energetik
Säure Base, pH Wert, Puffer, Titration, Redox-Reaktionen	Donator-Akzeptor
IUPAC, organische Stoffklassen (Alkane, Alkene, Alkanale, Alkanole, Alkanone,...), Metalle und Nichtmetalle	Stoffe-Teilchen
Ruthenium, Rhodium, Palladium, Osmium	Edelmetalle

(Zalipyatskikh 2022, 22)

Und so lauten nachfolgend die Fragen, die den Alltagsbezug zur schulischen Sozialisation verdeutlichen:

1. Welche Experimente haben Sie im Chemie-Unterricht durchgeführt?
2. Welches Experiment ist ein chemisches Experiment?
3. Würdest du das Experiment vorführen?
4. Ist das Experiment gelungen?
5. Ist das Experiment missglückt?
6. Ist es ein Experiment an Tieren?

(ebd.)

Hiermit werden schulische Kenntnisse reaktiviert und sollen in einer kommunikativen Herangehensweise in die deutsche Sprache überführt werden, womit letztlich in

einer gewissen Weise deutschsprachiger schulischer Schulunterricht simuliert wird, was allein schon einen gewissen landeskundlichen Erkenntniswert hat, da Chemieunterricht weltweit durchaus unterschiedlich durchgeführt wird.

Sehr viel naheliegender für den Kontext von Fachsprache und Landeskunde sind Texte und Aufgaben, mit denen auf fachsprachliche Ausdrucksweisen in den Kulturwissenschaften vorbereitet wird.

In dem ebenfalls online verfügbaren Fachsprachenlehrwerk *STATIONEN Fachsprache Kulturwissenschaften für Anfänger (A2-B1)* (Zalipyatskikh 2022b) finden sich im Rahmen der damit eingeleiteten Projektarbeit folgende von der Autorin selbst stammenden Zeichnungen mit dem sich anschließenden Text:



Gabriele Münter



Käthe Kollwitz

Anne recherchiert viel und eifrig über Gabriele Münter, Käthe Kollwitz und andere Künstlerinnen im 20. Jahrhundert. Die Biografien der Frauen mit ihrem künstlerischen Ehrgeiz faszinieren sie. Sie müssen immer kämpfen, in erster Linie um das Handwerk, das Malen, zu lernen, und erst danach, um zu malen und einen eigenen Malstil zu entwickeln. Sie wollen auf eigenen Füßen stehen und ihrer Passion nachgehen, Kunst studieren und zeichnen. Aber die Weltordnung sowie die Kunstszene dominieren in dieser Zeit die Männer und die Ausbildung für die Frauen ist nicht selbstverständlich. Die Ausbildung kostet viel Geld, weil sie nur in privaten Kunstakademien möglich ist. Die traditionellen Akademien nehmen keine Frauen an.

(Zalipyatskikh 2022b, 19)

Es schließen sich Diskussionsaufgaben, ein weiterer Text zu Märchen, eine kurze Grammatikwiederholung, Wortschatzeinsetzübungen sowie eine Unterrichtseinheit zum Konditionalsatz an. Es ist müßig, darauf zu verweisen, dass für die Fachsprache in den Kulturwissenschaften, wenn man sie so bezeichnen möchte, der Zusammenhang zur traditionell als Landeskunde bezeichneten Kulturvermittlung eindeutig gegeben ist, weil permanent auf z. B. historische, literarische oder politische Texte als Quellen zurückgegriffen werden muss, was dann auch mit wissenschaftlichen Text-

auszügen erweitert wird. Landeskundliches Hintergrundwissen und die Erarbeitung kultureller Deutungsmuster bildet geradezu die Basis, um ein Sprachvermögen zu entwickeln, das dazu befähigt in kulturwissenschaftlichen Fächern Haus- und Abschlussarbeiten verfassen zu können.

Auch im zuletzt erschienenen Band der Reihe mit dem Titel *STATIONEN Fachsprache Bauingenieurwesen und Architektur für Anfänger (A2-B1)* (Zalipyatskikh 2022c) wird versucht, den einen oder anderen kulturellen Bezug herzustellen. Und bei Bauingenieurwesen und Architektur bieten sich natürlich vor allem auch bekannte Gebäude an. So wird hier – auch um nicht nur einen einseitigen Blick alleine auf Deutschland zu haben – das bekannte Hundertwasserhaus in Wien zum Thema gemacht, wie folgende Einsetzübung verdeutlicht.

In Wien sah Maria ein außergewöhnliches _____ in der Kegelgasse. Die Mutter erzählte Maria: „Das Haus baute ein österreichischer _____ namens Hundertwasser“. Eigentlich ist sein Name Friedrich _____. Künstler haben oft viele Namen und viele _____. Und er war nicht nur ein Architekt, sondern auch ein Maler und _____. Lange Zeit brachten ihm seine Bauwerke keine _____. Heute ist er weltberühmt und seine bunten Häuser mit Bäumen auf den Dächern sind Museen im Freien.



5

(Zalipyastkikh 2022c, 5)

Mit Blick auf Deutschlerner*innen im Ausland und zugleich einem parallelen Blick auf die Entwicklung der sprachlichen Sozialisation von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern hinsichtlich der Entwicklung der Alltäglichen Wissenschaftssprache hebt Elisabeth Venohr folgendes hervor:

Diese ‚Anbahnung von Wissenschaftskompetenz‘ im deutschen Schulsystem betrifft auch den Umgang mit Fachtexten und die Wissensverarbeitung durch die Fertigkeit Schreiben, die bereits im Übergang von der gymnasialen Oberstufe (Sekundarstufe II) zum Studium eine wichtige Schlüsselkompetenz und somit auch eine Voraussetzung für die universitäre Ausbildung darstellt (Venohr 2021, 171).

Auch wenn hier Fachsprachen nicht direkt im Fokus sind, wird dadurch doch deutlich, wie hoch die Hürden sind, die ausländische Lernerinnen und Lerner der deutschen Sprache überwinden müssen, um das Sprachniveau zu erreichen, welches es ihnen ermöglicht, fachspezifisch im akademischen Gebiet sowohl mündlich wie schriftlich adäquat kommunizieren zu können. Und zugleich ist damit auch klar, dass die fehlende kulturelle Sozialisation immer dort im Sprachunterricht kompensiert werden muss, wo auch landeskundliche Kenntnisse wichtig für den Erwerb eines fachsprachlichen Ausdrucksniveaus sind.

5 Lehrkräfte im Kontext von Fachsprache und Landeskunde

„Das Feld von Berufs- und Fachsprachen im DaF-/DaZ-Kontext ist“, wie bereits eingangszitiert, „in den vergangenen Jahren in alle erdenklichen Richtungen expandiert“ (Borowski/Gladitz 2021, 1). Es hat in der Tat beträchtliche Ausmaße angenommen, die sich auch bereits in veränderten Veranstaltungsangeboten in DaF-/DaZ-Studiengängen deutlich niederschlagen. Diese Entwicklung hat natürlich mit den Flüchtlingsbewegungen und dem daraus entstehenden Ausbildungsbedarf im Inland zu tun, vor allem auch mit unserem sich seit Jahren vergrößernden Fachkräftemangel, weswegen seit längerem, sich aber nun steigernd, auch vermehrt Berufs- und Fachsprachenunterricht an Institutionen im Ausland erteilt wird.

In der bisher einzigen Langzeitstudie, in der die Lehrkräfte und ihre Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Fachsprachenunterricht am Beispiel technischer Fächer in den Vordergrund gerückt werden („Didaktik der technischen Fachkommunikation“, Zalipyatskikh 2017), wird u. a. resümierend festgehalten, dass im Fachsprachenunterricht neben dem technischen Verständnis und der sprachlichen Kompetenz die pädagogische Kompetenz der Sprachlehrkräfte unentbehrlich sei (vgl. Zalipyatskikh 2017, 386). Und nun deutet sich an, dass Fachsprache und vor allem ihre Vermittlung auch noch zumindest etwas mit Landeskunde oder besser mit kulturellen Hintergründen zu tun hat, was bisher kaum im Fokus war. Auch deswegen hat Koreik die „Forderung nach einer möglichst guten Ausbildung unserer Lehrkräfte für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auch im Bereich der Landeskunde/Kulturstudien“ (Koreik 2018, 39) erhoben.

6 Fazit

Auch die verschiedenen Fachsprachen und vor allem ihre Vermittlung haben etwas mit Landeskunde bzw. kulturellem Hintergrundwissen zu tun, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Das macht die Sache nicht einfacher, weil damit die Komplexität

nur gesteigert wird. Das betrifft nicht nur die theoretische Ebene, sondern vor allem die konkrete Unterrichtssituation im Fachfremdsprachenunterricht und damit vor allem aber auch den Anspruch an die Ausbildung von DaF-/DaZ-Lehrkräften. Deswegen ist zu hoffen, dass eine sich langsam abzeichnende verstärkte Konzentration der Forschung, möglichst umfassend auch im Bereich der Unterrichtswirkungsforschung, in diesem Bereich zu weiterführenden Erkenntnissen führen wird, die den Blick für die Notwendigkeiten schärfen.

7 Literatur

- Borowski, Damaris (2018): Sprachliche Herausforderungen ausländischer Anästhesist(inn)en bei Aufklärungsgesprächen. Eine gesprächsanalytische Studie zu „Deutsch als Zweitsprache im Beruf“. Berlin (Forum für Fachsprachen-Forschung 145).
- Borowski, Damaris/Anne Gladitz (2021): Vermittlung von Berufs- und Fachsprachen – Meilensteine und Wegweiser. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Damaris Borowski/Anne Gladitz (Hg.) Informationen Deutsch als Fremdsprache 48,1, Themenschwerpunkt „Zum Status quo von Berufs- und Fachsprachen und ihrer Vermittlung“, 1–14.
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2018): Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin.
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2013): Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf, Lehr- und Arbeitsbuch. Haan-Gruiten.
- Bunn, Lothar/Gabriel Kacik (2019): Deutsch als Fremdsprache für Juristen, Lehr- und Lernmaterialien zum Zivilrecht. Münster, New York.
- Dahlhaus, Barbara/Anja Häußler/Juliane Michelini, (2019): Fachsprache Technik, Unterrichtsmaterialien für studienbegleitende Lehrveranstaltungen, erarbeitet im Rahmen eines inSTUDIES-Projekts. Bochum.
- Dammers, Eva/Christina Wedi (2020): Deutsch als Fremdsprache für Wirtschaftswissenschaftler, Lehr- und Lernmaterialien ab Niveau B2. Münster, New York.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 26,1, 3–24.
- Furgaç, Izzet/Natalia Zalipyatskikh (2014): Zur Vermittlung der Fachsprache „Technisches Deutsch“. In: Uwe Koreik/Aysel Uzuntaş/Sevinç Hatipoğlu, (Hg.): Fremd- und Fachsprachenunterricht – Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge. Baltmannsweiler.
- Gladitz, Anne/Agnieszka Hunstiger/Nazan Gültekin-Karakoç/Natalia Zalipyatskikh (2014): Alles unter DaF und Fach? Bestandsaufnahme, Handlungsbedarf und Vermittlungsansätze für Fachsprachenunterricht im internationalen Hochschulkontext. In: Gisella Ferraresi/Sarah Liane Liebner (Hg.): SprachBrückenBauen. Beiträge der 40. Jahrestagung DaF und DaZ an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2013. Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache 92), 149–170.
- Gladitz, Anne/Philip Kunig (2014): Sprache und Recht als kulturelle Mittel der Verständigung. In: Uwe Koreik/Aysel Uzuntaş/Sevinç Hatipoğlu, (Hg.): Fremd- und Fachsprachenunterricht – Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge. Baltmannsweiler, 58–71.
- Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2. Aufl. Tübingen.
- Koreik, Uwe (2018): Das deutsche „Wirtschaftswunder“, Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – Die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In: Simone Schiedermaier (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft, Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München, 27–46.

- Koreik, Uwe (2021): Auswirkungen der Anglophonisierung auf das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft* 7,2, 87–112. <https://doi.org/10.14361/zkkw-2021-070205> (letzter Zugriff 9. 1. 2024).
- Koreik, Uwe/Jan Paul Pietzuch (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bde. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 35.1–2). Berlin, New York, 1440–1453.
- Koreik, Uwe/Aysel Uzuntaş (2014): Zum Modell der Sprachausbildung an der TDU – Ein Konzept zur studienvorbereitenden und -begleitenden Fremd- und Fachsprachenvermittlung. In: Uwe Koreik/Aysel Uzuntaş/Sevinç Hatipoğlu (Hg.): *Fremd- und Fachsprachenunterricht – Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge*. Baltmannsweiler, 10–27.
- Krumm, H.-J. (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 5, 523–544.
- Putzier, Agnieszka (2020): Palliative care in Germany: Transcultural competence as an indispensable part of teaching language for specific purposes. In: Magdalena Sowa (Hg.): *In search of the LSP teacher's competencies – À la recherche des compétences des enseignants de LS*. Berlin u. a., 67–86.
- Putzier, Agnieszka (2021): Interkulturell war gestern. Zur Vermittlung transkultureller und interprofessioneller Kompetenz in medizinischen Sprachkursen. In: Damaris Borowski/Anne Gladitz (Hrsg.): *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48,1. Themenschwerpunkt „Zum Status quo von Berufs- und Fachsprachen und ihrer Vermittlung“, 65–85.
- Roelcke, Thorsten (2020): *Fachsprachen* (4. Aufl.). Berlin.
- Schart, Michael (2019): Grenzgänge: Forschungsdesign und Forschungskontext. In: Michael Schart: *Fach- und sprachintegrierter Unterricht an der Universität, Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Lernprozessen*. Tübingen, 13–92.
- Steinmetz, Maria/Heiner Dintera (2014): *Deutsch für Ingenieure, Ein DaF-Lehrwerk für Studierende ingenieurwissenschaftlicher Fächer*. Wiesbaden.
- Thielmann, Winfried (2020): Ist die Anglophonisierung der europäischen Wissenschaft ein Problem – Überlegungen zur Sprachenfrage in den Wissenschaften. In: Ursula Münch/Ralph Mociak/Siegfried Gehrman/Jörg Siegmund: *Die Sprache von Forschung und Lehre – Lenkung durch Konzepte der Ökonomie*. Baden-Baden, 97–109.
- Thielmann, Winfried (2021): *Wortarten*. Berlin, Boston.
- Venohr, Elisabeth (2021): Varietäten- und Soziolinguistik in DaF/DaZ unter besonderer Berücksichtigung von Fachsprachen. In: Claus Altmayer/Katrin Biebighäuser/Stefanie Haberzettl/Antje Heine (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin, 163–179.
- Zafar, Heike (2014): Deutsch als Fremdsprache, Wirtschaftsinteressen im Vordergrund. In: *Deutschlandfunk*, 21. 03. 2014, https://www.deutschlandfunk.de/deutsch-als-fremdsprache-wirtschaftsinteressen-im.680.de.html?dram:article_id=280780 (letzter Zugriff 9. 1. 2024).
- Zalipyatskikh Natalia (2017): *Didaktik der technischen Fachkommunikation: Methodologien, Konzepte, Evaluationen*. Berlin (Forum für Fachsprachen-Forschung, 134).
- Zalipyatskikh, Natalia (2022a): *MINT-STATIONEN (A2–B1)*. Universität Bielefeld. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2965053/2965054/MINT-STATIONEN.pdf> (letzter Zugriff 9. 1. 2024).
- Zalipyatskikh, Natalia (2022b): *STATIONEN Fachsprache Kulturwissenschaften für Anfänger (A2–B1)*. Bielefeld: Universität Bielefeld. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2960457/2960538/0_STATIONEN%20Fachsprache%20Kulturwissenschaften.pdf (letzter Zugriff 9. 1. 2024).
- Zalipyatskikh, Natalia (2022c): *STATIONEN Fachsprache Bauingenieurwesen und Architektur für Anfänger (A2–B1)*. Bielefeld. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2967190/2967191/Lehrwerk%20Bauingenieurwesen%20Architektur.pdf> (letzter Zugriff 9. 1. 2024).
- Zalipyatskikh, Natalia/Ayla Karaca (2022) *STATIONEN – Fachsprache für Jura für Anfänger A2–B1*. Bielefeld: Universität Bielefeld. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2960454/2960540/0_STATIONEN%20Fachsprache%20Jura.pdf (letzter Zugriff 9. 1. 2024).

Ksenia Masalon und Hülya Yildirim

Testen und Prüfen im Bereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: Dieser Beitrag beschäftigt sich mit Testen und Prüfen im Bereich Deutsch als Fremd- und Fachsprache. Zu Beginn erfolgt eine Einführung in das Themengebiet, indem zentrale Begriffe besprochen und testtheoretische Grundlagen erörtert werden. Exemplarisch werden dann qualitätssichernde Maßnahmen bei einem Sprachtestformat – der *Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang* (DSH) – beschrieben, wie sie am Standort Universität Duisburg-Essen (UDE) umgesetzt werden. Daran schließt sich eine strukturierte Auflistung bestehender Sprachprüfungen an, die einen Überblick über die Angebote in der Prüfungslandschaft gibt. Die Einteilung in allgemein-sprachliche und zweckorientierte Prüfungen soll dabei die Funktionen der Prüfungen hervorheben. Abschließend werden perspektivisch Möglichkeiten für diesen Bereich diskutiert.

Schlagwörter: Sprachprüfung, DSH, GER, Qualitätssicherung, allgemeinsprachliche Prüfungen, berufsbezogene Prüfungen, fachsprachliche Prüfungen

- 1 Einleitung
- 2 Testen und Prüfen im Bereich Sprache?
- 3 Prüfungsentwicklung am Beispiel der DSH am Standort Universität Duisburg-Essen
- 4 Prüfungen im Bereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache
- 5 Ausblick
- 6 Literatur

1 Einleitung

Der Erhebung des Auswärtigen Amtes mit dem Titel „Deutsch als Fremdsprache weltweit“ zufolge lernten 15,45 Millionen Menschen im Jahr 2020 Deutsch als Fremdsprache. Deutsch gehört zu den am häufigsten gelernten Fremdsprachen der Welt. Die Gründe für das erhebliche Interesse an der deutschen Sprache sind vielfältig, z. B. der Wunsch, in einem deutschsprachigen Land zu studieren und zu forschen. Mit qualifizierten Deutschkenntnissen werden zudem bessere berufliche Chancen verbunden, denn diese werden sowohl für die Arbeit bei einem deutschen Unternehmen im Ausland als auch für die Arbeitssuche und eine spätere Einstellung in deutschsprachigen Ländern zu meist vorausgesetzt. Für den Zugang zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt ist das Bestehen einer entsprechenden Sprachprüfung zumeist notwendig, weshalb das Testen und Prüfen im Bereich Sprachen von besonderer Bedeutung für die Betroffenen ist. Zunächst soll daher geklärt werden, was unter Testen und Prüfen im Bereich Sprachen verstanden wird und welche Aspekte in diesem Zusammenhang relevant sind.

2 Testen und Prüfen im Bereich Sprache

Das Testen und Prüfen im Bereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache umfasst die Leistungsmessung mithilfe eines methodischen Verfahrens zur Feststellung der sprachlichen Fähigkeiten. Die Begriffe Testen und Prüfen werden zumeist synonym verwendet (so auch in diesem Beitrag), aber zuweilen auch nach dem Grad ihrer Formalität unterschieden. Oft wird dabei der Begriff Testen im informellen und der Begriff Prüfen im formellen Rahmen genutzt. Beiden Begriffen ist eigen, dass sprachliche Kompetenzen erfasst und beurteilt werden und dadurch die Leistungsfähigkeit oder der Kenntnisstand des Geprüften festgestellt wird (vgl. Perlmann-Balme 2001, 995).

Prüfungen werden unterschiedlichen Kategorien zugeordnet, je nachdem, welches Ziel mit der Prüfung erreicht werden soll bzw. welche Funktion sie hat. In Grotjahn (2005) findet sich beispielsweise eine Unterscheidung zwischen der Selektions-, der Diagnose- und der Zertifizierungsfunktion. Bei der Selektionsfunktion wird bei Erreichen der Anforderungen durch die Feststellung eines festgelegten Sprachstandes der Zugang zu einer bestimmten Institution gewährt. Bei der Diagnosefunktion wird der prozesshafte Spracherwerb fokussiert, um den Förderbedarf eines Lernenden zu ermitteln. Bei der Zertifizierungsfunktion werden Sprachkenntnisse zertifiziert, wodurch der Zugang zu einer Institution ermöglicht wird. Dies trifft auch auf die Selektionsfunktion zu, weshalb beide Funktionen wesentliche Überschneidungen in Bezug auf die Auswirkung aufweisen. Eine andere Klassifizierung nimmt Glaboniat (2010, 335) vor, die drei Hauptarten von Sprachtests unterscheidet: Diagnostische Tests, Lernfortschrittstests und Proficiency Tests. Diagnostische Tests dienen nach Glaboniat vor allem als Einstufungstests, die als Ziel nicht vorrangig die Sprachförderung haben, sondern die Festlegung sprachlicher Kompetenzen (vgl. Settineri/Jeuk 2019, 3 in Bezug auf die Bedeutungserweiterung des Terminus *Diagnose*). Lernfortschrittstests werden von Glaboniat als Achievement Test oder Leistungstest bezeichnet. In der Regel werden diese Prüfungen eingesetzt, um den entsprechenden Förderbedarf festzustellen, was der Diagnosefunktion nach Grotjahns Einteilung gleichkommt. Proficiency Tests werden als Feststellungs-, Niveau- oder Qualifikationsprüfungen konkretisiert. Diese Prüfungen haben einen formelleren Charakter als die beiden anderen Kategorien. Eine weitere Differenzierung der Proficiency Tests wird in Abschnitt 4 vorgenommen, in dem allgemeinsprachliche und zweckgebundene Prüfungen erläutert werden.

Je nach Funktion wird für die Messung der Leistung eine entsprechende Bezugsnorm herangezogen. Um den Lernfortschritt zu ermitteln oder eine Diagnose der Leistung vorzunehmen, wird in der Regel entweder der Fortschritt anhand der persönlichen Entwicklung (individuelle Norm) oder die Leistung im Vergleich zur Gesamtgruppe (kollektive Norm) bewertet. Durch den Vergleich wird eine relative Leistung festgestellt. Ein Beispiel für die Anwendung der kollektiven Norm sind Vokabeltests, bei denen die Notengebung des Einzelnen über die vergleichende Leistung zur Gruppe erfolgt (vgl. Arras 2007, 70). Hierbei wird von einer *normorientierten Evaluation* ge-

sprochen. Da diese Diagnose in Abhängigkeit von der jeweiligen Gruppenstärke unterschiedlich ausfallen kann, wird in diesen Fällen von nicht-standardisierten Tests gesprochen. Eine weitere Kategorie stellt die *kriterienbezogene Orientierung* dar, bei der zuvor festgelegte Kriterien als Maßstab dienen. Eine Kriterienorientierung dient als erster und wichtigster Ansatz, um eine Standardisierung der Prüfung zu erreichen. Die Voraussetzung dafür ist, dass ein einheitlicher Maßstab die Grundlage der Bewertung darstellt. Dieser ist insbesondere bei Tests mit Selektions- und Zertifizierungsfunktion bzw. bei Proficiency Tests notwendig, da die Ergebnisse dieser Prüfungen eine hohe Relevanz für die Prüfungsteilnehmenden haben und teils zukunftsbestimmende Konsequenzen nach sich ziehen können. Je bedeutender die Konsequenzen für den Prüfungsteilnehmenden sind, desto formeller sind die Prüfungen. Sehr formelle Prüfungen wie Proficiency Tests werden als High-Stakes-Prüfungen bezeichnet. Für sie ist eine Kriterienorientierung unerlässlich. Die für diese Prüfungen herangezogenen Kriterien beschreiben den sprachlichen Zustand, der auf einem bestimmten Niveau erwartet wird. Sowohl im Bereich Deutsch als Fremdsprache als auch im Bereich Deutsch als Fachsprache ist hierfür der gängige Bezug der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen* (GER).

Der GER ist in der deutschen Erstausgabe im Jahre 2001 erschienen. Er ist ein vom Europarat ins Leben gerufenes Projekt mit dem Ziel, eine gemeinsame Plattform im Umgang mit Sprachen zu schaffen. Im GER sind kommunikative Kompetenzen von Sprachlernenden als sogenannte Kann-Beschreibungen formuliert. Eine kommunikative Kompetenz zeigt sich durch die Befähigung, sprachliche Handlungen „kontextspezifisch und sozial angemessen zu produzieren und zu rezipieren“ (Studer 2010, 1265). Die Kann-Beschreibungen sind Positivformulierungen kommunikativer Kompetenzen. In diesen Beschreibungen sind die vier sprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) eingeteilt in sechs Kompetenzniveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) in einem Skalierungssystem dargestellt. Die einzelnen Niveaustufen werden durch Deskriptoren, die die jeweiligen Sprachstandserwartungen beschreiben, veranschaulicht (vgl. Quetz/Schieß/Skörries/Goethe-Institut 2013, 8). Eine zentrale Veränderung, die der GER gefestigt hat, ist die Handlungsorientierung. Das handlungsorientierte Testen richtet die Aufmerksamkeit in der Testerstellung auf die kommunikative Kompetenz im Sprachgebrauch. Der GER stellt zwar „nur“ eine Empfehlung dar, hat sich jedoch für Lehrwerke, Sprachkurse und bei der Prüfungserstellung als Referenzsystem etabliert. Dies hängt in einem nicht geringen Maße mit der oben beschriebenen übersichtlichen und systematischen Kategorisierung zusammen.

Bei der Prüfungserstellung kommt den Kann-Beschreibungen eine wichtige Funktion zu, da sie in Form von Deskriptoren als Maßstab herangezogen werden: Sie sind als Makrodeskriptoren ausgearbeitet und sollen laut der Autoren des GER je nach Verwendungszweck in Mikrodeskriptoren umgearbeitet werden. In der Praxis werden jedoch die Makrodeskriptoren unmittelbar herangezogen, weshalb die in der Fachliteratur am häufigsten vorgebrachte Kritik am GER darin besteht, dass die Deskriptoren sehr vage formuliert seien und ihre Auslegung sehr großzügig statfinde (vgl.

u. a. Wisniewski 2014; Casper-Hehne 2004; Barkowski 2003). Ein Beispiel für eine vage Formulierung findet sich in Grotjahn/Kleppin (2017), die Begriffe wie „anspruchsvoll“ oder „breites Spektrum“ als nicht eindeutig abgrenzbar bezeichnen. Dieser Sachverhalt wiederum tangiert die Standardisierung von Prüfungen, die einen einheitlichen Maßstab benötigt, der die Grundlage der Bewertung darstellt. Durch die kritisierte vage Formulierung der Deskriptoren wird der Interpretationsspielraum (vgl. Grotjahn/Kleppin 2017) bei der Bewertung vergrößert, was durch eine Formulierung präziserer Deskriptoren relativiert werden kann. Ein Ansatz, die Deskriptoren zu präzisieren, findet sich beispielsweise in Yildirim (2022). In der Untersuchung werden sprachliche Mittel bestimmt, die niveaustufenunterscheidend sind. Zur Präzisierung von Deskriptoren können diese und ähnliche Ergebnisse von Untersuchungen in die Deskriptoren eingearbeitet werden, wodurch eine Erhöhung der Validität von Prüfungen erreicht werden kann.

Die *Validität* gehört neben der *Reliabilität* und der *Objektivität* zu den drei Hauptgütekriterien, deren Einhaltung in der Testforschung als Maß für die Qualität der Prüfung gilt. Die Qualität von Tests ist ein wesentlicher Faktor, der bei Einhaltung der Gütekriterien die Testfairness und -gültigkeit sichert. Bei der *Validität* wird der Frage nachgegangen, ob das, was gemessen werden soll, auch tatsächlich gemessen wird. Am Beispiel der Konstruktvalidität konkretisiert bedeutet dies, dass z. B. Prüfungsaufgaben die entsprechenden sprachlichen Handlungsfelder abdecken (vgl. Demmig 2012, 18). Die *Reliabilität* zeigt an, ob die Messung zuverlässig ist. Das Ergebnis fällt also gleich aus, wenn mehrmals gemessen wird. Beispielsweise kann sich diese Zuverlässigkeit in der Aufgabenstellung zeigen, die so eindeutig gestellt ist, dass die Antwort auch bei mehrfacher Messung jedes Mal die gleiche ist. Bei der *Objektivität* fällt das Ergebnis unabhängig von äußeren Einflüssen oder Bedingungen aus. Allein die Leistung entscheidet über das Prüfungsergebnis, nicht ausschlaggebend ist dagegen z. B. die Einstellung des Bewertenden gegenüber dem Prüfungsteilnehmenden. Um die Gültigkeit von Prüfungen zu gewährleisten, sollten die Hauptgütekriterien möglichst eingehalten werden.

Zur Einhaltung der Gütekriterien ist die Kenntnis testtheoretischer Grundlagen Bedingung. So ist dieses Wissen, wie beispielsweise eine Aufgabe gestellt sein muss, deshalb notwendig, damit die Aufgabe reliabel ist. In dem Personenkreis, der hauptamtlich für die Testerstellung verantwortlich ist, ist die Kenntnis testtheoretischer Grundlagen zur Erstellung von Prüfungen weitestgehend vorhanden. Es gibt jedoch noch weitere Personen, die ebenfalls Tests erstellen, ohne eine eingehende Ausbildung in diesem Bereich erhalten zu haben. Die Prüfungserstellung wird von ihnen oft als „belastendes Anhängsel der Lehre“ betrachtet (Wollersheim/Pengel 2016, 14). Gemeint sind beispielsweise Lehrkräfte, die eine geringe oder keine Beschulung in diesem Bereich haben und Prüfungen ohne oder mit wenig Kenntnis testtheoretischer Grundlage konzipieren. Diese Sachlage wird in der Literatur unter dem Stichwort der fehlenden *Assessment Literacy* diskutiert, indem Herausforderungen im Bereich des Testens benannt werden und eine Auseinandersetzung u. a. mit der Professionalität

sierung von Prüfungsentwicklern, die dies nicht hauptberuflich ausüben, stattfindet. Wollersheim/Pengel (2016) schreiben in ihrem Artikel zu *Assessment Literacy* von der „Kunst des Prüfens“, die zur Weiterentwicklung der Qualitätssicherung nicht nur im Bereich des Prüfens, sondern auch im Bereich der Lehre beiträgt.

Ebenfalls die Lehre betrifft der sogenannte *Washback-Effekt*, der im Rahmen des Themas Testen und Prüfen eine zentrale Rolle einnimmt und in diesem Kapitel kurz erwähnt werden soll. Der *Washback-Effekt* ist die Rückkopplung des Unterrichts auf die Prüfung. Der Sprachkurs stellt eine Vorbereitung auf das Prüfungsformat dar, womit eine gezielte Vorbereitung auf die Prüfung erfolgt. „Gemeint sind die Rückwirkungen, die ein Test auf den Unterricht oder auf außerunterrichtliche Testvorbereitungen haben kann, die Kandidaten im Selbststudium vornehmen“ (Demmig 2010, 22). Eine negative Auswirkung für den Prüfungsteilnehmenden kann der *Washback-Effekt* haben, wenn die Prüfung nicht den Kriterien des handlungsorientierten Sprachenunterrichts entspricht und der Sprachenunterricht sich nach dem Prüfungsformat ausrichtet (vgl. Krekeler 2005, 158–160). Nachteilig wird es, wenn beispielweise die gesamte Prüfung aus geschlossenen Aufgabenformaten besteht und daher auch eine vorrangig rezeptive Vorbereitung erfolgt. Die Handlungsorientierung im Unterricht wird nicht ausreichend berücksichtigt, und die Teilnehmenden erhalten einen einseitigen sprachlichen Zugang. Daher ist die handlungsorientierte Gestaltung von Sprachprüfungen maßgeblich.

3 Prüfungsentwicklung am Beispiel der DSH am Standort Universität Duisburg-Essen

Dieser Abschnitt gibt einen Einblick in die Prüfungsentwicklung, die die Prüfungserstellung, -durchführung und -auswertung umfasst: Das Vorgehen bei der Prüfungsentwicklung und die dabei angewandten qualitätssichernden Maßnahmen werden am Beispiel der DSH am Standort der Universität Duisburg-Essen (UDE) beschrieben. Die Maßnahmen orientieren sich an den Qualitätskriterien der Association of Language Testers in Europe (ALTE).

Vor Beginn der Entwicklungsphase wird eine Beschreibung der Prüfung empfohlen, die relevante Aspekte erfasst (vgl. ALTE, Modul 2, 2–3): Das Prüfungsziel bei der DSH ist das Feststellen der sprachlichen Studierfähigkeit, indem die vier sprachlichen Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen separat überprüft werden. Die Aufgabentypen der Prüfungsteile, die das Hörverstehen und das Leseverstehen mit Wissenschaftssprachlichen Strukturen überprüfen, sind generell itembasiert, sie sind geschlossen (z. B. MC-Aufgaben), halboffen (z. B. Lückentexte) oder offen (z. B. Kurzantworten auf eine Frage). Des Weiteren beziehen sie sich auf einen (live) vorgetragenen Hörtext bzw. Vortrag (Hörverstehen) und einen Text (Leseverstehen) mit jeweils einer wissenschaftsorientierten Ausrichtung. Beim Schreiben werden die Textproduk-

tionsskennnisse mittels einer vorgabenorientierten Textproduktion evoziert und mit Hilfe eines Messinstruments bewertet. Der mündliche Ausdruck (Sprechen) wird in einem Gespräch mit zwei Prüfern und mittels eines Sprechanlasses auf Grundlage einer themenbezogenen Vorlage überprüft. Die Prüfungsteilnehmenden sind Studienanwärter, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht an einer deutschsprachigen Einrichtung erworben haben und in der Regel Deutsch als Fremdsprache gelernt haben. Die Vertrautheit des Testformats ist in den meisten Fällen durch einen absolvierten DSH-Vorbereitungskurs oder C1-Kurs gegeben.

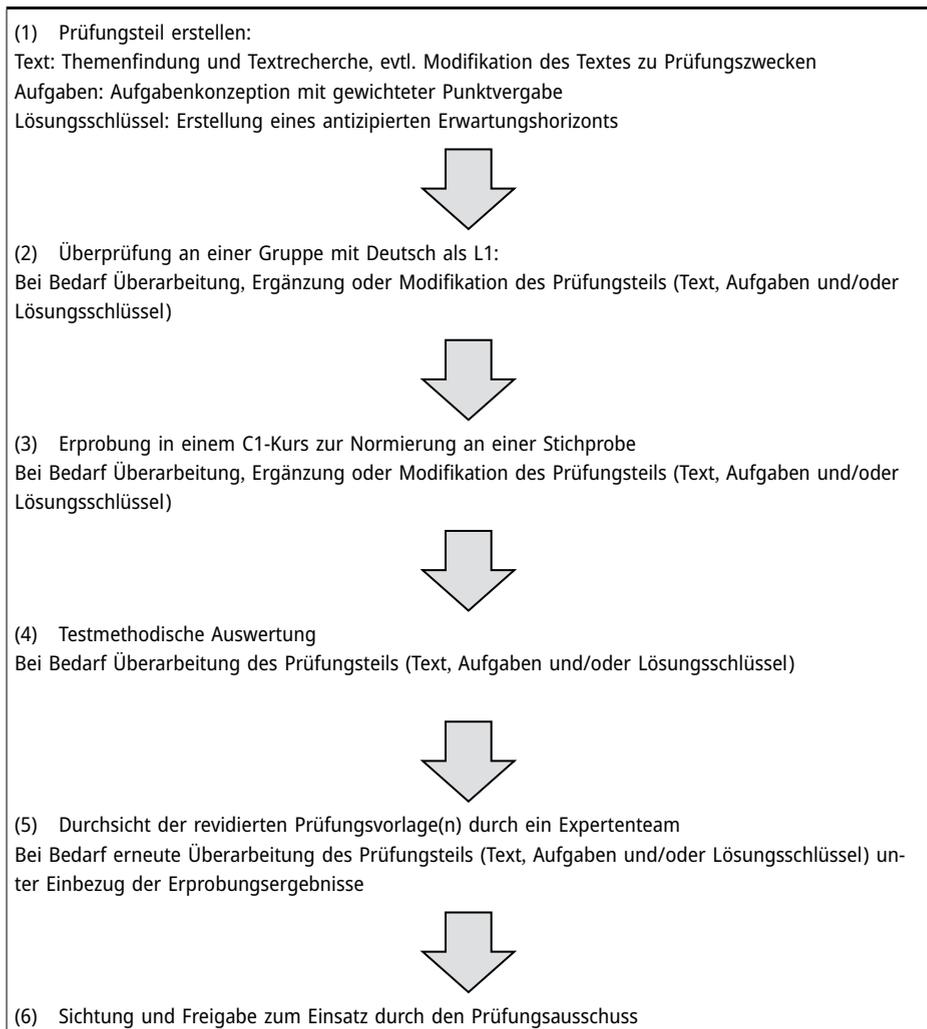


Abb. 1: Phasen der Prüfungsentwicklung.

Zur Erläuterung der Entwicklung von Prüfungsteilen wird exemplarisch die Entwicklung eines Prüfungsteils, der das Leseverstehen überprüft, beschrieben. Die Entwicklung eines Prüfungsteils, der das Hörverstehen überprüft, ist vergleichbar (vgl. Grotjahn/Tesch 2010, 91). Bei unterschiedlichem Vorgehen wird gesondert darauf hingewiesen und mögliche alternative Herangehensweisen werden ergänzt. Das Eingehen auf die rezeptiven Prüfungsteile (Hörverstehen und Leseverstehen) statt der produktiven Prüfungsteile (Textproduktion und Mündlicher Ausdruck) ist der Tatsache geschuldet, dass diese Prüfungsteile bei der Erstellung aufwändiger sind und daher die Beschreibung hierbei detaillierter erfolgen kann. Die Phasen laufen bei allen Prüfungsteilen gleich ab.

Die Erstellung beginnt nach der Themenfindung mit der Textsuche. Dabei ist bei der Auswahl auf bestimmte Merkmale zu achten. Ein Prüfungstext, der die sprachliche Hochschulzugangsbefähigung überprüft, sollte wissenschaftsorientiert und auf C1-Niveau sein. Hierbei sind Kriterien zu beachten, beispielsweise sollen Themen wie Religion oder Krieg ausgeschlossen werden, um keine negativen Emotionen beim Prüfungsteilnehmenden hervorzurufen. (Vgl. ALTE, Modul 3, 4).

Anschließend erfolgt die Konstruktion der Aufgaben. Es gibt mehrere Möglichkeiten, die abhängig von der Teamgröße unterschiedliche Herangehensweisen haben können. Es können sich zur Konstruktion der Fragen mehrere Personen zusammenfinden und gemeinsam abschnittsweise Aufgaben zu dem Text formulieren, die das Leseverstehen überprüfen. Eine andere Herangehensweise ist es, zuerst eine getrennte Erstellung vorzunehmen und dann die Aufgaben gemeinsam zu begutachten oder separat Feedback zu geben. Beim Hörverstehen kann beispielsweise der Text vorgelesen werden, dabei machen sich die Prüfungsentwickler Notizen und konzipieren Aufgaben auf Grundlage ihrer Notizen. Gleichzeitig wird ein Lösungsschlüssel erstellt, das heißt, die erwarteten möglichen Antworten werden aufgeführt.

Nach der Erstellungsphase folgen die Erprobungen der Testteile, um zu überprüfen, ob die Konstruktionen funktionieren:

Um Qualität in Bezug auf Validität und Reliabilität zu gewährleisten, wird zunehmend mehr in die Garantie der statistisch ermittelten Zuverlässigkeit der Ergebnisse investiert. Das heißt: Die in Prüfungen verwendeten Aufgaben werden vor dem Einsatz umfangreichen Erprobungen unterzogen, um ihre Qualität zu garantieren. Erst wenn sich in den Erprobungen gezeigt hat, dass die Aufgaben vom Schwierigkeitsgrad angemessen, unmissverständlich und trennscharf sind, finden sie Aufnahme in die endgültige Fassung der Prüfung. (Perlmann-Balme 2010, 1275).

Zuvor erfolgt eine erste Überprüfung an einer L1-Gruppe, die je nach Zugang aus einer Person bis mehreren Personen bestehen kann. Der Zweck dieser Überprüfung ist es, Konstruktionsschwächen und Verständnisschwierigkeiten aufzudecken. An einer Gruppe ohne sprachliche Schwierigkeiten werden Problematiken in beispielsweise der Aufgabenstellung oder dem Lösungsschlüssel sichtbar. Bei der Überprüfung lösen die Personen die Aufgaben und anschließend werden die Antworten mit dem vorhergesehenen Lösungsschlüssel abgeglichen. Bei Abweichungen zwischen Lösungsschlüssel und den gegebenen Antworten der L1-Gruppe wird festgestellt, ob die Aufgabenstellung unklar ist oder der Lösungsschlüssel Logikfehler aufweist.

Die Erprobung wird unter Prüfungsbedingungen in einer Teilnehmergruppe mit einem vergleichbaren sprachlichen Niveau wie die Zielgruppe durchgeführt. Zu beachten ist, dass bei dieser Gruppe ausgeschlossen ist, dass sie an der Prüfung mit den vorgesehenen Prüfungssets teilnehmen wird. Es muss auch sichergestellt werden, dass sie keinen Kontakt zu Teilnehmenden haben, die an der Prüfung teilnehmen werden, damit keine Informationen weitergegeben werden können. Dies kann beispielsweise durch die örtliche Distanz und die fehlende Verknüpfung zum Prüfungsstandort geschaffen werden.

Die Erprobung wird durch statistische Analysen der Aufgaben ausgewertet. Dabei stehen den Testentwicklern unterschiedliche Verfahren zur Verfügung: einerseits die Methoden der klassischen Testtheorie und andererseits Analyseverfahren aus dem Bereich der probabilistischen Testtheorie (z. B. Rasch-Analyse). Der Einsatz der Rasch-Analyse ermöglicht im Vergleich zu den Methoden der klassischen Testtheorie eine stichprobenunabhängige Auswertung der Daten, setzt aber zum einen fundierte Statistikenkenntnisse voraus und erfordert zum anderen eine größere Probandengruppe (ca. 300 Personen), was nicht alle Testanbieter bewerkstelligen können. Die Item-Analyse nach der klassischen Testtheorie, die wichtige Hinweise zur Qualität der Aufgaben liefert, kann dagegen mit üblichen Kalkulationsprogrammen durchgeführt werden, was sie für einen breiteren Kreis der Testanbieter zugänglich macht. Zu den gängigen Berechnungen zählen die Ermittlung der *Aufgabenschwierigkeit* (wie leicht/schwer die Aufgaben in der Erprobungsgruppe waren), der *Trennschärfe* (wie gut die jeweilige Aufgabe von den leistungsstarken und weniger leistungsstarken Lernern gelöst wurde) sowie die *Distraktoren-Analyse* (wie gut unterschiedliche Antwortmöglichkeiten bei den MC-Aufgaben funktionieren). Die notwendigen Schritte zur Berechnung der genannten Statistiken werden beispielsweise in den Handreichungen für Testautoren der ALTE beschrieben (vgl. ALTE, Modul 2, 16–23.)

Nachdem ein Prüfungsteil erstellt, erprobt, überarbeitet und in einer realen Prüfungssituation eingesetzt wurde, werden die oben aufgeführten statistischen Auswertungen nochmals durchgeführt. Mit den Ergebnissen der Auswertung kann der Prüfungsteil in einem neuen Set nochmals als Prüfungsteil eingesetzt werden, als eine sogenannte Ankerklausur. So können z. B. bei der Erprobung neuer Aufgaben Ankeritems eingesetzt werden, die einen zuvor ermittelten Schwierigkeitsgrad haben, womit die neuen Aufgaben skaliert werden (vgl. dazu z. B. Arras/Grotjahn 2004, 212). Bei Einsatz eines kompletten Prüfungsteils als Ankerklausur wird dieser mit neu erstellten Prüfungsteilen kombiniert, wodurch eine Skalierung des neuen Prüfungsteils erfolgt. Wichtig ist, dass eine bestimmte Zeit vergangen sein muss, bevor die Ankerklausur nochmals eingesetzt wird. Damit wird umgangen oder die Wahrscheinlichkeit sinkt, dass ein Prüfungsteilnehmer, der die Prüfung nicht bestanden hat, den gleichen Prüfungsteil nochmals erhält. In diesem Fall wäre die Prüfungsfairness gegenüber den anderen Prüfungsteilnehmenden nicht gegeben.

Zusätzlich zu den aufgeführten Maßnahmen werden weitere Maßnahmen zur Qualitätssicherung getroffen: Die eingesetzten Bewertenden müssen Erfahrung im Be-

reich DaF haben und werden zudem geschult. Überdies wird bei der Korrektur der Textproduktionen ein analytischer Bewertungsbogen eingesetzt, der eine kleinschrittigere Korrektur der einzelnen Bewertungskriterien erfordert als ein holistischer Bewertungsbogen. Bei der analytischen Bewertung werden die Texte mittels einzelner Kriterien getrennt bewertet. Die Summe der einzelnen Punktwerte führt dann zum Gesamtergebnis. Bei der holistischen Bewertung werden die Texte ganzheitlich über den Gesamteindruck beurteilt. Vor Beginn der Korrektur erfolgt außerdem eine Eichung oder Kalibrierung der Bewertenden. Dieser Vorgang kommt bei der Korrektur von Textproduktionen zum Einsatz, wenn mehr als ein Bewertender beteiligt ist. Bei der Eichung wird zu Beginn ein Text aus der Gesamtmenge der Texte entnommen und für die Anzahl der Bewertenden vervielfacht (beispielsweise gescannt und ausgedruckt oder direkt kopiert). Jeder Bewertende korrigiert und bewertet den Text für sich. Anschließend werden die vergebenen Punkte besprochen. Dabei wird begründet, auf welcher Grundlage die entsprechenden Punkte vergeben wurden. Bei unterschiedlicher Punktezuweisung wird darüber diskutiert und eine Einigung gefunden, indem durch Verallgemeinerung Benchmarks gesetzt werden, an denen sich die Bewertenden orientieren können.

Abschließend lässt sich festhalten, dass aus der Sicht der Teilnehmenden neben der Qualität der Sprachprüfungen auch weitere Faktoren eine wichtige Rolle spielen: z. B. die Höhe der Prüfungsgebühren, passende Prüfungstermine und verfügbare Prüfungsplätze. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch eine maximale Transparenz für die Prüfungsteilnehmenden, beispielsweise durch die Möglichkeit, Einsicht in die jeweiligen Prüfungsordnungen, Durchführungsbestimmungen, Bewertungskriterien und Musteraufgaben zu nehmen. Nicht weniger relevant ist die Forschung zu den bestehenden Prüfungsformaten und ihre wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklung bzw. Revision.

4 Prüfungen im Bereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache

Da Sprachkenntnisse durch eine bestandene Prüfung nachgewiesen werden müssen, ist es nicht verwunderlich, dass das Angebot an Deutschprüfungen, die im In- und Ausland abgelegt werden können, vielfältig ist. All dies zu behandeln, würde den Rahmen dieses Beitrags deutlich übersteigen. Aus diesem Grund soll der Schwerpunkt der nachfolgenden Ausführungen auf den so genannten Proficiency Tests liegen, die das aktuelle sprachliche Niveau der Teilnehmenden feststellen (s. a. Abschnitt 2 in diesem Beitrag). Eine aktuelle tabellarische Übersicht über die am weitesten verbreiteten standardisierten Proficiency Tests für die Zielsprache Deutsch findet sich z. B. bei Bärenfänger/Geist (2021, 310–311). Dabei wird unterschieden, ob die allgemeine sprachliche Handlungskompetenz geprüft wird oder aber die sprachlichen Kompetenzen innerhalb einer sprachlichen Domäne (vgl. Bärenfänger/Geist 2021, 308).

Im Weiteren wird die mannigfaltige Prüfungslandschaft im Bereich Deutsch als Fremd- und Fachsprache beschrieben. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf dem Zweck der Prüfungen und dementsprechend auch auf deren Zielgruppe. Aus dieser Perspektive betrachtet lassen sich zwei große Gruppen bilden: einerseits allgemeinsprachliche Prüfungen und andererseits zweckorientierte Prüfungen. Die ersteren dienen als Nachweis für ein bestimmtes Sprachniveau und sind in der Regel nach dem GER ausgerichtet. Unter den zweckorientierten Prüfungen werden hingegen Formate zusammengefasst, die sich zwar auch am GER orientieren, aber für bestimmte Zielgruppen entwickelt wurden, so beispielsweise Tests für Zuwanderer, Prüfungen für den Hochschulzugang, berufsbezogene und fachsprachliche Prüfungen. Im Unterschied zu allgemeinsprachlichen Prüfungen wird bei den zweckorientierten Prüfungen oft niveaueübergreifend getestet. Zweck und Zielgruppenorientierung beeinflussen konsequenterweise auch den Aufbau der Prüfung und die Themenauswahl.

4.1 Allgemeinsprachliche Prüfungen

Die größten und prominentesten Anbieter der allgemeinsprachlichen Niveauprüfungen für Deutsch als Fremdsprache weltweit sind das Goethe-Institut, das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD) und die telc GmbH. Alle drei Institutionen bieten neben Sprachkursen und unabhängig von ihnen Deutschprüfungen auf allen Referenzniveaus des GER (A1–C2) an. Da sich diese Prüfungen auf den GER beziehen, sind sie in Aufbau und Themenauswahl vergleichbar. Die vier Kompetenzbereiche Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen sind bei jedem dieser Tests obligatorisch. Bei einzelnen Prüfungen gibt es auch grammatische Aufgaben, die oft in den Prüfungsteil „Lesen“ integriert sind (z. B. telc Deutsch B1 und B2; ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1).

Neben den Prüfungsformaten für erwachsene Deutsch-Lernende werden auch Prüfungen für Kinder und Jugendliche angeboten, beim Goethe-Institut und telc GmbH auf den Referenzstufen A1 bis B1 und beim ÖSD bis einschließlich C1. Dabei bleiben der Aufbau und der zeitliche Rahmen der Prüfungen gleich, die Themen werden entsprechend den typischen Kommunikationskonstellationen und sprachlichen Handlungen der Kinder und Jugendlichen angepasst (z. B. Schulalltag, Freizeit- und Ferienangebote, Berufswahl).

4.2 Sprachtests für Zuwanderer

Für die Zielgruppe der Zuwanderer, die Deutsch im Rahmen eines Integrationskurses lernen, wurde im Auftrag des Bundesministeriums des Inneren (BMI) vom Goethe-Institut und der telc GmbH gemeinsam der Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) entwickelt. Der DTZ ist an den GER angelehnt und überprüft sprachliche Kompetenzen auf den Niveaustufen A2–B1 in vier Fertigkeiten: Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen.

Neben dem GER dient das Rahmencurriculum für Integrationskurse als Bezugsgröße. So fokussiert der DTZ vor allem sprachliche Domänen und Themen, die für das Leben in Deutschland relevant sind: Wohnen, Arbeitssuche, Aus- und Weiterbildung, Kinderbetreuung, Gesundheit (vgl. z. B. Perlmann-Balme/Plassmann/Zeidler 2009; Plassmann 2017). Zu erwähnen wäre auch, dass der DTZ für Österreich sowohl sprachlich als auch landeswissenschaftlich adaptiert wurde und unter dem Namen Deutsch-Test für Österreich (DTÖ) vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) durchgeführt wird.

4.3 Sprachprüfungen für den Hochschulzugang

Wie eingangs erwähnt, ist Deutschland ein attraktiver Studienort für ausländische Studienbewerber. Im DAAD-Bericht aus dem Jahr 2022 wird Deutschland unter Berufung auf die Daten der UNESCO als „das wichtigste nicht englischsprachige Gastland für internationale mobile Studierende“ beschrieben (Pineda et al. 2022, 12). Um ein Studium in einem deutschsprachigen Studiengang aufnehmen zu können, müssen Studienbewerber, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erlangt haben, in der Regel ihre Deutschkenntnisse nachweisen. Den gesetzlichen Rahmen bildet die „Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen“ (RO-DT), in der die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) Prüfungsformate und Qualifikationen festlegen, die als Nachweis der sprachlichen Studierfähigkeit gelten und von den Hochschulen bundesweit anerkannt werden. Unter §2 der RO-DT sind die „Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang“ (DSH), der „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF), der Prüfungsteil „Deutsch“ der Feststellungsprüfung (FSP) und das „Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz“ – zweite Stufe (DSD II) – aufgeführt. Unter befreienden Qualifikationen (§8 RO-DT) finden sich neben den Schulabschlüssen, die der deutschen Hochschulzugangsberechtigung entsprechen, und den Qualifikationen, die ausreichende Deutschkenntnisse nachweisen (z. B. ein abgeschlossenes Germanistikstudium im Ausland), auch die Prüfung „telc Deutsch C1 Hochschule“ und zwei bereits erwähnte allgemeinsprachliche Prüfungen auf dem Niveau C2 des GER, und zwar das „Große Deutsche Sprachdiplom“ des Goethe-Instituts (GDS) und das „Österreichische Sprachdiplom C2“.

In Tabelle 1 finden sich wesentliche Informationen zu einigen dieser Prüfungsformate.

Diese Prüfungsformate zum Nachweis der sprachlichen Studierfähigkeit sind von hoher Relevanz für die Teilnehmenden, weil das Bestehen oder Nicht-Bestehen dieser Prüfungen entsprechend über die Zulassung/Einschreibung zum Studium entscheidet. Mit der Bedeutsamkeit dieser High-Stakes-Prüfungen für die Kandidaten geht auch die Forderung nach der Qualitätssicherung auf allen Etappen des Prüfungsprozesses einher (vgl. z. B. Abschnitt 3 in diesem Beitrag; Wisniewski/Möhring 2021).

Tab. 1: Deutschprüfungen für den Hochschulzugang.

Prüfung	Anbieter/ Durchführungsort	GER-Niveau	Kompetenzbereiche
Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)	Hochschulen und staatlich anerkannte Studienkollegs in Deutschland	B2–C1	Hören, Lesen, wissenschaftssprachliche Strukturen (Grammatik), Schreiben, Sprechen
Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)	g.a.s.t. – Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V.; das TestDaF-Institut/ lizenzierte Testzentren in Deutschland und im Ausland	B2–C1	Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen
Prüfungsteil „Deutsch“ der Feststellungsprüfung	Studienkollegs und zuständige Stellen nach Landesrecht	k. A.	orientiert sich an der DSH
Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (KMK) – Zweite Stufe (DSD II)	KMK, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)/ Regelschulen im Ausland	B2–C1	Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen
telc Deutsch C1 Hochschule	telc GmbH/telc Prüfungszentren	C1	Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen

4.4 Berufsbezogene Prüfungen

Auch berufsbezogene Sprachprüfungen gewinnen an Bedeutung, was zum einen an der vorschreitenden Globalisierung, der Arbeitsmigration und zum anderen an dem größer werdenden Fachkräftemangel in Deutschland und der Anwerbung internationaler Fachkräfte als Gegenmaßnahme liegt. Fromme/Korb (2018, 50–51) geben einen kurzen Überblick über die aktuellen berufsbezogenen Tests und unterscheiden dabei zwischen einerseits allgemein berufsorientierten Prüfungen (für alle Berufsgruppen) und andererseits fachsprachlichen Prüfungen (z. B. Medizin, Pflege, Recht).

Die nachfolgende Synopse (Tab. 2) gibt Aufschluss hinsichtlich der allgemein berufsbezogenen Prüfungen auf Basis von Fromme/Korb (2018) wie auch auf eigener Recherche, allerdings ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Der Übersicht über allgemein berufsbezogene Prüfungen kann man entnehmen, dass das Angebot im In- und Ausland breit gefächert ist. Gemein ist allen aufgelisteten Formaten, dass es sich dabei um standardisierte Prüfungen handelt, die sich am GER orientieren und sowohl produktive als auch rezeptive Fertigkeiten testen. Die Ausnahme bildet der Goethe-Test PRO, eine computerbasierte und adaptive Prüfung, bei der

Tab. 2: Allgemein berufsbezogene Deutschprüfungen.

Prüfung	Anbieter/Durchführungsort	GER-Niveau	Kompetenzbereiche
Deutsches Sprachdiplom I professional (DSD I PRO)	zFA/ Regelschulen im In- und Ausland	B1	Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen
Goethe-Test PRO: Deutsch für den Beruf	Goethe-Institut/ Goethe-Zentren, Kooperationspartner	A1–C2	Hören, Lesen
ÖSD Zertifikat C2/ Wirtschaftssprache Deutsch	ÖSD/ ÖSD-Prüfungszentren	C2	Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen
Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWD)	DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung – Organisation zur Förderung der IHK-Weiterbildung gGmbH/ Auslandshandelskammern; Industrie- und Handelskammern; Lizenzpartner	C1	Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen
telc-Prüfungen für den Beruf	telc GmbH/ telc Prüfungszentren	A2+, B1+; B1-B2; B2+; B2–C1; C1;	Hören, Lesen (Sprachbausteine), Schreiben, Sprechen
WiDaF-Prüfungen Deutsch als Fremdsprache in der Wirtschaft	Deutsch-französische Industrie- und Handelskammer/ akkreditierte Testzentren	A1–B1	WiDaF Basic: Hören, Lesen WiDaF Basic Plus: Schreiben, Sprechen
		A2–C2	WiDaF: Hören, Lesen WiDaF Plus: Schreiben, Sprechen

nur rezeptive Fertigkeiten überprüft und automatisch ausgewertet werden, so dass die Ergebnisse direkt im Anschluss an die Prüfung abrufbar sind. Adaptiv bedeutet in diesem Kontext, dass alle Teilnehmenden auf dem gleichen Niveau beginnen, die weiteren Aufgaben jedoch auf Grundlage der Lösungen durch das System ausgewählt und an das Niveau angepasst werden (s. dazu auch Klein 2018; Fromme/Korb 2018).

Bezüglich der Funktion und Zielgruppenorientierung erscheint die Prüfungslandschaft ziemlich heterogen: Während Goethe-Test Pro und WiDaF niveauübergreifend testen und somit als Einstufungstest eingesetzt werden können, bietet telc berufsorientierte Prüfungen gezielt für jede Niveau-Stufe zwischen A2+ und C1. Das DSD I Pro (B1) richtet sich an Berufsschüler mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im In- und Ausland, die Prüfungen PWD (C1) und ÖSD C2 Wirtschaftsdeutsch sind eher für internationale Fachkräfte bestimmt.

Betrachtet man nun das Angebot an Fachsprachprüfungen für Deutsch, so wird deutlich, dass alle im Moment angebotenen Formate Deutschkenntnisse auf dem Gebiet der Gesundheitsversorgung testen (s. Tabelle 3: Fachsprachliche Deutschprüfungen). Diese Tatsache ließe sich einerseits durch den akuten Fachkräftemangel in diesem Bereich und die damit einhergehenden Maßnahmen zur Rekrutierung von ausländischen Ärzten und Pflegekräften erklären. Andererseits spielt die sprachliche Kommunikation beim Medizin- und Pflegepersonal eine entscheidende Rolle, weswegen auch die Anforderungen an die Deutschkenntnisse entsprechend hoch angesetzt sind. Für die Erteilung einer Approbation bzw. einer Berufserlaubnis in akademischen Heilberufen wird das allgemeinsprachliche Niveau B2 sowie das fachsprachliche Niveau C1 vorausgesetzt (vgl. GMK 2014). Im Eckpunktepapier der 87. Gesundheitsministerkonferenz (GMK) wird die Fachsprachprüfung Medizin als Instrument zum Überprüfen der Fachsprachkenntnisse von Ärzten mit Deutsch als L2 festgelegt und die Anforderungen an die Inhalte sowie den zeitlichen Rahmen dieser Prüfung formuliert. Im Fokus stehen dabei die Fertigkeiten Hörverstehen, Schreiben und Sprechen im praxisbezogenen kommunikativen Kontext. Das Fachwissen darf laut dem Eckpunktepapier in keinem Teil der Fachsprachprüfung getestet werden. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Fachsprachprüfung im Bereich Medizin liefert beispielsweise Jehle (2021). Die Durchführung und Konzeption der medizinischen Fachsprachprüfung obliegt den Ärztekammern der Bundesländer bzw. der Bezirke, die neben der eigenen Fachsprachprüfung auch andere Formate anerkennen dürfen. So werden in einzelnen Bundesländern auch weitere Zertifikate akzeptiert, die sich ebenfalls an den Beschlüssen der 87. GMK orientieren, z. B. telc Deutsch B2–C1 Medizin Fachsprachprüfung und der Patientenkommunikationstest der Freiburg International Academy.

Im Bereich der Pflege sind ausreichende Deutschkenntnisse (in der Regel das GER-Niveau B2) ebenfalls eine Voraussetzung für die Erteilung der Berufserlaubnis. Als Sprachnachweis kann entweder ein allgemeinsprachliches B2-Zertifikat eingereicht oder eine pflegefachsprachliche Prüfung bei anerkannten Aus- und Weiterbildungsstätten abgelegt werden. Auch zwei der bereits erwähnten Testanbieter – das Goethe-Institut und die telc GmbH – haben Prüfungsformate für Pflegeberufe entwickelt (s. auch Klein 2016). Die Gesellschaft für Qualitätsmanagement in der Gesundheitsversorgung e. V. sieht in ihrem Positionspapier zu Deutschkenntnissen der Pflegekräfte das Niveau B2 als nicht ausreichend und fordert mit Hinblick auf die sprachliche Realität im Pflegealltag das C1-Niveau als Voraussetzung für die Berufserlaubnis für

Tab. 3: Fachsprachliche Deutschprüfungen.

Prüfung	Anbieter/Durchführungsort	GER-Niveau	Kompetenzbereiche
Fachsprachprüfung Medizin	Ärzttekammern der Bundesländer	C1	Sprechen: Arzt-Patienten-Gespräch und Arzt-Arzt-Gespräch; Schreiben: Kurz-Arztbrief
Patientenkommunikationstest (PKT) Fachsprache C1	Freiburg International Academy	C1	Schreiben: schriftliche Dokumentation Sprechen: Arzt-Patienten-Gespräch und Arzt-Arzt-Gespräch
telc Deutsch Medizin Zugangsprüfung	telc GmbH/ telc Prüfungszentren	B2	Hören, Lesen, Sprachbausteine, Schreiben, Sprechen
telc Deutsch Medizin		B2–C1	Hören, Lesen, Sprachbausteine, Schreiben, Sprechen
telc Deutsch Medizin Fachsprachprüfung		B2–C1	Hören, Lesen und Sprachbausteine, Schreiben, Sprechen
telc Deutsch Pflege	telc GmbH/ telc Prüfungszentren	B1–B2	Hören, Lesen, Sprachbausteine, Sprechen
Goethe Test PRO Pflege: Deutsch für Pflegeberufe	Goethe-Institut, Goethe-Zentren, Kooperationspartner	B2	Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen

Pflegepersonen. Die Deutschkenntnisse sollen demnach in einem einheitlichen und standardisierten Verfahren überprüft werden, das neben der allgemeinen sprachlichen Kompetenz auch das Fachvokabular testet (vgl. Thomas/Hauss/Lux 2020).

Neben der Gesundheitsversorgung werden in weiteren Bereichen fachsprachliche Kenntnisse vorausgesetzt. So sind z. B. für die Beeidigung von Dolmetschern bzw. Ermächtigung von Übersetzern zu gerichtlichen Zwecken in Nordrhein-Westfalen das Niveau C2 des GER und sichere Kenntnisse der deutschen Rechtssprache erforderlich. Die entsprechenden Fachsprachprüfungen werden von unterschiedlichen privaten Instituten angeboten. Momentan existieren allerdings keine einheitlichen Vorgaben zum Aufbau und zu den Inhalten dieser Prüfung. Insgesamt betrachtet werden derzeit fachsprachliche Prüfungen nur für wenige Branchen angeboten. Daher stellt die Entwicklung von Testformaten für weitere Berufsgruppen, unter Einbezug aktueller Forschungsergebnisse zur Fachsprache, ein Desiderat dar.

5 Ausblick

Langfristig betrachtet wird sich die Prüfungsentwicklung im Rahmen weitergehender Digitalisierung bewegen. So werden heutzutage neben klassischen papier-basierten Prüfungen auch computer-gestützte (Durchführung im Testzentrum am PC) und reine Online-Prüfungen (ortsunabhängig per Internet) angeboten. Ferner werden derweil unterschiedliche hybride Formate entwickelt, bei denen z. B. der schriftliche Teil in einem Testzentrum und der mündliche Teil online stattfinden kann. Einige der erwähnten Testanbieter haben die Umstellung bereits vorgenommen. So werden beispielsweise der digitale TestDaF, der Goethe Test Pro und die Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWD) am Computer in lizenzierten Testzentren abgelegt. Zu den hybriden Formaten zählen z. B. die DSH und die meisten telc-Prüfungen, die mündliche Online-Prüfungen zulassen, sowie allgemeinsprachliche Prüfungen des Goethe-Instituts, bei denen der schriftliche Teil am PC und der mündliche Teil ohne Einsatz digitaler Technologien im Testzentrum absolviert wird. Der digitale Wandel betrifft auch die Korrektur bzw. Bewertung der Prüfungsleistungen und eröffnet neue Forschungsperspektiven, z. B. den Einsatz der KI bei Prüfungsentwicklung und -korrektur.

6 Literatur

- Arras, Ulrike/Rüdiger Grotjahn (2004): TestDaF. Jüngste Entwicklungen. In: Hiltraud Casper-Hehne/ Uwe Koreik (Hg.): DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, 205–225.
- Arras, Ulrike (2007): Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF). Tübingen.
- Association of Language Testers in Europe (ALTE) (2005): ALTE-Handreichungen für Testautoren. (Deutsche Übersetzung von Sibylle Bolton, 2006). Erstellt im Auftrag des Europarats. Frankfurt a. M.
- Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. 2. Aufl. Berlin.
- Bärenfänger, Olaf/Barbara Geist (2021): Prüfen, Testen, Sprachstände erheben. In: Claus Altmayer/Katrin Biebighäuser/Stefanie Habertzell/Antje Heine (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin/Heidelberg, 301–318.
- Barkowski, Hans (2003): Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. In: Karl-Richard Bausch (Hg.): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion: Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, 22–28.
- Casper-Hehne, Hiltraud (2004): Die Bedeutung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Unterricht und Prüfungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Hiltraud Casper-Hehne/ Uwe Koreik (Hg.): DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, 48–60.
- Demmig, Silvia (2010): Backwash Effekt. In: Hans Barkowski/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel, 22–23.

- Demmig, Silvia (Hg.) (2012): Sprachkompetenz prüfen – aber wie? Zur Konstruktvalidität von standardisierten Sprachtests am Beispiel der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – testtheoretische Grundlegung und empirische Longitudinalstudie. Frankfurt a. M.
- Fromme, Linda/Eva Korb (2018): Aktuelle Tests und Prüfungen Deutsch für den Beruf. In: *Fremdsprache Deutsch* 59. DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2018.59.11>.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER): Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München.
- Glaboniat, Manuela (2010): Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch 2*. Berlin, 1288–1298.
- GMK (2014): 87. Gesundheitsministerkonferenz: Eckpunkte zur Überprüfung der für die Berufsausübung erforderlichen Deutschkenntnisse in den akademischen Heilberufen. https://www.gmkonline.de/documents/TOP73BerichtP_Oeffentl_Bereich.pdf (letzter Zugriff 07. 12. 2023).
- Grotjahn, Rüdiger (2005): Sprachprüfungen als Instrument der Qualitätssicherung in Lehre und Studium. In: Achim Hopbach/Veronique Chalvet (Hg.): *Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Projekt Qualitätssicherung*. Bonn, 55–62.
- Grotjahn, Rüdiger/Karin Kleppin (2017): Gütekriterien bei der Evaluation von Schreibkompetenzen. In: Bettina Akukwe/Rüdiger Grotjahn/Stefan Schipolowski (Hg.): *Schreibkompetenzen in der Fremdsprache. Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback*. Tübingen, 41–69.
- Grotjahn, Rüdiger/Bernd Tesch (2010): Messung der Leseverstehenskompetenz im Fach Französisch. In: Bernd Tesch (Hg.): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster, 91–121.
- Jehle, Nina (2021): Die medizinische Fachsprachenprüfung – Eine Pilotstudie zur Evaluation durch die Teilnehmenden. In: Christina Maria Ersch (Hg.): *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ*. Berlin, 149–179.
- Kecker, Gabriele (2010): Validität und Validierung von Sprachprüfungen. In: Annette Berndt/Karin Kleppin (Hg.): *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt a. M., 129–146.
- Klein, Wassilios (2016): Ausländische Pflegekräfte: Qualitätssicherung durch zuverlässige Sprachprüfungen. In: *Pflegezeitschrift* 69 (5), 278–281.
- Klein, Wassilios (2018): Didaktik und Methodik der Vermittlung sprachlich kommunikativer Kompetenzen in Aus- und Weiterbildung: Prüfungsformate. In: Christian Efing/Karl-Hubert Kiefer (Hg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen, 493–502.
- Krekel, Christian (2005): *Grammatik und Fachbezug in Sprachtests für den Hochschulzugang*. Essen. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:465-miless-012548-5> (letzter Zugriff 07. 12. 2023).
- Perlmann-Balme, Michaela (2001): Formen und Funktionen von Leistungsmessung und -kontrolle. In: Gerhard Helbig/Lutz Götz/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 19.2. Oldenburg, 994–1006.
- Perlmann-Balme, Michaela (2010): Testen und Prüfen von Sprachkenntnissen. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch 2*. Berlin, 1272–1288.
- Perlmann-Balme, Michaela/Sibylle Plassmann/Beate Zeidler (2009): *Deutsch-Test für Zuwanderer A2–B1. Prüfungsziele, Testbeschreibung*. 1. Aufl. Berlin.
- Pineda, Jesús/Jan Kercher/Susanne Falk/Theresa Thies/Hüseyin Hilmi Yildirim/Julia Zimmermann (2022): *Internationale Studierende in Deutschland zum Studienerfolg begleiten: Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt (DAAD-Studien)*. DOI: <https://doi.org/10.46685/DAADStudien.2022.01>.
- Plassmann, Sibylle (2017): Welche Sprache lehren wir? Zur Rolle der Sprachkurse und -prüfungen im Prozess der Integration. In: Annegret Middeke/Annett Eichstaedt/Matthias Jung/Gabriele Kniffka (Hg.): *Wie schaffen wir das?* Göttingen, 325–338.
- Quetz, Jürgen/Raimund Schieß/Ulrike Sköries/Goethe-Institut (Hg.) (2013): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München.

- Settinieri, Julia/Stefan Jeuk (2019): Einführung in die Sprachdiagnostik. In: Stefan Jeuk/Julia Settinieri (Hg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch. Berlin, 3–20.
- Studer, Thomas (2010): Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krümm (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch 2. Berlin, 1264–1271.
- Thomas, Vivienne/Armin Hauss/Vera Lux (2020): Sprachkompetenz von ausländischen Pflegefachpersonen – eine Schlüsselqualifikation. Positionspapier der Gesellschaft für Qualitätsmanagement in der Gesundheitsversorgung. URN: https://www.gqmg.de/media/redaktion/Publikationen/Positionspapiere/GQMG_PP_Sprachkompetenz_von_auslaendischen_Pflegefachpersonen_2_Auflage_28.04.20.pdf (letzter Zugriff 07. 12. 2023).
- Wisniewski, Katrin (Hg.) (2014): Die Validität der Skalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Frankfurt a. M.
- Wisniewski, Katrin/Jupp Möhring (2021): Die Vergleichbarkeit von Sprachprüfungen zum Hochschulzugang im Licht ausgewählter post-entry-Sprachtests. In: Deutsch als Fremdsprache 4. DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2021.04.03>.
- Wollersheim, Heinz-Werner/Norbert Pengel (Hg.) (2016): Von der Kunst des Prüfens – *assessment literacy*. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-212985> (letzter Zugriff 07. 12. 2023).
- Yildirim, Hülya (2022): Ermittlung niveaustufenspezifischer Indikatoren zur Bewertung von Textproduktionen im Rahmen der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – Eine Lernaltersprachenanalyse. Göttingen.

**Fachsprachliche Textsorten
und Kommunikationsformen auf Deutsch**

Winfried Thielmann

Schriftliche und mündliche Wissenschaftskommunikation im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: Ausgehend von einem pragmatischen Wissenschaftsbegriff werden die sprachlich zu bearbeitenden Zwecke des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses (etwa Benennung des wissenschaftlichen Erkenntnisgegenstands oder Versprachlichung wissenschaftlichen Prozederes) entwickelt und als Zweckbereiche wissenschaftlichen Sprachausbaus identifiziert. Der Zweckbereich der Entwicklung textueller Formen für die Wissenschaftskommunikation wird knapp in wesentlichen historischen Stadien nachvollzogen, wobei sich der Zweckbereich der Eristik als für diese Formen so konstitutiv wie einzelsprachenabhängig erweist. Charakteristika mündlicher Wissenschaftskommunikation werden datenbasiert für die Transferrichtung Hochschullehre in den Blick genommen mit dem Ergebnis, dass ‚unscheinbaren‘ sprachlichen Mitteln, etwa Deixis oder alltäglicher Wissenschaftssprache, in diesem Zusammenhang eine hohe Funktionslast zukommt. Vor diesem Hintergrund sind Tendenzen zur Anglophonisierung universitärer Lehre äußerst kritisch zu bewerten.

Schlagwörter: Wissenschaftssprache, wissenschaftlicher Sprachausbau, wissenschaftliche Textarten und Diskursformen, Einzelsprachenabhängigkeit von Wissenschaft

- 1 Wissenschaft und wissenschaftlicher Sprachausbau
- 2 Entwicklung textueller Formen für die Wissenschaftskommunikation
- 3 Mündliche Wissenschaftskommunikation am Beispiel der Hochschullehre
- 4 Fazit: Konsequenzen für eine Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache
- 5 Literatur

1 Wissenschaft und wissenschaftlicher Sprachausbau

In diesem Abschnitt erfolgt ein kurzer Abriss der Genese des Unternehmens Wissenschaft, der sprachlichen Anforderungen, die mit dem Wissenschaft-Treiben verbunden sind, und Verfahren wissenschaftlichen Sprachausbaus.

1.1 Genese und Charakteristika des Unternehmens Wissenschaft

Wissenschaft ist eine Unternehmung, die menscheitsgeschichtlich, wie Ehlich (2011, 16–17) ausführt, lange Zeit an den „vorderorientalisch-europäischen Raum (VER)“ ge-

bunden ist und wesentlich an den gesellschaftlichen Möglichkeiten dieses Raumes sowie an den in seinen flektierenden Sprachen (Altgriechisch, Latein, Arabisch) vorgehaltenen Ausdrucksmöglichkeiten partizipiert. Nach ihren Ursprüngen in der griechischen Antike lassen sich zu verschiedenen Zeiten innerhalb dieses Raumes bedeutsame Transfers ausmachen, die immer auch sprachliche Transfers sind: der Transfer der griechischen Wissenschaft in die römische Latinität (exempl. Baier 2011) und später in den arabischen Raum sowie anschließend der Transfer antiker wissenschaftlicher Texte und ihrer arabischen Rezeption in den noch lateinisch verfassten europäischen Raum (exempl. Al-Khlili 2010).

Wissenschaft, so der diesem Artikel zugrundeliegende pragmatische Wissenschaftsbegriff, ist in allen diesen historischen Ausprägungen ein auf Allgemeinheit ausgerichtetes neugierdegeleitetes Fragen, das über die unmittelbaren Problemlösungserfordernisse des Alltags hinausgeht, Instanzen der Wirklichkeit als befragbar setzt (Thielmann 1999: 51), die Weisen der Erkenntnisfindung für andere nachvollziehbar hält und sich der Kritik anderer in einer Weise aussetzt, dass um Erkenntnisse gemeinschaftlich gerungen werden kann. Die Instanzen der Wirklichkeit, die in den jeweiligen Großepochen als befragbar gesetzt werden, differieren erheblich. So setzt Aristoteles etwa bei seiner Kategorienbildung oder auch im Rahmen seiner Physik am alltäglichen Sprachgebrauch selbst als befragbarer Instanz an (Benveniste 1966, Thielmann 1999); die Scholastik fördert mit ihren inquisitiven Methoden das in kanonischen Texten enthaltene implizite Wissen zutage; die neuzeitliche Wissenschaft richtet ihre Fragen – qua Experiment – in vielen Bereichen direkt an die außersprachliche Wirklichkeit selbst. Für solche epochalen Wechsel der befragten Wirklichkeitsinstanz ist es charakteristisch, dass bestimmte Fragen ohne endgültige Beantwortung verschwinden, während neue entstehen: Für die Scholastik war Bewegung etwas, dessen Natur es unbedingt zu klären galt; Galilei vermisst sie nach Strecke und Zeit und fragt nicht nach ihrer Natur.

Die Negation von Wissenschaft ist so alt wie die Wissenschaft selbst. Die *Sophisten* und *Skeptiker* der Antike haben ihr Pendant etwa im radikalen Konstruktivismus von heute (exempl. Gergen 2002), nicht aber in den heutigen transferresistenten pseudowissenschaftlichen bzw. antiwissenschaftlichen Strömungen (Thielmann 2013, 2022).

Wissenschaftliches Fragen richtet sich an einen Erkenntnisgegenstand, bringt bezüglich dieses Gegenstands neues Wissen hervor, das diesem Gegenstand zugesprochen wird, und versucht, dieses neue Wissen gegen vorhandenes zu etablieren.

Hieraus ergeben sich genuin wissenschaftliche Zwecke, die sprachlich zu bearbeiten sind (Thielmann 2017a: 548–541):

- a) Benennung des wissenschaftlichen Erkenntnisgegenstands (Thielmann 2009);
- b) Sprachliche Fassung des diesem Gegenstand zugesprochenen neuen Wissens (Thielmann 2017a);
- c) Sprachliche Fassung des wissenschaftlichen Vorgehens („alltägliche Wissenschaftssprache“, Ehlich 1995);
- d) Sprachliche Bearbeitung der Vorläufigkeit und Strittigkeit des hervorgebrachten neuen Wissens („eristische Strukturen“, Ehlich 1993);

- e) Schaffung textueller und diskursiver Formen für die Kommunikation wissenschaftlichen Wissens;
- f) Sprachliche Benennung wissenschaftlicher Erkenntniszusammenhänge und ihrer Institutionalisierung.

Aus diesen Zwecken ergibt sich, dass in der Wissenschaft grundsätzlich ein Prozess zu versprachlichen ist, der von Bekanntem zum Neuem führt und damit sowohl in einer Erweiterung bestehenden Wissens oder in der Negation eines Teiles vorhandenen Wissens resultiert, weswegen stets neues Wissen gegen bekanntes durchgesetzt werden muss. Hieraus folgt bereits, dass wissenschaftliche Kommunikation – entgegen einem weitverbreiteten Missverständnis, wie es auch in gängigen Lehrwerken für Deutsch als fremde Wissenschaftssprache repräsentiert ist (exempl. Becky et al. 2017: 91), – niemals rein assertiv sein kann, sondern sich nur in *illokutiver Komplexität* ereignen kann.

Zugleich ergibt sich aus diesen Zwecken, dass die Sprachlichkeit, die ein Wissenschaftler jeweils vorfindet, für seine Zwecke nie ausreichend ist, da z. B. das jeweils Neue benannt werden muss. Wissenschaft geht daher immer mit *kontinuierlichem Sprachausbau* einher.

1.2 Wissenschaftlicher Sprachausbau

Wissenschaftlicher Sprachausbau lässt sich bereits in den Anfängen wissenschaftlicher Kommunikation nachweisen.

Am Anfang seiner *Physik* schreibt Aristoteles:

- (1) Weil Einsehen und Wissen hinsichtlich aller Verfahren (*méthodos*) gelingt, die über Prinzipien, Gründe oder Grundwahrheiten verfügen, und zwar aus der Erkenntnis derselben [...], so ist es offensichtlich, dass man auch in der Wissenschaft von der Natur versuchen muss, zunächst zu ermitteln, was für Prinzipien es gibt. (Aristoteles latinus 1990 liber I,1; 184a10 ff, Übersetzung W. T.)

Hier ist der – gemeinsprachliche – Ausdruck *méthodos* (μέθοδος, Weg zu etwas hin) bereits für die Zwecke wissenschaftlichen Vorgehens funktionalisiert und so zu einem Stück *alltäglicher Wissenschaftssprache* (Ehlich 1995) geworden. In seiner *Physik* bestimmt Aristoteles Veränderung, das ‚Werden‘ (*génésis*, γένεσις), als zentrales Charakteristikum von Natur und *benennt* damit seinen *Erkenntnisgegenstand*. Anschließend fragt er – beim alltäglichen Sprachgebrauch ansetzend –, wie man *werden* verwendet, etwa: *Ein ungebildeter Mensch wird ein gebildeter Mensch*. An diesem Beispiel macht Aristoteles die Beobachtung, dass der Mensch sich sozusagen im Werden durchhält – er ist ja auch als gebildeter Mensch noch Mensch – weswegen man heuristisch sagen kann, dass dem Werden etwas zu Grunde liegen muss:

- (2) Nachdem diese Dinge unterschieden worden sind, ist von allen Dingen, die werden, folgendes anzunehmen, wenn jemand so vorgeht wie wir: dass nämlich etwas zu Grunde liegen (*hypókeimei*) muss, was wird [...] (Aristoteles latinus 1990 liber 1.7.,190a14, Übersetzung W. T.)

Hier ist zunächst einmal eine Beobachtung sprachlich durch ein Verb (*hypókeimei*) erfasst; die später durch eine deverbale Ableitung (*hypokéimenon*, ὑποκείμενον, als das dem Werden zu Grunde Liegende) begrifflich benannt wird. Die deverbale Ableitung *hypokéimenon* (lat. *subiectum*) wird so für die *sprachliche Fixierung neuen Wissens* funktionalisiert. Zugleich sieht man an dieser Stelle, dass Aristoteles mit *wenn jemand so vorgeht wie wir* das neue Wissen nicht einfach assertiert, sondern es ausdrücklich an sein eigenes Vorgehen bindet. Hiermit wird anerkannt, dass andere, die ein anderes Vorgehen praktizieren, zu anderen Erkenntnissen kommen können – wir haben es hier mit einer *eristischen Formulierung* zu tun, mit der die Vorläufigkeit und Strittigkeit neuen Wissens bearbeitet wird.

Wissenschaftlicher Sprachausbau setzt stets an den Möglichkeiten an, die eine Einzelsprache vorhält – Aristoteles kommt über das Verfahren der deverbale Ableitung *hypókeimei* → *hypokéimenon* zu einer begrifflichen Benennung für neues Wissen. Solche Möglichkeiten bestehen nicht in allen Sprachen. Newton, der seine *Opticks*¹ zunächst auf Englisch veröffentlichte, benutzt für die Brechung von Lichtstrahlen den Ausdruck *refraction*. Dieser Ausdruck ist Resultat einer *lateinischen* Wortbildung (*refrango* → *refractum* → *refractio*), die für Autoren wie Leser, die von lateinischer Wortbildung nichts wissen, keine deverbale Ableitung, sondern ein unanalysierter Ausdruck ist (Thielmann 2014).

Dass auch der Bereich der *eristischen Strukturen* ein zentraler Ausbaubereich wissenschaftlicher Sprachlichkeit ist, zeigt folgender Sachverhalt (ebd.): Die wissenschaftsgeschichtliche Epoche der Scholastik hatte in Westeuropa das Lateinische verbindlich zur Wissenschaftssprache ausgebaut. Das Wissenschaftsverständnis dieser Epoche war dadurch charakterisiert, dass sie mit dem argumentationslogischen Verfahren der *quaestio* das in kanonischen Texten enthaltene implizite Wissen explizierte. Als die frühen neuzeitlichen Naturwissenschaftler begannen, nicht mehr in die aristotelische *Physik*, sondern in die Natur selbst hineinzusehen, stellten sie fest, dass sie sich einer neuen sprachlichen Herausforderung gegenübersehen: der Herstellung von *Intersubjektivität*. Denn wenn zwei gleichzeitig in die Wirklichkeit hineinschauen, sehen sie nicht dasselbe. Der Grund dafür, dass das Lateinische als Wissenschaftssprache aufgegeben wurde und Wissenschaftler wie Galilei und Newton vormalige Vernakulärsprachen als Wissenschaftssprachen nutzten, ist darin zu sehen, dass die *scholastische Varietät* des Lateinischen nicht diejenigen Ressourcen vorhielt, mit denen man den – sehr plötzlichen – Anforderungen an eine komplexe Eristik hätte entspre-

¹ Newton, Isaac (1704), *Opticks: or a Treatise of the Reflexions, Refractions, Inflexions and Colours of Light*. London (<http://www.rarebookroom.org/Control/nwtopt/index.html> [15. 12. 2023])

chen können (Thielmann 2006, 2009: 18–21). Wissenschaftliche Mehrsprachigkeit wurde so zum Motor der europäischen Wissenschaftsentwicklung; eine neue, ggf. sogar oktroyierte Einsprachigkeit (Stichwort Anglisierung der Wissenschaftskommunikation) ist vor diesem Hintergrund kritisch zu sehen (s. Abschnitt 3.3).

2 Entwicklung textueller Formen für die Wissenschaftskommunikation

Text ist im Sinne von Ehlich (1983) im Gegensatz zu Diskurs *verdauertes sprachliches Handeln* zur Überwindung einer diatopen und diachronen Sprechsituation. Sprachliches Handeln durch schriftliche Texte dient i. d. R. der Bearbeitung immer wiederkehrender Konstellationen, weswegen sich hierfür Problemlösungen ausbilden, die sich als *Textarten* realisieren und erkennen lassen. In diesem Kapitel wird exemplarisch der Genese der Textart des *Wissenschaftlichen Artikels* (Graefen 1997, Graefen/Thielmann 2007) nachgegangen. Anschließend wird anhand der Sub-Textart der *Einleitung* des Wissenschaftlichen Artikels gezeigt, dass hierfür im Englischen und im Deutschen sehr unterschiedliche Problemlösungen entwickelt worden sind. Abschließend erfolgen einige systematische Bemerkungen zu Vertextungen mündlicher Wissenschaftskommunikation, etwa MOOCs (Massive Open Online Courses) oder verwandten Formen digitaler Lehre, wie sie vermehrt ab Beginn der sogenannten Corona-Krise ab April 2020 zum Einsatz gekommen sind.

2.1 Zur Genese des Wissenschaftlichen Artikels

In seinen materialreichen Untersuchungen zu den *Philosophical Transactions of the Royal Society of London* geht Bazerman (1988: 59 ff) den Ursprüngen der Textart des naturwissenschaftlichen Artikels nach: In der Frühphase der Society (ca. 1665–1720) wurden Experimente häufig vor der gesamten Mitgliedschaft durchgeführt; in den *Transactions* erschienen Berichte über diese Demonstrationen, über deren Ergebnisse bereits Einigkeit herrschte. Die zunehmende Konstraintuitivität der experimentellen Ergebnisse, die eines immer komplexeren theoretischen Rahmens bedurften, sowie die zunehmende Komplexität der Experimente, die private Laboratorien erforderte, führte zunächst dazu, dass Henry Oldenburg, der Herausgeber der *Transactions*, vermehrt *Briefe an den Herausgeber* abdruckte, die ihm von Physikern zuzugingen. Diese entdeckten allmählich die Qualitäten eines Forums für sich, das ihnen die rasche Publikation neuer Erkenntnisse gestattete. Die Person des Herausgebers verschwand zunehmend hinter der Kulissen, während die ‚Briefe‘ nun als eigenständige Artikel abgedruckt wurden: „The quieter the apparent editorial voice, the stronger the corporate one“ (Bazerman 1988: 132). Hierdurch wurden aus Zu- und Beiträgern Autoren;

Kritik, die vorher den Herausgeber getroffen hätte, traf nun die Autoren selbst. Die Form des sich so herausbildenden Wissenschaftlichen Artikels diente der Kommunikation neuer Erkenntnisse. Sie war jedoch nicht geeignet, diesen Erkenntnissen einen umfassenden Begründungszusammenhang mitzugeben, wie dies in den – langsam obsolet werdenden – Monographien möglich war. Hierdurch wurde die Theoriebildung sukzessive auf mehrere Aktanten verteilt; sie wurde – wie die Kritik – zu einer Angelegenheit der *community*. Dieser allgemeine Professionalisierungsprozess hatte schließlich auch institutionelle Konsequenzen: Als ein Herausgeber der *Transactions* nur Beiträge einer bestimmten Richtung veröffentlichte und dadurch die Reputation der Zeitschrift gefährdete, setzte die Society um 1750 ein Komitee ein, das die eingehenden Arbeiten begutachtete. So entstand eines der ersten *scientific journals* im modernen Sinn.

Die Textart des Wissenschaftlichen Artikels ist mithin Resultat problemlösenden Handelns: Die Textart *Bericht* (über eine *demonstratio ad oculos*) wurde durch die Professionalisierung experimentellen Vorgehens in privaten Laboratorien abgelöst durch den *Brief* (an den Herausgeber), also eine Textart, die der Überwindung einer diatopen Gesprächssituation zwischen zwei Gesprächspartnern dient. Diese Textart wird, im Rahmen der Transformation der *Transactions* in das erste *scientific journal*, aus zwei Gründen dysfunktional: Zum einen, da das brieflich Mitgeteilte für eine Gruppe von Aktanten (nämlich die allmählich sich herausbildende *community*) von Interesse ist und auch für diese bestimmt ist. Zum anderen aus einem inhaltlichen Grund: Das brieflich Mitgeteilte ist selbst von einer Allgemeinheit, die der Korrespondenzsituation zwischen zwei Gesprächspartnern widerstreitet (heute ist der *Brief* (*letter*) vor allem in naturwissenschaftlichen Zeitschriften (etwa *Nature*) ein genauestens reglementiertes Kurzmitteilungsformat zur Prioritätssicherung). Die von der Briefform ‚befreiten‘ Beiträge erhielten, bedingt durch die Abfolgeschritte innerhalb des naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozesses, eine diesen entsprechende inhaltliche Gliederung, die sich noch heute in den hieraus entstandenen *Sub-Textarten* widerspiegelt, die den Hauptteil naturwissenschaftlicher Aufsätze ausmachen: Methoden (experimenteller Aufbau etc.), Ergebnisse und Diskussion (Verortung der Ergebnisse im theoretischen Rahmen). Auch hier zeigen sich – nun bezogen auf die moderne Praxis – weitere Veränderungen: Während die Darstellung der experimentellen Methoden noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts breiten Raum einnimmt, wird dieser Textteil, wie Berkenkotter/Huckin bereits 1995 anhand breiter Korpora nachgewiesen haben, zunehmend in die Randbereiche naturwissenschaftlicher Artikel relegiert, in sehr kleiner Schrift gedruckt oder sogar ganz aufgegeben:

Our guess (...) is that journal subscribers rely on the gatekeepers (the editors and reviewers) to carefully inspect and validate the methodological details of a study, so that they (the subscribers) can concentrate on the actual findings (Berkenkotter/Huckin 1995, 37 ff).

Fächerübergreifend eignet der textuellen Wissenschaftskommunikation, wie sie z. B. in Wissenschaftlichen Artikeln erfolgt, eine hohe illokutive Komplexität (Thielmann

2015, 2017b). In ihrem bahnbrechenden Aufsatz zum Spin-Hall-Effekt immunisieren die Physiker Kato et al. (2004: 1911, Hvg. W. T.) ihre neuen Erkenntnisse gegen ein mögliches Gegenargument:

- (3) **We note** that equilibrium spin polarization due to current-induced magnetic fields **cannot explain** this spatial profile; **moreover**, such polarization **is estimated** to be less than 10^{-6} , **which is below our detection capability**.

Zunächst wird apodiktisch gesagt (*we note*), dass das Gegenargument *equilibrium spin polarization due to current-induced magnetic fields* die Befunde nicht erklären kann; anschließend wird hinzugefügt (*moreover*), dass der *geschätzte* Effekt des als mögliches Gegenargument angeführten Sachverhalts um sechs Größenordnungen unter der Messgenauigkeit liegen würde. Die Verbuchung solcher Erscheinungen unter ‚academic rhetoric‘ (exempl. Kaplan/Grabe 1991, Mauranen 1993) identifiziert zwar diffus das Nicht-Assertive solcher sprachlichen Erscheinungen, ignoriert aber deren wissenschaftliches Telos.

Auch die Kategorie *Hedging*, die letztlich einem wahrheitswertorientierten und damit unzutreffenden Verständnis von Wissenschaftskommunikation verpflichtet ist (Graefen 2000), erweist sich als nicht zielführend bei der kategorialen Erfassung zentraler Momente wissenschaftlicher Kommunikation. In dem folgenden Abschnitt kritisiert der Wirtschaftswissenschaftler Charles A. E. Goodheart die Akzeptanz einer – seiner Auffassung nach problematischen – Theorie („M-Form-Theory“) durch den Mainstream („most economic thought“):

- (4) We should ask why M-form theory maintains such a grip (as contrasted with C-form theory) over most economic thought. [...] **One possible rationale** is that the M-form theory was never meant to be a positive, explanatory, theory, but instead a normative theory, of what should be. (Goodhart 1998: 424, Hvg. W. T.)

Der volkswirtschaftliche Mainstream ist also einer Theorie verpflichtet, deren Vorzug darin besteht, keine wissenschaftliche Theorie komplexer Wirklichkeit mit Erklärungs- und Vorhersageanspruch zu sein, sondern die im Gegenteil den Anspruch verfolgt, der Wirklichkeit vorzuschreiben, wie sie zu sein hat. Für den volkswirtschaftlichen Mainstream besteht der Appeal des von ihm vertretenen theoretischen Ansatzes gerade darin, dass dieser Ansatz kein wissenschaftlicher ist. Bei dieser sprachlichen Handlung handelt es sich eigentlich um einen massiven Vorwurf an den Mainstream der Community, der durch *one possible rationale is* illokutiv depotenziert wird – mit ‚Hedging‘, also einer Reduktion des Wahrheitsanspruchs, hat diese Verwendung von *possible* nicht zu tun.

Eine ähnliche Situation liegt vor, wenn der Volkswirt Fritz Helmedag (2013: 181) den Mainstream seines Faches rügt:

- (5) Es wird immer noch daran gearbeitet, Geld in das Modell zu integrieren, vgl. Starr 2012. **Dies belegt immerhin, dass der harte Kern des ökonomischen Mainstreams bislang lediglich Naturaltauschvorgänge thematisiert.** (Hvgt. W. T.)

Ihre illokutive Kraft erhalten diese sprachlichen Handlungen von den Sollens-Zusammenhängen des Unternehmens Wissenschaft selbst: Eigentlich müsste sich die Volkswirtschaft intensiv mit Geldtheorie befassen, da dies gesellschaftlich erforderlich ist. Faktisch befasst sie sich aber, trotz Finanzkrise, mit Naturaltauschvorgängen. Womit man es letztlich zu tun hat, ist ein deontisches System von Präsuppositionen hinsichtlich des Wissenschaft-Treibens innerhalb gesellschaftlicher Wirklichkeit, das auch dem wissenschaftlichen Leser unterstellt wird. Wie Rehbein (2007) ausführt, sind Präsuppositionssysteme die eigentlichen Gruppenkonstitutiva, und es sind genau diese Gruppenkonstitutiva, die – vom wissenschaftlichen Gegner – qua Wissenschaftler-Sein eingefordert werden. Die streitende Lancierung des neuen Wissens erfolgt vor dem Hintergrund sowohl einer aktuellen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Handlungskonstellation als auch eines Systems deontisch organisierter Präsuppositionen hinsichtlich grundsätzlicher Verfahrensweisen von Wissenschaft selbst (vgl. hierzu auch den Artikel von Christiane Andersen zu wissenschaftlichen Denkstilen im vorliegenden Band). Harald Weinrich hat, als er von Veröffentlichungs-, Rezeptions- und Kritikgebot in der Wissenschaft sprach, einen Teil dieser deontischen Strukturen angesprochen (1985).

2.2 Einleitungen zu Wissenschaftlichen Artikeln im Vergleich (Deutsch/Englisch)

Einleitungen dienen der Verortung des neuen Wissens im als bekannt unterstellten Wissen der *community*, d. h. der wissenschaftlichen Zielgruppe. Die kommunikativen Anforderungen an diesen „thematischen Einstieg“ (Szurawitzki 2011) sind hoch: Einleitungen sollten möglichst wenig Raum beanspruchen, den Leser auf das im Hauptteil des Artikels zu entwickelnde neue Wissen orientieren und zugleich dieses neue Wissen, von dem der Leser noch keine Kenntnis besitzt, auf den bereits vorhandenen Kenntnisstand beziehen.

Auf Basis korpusbasierter Analysen hat Swales (1981, 1990) für englische wissenschaftliche Einleitungen unter inhaltlichen Gesichtspunkten einen dreiteiligen Aufbau festgestellt: Er sieht die Einleitungen als eine Folge dreier sog. *moves* von „Establishing a territory“ (Move 1) über „Establishing a niche“ (Move 2) bis zu „Occupying the niche“ (Move 3) (1990: 141). Diese Erkenntnisse wurden – auch wenn natürlich auch andere Formen möglich sind (Berkenkotter/Huckin 1995) – in der vergleichenden Untersuchung Thielmanns (2009: 53–60) gut bestätigt wie auch die Erkenntnisse von Clyne (1987, 1993), wonach englische Texte linear organisiert sind und dem Leser über *advance organizer* ihre Struktur kommunizieren.

Die Struktur deutscher Einleitungen ist hingegen völlig anders (Thielmann 2009: 60–88). Für deutsche Einleitungen ist ein sprachliches Handlungsmuster konstitutiv geworden, das *Begründen*: Begründen ist ein komplexes sprachliches Handlungsmuster, bei welchem der Sprecher eine Handlung getan hat, die beim Hörer auf ein von ihm kundgegebenes Nichtverstehen stößt, das der Sprecher, um eine Fortsetzung des gemeinsamen Handlungssystems zu gewährleisten, durch Aufsuchen und Äußern eines auf den Wissensbereich des Hörers direkt einwirkenden Elementes („D-Element“) zu bearbeiten sucht (cf. Ehlich & Rehbein 1986, 97 ff). Bei Texten, also „aus der Sprechsituation entbundenen sprachlichen Einheiten“ (Ehlich 1983, 119), antizipiert der Autor ein leserseitiges Nichtverstehen und integriert dessen Bearbeitung in den schriftlichen Monolog (cf. Redder 1990: 83f).

Deutsche Einleitungen bestehen – oft auch schon an der Absatzstruktur erkennbar – aus einer Abfolge von monologischen Begründungsschritten, die nicht durch Textelemente als solche ausgewiesen sind, sondern vom Leser auf Basis von Musterwissen so aufgefasst werden. Deutsche Einleitungen kommunizieren dem Leser ihre Struktur nicht mit; der Leser weiß auf Basis von Musterwissen, wie die Textteile zueinander in Beziehung zu setzen sind – aufgrund von Musterwissen wird für den Leser dasjenige, was wie eine Assertion aussieht, zu einer Begründung. Diese Nicht-Berücksichtigung der illokutiven Dimension wissenschaftlicher Texte ist einer der Gründe, warum Clyne (1987, 1993) in seinen kontrastiven Untersuchungen eine ‚Nicht-Linearität‘ deutscher wissenschaftlicher Texte festgestellt hat. Durch die Begründungsschritte der Einleitung stellt der Autor beim Leser sukzessive ein *Verstehen* bezüglich der Notwendigkeit des im Hauptteil des Artikels zu entwickelnden neuen Wissens her.

Diesen unterschiedlichen Befunden korrespondieren unterschiedliche Konzeptionen des Adressatenkreises und wissenschaftlichen Wissens: Englische Einleitungen sind für einen einschlägig vorinformierten Leser bestimmt, der eng spezialisiert ist. Deutsche Einleitungen transzendieren durch ihren tendenziell hermeneutischen Charakter die enge Spezialisierung:

Auch unter Wissenschaftlern ist begriffliches Verstehen für die Autoren nicht vorauszusetzen, sondern stets aktuell herzustellen. Dass hierfür das sprachliche Handlungsmuster des Begründens textartkonstitutiv geworden ist, deutet darauf hin, dass im deutschen Zusammenhang bereits auf der Ebene der textuellen Makroorganisation ein Analogon zur diskursiv-argumentativen Wissensbearbeitung angestrebt wird. Der konsensbasierten, monologischen Orientierung im Wissen, wie sie im Englischen der Fall ist, korrespondiert im deutschen Zusammenhang eine über das Musterwissen in den Dialog mit dem Leser tretende argumentative Rückversicherung im gemeinsamen begrifflichen Wissen, aus der das Novum begründet erwächst. (Thielmann 2009: 88)

Einzel-sprachengebunden sind in der Wissenschaft mithin nicht nur die Möglichkeiten der Benennungen für wissenschaftliches Vorgehen, für den Erkenntnisgegenstand und für das neue Wissen (vgl. Abschnitt 1.2), sondern auch die sprachlichen Verfahrensweisen, mit denen neues Wissen lanciert, auf vorhandenes bezogen und für es gestritten wird. Die Kontinuität einer Pluralität von Wissenschaftssprachen sichert daher auch eine Pluralität der Perspektiven und Verfahren, durch die neues Wissen in Akzeptanz überführt wird.

2.3 Vertextungen mündlicher Wissenschaftskommunikation am Beispiel der Hochschullehre

Anders als es die bekannten, aber kategorial nicht sehr zufriedenstellenden Unterscheidungen von Koch/Oesterreicher (1985) nahelegen, ist Textualität nicht an Schriftlichkeit gebunden, sondern dadurch charakterisiert, dass sprachliches Handeln – ob mündlich oder schriftlich – zur Überwindung einer diatopen und diachronen Sprechsituation *verdauert* wird (Ehlich 1983). Die Möglichkeiten der Digitalisierung haben textuelle Formate mündlicher wissensvermittelnder Hochschulkommunikation hervorgebracht wie etwa Massive Open Online Courses (MOOCS); wegen der Corona-Pandemie sind die Universitäten von 2020 bis 2022 gezwungen gewesen, den größten Teil ihrer Angebote digital durchzuführen, was eine Reihe verschiedener Formate hervorbrachte wie etwa die videographierte Vorlesung oder die Power-Point-Präsentation mit frei eingesprochenem Kommentar. Allen diesen Formaten ist texttypisch gemeinsam, dass die Dozenten von den Studierenden keine Hörerrückmeldungen und keine Fragen bekommen, ihr sprachliches Handeln also nicht auf die Studierenden beziehen können. Auch in Seminaren, die mit Videokonferenzsoftware durchgeführt wurden, fehlte das Element der unmittelbaren Hörerrückmeldung, so dass nicht wirklich ein Diskurs zustande kam. Nach einer Studie der Universität Hildesheim sahen nur 22 % von 2350 befragten Studierenden, die das digitale Sommersemester 2020 hinter sich hatten, einem weiteren Online-Semester mit Freude entgegen; ca. 60 % bewerteten diese Aussicht als negativ bis sehr negativ (Thiel 2020). Diese Befunde, wie auch der geringe Erfolg der MOOCS, machen deutlich, dass die Effektivität wissens- und wissenschaftsvermittelnder Hochschulkommunikation nach wie vor an die Kopräsenz von Dozenten und Studierenden gebunden ist, was auch mit gewissen Spezifika der universitären Lehre in Deutschland zusammenhängt.

3 Mündliche Wissenschaftskommunikation am Beispiel der Hochschullehre

Während die Kommunikation neuen wissenschaftlichen Wissens maßgeblich über Texte wie etwa den Wissenschaftlichen Artikel geschieht, erfolgt der Wissens- und Wissenschaftstransfer im Rahmen universitärer Lehre nach wie vor vorwiegend diskursiv. Wie aus den Veröffentlichungen des euroWiss-Projekts hervorgeht (Hornung/Carobbio/Sorrentino 2014, Redder/Heller/Thielmann 2014, Heller/Hornung/Redder/Thielmann 2015, Thielmann/Redder/Heller 2015), das erstmals komparativ deutsche und italienische Hochschullehre auf breiter empirischer Basis untersuchte, ist die akademische Sozialisation in Deutschland durch *diskursive Wissensvermittlung* geprägt. Studentische Partizipation ist nicht nur in Veranstaltungen wie Seminaren und Übungen ausdrücklich erforderlich; auch Vorlesungen sind auf hörerseitigen aktiven Nachvollzug und

studentische Beteiligung hin angelegt, indem z. B. auch – was in Italien weitgehend unüblich ist – Fragen gestellt werden können (Breitsprecher et al. 2015, Redder/Thielmann 2015). Studierende werden so in das explorative wissenschaftliche Argumentieren, das weiterführende Fragen oder das Kritisieren hineinsozialisiert. Dies hat zur Konsequenz, dass, wie im Folgenden gezeigt wird, die sprachlichen Anforderungen dieser Kommunikation sich vor allem im Bereich der *alltäglichen Wissenschaftssprache* sowie *spezifischen Funktionalisierungen gemeinsprachlicher Mittel* für den Zweck des Wissens- und Wissenschaftstransfers bewegen. In diesem Abschnitt wird daher zunächst anhand von Ausschnitten aus zwei Physikvorlesungen gezeigt, wie diese sprachlichen Ressourcen beim universitären Wissens- und Wissenschaftstransfer zum Einsatz kommen. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Anglisierung universitärer Lehre in den sogenannten internationalen Masterstudiengängen werden diese Befunde zu einem Beispiel wissenschaftlicher Lehre auf Englisch in Beziehung gesetzt. Abschließend werden Konsequenzen für die Nutzung der deutschen Sprache in wissenschaftlicher Lehre sowie für die Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache, insbesondere auch im Hinblick auf gängige Prüfungsformate, formuliert.

3.1 Alltägliche Wissenschaftssprache in einer Physikvorlesung

In dem folgenden Ausschnitt aus einer Physikvorlesung (Thielmann/Krause 2014: 98) hat der Dozent gerade zwei Mechanismen besprochen, mit denen sich Spinströme erzeugen lassen, und fährt dann folgendermaßen fort (Abb 1).

In /1/ verweist der Dozent mit der Deixis *das* auf den zuvor besprochenen Mechanismus zur Erzeugung von Spinströmen. Der Relativsatz *der diskutiert wird* ist ein Indikator dafür, dass der Dozent als Wissenschaftler spricht. Denn er sagt als Wissenschaftler, dass die Fachwelt diesen Mechanismus als zweiten diskutiert. Mit /2/ (*hypothetisch*) werden beide Mechanismen als dasjenige ausgewiesen, was neues, noch ungesichertes Wissen typischerweise ist: Eine Vermutung darüber, wie die Wirklichkeit sein, was in der Wirklichkeit der Fall sein könnte. Mit /3/ bringt der Dozent die Begrenztheit selbst dieses hypothetischen Wissens zum Ausdruck: Nicht nur sind die beiden in der Fachwelt diskutierten Mechanismen selbst Hypothesen, vielmehr gibt es vielleicht noch weitere bisher nicht bekannte Mechanismen. Dass es so um dieses vorläufige Wissen bestellt ist, beurteilt der Dozent in /4/ – aufgrund seiner Kenntnis der Forschung – lapidar mit *weiß keiner*. Mit /5/ begründet der Dozent sein Urteil über die Forschung mit einem forschungsmethodischen Argument: Die Experimentalphysik geht induktiv vor, indem sie von einer begrenzten Anzahl von Experimenten darauf schließt, dass etwas allgemein gilt. Mit *alle diese Dinge sind nur an Einzelfällen beobachtet* formuliert der Dozent seine Einschätzung, dass die Anzahl der beobachteten Fälle noch zu gering ist, zumal sich die Systeme, innerhalb derer die Beobachtungen gemacht wurden, auch noch unterscheiden: *und im einen System dieses und im anderen jenes*. Mit /6/ *niemand kann das allgemein sagen* wird ein bündiges Urteil über den

(6)

[1]

/ 1 /

D [v] sozusagen mit Hilfe •• von Spinwellen. ((3,9s)) Und das ist der zweite Mechanismus,

[2]

D [v] ((1s)) der diskutiert wird, ((1,1s)) um überhaupt Spinströme zustande zu bringen. ((6,2s))

[3]

/ 2 / / 3 /

D [v] Aber beides ist hypothetisch, vielleicht gibt es auch noch einen dritten und vierten Mechanismus,

[4]

/ 4 / / 5 /

D [v] weiß keiner. •• Alle diese Dinge sind nur a/an Einzelfällen beobachtet, •• und im einen

[5]

/ 6 / / 7 /

D [v] System dieses und im anderen jenes. •• Niemand kann das allgemein sagen. • Das sind

[6]

/ 8 /
gedeht

D [v] Veröffentlichungen aus den allerletzten Jahren. ((1,1s)) Und ich erzähle Ihnen das nur, weil ich

[7]

D [v] ich überzeugt bin, dass das also in den nächsten Jahren noch an Bedeutung zunehmen wird

[8]

/ 9 /

D [v] und dass Sie wenigstens mal was gehört haben. • Und das, was man da so •• liest ((1,1s)) ähnelt

[9]

leise

D [v] •• ((1,5s)) ein(ordnet). •• Nebenbei gesagt, haben Sie schon gehört, die Dresdner haben

Abb. 1: Umgang mit strittigem Wissen in einer Physikvorlesung (aus Thielmann/Krause 2014: 98).

derzeitigen Kenntnisstand ausgesprochen, der für eine Verallgemeinerung – d. h. eben auch die Formulierung als gesichertes Wissen – nicht hinreichend ist. Mit /7/ weist der Dozent noch einmal explizit auf die Neuheit dieses noch vorläufigen Wissens hin: *Veröffentlichungen aus den allerletzten Jahren*. Mit /8/ begründet der Dozent seine Einbeziehung noch hoch umstrittenen Wissens in seine Vorlesung mit einer weiteren

Einschätzung, in der er – zum ersten Mal – explizit als wissenschaftlicher Sprecher (*ich*) auftritt: *weil ich überzeugt bin, dass das also in den nächsten Jahren noch an Bedeutung zunehmen wird. Mit und dass Sie wenigstens mal was gehört ham* weist der Dozent den Studierenden den Weg in den Umgang mit dem gerade Gehörten: Sie sollen Bescheid wissen, dass sich in diesem Bereich in der Forschung etwas tut. Mit /9/ macht er das gerade Gesagte abschließend explizit: *Und das, was man da so liest, einordnet* heißt, dass die Studierenden den epistemischen Status des noch strittigen Wissens erkennen sollen.

Die sprachlichen Mittel in diesem Diskursabschnitt, auf die es hier wirklich ankommt, sind nicht die fachlichen – wer an dieser Stelle nicht weiß, was ein Spinstrom ist, sitzt in der falschen Vorlesung. Vielmehr geht es um den sprachlichen Umgang mit ungesichertem Wissen. Hierfür sind zahlreiche Formulierungen der *alltäglichen Wissenschaftssprache* einschlägig: *etwas wird diskutiert und ist noch hypothetisch, etwas ist nur an Einzelfällen beobachtet, niemand kann etwas allgemein sagen, Veröffentlichungen aus den allerletzten Jahren*. Für diese Mittel ist es typisch, dass es sich um genuin wissenschaftliche Ausdrucksmittel handelt, die aber, da sie aus der Funktionalisierung gemeinsprachlicher Mittel für die Zwecke wissenschaftlicher Kommunikation resultieren, unauffällig sind und daher für die Vermittlung des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache einer sorgfältigen Didaktisierung bedürfen (Graefen/Moll 2011, Moll/Thielmann 2016). Der Diskursabschnitt zeichnet sich auch durch eine hohe illokutive Komplexität aus: Man hat es unter anderem zu tun mit *Einschätzungen* („beides ist hypothetisch“), *Vermutungen* („vielleicht gibt s auch noch nen dritten und vierten Mechanismus“) und *Begründungen unter Rekurs auf wissenschaftliche Schlussverfahren* („alle diese Dinge sind nur an Einzelfällen beobachtet [...] niemand kann das allgemein sagen“). Womit man es nicht zu tun hat, sind Assertionen.

Hiermit wird deutlich, dass ein Verständnis solchen Geschehens als assertiv verfasster Verabreichung fachsprachlich komprimierter Wissenskomplexe nicht der Wirklichkeit universitärer Lehre entspricht, die neben dem Wissenstransfer immer auch den *Wissenschaftstransfer*, die wissenschaftliche Sozialisation der Studierenden zu gewährleisten hat.

3.2 Spezifische Funktionalisierungen gemeinsprachlicher Mittel in einer Physikvorlesung

In dem folgenden Diskursausschnitt aus einer Physikvorlesung zur Elektrodynamik (Thielmann 2019a: 107) fordert der Dozent die Studierenden dazu auf, sich einen aufgeladenen Kondensator vorzustellen. An diesem von den Studierenden zu aktualisierenden Wissenskomplex nimmt der Dozent anschließend begriffliche Operationen vor, bei denen einem sprachlichen Mittelbereich eine besondere Funktionslast zukommt – der Deixis.

Die Analyse (ausführlich in Thielmann 2019a) macht Gebrauch von den Unterscheidungen in Ehlich (1979), wonach deiktische Prozeduren Ausdrucksmittel sind,

(7)

Also stellen'S sich vor, wir hatten einen Kondensator. Kondensator aufgeladen mit Spannung U.

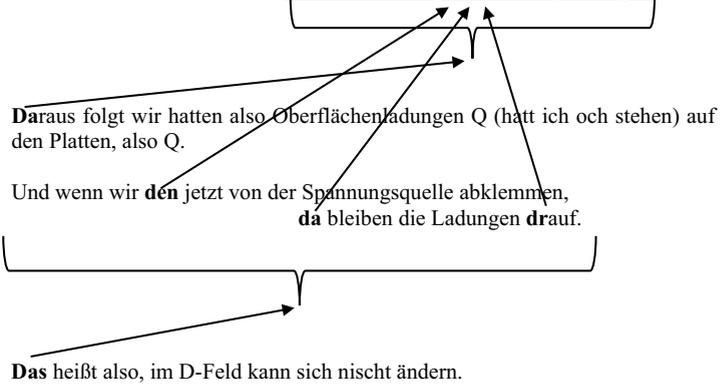


Abb. 2: Anadeiktische Refokussierungen in einer Physikvorlesung (aus Thielmann 2019: 107).

mit denen der Sprecher den Hörer auf ein Verweisobjekt verweist, das sich im Wahrnehmungsräum, aber auch im Diskurs-, Text- oder Vorstellungsräum befinden kann.

Mit *also stellen'S sich vor* werden die Hörer aufgefordert, einen Vorstellungsräum aufzubauen, in dem sich ein geladener Kondensator befindet. In *daraus folgt wir hatten also Oberflächenladungen Q* wird aber zunächst nicht der geladene Kondensator im Vorstellungsräum, sondern der in der Nominalphrase *Kondensator aufgeladen mit Spannung U* ausgedrückte Sachverhalt im Wissensraum (Redder 2015) refokussiert. In *wenn wir den jetzt von der Spannungsquelle abklemmen* wird anadeiktisch auf den geladenen Kondensator als physisches Objekt im Vorstellungsräum verwiesen. Auch die anadeiktischen Verweisungen in *da bleiben die Ladungen drauf* ereignen sich im Vorstellungsräum, wobei der geladene Kondensator durch *da* zunächst als Ort (auch im experimentellen Handlungsablauf) und anschließend durch das zusammengesetzte Verweiswort *drauf* als Oberfläche kategorisiert wird. In *das heißt also, im D-Feld kann sich nischt ändern* erfolgt mit *das* ein Verweis im Wissensraum, indem der Sachverhalt *und wenn wir den jetzt von der Spannungsquelle abklemmen, da bleiben die Ladungen drauf* im Hinblick auf seine Konsequenzen für die elektrische Flussdichte *D* refokussiert wird.

Man sieht, dass die anadeiktischen Verweisungen in verschiedenen vom Hörer jeweils zu rekonstruierenden Verweisräumen erfolgen und dass es nicht nur zu Refokussierungen, sondern auch zur kategorialen Um- bzw. Neufokussierung von Verweisobjekten kommt, indem *Kondensator aufgeladen mit Spannung U* einmal mit *daraus* als propositionaler Gehalt, mit *den*, *da* und *drauf* hingegen unter verschiedenen Perspektiven als physisches Objekt im Vorstellungsräum refokussiert wird. Durch dieses Verfahren wird – wie hier nicht ausgeführt werden kann – eine Verdichtung propositionaler Gehalte im Sinne einer *propositionalen Komposition* erreicht (Thielmann 2019a: 108–110). Bedenkt man, dass Deixis in der Didaktik des Deutschen als Zweit- und

Fremdsprache noch nicht einmal hinsichtlich ihrer spezifischen Basisfunktionen entdeckt ist (Wollert/Zschill 2017, Thielmann 2019b), lässt sich annehmen, dass Studierende, die das Deutsche als fremde Wissenschaftssprache erwerben, bei solchen komplexen Verwendungen große Rezeptionsschwierigkeiten haben werden, selbst wenn sie mit dem fachlichen Gegenstand, also hier dem aufgeladenen Kondensator, wohlvertraut sind.

Solche Funktionalisierungen gemeinsprachlicher Ressourcen für die Zwecke universitärer Lehre bedürfen einer tiefergehenden empirischen Untersuchung für eine sinnvolle Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache – dies gilt, wie die Forschung zeigt, auch für Bereiche wie Partikeln (Storz 2017) oder Modalverben (Hinzmann 2022).

3.3 Anglisierte Lehre – Beobachtungen an einem Ausschnitt aus einer Chemievorlesung auf *lingua-franca*-Englisch

An etlichen deutschen Universitäten werden mittlerweile ‚internationale‘, d. h. englischsprachige Studiengänge, vor allem im Masterbereich, angeboten. Mit den sprachlichen Voraussetzungen der i. d. R. nicht englisch-muttersprachlichen internationalen Studierenden steht es häufig nicht zum Besten (Fandrych/Sedlaczek 2012). Diese Bedingungen haben Einfluss auf den Wissens- und Wissenschaftstransfer. Das folgende Beispiel ist Knapp (2014: 8f) entnommen (ausführliche Analyse in Thielmann 2020), es geht um eine besondere Art von chemischen Verbindungen, die sogenannten Chelatringe (engl. *chelate ring*). Der Terminus leitet sich von altgriech. *chele* = ‚Krebsschere‘ her.

- (8) L: Does anybody know chelate cycle? (- -) Chelate cycle, who knows what that is? (- - -)
- L: Doesn't anybody speak Greek or Latin?
- Ss: (laughter) No, no.
- L: Still nobody.
- Ss: (trying to repeat the word) Kilots? Kilos?
- L: (to the only student with English as L1) What is Krebs?
- S1(US): Crabs.
- L: Crabs?
- S1(US): Crab or a lobster.
- L: You know this animal with eight legs. Which animal has also eight legs?
- Ss: Spider.
- S2 (Macedonia): Aaah, Chelots!
- L: Yes, which language is this?
- S2: This language is Macedonian. We are on a border with Greece.
- L: I use the English pronunciation of chelates (/ˈki:lerts/). (Writes word on the board)
- S3 (China): Tschelos?
- Ss and L: (laughter)
- L: We don't care about pronunciation. [...]

Man sieht, dass es praktisch im gesamten Diskursabschnitt, der durch das für *lingua-franca*-Diskurse typische Verlegenheitsgelächter geprägt ist (Meierkord 2000), um die Absicherung desjenigen Terminus geht, mit dem der wissenschaftliche Erkenntnisgegenstand benannt wird, wobei dieser Terminus auch noch inkorrekt ist – im Englischen spricht man, wie im Deutschen, von *chelate ring* und nicht von *chelate cycle*. Es scheint hier eine Verwechslung von *cycle* („Zyklus“) und *circle* („Kreis“) vorzuliegen, da es ja gerade um eine Molekülstruktur, und nicht etwa um Reaktionszyklen etc. geht. Zudem ist die – unrichtige – Benennung *chelate cycle* hier nicht einmal in begrifflich nennender Weise realisiert – hierzu hätte *chelate cycle* bei den gegenstandseinführenden Fragen erkennbar mit den Mitteln des Englischen als syntaktisches Nomen realisiert werden müssen (z. B. *Does anyone know what a chelate cycle is?* oder *Have you ever heard of chelate cycles?*).

Nach den beiden gegenstandseinführenden Fragen fährt der Dozent mit *Does anybody speak Greek or Latin?* fort. Diese Frage zielt natürlich auf die Motivierung des aus dem Griechischen entlehnten Ausdrucks *chelate* ab, ist aber den Studierenden in ihrer metasprachlichen Dimension nicht verständlich. Da der Dozent nicht über ausreichend gemeinsprachliche Ressourcen verfügt, die Motivierung des Terminus *chelate* auf Englisch zu vollziehen, befragt er mit *What is Krebs?* einen US-amerikanischen Studenten, der die englische Übersetzung liefert. Der Status der dozentischen Äußerungen *You know this animal with eight legs. Which animal has also eight legs?* ist nicht ganz klar: Entweder hat der Dozent die Antwort des US-amerikanischen Studenten *crab or a lobster* nicht verstanden, oder er versucht, diese Antwort für alle verständlich zu machen. Daraufhin kann der mazedonische Student den Ausdruck für sich motivieren, worauf sich ein kurzer Exkurs über das Mazedonische anschließt. Ein chinesischer Student arbeitet sich daraufhin immer noch an der für ihn unverständlichen Lautform ab. Das Gelächter innerhalb dieses Diskursabschnittes hat nichts damit zu tun, dass hier Zwecke wissenschaftlicher Lehre auf humorige Weise bearbeitet würden; es ist, wie gesagt, typisch für *lingua-franca*-Diskurse.

Der Dozent kann mithin in dem bisher diskutierten Abschnitt die folgenden Zwecke sprachlich nicht realisieren:

- korrekte fachliche Benennung des wissenschaftlichen Erkenntnisgegenstands (*chelate ring* statt *chelate cycle*);
- sprachliche Herstellung begrifflicher Nennqualität der fachlichen Benennung mit den Mitteln des Englischen (z. B. *Have you ever heard of chelate rings?*);
- Absicherung des Ausdrucks *chelate* über eine metasprachliche Bezugnahme auf den Terminus, die korrekte Benennung der Herkunftssprache (*Ancient Greek*) sowie eine korrekte gemeinsprachliche Übersetzung (z. B. *The term ‚chelate‘ derives from Ancient Greek and means ‚pincers of a crab or a lobster‘*);
- Anbindung des fachlich benannten Gegenstandes *chelate ring* an bereits vorhandenes Wissen – z. B. durch Benennung mit dem Hyperonym *molecule*.

Der Diskursabschnitt macht deutlich, weswegen die europäische Wissenschaft der-einst die lateinische Varietät der Scholastik aufgab und die europäischen Volksspra-

chen zu Wissenschaftssprachen ausbaute: Wissenschaft, und damit auch die wissenschaftliche Lehre, sind auf gemeinsprachliche Ressourcen besonders angewiesen. Der Dozent scheitert hier nicht nur an der Fachlichkeit (*chelate cycle*), er kann auch einen aus dem Altgriechischen abgeleiteten Terminus nicht gemeinsprachlich motivieren und fachliches benanntes Wissen nicht an bereits vorhandenes Wissen anbinden. Es ist darüber hinaus davon auszugehen, dass die internationalen Studierenden eine englisch-gemeinsprachliche Formulierung wie *the term ‚chelate‘ derives from Ancient Greek and means ‚pincers of a crab or a lobster‘* nicht verstanden hätten. Mithin: Das Diktum *the language of good science is bad English* gilt auf keinen Fall für wissenschaftliche Hochschullehre.

Lingua-franca-Diskurse unter Fachwissenschaftlern, etwa auf wissenschaftlichen Tagungen, ereignen sich vor dem Hintergrund eines bei den Diskursteilnehmern ausgebildeten vertieften wissenschaftlichen Wissens, dessen sie jeweils in einer ausgebauten Wissenschaftssprache selbst noch teilhaftig geworden sind. Dass diese Art der Sprachlichkeit in wissenschaftlichen Fachdiskursen, bei denen die Teilnehmer weitgehend vorversteht sind, ‚ausreichen‘ mag, qualifiziert diese Sprachlichkeit keineswegs als auch nur annähernd geeignet für asymmetrische Konstellationen wie diejenige der wissenschaftlichen Lehre, wo genau diejenigen Wissensbestände, die den *lingua-franca*-Diskurs unter Fachleuten überhaupt ermöglichen, erst aufgebaut werden müssen. Die jeweiligen ausgebauten Wissenschaftssprachen, vor deren Hintergrund die *lingua-franca*-Varietäten des Englischen von den Akteuren jeweils neu erfunden werden, erhalten – solange sie noch existieren – so den Status von Krypto-Herrschaftssprachen, die man einer internationalen Klientel – in gutem Glauben an wahrhafte Internationalität – vorenthält und ihr damit die Partizipation an Wissen und Wissenschaft versagt.

4 Fazit: Konsequenzen für eine Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache

Im Hinblick darauf, dass ausländische Studierende zunächst einmal sprachlich für die Teilnahme an diskursiven universitären Lehrveranstaltungen zu qualifizieren sind, ergeben sich folgende didaktischen Anforderungen für studienvorbereitende sowie studienbegleitende Sprachkurse:

- In studienvorbereitenden Sprachkursen sollte großer Wert auf *alltägliche Wissenschaftssprache* wie auch auf Funktionalisierungen gemeinsprachlicher Mittelbereiche für die Zwecke wissenschaftlicher Lehre (exempl. Deixis, Modalverben, Partikeln) gelegt werden.
- In studienbegleitenden Sprachkursen sollte ein starker Fokus auf der Rezeption wissenschaftlicher Texte und textuellem wie diskursivem wissenschaftlichen Probehandeln – etwa Protokoll (Moll 2001), Referat (Guckelsberger (2005) sowie Semi-

nararbeit (Stezano Cotelo 2008) – liegen, wobei die *eristischen Strukturen* wissenschaftlicher Texte sowie ihr Fortschreiten von bekanntem zu neuem Wissen in einer Weise Gegenstand sein sollten, die auch einen adäquaten Umgang mit ihnen im Rahmen universitärer Text- und Diskursarten ermöglicht.

Hierzu stehen etliche Sprachzertifikate, die gegenwärtig von den Hochschulen anerkannt werden, quer. Die anerkannten Sprachprüfungen des Goethe-Institutes wie auch der TestDaF sind nicht wissenschaftsspezifisch ausgerichtet – allerdings war der TestDaF nie daraufhin angelegt, studienbegleitende Sprachkurse überflüssig zu machen (Hans-Joachim Althaus mdl.).

Die Prüfungen mit explizitem Hochschulbezug sind die DSH und, neuerdings, telc Deutsch C1 Hochschule. Letzteres Format, das vom Deutschen Volkshochschulverband letztverantwortet wird, zeichnet sich, wie auch das korrespondierende Lehrwerk (Becky et al. 2017), in einem Maße durch allumfassende Ignoranz gegenüber wissenschaftssprachlichen Strukturen aus, das nur noch durch die Intensität übertroffen wird, mit der der Volkshochschulverband sich gerichtlich für die sprachlichen Belange von Universitäten für zuständig erklären ließ (Thielmann 2022). Die DSH, als von der Hochschulrektorenkonferenz letztverantwortetes und vom Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) qualitätsgesichertes Format, sieht die Rezeption mündlich verlautbarter („Hörverstehen“) und schriftlicher („Leseverstehen“) wissenschaftsnaher Texte sowie einen Prüfungsteil Wissenschaftssprachliche Strukturen vor. Ihre Konstruktvalidität (Demmig 2012) steht und fällt, wie Wollert/Zschill (2017) und Schilling/Stezano Cotelo (2017) zu Recht feststellen, mit der Wissenschaftsnähe der abgeprüften sprachlichen Strukturen sowie der für die Rezeption ausgewählten Texte. Wie Schilling/Stezano Cotelo (2017) und Wollert/Zschill (2017) feststellen, weisen wissenschaftsjournalistische Texte, wie sie gerne bei den rezeptiven Aufgaben der DSH eingesetzt werden, kaum wissenschaftstypische Strukturen auf. Wollert/Zschill (2017) plädieren zudem für eine stärkere Berücksichtigung der Deixis in wissenschaftlichen Texten. Fest steht, dass ein Zustand, in dem gängigerweise die Grundnahrungsmittel des höheren Grammatiktraktierbereichs (Aktiv-Passiv-Transformation, Umformung von Partizipialattributen in Relativsätze etc.) unter der Rubrik „Wissenschaftssprachliche Strukturen“ abgeprüft werden, für den Nachweis der sprachlichen Studierfähigkeit nicht zielführend ist.

5 Literatur

- Al-Khalili, Jim (2010): *Pathfinders: The Golden Age of Arabic Science*. London.
- Aristoteles latinus (1990): *Physica*. Hg. v. Fernand Bossier/Josef Brams. Leiden, New York.
- Baier, Thomas (2011): Die Entstehung der lateinischen Wissenschaftssprache aus der hellenistischen griechischen Literatur. In: Wieland Eins/Helmut Glück/Sabine Pretscher (Hg.): *Wissen schaffen – Wissen kommunizieren. Wissenschaftssprachen in Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden, 19–33.
- Bazerman, Charles (1988): *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Research Article in Science*. Madison.

- Becky, Ursula et al. (2017): *Einfach zum Studium! Deutsch für den Hochschulzugang C1*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.
- Benveniste, Émile (1966): *Problems in General Linguistics*. Coral Gables. Englische Übers. 1971.
- Berkenkotter, Carol/Thomas N. Huckin (1995): *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Hillsdale.
- Breitsprecher, Christoph/Claudia di Maio/Angelika Redder/Winfried Thielmann (2015): *Komparation studentischen Fragens über Disziplinen und Wissenschaftskulturen hinweg*. In: *Deutsche Sprache* 43, 4/2015, 357–382.
- Clyne, Michael (1987): *Cultural Differences in the Organisation of Academic Texts*. In: *Journal of Pragmatics* 11, 217–247.
- Clyne, Michael (1993): *Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte*. In: Hartmut Schröder (Hg.): *Fachtextpragmatik*. Tübingen, 3–18.
- Demmig, Silvia (2012): *Sprachkompetenz prüfen – aber wie? Zur Konstruktvalidität von standardisierten Sprachtests am Beispiel der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – testtheoretische Grundlegung und empirische Longitudinalstudie*. Habilitationsschrift Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Ehlich, Konrad (1979): *Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philologische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System*. Frankfurt a. M.
- Ehlich, Konrad (1983): *Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung*. In: Aleida Assmann/Jan Assmann/Cristof Hardmeier (Hg.): *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München, 24–43.
- Ehlich, Konrad (1993): *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1995): *Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate*. In: Heinz L. Kretzenbacher/Harald Weinrich (Hg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, 325–352.
- Ehlich, Konrad (2011) *Wissenschaftssprache(n) und Gesellschaft*. In: Winfried Thielmann/Helena Neumannová (Hg.): *In der Grenzregion. Dimensionen fachlicher und wissenschaftlicher Kommunikation*. Frankfurt a. M., 13–24.
- Ehlich, Konrad/Jochen Rehbein (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen.
- Fandrych, Christian/Betina Sedlaczek (2012): *„I need German in my life“ Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland*. Tübingen.
- Gergen, Kenneth J. (2002): *Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*. Stuttgart.
- Goodhart, Charles A. E. (1998): *The two concepts of money: implications for the analysis of optimal currency areas*. In: *European Journal of Political Economy* 14, 407–432.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt a. M.
- Graefen, Gabriele (2000): *„Hedging“ als neue Kategorie? Ein Beitrag zur Diskussion*. <https://www.daf.uni-muenchen.de/media/downloads/hedge.pdf> (letzter Zugriff 15. 12. 2023).
- Graefen, Gabriele/Melanie Moll (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben*. Frankfurt a. M.
- Graefen, Gabriele/Winfried Thielmann (2007): *Der wissenschaftliche Artikel*. In: Peter Auer/Harald Baßler (Hg.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt a. M., 67–97.
- Guckelsberger, Susanne (2005): *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*. München.
- Heller, Dorothee/Antonie Hornung/Angelika Redder/Winfried Thielmann (2015): *Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig*. DS-Themenheft 43.4 (*Deutsche Sprache* 2015).

- Helmedag, Fritz (2013): Monetäre (Un-)Ordnung als Ursache von Finanzmarktkrisen. In: Ulrich Busch/ Günther Krause (Hg.): Theorieentwicklung im Kontext der Krise. Berlin (Abhandlungen der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften, Bd. 35), 179–193.
- Hinzmann, Friederike (2022): Modalverben in der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation. Heidelberg.
- Hornung, Antonie/Gabriella Carobbio/Daniela Sorrentino (Hg.) (2014): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster.
- Kaplan, Robert/William Grabe (1991): The Fiction in Science Writing. In: Hartmut Schröder (Hg.): Subject-oriented Texts. Languages for Special Purposes and Text Theory. Berlin, 198–217.
- Kato, Yuichiro K./ Roberto C. Myers/Arthur Charles Gossard /David D. Awschalom (2004): Observation of the Spin Hall Effect in Semiconductors. In: Science 306, 1910–1913.
- Knapp, Annelie (2014): Language choice and the construction of knowledge in higher education. In: *EujAL* 2014 2(2), 165–203.
- Koch, Peter/Wulf Oestreicher (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36. Berlin, 15–43.
- Krause, Arne/Winfried Thielmann (2014): Transkript: Physik-Vorlesung – Spin-Hall-Effekt. In: Dorothee Heller/Angelika Redder/Winfried Thielmann (Hg.): Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte. Heidelberg, 91–100.
- Mauranen, Anna (1993): Cultural Differences in Academic Rhetoric. A Textlinguistic Study. Frankfurt a. M.
- Meierkord, Christiane (2000): Interpreting successful lingua-franca interaction. An analysis of non-native-/non-native small talk conversation in English. In: *Linguistik Online* 5(1). DOI: <https://doi.org/10.13092/lo.5.1013>.
- Moll, Melanie (2001): Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis. München.
- Moll, Melanie/Winfried Thielmann (2016): Wissenschaftliches Deutsch: Wie es geht und worauf es dabei ankommt. Konstanz (UTB 4650).
- Redder, Angelika (1990): Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: »denn« und »da«. Tübingen.
- Redder, Angelika (2015): Das Neutrum und das operative Geschäft der Morphologie. In: Andreas Bittner/ Constanze Spieß (Hg.): Formen und Funktionen. Morphosemantik und grammatische Konstruktionen. Berlin, 175–192.
- Redder, Angelika/Dorothee Heller/Winfried Thielmann (Hg.) (2014): Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte. Heidelberg.
- Redder, Angelika/Winfried Thielmann (2015): Aktive akademische Wissensaneignung: Studentisches „Fragen“ und seine illokutive Systematik. In: *Deutsche Sprache* 43, 4/2015, 340–356.
- Rehbein, Jochen (2007): Sprachpragmatische Ansätze. In: Jürgen Straub et al. (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Tübingen, 131–144.
- Schilling, Andrea/Kristin Stezano Coteló (2017) „Da setzt die Forschung den Hebel an. Denn gute Gefühle sind trainierbar“. Alltägliche Wissenschaftssprache in der Studienvorbereitung? Empirische Befunde einer Lehrwerksanalyse. In: Arne Krause/Gesa Lehmann/Winfried Thielmann /Caroline Trautmann (Hg.): Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag. Tübingen, 437–456.
- Storz, Coretta (2017): „Dann musst du eben etwas dagegen tun!“ Spezifika mündlicher Hochschulkommunikation als Vermittlungsgegenstand für ausländische Studierende – aufgezeigt am Beispiel der Partikel *eben*. In: Laura Di Venanzio/Ina Lammers/Heike Roll (Hg.): DaZu und DaFür – neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf. Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache 98), 167–184.

- Stezano Coteló, Kristin (2008): Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse. München.
- Swales, John (1981): Aspects of Article Introductions (Aston ESP Research Reports No 1). Birmingham.
- Swales, John (1990): Genre Analysis. English in Academic and Research Settings. Cambridge.
- Szurawitzki, Michael (2011): Der thematische Einstieg. Eine diachrone und kontrastive Studie auf der Basis deutscher und finnischer linguistischer Zeitschriftenartikel. Frankfurt a. M.
- Thiel, Thomas (2020): Analog ist besser. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23. 09. 2020, N4.
- Thielmann, Winfried (1999): Fachsprache der Physik als begriffliches Instrumentarium – exemplarische Untersuchungen zur Funktionalität naturwissenschaftlicher Begrifflichkeit bei der Wissensgewinnung und -strukturierung im Rahmen der experimentellen Befragung von Natur. Frankfurt a. M. (Arbeiten zur Sprachanalyse, 34).
- Thielmann, Winfried (2006): „...it seems that light is propagated in time...“ – zur Befreiung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses durch die Vernakulärsprache Englisch. In: Konrad Ehlich/Dorothee Heller (Hg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt a. M., 297–320.
- Thielmann, Winfried (2009): Deutsche und Englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen. Heidelberg.
- Thielmann, Winfried (2013): Immunisierung gegen Wissen und seinen Transfer – zu den argumentativen Verfahren der Pseudowissenschaftlichkeit. In: Matthias Ballod/Tilo Weber (Hg.) Autarke Kommunikation. Wissenstransfer in Zeiten von Fundamentalismen. Frankfurt a. M. (Transferwissenschaften Bd. 9), 69–76.
- Thielmann, Winfried (2014): Wissenschaftssprache(n). In: Zielsprache Deutsch 41 (2), 3–20.
- Thielmann, Winfried (2015): Illokutionsstrukturen wissenschaftlicher Texte im Hinblick auf den Umgang mit Wissen. In: Zielsprache Deutsch 1/2015, 3–20.
- Thielmann, Winfried (2017a): Genuin wissenschaftssprachliche Strukturen. In: Info DaF 44(5), 546–569.
- Thielmann, Winfried (2017b): „And therefore I have chosen to define“ – sprachliche Ressourcen des Argumentierens in der Physik. In: Kristin Bührig/Stephan Schlickau (Hg.): Argumentieren und Diskutieren. Frankfurt a. M. (Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation), 11–24.
- Thielmann, Winfried (2019a): Gemeinsprachliche Ressourcen beim Wissens- und Wissenschaftstransfer – die Rolle der Deixis bei der propositionalen Komposition in universitären Vorlesungen in den Fächern Physik und Maschinenbau. In: Fachsprache 41.3–4, 104–122.
- Thielmann, Winfried (2019b): Deixis und Anapher in der Sprachdidaktik. In: Zielsprache Deutsch 3/2019, 7–26.
- Thielmann, Winfried (2020): Sprachliche Voraussetzungen einer europäischen Wissenschaftsbildung. In: Kristina Pelikan/Thorsten Roelcke (Hg.): Information und Wissen – Beiträge zum transdisziplinären Diskurs. Frankfurt a. M. (Transferwissenschaften Bd. 12), 233–258.
- Thielmann, Winfried (2022) Profilierung wissenschaftlicher Sprachlichkeit anhand des ersten anthroposophischen Leitsatzes. In: Petra Gretsch/Nadja Wulff (Hrsg.) Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf. Paderborn, 293–303.
- Thielmann, Winfried/Arne Krause (2014): Transkript: Physik-Vorlesung – Spin-Hall-Effekt. In: Thielmann, Winfried/Dorothee Heller/Angelika Redder (Hg.): Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte. Heidelberg.
- Thielmann, Winfried/Angelika Redder/Dorothee Heller (2015): Linguistic practice of knowledge mediation at German and Italian universities. In: EujAL 3.2, 231–253.
- Weinrich, Harald (1985): Sprache und Wissenschaft. In: Merkur 39, 496–506.
- Wollert, Mattheus/Stephanie Zschill (2017): Sprachliche Studierfähigkeit. Ein Konstrukt auf dem Prüfstand. In: Info DaF 44 (1), 2–17.

Ines-A. Busch-Lauer

Das Abstract im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: Informationsverdichtende Textsorten wie das Abstract spielen aufgrund der Informationsflut in Wissenschaft, Wirtschaft und Technik auch im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs eine große Rolle zur Speicherung, Selektion sowie zum Transfer von Fachwissen. Der Beitrag beschreibt über die Definition, Klassifikation und Struktur von Abstracts einige Merkmale dieser Textsorte anhand deutschsprachiger Beispiele aus den Bereichen der Linguistik, Medizin und Informationstechnik. Nach einer Betrachtung von Gestaltungsrichtlinien für Abstracts in Fachzeitschriften/ für Konferenzbeiträge werden einige Empfehlungen für die Vermittlung der Textsorte in Fachdeutschkursen vorgestellt.

Schlagwörter: Abstract, Zusammenfassung, Textsorte, Klassifikation

- 1 Abstracts in der fachwissenschaftlichen Kommunikation
- 2 Besonderheiten von Abstracts in den Fachdisziplinen
- 3 Vermittlung der Textsorte im studienbegleitenden Fachdeutschunterricht
- 4 Literatur

1 Abstracts in der fachwissenschaftlichen Kommunikation

1.1 Bedeutung und Definition der Textsorte Abstract

Das Ausmaß an fachwissenschaftlichen Publikationen hat in den vergangenen Jahren durch die zunehmende Spezialisierung von Fachdisziplinen und die parallel erfolgte Digitalisierung von Publikationsorganen noch einmal erheblich zugenommen. Auch die Zahl an (digitalen) Fachkonferenzen zur Diskussion wissenschaftlicher Erkenntnisse ist weltweit enorm angewachsen. Um dieses Informationsvolumen bewältigen zu können, sind neben effektiven Suchmaschinen leistungsstarke Datenbank- und Bibliothekssysteme erforderlich, die die fachspezifischen, fächerübergreifenden und popularisierenden Publikationen und Beiträge in Print- und Online-Form verwalten können. In diesem Kontext kommt dem Abstract (dt. auch Kurzreferat) als informationskomprimierendem Text eine besondere Stellung zu. Zudem hat der Wettbewerb um innovative wissenschaftliche Erkenntnisse weltweit zu einem enormen Vortrags- und Publikationsdruck geführt. Die Leistungsfähigkeit von Wissenschaftlern wird oft an der Zahl ihrer Konferenzvorträge und der in renommierten Fachorganen erschienenen Publikationen bemessen. Diese zeigt sich im *Impact Factor* auf Wissenschaftsportalen,

wie Google Scholar, wo zeitnah aktuelle Projekte/Publicationen über Zusammenfassungen und Abstracts beschrieben werden und so in das Blickfeld der Öffentlichkeit gelangen. Akademiker aller Disziplinen sind daher rezeptiv und auch produktiv gefordert, sich mit Abstracts in einer sich medial verändernden Welt auseinanderzusetzen. Sie rezipieren diese Texte, um einen Überblick zu einem bestimmten Fachthema zu erhalten. Sie produzieren Abstracts, um dem Fachpublikum ihre Forschungsergebnisse schnell verfügbar zu machen. Titel, Schlüsselwörter (engl. *keywords*) und Abstract sind derzeit die im Rechercheprozess am häufigsten genutzten Textelemente. Sie sind auch das Auswahlkriterium für Vorträge und Postersessions bei Konferenzen. Aber nicht nur Fachleute, sondern auch Studierende, Fachsprachenlehrer und Übersetzer können aus der Rezeption von Abstracts Nutzen ziehen, da diese Kurztexte eine gute Orientierung zu aktuellen Forschungsthemen in der jeweiligen Disziplin geben können.

Für die Definition der Textsorte Abstract eignet sich der im ISO-Standard 214-1976 bzw. DIN-Norm 1426 formulierte Text:

Ein Kurzreferat ist die nicht wertende Angabe des für Informations- und Dokumentationszwecke wesentlichen Inhaltes eines Dokuments, die das Ziel hat, dem Benutzer die Beurteilung der Relevanz des Dokuments zu erleichtern. (KTS 1975, 88; vgl. auch ISO-Standard 214-1976 (E) bzw. DIN-Norm 1426, 1988, 2–3)

Im Gegensatz zum Inhaltsverzeichnis und zur Annotation sind Abstracts kurze, meist ausformulierte Texte, die wertneutral, inhaltlich und formal abgegrenzt, räumlich zusammen und/oder zeitlich getrennt vom Ausgangstext (Primärtext) publiziert werden. Gläser (1990, 50 f.) bezeichnet sie daher als abgeleitete Texte oder auch Sekundärtexte.

1.2 Klassifikation von Abstracts

Abstracts werden in der Wissenschaftskommunikation sehr unterschiedlich klassifiziert, wobei die Kriterien kommunikatives Ziel, Zeitpunkt der Texterstellung und Textstruktur entscheidend sind. Gläser (1990, 50 f.) hat eine Klassifizierung in *Konferenzabstract*, *Abstract wissenschaftlicher Zeitschriftenaufsätze* und *Abstract in einem Referateorgan/Abstracting Journal* (Gläser 1990, 117) vorgeschlagen. Unter kommunikativen Gesichtspunkten lassen sich Abstracts auch nach dem Zeitpunkt der Texterstellung (*retrospektiv* versus *prospektiv*), dem Verfasser (*Autorenabstract* versus *Fremdabstract*) und dem Aufbau (*Textabstract* versus *Schlagwortabstract*) unterscheiden. Retrospektiv bedeutet, dass das Abstract nach der Produktion des Primärtextes entsteht. Prospektiv bedeutet, dass zunächst ein Abstract verfasst wird und der Primärtext oft erst später entsteht, z. B. ist dies oft bei Einreichung eines Abstracts zu einem Konferenzvortrag der Fall.

Abstracts können von den Autoren selbst verfasst sein oder auch maschinell erzeugt werden. Für die meisten Wissenschaftsdisziplinen sind Textabstracts typisch,

die sich in indikative oder informative Kurztexte untergliedern. In der Medizin und der Technik haben sich hingegen auch *Strukturabstracts* etabliert. Eine Sonderform des Abstracts bildet das *Extended Abstract / Executive Summary*, das – besonders in der Wirtschaft – für sehr umfangreiche Dokumente genutzt wird und den Inhalt stark abstrahiert zusammenfasst. Weiterführende Informationen zur Textsorte Abstract sind enthalten in Außer/Baßler (2007), Busch-Lauer (2004) und Feak/ Swales (2009) sowie Swales/Feak (1994).

1.3 Struktur von Abstracts

Abstracts lassen sich gemäß DIN-1426 (1988, 3) nach dem inhaltlichen Bezug charakterisieren: (1) indikatives, (2) informatives und (3) informativ-indikatives Abstract (Referat) sowie (4) Strukturabstract.

Das indikative Referat gibt lediglich an, wovon ein Dokument handelt. Es weist den Leser auf die im Dokument behandelten Sachverhalte hin und deutet die Art der Behandlung an, aber gibt nicht konkrete Resultate der im Dokument enthaltenen Überlegungen oder dargestellten Untersuchungen wieder. (DIN-1426 1988, 3)

Indikative Abstracts sind in Textform verfasst, sie werden häufig zwischen dem Titel und dem Primärtext eines Dokumentes abgedruckt oder erscheinen im „Book of Abstracts“, d. h. in Übersichten zu Konferenzabstracts. In der Regel sind indikative Abstracts Autorenabstracts. Sie sind durch Gliederungselemente (z. B. *zuerst, dann, schließlich*) und metakommunikative Sprachmittel (*Ziel des Beitrags ist, Nach der Beschreibung des methodischen Vorgehens werden die Ergebnisse der Korpusuntersuchung betrachtet*) charakterisiert.

Im Gegensatz dazu werden in einem informativen Abstract die wichtigsten Inhaltselemente eines Dokumentes verarbeitet, häufig analog zur IMRAD-Struktur eines Zeitschriftenartikels. Auf metakommunikative Elemente wird verzichtet. Typisch sind Nominalstil, Passivkonstruktionen und eine hohe Dichte an Fachlexik. Im Unterschied zum indikativen Abstract liegt der Fokus im informativen Abstract klar auf der Darstellung von Inhalten.

Das informative Kurzreferat gibt so viel Information wieder wie Typ und Stil des Dokumentes zulassen. Es gibt insbesondere Auskunft über das behandelte Gebiet, Zielsetzungen, Hypothesen, Methoden, Ergebnisse und Schlussfolgerungen der im Originaldokument enthaltenen Überlegungen und Darstellungen, einschließlich der Fakten und Daten. (DIN-1426 1988, 3)

Für Strukturabstracts werden die von einem Publikationsorgan standardisiert vorgegebenen Teiltitelsüberschriften, die oft dem Aufbau eines wissenschaftlichen Aufsatzes/ eines Experimentes folgen, verwendet, z. B. *IMRAD-Struktur* in der Naturwissenschaft oder in der Medizin: *Einleitung, Patienten und Methode, Ergebnisse, Schlussfolgerungen*. Diese Bausteine werden durch in kurzen Sätzen / als Phrasen formulierte Inhalts-

elemente aus dem Primärtext ergänzt. Das in der Medizin etablierte Strukturreferat erspart den Autoren die aufwändige Formulierung von Ziel, Gegenstand, Methode und Schlussfolgerungen und erleichtert das schnelle Indexieren für Forschungsdatenbanken.

In der Praxis sind je nach Fachgebiet, Untersuchungsgegenstand, Konvention und Abstraktionsgrad von (Fach-)Zeitschriften Mischformen aus indikativem und informativem Abstract anzutreffen. Abstracts in den Natur- und Technikwissenschaften scheinen stärker informativ zu sein, wohingegen Abstracts in den Geisteswissenschaften und auch Konferenzabstracts (als prospektive Texte) stärker indikativen Charakter tragen (vgl. Busch-Lauer 2001).

Insgesamt ist festzustellen, dass Abstracts sich durch ein überschaubares Textformat und eine klare Struktur auszeichnen. Meist bestehen sie nur aus einem Absatz und verzichten auf redundante und auf intertextuelle Merkmale (Querverweise, Referenzliteratur). Sie dienen vordergründig der Informationsspeicherung, der Recherche und dem Transfer von aktuellen Wissensbeständen. Als Konferenzabstract werden sie auch zur Bewertung von Forschungsleistungen durch die Peers in einem Fach genutzt. Da Abstracts ohne den Primärtext verständlich und in sich geschlossene Texte sind, ist es berechtigt, sie als eigenständige Textsorte zu verstehen, die in den Fachdisziplinen auf unterschiedliche sprachlich-kommunikative Weise realisiert werden.

2 Besonderheiten von Abstracts in den Fachdisziplinen

In der Praxis unterliegt die Textsorte Abstract der inhaltlich-kritischen Betrachtung durch Fachwissenschaftler im Rahmen von Peer Reviews zu geplanten Konferenzbeiträgen oder für Publikationen. In linguistischen Untersuchungen liegt das Augenmerk von Studien zu Abstracts auf dem sprachlichen, inhaltlichen und strukturellen Zusammenspiel im Text. So liegen inzwischen viele Übersichtsdarstellungen zu dieser Textsorte, ihren Arten, ihrer Makrostruktur und Kulturspezifik, zu Abstracts in einzelnen Fachgebieten bzw. im Vergleich zu anderen Disziplinen vor (u. a. Bondi/Lorès-Sanz 2014; Busch-Lauer 2007; Khansari 2016).

Betrachtet man die vorliegenden Ergebnisse, wird deutlich, dass Problemfelder auf verschiedenen Ebenen des Textes entstehen können. Unter dem Zwang, eine definierte Wort- bzw. Zeichenzahl nicht zu überschreiten, wird von vielen Autoren der Grad an Informationskomprimierung/Abstrahierung unter- bzw. überschätzt. In der Konsequenz erhält die Zielgruppe oberflächliche oder zu detaillierte Informationen. Zudem definiert die Schreibroutine der Autoren in Mutter- und Fremdsprache und ihre Vertrautheit/Nichtvertrautheit mit den Textsortenkonventionen die sprachliche Qualität des Textes. Auch spielen die tradierten Schreibkonventionen eines Faches/einer Sprache bei der Bewertung der Textqualität eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Da Abstracts häufig ohne die Hinzuziehung des Primärtextes evaluiert werden, ist die Qualität dieser Texte ausschlaggebend für die Akzeptanz nicht nur eines Tagungsbeitrages oder einer Publikation, sondern entscheidend für die Reputation eines Wissenschaftlers/Forscherteams. Es ist deshalb erforderlich, sich mit den sprachlich-textuellen Anforderungen an Abstracts im eigenen Fachgebiet auseinanderzusetzen und die nach ISO und DIN-Norm 1426 (1988, 2) formulierten Qualitätskriterien bei der Textrevision von Abstracts zu beachten: Vollständigkeit, Genauigkeit, Objektivität, Kürze und Verständlichkeit.

2.1 Hinweise für Autoren und Textlänge

Fach- und sprachkontrastierende Untersuchungen zu Abstracts (Busch-Lauer 2001 und 2007; Bondi/Lorès-Sanz 2014) konnten eine Reihe von Textmerkmalen bezüglich Textlänge, Makrostruktur und sprachlicher Realisierung aufzeigen. Formal sind Abstracts in einem Absatz verfasst und haben im Durchschnitt 155 Wörter (Busch-Lauer 2007). Bei Konferenzabstracts liegt die Durchschnittlänge bei ca. 1500 Zeichen.

Ein Blick in die aktuellen Hinweise für Autoren deutschsprachiger Fachzeitschriften in Linguistik, Informatik und Medizin (s. u.) verdeutlicht, dass für die Gestaltung von Abstracts – im Gegensatz zu englischsprachigen Fachzeitschriften – bis auf die Anzahl an Wörtern selten genaue Vorgaben bestehen. Wenn ein Beitrag auf Deutsch verfasst ist, fordern die Zeitschriften zur Erweiterung des Leserkreises (in der Regel) ein englischsprachiges Abstract, damit der Artikelinhalt auch einen internationalen Kollegenkreis ansprechen kann. Zudem werden englischsprachige Abstracts gefordert, um internationalen Reviewer-Teams Einblick in eingereichte Publikationen/Konferenzbeiträge zu ermöglichen. In der Konsequenz müssen Autoren, die in deutschsprachigen Fachzeitschriften publizieren möchten bzw. zu Tagungen auftreten, in der Lage sein, englischsprachige Abstracts zu verfassen, unter Wahrung der damit verbundenen Sprach- und Fachkonventionen.

Zur Veranschaulichung betrachten wir derzeit gültige Beispiele von Autorenhinweisen zu Abstracts (2022). So fordert die im de Gruyter-Verlag erscheinende *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* ein englischsprachiges Abstract im Umfang von circa 200 Wörtern sowie drei bis fünf englischsprachige Schlagwörter (Keywords), (Stand 5/2019). Für die Zeitschrift *Linguistik Online* (vgl. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/about/submissions> (letzter Zugriff 23. 12. 2023)) werden keine gesonderten Hinweise gegeben, aber jeder Artikel sollte ein englischsprachiges Abstract beinhalten.

Die im Springer-Verlag erscheinende Fachzeitschrift *Datenbank-Spektrum – Zeitschrift für Datenbanktechnologien und Information Retrieval* publiziert auf Deutsch und Englisch. In den englischsprachigen Hinweisen für Autoren wird ein Abstract im Umfang von 150 bis 250 Wörtern gefordert und sollte nur gängige Abkürzungen und keine Referenzen beinhalten (<https://www.springer.com/journal>, Submission Guidelines (letzter Zugriff 23. 12. 2023)).

Medizinische Fachzeitschriften, z. B. die *Deutsche Medizinische Wochenschrift* (DMW), folgen hingegen englischsprachigen Zeitschriften-Vorbildern und geben präzise Hinweise zur Gestaltung von Abstracts. Dies liegt am hohen Publikationsdruck in der Medizin und der dadurch auch hohen Zahl parallel zu bewertender Beiträge für die Publikation. Die Richtlinien der DMW sind wie folgt (https://www.thieme.de/statics/dokumente/thieme/final/de/dokumente/zw_dmw/DMW_Autorenrichtlinien_Originalarbeiten.pdf (letzter Zugriff 23. 12. 2023)):

Bitte formulieren Sie zu Ihrem Beitrag eine deutsche Zusammenfassung sowie ein englisches Abstract (jeweils max. 2000 Zeichen inkl. Leerzeichen).

Verwenden Sie im Abstract bitte keine Abkürzungen und keine Verweise auf Abbildungen, Tabellen oder Literaturverweise.

Gliedern Sie die Zusammenfassung/das Abstract bitte entsprechend der Gliederung des Haupttextes (s. unten) / in

- o Einleitung/Introduction bzw. Background
- o Methoden/Methods
- o Ergebnisse/Results
- o Diskussion/Discussion, Conclusion

In *Calls for Papers* für nationale und internationale Tagungen werden inzwischen Anforderungen an die Gestaltung von Abstracts aufgenommen, vgl. die Tagungshomepage der XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Wien (2022),¹ z. B. darf die Textlänge von 250 Wörtern nicht überschritten werden. Es muss klar hervorgehen, ob der Beitrag in einer der 55 Sektionen, als Poster oder im Science Slam präsentiert wird. Für die elektronische Einreichung von Konferenzbeiträgen in der Linguistik ist die Zeichenzahl zudem auf maximal 1500 Zeichen limitiert.

Bei Tagungsaufrufen in den Fachgebieten Informatik und Medizin werden auch klare Format- und Inhaltsvorgaben für die potentiellen Referenten veröffentlicht. Neben fachlicher Relevanz/Attraktivität eines Vortragsthemas sind folglich auch die Textqualität und die Leserfreundlichkeit ausschlaggebende Faktoren für die Entscheidung für oder gegen eine Einreichung. Die zunehmende Nutzung von Tagungssoftware, z. B. ConfTool, gestattet Feedback zur Qualität von eingereichten Texten. Die Peer Reviewer für ein Tagungsprogramm können konkrete Forderungen an die potentiellen Referenten stellen, bevor ein Abstract im Programm veröffentlicht wird.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Konkurrenzdruck zwischen den Wissenschaftlern und der Wunsch nach exzellenter Qualität von Forschungsprojekten zu einer besonderen Stellung des Abstracts als einer informierenden und zugleich überzeugenden Textsorte im Wissenschaftsdiskurs geführt hat.

2.2 Textueller Aufbau von Abstracts

Für die Beschreibung des textuellen Aufbaus von Abstracts (Makrostruktur) hat sich das von John Swales (1990) für englischsprachige Texte entwickelte Modell von „Mo-

¹ <https://www.idt-2022.at/callforpapers> (letzter Zugriff 23. 12. 2023).

Tab. 1: Übersicht zu den TTS in Pädagogik, Maschinenbau und Sozialpsychologie.

Autor	Fachgebiet/Sprachen	Teilttextsegmente	
Oldenburg (1991, 70–75)	Pädagogik	<ol style="list-style-type: none"> 1. Globale Charakterisierung des Forschungsfeldes und/oder der Forschungssituation 2. Hauptziel/Hauptuntersuchungsgegenstand der Arbeit 3. Darstellung der Untersuchungsergebnisse 4. Methoden/Modelle/Experimente/Verfahrensschritte 5. Konsequenzen für die Forschung und Praxis 	
	Maschinenbau		
	Deutsch		
Hutz (1997, 107)	Sozialpsychologie		<ol style="list-style-type: none"> 1. Einführung in das Forschungsgebiet und Zielsetzung der Studie; 2. Angaben zu experimentellen und methodischen Grundlagen; 3. Darlegung der wichtigsten Untersuchungsergebnisse 4. Diskussion der Ergebnisse
	Deutsch		

ves“ und „Steps“ bewährt. Hermann Oldenburg (1992) und Antje Oldenburg (1995) entwickelten ein analoges Konzept der Teilttextsegmente (TTS) für deutschsprachige Texte. Nach Antje Oldenburg (1995, 111) sind TTS „relativ autonome inhaltlich-funktionale Einheiten unterhalb der Teilttextebene, deren Beginn bzw. Ende [...] durch Gliederungssignale angezeigt werden kann“. Sie treten in bestimmten Anordnungen innerhalb des Teilttextes auf und so ist es möglich, auf der Grundlage von Textanalysen an größeren Textkorpora zu TTS-Typen zu gelangen, die sprach- und fächerübergreifend gleichartig oder verschieden sein können. Exemplarisch werden die von A. Oldenburg (1991) und Hutz (1997) ermittelten Abfolgen von TTS in Abstracts der Disziplinen Pädagogik, Maschinenbau und Sozialpsychologie wiedergegeben (Tabelle 1). Hutz (1997) konnte für sein Korpus die Häufigkeitsabfolge 3-2-1-4 in der Sozialpsychologie am häufigsten feststellen.

Betrachten wir dieses Verfahren anhand eines Beispieltextes aus der Technik (vgl. Busch-Lauer 2007, 111). Die Teilttextfunktionen werden durch Großbuchstaben in Klammern angegeben.

Bekanntermaßen führen Unterschiede in der Partikelgrößenverteilung von Pigmenten zu Unterschieden in der Teilchenpackung und in der Mikrostruktur von Papierstrichen. (EINORDNUNG IN DAS FORSCHUNGSFELD) Es wurde bereits eine Vielzahl von Untersuchungen durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen Strichstruktur und Bedruckbarkeitseigenschaften zu ermitteln. Allerdings konzentrierte sich das Interesse überwiegend auf Modellpigmente oder relativ isotrope Pigmente, wie rhomboedrische PCC-Typen, während Arbeiten zur systematischen Bewertung von Kaolinen nur in minimalem Umfang vorliegen. (AUFZEIGEN DER FORSCHUNGSLÜCKE) Bei der vorliegenden Untersuchung wurden an Kaolinstrichen die Veränderungen in der Strichstruktur während des Glättvorgangs systematisch erforscht. (REFERENZ AUF DIE ZIELE UND METHODEN DER EIGENEN UNTERSUCHUNG) Die Untersuchungen bezogen sich auch auf Veränderungen in der Oberflächenrauigkeit, Partikelorientierung und Porenstruktur des Strichs und diese Veränderungen wurden zum Farbwegschlag und zur Druckglanzentwicklung in Beziehung gesetzt. Anschließend wurde bei einer Reihe von maßgeschneiderten Kaolinen die Beziehung

Tab. 2: Teiltextsegmente und Textbausteine.

TTS	TTS-Komponente	Deutscher Text
1	Einführung in das Forschungsgebiet/ Zielsetzung	Bekanntermaßen führen Unterschiede in der ... zu Unterschieden in ...
	Bezug auf vorliegende Untersuchungen	Es wurde bereits eine Vielzahl von Untersuchungen durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen ... und ... zu ermitteln.
	Mängel vorliegender Untersuchungen	Allerdings konzentrierte sich das Interesse überwiegend auf ... oder ..., (wie ...), während Arbeiten zur systema- tischen Bewertung von ... nur in minimalem Umfang vorliegen.
2	Angaben zu experimentellen und methodischen Überlegungen	Bei der vorliegenden Untersuchung wurden an ... die Veränderungen ... während des ... systematisch erforscht.
3	Darlegung der wichtigsten Untersuchungsergebnisse	Die Untersuchungen bezogen sich auch auf Verände- rungen in der ... und diese Veränderungen wurden zum ... und zur ... in Beziehung gesetzt. Anschließend wurde bei einer Reihe von maßgeschnei- derten ... die Beziehung zwischen ... und ... untersucht
4	Diskussion der Ergebnisse bzw. Hauptschlussfolgerung	Die Ergebnisse bestätigen die Bedeutung des ... für ...

zwischen Porenstruktur und Bedruckbarkeit untersucht. (VERWENDETES UNTERSUCHUNGSVERFAHREN) Die Ergebnisse bestätigen die Bedeutung des Pigmentdesigns für eine optimale Bedruckbarkeit des Strichs. (KURZDARSTELLUNG DES ERGEBNISSES UND SCHLUSSFOLGERUNG) (Druck und Druckindustrie, 2/2000, zit. nach Busch-Lauer 2007, 111, Hervorhebungen durch IBL)

Durch Abstraktion kann man aus einem Textkorpus die für ein Fachgebiet typische Anordnung von Teiltextsegmenten ermitteln. Exemplarisch wird dies für unser Beispiel in Tabelle 2 durch Textbausteine dargestellt.

Die kontrastiv ausgerichteten Analysen haben gezeigt, dass die TTS-Typen in den Fachgebieten der Geistes- und Naturwissenschaften sowie der Technik analog auftreten (können), jedoch ihre Abfolge, Frequenz und ihr Umfang variieren. Das Vorhanden-/Nichtvorhandensein von TTS sowie ihre Variation geben Aufschluss über die Art der Forschungsarbeit. So unterscheiden sich Abstracts von Experimentalstudien in ihrem Textaufbau von Übersichtsartikeln und von Fallstudien. Über das TTS-Konzept ist es auch möglich, Unterschiede in der Struktur von Abstracts in verschiedenen Disziplinen aufzudecken und Empfehlungen für deren Gestaltung und sprachliche Formulierung zu geben (u. a. Bondi/Lorès-Sanz 2014; Busch-Lauer 2001).

2.3 Abstracts in der Linguistik

In der deutschsprachigen Linguistik dominieren Textabstracts, die, je nachdem ob sie als Konferenzabstract oder Abstract eines Fachzeitschriftenaufsatzes verwendet werden, in ihrer Länge variieren. Eine Analyse von Tagungsaufrufen auf der Website „Linguistik im Netz“ (www.linguistik.net) weist eine Schwankungsbreite zwischen 300 und 400 Wörtern gegenüber Abstracts in deutschsprachigen linguistischen Fachzeitschriften mit durchschnittlich 200 bis 250 Wörtern auf.

Im Folgenden wird ein Konferenzabstract vorgestellt, das im Textformat gefasst ist und musterhaft alle Kriterien für ein indikatives Abstract erfüllt. Ziel des Abstracts ist es, auf ein Fachthema, was Gegenstand einer Untersuchung war/ist, Bezug zu nehmen und die Ergebnisse der Analyse einem weiteren Fachpublikum vorzustellen und zu diskutieren. Der vorliegende Text (6. Saarbrücker Fremdsprachentagung 2021) weist eine klare Einordnung in das Thema auf (*Einblicke in ein laufendes Forschungsprojekt zum Fachdenkstil*), liefert die für die Behandlung des Themas notwendigen Definitionen (*Der Fachdenkstil wird als ... verstanden*) und eine Verortung in der Theorie (*kognitionspsychologische und linguistische Positionen*). Dann folgt die Struktur des Vortrags (u. a. durch metakommunikative Gliederungssignale wie *im ersten Schritt, danach, der Vortrag schließt*), so dass eine Erwartungshaltung bei den Rezipienten aufgebaut werden kann. Diese ist maßgeblich für die Entscheidung, ob der Vortrag in die Auswahlliste der Rezipienten aufgenommen wird. Sofern die Ergebnisse noch nicht finalisiert sind, was bei laufenden Forschungsvorhaben oft der Fall ist, nutzen die Autoren von Abstracts auch gern Heckenausdrücke (Frame-Analyse als *ein möglicher Weg zum Nachweis*).

Beispiel: Konferenzabstract in der angewandten Linguistik

Fachdisziplin – Fachdenken – Fachdenkstil: Fachdenkstil als linguistische Analysekategorie, dargestellt am Beispiel der Fachtexte der Architekturtheorie

Der Vortrag gibt Einblicke in das laufende Forschungsprojekt zur methodisch-methodologischen Konsolidierung der linguistischen Analysekategorie *Fachdenkstil* als eines fachtextlinguistischen Zugriffs zu Wissen in Fachtexten. Der Fachdenkstil wird als integrativer Zugang zu sprachlichen Realisierungsformen mentaler Verarbeitungsprozesse im Fach verstanden, welcher Spezifika des Fachdenkens linguistisch zu beschreiben vermag und als Merkmal der Disziplinbildung fungiert. Ausgehend von kognitionspsychologischen und -linguistischen Positionen werden das Fachwissen und seine kognitiven Grundlagen in der Fachkommunikation als sozial konstituiertes und kulturell geprägtes Phänomen aufgefasst. Angesichts der mannigfaltigen interdisziplinären Verankerung des Konzepts *Fachdenkstil* werden im ersten Schritt am Beispiel des Faches *Architekturtheorie* die Möglichkeiten der Einbeziehung von Erkenntnissen aus den Bezugswissenschaften (z. B. Kognitionswissenschaft, kognitive Psychologie) in die fachtextlinguistischen Analysen aufgezeigt. Danach werden in aller Kürze textsemantische Bedeutungserschließungsverfahren in Fachtexten (Metapher-, Frame- sowie Argumentationsanalyse) vorgestellt. Im nächsten Schritt wird die Frame-Analyse exemplarisch als Erfassungsinstrument der konzeptuellen Wissensstrukturen bzw. der Explikation des verstehensrelevanten Wissens und als ein möglicher Weg zum Nachweis des Fachdenkstils an Belegen aus dem Textkorpus im Bereich der Architekturtheorie verdeutlicht. Der Vortrag schließt mit der Skizzierung der methodisch-methodologischen

Potentiale der Integration textsemiotischer und -stilistischer Verfahren in das Konzept des Fachdenkstils ab.

(Adams, 6. Saarbrücker Fremdsprachentagung 2021, vgl. <https://docs.google.com/document/d/1xVoo4NcdrVXqrJ-gRfkQb5ugTvHgMITSttw5Wc2I9xk/edit>, letzter Zugriff 23. 12. 2023)

Ein Abstract zu einem Konferenzbeitrag hat entscheidende Bedeutung für die Dissemination von Wissen, für die sich daraus ergebende fachliche Diskussion eines Vortragsinhaltes und das Feedback durch die Forschergemeinschaft.

Betrachtet man den Markt deutschsprachiger linguistischer Fachzeitschriften, ist festzustellen, dass diese weitgehend dazu übergegangen sind, sich durch englisch- bzw. mehrsprachige Abstracts zu Beiträgen für einen breiteren Rezipientenkreis zu öffnen. Ist die Beitragssprache Deutsch, wird das Abstract auf Englisch gefordert. Das Abstract kann aber auch sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch gefordert sein.

2.4 Abstracts in der Medizin

Im weit gefächerten Kanon medizinischer Fachgebiete dominiert heute das Strukturabstract. Durch standardisierte Schlagwörter ist eine automatisierte Indexierung von Artikeln möglich und so kann der Datenflut sehr gut begegnet werden. Abstracts zu Experimentalstudien folgen der für Fachzeitschriftenartikel typischen Struktur von Einleitung, Material und Methode, Ergebnisse und Schlussfolgerungen (IMRAD). Bei der *Deutschen Medizinischen Wochenschrift* sind dies die folgenden vier Kategorien: (1) *Grundproblematik und Fragestellung*, (2) *Patienten und Methodik*, (3) *Ergebnisse* und (4) *Folgerungen*. Damit wird dem Leserkreis eine Selektion von Informationen aus diesen Teilbereichen des Artikels ermöglicht, die auch die Entscheidung erleichtert, ob ein Artikel und seine Ergebnisse im Detail gelesen werden.

Für die in der Medizin ebenfalls typischen Übersichtsartikel (als chronologische Analysen und Entwicklungen zu bestimmten Fachthemen) werden sowohl Textabstracts als auch Strukturabstracts verwendet. Die Darstellung folgt hier häufig den Kategorien: (1) *Hintergrund*, (2) *Methoden*, (3) *Ergebnisse* und (4) *Schlussfolgerung*. Je nachdem, ob es sich um eine narrative oder eine systematische Übersichtsarbeit handelt, können die Bezeichnungen für die Teilkategorien im Abstract leicht variieren. Narrative Übersichtsartikel geben einen breiteren Überblick zu einem behandelten Thema, wobei die Literaturübersicht unsystematisch zu sein scheint. Im Gegensatz dazu verfolgen systematische Übersichtsarbeiten den Anspruch, durch definierte Ein-/Ausschlussparameter alle publizierten Studien zu einem bestimmten Thema zu berücksichtigen.

Im Unterschied zu Experimentalstudie und Übersichtsartikel sind Fallstudien in der Medizin singuläre Beschreibungen von Patienten und ihren Erkrankungen, die das Krankheitsbild, die Symptome, die Diagnose, die Behandlung und die sich daraus ergebenden Empfehlungen für die Behandlung anderer Patientenkohorten beinhalten. Die Fachzeitschrift *Ärzteblatt.de* beschreibt die Merkmale der Case Report-

ing (CARE) Guideline ([https://www.aerzteblatt.de/archiv/145657/Die-Case-Reporting-\(CARE\)-Guideline](https://www.aerzteblatt.de/archiv/145657/Die-Case-Reporting-(CARE)-Guideline) (letzter Zugriff 23. 12. 2023)). Abstracts zu Fallstudien referieren im Wesentlichen die Krankheitsbilder, die Diagnoseoptionen und die erreichten Behandlungsergebnisse. Daraus werden bei ausreichend großer Kohorte auch Richtlinien für die Behandlung ähnlich gelagerter Patientenfälle abgeleitet.

2.5 Abstracts in der Informationstechnik

In den Technik- und Ingenieurwissenschaften ist das Abstract im Wesentlichen ein kurzer Fließtext. Typisch ist eine gewisse Chronologie von Ereignissen, die Darstellung von Prozessschritten, z. B. bei durchgeführten Tests oder in der Produktentwicklung, aber auch die bloße Gliederung der Abfolge eines Beitrags in Form eines indikativen Abstracts.

Das folgende Beispiel aus dem IT-Bereich veranschaulicht einen solchen Aufbau. In einem einleitenden Satz wird in das Thema eingeführt (*Verarbeitung großer Datenmengen ist eine Herausforderung*). Die Sätze 2 und 3 stellen die zu lösende Problematik (*Auswahl der richtigen Architekturkonzepte; verschiedene Referenzarchitekturen*) dar. In den Folgesätzen wird das Ziel des Beitrags (*Überblick über die wichtigsten Referenzarchitekturen*) angegeben, dann werden das ausgewertete Material, die genutzte Methode bzw. das Ergebnis angerissen, bevor der finale Satz eine Schlussfolgerung zur anfänglich aufgeworfenen Problematik zieht (*Vergleich der Referenzarchitekturen und geeignete Architekturentscheidungen*).

Beispiel Abstract in Informationstechnik: Konzepte zur Datenverarbeitung in Referenzarchitekturen für Industrie 4.0

Für produzierende Unternehmen stellt die effiziente Verarbeitung großer Datenmengen eine Herausforderung dar. Die Auswahl der richtigen Architekturkonzepte für IT-Lösungen zur Datenverarbeitung spielt dabei eine wichtige Rolle. Um die IT an den Herausforderungen von Industrie 4.0 auszurichten, stehen Unternehmen verschiedene Referenzarchitekturen internationaler Gremien zur Verfügung. Die Hauptbeiträge dieses Artikels haben das Ziel, (i) einen Überblick über die wichtigsten Referenzarchitekturen für Industrie 4.0 (I4.0) zu geben und (ii) diese unter dem Aspekt der Datenverarbeitung zu untersuchen. Dazu werden die Referenzarchitekturen anhand von Datenverarbeitungsanforderungen für I4.0 betrachtet. Die Untersuchung zeigt, dass die I4.0-Referenzarchitekturen jeweils einen Teilbereich der Anforderungen abdecken und sich die Konzepte gegenseitig ergänzen. (iii) Darauf aufbauend werden aus den Datenverarbeitungsanforderungen technische Konsequenzen abgeleitet und Architekturkonzepte für die Realisierung einer IT-Architektur für die Datenverarbeitung vorgestellt. Dadurch wird es IT-Architekten ermöglicht, einen Vergleich der Referenzarchitekturen hinsichtlich projektbezogener Anforderungen an die Datenverarbeitung vorzunehmen sowie geeignete Architekturentscheidungen zu treffen. (<https://link.springer.com/article/10.1007/s13222-018-0275-z> (letzter Zugriff 23. 12. 2023))

Insgesamt haben die bislang vorliegenden umfangreichen Untersuchungen zu den Arten, der Struktur, den Richtlinien und sprachlichen Prägungen von Abstracts ge-

zeigt, dass es einen offensichtlichen Zusammenhang zwischen der zu verarbeitenden Informationsmenge in einem Fach, der Notwendigkeit der Informationserfassung in *Abstracting Journals* und dem Grad der Normierung der Textsorte Abstract in Form von Richtlinien gibt. Aus diesem Grund ist die Formulierung einheitlicher Richtlinien für alle Arten von Abstracts in akademischen Schreibkursen insgesamt nicht zielführend. Fachdeutschkurse bzw. auch akademische Schreibkurse sollten stets vom konkreten Kommunikationszweck, dem Publikationsmedium (Poster, Artikel, Fachvortrag) dem Adressatenkreis, der Fachdisziplin und den bestehenden Richtlinien ausgehen, die die Textsorte in einem abgrenzbaren Fachkontext prägen und aufbauend auf Analysen in einem Fach Handlungsschritte für die Vermittlung dieser wichtigen Textsorte ableiten.

3 Vermittlung der Textsorte im studienbegleitenden Fachdeutschunterricht

3.1 Abstracts in Schreibanleitungen

Bereits Ende der 1980er Jahre hat Fluck (1988) Optionen für die Vermittlung der Textsorte Abstracts im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht vorgestellt. Wenn man die Frage „Wie schreibe ich ein Abstract?“ heute in eine Suchmaschine eingibt, so erscheint ein Verweis auf 3010 Ergebnisse, sowohl auf Print- als auch auf Online-Material. Dies zeigt die starke Bedeutung der Textsorte für den Wissenschaftsdiskurs. Stellvertretend für die Fülle an Materialien zur Vermittlung von Abstracts, die inzwischen online vorliegen, sei auf die Homepage Studi-Lektor² für Deutsch verwiesen. Die Studierenden erhalten hier Ratschläge für die Erstellung von Abstracts für ihre Abschlussarbeiten. Über die Definition der Textsorte als „Abriß und knappe Inhaltsangabe“³ werden die Anforderungen an Abstracts definiert: genau, vollständig, kurz, knapp, objektiv, verständlich zu sein, die dann durch zwei Modelltexte als Muster veranschaulicht werden. Auch in den Abstracts von Graduierungsarbeiten wird das Muster *Einleitung, Material und Methode, Ergebnisse* und *Ausblick* als Schrittfolge zur Strukturierung eingesetzt.

Aufgrund der Fülle an vorliegenden Quellen in Schreibratgebern und Online-Schreibportalen kann eine Selektion von Prozessschritten nach dem Fachgebiet der Studierenden (Linguistik, Medizin, Technik etc.), dem Zweck des zu erstellenden Abstracts (Vortrag, Facharbeit, Poster, Bachelorarbeit) und der Sprache (Deutsch, Englisch) erfolgen. Wichtig ist, die Studierenden für die Bedeutung von Abstracts im eigenen Fachgebiet zu sensibilisieren, d. h. zunächst die Rezeptionsfähigkeit zu trainieren und dann über geeignete Übungen zur kommunikationsadäquaten Produktion von Abstracts überzugehen.

² www.studi-lektor.de (letzter Zugriff 23. 12. 2023)

³ <https://studi-lektor.de/tipps/bachelor-thesis/abstract-schreiben.html> (letzter Zugriff 23. 12. 2023)

3.2 Abstracts im Fachdeutschunterricht

Die Textsorte Abstract kann und sollte im universitären Kontext im Rahmen von Seminaren zum wissenschaftlichen Schreiben, in Workshops zur Schreibdidaktik und natürlich auch im fachbezogenen Deutschunterricht vermittelt werden (Swales/Feak 1994). Dies gelingt bereits auf der Sprachniveaustufe B2 (GER) und kann für Graduiierungsarbeiten in Schreiblaboren und Workshops ausgebaut werden.

Im Rahmen eines ersten Brainstormings werden die Studierenden im Bereich Deutsch als Fremd- und Fachsprache für die Textsorte sensibilisiert. Sie werden aufgefordert, in der Bibliothek oder im Internet eine Recherche zu renommierten Fachzeitschriften ihres studierten Fachgebietes durchzuführen. Sie betrachten verschiedene Artikel und die dazugehörigen Abstracts. Sie charakterisieren die Texte nach Textlänge (Anzahl der Wörter), Struktur (welche Teiltextsegmente lassen sich differenzieren) und sprachlichen Mitteln. Danach werden die von den Studierenden herausgearbeiteten Merkmale in einer Matrix zusammengestellt.

In einem Folgeschritt verifizieren die Studierenden, ob die Merkmale aus der Matrix zur Differenzierung von Abstracts führen können. Dazu werden verschiedene Teiltex-te präsentiert (Einleitungen, Schlussfolgerungen, Abstracts von Fachartikeln). Die Studierenden bestimmen, bei welchen Textbeispielen es sich anhand der erarbeiteten Merkmale um Abstracts handelt. Sie klassifizieren die Texte nach der Inhaltsdarstellung in indikative und informative Abstracts und erarbeiten die Makrostruktur und die im Text verwendeten Teiltextsegmente sowie die dazu verwendeten sprachlichen Mittel. Sie definieren, ob das Abstract verständlich ist oder ob es Verbesserungspotentiale gibt. Die vermeintlichen Fehlerquellen werden in einer weiteren Matrix erfasst, die als Checkliste für die Textqualität von Abstracts sukzessive erweitert wird. In der Simulation eines Peer-Review-Verfahrens klassifizieren die Studierenden die vorgelegten Texte und selektieren, welche Abstracts Eingang in ein Konferenzprogramm finden sollten und welche nicht.

Durch die Bestimmung der Teiltextsegmente und der sprachlichen Indikatoren werden die Studierenden mit Formulierungsmustern vertraut (Kollokationen, Verbstrukturen etc.) und durch die Selektion der Terminologie auch mit dem Fachwortschatz. Die parallele Betrachtung von deutschen Ausgangstexten und englischen Übersetzungen offenbart außerdem Problemfelder von ‚wortwörtlichen‘ Übersetzungen. Ziel ist es, dass die Studierenden verstehen lernen, dass es auch als Schreibnive-zie sinnvoller ist, fachbezogene Texte bei Bedarf gleich in der Fremdsprache zu verfassen, d. h. auf negativen Transfer beruhende Übersetzungsfehler zu vermeiden.

An einem unzureichenden Beispiel eines Textabstracts werden die Studierenden in einem Folgeschritt gebeten, Verbesserungen analog zur erstellten Matrix vorzunehmen. Diese Verbesserungen können sich auf alle Ebenen des Sprachsystems erstrecken und insbesondere auch auf die Textebene.

Nachdem das Training der Rezeptionsfähigkeit von Abstracts abgeschlossen ist, schließt sich eine Textproduktionsphase an. Abstracts sind Teil der Prüfungsleistung

in mündlichen Modulprüfungen. So ist es die Aufgabe bei der Vorbereitung einer Präsentation/eines Vortrages auch ein Abstract als Zusammenfassung des Inhaltes vorzubereiten. Diese Texte sind bei der Lehrkraft im Vorfeld des Vortrages einzureichen und werden in der Gruppe im Unterricht diskutiert. Auf diese Weise lernen die Studierenden Textbewertungskriterien kennen und können reflektieren, ob die eigenen Texte diesen Kriterien entsprechen oder verbessert werden müssen. Für die Textproduktionsphase wird empfohlen, die folgenden Arbeitsschritte zu absolvieren:

Schritt 1: Definition der Kommunikationssituation – Zunächst sind der Adressatenkreis des Abstracts, der Zweck und der Umfang der Inhaltsreduktion zu bestimmen.

Schritt 2: Analyse der Kerninformation des Vortrags und der Kernstruktur – Anhand des Vortragsthemas wird entschieden, welcher Abstract-Typ (ein indikatives, ein informatives oder ein Strukturabstract) am besten für die Darstellung geeignet ist. Dann werden die Kernaussagen des Vortrags möglichst in ihrer chronologischen Abfolge erfasst. Bei Darstellung eines fachlichen Sachverhaltes fließen das Ziel des Beitrags, die Definition / fachliche Einordnung des Gegenstands, mögliche Entwicklungen und das Ergebnis / das zu lösende Problem in das Abstract ein. Bei Darstellung von Prozessen werden die Ziele, Abläufe und Ergebnisse sowie Vor- und Nachteile erfasst. Bei der Darstellung von Experimenten folgen die Studierenden der ihnen bereits vertrauten IMRAD-Struktur von Fachartikeln.

Schritt 3: Text erstellen, Inhaltskomprimierung/-synthese – Nach der Ermittlung, Auswahl und Entnahme von Daten/Inhalten, werden Sätze gebildet, die nicht isoliert voneinander, sondern in Relationen stehen. Kohäsive und kohärenzstiftende Mittel sind so einzusetzen, dass ein in sich geschlossener Kurztext entsteht. Während des Abstraktionsprozesses sollten die Studierenden sorgsam redundante (überflüssige) von notwendigen Informationen trennen.

Schritt 4: Textentwurf überarbeiten, Informationskontrolle – Nachdem der Entwurf für das Abstract vorbereitet ist, sollen die Studierenden eine Textrevision durchführen, die sprachliche und kommunikative Aspekte einschließt. In diesem Kontext werden die Qualitätskriterien (Vollständigkeit, Genauigkeit, Objektivität, „Kürze“ und Verständlichkeit) herangezogen.

Der in Kapitel 3.2 aufgezeigte Weg zum Training der Rezeptions- und Textproduktionskompetenz für die Textsorte Abstract im hochschulischen Unterricht Deutsch als Fremd- und Fachsprache stellt sicher nur eine Option zur Sensibilisierung für die Rolle dieser Textsorte im wissenschaftlichen Diskurs dar. Angesichts einer zunehmenden Informationsflut ist die Fähigkeit, Informationen in Kurzform darzustellen von enormer Bedeutung für das Textverständnis einerseits und für die Textproduktion andererseits. Auch wenn die Anglisierung fachbezogener Informationen in nahezu allen Fachbereichen weiter fortschreitet, so ist es dennoch wichtig, im Deutsch als Fremd- und Fachsprachenunterricht auch die typischen strukturellen und sprachlichen Merkmale von deutschsprachigen Abstracts in verschiedenen Fachgebieten zu vermitteln, denn diese textuellen Bausteine können auch in vielfältiger Weise für Zusammenfassungen aller Arten von Texten eingesetzt werden.

4 Literatur

- ANSI/ISO Standard = American National Standard Institute (1979): American National Standard for Writing Abstracts. Tech. Rep. No. Z39, 14–1979. New York.
- Auer, Peter/Harald Baßler (Hg.) (2007): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a. M., New York.
- Bondi, Marina/Rosa Lorés Sanz (Hg.) (2014): Abstracts in Academic Discourse: Variation and Change. Bern.
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (2001): Fachtexte im Kontrast. Eine linguistische Analyse zu den Kommunikationsbereichen Medizin und Linguistik. Frankfurt a. M. u. a. (Leipziger Fachsprachen-Studien, 14).
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (2004): Textbausteine in Abstracts. In: Armin Wolff/Torsten Ostermann/Christoph Chlosta (Hg.): Integration durch Sprache. Regensburg (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 73), 329–347.
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (2007): Abstracts. In: Peter Auer/Harald Baßler (Hg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt, New York, 99–114.
- DIN 1426 (1988): Inhaltsangaben von Dokumenten. Kurzreferate, Literaturberichte. Berlin.
- DMW (1996): Deutsche Medizinische Wochenschrift. Manuskriptvorschriften für Autoren. Berlin. <http://www.thieme.de/dmw/inhalt/service/autrili/autrili.htm> (letzter Zugriff 23. 12. 2023).
- Feak, Christine/John M Swales (2009): Abstracts and the Writing of Abstracts. Michigan. (Michigan Series in English for Academic & Professional Purposes).
- Fluck, Hans-Rüdiger (1988): Zur Analyse und Vermittlung der Textsorte Abstract. In: Claus Gnutzmann (Hg.): Fachbezogener Fremdsprachenunterricht. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 6), 67–90.
- Gläser, Rosemarie (1990): Fachtextsorten im Englischen. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 13).
- Hutz, Matthias (1997): Kontrastive Fachtextlinguistik für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Fachzeitschriftenartikel der Psychologie im interlingualen Vergleich. Trier.
- ISO 214–1976 (E) (1976): Documentation: Abstracts for Publication and Documentation. Genf.
- Khansari, Delaram (2016): Regularities and Irregularities in Rhetorical Move Structure of Linguistics Abstracts in Research Articles. In: The Southeast Asian Journal of English Language Studies 22, 39–54.
- KTS = Komitee Terminologie und Sprachfragen der Deutschen Gesellschaft für Dokumentation e. V. (Hg.) (1975): Terminologie der Information und Dokumentation. München (DGD-Schriftenreihe, 4).
- Oldenburg, Antje (1991): Abstracts deutscher und englischer wissenschaftlicher Zeitschriftenaufsätze der Kommunikationsbereiche Maschinenbau und Pädagogik. Ein inter- und intralingualer Vergleich. Magisterarbeit.
- Oldenburg, Antje (1995): Methodologische Grundlagen der kontrastiven Fachtextlinguistik. In: Fachsprache LSP Journal 17/3–4, 107–116.
- Oldenburg, Hermann (1992): Angewandte Fachtextlinguistik. ‚Conclusion‘ und Zusammenfassungen. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 17).
- Swales, John M. (1990): Genre Analysis. English in Academic and Research Settings. Cambridge.
- Swales, John M./Christine B. Feak (1994): Academic Writing for Graduate Students. Essential Tasks and Skills. Ann Arbor.

Birgit Huemer

Die Hausarbeit im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird der Entwicklungsgeschichte der studentischen Hausarbeit und ihrer Funktionen nachgegangen, die sie heutzutage in der deutschsprachigen Hochschullandschaft erfüllt. Zunächst werden die wichtigsten Ansätze zur Erforschung der Textsorte Hausarbeit und zum wissenschaftlichen Schreiben von Studierenden im deutschsprachigen Raum skizziert. Dabei werden allgemeine schreibdidaktische Herausforderungen beim Lehren und Lernen wissenschaftlichen Schreibens besprochen, bevor im Speziellen auf fach- und fremdsprachliche Aspekte beim Verfassen von Hausarbeiten eingegangen wird. Zum Abschluss zeigt der Beitrag gegenwärtige Problemfelder und Forschungstrends auf.

Schlagwörter: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Schreibdidaktik, Schreibforschung wissenschaftliches Schreiben, Wissenschaftssprache

- 1 Die studentische Hausarbeit: Entwicklungsgeschichte, Definition und Problemstellungen
- 2 Die Erforschung der Textsorte Hausarbeit und des wissenschaftlichen Schreibens
- 3 Fachsprachliche Aspekte
- 4 Fremdsprachliche Aspekte
- 5 Diskussion und Forschungsausblick
- 6 Literatur

1 Die studentische Hausarbeit: Entwicklungsgeschichte, Definition und Problemstellungen

Die Hausarbeit hat eine bereits mehrere Jahrhunderte währende Entwicklungsgeschichte. Pohl (2009) sieht ihre Anfänge in der mündlichen *disputatio ordinaria* scholastischer Tradition, einer Debatten- und Argumentationsform, die mit der Gründung der ersten Universitäten bereits im 13. Jahrhundert institutionalisiert wurde (vgl. Novikoff 2013). Erst im 17. Jahrhundert entstehen laut Pohl die ersten Disputationsschriften und im 18. Jahrhundert werden selbständig erarbeitete schriftliche Disputationen vermehrt als Qualifikationsleistungen gefordert. Die Hausarbeit entspringt demnach einer mündlichen Streitkultur und -kunst und hat ihren Ursprung im seminaristischen Lehrformat, in dem diese Streitkultur gelernt und erprobt werden konnte. Wurde in Vorlesungen Wissen vermittelt, so stand im Seminar die Vermittlung von Wissenschaftlichkeit im Zentrum (vgl. Pohl 2009). Ehlich (1993) betont die Bedeutung eristischer Strukturen für das seminaristische Lernen und bezeichnet diese als eine

Grundlage von Wissenschaftlichkeit per se. Im 19. Jahrhundert etabliert sich im deutschsprachigen Raum in vielen Disziplinen eine schriftliche Form der Qualifikationsleistung. Seitdem gilt das seminaristische und forschende Lernen besonders in den Geistes- und Sozialwissenschaften als Königsweg (vgl. Ehlich 2003). Der Fokus auf das forschende Lernen wird seit der Bologna-Studienreform 1999 und der mit dieser Reform einhergehenden Trennung zwischen Bachelor- und Masterstudium zunehmend aus den Bachelorprogrammen zurückgedrängt, da diese Programme nun auch berufsvorbereitenden Ansprüchen genügen müssen.

Betrachtet man die studentische Hausarbeit im deutschsprachigen Raum heute, so wird sie als Textsorte von Studierenden im Rahmen verschiedener Unterrichtsformate – Seminare, Übungen und Vorlesungen – verfasst und als Prüfungsleistung benotet. Die inhaltliche Ausrichtung, der methodische Zugang, die Gliederung des Textes, die Zitierweise und die Länge der Hausarbeit sind dabei einerseits disziplinspezifisch und andererseits von der Studienphase abhängig. Zusätzlich haben sich Studierende beim Verfassen der Hausarbeit nach den Anforderungen der jeweiligen Lehrkraft zu richten. Dabei ist die Hausarbeit kein studienübergreifendes Phänomen, sondern Bestandteil sogenannter schreibintensiver Studiengänge, die zumeist – aber nicht ausschließlich – in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen anzutreffen sind. In anderen Disziplinen, wie z. B. in den sogenannten MINT-Studiengängen oder berufsvorbereitenden Studiengängen, wird entweder wenig geschrieben oder es gelten andere Textsorten, wie das Protokoll, der Laborbericht, der Praxisbericht oder die Projektdokumentation als Prüfungsleistung (vgl. Graßmann/Schmitt 2021). Da die Hausarbeit in Zielsetzung und Form den Abschlussarbeiten Bachelorarbeit und Masterarbeit ähnelt, haben Studierende schreibintensiver Studienfächer hier einen gewissen Übungsvorteil.

Die studentische Hausarbeit erfüllt drei Funktionen: Sie ist Lern-, Übungs- und Prüfungstext. Als *Lerntext* kann die studentische Hausarbeit bezeichnet werden, da sich Studierende beim Verfassen der Hausarbeit Inhalte des im jeweiligen Unterrichtsformat vermittelten Stoffes schreibend erarbeiten und sich damit fachspezifisches Wissen aneignen (vgl. Gruber et al. 2006). Pohl (2007) und Steinhoff (2003) bezeichnen die studentische Hausarbeit als *Übungsform*, da sie sich am Modell des wissenschaftlichen Artikels orientiert und sich diesem Ideal qualitativ annähern soll. Die erwünschte Annäherung der Hausarbeit an den wissenschaftlichen Text bleibt laut Pohl (2007) allerdings fiktiv. Für Gruber et al. (2006) handelt es sich bei der Hausarbeit in Anlehnung an Bourdieu (1992) daher um eine Textsorte, die sich nicht vollständig dem wissenschaftlichen oder akademischen Feld zuordnen lässt, sondern die am Schnittpunkt zwischen dem universitären und dem wissenschaftlich-akademischen Feld angesiedelt werden muss und die zudem eng mit dem feldspezifischen Habitus einer Person verknüpft ist. Der Habitus eines Schreibnovizen unterscheidet sich vom Habitus eines Experten und nähert sich zweiterem erst im Laufe des Studiums durch mehr Schreiberfahrung an. Da die Aneignung fachspezifischen Wissens und die Annäherung an den wissenschaftlichen Text benotet werden, hat die studentische Hausarbeit zudem die Funktion eines *Prüfungstextes* (vgl. Pohl 2007).

Aus der historischen Betrachtung der studentischen Hausarbeit und ihren heutigen Funktionen ergeben sich die folgenden fünf Herausforderungen: 1) Hat man die Idealform des wissenschaftlichen Artikels vor Augen, kann dies zu erhöhten Erwartungen seitens der Lehrenden und zu Frustrationen auf Seiten der Studierenden führen. Studienanfänger, also Schreibnovizen, müssen sich jedoch erst in das akademische Feld einarbeiten und sich disziplinspezifisches Wissen und wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen aneignen. 2) Lesen und Schreiben spielen dabei eine wesentliche Rolle (vgl. Kruse 2010). Durch die Rezeption wissenschaftlicher Texte machen sich Studierende einerseits mit dem notwendigen Fachwissen vertraut, das für die spätere Verarbeitung in der schriftlichen Arbeit herangezogen wird, und lernen andererseits, wie wissenschaftliche Handlungen in der Textsorte Hausarbeit versprachlicht werden sollen. Außerdem gibt es auf dem Weg zum Schreibprodukt viele Aktivitäten und Zwischenformen, wie das Recherchieren, das Anfertigen von Notizen, das Exzerpieren oder die Mitschrift, die allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten wissenschaftlicher Arbeitsweisen darstellen und die ebenfalls erlernt werden müssen (vgl. Ehlich 2003, Moll 2001, Steets 2003b). 3) Der Mündlichkeit kommt, wie bereits der historische Rückblick auf die Textsorte Hausarbeit zeigt, neben dem Lesen und Schreiben eine zentrale Rolle zu. Ehlich (2018) betrachtet den Lehr-Lern-Diskurs als elementare Form für den Transfer von Wissen und sieht eine enge Verzahnung zwischen Diskursivität und Textualität. Da die Bologna Studienordnung weniger Zeit für die Entwicklung forschender wissenschaftlicher Kompetenzen im seminaristischen Diskurs vorsieht, kann sich fehlende Diskursivität in Folge negativ auf die Entwicklung wissenschaftlicher Textualität auswirken. 4) Mit fortschreitendem Studienverlauf nimmt die Komplexität wissenschaftlicher Handlungen und damit auch die Anforderungen an deren Verschriftlichung zu. Am Beginn des Studiums steht die Aneignung von deklarativem Wissen noch im Vordergrund. Das Abwägen verschiedener Forschungsmeinungen und die Entwicklung eigener Fragestellungen spielen im weiteren Studienverlauf eine immer wichtigere Rolle. Woran sich eine Zunahme von Wissenschaftlichkeit am Textprodukt allerdings festmachen lässt, wird von Lehrenden selten thematisiert. 5) Universitäten sind interkulturelle Räume mit mobiler und internationaler Studierendepopulation. Nicht in jeder Universitätskultur gibt es, so wie im deutschsprachigen Raum, die Hausarbeit als Prüfungsform, und falls eine schriftliche Form als Prüfungsform existiert, so muss es sich hier keineswegs um die gleiche Textsorte mit vergleichbaren Ansprüchen handeln. Die wohl bekannteste Textsorte an englischsprachigen Hochschulen ist der sogenannte *Essay*. Doch auch der *Essay* ist keine homogene Textsorte, sondern folgt verschiedenen Textmustern. Nesi und Gardner (2012) sprechen in einer der umfangreichsten Studien zum studentischen Schreiben im englischsprachigen Raum von insgesamt 13 *genre families* der Textsorte *Essay*. Die Textsorten an französischsprachigen Universitäten unterscheiden sich ebenfalls von deutsch- oder englischsprachigen Universitätskulturen. Donahue (2002) nennt vier Textsorten im französischsprachigen Raum, die im Übergang zwischen Lycée und Universität an Relevanz gewinnen: den *commentaire composé*, die *dissertation*, den *texte argumenta-*

tive und die *discussion*. Zu den Schwierigkeiten, die sich aus der Verschriftlichung universitätskulturspezifischer Textmuster ergeben, gesellen sich mitunter Fremdsprachenproblematiken und Schreibschwierigkeiten auf mikrosprachlicher Ebene hinzu, mit denen sich internationale Studierende beim Verfassen einer Hausarbeit konfrontiert sehen können.

Die hier skizzierten Herausforderungen haben die Erforschung der studentischen Hausarbeit aus unterschiedlichsten Perspektiven veranlasst und zur Entwicklung schreibdidaktischer Modelle geführt, die Studierende beim Verfassen von Hausarbeiten unterstützen. Forschungsarbeiten und schreibdidaktische Modelle gibt es mittlerweile zahlreiche. In diesem Beitrag werde ich mich daher auf einen Überblick über die wichtigsten Forschungsansätze und schreibdidaktischen Modelle im deutschsprachigen Raum beschränken und auf fachsprachliche und fremdsprachliche Aspekte fokussieren. Eine abschließende Diskussion soll mögliche Entwicklungen aufzeigen.

2 Die Erforschung der Textsorte Hausarbeit und des wissenschaftlichen Schreibens

Wie einleitend besprochen, liegt der Erforschung der Textsorte Hausarbeit und des wissenschaftlichen Schreibens einerseits die Erkenntnis zugrunde, dass wissenschaftliches Schreiben selbst für L1-Sprecher schwierig ist, und andererseits, dass das Schreiben komplexer Texte ebenso wie das wissenschaftliche Arbeiten grundsätzlich lehr- und lernbar ist. In den letzten Jahrzehnten ist an den Schulen ein deutlicher Rückgang der Lesekompetenz zu verzeichnen, der sich folglich auch negativ auf die Schreibkompetenz an den Hochschulen auswirkt. Diese Entwicklung hat in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts im anglo-amerikanischen Raum zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Forschungsfeldern Lesen und Schreiben geführt, die in den 90er Jahren auch den deutschsprachigen Raum erreicht hat. Besonders in der Sekundarstufe wurden Maßnahmen ergriffen, um die Lese- und Schreibfähigkeit von Schülern zu verbessern und wissenschaftspropädeutische Methoden eingeführt, die sich positiv auf die Studierfähigkeit der Schüler auswirken sollten (vgl. Steets 2003a).

Die deutschsprachige Forschung zur Textsorte Hausarbeit und dem studentischen Schreiben wurde von der anglo-amerikanischen Schreibforschung wesentlich beeinflusst. Vier der wichtigsten anglo-amerikanischen Forschungsansätze sind *Writing Across the Curriculum (WAC)*, *Writing in the Disciplines (WID)*, *Academic Literacies* und *English for Academic Purposes (EAP)*. Da eine eingehende Betrachtung englischsprachiger Forschungstraditionen und Zugänge zum wissenschaftlichen Schreiben den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, sei an dieser Stelle auf Gruber (2011), Girgensohn/Sennwald (2012) und Kruse (2013) verwiesen.

Trotz des großen Einflusses anglo-amerikanischer Modelle auf die deutschsprachige Schreibforschung und -didaktik wird im deutschsprachigen Kontext bisweilen

vor einer unreflektierten Übernahme englischsprachiger Modelle gewarnt. Denn Erkenntnisse aus der englischsprachigen Forschung lassen sich nicht eins zu eins auf deutschsprachige Kontexte übertragen (vgl. Bräuer 2002, Hartung 1998, Thielmann 2009). Darüber hinaus kann auch der deutschsprachige Raum keineswegs als homogen betrachtet werden, da er sich zumindest in die bundesdeutsche, die österreichische und die schweizerdeutsche Universitätskultur unterscheiden lässt. Hinzu kommen von institutioneller Mehrsprachigkeit geprägte Länder oder Regionen, wie z. B. Luxemburg und Südtirol, in denen Deutsch als Wissenschaftssprache neben anderen Wissenschaftssprachkulturen zum Universitätsalltag gehören. Lokale Kontexte sind daher in Studien, die sich mit universitären Textsorten beschäftigen, jedenfalls zu berücksichtigen.

Im deutschsprachigen Raum setzt eine intensive Erforschung der studentischen Hausarbeit und des wissenschaftlichen Schreibens von Studierenden mit den späten 1990er Jahren ein. Als Konsequenz daraus entstanden an deutschsprachigen Universitäten zahlreiche Schreibinitiativen, Schreibzentren und Schreibgesellschaften, die die Erforschung und Vermittlung von Schreiben als Kulturtechnik und universitäre Schlüsselqualifikation zu ihrem Programm machten (vgl. Ruhmann 1995, Bunting/Bitterlich/Pospiech 1996, Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999). Mittlerweile hat die Forschung zum Thema Hausarbeit und dem wissenschaftlichen Schreiben von Studierenden im deutschsprachigen Raum einen beträchtlichen Umfang erreicht, der sich schwer systematisieren lässt. Als zwei große Stoßrichtungen lassen sich zumindest die textbasierte, das Schreibprodukt in den Blick nehmende, linguistische Forschung und die prozessorientierte, kognitivistisch psychologisch inspirierte Forschung ausmachen, wobei die Grenzen zwischen beiden Bereichen mitunter verschwimmen. In vielen Fällen münden Ergebnisse aus beiden Forschungsbereichen in die Entwicklung schreibdidaktischer Ansätze für den Hochschulbereich. Die textbasierte linguistische Forschung und die Schreibprozessforschung sollen in diesem Abschnitt skizziert werden. Als Beispiel einer textanalytischen Theorie mit pragmatischer Ausrichtung und Anwendungsparadigma wird am Ende dieses Abschnittes die Forschung zu literalen Prozeduren kurz vorgestellt.

2.1 Textbasierte linguistische Forschung

Drei frühe Forschungsschulen oder -gruppen, die die Textsorte Hausarbeit in den Blick genommen und daraus schreibdidaktische Modelle entwickelt haben, sollen hier Erwähnung finden. Besonders hervorzuheben ist hier die Forschungsgruppe um Konrad Ehlich und Angelika Redder (Redder 2002, Ehlich/Steets 2003), die einen Kurs zum akademischen Schreiben für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache an der Universität München entwickelt hat. Theoretisch basiert das Kursprogramm auf der *funktionalen Pragmatik* (vgl. Ehlich/Rehbein 1986) und der Analyse exemplarischer Modelltexte. Das pragmatisch ausgerichtete handlungstheoretische funktionale Sprachmodell hat nicht nur das für die deutsche Wissenschaftssprache so zentrale Konzept

der *Alltäglichen Wissenschaftssprache* (Ehlich 1999) inspiriert, sondern auch den Erwerb wissenschaftssprachlicher Schreibkompetenz als Notwendigkeit insbesondere im Kontext von Deutsch als fremder Wissenschaftssprache thematisiert (vgl. Graefen 2009, Fandrych/Graefen 2010).

In einer Reihe von Forschungsprojekten, die unter der Leitung von Helmut Gruber an der Universität Wien zwischen 2001 und 2008 durchgeführt wurden (für einen Überblick vgl. Gruber/Huemer 2016), wurden sprachliche Merkmale von studentischen Hausarbeiten unterschiedlicher Disziplinen (hier Seminararbeiten) untersucht, die von Studierenden mit Deutsch als L1-Sprache verfasst wurden. In diesen Forschungsprojekten wurden sowohl Theorien und Ergebnisse aus der Münchner Forschungsgruppe als auch aus der englischsprachigen Forschung miteinbezogen. Der Wiener Ansatz zeichnet sich durch eine umfassende linguistische Analyse der studentischen Hausarbeit auf Makro-, Meso- und Mikroebene aus und ergänzt die textlinguistische Analyse mit einer Interviewstudie, die im Sinne eines *Academic-Literacies*-Ansatzes institutionelle, soziale und individuelle Rahmenbedingungen des Schreibens an zwei österreichischen Hochschulen erforscht. Aus diesen Projekten wurde ein schreibdidaktisches Modell entwickelt und in verschiedenen Studienprogrammen deutschsprachiger Universitäten gelehrt (vgl. Huemer/Rheindorf/Gruber 2014).

Die beiden Forscher Thorsten Pohl (2007) und Torsten Steinhoff (2007), die aus der Siegener Schule hervorgegangen sind, untersuchen das wissenschaftliche Schreiben von Studierenden mit Deutsch als L1-Sprache ebenfalls empirisch (zu weiteren empirischen Untersuchungen in diesem Bereich, teils auch mit interkulturellem Einschlag, vgl. Szurawitzki 2012, 2019). Pohl (2007) rekonstruiert anhand der Analyse von Texten, die von einer kleineren Gruppe von Studierenden im Verlauf ihres Studiums produziert wurden, individuelle Schreibbiografien. Steinhoff (2007) untersucht ein Korpus studentischer Hausarbeiten unterschiedlicher Disziplinen und vergleicht dieses mit einem Korpus professioneller wissenschaftlicher Texte und einem Korpus populärwissenschaftlicher Texte. Diese Studien leisten einen wesentlichen Beitrag zu den Besonderheiten der Textsorte Hausarbeit und den Entwicklungsstadien studentischer Schreibkompetenz.

2.2 Schreibprozessforschung

Die Schreibprozessforschung beginnt sich in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts zuerst in Nordamerika zu formieren (vgl. Nystrand 2006), bevor sie zehn bis 15 Jahre später auch im deutschsprachigen Raum rezipiert wird und in weiterer Folge breite Anerkennung sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich findet (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012). Die Schreibprozessforschung ist zu Beginn stark kognitivistisch orientiert und nimmt den Textproduzenten und seine Entwicklung in den Blick. Der kognitivistische Blick wird später durch die Erforschung sozialer Einflussfaktoren auf den Schreibprozess ergänzt. Zentral für die Schreibprozessforschung ist

bis heute auch im deutschsprachigen Raum das Modell von Hayes und Flower (1980), das von Hayes (1996) in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts aufgrund neuer Erkenntnisse angepasst wurde. In diesem Modell skizziert Hayes Einflussfaktoren auf den Schreibprozess und unterscheidet diese in *innere* und *äußere* Einflüsse. Zu den inneren Einflüssen gehören laut Hayes (1996) Motivation und Affekt, kognitive Prozesse, wie die Textinterpretation, -reflexion und -produktion, sowie das Arbeitsgedächtnis und das Langzeitgedächtnis. Zu den äußeren Einflüssen zählen die soziale Umgebung, wie z. B. die Textadressaten, und die physische Umgebung, wie z. B. das Schreibmedium. Dem Arbeitsgedächtnis kommt in diesem Modell eine zentrale Rolle zu, da es die Schreibprozesse koordiniert und überwacht (vgl. Kellogg 1999). Aus schreibdidaktischer Sicht wird daher empfohlen, komplexe Schreibprozesse in mehrere Schritte zu zerlegen, damit das Arbeitsgedächtnis nicht überlastet wird. Dies ist insbesondere für Schreibnovizen von großer Bedeutung.

Auf Basis dieses Modells haben sich im deutschsprachigen Raum Schreibentwicklungs- und Schreibkompetenzmodelle sowie Schreibaufgaben entwickelt, die bis heute vorwiegend im schulischen Bereich und für den Deutsch als Fremd- oder Zweitspracheunterricht Anwendung finden. Die Literatur dazu ist umfangreich und kann an dieser Stelle nur exemplarisch genannt werden (u. a. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, Fix 2006, Feilke/Pohl 2014, Schmölder-Eibinger et al. 2018). Kruse entwickelt auf Basis des Modells von Hayes und Flower Schreibkompetenzmodelle auch für die Hochschule (vgl. Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999, Kruse 2003). Ortner (2000) greift das Modell von Hayes und Flower ebenfalls auf, kritisiert daran allerdings die mangelnde Thematisierung der Beziehung zwischen Schreiben und Denken und bemerkt, dass Schreibprozesse nicht generalisiert werden können, da sie individuell zu unterschiedlich verlaufen würden. Die hier genannten frühen Ansätze in der englischsprachigen und deutschsprachigen Schreibprozessforschung inspirieren die Schreibforschung und -didaktik bis heute (vgl. Huemer et al. 2021).

2.3 Literale Prozeduren

Der im Moment wohl am häufigsten rezipierte Ansatz eines funktional ausgerichteten handlungstheoretischen schreibdidaktischen Konzeptes im deutschsprachigen Raum ist das sogenannte Modell der *literalen Prozeduren* (vgl. Feilke/Lehnen 2012, Feilke/Bachmann 2014). Das Konzept der literalen Prozeduren versteht sich als Brücke zwischen Schreibprozess und Schreibprodukt, die sich laut Feilke in Schreib- und Textroutinen unterscheiden lassen. Schreibroutinen umfassen Komponenten wie Planungs- und Überarbeitungsroutinen. Textroutinen sind dagegen als primär sprachliche Kompetenz zu verstehen, die „ein pragmatisch kontextualisiertes Gebrauchsschema ausdrucksseitig mit texttypischen Kollokationen und Konstruktionen“ koppeln (Feilke 2012, 12). An anderer Stelle wird hier von wissenschaftlichen Textmustern, Formulierungsmustern, Fügungen, Wortverbindungen oder Kollokationen gesprochen (vgl. Graefen 2004,

Fandrych/Graefen 2010, Kispál 2014, Kültz 2021). Für die Schule sind schreibdidaktische Aufgaben auf Basis von Textroutinen bereits sehr gut entwickelt. Erste Ansätze zur Analyse wissenschaftssprachlicher Textroutinen, die für die Lehre wissenschaftlichen Schreibens an der Hochschule Anwendung finden könnten, gibt es bei Steinhoff (2009).

3 Fachsprachliche Aspekte

Ungeachtet der allgemeinen Diskussion innerhalb der Fachsprachenforschung zur Abgrenzungsproblematik zwischen Fachsprache und Alltags- oder Standardsprache wird auch die Wissenschaftssprache als Fachsprache bezeichnet. Sie ist also die Fachsprache der Wissenschaft, die sich in verschiedene Wissenschaftsdisziplinen oder Fächer unterteilen lässt, ähnlich wie die Handwerkersprache, die sich in einzelne Handwerke unterscheiden lässt (vgl. Menzel 2012, 30). Ehlich führt für die Wissenschaftssprache als Fachsprache den Begriff der *Alltäglichen Wissenschaftssprache* ein und bezeichnet damit jene „fundamentalen sprachlichen Mittel [...], derer sich die meisten Wissenschaften gleich oder ähnlich bedienen“ (Ehlich 1993, 33). Einige Aspekte der alltäglichen Wissenschaftssprache in wissenschaftlichen Artikeln und in studentischen Hausarbeiten wurden bereits untersucht, auch wenn es sich hier durchwegs um kleinere Studien handelt, die jeweils unterschiedliche Daten und Analysemethoden verwenden (u. a. Ehlich 1999, Graefen 1999, Hund 1999, Fandrych 2004, Meißner 2009). Wissenschaftliche Fachdisziplinen bilden zudem unabhängig vom Gebrauch alltäglicher Wissenschaftssprache fachgebundene Schreibstile heraus, die sich sowohl auf textstruktureller als auch morphosyntaktischer Ebene sowie hinsichtlich Zitier- und anderer formaler Konventionen manifestieren (vgl. Graßmann/Schmitt 2021). Darüber hinaus entwickeln Fachdisziplinen sogenannte Fachterminologien oder möglichst eindeutig definierte Begrifflichkeiten heraus, die in Fachlexika meist gut abgebildet sind und Studierenden weniger Schwierigkeiten bereiten.

Da sich die studentische Hausarbeit sowohl alltäglicher Wissenschaftssprache als auch disziplinspezifischer Schreibstile, formaler Konventionen und Fachterminologien bedient, ist sie ein wissenschaftssprachlicher Fachtext oder nähert sich diesem zumindest an. Das Verfassen dieser Textsorte mit seinen fachsprachlichen Herausforderungen muss gelernt und kann gelehrt werden. Die Aneignung wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen oder die Übernahme eines wissenschaftlichen Habitus gehen damit Hand in Hand und manifestieren sich sowohl im Schreibprozess als auch im Schreibprodukt Hausarbeit.

4 Fremdsprachliche Aspekte

Während der Erwerb von wissenschaftlicher Text- und Schreibkompetenz eine universelle Kompetenz ist, die über den Erwerb von Einzelsprachen hinausgeht (vgl.

Pospiech 2005), scheint das Erlernen der alltäglichen Wissenschaftssprache für Studierende mit Deutsch als fremder Wissenschaftssprache ungleich schwieriger zu sein als für Studierende mit Deutsch als L1-Sprache. Denn L1-Sprecher bringen laut Ehlich (1993) die sprachliche Basis mit, um Formulierungen alltäglicher Wissenschaftssprache im Kontext zu verstehen und sich diese für ihre eigene Textproduktion sukzessive anzueignen. Deutsch als Fremdsprache-Sprecher verfügen hingegen nicht im gleichen Maße wie L1-Sprecher des Deutschen über ein Sprachgefühl, das ihnen erlauben würde, textsortenspezifische sprachliche Nuancen zu erkennen (vgl. Ehlich 1999). Sie müssen sich daher mehr explizites Textwissen aneignen (vgl. Olszewska 2015). Laut Ehlich ist eine Schwierigkeit mit dem Erwerb alltäglicher Wissenschaftssprache auch dem Umstand geschuldet, dass sich gerade die deutsche Wissenschaftssprache weitgehend durch semantische Überformung alltagssprachlicher Mittel entwickelt hat. D. h. Begriffe, wie z. B. die Verben *heranziehen* oder *beleuchten*, die aus der Alltagssprache bereits bekannt sind, bekommen nunmehr in der Wissenschaftssprache eine neue metaphorische Bedeutung und bilden wissenschaftssprachliche Handlungen ab. Verben, wie die im vorherigen Beispiel genannten, werden von Fandrych u. a. auch als bildhafte oder figurative Verben bezeichnet (vgl. Hund 1999, Fandrych 2004, Meißner 2009) und gehören zum wissenschaftssprachlichen Inventar. Andere Begriffe der Wissenschaftssprache sind Nomen oder Adjektive (vgl. Erk 1972, 1975, 1982), die u. a. in typischen Nomen-Verb-Kollokationen, wie z. B. *einer Frage nachgehen*, im Kontext Wissenschaft vorkommen (vgl. Rheindorf/Huemer 2015). Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl komplexer Formulierungsmuster (auch Wortverbindungen oder Kollokationen genannt), wie z. B. *daraus lässt sich ableiten*, die spezifische wissenschaftssprachliche Handlungen abbilden. Die Schwierigkeiten, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprachlernende mit diesen Begriffen und Formulierungen haben, wurden bereits in mehreren Studien belegt (u. a. Johnen 2008, Fandrych/Graefen 2010, Stezano Coteló 2011, Moll 2015, Kispál 2014, Huemer 2022).

Eine weitere Schwierigkeit sieht Olszewska (2015) in der Übernahme einer objektivierte Kommunikationsmodalität, die Teil eines wissenschaftlichen Selbstverständnisses oder Habitus ist. Diese objektivierte Kommunikationsmodalität oder das unpersonliche Schreiben drückt sich im Kontext Wissenschaft sprachlich vielfältig aus. Beliebte sind im Deutschen dafür u. a. entpersonalisierende Textroutinen (vgl. den Begriff *Deagentivierung* oder *Subjektschub* bei Hennig/Niemann 2013), wie z. B. *die Analyse zeigt* statt *ich zeige in meiner Analyse*. Weitere Schwierigkeiten bei der Übernahme des wissenschaftlichen Habitus betreffen das Bewerten von Aussagen oder das Herstellen von Textkohärenz. Für das Englische als fremde Wissenschaftssprache sind diese Schwierigkeiten in studentischen Arbeiten bereits gut belegt (u. a. Granger/Tyson 1996, Hyland 1998, Hunston/Thompson 2001, Gardner 2019). Studien zum Deutschen als fremde Wissenschaftssprache, die diese Aspekte behandeln, stellen hier nach wie vor ein Desiderat dar.

5 Diskussion und Forschungsausblick

Zum Abschluss soll hier auf einige Forschungstrends, Desiderate und Problemfelder hingewiesen werden.

Im Bereich Deutsch als fremder Wissenschaftssprache fehlen systematische Studien, die neben den bereits gut belegten Schwierigkeiten mit der alltäglichen Wissenschaftssprache weitere linguistische Problemfelder beim Verfassen von Hausarbeiten untersuchen. Damit könnten zusätzliche Hilfestellungen für Studierende mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache angeboten werden. Eine kürzlich fertiggestellte Studie, die an der mehrsprachigen Freien Universität Bozen durchgeführt wurde, belegt, dass das Studieren in einer Fremdsprache zu schlechteren Benotungen führt als das Studieren in einer L1-Sprache (vgl. Bernhofer/Tonin 2022). Da für Studierende im deutschsprachigen Raum eine nahezu professionelle Text- und Sprachkompetenz im Deutschen als Voraussetzung und Bewertungsnorm gilt, die den tatsächlichen mehrsprachigen und transkulturellen Verhältnissen an Universitäten nicht gerecht wird, wären diese Normen und weitere Hilfestellungen zu diskutieren.

Aktuelle Forschungstrends im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung gehen im Gegensatz dazu von gewissen transkulturellen wissenschaftlichen Kommunikationskompetenzen von Studierenden aus, die sich auf das Schreiben wissenschaftlicher Texte in verschiedenen Sprachen übertragen lassen. Donahue (2019) fordert daher für den Unterricht wissenschaftlichen Schreibens an der Hochschule die Anwendung translingualer Modelle und Multikompetenzmodelle, da internationale Studierende in Bezug auf Text- und Schreibkompetenz viele Gemeinsamkeiten zu haben scheinen. Hier wäre allerdings systematisch zu untersuchen, welche Text- und Schreibkompetenzen sich im akademischen Kontext tatsächlich von einer Wissenschaftssprachkultur auf die andere übertragen lassen. Redder (2019) argumentiert daher für die Etablierung einer Wissenschaftssprachkomparistik an deutschsprachigen Hochschulen, um sich mit diesen Phänomenen strukturell auseinanderzusetzen.

Ein weiteres Forschungsdesiderat ergibt sich aus einem fehlenden durchgängigen didaktischen Stufenmodell zum Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz im Studienverlauf. Zwar wurde die Ontogenese wissenschaftlicher Text- und Schreibkompetenz bereits in Ansätzen erforscht (vgl. Steinhoff 2003, 2007), doch werden Erwartungen, angepasst an die Entwicklungsstufen Studierender im Studienverlauf, von Lehrenden selten verbalisiert. Zudem wird der Erwerb wissenschaftlicher Text- und Schreibkompetenz kaum systematisch über die Studiendauer hinweg entwickelt. Solche Schreibentwicklungsmodelle im akademischen Kontext sollten idealerweise neben den unterschiedlichen Schreibanforderungen und -aktivitäten in den einzelnen Disziplinen auch unterschiedliche Sprachvoraussetzungen der Studierenden berücksichtigen.

Als letzter Punkt wäre hier die voranschreitende Digitalisierung in Hochschule und Alltag zu nennen. Darunter fällt z. B. die Entwicklung neuer digitaler Werkzeuge und Methoden für den Unterricht und für das Verfassen wissenschaftlicher Texte (vgl. Kruse/Rapp 2021). Da sich die zunehmende Nutzung digitaler Medien im Alltag auf

die Lese- und Schreibkompetenz von Jugendlichen auswirkt und gewisse Veränderungen mit sich bringt, gibt es insbesondere im Bereich Deutschdidaktik in der Schule bereits einige erfolgreiche Modelle zur Förderung digitaler Schreibkompetenz (vgl. Dede/Huesmann/Lemke 2021). Auch die Textsorte Hausarbeit als akademischer Lern-, Übungs-, und Prüfungstext und die vorhandenen Modelle zum Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz an der Hochschule sollten in Bezug auf diese Entwicklungen kritisch hinterfragt werden.

6 Literatur

- Dede, Zoe/Ilka Huesmann/Valerie Lemke (2021): Schreibkompetenz fördern. Eine Handreichung des Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/210518_Handreichung_B3_Schreibkompetenz.pdf (letzter Zugriff 6. 1. 2024).
- Becker-Mrotzek, Michael/Ingrid Böttcher (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Bernhofer, Juliana/Mirco Tonin (2022): The effect of the language of instruction on Academic Performance. In: *Labour Economics* 28, 102218.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Homo academicus*. Frankfurt am Main.
- Bräuer, Gerd (2002): Drawing connections across education: the Freiburg writing center model. In: *Learning Across the Disciplines* 3, 61–80.
- Bünting, Karl-Dieter/Axel Bitterlich/Ulrike Pospiech (1996): Schreiben im Studium: Ein Trainingsprogramm. Studienbuch. Berlin.
- Donahue, Christiane (2002): The lycée-to-university progression in French students' development as writers. In: David Foster/David R. Russell (Hg.): *Writing and Learning in Cross-National Perspective. Transitions from Secondary to Higher Education*. Urbana, 134–191.
- Donahue, Christiane (2019): Trends in modeling academic writing in multilingual contexts. In: Birgit Huemer et al. (Hg.): *Academic Writing Across Languages: Multilingual and Contrastive Approaches in Higher Education*. Wien, 41–58.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26 (1), 3–24.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Strukturen. In: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin, 13–28.
- Ehlich, Konrad (2018): Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit. In: Sabine Schmöler-Eibinger et al. (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster, 15–32.
- Ehlich, Konrad/Jochen Rehbein (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen.
- Ehlich, Konrad/Angelika Steets (Hg.) (2003): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin.
- Erk, Heinrich (1972): *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte I: Verben. Frequenz und Verwendungsweise*. München.
- Erk, Heinrich (1975): *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte II: Substantive. Frequenz und Verwendungsweise*. München.

- Erk, Heinrich (1982): Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte III: Adjektive, Adverbien und andere Wortarten. Frequenz und Verwendungsweise. München.
- Fandrych, Christian (2004): Bilder vom wissenschaftlichen Schreiben. Sprechhandlungsausdrücke im Wissenschaftsdeutschen. Linguistische und didaktische Überlegungen. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 73. Regensburg, 269–291.
- Fandrych, Christian/Gabriele Grafen (2010): Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 1. Berlin, 509–517.
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Helmuth Feilke/Katrin Lehnen (Hg.): Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main, 1–31.
- Feilke, Helmuth/Thomas Bachmann (Hg.) (2014): Werkzeuge des Schreibens – Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart.
- Feilke, Helmuth/Katrin Lehnen (Hg.) (2012): Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main.
- Feilke, Helmuth/Thorsten Pohl (2014): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP 4).
- Fix, Martin (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn.
- Gardner, Sheena (2019): Pedagogical insights from contrastive studies of English and Chinese writers in the BAWE corpus. In: Birgit Huemer et al. (Hg.): Academic Writing Across Languages: Multilingual and Contrastive Approaches in Higher Education. Wien, 105–126.
- Girgensohn, Katrin/Nadja Sennewald (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt.
- Graefen, Gabriele (1999): Wie formuliert man wissenschaftlich? Regensburg (Materialien Deutsch als Fremdsprache 52), 222–239.
- Graefen, Gabriele (2004): Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In: Armin Wolff (Hg.): Integration durch Sprache. Regensburg, 293–309.
- Graefen, Gabriele (2009): Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung. In: German as a foreign language 2–3, 105–127.
- Granger, Sylviane/Stephanie Tyson (1996): Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. World Englishes 15 (1), 17–27.
- Graßmann, Regina/Stephanie Schmitt (Hg.) (2021): Schreiben in den Fächern. Berlin.
- Gruber, Helmut et al. (2006): Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Münster.
- Gruber, Helmut (2011): Wissenschaftliches Schreiben. In: Stephan Habscheid (Hg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin, 559–576.
- Gruber Helmut/Birgit Huemer (2016): Studentisches Schreiben erforschen und lehren: Grundlagenforschung und ihre Umsetzung in ein Kursprogramm. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik 11 (2), 81–101.
- Hartung, Marion (1998): The quintilianic ideal or anything like it. Zur Ubiquität der Rhetorik in der amerikanischen Schreibpädagogik. In: Wirkendes Wort 1, 123–147.
- Hayes, John R./Linda S. Flower (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Lee W. Gregg/Erwin R. Steinberg (Hg.): Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach. Hillsdale, 3–30.
- Hayes, John R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. Michael Levy/Sarah Ransdell (Hg.): The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications. New York, 1–27.
- Hennig, Mathilde/Robert Niemann (2013): Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft: Eine Bestandsaufnahme. In: Info DaF 4, 439–455.
- Huemer, Birgit et al. (Hg.) (2021): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven. Wien.

- Huemer, Birgit (2022): Wortverbindungen in Paraphrase und Argumentation: Eine Untersuchung an Texten von Studierenden mit L2 Deutsch. In: Laura Auteri et al. (Hg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) Palermo 2021. Jahrbuch für Internationale Germanistik 12.
- Huemer, Birgit/Markus Rheindorf /Helmut Gruber (2014): Writing a. i. d. – Ein neuer Ansatz für die Schreibforschung und ihre Didaktisierung. In: Ursula Doleschal et al. (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben. Writing Across the Curriculum. Wien.
- Hund, Eva (1999): naheliegend oder weithergeholt – unterrichtspraktische Überlegungen zu Raum und Körper in der Wissenschaftssprache. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 52, 290–320.
- Hunston, Susan/Geoff Thompson (2001): Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse. Oxford.
- Hyland, Ken (1998): Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. In: Text 18 (3), 349–382.
- Johnen, Thomas (2008): Alltägliche Wissenschaftssprache im studienbegleitenden Fachsprachenunterricht. In: Carl-Jochen Dill et al. (Hg.): Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses. São Paulo, 1–13.
- Kellogg, Ronald T. (1999): The Psychology of Writing. Oxford.
- Kispál, Tamás (2014): Wissenschaftssprachliche Kollokationen in Seminararbeiten ausländischer Germanistikstudierender. In: Gisella Ferraresi/Sarah Liebner (Hg.): SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013. Göttingen. 235–250.
- Kültz, Stefan (2021): Wissenschaftlich formulieren: Tipps und Textbausteine für Studium und Schule. 6. Aufl. Paderborn.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, 95–112.
- Kruse, Otto (2010): Lesen und Schreiben: Der richtige Umgang mit Texten im Studium. Wien.
- Kruse, Otto (2013): Schreiben und kritisches Denken. Systematische und didaktische Verknüpfungen. In: Ursula Doleschal et al. (Hg.): Writing Across the Curriculum at Work. Theorie, Praxis und Analysen. Münster.
- Kruse, Otto/Eva-Maria Jakobs/Gabriele Ruhmann (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld.
- Kruse, Otto/Christian Rapp (2021): Digitale Schreibtechnologie: Entwicklungen, Anforderungen und Kompetenzen. In: Birgit Huemer et al. (Hg.): Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven. Wien, 129–151.
- Meißner, Cordula (2009): Figurative Verben in der alltäglichen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine korpuslinguistische Pilotstudie. In: Journal of Applied Language Studies 1, 93–116.
- Menzel, Wolfgang W. (2012): Vernakuläre Wissenschaft: Christian Wolffs Bedeutung für die Herausbildung und Durchsetzung des Deutschen als Wissenschaftssprache. Berlin.
- Moll, Melanie (2001): Das wissenschaftliche Protokoll: vom Seminardiskurs zur Textart – empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis. München.
- Moll, Melanie (2015): Studentische Textproduktionen in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen FLuL 44 (1), 96–109.
- Nesi, Hilary/Sheena Gardner (2012): Genres Across the Disciplines. Student Writing in Higher Education. Cambridge.
- Novikoff, Alex J. (2013): The Medieval Culture of Disputation. Pedagogy, Practice, and Performance. Philadelphia.
- Nystrand, Martin (2006): The social and historical context for writing research. In: Charles MacArthur et al. (Hg.): Handbook of writing research. New York, 11–27.
- Olszewska, Danuta (2015): Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz: ohne oder mit expliziter Präskription? In: Michael Szurawitzki et al. (Hg.): Wissenschaftssprache Deutsch international, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen, 66–79.

- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen.
- Pohl, Thorsten (2009): Die studentische Hausarbeit: Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionsgeschichtlichen Entstehung. Heidelberg.
- Pospiech, Ulrike (2005): Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. Zur Begründung eines Feedbackorientierten Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben. Berlin.
- Redder, Angelika (Hg.) (2002): ‚Effektiv studieren‘: Texte und Diskurse an der Universität. Duisburg.
- Redder, Angelika (2019): Komparative und mehrsprachige Wissenschaftsbildung – Befund und Konzept. In: Birgit Huemer et al. (Hg.): *Academic Writing Across Languages: Multilingual and Contrastive Approaches in Higher Education*. Wien, 261–280.
- Rheindorf, Markus/Birgit Huemer (2015): Developing a German-English dictionary of the common language of academia. In: *Journal of Academic Writing* 5(1), 29–41.
- Ruhmann, Gabriele (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Jürgen Baumann/Rüdiger Weingarten (Hg.): *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Wiesbaden, 85–106.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine et al. (2018): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster.
- Steets, Angelika (2003a): Die Facharbeit als wissenschaftspropädeutisches Instrument. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 50 (2/3), 316–332.
- Steets, Angelika (2003b): Die Mitschrift als universitäre Textart – Schwieriger als gedacht, wichtiger als vermutet. In: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin, 51–64.
- Steinhoff, Torsten (2003): Wie entwickelt sich wissenschaftliche Textkompetenz? In: *Der Deutschunterricht* 55 (3), 38–47.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen.
- Steinhoff, Torsten (2009): Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. In: Martine Dalmas et al. (Hg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv*. Deutsch-Italienisches Zentrum Via Giulio Vigoni, 99–109.
- Stezano Cotelo, Kristin (2011): Aufgabenbewältigung. Der Weg zum wissenschaftlichen Schreiben am Beispiel von Seminararbeiten fremdsprachlicher Studierender. In: Dagmar Knorr/Antonella Nardi (Hg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt am Main, 91–110.
- Szurawitzki, Michael (2012): Evaluierende Conclusions – Eine Untersuchung germanistischer studentischer Hausarbeiten zur linguistischen Wissenschaftssprache. In: Thomas Tinnefeld et al. (Hg.): *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen – Ausrichtung – Spezifik*. Saarbrücken, 347–358.
- Szurawitzki, Michael (2019): Schreibstrategien chinesischer Germanistikstudierender in Seminararbeiten der Germanistischen Linguistik. In: Lesław Cirko/Karin Pittner (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell*. Frankfurt am Main u. a., 267–282.
- Thielmann, Winfried. (2009): Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – verknüpfen – benennen. Heidelberg.

Matthias Meiler

Wissenschaftliche Blogs im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: Weblogs werden von den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen zunehmend für die (interne) Wissenschaftskommunikation genutzt – jedoch keineswegs einheitlich. Diese Uneinheitlichkeit ist Medien-, Kommunikations- und Sprachgeschichte in actu. Der Artikel führt in einen medienlinguistischen Begriffsapparat ein, der das wissenschaftliche Bloggen als Gegenstand u. a. der Fachsprachenforschung zugänglich machen kann, gibt v. a. anhand wichtiger umfangreicherer Studien einen Überblick über den Forschungsstand und spricht abschließend einige Konsequenzen an, die sich aus dem zu konstatierenden Interimszustand für didaktische Zwecke ergeben.

Schlagwörter: Weblog, Wissenschaftssprache, Wissenschaftskommunikation, Medien, Kommunikationsform, Gattung

- 1 Wissenschaftskommunikation
- 2 Kommunikationsform ‚Weblog‘
- 3 Wissenschaftliches Bloggen – Forschungsstand
- 4 Didaktische Konsequenzen im Spannungsfeld DaFF
- 5 Literatur

1 Wissenschaftskommunikation

In einem nicht unerheblichen Teil besteht Wissenschaft darin, als Wissenschaftler*in für Wissenschaftler*innen kommunikativ tätig zu werden: ob nun im Labor, im Feld oder im Büro, auf Konferenzen oder in Korrespondenzen, mit Wortmeldungen, Briefen, E-Mails, Tweets, Artikeln oder Monografien. Wie sich Wissenschaft dabei jeweils im Einzelnen ausgestaltet, hängt auch maßgeblich davon ab, welche Möglichkeiten der wechselseitigen Kontaktnahme („Medien“) ihr zur Verfügung stehen und welche Eigenschaften dem darin unterhaltenen Kommunikationssystem deswegen eignen. Hierin unterscheidet sich die Wissenschaft in keiner Weise von anderen gesellschaftlichen Praxen – und ihre Beziehung nach außen (die sog. externe Wissenschaftskommunikation) ist davon nicht weniger gekennzeichnet.

Bei genauer Betrachtung wird klar, dass für die Rekonstruktion der historisch sich entwickelnden Kommunikationssysteme der Wissenschaft verhältnismäßig simple Unterscheidungen wie etwa Mündlichkeit/Schriftlichkeit oder Diskurs/Text kaum in der Lage sind, die Komplexität zu bewältigen, der man analytisch gerecht werden muss. So zeigen z. B. die Rekonstruktionen von Giesecke (1994) zum Buchdruck im Allgemeinen oder von Stichweh (1984) zu wissenschaftlichen Zeitschriften im Spezial-

len in welcher Weise die Wissenschaft selbst von den ‚Medien‘, die sie für ihre Zwecke adaptiert, *durchformt* ist (vgl. Luginbühl 2018, 126). Denn die heute gültigen Normen der Wissenschaft (vgl. Merton 1985), die v. a. auch Normen der *Wissenschaftskommunikation* sind (vgl. Weinrich 1986, 1988), verdanken sich nicht zuletzt der Entwicklung eines marktformigen massenmedialen Kommunikationssystems, dessen Offenheit jene Öffentlichkeit zur Folge hat, der neu gewonnene Erkenntnisse zur kooperativen und konkurrenzellen, kritischen Diskussion überantwortet werden können. Das wesentliche Strukturkennzeichen der neuzeitlichen, global-westlich geprägten internen Wissenschaftskommunikation ist daher die gemeinschaftliche Auseinandersetzung um die prinzipielle „Vorläufigkeit und Strittigkeit wissenschaftlichen Wissens“ (Thielmann et al. 2014: 7) zum Zwecke seiner Fortentwicklung – *Eristik* i. S. v. Ehlich (1993; vgl. Meiler 2018, 161–175). Wissenschaft(-skommunikation) zeichnet sich nicht maßgeblich durch jenes aus, *was* durch sie zur Darstellung kommt, sondern dadurch, *wie* dieses behandelt wird (vgl. Kretzenbacher 1994, 34–35).

Analysen, die sich der aktuell zu beobachtenden Adaption digitaler Kommunikationssysteme durch die Wissenschaft widmen (vgl. Nentwich 2003, Gloning/Fritz 2011, Nentwich/König 2012), sind – wie der Adaptionprozess selbst – durch einen Interim-Status charakterisiert und zeichnen sich gerade dadurch aus, die *aktuellen* Determinanten dieses Prozesses zu identifizieren und zu beschreiben. Die Digitalisierung der Wissenschaft ist in ihren Folgen derzeit weder absehbar noch in ihrer Gesamtheit als Digitalisierungsgeschichte schon schreibbar.

In diesem Interim ist auch das wissenschaftliche Bloggen zu verorten: Einzelne Fachcommunities nutzen Weblogs derzeit in unterschiedlichem Umfang und für unterschiedliche Zwecke, sodass aktuell ein ausgesprochen heterogenes Bild zu zeichnen ist, dessen zu verfolgende Linien im vorliegenden Artikel v. a. die interne Wissenschaftskommunikation zu ihrem Fluchtpunkt haben. Ob und v. a. *wie* sich Weblogs dauerhaft im kommunikativen Haushalt der Wissenschaft werden etablieren können, kann derzeit kaum mit Sicherheit gesagt werden.

Wie die *aktuelle* Entwicklung des wissenschaftlichen Bloggens auf unterschiedliche Mittel und Zwecke der Wissenschaftssprache zu(rück)greift, steht hier im Zentrum (Kap. 3). Dieser Darstellung des Forschungsstandes sind einige knappe, medienlinguistische Bemerkungen zur Kommunikationsform ‚Weblog‘ voranzustellen (Kap. 2). Didaktische Konsequenzen, die sich aus der aktuellen Situation ableiten lassen, beschließen die Ausführungen (Kap. 4; für einen Überblick zur externen Wissenschaftskommunikation online s. Schäfer 2017, zur linguistischen Erforschung von Wissenschaftssprache/-kommunikation s. Janich/Kalwa 2018 o. Fandrych/Graefen 2010).

2 Kommunikationsform ‚Weblog‘

Innerhalb der Medienlinguistik hat sich eine Unterscheidung als hilfreich erwiesen, die sich auch für die Fach- und Wissenschaftssprachenforschung gerade in Auseinan-

dersetzung mit rezenten Entwicklungen als fruchtbar erweisen kann. Dort, wo die lang ausgetretenen Pfade kommunikativer Problemlösungen verlassen werden (z. B. gängige Gattungskonventionen in Blogbeiträgen oder Tweets, vgl. Meiler 2021b), erweisen sich Perspektiven und Begriffe als hilfreich, die derartige Lösungen als bestehende Konventionen nicht voraussetzen und als solche erforschen, sondern ihre Konstitutionsbedingungen selbst fokussieren können.

Die Frage nach der Konstitution setzt im Allgemeinen das Wechselspiel zwischen den materialen Voraussetzungen und den kulturellen Auseinandersetzungen mit diesen Voraussetzungen relevant (vgl. Ehlich 2007, Jäger 2002, Luginbühl 2015). Aus diesem Wechselspiel gehen Entitäten unterschiedlicher Art hervor, die für die Analyse von Kommunikation auf ihre je eigene Weise von Bedeutung sind. Mit dem Begriff der Kommunikationsform (vgl. Holly 2011, Brock/Schildhauer 2017, Meiler 2018) lässt sich dabei eine wichtige Schicht dieser Entitäten beschreiben, die sich gerade dadurch auszeichnet, dass mit ihr „die in einer Gesellschaft jeweils aktuellen Möglichkeiten zur Kommunikation differenziert erfasst“ werden (Domke 2010, 270), ohne lediglich altkategorialer Natur zu sein. Mit dem Kommunikationsformenbegriff werden also die Möglichkeitsbedingungen für Kommunikation erfasst, die im Einzelnen immer jeweils historisch und soziokulturell geformte, kulturelle Verfestigungen (vor-)technischer Medialitäten darstellen (vgl. Holly 1996). So brachte das Typographieum (im Verein mit dem frühkapitalistischen Markt) die Kommunikationsform ‚Buch‘ in unserem heutigen Sinne ebenso hervor wie die Kommunikationsformen ‚Flugblatt‘, ‚Zeitschrift‘ und ‚Zeitungen‘ (vgl. Giesecke 1994). Innerhalb der damit aufgespannten medialen Möglichkeiten zur Kommunikation konnten diverse kommunikative Aufgaben bewältigt werden und sich auch neu entwickeln, die sich dann mit den gängigen Begriffen von Gattung oder Textsorte (und ihren Verwandten) beschreiben lassen (vgl. Stein 2011).

Weblogs haben sich – systematisch gesehen – in analoger Weise als verfestigte Kombination einer Reihe von medialen Parametern entwickelt, die sich schnell für eine ganze Reihe von unterschiedlichen Zwecken als nützlich erwies (vgl. Meiler 2013). Schildhauer (2014, Kap. 6) arbeitet heraus, wie sich diese Verfestigung um die Jahrtausendwende herum entwickelt hat und ausgehend von händisch programmierten HTML-Webseiten heute in Form von diversen Softwarelösungen mit relativ homogenem Funktionsumfang zur Verfügung steht. Die heute verfügbare Weblog-Software ist im Kern von den folgenden Merkmalen gekennzeichnet: Weblogs setzen sich maßgeblich zusammen aus einzelnen Beiträgen, die typischerweise antichronologisch geordnet und dauerhaft über Permalinks zu erreichen sind; sie sind kommentierbar; ihre Verlinkung in anderen Blogs wird über Trackbacks signalisiert; das Darstellungsspektrum umfasst mittlerweile beinahe alle digital verarbeitbaren Zeichen; Plugins und Widgets können das Funktionsspektrum eines individuellen Blogs modular erweitern (vgl. Schildhauer 2014: 184–185).

Wenn mit Blick auf Kommunikation und Publikation in ‚dem‘ Internet mitunter das Folgende festgehalten wird –

Der Autor von Internetdokumenten übernimmt mit seiner Publikationstätigkeit die Funktion von Drucker, Verleger, Distributor und Archivar. Er bestimmt eigenverantwortlich die Qualität der veröffentlichten Informationen. (Runkehl/Siever 2010, 133)

– erweist sich der vorgenommene Vergleich einerseits als zu pauschal oder zumindest erweist er sich in seiner Fruchtbarkeit für die Anleitung der Vergleichsoperation als unausgeschöpft. Andererseits ist mit der angesprochenen *Eigenverantwortung* eine Dimension erkannt (vgl. Meiler 2018, 258–260, 280–283), die gerade für jene Internetkommunikationsformen von entscheidender Relevanz ist, die die Wissenschaft im sog. Social Web für ihre Zwecke gerade entdeckt (Social Networks wie *ResearchGate* oder *Academia.edu*, Weblogs, Microblogging-Plattformen wie *Twitter*, *YouTube* und vergleichbare Plattformen). Solange sich diese für das Kommunikationssystem Wissenschaft noch nicht als systemisch erweisen, sind Lasswellsche Fragen wie etwa: *wer, mit welcher konkreten Infrastruktur, zu welchem Thema, wann und wie oft, zu welchem Zweck und in welcher Form, in welchem Umfang und an wen adressiert* kommunikativ tätig wird, zum großen Teil von den jeweiligen Kommunikant*innen *individuell* entscheidbar und zu entscheiden. Während man ohne Publikationen von Artikeln in Fachzeitschriften und ohne Vorträge auf einschlägigen Konferenzen keine wissenschaftliche Laufbahn verfolgen kann, mag das Twittern oder Bloggen sich in mancher Hinsicht als hilfreich erweisen, notwendig ist die Beherrschung dieser kommunikativen Praktiken gegenüber den vorgenannten jedoch (noch) nicht.

Wie eben bereits angetippt ist für das Bloggen im individuellen Fall jeweils entscheidend, welche Weblog-Infrastruktur gewählt wird: Ist diese systematisch betrachtet immer identisch, bestehen hinsichtlich der Beziehung der Blogger*innen zu Infrastruktur im Prinzip zwei Möglichkeiten: Richtet man den eigenen Blog selbst ein, unterhält ihn fortlaufend und gewinnt damit all jene Freiheiten, die den eigenen Informatik-Kenntnissen entsprechen oder nutzt man eine bereits vorkonfigurierte Infrastruktur einer Blogging-Plattform, welche die gesamte administrative Arbeit an der Infrastruktur übernimmt, muss aber die damit verbundenen Einschränkungen und die *platform politics* (vgl. Gillespie 2010) akzeptieren, die damit unweigerlich verbunden sind.

3 Wissenschaftliches Bloggen – Forschungsstand

Nach der Beschäftigung mit ‚dem‘ Internet als Kommunikationsraum ‚der‘ Gesellschaft hat die Beschäftigung mit einzelnen kommunikativen Domänen eingesetzt. Das zeigt sich auch in der Aktualität der Untersuchung wissenschaftlicher Weblogs. Wurden Weblogs als private und vor allem journalistische Kommunikationsform in einem Zeitraum bis etwa 2006 intensiv beforscht, sind die Untersuchungen von wissenschaftlichen Weblogs jüngerer Datums. War die erste Phase davon geprägt der mediengeschichtlichen Entwicklung von Weblogs von einer Logbuch-*Gattung* des frühen Inter-

Tab. 1: Übersicht über die größten Plattformen für wissenschaftliches Bloggen.

Name	URL	Jahr der Gründung	Organisation
<i>SciLogs – Tagebücher der Wissenschaft</i>	https://scilogs.spektrum.de/ (dt.)	2007	Verlag Spektrum der Wissenschaft
<i>ScienceBlogsTM</i>	Engl. Plattform: https://scienceblogs.com/	2006	Science 2.0 Corp.
	Dt. Plattform: https://scienceblogs.de/	2008	Konradin Mediengruppe
	Portug. Plattform: https://www.blogs.unicamp.br/sbbr/	2008	Seed Media Group
<i>Hypotheses</i>	https://hypotheses.org/ (franz., engl., dt., span.)	2009	Open Edition und die Max Weber Stiftung

nets hin zu einer multifunktionalen *Kommunikationsform* (vgl. Puschmann 2012, 95–98; Meiler 2013, 93) auch begrifflich gerecht zu werden (siehe Kap. 2), setzt die zweite Phase mit der Einsicht in die heterogenen Nutzungsformen Untersuchungen relevant, die das Spezifische dieser Nutzungsformen als konkrete Praktiken des Bloggens erforschen. Die Erforschung dieser Praktiken und ihrer kommunikativen Formen steht indes noch am Anfang.

Die empirische Ausgangslage ist dabei von vielen individuellen Blogprojekten, die einzelne Wissenschaftler*innen eigenverantwortlich betreiben, ebenso geprägt wie von großen Initiativen, die das wissenschaftliche Bloggen in unterschiedlichem Zugschnitt organisieren, dabei aber gemein haben, dass sie für ihre Autor*innen die Plattform für das Bloggen bereitstellen. Hier sind maßgeblich jene zu nennen, die Tabelle 1 zusammenstellt.

Während die individuellen Projekte nur schwer überblickt und katalogisiert werden können – Initiativen, die sich genau dieser Aufgabe angenommen haben (wie <http://researchblogging.org/> (nicht mehr aktiv) oder <http://wissenschafts-cafe.net/> letzter Zugriff 22. 12. 2023), scheinen indes schon mehrere Jahre nicht mehr gepflegt zu werden – kann man die großen Plattformen für das wissenschaftliche Bloggen nach ihrer Zielsetzung zweiteilen:

Whereas *hypotheses.org* aims to transplant traditional institutionalized scholarship into blogs, *SciLogs* [ebenso wie *ScienceBlogs*] strives to open up a new space in which scientific issues are presented and debated by an interested public. (Puschmann/Mahrt 2012, 179)

Die genannte Präsentation und Diskussion erfolgt dabei natürlich v. a. von Forscher*innen und Journalist*innen sowie natürlich ebenso von all jenen, die einzelne

Blogeinträge kommentieren. Der zweiten Gruppe muss also eine stärker populärwissenschaftliche Zielsetzung attestiert werden.

Neben einer interdisziplinären und mithin methodisch und begrifflich durchaus heterogenen Studienlage (vgl. z. B. Stuart 2006; Kjellberg 2009a, 2009b, 2010; Bader et al. 2012; Littek 2012; Mahrt/Puschmann 2012, 2014; Riesch/Mendel 2014; Caraher/Reinhard 2015), gibt es eine kleine Anzahl umfangreicherer Arbeiten, die sich mit unterschiedlichen Dimensionen wissenschaftlichen Bloggens auseinandersetzen und deswegen für die hier fokussierten Zusammenhänge je in verschiedener Hinsicht relevant sind. Diese sollen im Folgenden eingehender betrachtet werden.

Wenningers (2019) Monografie untersucht die Plattform *ScienceBlogs.de* aus wissenschaftssoziologischer Perspektive. Anhand von drei einschlägigen Fällen zeichnet er die Prinzipien der v. a. kommentierend-diskursiven Konstruktion von Wissenschaftlichkeit und ihren Grenzen nach (*boundary work* i. S. v. Gieryn, z. B. 1983). Wenn *ScienceBlogs.de* natürlich nicht ausschließlich von solcherart Grenzziehungen geprägt wird, die einzelne Disziplinen, Ansätze oder Wissenschaftler*innen betreffen und über diese in durchaus aufklärerischem und mithin popularisierendem Gestus urteilen, ist es s. E. dennoch typisch, „dass diese wissenschaftlichen Grenzziehungsprozesse einen *regelmäßigen und dauerhaften Teil der Wissenschaftskommunikation im Internet* ausmachen“ (Wenninger 2019, 182). Die Strukturen des Web 2.0 sind es, die für solche Prozesse als Katalysator wirken. Die geringen Beteiligungshürden von Internetkommunikationsformen (i. S. v. Kap. 2) öffnen den Diskursraum für alle Beteiligten radikal. Dass gerade dadurch auch mit Blick auf Wissenschaft Grenzziehungsprozesse befeuert werden, mag v. a. für solche Themen bzw. wissenschaftliche Gegenstände gelten, die eine hohe diskursive Anschlussfähigkeit aufweisen, da sie mehr oder weniger fest etablierte Größen im gesellschaftlichen Wissen darstellen und/oder (massen-)medial kontrovers diskutiert werden (wie z. B. Klimawandel, Migration, Gendern, Homöopathie).

Auch die Monografie von Heinicke (2020) wendet sich *ScienceBlogs.de* zu – jedoch mit dezidiert (fach-)textlinguistischer Perspektive. Ihr Fokus liegt dabei im Anschluss an Hausendorf/Kesselheim (2008) auf der Musterhaftigkeit der Bloggbeiträge – Kommentare analysiert sie nicht – und damit i. S. v. Kap. 2 auf der Gattungsebene des wissenschaftlichen Bloggens. Auf der Basis von 25 Einträgen ermittelt sie neben einigen eher peripheren die folgenden drei wiederkehrenden Muster:

Muster 1: das Muster aus primär explanativer Vertextungsstruktur und dominierender Darstellungsfunktion [...], **Muster 2:** das Muster aus primär narrativer Vertextungsfunktion und dominierender Darstellungsfunktion [...] und **Muster 3:** das Muster aus primär argumentativer Vertextungsstruktur und dominierender Steuerungsfunktion [...]. (Heinicke 2020, 119; Herv. v. mir, Absätze getilgt)

Die Texte des Musters 1 bewegen sich im Spektrum zwischen populärwissenschaftlichem Text und didaktisierendem Lehrtext. Sie nennt vergleichend Lehrbücher und Vorlesungen. Wie sich am Gebrauch der Termini zeigt, werden mitunter starke Wissensvoraussetzungen gemacht (vgl. ebd., 140–180). Muster 2 ist im Korpus durch Texte

vertreten, die Tagungsberichten ähneln, jedoch durch Vertextungsverfahren wie szenische Vergegenwärtigungen und expressive Bewertungen stark erzählenden Charakter haben, dennoch aber eher an potentielle Tagungsteilnehmer*innen adressiert scheinen denn an Leser*innen ohne (fach-)wissenschaftlichen Hintergrund (vgl. ebd., 180–198). Im Muster 3 zeigen sich deutliche Anleihen an journalistische Gattungen wie den Kommentar oder die Glosse ebenso aber auch Ähnlichkeiten zur Rezension. Gemeinsam ist ihnen der bewertende Charakter, jedoch changiert die Adressierung, die sich aus dem *recipient design* der Texte ableiten lässt, auch hier zwischen externer und interner Wissenschaftskommunikation (vgl. ebd., 198–237). Quer zu den von ihr festgestellten Mustern sind sprachliche Inszenierungen von Mündlichkeit, Informalität und Unterhaltsamkeit häufig vertreten. Unter die eher peripheren Muster in Heinicke's Korpus fallen Texte, die fremde Inhalte teilen, Tagungen ankündigen oder auch freiere Mustermischungen mitunter mit werbender Absicht (vgl. ebd., 237–243). Erkennbar sind die genannten Muster aktuell nur durch eine „Musterhaftigkeit oberhalb von Textsorten“ charakterisierbar (ebd.: 119) und noch nicht als spezifische Webloggattungen konventionalisiert. Heinicke's Analyse kann jedoch – zumindest für *ScienceBlogs.de* – übergreifend zeigen,

dass Textvorkommen in der Kommunikationsform Wissenschaftsblog einerseits starke Bezüge zu *traditionellen*, verfestigten Textsorten aufweisen, dass sich die Textgestaltung jedoch nicht strikt an bestimmten textsortenspezifischen Vorgaben oder Regeln orientiert. (ebd., 236)

Wissenschaftliche Weblogs seien daher zwischen den Kommunikationsbereichen Massenmedien und Wissenschaft angesiedelt: Gerade hinsichtlich der Kontakt- und Unterhaltungshinweise weichen die Blogtexte beinahe regelhaft von wissenschaftskommunikativen Idealen wie Sachlichkeit und Anonymität ab (vgl. ebd., 250). Heinicke führt dies auch darauf zurück, dass Blogger*innen vor der Herausforderung stehen, „ihre antizipierte Leserschaft eigenständig zu definieren“ (ebd.), da diese im Vergleich zu (populär-)wissenschaftlichen Zeitschriften für wissenschaftliche Weblogs aktuell noch nicht als klar bestimmbare Gruppe vorausgesetzt werden kann.

„Die Verschiedenartigkeit und Uneinheitlichkeit“, die Heinicke mit Blick auf die „Vielfalt und Diversität an Textvorkommen“ für ihre Daten konstatiert und maßgeblich „auf die Offenheit der Kommunikationsform“ zurückführt (ebd., 237), stimmt in diesem Punkt mit einer umfangreicheren Untersuchung, die Fritz (2011b) zum *Language Log* (<https://languagelog ldc.upenn.edu/nll> (letzter Zugriff 22. 12. 2023); 2003 von Mark Liberman & Geoffrey K. Pullum begründet) vornimmt, überein. Beim *Language Log* handelt es sich um einen Gruppenblog, in dem eine kleine Anzahl an Linguist*innen als Autor*innen mit (populär-)wissenschaftlicher Absicht schreiben: „Das Produktionsprinzip scheint zu sein: Anything goes!“ (Fritz 2011b, 206). Fritz ist in medienlinguistischer Perspektive anhand des genannten Einzelfalls daran interessiert, welche funktionalen Textbausteine zum Repertoire wissenschaftlichen Bloggens gehören. Er geht der Musterhaftigkeit von Blogeinträgen im Vergleich zu Heinicke gewissermaßen aus der gegenläufigen Richtung nach, indem er nicht Charakteristika beschreibt, die

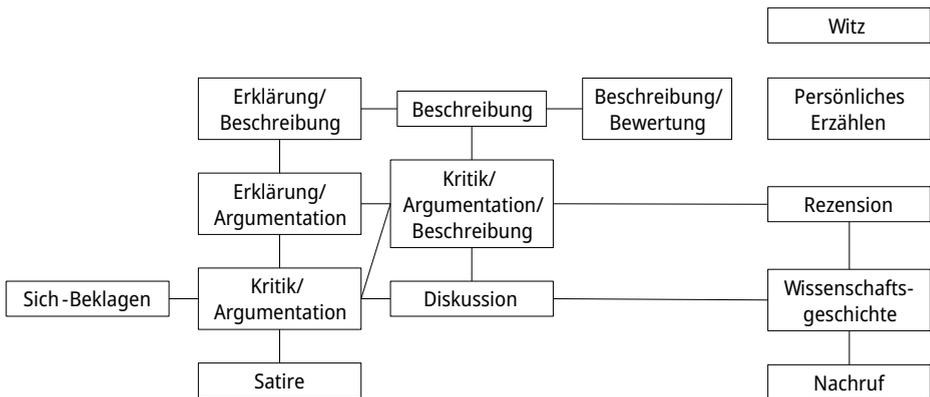


Abb. 1: Texttypen in Blogposts des *Language Logs* (Darstellung nach Fritz 2011b, 283).

die einzelnen Blogeinträge als Textganzheiten bestimmen, sondern indem er die typischen Konstellationen und Sequenzen von einzelnen Handlungsmustern ermittelt und in ihrem Zusammenspiel untersucht (vgl. ebd., 212–219, 256–257). Einen Überblick über „die wichtigsten Texttypen, d. h. Grundkonstellationen von funktionalen Bausteinen“ (ebd., 282), die Fritz aus 139 Einträgen des *Language Log* ermittelt hat, gibt die Abbildung 1, wobei die Kanten jeweils eine Gemeinsamkeit zweier funktionaler Textbausteine in den mit den Kanten verbundenen Texttypen zur Darstellung bringen.

Einerseits weist Fritz, wie in Abbildung 1 zu sehen, eine ganze Reihe von Mustern (sowohl unterhalb als auch auf der Ebene von Gattungen) auf, die als Rückgriffe auf Textformen der internen Wissenschaftskommunikation in jenen Kommunikationsformen, die fest im kommunikativen Haushalt der Wissenschaft etabliert sind (wie etwa Zeitschriften, Monografien), beschrieben werden können.

Andererseits aber sind uns für viele Exemplare des hier betrachteten Spektrums von Texttypen Gemeinsamkeiten aufgefallen, die sich *nicht* auf die funktionalen Zentralmuster beziehen, sondern auf die Verwendung von typischen Eröffnungszügen, die Nutzung von Links in verschiedenen Funktionen, die punktuelle Erweiterung um Bewertungen und Äußerungen persönlicher Gefühle, die Befolgung und Verletzung von spezifischen Kommunikationsprinzipien und die thematische Orientierung. Diese blogspezifischen Eigenschaften finden sich bei vielen Posts, unabhängig von der Konstellation der funktionalen Hauptbestandteile. (Fritz 2011b, 281)

Die erwähnten Kommunikationsprinzipien, die Fritz für das Schreiben im *Language Log* bestimmt, sind die Folgenden: Informativität, Unterhaltsamkeit, Aktualität und Kürze sowie mitunter Lockerungen der Maximen Höflichkeit, rhetorische Mäßigung und Ernsthaftigkeit. Es sind nicht zuletzt die gegenüber den wissenschaftskommunikativen Kommunikationsroutinen erkennbaren Weiterungen möglicher sprachlicher Handlungsmuster (s. Abb. 1) im Verein mit den lockereren Kommunikationsmaximen, die mitunter zum „Eindruck der Subjektivität bei[tragen], der oft als charakteristisch

für Blogs betrachtet wird“ (ebd., 228). Ob die aus der Praxisperspektive häufig auch emphatisch geforderte Sichtbarkeit der bloggenden Autor*innen (vgl. Scheloske 2012, 269) jedoch immer mit *Subjektivität* (Gegenbegriff: Objektivität) zu identifizieren ist oder zunächst lediglich als *Personalisierung* (Gegenbegriffe: Unpersönlichkeit, Anonymität) zu beschreiben wäre, muss sich in der konkreten Kommunikationsanalyse da erweisen, wo die Behandlung des Gegenstandes der wissenschaftlichen Begründungszusammenhänge enthoben wird.

Ob dies wissenschaftliche Weblogs bzw. ihre Einträge insgesamt charakterisiert, oder sich nur mit Blick auf konkrete Einzelpraktiken des wissenschaftlichen Bloggens als bestimmendes Charakteristikum feststellen lässt, können nur Studien zu beantworten trachten, die nicht lediglich auf die Multifunktionalität der Kommunikationsform und die offensichtliche Vielfalt der möglichen Textformen rekurrieren, sondern auch zu bestimmen versuchen, in welcher Weise die Kommunikationsform ‚Weblog‘ sich in die Praxis der Wissenschaft und der internen Wissenschaftskommunikation einfügt bzw. wie sie für ihre charakteristischen Zwecke herangezogen wird. Diesem praxistheoretischen Perspektivwechsel folgt die Monografie von Meiler (2018). Im Mittelpunkt steht hier soziologisches Bloggen, das jedoch nicht in seiner empirischen Breite, sondern dezidiert mit Fokus auf interne Wissenschaftskommunikation – und hier speziell: eristisches Handeln (s. Kap. 1) – betrachtet wird. Eine spezifische Praktik des wissenschaftlichen Bloggens wird also innerhalb des Praxiszusammenhangs Wissenschaft zu verorten gesucht, indem der Gegenstand in unterschiedlichen Dimensionen beschrieben und er daher durch multilaterale Vergleichsoperationen (vgl. Meiler 2021a) in seiner aktuell beobachtbaren Erscheinung konturiert wird. Dabei kommen in vier Einzelfallstudien nicht nur Gattungsvergleiche in den Blick, sondern auch Vergleiche zu anderen Kommunikationsformen, ihren Affordanzen und Infrastrukturen. Eine besondere Rolle spielen zudem die Ethnotheorien der Blogger*innen vor dem Hintergrund des Präsuppositionssystems der internen Wissenschaftskommunikation. Die linguistischen Kommunikationsanalysen von neun Bloggeinträgen und ausgewählten Kommentarverläufen werden so kulturanalytisch gerahmt und dabei eine Reihe von Gemeinsamkeiten mit Gattungen aus textuellen wie auch diskursiven Kommunikationsformen der Wissenschaft herausgestellt, die die Interim-Situation des innerwissenschaftlichen Bloggens kennzeichnet.

Es ist die weblogkonstitutive Verbindung von Textualität und Diskursivität, die die Integration von Weblogs in den kommunikativen Haushalt der Wissenschaft v. a. in zwei Hinsichten als Möglichkeit aufscheinen lässt, und sie steht in konstitutiver Verbindung damit, wie Wissenschaft gewohnt ist, mit textuellen und diskursiven Kommunikationsformen umzugehen. (Meiler 2018, 564–565)

Aus der Verbindung makrokommunikativ-textueller Bloggeinträge und mesokommunikativ-diskursiver Kommentarverläufe befindet sich das Bloggen aktuell in einer Zwit-terposition zwischen – *vereinfacht* gesagt – wissenschaftlicher Zeitschrift und Tagung. (Zu den Begriffen Makro- und Mesokommunikation vgl. Domke 2014.) Das *komplexere* Bild versucht die Abbildung 2 zur Darstellung zu bringen und berücksichtigt dafür

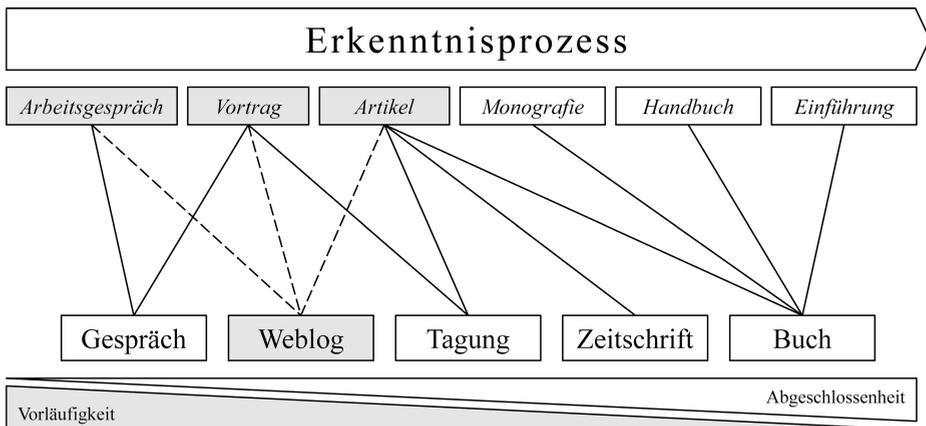


Abb. 2: Interrelationen im kommunikativen Haushalt der Wissenschaft (aus Meiler 2018, 563).

Gattungen (oben) und Kommunikationsformen (unten) im Laufe des (systematisch nach Vorläufigkeit/Abgeschlossenheit geordneten) Forschungs-/Erkenntnisprozesses.

Die so bezeichnete Zwitterposition wird nicht nur von den Politiken der großen Plattformen (s. Tab. 1) bestimmt. Im Falle von *Hypothesen* wird das Bloggen (etwa mittels ISSN-Vergabe) gezielt in das Kommunikations- und Gratifikationssystem der Wissenschaft zu integrieren versucht (vgl. ebd.: 260–283). Es sind auch polarisierte Ethnotheorien, die sich dort und anderswo (z. B. auf dem *SozBlog*: <http://soziologie.de/blog> (letzter Zugriff 22. 12. 2023), gegründet 2011 von der Deutschen Gesellschaft für Soziologie) aus dem kommunikativen Handeln ableiten lassen und das wissenschaftliche Bloggen zwischen willkommener Ergänzung und dringend notwendiger Reorganisation des Kommunikationssystems Wissenschaft positionieren (vgl. ebd., 283–312). Die aus Einträgen und Kommentarverläufen des *SozBlogs* rekonstruierbaren Kommunikationsmaximen reflektieren – neben den vielfältigen Bezugnahmen auf und Modifikationen und Mischungen von traditionellen Gattungsmustern, die auch Fritz (2011b) und Heinicke (2020) beschreiben (vgl. auch Meiler 2020) – gleichermaßen die Unterbestimmtheit, mit der Weblogs derzeit in den Haushalt der internen Wissenschaftskommunikation vordringen: sprachliche Fehler, die auf ein ausgebliebenes Korrekturlesen zurückgeführt werden können, werden toleriert/ignoriert; schnelle Anschlusskommunikation wird präferiert; das Rezeptionsgebot, wie es für etablierte wissenschaftliche Gattungen bestimmend ist, stellt keine strenge Voraussetzung für den Fortgang der Kommunikation dar. Insgesamt scheint die *aktuelle* Verständigung im Vordergrund zu stehen, wie sie systematisch betrachtet Diskurse gegenüber Texten kennzeichnet (vgl. Meiler 2018, 313–521 mit Rückgriff auf die Unterscheidung von Diskurs/Text von Ehlich 1983).

4 Didaktische Konsequenzen im Spannungsfeld DaFF

Es ist hier nicht der Ort, die Potenziale digitaler Medien für den Fach- und Fremdsprachenunterricht zu diskutieren. Diese können mittlerweile vielmehr als unstrittig gelten. Gerade mit Blick auf Kommunikationsformen wie Weblogs kann jedoch spezifiziert werden, dass mit ihnen die Teilhabe an zielsprachlichen Praktiken im Web 2.0 – nicht nur rezeptiv – relativ leicht möglich ist.

Für den DaF-/DaZ-Unterricht bedeutet dies, dass bei der Arbeit mit solchen Medien die Rezeption häufig direkt mit einer Produktion verbunden wird, die noch dazu nicht in einem anderen Medium, sondern in demselben erfolgt. Lernende rezipieren also z. B. nicht nur die Einträge eines enzyklopädischen Wikis, sondern verfassen auch eigene Einträge, sie verfolgen nicht nur Blog-Tagebücher von Gleichaltrigen aus dem Zielsprachenland, schauen sich deren Videoclips an oder hören deren Schulpodcast, sondern sie nehmen über die Kommentarfunktion Kontakt auf, fragen nach, verweisen vielleicht auf eigene oder andere für sie interessante Blogs, Videoclips, Fotos, Podcasts etc. (Würffel 2010, 1234–1235)

Dies gilt nicht weniger für fach- und wissenschaftssprachliche Lern-Kontexte. Weblogs und Wikis basieren zudem auf derart flexiblen Kommunikationsinfrastrukturen, dass sie sowohl in unterschiedlichem Umfang für kollaborative Schreibprozesse genutzt wie auch als nicht-öffentliche Kommunikationsräume eingerichtet werden können, indem sie es ermöglichen, Schreib- und Leserechte nur an vordefinierte Nutzer*innen zu vergeben. Beides kann sich für unterschiedliche Lernszenarien als hilfreich oder geboten erweisen (vgl. ebd., 1239).

Mit Blick auf den vorgängig umrissenen Forschungsstand zum wissenschaftlichen Bloggen sind abschließend und in aller Kürze vor allem didaktische Konsequenzen zu benennen. Ist auf der einen Seite die *methodische* Anwendung von Weblogs für die Vermittlung der (fremden) Fach- und Wissenschaftssprache Deutsch, wie etwa i. S. einer kollaborativen Schreibumgebung oder i. S. eines mehr oder weniger geöffneten Kommunikationsraums (s. o.), unproblematisch, so scheint auf der anderen Seite eine *Didaktisierung* des (inner-)wissenschaftlichen Bloggens für den Fach-/Fremdsprachenunterricht (aktuell noch) wenig sinnvoll. Die Definition eines greifbaren Vermittlungsziels dürfte angesichts des in Kap. 3 umrissenen Interim-Status mit seiner textmusterbezogenen Vielfalt und Unbestimmtheit, die schon für einzelne Disziplinen kaum zu bändigen sind – „Anything goes!“ (Fritz 2011b: 206) – nur schlecht finden lassen, ohne in empirisch unangemessene Präskriptivität umzuschlagen. Zudem kann bezweifelt werden, ob es überhaupt einer Didaktisierung all jener kommunikativer Praktiken bedarf, die sich innerhalb einer Domäne wie der Wissenschaft gerade (noch) nicht als systemisch erweisen.

Demgegenüber könnten wissenschaftliche Weblogs jedoch rezeptiv genutzt werden. Mit Blick auf eine linguistische Kontroverse, die u. a. im *Language Log* ausgetragen wird, fragt und antwortet Fritz (2011a: 202) bspw.: „Was könnte nun ein sprachwissenschaftlicher Novize aus der teilnehmenden Beobachtung dieser Kontroverse lernen? Ich glaube, vieles.“ Nachfolgend hebt er dann nicht nur auf inhaltliche Aspek-

te die fachwissenschaftlichen Gegenstände betreffend ab, sondern gleichermaßen auf die typisch eristische Struktur, auf „Form und Funktion“, „Prinzipien und Routinen“ „wissenschaftlicher Kontroversen“ (ebd.: 203), die im Medium der textuellen Diskursivität von Kommentarverläufen mit besonderer Deutlichkeit und Explizitheit zutage treten (vgl. Meiler 2018, 520). Ähnlich wie gezielte Tagungsbesuche könnte das (gemeinsame) Lesen (und Erarbeiten) von Blogbeiträgen und Kommentarverläufen, die deutliche Kennzeichen der *internen* Wissenschaftskommunikation tragen, der Sozialisierung in eine Fachwissenschaft, die ja weithin v. a. auch als kommunikative Praxisgemeinschaft zu begreifen ist, dienlich sein.

5 Literatur

- Bader, Anita/Gerd Fritz/Thomas Gloning (2012): Digitale Wissenschaftskommunikation 2010–2011. Eine Online-Befragung. Unter Mitarbeit von Jurgita Baranauskaitė, Kerstin Engel und Sarah Rögl. Gießen.
- Brock, Alexander/Peter Schildhauer (2017): Communication Form: A Concept Revisited. In: Alexander Brock/Peter Schildhauer (Hg.): *Communication Forms and Communicative Practices: New Perspectives on Communication Forms, Affordances and What Users Make of Them*. Frankfurt a. M. u. a., 13–43.
- Caraher, William/Andrew Reinhard (2015): From Blogs to Books. Blogging as Community, Practice, and Platform. In: *Internet Archaeology* (39), 1–41. URL: <http://intarch.ac.uk/journal/issue39/7/caraherreinhard.html> (letzter Zugriff 22. 12. 2023)
- Domke, Christine (2010): Texte im öffentlichen Raum: Formen medienvermittelter Kommunikation auf Bahnhöfen. In: Hans-Jürgen Bucher/Thomas Gloning/Katrin Lehnen (Hg.): *Neue Medien – neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation*. Frankfurt, New York, 257–281.
- Domke, Christine (2014): Die Betextung des öffentlichen Raumes. Eine Studie zur Spezifik von Meso-Kommunikation am Beispiel von Bahnhöfen, Flughäfen und Innenstädten. Heidelberg.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Aleida Assmann/Jan Assmann/Christof Hardmeier (Hg.): *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München, 24–43.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprachmittel und Sprachzwecke. Antrittsvorlesung an der Universität Düsseldorf 1981. In: Konrad Ehlich: *Sprache und sprachliches Handeln. Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin, New York, 55–80.
- Fandrych, Christian/Gabriele Graefen (2010): Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York, 509–517.
- Fritz, Gerd (2011a): Lehrreiche wissenschaftliche Kontroversen im Internet? Für Dietmar Rösler zum 30. 10. 2011. In: Thomas Gloning/Gerd Fritz (Hg.): *Digitale Wissenschaftskommunikation – Formate und ihre Nutzung*. Gießen, 193–204.
- Fritz, Gerd (2011b): Texttypen in wissenschaftlichen Blogs. Eine exemplarische Analyse am Beispiel des *Language Log*. In: Thomas Gloning/Gerd Fritz (Hg.): *Digitale Wissenschaftskommunikation – Formate und ihre Nutzung*. Gießen, 205–285.
- Gieryn, Thomas F. (1983): Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. In: *American Sociological Review* 48 (6), 781–795.

- Giesecke, Michael (1994): Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Unveränderter Nachdruck der gebundenen Ausgabe von 1991. Frankfurt a. M.
- Gillespie, Tarleton (2010): The politics of 'platforms'. In: *New Media & Society* 12 (3), 347–364.
- Gloning, Thomas/Gerd Fritz (Hg.) (2011): *Digitale Wissenschaftskommunikation – Formate und ihre Nutzung*. Gießen.
- Hausendorf, Heiko/Wolfgang Kesselheim (2008): *Textlinguistik fürs Examen*. Göttingen.
- Heinicke, Nora (2020): „Gemischtwarenladen“ Wissenschaftsblog? Eine textlinguistische Untersuchung der Musterhaftigkeit in Wissenschaftsblogs. Berlin u. a.
- Holly, Werner (1996): Alte und neue Medien. Zur inneren Logik der Mediengeschichte. In: Bernd Rüschoff/Ulrich Schmitz (Hg.): *Kommunikation und Lernen mit alten und neuen Medien*. Frankfurt a. M. u. a., 9–16.
- Holly, Werner (2011): Medien, Kommunikationsformen, Textsortenfamilien. In: Stephan Habscheid (Hg.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin, Boston, 144–163.
- Jäger, Ludwig (2002): Medialität und Mentalität. Die Sprache als Medium des Geistes. In: Sybille Krämer/Ekkehard König (Hg.): *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt a. M., 45–75.
- Janich, Nina/Nina Kalwa (2018): *Wissenschaftskommunikation*. In: Frank Liedtke/Astrid Tuchen (Hg.): *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart, 413–422.
- Kjellberg, Sara (2009a): Blogs as Interfaces between Several Worlds. A Case Study of the Swedish Academic Blogosphere. In: *HUMAN IT* 10 (3), S. 1–45.
- Kjellberg, Sara (2009b): Scholarly blogging practice as situated genre: an analytical framework based on genre theory. In: *Information Research* 14 (3), 58. URL <http://www.information.net/ir/14-3/paper410.html> (letzter Zugriff 22. 12. 2023)
- Kjellberg, Sara (2010): I am a blogging researcher: Motivations for blogging in a scholarly context. In: *First Monday* 15 (8), 61. URL <http://firstmonday.org/article/view/2962/2580> (letzter Zugriff 22. 12. 2023)
- Kretzenbacher, Heinz Leonhard (1994): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Heinz Leonhard Kretzenbacher/Harald Weinrich (Hg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York, 15–40.
- Littek, Manon Sarah (2012): *Wissenschaftskommunikation im Web 2.0. Eine empirische Studie zur Mediennutzung von Wissenschaftsblogs*. Frankfurt a. M. u. a.
- Luginbühl, Martin (2015): Media Linguistics: On Mediality and Culturality. In: *10plus1. Living Linguistics* 1 (1), 9–26.
- Luginbühl, Martin (2018): *Mediale Durchformung: Fernsehinteraktion und Fernsehmundlichkeit in Gesprächen im Fernsehen*. In: Konstanze Marx/Axel Schmidt (Hg.): *Interaktion und Medien. Interaktionsanalytische Zugänge zu medienvermittelter Kommunikation*. Heidelberg, 125–146.
- Mahrt, Merja/Cornelius Puschmann (2012): Schnittstelle zur Öffentlichkeit oder virtueller Elfenbeinturm? Inhaltsanalytische Befunde zur Leserschaft von Wissenschaftsblogs. In: Caroline Y. Robertson-von Trotha/Jesús Muñoz Morcillo (Hg.): *Öffentliche Wissenschaft und Neue Medien. Die Rolle der Web 2.0-Kultur in der Wissenschaftsvermittlung*. Karlsruhe, 177–189.
- Mahrt, Merja/Cornelius Puschmann (2014): Science blogging: an exploratory study of motives, styles, and audience reactions. In: *Journal of Science Communication* 13 (3), 1–17.
- Meiler, Matthias (2013): Kommunikationsformenadressen oder: Prozeduren des Situationsvollzugs am Beispiel von Weblogs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 59 (1), 51–106.
- Meiler, Matthias (2018): *Eristisches Handeln in wissenschaftlichen Weblogs. Medienlinguistische Grundlagen und Analysen*. Heidelberg. (Wissenschaftskommunikation, 12)
- Meiler, Matthias (2020): Offene Spielräume: wissenschaftliches Bloggen zwischen Kolloquium, Zeitschrift und Forschungstagebuch. In: Katrin Beckers/Marvin Wassermann (Hg.): *Wissenskommunikation im Web. Sprachwissenschaftliche Perspektiven und Analysen*. Frankfurt a. M. u. a., 119–140.

- Meiler, Matthias (2021a): Keine Methode ohne Methodologie – Überlegungen zu einer praxeologisch fundierten Medienlinguistik. In: Stefan Hauser/Hartmut E. H. Lenk/Martin Luginbühl/Susanne Tienken (Hg.): Methoden kontrastiver Medienlinguistik. Bern u. a., 79–94.
- Meiler, Matthias (2021b): Wissenschaftliches Twittern. Linguistische Bestandsaufnahme und meth(olog)ische Auslotung, insbesondere mit Fokus auf Konferenztweets. In: Linguistik online (106), 87–113.
- Merton, Robert King (1985): Die normative Struktur der Wissenschaft. Erstpublikation 1942. In: Robert King Merton: Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie. Frankfurt a. M., 86–99.
- Nentwich, Michael (2003): cyberscience. Research in the Age of the Internet. Wien.
- Nentwich, Michael/René König (2012): Cyberscience 2.0. Research in the Age of Digital social Networks. Frankfurt, New York.
- Puschmann, Cornelius (2012): Technisierte Erzählungen? Blogs und die Rolle der Zeitlichkeit im Web 2.0. In: Ansgar Nünning/Jan Rupp/Rebecca Hagelmoser/Jonas Ivo Meyer (Hgg.): Narrative Genres im Internet. Theoretische Bezugsrahmen, Mediengattungstypologie und Funktionen. Trier, 93–114.
- Puschmann, Cornelius/Merja Mahrt (2012): Scholarly Blogging: A New Form of Publishing or Science Journalism 2.0? In: Alexander Tokar/Michael Beuerskens/Susanne Keuneke/Merja Mahrt/Isabella Peters/Cornelius Puschmann et al. (Hg.): Science and the Internet. Düsseldorf, 171–181.
- Riesch, Hauke/Jonathan Mendel (2014): Science Blogging: Networks, Boundaries and Limitations. In: Science as Culture 23 (1), 51–72.
- Runkehl, Jens/Torsten Siever (2010): Zitieren und Belegen. In: Martin Gasteiner/Peter Haber (Hg.): Digitale Arbeitstechniken für Geistes- und Kulturwissenschaften. Wien, Köln, Weimar, 131–142.
- Schäfer, Mike S. (2017): Wissenschaftskommunikation online. In: Heinz Bonfadelli/Birte Fähnrich/Corinna Lühje/Jutta Milde/Markus Rhomberg/Mike S. Schäfer (Hg.): Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation. Wiesbaden, 275–293.
- Scheloske, Marc (2012): Bloggende Wissenschaftler – Pioniere der Wissenschaftskommunikation 2.0. In: Beatrice Dernbach/Christian Kleinert/Herbert Münder (Hg.): Handbuch Wissenschaftskommunikation. Wiesbaden, 267–274.
- Schildhauer, Peter (2014): Textsorten im Internet zwischen Wandel und Konstanz. Eine diachrone Untersuchung der Textsorte Personal Weblog. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Diss. URL <http://d-nb.info/1054950644/34> (letzter Zugriff 22. 12. 2023)
- Stein, Stephan (2011): Kommunikative Praktiken, kommunikative Gattungen und Textsorten. Konzepte und Methoden für die Untersuchung mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Vergleich. In: Karin Birkner/Dorothee Meer (Hg.): Institutionalisierte Alltag. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim, 8–27.
- Stichweh, Rudolf (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland. 1740–1890. Frankfurt a. M.
- Stuart, Keith (2006): Towards an Analysis of Academic Weblogs. In: Revisita Alicantina de Estudios Ingleses 19, 387–404.
- Thielmann, Winfried/Angelika Redder/Dorothee Heller (2014): Akademische Wissensvermittlung im Vergleich. In: Angelika Redder/Dorothee Heller/Winfried Thielmann (Hg.): Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte. Heidelberg, 7–17.
- Weinrich, Harald (1986): Sprache und Wissenschaft. In: Hartwig Kalverkämper/Harald Weinrich (Hg.): Deutsch als Wissenschaftssprache. 25. Konstanzer Literaturgespräch des Buchhandels, 1985. Tübingen, 183–193.
- Weinrich, Harald (1988): Formen der Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1988, 119–158.
- Wenninger, Andreas (2019): Digitale Grenzkämpfe der Wissenschaft. Boundary-Work am Beispiel eines Blogportals. Wiesbaden.

Würffel, Nicola (2010): Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York, 1227–1243.

Arne Krause

Die Vorlesung im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: Die Vorlesung ist, trotz immer wieder aufkommender Kritik, nach wie vor die zentrale Diskursart der universitären Wissensvermittlung, wenn es um die Vermittlung von Wissen an viele Studierende zur selben Zeit geht. Geprägt durch Sprechhandlungsverkettungen scheint sie sich von ihrer Anlage her systematischer Interaktion zu verweigern. In der Realität zeigen sich jedoch höchst unterschiedliche Realisierungsformen von Vorlesungen, die sich zwischen den Fachdisziplinen mitunter stark unterscheiden. Zudem ist die Vorlesung eine in besonderer Weise multimodal realisierte Diskursart, in der multimodale Ressourcen gezielt für die Sicherung des studierendenseitigen Verstehens eingesetzt werden. Im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache erfahren diese konstellativen Merkmale eine besondere Relevanz. Im Zusammenhang der jüngst pandemiebedingt relevanter gewordenen digitalen Lehre wird die Zukunftsträchtigkeit der Vorlesung erneut hinterfragt.

Schlagwörter: Vorlesung, Hochschulkommunikation, Wissensvermittlung, Wissenschaftssprache, Wissenschaftskommunikation, Multimodalität

- 1 Die Vorlesung relativ zu anderen Lehrveranstaltungsarten
- 2 Universitäre Vorlesungen
- 3 Deutsch als Fachsprache in Vorlesungen
- 4 Deutsch als Fremdsprache in Vorlesungen
- 5 Digitale Lehre und MOOCs
- 6 Fazit
- 7 Literatur

1 Die Vorlesung relativ zu anderen Lehrveranstaltungsarten

Universitäre Wissensvermittlung wird in allen Fachdisziplinen zum größten Teil in Diskursen realisiert – unter systematischer Heranziehung von Texten, vor allem von Wissenschaftlichen Artikeln und sonstigen wissenschaftlichen Publikationen wie Lehrbüchern, etc. Für den Zweck der Weitergabe wissenschaftlichen Wissens an Studierende haben sich unterschiedliche Lehrveranstaltungsformen entwickelt. Von diesen ist die Vorlesung die wohl bekannteste und zugleich umstrittenste, wie etwa aus Zemb (1981) hervorgeht, der die Frage stellt, ob die Vorlesung als Lehrveranstaltungsform (überhaupt) noch zukunftsträchtig sei. Diese Ansicht kann man unterschiedlich

bewerten, zu leugnen ist jedoch nicht, dass die Diskursart sich verändert hat. So weisen etwa Monteiro/Rösler (1993) darauf hin, dass sich die Vorlesung von ihrer konkreten Wortbedeutung derart entfernt hat, dass nicht mehr lediglich etwas vorgelesen wird.

Vorlesungen sind eine primär sprechhandlungsverkettende (Rehbein/Kameyama 2004, 570) Diskursart, d. h. sie zeichnen sich dadurch aus, dass eine Sprecherin¹ mehrere Sprechhandlungen in einer oder mehreren Sprechhandlungsbatterien (Ehlich/Rehbein 1977) verkettend realisiert, die wenig bis gar nicht durch Sprecherwechsel unterbrochen wird. Andere Lehrveranstaltungsformen wie das Seminar, die Übung (siehe zu beiden Wiesmann 1999), das Kolloquium (Werbmbter 2013) oder das (Labor-)Praktikum (Munserg 1994, Chen 1995) ergänzen, bzw. begleiten die Vorlesung komplementär in – seit der Bologna-Reform – modularisierten Studienstrukturen. Diese anderen Lehrveranstaltungsarten zeichnen sich gegenüber der Vorlesung primär durch Sprecherwechsel aus und kommen, anders als die Vorlesung, nicht in allen Studiengängen vor.

Mit der Vorlesung handelt es sich mithin um eine Lehrveranstaltungsart, die durch alle Disziplinen und Studiengänge hinweg relevant ist. Dies zieht selbstverständlich gewisse disziplinspezifische Modifikationen der Diskursart nach sich, da die unterschiedlichen Realisierungsformen der Vorlesung, sowohl zwischen den Fachdisziplinen, als auch hinsichtlich ihrer curricularen Verortung und Bedeutung eine relativ hohe Varianz aufweisen. Somit ist es nicht verwunderlich, dass es für die Realisierung der Vorlesung durch Sprechhandlungsverkettungen reichlich Gegenbeispiele gibt, insbesondere aus den Geisteswissenschaften (etwa Krause 2019). Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass in anderen Fachdisziplinen das genaue Gegenteil der Fall ist – und Lehrveranstaltungsarten wie Seminare weniger Relevanz haben oder gar nicht vorkommen. Umgekehrt gibt es schließlich auch in der eher diskursiv und durch agentenseitig gesteuertes turn-taking organisierten Diskursart ‚Seminar‘ verkettende Passagen.

Vorlesungen zeichnen sich durch eine – vom Personalschlüssel aus betrachtet – sehr effektive Art der Wissensvermittlung aus: Eine einzelne Person (in der Regel Hochschullehrerinnen), die in ihrer Fachdisziplin als Expertin gilt, vermittelt konzentriert Wissen an viele. Durch die dominierende Sprechhandlungsverkettung ist diese Wissensvermittlung zudem selten durch Sprecherwechsel unterbrochen, so dass sie gut planbar ist und (zumindest theoretisch) die curricular vorgesehenen thematischen Gegenstände plangemäß vermittelt werden können.

In der digitalen Lehre, von der (Stand Mitte 2021 während der Corona-Pandemie) nicht absehbar ist, wie lange sie noch eingesetzt werden muss bzw. steter Teil der Unterrichtsformen wird, wird die Vorlesung in besonderer Weise neu vertextet, da die Möglichkeiten zum Monitoring der Rezeptionsprozesse noch eingeschränkter sind

¹ In diesem Beitrag wird das generische Femininum verwendet. Diese Form schließt die verschiedenen Geschlechtsidentitäten mit ein.

als bei Vorlesungen in örtlicher Kopräsenz: Ob die Studierenden zuhören, sich Notizen machen oder nicht, ist bei ausgeschalteten Kameras schlichtweg nicht feststellbar.

Die Vorlesung erfährt durch die genannten konstellativen Merkmale besondere Relevanz in MOOCs (Massive Open Online Courses), da durch das Wegfallen diskursiver Phasen die digitale Umsetzung und Videoaufzeichnung und zeitlich zerdehnter Produktion und Rezeption besonders einfach realisiert werden kann. Welche Auswirkungen das im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache hat, bleibt abzuwarten.

2 Universitäre Vorlesungen

Historisch betrachtet waren Vorlesungen Textarten, da, wie bereits im Ausdruck ‚Vorlesung‘ deutlich wird, ein durchformulierter Text vorgelesen wurde, es wurde also ein schriftlicher Text in die Mündlichkeit gebracht, dadurch aber nicht transformiert. Die Vorstellung, eine Vorlesung könne nur so realisiert werden, dass eine große Anzahl Studierender einer Dozentin zuhört, die einen vorgefertigten Text vorliest, ohne selber interaktional aktiv zu werden, ist jedoch nicht haltbar und entspricht vermutlich auch in den meisten Hörsälen Deutschlands und darüber hinaus nicht mehr der Realität. Dennoch haben Vorlesungen aufgrund der tendenziell geringeren Interaktivität im Vergleich etwa zu Übungen und Seminaren einen anderen Status. So bezeichnet Grütz (2002a) Vorlesungen textlinguistisch als „eine Textsorte der gesprochenen Vermittlungssprache“ (a. a. O., 123) und als einen „dialogorientierte[n] Monolog“ (ebd.) – dieses scheinbar problematische Oxymoron bildet die komplexe Konstellation in Vorlesungen in eleganter Weise ab.

Die universitäre Vorlesung ist, trotz dargestellter Kritik, aus der deutschen Universität nicht wegzudenken – das gilt für alle Fachdisziplinen. Generell gilt: Je größer die Studierendenschaft, desto wichtiger die Vorlesung als institutionell tiefverankerte Diskursart der zeitökonomischen Wissensvermittlung (vgl. Grieshaber 1994, 2). Umgekehrt kann angenommen werden, dass, je weniger Studierende in einer Vorlesung anwesend sind, desto eher haben Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden systematisch einen Platz darin. Diese Annahme stützt sich weniger auf quantitative Auswertungen als auf eine gegenstandsbezogene Reflektion der situativen Ermöglichung von Interaktionen zwischen mehreren Teilnehmerinnen aus Dozentinnen- und Studierendenschaft, also unter Beteiligung von Agenten und Klienten der Institution.

2.1 Forschungsstand

Aus dem recht umfangreichen Forschungsstand zu Vorlesungen sollen nun vor dem DaF-Hintergrund dieses Handbuches vor allem solche Aspekte hervorgehoben werden, die für DaF-Studierende von besonderer Relevanz sind.

Grütz (1995, 2002a, b) legt fachsprachlich orientierte Arbeiten zu der Rezeption und zu studentenseitigen Rezeptionsstrategien in wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesungen vor.² Darin befasst sie sich mit der interaktiv mehr oder weniger passiven Rezeption der Studierenden – was in der bereits dargestellten Konstellation von Massenveranstaltungen in den Wirtschaftswissenschaften auch nicht überraschend ist, da angesichts der großen Anzahl von Studierenden kaum Sprecherwechsel zu beobachten sind. Brinkschulte (2015) greift die Forschung von Grütz auf und umreißt eine weitere Problematik: „Vortragende in Vorlesungen rufen eine vornehmlich rezeptive Haltung der Hörer hervor, wobei gelingende Verstehensprozesse der Studierenden für den Dozenten im Wesentlichen verborgen bleiben.“ (Brinkschulte 2015, 55). Die damit einhergehende (scheinbar!) fehlende Interaktion führt Brinkschulte dazu, von Wissensübermittlung (a. a. O., 55) statt von Wissensvermittlung zu sprechen. Dies verkennt allerdings den interaktionalen Charakter von Sprache, der auch in Sprechhandlungsverkettungen präsent ist, macht aber zugleich auf die Anforderung an Dozentinnen aufmerksam, diesen interaktionalen Charakter und die (mentale) Einbeziehung der Studierenden in Vorlesungen systematisch zu realisieren. Für DaF-Studierende ist dies aus unterschiedlichen Gründen von besonderer Bedeutung, da auf der einen Seite die Rezeption in der fremden Sprache u. U. herausfordernder ist und da zugleich unterschiedliche Wissensbestände bezüglich der Art der Wissensvermittlung aktiviert werden können (siehe dazu 4.).

Jasny (2001) wiederum fokussiert syntaktische Aspekte der Wissensvermittlung in Vorlesungen, konkret die Verwendung trennbarer Verben. Sie führt dazu vergleichende Untersuchungen von natur- und geisteswissenschaftlichen Vorlesungen durch, anhand derer sie untersucht,

ob es sich bei der Verbklammer [...] um eine für den Diskurs Vorlesung *relevante* Konstruktion handelt, worin die *diskursspezifischen Verwendungsweisen* dieser Konstruktion bestehen und ob sich diesbezüglich *Unterschiede* zwischen den geistes- und naturwissenschaftlichen Vorlesungen feststellen lassen (a. a. O., 5; Hervorh. i. O.).

Diese Arbeit ist für den DaF-Zusammenhang von besonderer Relevanz, da gerade die Klammerstruktur der deutschen Sprache in der universitären Wissensvermittlung für Studierende mit DaF-Hintergrund in Lehrveranstaltungen eine spezifische Herausforderung sein kann, da diese die Rezeptions- und Mitschreibestrategien entscheidend beeinflusst.

In den letzten Jahren haben im deutschsprachigen Raum aus empirischer Sicht zwei Projekte maßgeblich zur Erforschung der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation beigetragen: Zum einen das unter der Leitung von Angelika Redder (Hamburg) durchgeführte bilaterale Forschungsprojekt „Linguistische Profilierung einer europäischen Wissenschaftsbildung (euroWiss)“, in dem komparativ die Wissensver-

² Sedlaczek (2015) befasst sich demgegenüber dezidiert mit der Rezeption von wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesungen in einem mehrheitlich englischsprachigen Studiengang.

mittlung an deutschen und italienischen Universitäten untersucht wurde (siehe u. a. Hornung/Carobbio/Sorrentino 2014, Redder/Heller/Thielmann 2014 sowie für eine Übersicht Thielmann/Redder/Heller 2015);³ zum anderen das unter der Leitung von Christian Fandrych (Leipzig) durchgeführte multilaterale Forschungsprojekt „GeWiss – Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv“, das in mehreren Folgeforschungen vor allem die Aufbereitung und Verfügbarmachung der erhobenen und kompilierten Korpora in den Fokus genommen hat (siehe u. a. Fandrych/Meißner/Slavcheva 2014, Fandrych/Meißner/Wallner 2017).

Durch die Arbeit in euroWiss konnte u. a. gezeigt werden, dass sehr spezifische Unterschiede der Wissensvermittlung in Deutschland und Italien bestehen – was wiederum in Anbetracht des sonstigen Forschungsstandes zu anderen Ländern und Sprachgruppen (siehe u. a. einige Beiträge in Szurawitzki et al. 2015 sowie die Forderung nach einer Wissenschaftssprachkomparatistik in Ehlich 2003) zeigt, wie sehr es einer sehr detaillierten Betrachtung der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation bedarf. Aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache erfährt dies eine besondere Bedeutung: Durch eine Analyse der Hochschulkommunikation können auf der einen Seite die rezeptiven Anforderungen in Deutschland, die an DaF-Studierende gestellt werden, rekonstruierbar werden und so die Frage der sprachlichen Studierfähigkeit (siehe u. a. Wollert/Zschill 2017) konturiert werden. Auf der anderen Seite kann auch das institutionelle Vorwissen der Studierenden, das sich diese in den unterschiedlichsten Ländern angeeignet haben – das bereits in den Schulen angebahnt wird – mit in die Vorbereitung auf den Studienaufenthalt in Deutschland einbezogen werden. Die Arbeit in GeWiss ermöglicht dazu nicht nur Einsichten in die für die interne Wissenschaftskommunikation hochrelevante Diskursart Vortrag, sondern auch für die in der Regel für Analysen kaum oder nur schwer zugänglichen Prüfungsgespräche.

Die Besonderheit von Vorlesungen gegenüber anderen Diskursarten der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation ist, dass die Sicherung des mentalen Mittvollzuges der rezipierenden Studierenden wesentlich komplexer durch die Lehrenden gewährleistet werden kann. Die Möglichkeiten des Monitorings (Rehbein 1977, 216 ff.) der studentinnenseitigen Wissensprozessierung durch Diskussionen entfällt in der Regel. Studentische Mitschriften, die zwar für linguistische Analysen herangezogen werden können, um die Wissensprozessierung zu rekonstruieren (siehe etwa Breitsprecher 2010), stehen für Dozentinnen natürlich nicht zur Verfügung.

Generell kann festgehalten werden, dass sich die Wissensvermittlung in den einzelnen Disziplinen nicht gleicht, sondern diese sowohl in unterschiedlichen Struktu-

³ Die im Rahmen des Projektes entstandenen, funktional-pragmatischen Arbeiten zu gesprochener Wissenschaftssprache bearbeiten u. a. Fragen der linguistischen Wissensanalyse. Fokussiert werden u. a. Wissensstrukturen (Redder 2014b), Thematisierungen des epistemischen Status' des vermittelten Wissens (siehe dazu die Beiträge in Redder/Heller/Thielmann 2014, insbesondere Thielmann/Krause 2014) oder illokutive Besonderheiten institutionsspezifischer sprachlicher Handlungsmuster (zu studentischen Fragen Redder/Thielmann 2015 und Breitsprecher et al. 2015).

ren organisiert ist, als auch fachspezifische Realisierungsformen ausprägt. Diese sind u. a. bedingt durch die fachkulturellen Unterschiede der vermittelten Gegenstände sowie der jeweiligen historischen Entwicklung der Fachdisziplinen, fachspezifische Wissen- und Wissenschaftsstrukturen und nicht zuletzt auch durch curriculare Anforderungen und Notwendigkeiten. Exemplarisch werden daher im Folgenden, basierend auf den empirischen Erkenntnissen in Krause (2019), Besonderheiten von Vorlesungen in Geistes- und Sozialwissenschaften den Besonderheiten von Vorlesungen in MINT-Fächern gegenübergestellt (siehe u. a. Krause 2015, 2016).

2.1.1 Vorlesungen in Geistes- und Sozialwissenschaften

In Geistes- und Sozialwissenschaften ist das wissenschaftliche Wissen der Disziplinen durch eine ausgeprägte, alle Bereiche durchdringende Streitkultur, der wissenschaftlichen Eristik, gekennzeichnet. Diese Durchdringung zeigt sich nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehre und damit auch in dem vorliegenden Gegenstand: der Vorlesung. Wissenschaftliche Eristik als integraler Bestandteil der Wissenschaftskultur (u. a. Ehlich 1995, 1999; Meiler 2018) wird darin den Studierenden ‚live‘ dargestellt und vermittelt. Denn das wissenschaftliche Streiten und die damit zusammenhängende, aus Studierendensicht womöglich unbefriedigende Uneindeutigkeit wissenschaftlicher Erkenntnis fließt unmittelbar in die Wissensvermittlung ein. Die damit mitunter einhergehende Vorläufigkeit des wissenschaftlichen Wissens ist nur auf den ersten Blick ein Malus der Disziplinen. Sie schafft Meinungs- und Deutungspluralität und ermöglicht Erkenntnis auf höchst unterschiedliche Wege, mit unterschiedlichen Ergebnissen. Das bedeutet jedoch nicht, dass es in Geistes- und Sozialwissenschaften kein Ist-Wissen, bzw. kein als solches vermitteltes gibt. Als Beispiel dafür kann z. B. in der Linguistik die Phonetik oder in der Soziologie die Statistik gelten – wohlgermerkt zwei Gegenstandsbereiche, die gleichermaßen Gegenstand der Naturwissenschaft bzw. der Mathematik sind. Der zentrale Unterschied ist aber, dass „die Kanonisierung des Grundlagenwissens weit weniger stark ist als in den Naturwissenschaften“⁴ (Wiesmann 1999, 42) und daher „die Konfrontation der Studienanfänger [sic!] viel früher“ (ebd.) erfolgt. Für die Rezeption von geistes- und sozialwissenschaftlichen Vorlesungen bedeutet das, dass eben nicht die Vermittlungsgegenstände ‚wie sie da sind‘ mitgeschrieben und mental prozessiert werden können, sondern gewichtet und gegeneinander abgewogen werden müssen. Ferner muss eine etwaige diskursiv in der Vorlesung geleistete Gegenüberstellung von Forschungspositionen als solche übernommen und verschriftet werden – eine nicht unbeträchtliche Herausforderung. Angesichts von in Krause (2019) analysierten Mitschriften kann festgehalten werden, dass es in geistes- und sozialwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen eine Tendenz

⁴ ‚Naturwissenschaft‘ verkürzt in diesem Zitat die Fachdisziplinen, die in ‚MINT‘ zusammengefasst sind.

dazu gibt, Wissensinhalte von flüchtigen supportiven Medien mitzuschreiben. Die Mitschriften sind jedoch eher selten reine Abschriften vom Tafelanschrieb. Angesichts der studentischen Wissensprozessierung von Vorlesungen, zu denen Mitschriften als „Fenster“ (Breitsprecher 2010) betrachtet werden können, kann man also von einer recht komplexen Rezeptionskonstellation sprechen.

2.1.2 Vorlesungen in MINT-Fächern

Durch die Betrachtung von Vorlesungsdiskurs, Tafelanschrieben und studentischen Mitschriften sowie teilweise den Skripten der Dozentinnen konnte in Krause (2019) herausgearbeitet werden, dass in den dort untersuchten MINT-Vorlesungen anders vorgegangen wird als in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In erster Linie haben Vorlesungen dort einen sehr zentralen curricularen Stellenwert und werden gezielt von Lehrwerken komplementiert. Dies ist dadurch begründet, dass in MINT-Fächern zu Beginn des Studiums vor allem kanonisiertes Wissen vermittelt wird, ja vermittelt werden muss. Das bedeutet nicht zugleich, dass das Wissen älteren Datums sein muss. Jedoch ist auch herauszustellen, dass die bis hierhin mehrfach scheinbar durch die Sammelbezeichnung ‚MINT‘ parallelisierten Fachdisziplinen in ihren Vermittlungsgegenständen ‚identisch‘ wären. Vielmehr clustert diese Sammelbezeichnung Disziplinen mit ähnlichen Vermittlungsgegenständen. Im Konkreten zeigt sich, dass sich das vermittelte Wissen in den einzelnen Disziplinen der MINT-Fächer epistemisch teilweise sehr stark unterscheidet (siehe Krause 2015). Das gilt etwa für Mathematik gegenüber Physik und Maschinenbau, da die Physik mit Thielmann (2014a/b) als ‚Leitdisziplin‘ des Maschinenbaus (zu Vorlesungen im Maschinenbau siehe auch u. a. Hanna 2003) bezeichnet werden kann. Daher gibt es in Teilen Ähnlichkeiten zwischen Physik und Maschinenbau auf der einen und Unterschiede zur Mathematik auf der anderen Seite.

Beobachten kann man, dass in vielen MINT-Lehrveranstaltungen die Kreidetafel noch immer einen zentralen Stellenwert in der Wissensvermittlung hat – auch wenn sehr oft weitere unterstützende Medien wie PPTs eingesetzt werden. Der Tafelanschrieb realisiert in Vorlesungen oftmals eine Art temporäres Lernskript, das zwar in Kopräsenz erläutert wird, diese Erläuterungen schlagen sich aber – etwas überraschend – nicht in den Mitschriften nieder. Dieses Phänomen müsste durch dezidierte Forschungssettings näher beleuchtet und rekonstruiert werden.

2.2 Die Vorlesung als multimodale Diskursart

Wenn hier im Titel des Unterkapitels die multimodale Beschaffenheit der Diskursart ‚Vorlesung‘ betont wird, dann nicht, weil andere Diskursarten nicht multimodal wären, sondern weil gerade die Multimodalität der Vorlesung ein zentrales Charakteristi-

kum der Präsenzlehre⁵ ist und ein gerade im Zusammenhang mit Deutsch als fremder Fachsprache bislang vernachlässigter Aspekt ist. Dabei bieten multimodale Ressourcen für DaF-Lernerinnen Möglichkeiten, zu einem Verstehen der vermittelten Fachinhalte zu kommen, ohne dass die Sprache der Lehre auf C1-Niveau beherrscht werden muss. Untersuchungen zu Multimodalität in universitären Vorlesungen finden sich etwa in den Beiträgen in Crawford Camiciottoli/Fortanet-Gómez (2015), Bernad-Mechó (2018) widmet sich der multimodalen Organisation von Vorlesungen. Das ist insofern von großer Relevanz für den DaF-Zusammenhang, da Vorlesungen in der Regel eben nicht (mehr) realisiert werden, indem eine Dozentin einen vorformulierten Text vorliest. Stattdessen werden, neben den in jedem Fall relevanten nonverbalen und paraverbalen Handlungen, supportive Medien wie PPT, Kreidetafel oder Interactive Whiteboards gezielt eingesetzt und orchestriert. Auch der Raumaufteilung kommt eine besondere Bedeutung zu, da schon dieses konstellative Merkmal die turn-Verteilung zu einem gewissen Maße vorprägt. Hervorhebungen von besonders relevanten Wissens-elementen durch explizite verbale Handlungen sind keine Seltenheit im Vorlesungsdiskurs (vgl. Krause 2019), ebenso wie Zeigegesten. Zudem werden auf den unterstützenden Medien farbliche Markierungen, technische Umsetzungen gestischer Zeigehandlungen, Animationen in PowerPoint usw. eingesetzt.

3 Deutsch als Fachsprache in Vorlesungen

Die Forschungen zu Fachsprachen sind von umfangreicher Natur (siehe u. a. Hoffmann/Kalverkämper/Wiegand 1998, 1999, Roelcke 2020) und Fachsprache ist natürlich auch in der universitären Wissensvermittlung von zentraler Relevanz, denn der Erwerb fachsprachlicher Elemente bzw. von disziplinspezifischen Fachsprachen ist unbestreitbar Teil jedes Studiums. Auch wenn der Eindruck nach wie vor vorherrscht, dass der Schwerpunkt in der disziplinären Wissensvermittlung auf fachsprachlichen Elementen liegt und mithin der Fokus der Vermittlung des Deutschen als fremder Fachsprache gelten sollte, zeigt sich, dass gerade einige spezifische wissenschaftssprachliche Elemente, genauer: die Elemente der alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich 1995), von disziplinübergreifender Bedeutung sind. Diese wirken auf den ersten Blick eher unscheinbar, sind aber letztlich ein zentraler Bestandteil der Wissenschaftssprache(n). Zu diesem Thema sind in den letzten Jahren mehrere Lehrbücher entstanden: So legen Moll/Thielmann (2016) ein Lehrbuch vor, das neben der geschriebenen Wissenschaftssprache auch anhand von authentischen Beispielen die Münd-

⁵ Auch Distanzlehre ist multimodal, allerdings werden dort andere Modes relevant, nicht zuletzt, weil Modes der kopräsenten Interaktion sublimiert werden müssen und die Distanzlehre in einem völlig anderen Umfeld und unter völlig anderen Bedingungen realisiert wird. Zudem ist die Distanzlehre zumindest Mitte 2021 nach wie vor nicht als vollwertiger Ersatz der Präsenzlehre anzusehen, da bislang entsprechende Forschung aussteht.

lichkeit fokussiert und dabei auch ganz gezielt Rezeptionsstrategien in unterschiedlichen Fächern darlegt. Lange/Rahn (2017) bieten dagegen ein Lehrbuch, das sich dezidiert mit mündlicher Wissenschaftssprache befasst und dabei auch das Präsentieren mit in den Fokus nimmt. Raindl/Bayerlein (2015) fokussieren die Rezeption und das Mitschreiben in Lehrveranstaltungen für Studierende mit dem Niveau B2/C1. Dennoch darf die Betonung der Relevanz der Elemente alltäglicher Wissenschaftssprache nicht negieren, dass das Erlernen des Deutschen als fremder Fach- und Wissenschaftssprache eine für DaF-Lernerinnen nicht unbeträchtliche Herausforderung darstellt. Denn während für die Muttersprachlerinnen bereits in den schulischen Unterrichtsdiskursen die Aneignung der Wissenschaftssprache Deutsch zumindest angebahnt und Elemente der Alltäglichen Wissenschaftssprache auch mitunter Teil des Abstrakts ‚Bildungssprache‘ sind (Uessler 2011, Redder 2014a), kann diese für DaF-Studierende eben nicht vorausgesetzt werden.

Gerade die dargestellte Relevanz der Aneignung und Vermittlung von kanonisiertem Wissen in den MINT-Fächern mag den Anschein erwecken, das Erlernen des Deutschen als fremder Fachsprache, insbesondere der Terminologie, stünde im Vordergrund für Studienanfängerinnen mit DaF-Hintergrund (vgl. Wiesmann 1999, 39). Dies ist auch nicht von der Hand zu weisen, birgt aber die Gefahr der Vereinfachung und unkluger Eingrenzung auf zu wenig relevante Phänomene.

4 Deutsch als Fremdsprache in Vorlesungen

Betrachtet man die universitäre Wissensvermittlung in Deutschland aus der DaF-Perspektive, ist – neben den bereits skizzierten Spezifika von Disziplinen – auch die besondere Charakteristik der Wissensvermittlung in Deutschland zu betrachten, deren Grundlage bereits in der Schule gelegt wird. Redder (2014a, 35) scheidet die diskursive, entwickelnde Wissensvermittlung (zwecks produktivem oder mitkonstruierendem Lernen) und die textuelle, überliefernde Wissensvermittlung (zwecks repetitivem oder reproduktivem Lernen). Die textuelle Wissensvermittlung kann bspw. in der italienischen Hochschulkommunikation (siehe etwa Redder/Heller/Thielmann 2014) als integral angesehen werden, während die diskursive Prozessierung des vermittelten Wissens in Deutschland eine wichtige Rolle spielt und für die studentische Wissensprozessierung nicht nur von zusätzlicher, sondern von integraler Bedeutung ist. Diese Unterschiede zu kennen und als DaF-Studierende entsprechend zu handeln und sich auf die Wissensvermittlung einzustellen wäre Aufgabe von Vorbereitungsseminaren, etc.

Natürlich ist auch die Disziplin „Deutsch als Fremdsprache“ selber Gegenstand universitärer Vorlesungen und anderer Lehrveranstaltungen. Eine Analyse, die aus der Perspektive der Disziplin ihre eigene Wissensvermittlung untersucht steht jedoch noch aus – und könnte eine unangenehme Nähe zu kritischer Evaluation aufweisen. Eine besondere Relevanz erfährt die Forschung zu Vorlesungen aber weniger aus

der Perspektive der Produktion, als aus der Perspektive der Rezeption, d. h. aus der Perspektive der Studierenden, die zum Studieren nach Deutschland kommen und somit Deutsch als Fremdsprache lernen, bzw. gelernt haben. Denn für diese Studierenden stellt sich die universitäre Lehr-Lern-Situation weitaus komplexer dar als für Muttersprachlerinnen, da neben die Herausforderung des fachlichen Lernens auch die Herausforderung des Lernens der und in der fremden Sprache tritt. Hierzu gibt es einige weiterführende Untersuchungen: So legen Ide/Möhring (2019) einen Praxisartikel zum Verstehen von Vorlesungen gezielt für Studierende mit DaF Hintergrund vor, während Wisniewski et al. (2020) erste Erkenntnisse aus einer Längsschnittstudie, die sich mit dem Studienerfolg von Bildungsausländerinnen befasst, präsentieren.

Die Relevanz des Deutschen als Fremdsprache in Vorlesungen stellt sich also grob betrachtet hinsichtlich zweier Aspekte, bzw. Aspektgruppen, die vor allem komparativ betrachtet werden können: Zum einen grammatisch-syntaktische Besonderheiten des Deutschen komparierend zu den Herkunftssprachen der Studierenden, zum anderen Lehr-Lern-kulturspezifische Muster und Verfahren der akademischen Wissensvermittlung komparierend relativ zu den Mustern und Verfahren der akademischen und vor-akademischen Wissensvermittlung in den Herkunftsländern.

Nicht zuletzt ist zu bemerken, dass die Diskussion um Englisch als Wissenschaftssprache an deutschen Universitäten eine besondere Drift erfährt. Jegliche Diskussion um Deutsch als Fremdsprache wird sodann überflüssig, da die oben genannten Besonderheiten der Wissensvermittlung auf Deutsch und in Deutschland zumindest partiell, wenn nicht im Extremfall gänzlich, nivelliert werden. Und auch wenn Ammon (1998) bereits das Ende des Deutschen als Wissenschaftssprache verkündet hatte, so zeigt ein Blick in die Hörsäle, dass die Wissensvermittlung in den meisten Disziplinen nach wie vor mehrheitlich auf Deutsch stattfindet.

5 Digitale Lehre und MOOCs

Digitale Formate der Wissensvermittlung haben in den letzten Jahren eine zunehmend größere Relevanz erfahren, durch die Corona-Pandemie wurde diese Entwicklung zumindest dem Anschein nach beschleunigt. Der Fehlglaube besteht jedoch darin, dass es mit einer 1:1-Übernahme des Verfahrens bei Face-to-face-Vorlesungen für digitale Formate getan wäre. Digitale Vorlesungen laufen Gefahr, dass gerade in Massenveranstaltungen der Anteil an Interaktion zwar nicht an Bedeutung, aber an Raum verliert – auch wenn dies ggf. technischen Umsetzungen geschuldet ist. Dieser Mangel an Interaktion führt unter Umständen dazu, dass die Diskursart ‚Vorlesung‘ wieder hinter ihre Entwicklung zurückfällt, indem nämlich der Textcharakter in den Vordergrund tritt. Insbesondere gilt dies, wenn Vorlesungen nicht live gehalten, sondern aufgezeichnet werden.

Demgegenüber haben MOOCs, Massive Open Online Courses, in dieser Ausführung einen systematisch anderen Platz. Denn schließlich geht es dabei nicht um ‚Mas-

sive Online Courses‘ sondern eben um ‚Open‘ – mithin um die freie Verfügbarkeit von Wissen. Somit können Vorlesungen ein Teil von MOOCs sein, neben anderen, etwa textuellen Anteilen. Während es vor ein paar Jahren noch so schien, als würde die Zukunft der universitären Lehre in MOOCs liegen,⁶ kann man heute sagen, dass sich dies keineswegs bestätigt hat. Die u. a. von Handke (2014) beinahe alarmistisch ausgerufene Krise der Hochschullehre hat zumindest bisher nicht dazu geführt, dass MOOCs sich als Alternative durchgesetzt haben. Dennoch ist zu beobachten, dass immer mehr Hochschulen, bzw. Länder in Deutschland zusätzlich zu ihrer herkömmlichen Lehre „Open University“-, bzw. „Open Education“-Angebote anbieten (Crawford Camiciottoli 2020 befassen sich z. B. mit OpenCourseWare). Der Kerngedanke dabei ist aber nicht die Ablösung der Hochschullehre, sondern die Verfügbarmachung von Wissen für die breite Öffentlichkeit. Zu diesem Zweck sind digitale Vorlesungen unter Umständen ein Teil von MOOCs, es ist jedoch genauer zu betrachten, welcher Art diese sind. Denn oftmals handelt es sich bei der im Zuge der Open Education angebotenen Wissensvermittlung um eigens dafür gestaltete und entwickelte Formate. Das bedeutet auch, dass die Dichte und die Komplexität des vermittelten Wissens unter Umständen nicht mit der hochschulischen Dichte und Komplexität vergleichbar ist. Zugleich zielt Open Education nicht im selben Maße auf Entertainment ab, wie es etwa bei Science Slams (Niemann et al. 2020) der Fall ist, und verfolgt nicht nur unterhaltsame und gleichsam öffentlichkeitswirksame Darbietungen von wissenschaftlichem Wissen. Stattdessen wird das Ziel verfolgt, einer anderen Zielgruppe als sonst wissenschaftliches Wissen zu vermitteln bzw. überhaupt erst zugänglich zu machen. Open Education ist somit im Spektrum etwa in der Mitte zwischen universitärer Wissensvermittlung und Science Slams anzusiedeln.

6 Fazit

Festgehalten werden kann also, dass die Vorlesung im Kontext der Erforschung von Deutsch als Fach- und Fremdsprache eine zentrale Rolle spielt, da in dieser Diskursart alle Herausforderungen für Studierende mit DaF-Hintergrund zum Tragen kommen – nicht zuletzt, weil die Vorlesung nach wie vor die zentrale Diskursart der universitären Wissensvermittlung ist. Damit ist sie zugleich zentraler Ort der Vermittlung von Fachsprache sowie zentraler Ort für Wissensvermittlung an Studierende mit DaF-Hintergrund. Daraus leiten sich – im Zusammenspiel mit den anderen Diskursarten der universitären Wissensvermittlung – spezifische Anforderungen an die Studienvorbereitung sowie an die studienbegleitende Unterstützung für Studierende mit DaF-Hintergrund ab, die komparativ sowohl zwischen den Disziplinen wie auch zwischen

⁶ Die Beiträge in Schulmeister (2013) geben einen guten Einblick in die Entwicklung von MOOCs, das Vorwort von Schulmeister stellt die damalige Euphorie bezüglich MOOCs eindrücklich dar.

den (Herkunfts-)Sprachen zu spezifizieren wären. All dies erfährt in der digitalen Lehre noch eine stärkere Relevanz, da das Verstehensmonitoring noch herausfordernder ist als bei herkömmlicher Lehre.

7 Literatur

- Ammon, Ulrich (1998): Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Hochschullehre in den deutschsprachigen Ländern. Berlin.
- Bernad-Mechó, Edgar (2018): A multimodal approach to metadiscourse as an organizational tool in lectures. Dissertation: Universität Jaume I.
- Breitsprecher, Christoph (2010): Studentische Mitschriften – Exemplarische Analysen, Transformationen ihrer Bedingungen und unterkulturelle Forschungsdesiderate. In: Dorothee Heller (Hg.): Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen – Schnittstellen ihrer Analyse. Frankfurt a. M., 201–216.
- Breitsprecher, Christoph/Claudia Di Maio/Arne Krause/Angelika Redder/Winfried Thielmann (2015): Komparation studentischen Fragens über Disziplinen und Wissenschaftskulturen hinweg. In: Deutsche Sprache 43, 4/2015, 357–382.
- Brinkschulte, Melanie (2015): (Multi-)mediale Wissensübermittlung in universitären Vorlesungen. Diskursanalytische Untersuchungen zur Wissensübermittlung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaft. Heidelberg.
- Chen, Shing-lung (1995): Pragmatik des Passivs in chemischer Fachkommunikation. Empirische Analyse von Labordiskursen, Versuchsanleitungen, Vorlesungen und Lehrwerken. Frankfurt a. M.
- Crawford Camiciottoli, Belinda (2020): The OpenCourseWare lecture: A new twist on an old genre? In: Journal of English for Academic Purposes 46, July 2020. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100870>.
- Crawford Camiciottoli, Belinda/Immaculada Fortanet-Gómez (Hg.) (2015): Multimodal Analysis in Academic Settings. From Research to Teaching. London (Routledge Series on Multimodality).
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Heinz L. Kretzenbacher/Harald Weinrich (Hgg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, 325–351.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info DaF 26 (1), 3–24.
- Ehlich, Konrad (2003a): Wissenschaftssprachkomparatistik. In: Konrad Ehlich (Hg.): Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven. Eine Konferenz im Europäischen Jahr der Sprachen. o. O., o. S.
- Ehlich, Konrad/Jochen Rehbein (1977): Batterien sprachlicher Handlungen. In: Journal of Pragmatics 1, 393–406.
- Fandrych, Christian/Cordula Meißner/Adriana Slavcheva (Hgg.) (2014): Gesprochene Wissenschaftssprache: Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen. Heidelberg.
- Fandrych, Christian/Cordula Meißner/Franziska Wallner (Hg.) (2017): Gesprochene Wissenschaftssprache – digital: Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora. Tübingen.
- Grießhaber, Wilhelm (1994): Neue Medien in der Lehre. Münster.
- Grütz, Doris (1995): Strategien zur Rezeption von Vorlesungen. Eine Analyse der gesprochenen Vermittlungssprache und deren didaktische Konsequenzen für den audiovisuellen Fachsprachenunterricht Wirtschaft. Frankfurt a. M.
- Grütz, Doris (2002a): Kommunikative Muster in Vorlesungen. Linguistische Untersuchungen einer fachsprachlichen Textsorte der Wissensvermittlung aus dem Handlungsbereich Hochschule und Wissenschaft. In: Fachsprache 3–4, 120–139.
- Grütz, Doris (2002b): Die Vorlesung – eine fachsprachliche Textsorte am Beispiel der Fachkommunikation Wirtschaft. Eine textlinguistische Analyse mit didaktischen Anmerkungen für den Fachsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Linguistik online 10, 41–59.

- Handke, Jürgen (2014): Patient Hochschullehre: Vorschläge für eine zeitgemäße Lehre im 21. Jahrhundert. Marburg.
- Hanna, Ortrun (2003): Wissensvermittlung durch Sprache und Bild. Sprachliche Strukturen in der ingenieurswissenschaftlichen Hochschulkommunikation. Frankfurt a. M.
- Hoffmann, Lothar/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.) (1998): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research. Band 1. Berlin.
- Hoffmann, Lothar/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.) (1999): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research. Band 2. Berlin.
- Hornung, Antonie/Gabriella Carobbio/Daniela Sorrentino (2014) (Hg.): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster.
- Ide, Robin/Jupp Möhring (2019): Vorlesungen besser verstehen. Praktisches Training für Studienanfängerinnen und -anfänger. In: Fremdsprache Deutsch 61, 1–8.
- Jasny, Sabine (2001): Trennbare Verben in der gesprochenen Wissenschaftssprache und die Konsequenzen für ihre Behandlung im Unterricht für Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. Dissertation. Regensburg.
- Krause, Arne (2015): Medieneinsatz in Germanistik und Maschinenbau: Exemplarische Analysen von Vorlesungen. In: Michael Szurawitzki/Ines Busch-Lauer/Paul Rössler/Reinhard Krapp (2015) (Hg.): Wissenschaftssprache Deutsch. International, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen, 217–230.
- Krause, Arne (2016): (Scheinbar) Ähnliche Gegenstände – ähnliche sprachliche Verfahren? Sprachliche Ressourcen der Wissensvermittlung in Mathematik, Physik und Maschinenbau. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Tagungsband der 41. FaDaF-Jahrestagung. o. O., 231–253.
- Krause, Arne (2019): Supportive Medien in der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation. Analysen des Handlungszwecks von Kreidetafel, OHP, PPT und Interactive Whiteboard. Frankfurt a. M.
- Lange, Daisy/Stefan Rahn (2017): Mündliche Wissenschaftssprache. Kommunizieren – Präsentieren – Diskutieren. Stuttgart.
- Meiler, Matthias (2018): Eristisches Handeln in wissenschaftlichen Weblogs. Medienlinguistische Grundlagen und Analysen. Heidelberg.
- Moll, Melanie/Winfried Thielmann (2016): Wissenschaftliches Deutsch. Verstehen, schreiben, sprechen. Stuttgart.
- Monteiro, Maria/Dietmar Rösler (1993): Eine Vorlesung ist nicht nur eine Vor-Lesung: Überlegungen zur Beschreibung eines kommunikativen Ereignisses in der Lehre an Hochschulen. Fachsprache 15, 1–2, 54–67.
- Munsberg, Klaus (1994): Mündliche Fachkommunikation. Das Beispiel Chemie. Tübingen.
- Niemann, Philipp/Laura Bittner/Christiane Hauser/Philipp Schrögel (2020): Science-Slam: Multidisziplinäre Perspektiven auf eine populäre Form der Wissenschaftskommunikation. Wiesbaden.
- Raindl, Marco/Oliver Bayerlein (2015): Campus Deutsch – Hören und Mitschreiben B2/C1. 1. Aufl. München.
- Redder, Angelika (2014a): Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs. In: Antonie Hornung/Gabriella Carobbio/Daniela Sorrentino (2014) (Hg.): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster, 25–40.
- Redder, Angelika (2014b): Kritisieren – ein komplexes Handeln, das gelernt sein will. In: Jens Birkmeyer/Constanze Spieß (Hgg.): Kritik und Wissen – Probleme germanistischer Deutschlehrer/-innen-ausbildung. Göttingen, 132–142.
- Redder, Angelika/Dorothee Heller/Winfried Thielmann (Hg.) (2014): Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkriptionen. Heidelberg.

- Redder, Angelika/Winfried Thielmann (2015): Aktive akademische Wissensaneignung: Studentisches „Fragen“ und seine illokutive Systematik. In: Dorothee Heller/Antonie Hornung/Angelika Redder/Winfried Thielmann (Hg.): Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig. DS-Themenheft 43.4, 340–356.
- Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart.
- Rehbein, Jochen/Shinichi Kameyama (2004): Pragmatik. In: Ulrich Ammon/Norbert Dittmar/Klaus Mattheier/Peter Trudgill (Hg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin, 556–588.
- Roelcke, Thorsten (2020): Fachsprachen. 4., neu bearbeitete und wesentlich erweiterte Aufl. Berlin.
- Schulmeister, Rolf (Hg.) (2013): MOOCs – Massive Open Online Courses: offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster.
- Sedlaczek, Betina (2015): Hör- und Hör-Sehverstehensstrategien von internationalen Studierenden in wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesungen eines dominant englischsprachigen Bachelorstudiengangs. In: Annelie Knapp/Karin Aguado (Hg.): Fremdsprachen in Studium und Lehre – Foreign Languages in Higher Education. Chancen und Herausforderungen für den Wissenserwerb – Opportunities and Challenges for the Acquisition of Knowledge. Frankfurt a. M., 177–208.
- Szurawitzki, Michael/Ines Busch-Lauer/Paul Rössler/Reinhard Krapp (2015) (Hg.): Wissenschaftssprache Deutsch. International, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen.
- Thielmann, Winfried (2014a): „Marie, das wird nichts“ – sprachliche Verfahren der Wissensbearbeitung in einer Vorlesung im Fach Maschinenbau. In: Christian Fandrych (Hg.): Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv. Heidelberg, 193–206.
- Thielmann, Winfried (2014b): „Wenn einmal der Wert eingeführt ist, kriegst du ihn nicht mehr weg“ – Verfahren diskursiver Wissensvermittlung im Fach Maschinenbau. In: Antonie Hornung/Gabriella Carobbio/Daniela Sorrentino (2014) (Hg.): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster, 55–67.
- Thielmann, Winfried/Arne Krause (2014): „Das wird eben halt beobachtet, aber keiner weiß wie’s funktioniert.“ Zum Umgang mit aktuellem Forschungswissen in der Physik. In: Angelika Redder/Dorothee Heller/Winfried Thielmann (Hg.) (2014): Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkriptionen. Heidelberg, 19–34.
- Thielmann, Winfried/Angelika Redder/Dorothee Heller (2015): Linguistic practice of knowledge mediation at German and Italian universities. In: EujAL 3 (2), 1–23.
- Uesseler, Stella (2011): Alltägliche Wissenschaftssprache im Unterricht – eine Fallanalyse. In: Ulrike Behrens/Birgit Eriksson (Hg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern, 55–74.
- Werbnter, Katja (2013): Mehrsprachigkeit im Kolloquium. Zur mehrsprachigen Praxis in Gesprächen am Beispiel von Kolloquien an deutschen Hochschulen. Mannheim.
- Wiesmann, Bettina (1999): Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber. München.
- Wisniewski, Katrin/Jupp Möhring/Wolfgang Lenhard/Jennifer Seeger (2020): Sprachkompetenzen und Studienerfolg von BildungsausländerInnen zu Studienbeginn: Erste Erkenntnisse eines empirischen Längsschnittprojekts. In: Anastasia Drackert/Mirka Mainzer-Murrenhoff/Anna Soltyska/Anna Timukova (Hg.): Testen bildungssprachlicher Kompetenzen und akademischer Sprachkompetenzen – Zugänge für Schule und Hochschule. Frankfurt a. M., 279–319.
- Wollert, Mattheus/Stephanie Zschill (2017): Sprachliche Studierfähigkeit: ein Konstrukt auf dem Prüfstand. In: Info DaF 44(1): 2–17.
- Zemb, Jean-Marie (1981): Ist die Vorlesung noch zu retten? In: Theo Bungarten (Hg.): Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München, 454–466.

Lisa Rhein und Ute Henning

Die Präsentation im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: Präsentationen sind komplexe Kommunikationsformen, die für Wissenschaftler*innen und Studierende eine Herausforderung darstellen, ganz besonders für DaF-Sprecher*innen. Anhand der Präsentationstypen wissenschaftliche Präsentation, studentisches Referat und Präsentationen in Lehr-/Lernkontexten Deutsch als Fremdsprache werden aus linguistischer Perspektive Merkmale der Struktur, Elemente der Kommunikationsform (Redetext, multimodale Elemente und Performanz) sowie Qualitäts- und Bewertungskriterien für Präsentationen beleuchtet. Außerdem werden die Herausforderungen des Präsentierens für DaF-Sprecher*innen in den Blick genommen, etwa das Erlernen von einzelnen Arbeitsschritten, die Verwendung typischer Sprechakte und die Ausarbeitung des Redetextes sowie der angezeigten Folien.

Schlagwörter: Präsentation, Vortrag, Referat, Multimodalität, Performanz, Wissensvermittlung

- 1 Die Präsentation: Begriffsdefinition und Verortung
- 2 Sinn und Zweck von Präsentationen
- 3 Elemente der Kommunikationsform „Präsentation“
- 4 Qualitätskriterien und Bewertung von Präsentationen
- 5 Sprachliche Besonderheiten und Herausforderungen von Präsentationen im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache
- 6 Literatur

1 Die Präsentation: Begriffsdefinition und Verortung

Wissenschaftliche Erkenntnisproduktion findet diskursiv statt: Wissen wird interaktiv ausgehandelt, es wird innerhalb einer *scientific community* generiert und diskutiert, in der jeweils eigene epistemische Praktiken etabliert sind. Dabei stellt die Präsentation die zentrale Diskursform zur Verbreitung von Forschung dar (vgl. Grabowski 2003, 53). Sie ermöglicht es, Mitglieder der eigenen Disziplin mit der eigenen Forschung vertraut zu machen und diese im Anschluss an die Präsentation zu diskutieren. Über das Halten von Referaten werden Studierende an die Diskursform *wissenschaftliche Präsentation* herangeführt (vgl. Guckelsberger 2009, 71). In diesem Beitrag fokussieren wir daher mit Blick auf Herausforderungen des Fach- und Fremdspracherwerbs wissenschaftliche Präsentationen, die sich an ein Fachpublikum richten, sowie die da-

rauf vorbereitenden Referate und Präsentationen in Fachstudium und Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF).

Präsentationen bzw. Vorträge, die visuell unterstützt werden, stehen erst seit Anfang des Jahrtausends als eigene Kommunikationsform im Fokus des sprachwissenschaftlichen Interesses. Mit dem aus einem soziologischen Forschungsprojekt hervorgegangenen Sammelband von Günthner/Knoblach (2007) wurde der Präsentation erstmals der Status einer eigenen Gattung, einer eigenen Kommunikationsform zugeschrieben. Aus einer textlinguistischen Perspektive befasst sich Lobin (2007) mit Fragen der Textualität, Kohäsion und Kohärenz über die Modalitäten hinweg; textstilistisch wurden vor allem kulturbedingte Merkmale von Vorträgen betrachtet (Kotthoff 2001). Linguistische und kommunikationswissenschaftliche Rezeptionsstudien finden sich bei Dynkowska et al. (2012, zusammengefasst in Lobin 2013), aus der Medienwissenschaft bei Niemann/Krieg (2011) und Bucher et al. (2010). Aus dem Projekt „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv“ (GeWiss) ist ein Korpus mündlicher Wissenschaftskommunikation auf Deutsch und in anderen Sprachen entstanden, das auch in Studien zu wissenschaftlichen und studentischen Vorträgen genutzt wurde, allerdings auf Transkripte des Gesprochenen sowie Metadaten beschränkt ist (vgl. Fandrych et al. 2014a, Fandrych et al. 2014b). Mit studentischen Präsentationen und Referaten im Fach DaF und darüber hinaus befassen sich nur vereinzelte Studien (z. B. Guckelsberger 2005, Centeno Garcia 2007), weshalb die Forschungslage dazu insgesamt unbefriedigend ist (vgl. Fandrych/Graefen 2010, 510–511).

Präsentationen, wie sie in diesem Artikel verstanden werden, „sind in vielerlei Hinsicht aus der Textsorte des Vortrags hervorgegangen“ (Lobin et al. 2010, 358). Während bei Vorträgen das gesprochene Wort dominiert, das Gesprochene oftmals auf vorformulierten Manuskripten beruht und wenig bis keine visuellen Hilfsmittel verwendet werden, sind Präsentationen durch einen hohen Grad an Multimodalität, eine „simultane Ko-Präsenz gesprochener und geschriebener Sprache, Gestik und Mimik des Präsentators sowie diverser Visualisierungen auf den projizierten Folien“ (Lobin et al. 2010, 358) gekennzeichnet. Einige der hier referierten Publikationen wurden mit Blick auf Vorträge verfasst (Kotthoff 2001, Techtmeier 1998, Grabowski 2003); die Ausführungen zu Funktion und Aufbau von Vorträgen können aber zum Teil auf Präsentationen übertragen werden, da sie in der Mehrheit auf empirischen Studien beruhen und multimodale Aspekte berücksichtigen. Daher wird auf die genannten Publikationen vielfach Bezug genommen.

Präsentationen werden in der linguistischen Forschungsliteratur u. a. als „multimodale Textsorte“ (Dynkowska/Lobin 2012, 241) und als Diskursgattung (Günthner/Knoblach 2007) konzeptualisiert. Dem vorliegenden Artikel legen wir die auch im Fach DaF vielfach genutzte Definition von Lobin zugrunde:

Unter einer wissenschaftlichen Präsentation kann eine textuell organisierte Kommunikationsform verstanden werden, die sich im Wesentlichen aus der Rede eines Vortragenden, per Präsentationssoftware projizierten Texten, Grafiken, Bildern usw. (der Folien-Sequenz bzw. Projektion) und den nicht-sprachlichen Handlungen des Vortragenden auf einer (ggfs. nur angedeuteten) Bühne zusammensetzt. (Lobin 2013, 66)

Eine Präsentation besteht demnach aus dem *Redetext*, *visuellen/multimodalen Elementen* und den körperlichen Handlungen, der *Performanz* (s. Abschnitt 3). Dies unterscheidet eine Präsentation von Vorträgen, bei denen die gesprochene Rede im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht und Visualisierungen nur eine begleitende bzw. untergeordnete Rolle spielen (vgl. Dynkowska/Lobin 2012, 239–240).

2 Sinn und Zweck von Präsentationen

Präsentationen dienen der Vermittlung von Wissen, sei es wissenschaftsintern (z. B. auf Konferenzen) oder wissenschaftsextern (z. B. auf Informationsveranstaltungen). Präsentationen an eine Fachcommunity sind von wissenschaftsexternen Präsentationen zu unterscheiden, die Informationsveranstaltungen sowie Formate wie Science Vision, Science Café oder Science Slam (Niemann et al. 2017, 93–108; Niemann et al. 2020) umfassen.

Ziel von Präsentationen ist neben der Wissensvermittlung, die eigene Person in einem größeren disziplinären oder interdisziplinären Umfeld vorzustellen und damit die Reputation zu erhöhen oder zu stabilisieren (vgl. Techtmeier 1998, 504). In Präsentationen werden also nicht nur der eigene Vortragsinhalt in die Forschungslandschaft eingebettet, aktuelle Entwicklungen aufgegriffen und die Neuartigkeit der Erkenntnisse, Methoden etc. betont, sondern Wissenschaftler*innen stehen in Konkurrenz und Wettstreit miteinander, was sich auf die Vortragsgestaltung auswirkt (vgl. Kotthoff 2001, 346). Tracy konnte in einer Interviewstudie nachweisen, dass Vortragende vor allem als intelligent und kompetent wahrgenommen werden möchten (vgl. Tracy 1997, 24–25). Die Untersuchungsteilnehmenden „wanted to get their facts straight, be clear about ideas, be articulate, have interesting things to say, and answer questions well“ (ebd., 25–26).

Präsentationen im wissenschaftlichen Kontext können mit Blick auf Funktionen und Adressaten(gruppen) in unterschiedliche Typen differenziert werden. So findet sich neben der Textsorte *Tagungsvortrag* der *Plenarvortrag*, der *Sektionsvortrag* und das *Sektionsleitreferat* (vgl. Techtmeier 1998, 507–508). Während sich der Plenarvortrag an alle Tagungsteilnehmenden wendet und allgemein orientierende Funktion hat, adressiert das *Sektionsleitreferat* mit gleicher Funktion lediglich eine Sektion und der *Sektionsvortrag* die Expert*innen eines Teilgebiets (vgl. ebd.). Der *Tagungsvortrag* hingegen adressiert alle Tagungsteilnehmenden und thematisiert in der Regel die aktuelle wissenschaftliche Forschung der Präsentierenden. Neuere Formate der fachlichen Präsentation stellen *Poster-Präsentationen*, *Rundtischvorträge* und *Fokusediskussionen* von zwei Wissenschaftler*innen mit vorgeschalteten Vorträgen im Rahmen wissenschaftlicher Veranstaltungen dar (vgl. Rhein 2015, 120). Außerhalb von Konferenzen finden sich *Gastvorträge* in Kolloquien oder Seminaren und *Bewerbungsvorträge* in Berufungsverfahren. Als Teil der wissenschaftlichen Qualifikation werden Präsentationen in Disputationen bzw. Verteidigungen von Bachelor-, Master- und Dok-

torarbeiten gehalten, auf deren Basis die Arbeit weiter diskutiert und vor den Prüfer*innen verteidigt werden muss; auch im Rahmen einer Habilitation muss die eigene Arbeit im Habilitationsvortrag präsentiert werden.

Der Begriff Präsentation wird im Fach DaF für diverse Präsentationsformen im DaF-Unterricht verwendet, in denen Lernende Arbeitsergebnisse aus Projektarbeiten, Gruppen- oder Einzelarbeiten allein oder in der Gruppe mündlich und multimodal unterstützt präsentieren (vgl. z. B. Businger 2016; Mayer 2009). In solchen studentischen Präsentationen werden häufig landeskundliche und (inter)kulturelle, im fachsprachlich orientierten Unterricht auch fachliche Themen behandelt, der Themenwahl sind jedoch grundsätzlich keine Grenzen gesetzt. Im universitären DaF-Unterricht und besonders im fachsprachlich orientierten DaF-Unterricht kommt der Präsentation eine besondere Bedeutung zu (z. B. zur Präsentation im Beruf Grzeszczakowska-Pawlikowska/Makowski 2021). Im Fach DaF bzw. Auslandsgermanistik, in deutschsprachigen Studiengängen in amtlich nicht-deutschsprachigen Ländern und allgemein im DaF-Unterricht – besonders wenn dieser auf ein Studium vorbereitet oder studienbegleitend stattfindet – wird die Präsentation vor allem zur Förderung der Sprechfertigkeit (z. B. Mayer 2009), für landeskundliche Lernziele und zur Förderung rhetorischer Kompetenzen (z. B. Gorąca-Sawczyk 2020) eingesetzt.

Das Referat kann als Vorform der wissenschaftlichen Präsentation verstanden werden und ist in aller Regel ebenso durch Multimodalität, Performanz und einen spezifisch gestalteten Redetext gekennzeichnet. Es handelt sich um mündliche studentische Produktionen im Fachstudium, die in Lehrveranstaltungen (typischerweise Seminaren) vor der Lehrperson und Kommiliton*innen stattfinden. In Referaten präsentieren Studierende ihre fachlichen Lernergebnisse, vermitteln diese an die Zuhörenden und diskutieren sie mit ihnen. Sie können zur fach-, studien- und wissenschafts- bzw. berufsbezogenen Professionalisierung (vgl. Guckelsberger 2009, 83) und zur Förderung der rhetorischen Fähigkeiten (vgl. Gorąca-Sawczyk 2020) von Studierenden eingesetzt werden. Ziel ist es auch, die „Kritikakzeptanz und Selbstkritik in einer sachlichen Diskussion“ (Ribeiro Kügler 2002, 128) zu fördern. Bisweilen ist mit Referat zugleich die angepasste Verschriftlichung der mündlichen Präsentation (Seminararbeit, Hausarbeit) gemeint oder es kann der Vorbereitung auf seine Verschriftlichung als Haus-/Seminararbeit dienen.

3 Elemente der Kommunikationsform „Präsentation“

Präsentationen finden in den überwiegenden Fällen von Angesicht zu Angesicht statt, seit Beginn der Covid-19-Pandemie Anfang 2020 vermehrt auch digital über Videokonferenzportale. Zwischen den Teilnehmenden besteht visueller und auditiver Kontakt, im Falle einer Präsenz-Präsentation befinden sich die Teilnehmenden zur gleichen Zeit am gleichen Ort (vgl. Techtmeier 1998, 505). Präsentationen im deutschsprachigen wissenschaftlichen Kontext richten sich an „Fachkolleginnen [...], Gutachter, Schüle-

rinnen, Konkurrenten, Mitstreiter, Menschen aus angrenzenden Fächern“ (Kotthoff 2001, 323), auch Studierende – sie sind demnach *mehrfachadressiert*. Diese Mehrfachadressierung wirkt sich auf die Präsentationsgestaltung aus, besonders wenn Wissensasymmetrien zu berücksichtigen sind (z. B. auf interdisziplinären Konferenzen oder in der Lehre).

3.1 Redetext und Präsentationsstruktur

Die Präsentation steht im Kontinuum zwischen *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit* (vgl. Koch/Oesterreicher 1985): Präsentationen werden mündlich und monologisch realisiert, sind aber oftmals schriftlich vorbereitet und in unterschiedlichem Grad bereits an die mündliche Realisierung angepasst (vgl. z. B. Techtmeier 1998, 504; Dynkowska/Lobin 2012, 240). Es hängt teilweise von der Professionalität und Geübtheit des/der Vortragenden ab, ob die Rede spontan produziert wird oder auf einem schriftlich vorbereiteten Text beruht (vgl. Lobin 2013, 66–67; Kotthoff 2001); Stichwortkonzepte und andere Formen der schriftlichen Vorbereitung sind ebenfalls möglich (vgl. Pabst-Weinschenk/Wachtel 2011, 96–101). Auch fachliche und kulturelle Konventionen beeinflussen, welche Form der schriftgeprägten Mündlichkeit realisiert wird und angemessen ist (vgl. Pabst-Weinschenk/Wachtel 2011). Anders als in der geschriebenen deutschen Wissenschaftssprache ist in Präsentationen mehr Sprecher- und Hörerdeixis möglich, etwa der (gelegentliche) Gebrauch des ‚ich‘ oder des hörereinklusive ‚wir‘ (vgl. Fandrych/Graefen 2010, 512). Wenn Präsentationen spontan ausformuliert werden, müssen die projizierten Folien, das eigene Handeln und die Rede synchronisiert werden (vgl. Lobin 2013, 67). Das dabei spontan Formulierte hat einen Vorteil gegenüber einer abgelesenen Rede, nämlich die bessere Verständlichkeit durch die Gleichzeitigkeit von Sprechen und Denken (vgl. auch Pabst-Weinschenk/Wachtel 2011):

Mit Blick auf die ‚mentale Kopplung‘ zwischen Vortragendem und Publikum sind frei gehaltene Vorträge abgelesenen Formulierungen auf jeden Fall vorzuziehen, weil nur sie sicherstellen, dass man das, was man beim Vortrag sagt, auch gerade denkt; die Bindung der Redeformulierung an die aktuellen Gedankeninhalte setzt gleichsam automatisch auch eine gewisse Kontrolle der Geschwindigkeit, Folgerichtigkeit und Verständlichkeit in Funktion. (Grabowski 2003, 66)

Gesprochensprachliche Charakteristika sind beispielsweise „Anakoluthe, deiktische Elemente und Abtönungspartikeln, Ausklammerungen und Nachträge, phonetische Reduktionen der Wortendungen“ (Techtmeier 1998, 507). Sie treten vor allem dann auf, wenn Passagen spontan frei formuliert oder schriftlich konzipierte Textteile zum besseren Verständnis mündlich reformuliert werden.

Präsentationen werden disziplinen-, (fach-)kultur- und werteszpezifisch gestaltet, weswegen sie sich in Aufbau und Stil erheblich voneinander unterscheiden können (vgl. Grabowski 2003, 60; Techtmeier 1998, 508; zur Kulturspezifität von Präsentationen/Vorträgen siehe Kotthoff 2001). Die folgenden Ausführungen geben einen Überblick

Tab. 1: Übersicht über die Präsentationsphasen (überarbeitete Fassung nach Rhein 2015, 122).

	Inhalt	Funktion
Phase 1: Einleitung	Einleitung in das Thema, Überblick über die Gliederung, Forschungsstand	Herstellung der Kooperationsbereitschaft, Interesse wecken, Vorbereiten der Zuhörer, Schaffen eines Forschungsraums
Phase 2: Hauptteil	Forschungsgegenstand, Ziele der Studie, Thesen/Hypothesen, Methoden, Daten/Korpora, Analysen, Präsentation der Ergebnisse, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	Information, Präsentation der eigenen Forschung
Phase 3: Schluss	Zusammenfassung der Erkenntnisse mit Bezug auf Forschung, ggf. Ausblick auf Anschlussfragen	Zusammenfassung der Arbeit

über die allgemeine Struktur von Präsentationen im Deutschen; Abweichungen sind immer möglich.

Präsentationen weisen verschiedene, aufeinander folgende Phasen auf (s. Tab. 1; ausführlicher: Rhein 2015, 120–122). In der Forschungsliteratur werden Präsentationen (bzw. Vorträge) in drei (Techtmeier 1998, 505–506; Kotthoff 2001, 345) bzw. fünf (Webber 2002) Phasen gegliedert, denen unterschiedliche Funktionen und Aufgaben zugeordnet werden. Auf einer Makroebene lassen sich die drei Phasen (1) Einleitung, (2) Hauptteil und (3) Schluss voneinander abgrenzen, wobei die einzelnen Phasen unterschiedlich ausdifferenziert werden.

In der Einleitung sollen Kooperationsbereitschaft und Interesse der Zuhörenden geweckt und damit die „Voraussetzungen für das Gelingen der Interaktion“ (Techtmeier 1998, 505–506) geschaffen werden. Im deutschsprachigen Raum ist es üblich, dem Publikum die Gliederung kurz vorzustellen, damit diese sich besser orientieren können, sowie den Forschungsstand knapp darzustellen (vgl. Kotthoff 2001, 326 und 345). Kammhuber (2011, 176–177) hält fest, dass es in der Einleitung eines Vortrags im deutschen Kontext unangemessen sei, „den Erwartungshorizont der Zuhörer zu senken“, und dass man strukturiert zum Thema führen solle. Fandrych et al. (2014a, 153) weisen allerdings im Korpus GeWiss nach, dass solche abschwächenden Sprechhandlungen durchaus auch in der Einleitung durchgeführt werden.

Im Hauptteil folgen die Darstellung der Ziele der Studie, des Designs der Studie und die Präsentation der Ergebnisse mit detaillierten Erklärungen (vgl. Webber 2002, 234), es wird der Forschungsgegenstand benannt und über Methoden, Lösungsvorschläge und Ergebnisse berichtet (vgl. Techtmeier 1998, 506). Mittelpunkt ist also die eigene Forschung, die „eigene[...] Studie oder These, deren methodische Herangehensweise, Hypothesen, Daten- oder Textpräsentation, Analysen (argumentatio) und Interpretationen“ (Kotthoff 2001, 326).

Im Schlussteil der Präsentation werden Schlussfolgerungen gezogen und die eigene Forschungsarbeit wird mit Bezug auf den Forschungszusammenhang zusammengefasst (Kotthoff 2001, 326; Techtmeier 1998, 505).

Für Referate beschreibt Guckelsberger (2005, 2009) einen dreiphasigen Ablauf aus (1) dem Semindiskurs vor dem Referat, (2) der Präsentation durch die Studierenden und (3) der anschließenden Diskussion, jeweils verbunden durch Sprechhandlungen der Dozierenden und ggf. unterbrochen durch Eingriffe der Dozierenden (vgl. Guckelsberger 2009, 72 und 73–76). Zusätzlich können Feedback zum und die Bewertung des Referats durch die Lehrperson als Anschlussphase zum Referat gezählt werden, da die dadurch angestoßene Reflexion der Studierenden wesentliches Potenzial für deren Lernprozesse hat (vgl. Grzella/Voßkamp 2017, Feld-Knapp/Weimann 2019).

3.2 Multimodalität von Präsentationen

Präsentationen als Kombination aus an eine Wand projizierten Inhalten (Bilder, Grafiken, Tabellen, Text etc.), gesprochener Rede und den körperlichen Handlungen des/der Vortragenden sind multimodale Konstrukte. Power-Point-Folien erleichtern dabei z. B. das Verstehen schwieriger Zusammenhänge, indem die akustisch gegebenen Informationen visuell unterstützt werden (vgl. Techtmeier 1998, 507). Im Referat kommt häufig ein Handout oder Thesenpapier hinzu, das zusammenfassend-informativ oder begleitend-argumentativ ausgerichtet sein und ebenfalls zur Aufmerksamkeitslenkung genutzt werden kann (vgl. Ribeiro-Kügler 2002, 131–132; Mehlhorn 2005, 58). Bei der Koordination des Gesprochenen und Gezeigten werden modalitätsübergreifende Mittel zur Kohärenzherstellung verwendet, nämlich Deixis und Rekurrenz (vgl. Lobin 2013, 68). In Präsentationen dient sprachliche oder gestische Deixis „der Zusammenhangsherstellung und Aufmerksamkeitslenkung des Adressaten auf Elemente eines unmittelbar präsenten oder konstituierbaren Verweisraums“ (Lobin 2013, 69–70). Unter den nicht-sprachlichen Verweisen ist nach Lobin (2013, 69) das „Zeigen mit dem Finger, Handflächen, Laserpointer, Cursor“ zu nennen, während sich sprachliche Deixis in „lokaldeiktische[n] Verweise[n], Objektdeixis“ manifestiert. Auch Animationen und Einblendungen von Texten oder anderen Folienelementen steuern die Aufmerksamkeit des Publikums (vgl. Niemann/Krieg 2011, 139).

Bei der Rekurrenz werden sprachliche Elemente wieder aufgenommen, sodass sich eine Doppelung von Wörtern oder Phrasen zwischen Folie und Gesprochenem ergibt (vgl. Lobin 2013, 69). Dies kann zu dem von Günthner/Knoblauch (2007, 63, H. i. O.) beschriebenen „*Item-Paraphrase-Format*“ von Präsentationen führen: Aus dem projizierten Text werden einzelne Begriffe abgelesen und mündlich, oft umgangssprachlich, paraphrasiert. Eine Rezeptionsstudie hat gezeigt, dass dieses Format zu einem relativ hohen Lernerfolg führt, ähnlich wie ‚Identität‘ zwischen Folientext und Gesagtem oder einer ‚engen Verzahnung‘ der Folieninhalte und dem Redetext (ausführlich Dynkowska/Lobin 2012, 244). Dieser Befund widerspricht dem von Grabowski

herausgearbeiteten Qualitätsmerkmal der Formulierungsflexibilität. Ihm zufolge zeugt es von Professionalität und Sicherheit, wenn Präsentierende ihre gesprochene Rede frei formulieren und nicht wortwörtlich wiedergeben, was auf den Folien bereits ausformuliert ist (vgl. Grabowski 2003, 70). Dieses Dilemma ist für jede Präsentationsrealisation individuell abzuwägen.

Laut Niemann/Krieg (vgl. 2011, 129) hängt der Erfolg einer Präsentation zudem vom Vorwissen der Rezipierenden ab. Ihnen zufolge können Expert*innen und Nicht-Expert*innen Verweishandlungen unterschiedlich gut folgen bzw. diesen Bedeutung zuschreiben. Visuelle Elemente steigern die Kommunikationsqualität, da sie die gesprochene Rede unterstützen (vgl. Lobin 2013, 73). Weiterhin konnte belegt werden, dass die Erinnerungsleistung von Rezipient*innen durch eine geschickte Aufmerksamkeitssteuerung erhöht werden kann (vgl. Lobin 2013, 73).

3.3 Performanz

Der Begriff der Performanz ist vor allem in der soziologischen Literatur ein Schlüsselbegriff, der die Körperbezogenheit des Präsentierens betont (vgl. Schnettler et al. 2007, 20). Performanz

umfasst insbesondere [...] körperliche Präsenz, zum Beispiel die Körperstellung zwischen dem Publikum und der Projektionswand, die Blickrichtung und diverse Formen gestischen Zeigens mit oder ohne Zeigeinstrumente. (Dybkowska/Lobin 2012, 241)

Präsentierende befinden sich auf einer Art Bühne, stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit und sprechen bzw. interagieren mit ihrem Publikum. Da nachgewiesen werden konnte, dass von der Performanz des Präsentierens die „gute kommunikative Wirkung“ (Lobin 2013, 73) abhängt, sollte sie nicht unterschätzt werden. Auf Aspekte der Performanz wird in Abschnitt 5 in Zusammenhang mit den Herausforderungen für Wissenschaftler*innen und Studierende weiter eingegangen.

4 Qualitätskriterien und Bewertung von Präsentationen

Das Präsentieren von Forschungsarbeiten innerhalb und außerhalb der *scientific community* gehört zum Berufsbild von Wissenschaftler*innen. Professionalität der Präsentation ist dabei eine Fähigkeit, die Wissenschaftler*innen im Laufe ihrer Karriere erwerben sollten (vgl. Grabowski 2003, 55–56). Professionalität setzt sich nach Grabowski aus fachlicher Kompetenz plus entsprechender, angemessener Präsentationsweise der Forschung (= Präsentationskompetenz) zusammen, wobei Letztere im Lauf der Karriere eingeübt und geschärft werden kann – worauf auch viele Ratgeber zielen, die sich an Wissenschaftler*innen und Studierende richten (z. B. Lobin 2012, Pres-

ler/Döhmman 2004). Vor dem Hintergrund, dass auf Konferenzen zwei Ressourcen begrenzt sind, nämlich Zeit und Teilnehmer*innen, gilt eine gut vorbereitete und dargebrachte Präsentation als Ausdruck von Wertschätzung des Publikums und der Organisator*innen (vgl. Grabowski 2003, 57, 58). Eine ‚gute‘ Präsentation ist sorgfältig geplant, an die zur Verfügung stehende Vortragszeit angepasst und orientiert sich an den Grice’schen Empfehlungen (= Maximen der Qualität, Quantität, Relevanz und Modalität; Grice 1979, 249–250). Zudem sind fachspezifische Standards und Forschungsgegenstände zu berücksichtigen: Wissenschaftler*innen sollten sich bei der Ergebnispräsentation an disziplinäre und für ihren Forschungsbereich geltende (Präsentations-)Konventionen halten, um die Zugehörigkeit zur jeweiligen *scientific community* zu bestätigen und Kenntnis der Standards zu signalisieren. Dies umfasst auch die Kenntnis und Anwendung spezifischer Präsentationstechniken und -software (vgl. Grabowski 2003, 58–60).

In der universitären Lehre wird mittels Referaten das wissenschaftliche Präsentieren auf der Grundlage von Standards der wissenschaftsinternen Kommunikation als Bewertungskriterien gelehrt. Zwar findet diese Vermittlung häufig implizit und ohne den transparenten Verweis auf wissenschafts- oder fachspezifische Standards und Konventionen statt, gezielte hochschuldidaktische Konzepte für die studienfachbezogene Lehre liegen jedoch vor (z. B. Grzella/Voßkamp 2017, Gorąca-Sawczyk 2020). Bisweilen bieten Hochschulen fächerübergreifende Kurse und Workshops zum Präsentieren als Studierstrategie oder Schlüsselkompetenz an. Dabei kommt die umfangreiche Ratgeberliteratur zum Präsentieren zum Einsatz (z. B. Lobin 2012), wobei Ratgeber für die Zielgruppe der internationalen Studierenden (Mehlhorn 2005, 52–70; Lange/Rahn 2017) oder für den Einsatz im DaF-Unterricht (Backhaus et al. 2009, 67–85; Bayerlein 2014) in geringerem Umfang vorliegen. Wo das Präsentieren explizit und transparent vermittelt wird, wird oft mit Checklisten für die Vorbereitung der Präsentationen und Feedbackbögen für die Reflexions- und Bewertungsphase gearbeitet (z. B. Mehlhorn 2005, 58–59 und 65; Feld-Knapp/Weimann 2019). Letztere berücksichtigen neben inhaltlichen und sprachlichen Aspekten auch Aspekte der Performanz und Multimodalität (z. B. Auftreten, Einbeziehung der Zuhörenden, Visualisierung/Medieneinsatz). Vereinzelt Berichte von Erfahrungen mit Präsentationen im DaF-Unterricht enthalten detailliertere Kriterien zur Bewertung der sprachlichen Leistung (z. B. Diess 2013).

5 Sprachliche Besonderheiten und Herausforderungen von Präsentationen im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache (DaFF)

Sowohl die wissenschaftliche Präsentation als auch das studentische Referat und in geringerem Maße die studentische Präsentation im DaF-Unterricht erfordern bei der Vorbereitung verschiedene Arbeitsschritte, die Studierende auch beim wissenschaftlichen Schreiben erledigen müssen. Viele der dabei entstehenden Herausforderungen

sind nicht nur im Kontext DaFF relevant, sondern auch erstsprachliche Studierende müssen sie bewältigen, z. B. Themenfindung/-eingrenzung, Literaturrecherche und -auswertung, Entwicklung von Thesen auf Basis des Gelesenen, Einhalten wissenschaftlicher und fachlicher Standards und Konventionen. Wenn sich die Wissenschaftstradition und -kultur, mit denen Studierende von DaFF vertraut sind, von der in den amtlich deutschsprachigen Ländern unterscheidet, kann dies bereits bei der Vorbereitung der Präsentation zu Problemen führen, denn hier müssen Präsentierende disziplinenabhängig epistemische und Präsentationspraktiken beherrschen und deren Umsetzung planen und ggf. üben. Haben Studierende keinerlei Erfahrung im Halten von Referaten, wirkt diese Aufgabe, bei der ein fachliches Thema aktiv selbst erarbeitet, produktiv bearbeitet und schließlich in der Fremdsprache Deutsch versprachlicht werden muss, schnell einschüchternd (vgl. Ribeiro Kügler 2002, 127–128).

Das weitgehend monologische Sprechen in der Präsentation stellt DaF-Sprechende zunächst allgemein vor die Aufgabe, die vorbereiteten Inhalte auf Basis eines aus Notizen oder Fließtext bestehenden Manuskripts korrekt, angemessen und flüssig mündlich darzulegen. Dabei sind die Anforderungen an die sprachliche Korrektheit (besonders bei wissenschaftlichen Präsentationen) höher als in vielen anderen Kontexten mündlicher Kommunikation. Bei DaF-Sprecher*innen sind die Prozesse der mündlichen Sprachproduktion meist nicht vollständig automatisiert (vgl. Liedke 2010, 986), was die Flüssigkeit des Sprechens verringern kann und in der Folge oft die Verständlichkeit mindert sowie die Aufmerksamkeit der Zuhörenden negativ beeinflusst. Zudem ist die „sprechsprachliche Umsetzung des Textes in Abstimmung mit den Verarbeitungsprozessen der Hörer“ (ebd., 984) zu leisten, bei der das Manuskript zwar unterstützen kann, die von den Präsentierenden aber zusätzlich zur mündlichen Sprachproduktion auch das Lesen des Manuskripts verlangt. Zusätzlich müssen Präsentierende die oft schwer einschätzbaren Erwartungen des jeweiligen Präsentationskontexts bezüglich des Umgangs mit dem Manuskript entschlüsseln und entscheiden, in welcher Form sie das in der Regel erwartete ‚freie Sprechen‘ umsetzen (vgl. ebd.; Gorąca-Sawczyk 2020, 148).

Der Redetext birgt im Kontext DaF weitere Herausforderungen. Die in Abschnitt 3.1 beschriebene Kombination gesprochen- und schriftsprachlicher Merkmale ist grundsätzlich anforderungsreich. Einerseits stellt die „strukturelle Komplexität der Schriftsprache ein Schwierigkeitspotential“ (Liedke 2010, 984) dar; andererseits ist gerade die halbspontane Produktion des schriftgeprägten Redetexts in der Fremdsprache Deutsch schwierig. Wie Guckelsberger (2005, 2009) herausarbeiten konnte, bedienen sich Studierende in Referaten teilweise problematischer Strategien der Redetext(re)formulierung. Beispielsweise ist das Patchwork-Verfahren (vgl. Guckelsberger 2009, 77–79), bei dem Teile der zur Vorbereitung des Referats gelesenen Texte nahezu wörtlich übernommen und direkt aneinandergereiht werden, zwar für Studierende mit sprachlichen Unsicherheiten oder tatsächlich geringen sprachlichen Kompetenzen attraktiv, da sie selbst kaum Formulierungsarbeit leisten müssen. Es führt jedoch zu einem stark schriftsprachlich geprägten Redetext, der nur schwer verständlich ist, und es stellt zudem keine gute wissenschaftliche Praxis dar, da die einzelnen Quellen verschleiert werden (vgl. ebd., 79).

Unter den Bedingungen der Multimodalität und der mündlichen Sprachproduktion in der Fremdsprache die Aufmerksamkeit der Zuhörenden gezielt und geschickt zu lenken, stellt eine weitere Herausforderung dar. Bei studentischen Präsentationen und Referaten kommen technische Aspekte wie die Beherrschung der jeweiligen Präsentationssoftware sowie die Gestaltung der Folien hinzu. Diess (2013, 308) beispielsweise berichtet von einem „Missverhältnis zwischen Text und Bildern/Grafiken“, von kaum lesbaren Grafiken und von der Verwendung von Inhalten auf den Folien, die die Präsentierenden nicht kommentieren können.

Die im Redetext auszuführenden Sprechhandlungstypen der deutschen Wissenschaftssprache und deren Anwendungskontexte müssen den Präsentierenden nicht nur theoretisch bekannt sein, sondern sie brauchen auch die (fach)sprachlichen Mittel, um die Sprechhandlungen durchführen zu können. Zu nennen sind hier etwa FESTSTELLEN, MITTEILEN, VERGLEICHEN, SCHLUSSFOLGERN, BEGRÜNDEN sowie die für die Darstellung des intertextuellen Zusammenhangs wichtigen Handlungen KOMMENTIEREN, ZITIEREN und VERWEISEN (vgl. Techtmeier 1998, 507). Je nach Vorerfahrungen in wissenschaftlichen Kontexten und je nach Wissenschaftstradition können diese Sprechhandlungen unterschiedlich häufig und entsprechend unterschiedlich geläufig sein – hier bestehen aber noch wesentliche Forschungsdesiderata (vgl. Fandrych/Graefen 2010, 512). Auch Routineformeln, etwa um die Präsentation zu beginnen oder zu beenden, können unangemessen verwendet werden (z. B. ‚das ist alles‘ zum Abschluss von Präsentationen tschechischer Studierender mit DaF; vgl. Diess 2013, 307), u. a. wenn sie fälschlicherweise aus der Erst- oder anderen Sprachen übertragen wurden oder die passenden Routineformeln im Deutschen nicht bekannt sind.

Die für das jeweilige Fach standardisierte Fachsprache mit ihrer spezifischen, u. a. von Fremdwörtern, Fachmetaphorik und komplexen Attribuierungen geprägten Lexik und ihren Textsorten muss in wissenschaftlichen Präsentationen genutzt werden und auch in studentischen Referaten wird der Gebrauch von Fachsprache erwartet. Die Komplexität und teilweise Undurchsichtigkeit der Grammatik der Fachsprache (z. B. Passivkonstruktionen/Deagentivierungen) stellen dabei Schwierigkeiten dar, die besonders in der mündlichen Produktion während der Präsentation zur kognitiven Überlastung der Präsentierenden und, in der Folge, grammatischen Fehlern im Redetext führen können. Zusätzlich zur Fachsprache ist auch die Allgemeine Wissenschaftssprache zu nennen: Sie verknüpft die Fachbegriffe miteinander, drückt deren Zusammenhänge untereinander aus und gilt als schwieriger Lehr-/Lerngegenstand für den DaF-Unterricht (vgl. Fandrych/Graefen 2010, 513).

In der Performanz können erstens die bisher beschriebenen Herausforderungen in der Fremdsprache zu tatsächlichen Schwierigkeiten und Fehlern in der Präsentation führen, da der Druck des Auf-der-Bühne-Stehens und der Bewertungssituation durch Kolleg*innen oder Dozent*innen eine Nervosität auslösen kann, die trotz möglicherweise gründlicher Vorbereitung einer angemessenen Präsentation deren Umsetzung erheblich erschwert (vgl. z. B. Gorąca-Sawczyk 2020, 155; Diess 2013, 306). Als Beispiel seien hier Schwierigkeiten bei der Aussprache von in der gesprochenen All-

tagssprache selten verwendeten fachsprachlichen Ausdrücken genannt, möglicherweise zusätzlich erschwert durch komplexe grammatische Strukturen. Das Risiko, in solchen Situationen in Sprechangst zu verfallen, ist besonders in der Fremdsprache groß:

Sprechängste in der Fremdsprache sind z. T. darauf zurückzuführen, dass den Sprechenden spezifische Handlungssituationen (z. B. ein Referat halten) oder Handlungsmuster (z. B. *Argumentieren*) auch in ihrer Erstsprache nicht vertraut sind. Zudem kann der Sprecher in der Fremdsprache meist nur auf ein eingeschränktes Repertoire an lexikalischen und grammatischen Mitteln zurückgreifen, deren Einsatz nur ansatzweise automatisiert ist. Hinzu kommt, dass sich Fremdsprachensprecher der potentiellen Fehlerhaftigkeit ihrer Äußerungen bewusst sind, was Sprechängste auslöst oder verstärkt. (Liedke 2010, 986; H. i. O.)

Zweitens kommunizieren Präsentierende in der Performanz sowohl bewusst als auch unbewusst nonverbal (z. B. Körperhaltung, Blickrichtung, Umfang und Art der Gesten). Ohne gezielte Reflexion erfolgt Körpersprache automatisiert und auch die Zuhörenden werten sie zunächst automatisiert aus, was vom Inhalt der Präsentation ablenken und zu unerwünschten Bedeutungszuschreibungen und Bewertungen der Präsentierenden führen kann. Denn Körpersprache führt „beim Publikum in Sekundenschnelle zu weitreichenden Urteilen über die Persönlichkeit und Kompetenz des Sprechenden“ (Kammhuber 2011, 177). Ebenfalls zur nonverbalen Kommunikation ist die Prosodie zu zählen (z. B. Stimmhöhe, Sprechmelodie, Sprechrhythmus) – ein Lernbereich, der in der Fremdsprache als schwierig gilt und in Präsentationen in der Fremdsprache Deutsch stark fehlerbehaftet ist (z. B. zu geringe Sprechlautstärke, monotone Sprechmelodie; vgl. Diess 2013, 307; Liedke 2010, 985).

Zusammenfassend lässt sich zum einen festhalten, dass die Vorbereitung und das Halten von Präsentationen im Kontext DaFF mit Herausforderungen verbunden sind, die Präsentationen auch in anderen Kontexten bergen. Die Fremd- und Fachsprachlichkeit des Redetextes und die kulturgeprägte Umsetzung der Multimodalität und der Performanz sind im Kontext DaFF von besonderer Relevanz und teilweise zusätzlich zu bewältigen. Die mündliche Präsentation des sprachlich anspruchsvollen Redetextes wird durch die Anforderungen der Performanz und der Multimodalität erschwert. Präsentierende können hier die Tatsache, dass der Redetext schriftlich vorbereitet wird bzw. werden kann, zum Vorteil nutzen, indem sie sich gezielt auf die fachsprachlichen Anforderungen vorbereiten.

6 Literatur

- Backhaus, Anke/Ilse Sander/Johanna Skrodzki (2009): *Mittelpunkt B2 + C1. Intensivtrainer schriftlicher und mündlicher Ausdruck. Textsorten für Studium und Beruf.* Stuttgart.
- Bayerlein, Oliver (2014): *Campus Deutsch: Deutsch als Fremdsprache B2/C1. Präsentieren und diskutieren.* Ismaning.
- Bucher, Hans-Jürgen/Martin Krieg/Philipp Niemann (2010): *Die wissenschaftliche Präsentation als multimodale Kommunikationsform: zur Rezeption von Powerpoint-Vorträgen.* In: Hans-Jürgen

- Bucher/Thomas Gloning/Katrin Lehnen (Hg.): Neue Medien – neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation. Frankfurt a. M., 375–406.
- Businger, Martin (2016): Präsentationstraining im DaF-Unterricht. In: Anatoly S. Karpov (Hg.): Synthese aus Tradition und Innovation. Deutsch in der modernen Fremdsprachenausbildung / Синтез традиций и инноваций. немецкий язык в современном языковом образовании. Ulan-Ude, 147–157.
- Centeno Garcia, Anja (2007): Das mündliche Seminarreferat. Zwischen Theorie und Praxis. Marburg.
- Diess, Ludwig (2013): Fremdsprache Deutsch – Redemittel und Problematik bei Powerpointpräsentationen. In: Language and The Environment: sborník příspěvků, 304–313.
- Dynkowska, Malgorzata/Henning Lobin (2012): Multimodalität und Wissensvermittlung in wissenschaftlichen Präsentationen. In: Fanciszek Grucza (Hg.): Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010. Vielfalt und Einheit der Germanistik weltweit. Frankfurt a. M., 239–246.
- Dynkowska, Malgorzata/Henning Lobin/Vera Ermakowa (2012): Erfolgreich Präsentieren in der Wissenschaft? Empirische Untersuchungen zur kommunikativen und kognitiven Wirkung von Präsentationen. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 33–65.
- Fandrych, Christian/Gabriele Graefen (2010): Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, 509–517.
- Fandrych, Christian/Cordula Meißner/Adriana Slavcheva (2014a): Das Korpusprojekt „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv“ und seine Relevanz für die Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache. In: Nicole Mackus/Jupp Möhring (Hg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen, 141–160.
- Fandrych, Christian/Cordula Meißner/Adriana Slavcheva (Hg.) (2014b): Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen. Heidelberg.
- Feld-Knapp, Ilona/Alessa Weimann (2019): Instrumente für die Reflexion. Zur Funktion und Erstellung von Reflexionsinstrumenten im universitären Kontext. Instrumenty refleksji. Tworzenie instrumentów służących refleksji w kontekście kształcenia uniwersyteckiego oraz ich funkcje. In: Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska IV, 179–194.
- Gorąca-Sawczyk, Gabriela (2020): Wie lässt sich rhetorische Kompetenz im universitären Bereich trainieren? Reflexionen zum Seminar „Rhetorische Fähigkeiten in Deutsch als Fremdsprache“. In: Germanica Wratislaviensis 145, 145–162.
- Grabowski, Joachim (2003): Kongressvorträge und Medieneinsatz: ein Plädoyer für Professionalität. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik (39), 53–73.
- Grice, Herbert Paul (1979): Logik und Konversation. In: Georg Meggle (Hg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt a. M., 243–265.
- Grzella, Markus/Patrick Voßkamp (2017): Videobasiertes Feedback zu studentischen Referaten. In: Marcel Dräger/Martha Kuhnhenh (Hg.): Sprache in Rede, Gespräch und Kommunikation. Linguistisches Wissen in der Kommunikationsberatung. Frankfurt a. M., 95–111.
- Grzeczakowska-Pawlikowska, Beata/Jacek Makowski (2021): Präsentieren als Schlüsselkompetenz im arbeitsmarktorientierten Fachspracheunterricht auf Hochschulniveau. In: Ellen Tichy/Felicitas Tesch (Hg.): Deutsch in Fach und Beruf. Aktuelle Fragen und neue Ansätze der Fremdsprachenvermittlung. Berlin, 133–152.
- Guckelsberger, Susanne (2005): Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden. München.
- Guckelsberger, Susanne (2009): Mündliche Referate in der Universität: linguistische Einblicke, didaktische Ausblicke. In: Magdalène Lévy-Tödter/Dorothee Meer (Hg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt a. M., 71–88.

- Günthner, Susanne/Hubert Knoblauch (2007): Wissenschaftliche Diskursgattungen – Powerpoint et al. In: Peter Auer/Harald Baßler (Hg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a. M., 53–65.
- Kammhuber, Stefan (2011): Interkulturelle Aspekte. In: Marita Pabst-Weinschenk (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. 2., überarb. Aufl. München, 171–180.
- Koch, Peter/Wulf Oesterreicher (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch (36), 15–43.
- Kotthoff, Helga (2001): Vortragsstile im Kulturvergleich: Zu einigen deutsch-russischen Unterschieden. In: Eva-Maria Jakobs/Annely Rothkegel (Hg.): Perspektiven auf Stil. Tübingen, 324–350.
- Lange, Daisy/Stefan Rahn (2017): Mündliche Wissenschaftssprache. Kommunizieren, Präsentieren, Diskutieren. Stuttgart.
- Liedke, Martina (2010): Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, 983–991.
- Lobin, Henning (2007): Textsorte ‚wissenschaftliche Präsentation‘ – Textlinguistische Bemerkungen zu einer komplexen Kommunikationsform. In: Bernt Schnettler/Hubert Knoblauch (Hg.): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz, 67–82.
- Lobin, Henning (2012): Die wissenschaftliche Präsentation. Konzept – Visualisierung – Durchführung. Paderborn.
- Lobin, Henning (2013): Visualität und Multimodalität in wissenschaftlichen Präsentationen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 41 (1), 65–80.
- Lobin, Henning/Malgorzata Dynkowska/Betül Özsarigöl (2010): Formen und Muster der Multimodalität in wissenschaftlichen Präsentationen. In: Hans-Jürgen Bucher/Thomas Gloning/Kathrin Lehnen (Hg.): Neue Medien – neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation. Frankfurt a. M., 357–374.
- Mayer, Oliver (2009): Präsentationen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – Impressionen aus dem zweiten Studienjahr. Aichi University of Education.
- Mehlhorn, Grit (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I. Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategien-Kurs. Unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin. München.
- Niemann, Philipp/Laura Bittner/Christiane Hauser/Philipp Schrögel (2020): Forms of science presentations in public settings. In: Annette Leßmöllmann/Marcelo Dascal/Thomas Gloning (Hg.): Science Communication. Boston, 515–544.
- Niemann, Philipp/Martin Krieg (2011): Von der Bleiwüste bis zur Diashow: Zur Rezeption zentraler Formen wissenschaftlicher Präsentationen. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 111–143.
- Niemann, Philipp/Philipp Schrögel/Christiane Hauser (2017): Präsentationsformen der externen Wissenschaftskommunikation: Ein Vorschlag zur Typologisierung. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik (67), 81–113.
- Pabst-Weinschenk, Marita/Stefan Wachtel (2011): Schriftgeprägte Mündlichkeit: „Schreiben fürs Hören“. In: Marita Pabst-Weinschenk (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. 2., überarb. Aufl. München, 91–101.
- Presler, Gerd/Jürgen Döhmman (2004): Referate schreiben – Referate halten. Ein Ratgeber. 2., durchges. Aufl. München.
- Rhein, Lisa (2015): Selbstdarstellung in der Wissenschaft. Eine linguistische Untersuchung zum Diskussionsverhalten von Wissenschaftlern in interdisziplinären Kontexten. Frankfurt a. M.
- Ribeiro-Kügler, Ana (2002): Das Referat als mündliche Wissensvermittlung von Studenten für Studenten. In: Angelika Redder (Hg.): „Effektiv studieren“. Texte und Diskurse in der Universität, 127–134.
- Schnettler, Bernt/Hubert Knoblauch/Frederik S. Pöttsch (2007): Die Powerpoint-Präsentation. Zur Performanz technisierter mündlicher Gattungen in der Wissensgesellschaft. In: Bernt Schnettler/Hubert Knoblauch (Hg.): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz, 9–34.

- Techtmeier, Bärbel (1998): Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen V: der Kongreßvortrag. In: Lothar Hoffmann (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, 504–509.
- Tracy, Karen (1997): Colloquium: Dilemmas of Academic Discourse. Norwood, NJ.
- Webber, Pauline (2002): The paper is now open for discussion. In: Eija Ventola/Celia Shalom/Susan Thompson (Hg.): The Language of Conferencing. Frankfurt a. M., 227–253.

Karl-Hubert Kiefer

Werkstattgespräche und Deutsch als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: Der Beitrag nähert sich einer Bestimmung des Terminus „Werkstattgespräch“ und versucht auf der Basis dieser begrifflichen Operationalisierung aufzuzeigen, in welchen Lernkontexten Werkstattgespräche im Bereich der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache aufgehen und wie sie in der Unterrichtspraxis aussehen können.

Schlagwörter: Werkstattgespräch, Veranstaltungsform, Lernumgebung, Handlungskompetenz

- 1 Das Werkstattgespräch – Merkmale einer Veranstaltungsform und Lernumgebung
- 2 Mögliche DaF(F)-Unterrichtsformate mit Werkstattcharakter
- 3 Werkstattgespräche und Unterrichtsgestaltung
- 4 Fazit
- 5 Literatur

1 Das Werkstattgespräch – Merkmale einer Veranstaltungsform und Lernumgebung

Eine erste grundlegende Rahmung von kommunikativen Ereignissen bzw. Kommunikationsräumen, die sich unter einem „Werkstattgespräch“ fassen lassen, liefert der Duden: „eine Veranstaltung, bei der in Gesprächen, Diskussionen bestimmte Themen erarbeitet, abgehandelt, besonders bestimmte künstlerische, wissenschaftliche o. ä. Projekte besprochen werden.“ Damit oszilliert das hier beschriebene Geschehen gemäß dem Koordinatenkreuz für Lehr-/Lernformen nach Hallet (2006, 58) zunächst einmal irgendwo in der Nähe dessen, was wir unter den Veranstaltungstypen einer „Konferenz“ und eines „Workshops“ verstehen. In deren gemeinsame Schnittmenge wiederum können sowohl Gesprächs- (und Vortrags-) Sequenzen als auch praktisches (gedankliches aber auch händisches) Arbeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einfließen. Die Duden-Definition von Werkstattgesprächen legt darüber hinaus ein „Zwischen“ zweier Arbeitszustände nahe: Von einem Werkstattgespräch erwarten wir zu einem bestimmten, vorgegebenen Thema oder einer Aufgabenstellung einen Impuls, einen Erkenntniszugewinn, der unmittelbar vor Ort oder mittelbar in weiteres Arbeiten am Thema bzw. an der Aufgabenstellung und daran geknüpfte Zielsetzungen mündet.

Im eigentlichen – didaktischen – Sinne zielt der Terminus „Werkstattgespräch“ auf eine spezifische Lernumgebung, die Hallet (2006: 55), unter Bezug auf Legutke (1998:

108) für den Fremdsprachenbereich gegenüber anderen Raum-Metaphern (etwa: Übungsraum, Observatorium/Labor, Atelier, Kommunikationszentrum oder Unterrichtsraum traditioneller Art) als einen Raum fasst, in dem „eine Vielzahl von frei zugänglichen Ressourcen selbstbestimmtes und kooperatives Lernen ermöglicht“. Dieser Gesichtspunkt ist wichtig, betrifft er doch die äußere soziale Organisation der Lehr-Lern-Prozesse (Sozialformen) und die damit verbundenen Aktionsformen, d. h. die Art und Weise der Einflussnahme (direkt bzw. indirekt) durch den Einsatz bestimmter Arrangements, Lehrmittel bzw. Medien von Seiten der Lehrenden im Unterricht einerseits sowie die sich die daraus ergebenden Partizipations- bzw. Interaktionsmöglichkeiten der Lernenden andererseits.

Auf der Basis einer stichprobenartigen Analyse von Kommunikationsräumen und -ereignissen, die unter dem Begriff eines „Werkstattgesprächs“ in der Internetsuchmaschine Google (insgesamt rund 166.000 Treffer/letzte Überprüfung: 07. 01. 2024) geführt werden, lässt sich ebenfalls erkennen, dass es sich hier – mit Blick auf die vorherrschenden Sozial- und Aktionsformen, aber auch andere relevante Wesensmerkmale – nicht um eine klar umrissene Veranstaltungsform bzw. Lernumgebung handelt:

Organisatoren/Beteiligte von Werkstattgesprächen

Als mögliche Organisatoren von Werkstattgesprächen unterschieden werden können sowohl Lehr- und Forschungseinrichtungen verschiedener fachlicher Disziplinen (an Universitäten, Hochschulen, Schulen etc.), sonstige Institutionen (z. B. Parteien), als auch Organisationen (z. B. Unternehmen). An Werkstattgesprächen beteiligt sind laut ausgewerteter Google-Treffer u. a.: Fachkräfte, Wissenschaftler:innen, Referendar:innen, Schüler:innen, Studierende, Amtspersonen, von außen eingeladene (Berufs-)Praktiker:innen, interessierte Öffentlichkeit etc.

Orte/mediale Darbietungsform von Werkstattgesprächen

Werkstattgespräche finden, gemäß Online-Recherche, sowohl öffentlich oder (z. B. unternehmens-)intern statt, – so etwa in Messeräumlichkeiten, Werkshallen, in Lehr- und Unterrichtsräumen von Bildungsstätten (im Rahmen von Präsenz, Online- oder Hybrid-Arrangements). Die Ergebnisse von Werkstattgesprächen werden darüber hinaus mitunter auch in Form von Broschüren, Fachzeitschriften/Magazinen oder in Buchform dokumentiert.

Zeitlicher Rahmen

Was den zeitlichen Rahmen betrifft, lassen sich Formate nachweisen, die von einzelnen, kurzen Unterrichtseinheiten (45 Minuten) bis hin zu ganztägigen Veranstaltungen (mit Pausenunterbrechungen) reichen; darüber hinaus werden Werkstattgespräche auch als regelmäßig stattfindende Veranstaltungsreihen organisiert.

Organisationsgrad

Unter diesem Kriterium können wir bei Werkstattgesprächen von Veranstaltungsformen ausgehen, die programmatisch-strukturiert sind, aber auch von solchen, die eher „zwanglosen“ Charakter haben.

Zum Einsatz kommende Kommunikationsformen/kommunikative Aktivitäten

Die Internetrecherche unter diesem Gesichtspunkt hat ergeben, dass Werkstattgespräche von Vorträgen, Präsentationen, Berichten, Foren begleitet werden; häufig finden sich in ihrem Rahmen auch in acta-Präsentationen mit Demonstrations-, Experimentier-, Entdeckungscharakter, Übungen, Diskussionen (moderiert oder unmoderiert) bzw. offene Gesprächsrunden.

Themenauswahl

Die Themenauswahl von Werkstattgesprächen wird weitgehend bestimmt durch aktuell für das Fach- bzw. Interessensgebiet relevante Themen. Fortlaufende Veranstaltungsformen weisen in der Regel ausgewählte (inhaltlich verwandte, zielgruppenorientierte) Themenschwerpunkte auf.

Zielrichtungen/Motivation

Mit Blick auf das letzte Untersuchungskriterium, der Zielrichtung bzw. Motivation von Werkstattgesprächen, lässt sich sagen, dass ihre Wirkrichtung häufig auf gegenseitiges Kennenlernen der Beteiligten, Kooperation und Vernetzung, Bedarfsabfrage (z. B. der Praxis) hin ausgerichtet ist: Gewährt werden sollen aber auch Einblicke in laufende Arbeiten/Projekte, Beratung/Anleitung, die Vertiefung von Lehr-Lerninhalten (theoretisch/methodisch und/oder praktisch), die Präsentation von Forschungsergebnissen/Erkenntnissen, das Einbringen von Anliegen, Ideen und Fragestellungen, ein informeller (Erfahrungs-, Meinungs-)Austausch, Reflexion (über den aktuellen Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse und deren Implikationen für die Praxis/die eigene Praxis), eine Vernetzung zur Problemlösung und Weiterentwicklung etc.

2 Mögliche DaF(F)-Unterrichtsformate mit Werkstattcharakter

Wenn wir das Werkstattgespräch, wie oben skizziert, als eine in der akademischen Welt, aber auch den öffentlichen und internen Räumen von Institutionen und Organisationen etablierte Kommunikations- und Arbeitsform begreifen, die zumindest durch die Variablen der Informationsweitergabe, Diskussion und Anschauung bzw. praktisches Handeln und dessen Reflexion geprägt ist, stellen sich für unsere Belange – den Fremdsprachen- bzw. DaFF-Unterricht – im Wesentlichen zwei Fragen: Was können

Werkstattgespräche insbesondere hier leisten, und wie lassen sie sich in den DaFF-Unterricht integrieren?

Ein Ort, an dem wir etwas mit vorhandenen Instrumenten kreieren, entwickeln: Das ist das, was wir gemeinhin unter einer „Werkstatt“ verstehen. Ziel von Werkstattarbeit ist es, etwas auszuprobieren, darüber zu reflektieren und zu sprechen, kurzum, es geht um den Ausweis und um den Erwerb von Handlungskompetenz – mit Bonz (2006, 334–335) verstanden als Bündel von Fach- und Methodenkompetenz, Individual- sowie Sozialkompetenz. Um Handlungskompetenz aufbauen und entwickeln zu können, müssen Lernwege, Lerntempo und Lehrtechniken so wie in anderen Lehr- Lernräumen auch, entsprechend angepasst werden: Neben traditionellen Lehr-Lernformen, wie dem Lehrgespräch (zu verstehen als entwickelnde Unterweisungsmethode, bei der die Lehrkraft in ein Thema bzw. eine Aufgabenstellung einführt und damit entsprechende Lernimpulse liefert, die die Lernenden dann selbstständig, praktisch-reflexiv weiterentwickeln) und dem Unterrichtsgespräch (weitgehend offene, indirekte Unterrichtsform mit Diskussionscharakter zwischen den Beteiligten – frei oder moderiert) sowie Einzelarbeit mit individueller Ansprache bzw. Betreuung (zum Zweck der Übung bzw. individuellen Reflexion/Verarbeitung von Inhalten bzw. Techniken), erwarten wir im Rahmen des Werkstattgesprächs Elemente handlungsorientierter Methoden, die inhaltlich-fachliches Lernen, methodisch-problemlösendes Lernen, sozial-kommunikatives Lernen und affektiv-ethisches Lernen berücksichtigen (Ott 1998, 9 – zit. nach Bonz 2006, 335).

Denkbar für den Einsatz von Werkstattgesprächen im Rahmen des Fremdsprachen- bzw. DaFF-Unterrichts sind am ehesten zwei Lernkontexte:

- (1) (Informeller) Gesprächs-Austausch über Sprachlernerfahrungen, Sprachlernbedürfnisse, Sprachlernstrategien, individuelle sprachlich-kommunikative Herausforderungen – Information über Fremdsprachen-Anforderungen, Lehrvorgaben und methodische Ansätze;
- (2) gesprächsartige Konsultation über/Vertiefung aktuelle/r Lerninhalte, Aufgabebearbeitungen und Projekte.

Zu (1): Hierbei handelt es sich um eine institutionalisierte, regelmäßige Zusammenkunft zwischen Lernerinnen bzw. Lernern und Lehrkräften sowie evtl. auch Expert:innen von außerhalb zur Reflexion, Kondensierung und ggf. daraus folgender Neubewertung und Neuausrichtung eigener Lehrerfahrungen. Die Lehrkräfte bieten den Lernerinnen und Lernern einmalig oder (etwa im Verlauf oder nach Abschluss größerer Lernsequenzen) einen Unterrichtslot, im Rahmen dessen ein Erfahrungsaustausch in Gang gesetzt wird über die individuellen Lernerfahrungen sowie die eigene Lernpraxis (etwa zur gemeinsamen Herleitung und zum Training bestimmter grammatischer Erscheinungen bzw. Regeln, zum selbststrukturierten Wortschatzerwerb, Autosemantisierungsverfahren bei unbekanntem Begriffsbedeutungen etc.).

Die Lehrkraft kann hier (je nach Lerner:innentyp und Erfahrungen der Lernenden mit anderen Erst- und Fremdsprachen) spezifische, individuelle Fördermethoden

anregen und zur Übung mit dem Ziel der Herausbildung eines erhöhten Sprach-(Lern-)bewusstseins anleiten – durch entsprechend angepasste Lernmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellungen weiterer Personen mit Spezialkompetenz.

Das Werkstattgespräch kann andererseits hier auch dazu dienen, den Lernenden (etwa durch Unterstützung von Expert:innen/Sprachlernspezialist:innen oder Berufspraktiker:innen) gegenüber offenzulegen, wie der geplante Lernweg verlaufen sollte, und auch selbst entdecken zu lassen, welche inneren und äußeren Faktoren aktuell Einfluss auf das Lernen einer (bestimmten) Sprache nehmen. Dieses gemeinsame Monitoring schärft den Blick auf den Sprachlernprozess und vorhandene, möglicherweise noch nicht ausreichend genutzte Potenziale, bietet aber auch Anreize für lernstrategische Veränderungen und damit erhöhte Akzeptanz von Lehrtechniken, die gemeinsam ‚ausgehandelt‘ und dann erprobt bzw. mit Blick auf die oben erwähnte Schnittmenge von individuellen Bedürfnissen/Interessen, marktseitigen Anforderungen bzw. Bedarfen, lehrplaninduzierten Zielen und lehrkraftgesteuerten Inhalten und methodischen Ansätzen hin evaluiert werden können. In Werkstattgesprächen nimmt die Lehrkraft (ggf. unterstützt durch Expert:innen von außen) überwiegend die Rolle eines Beraters/einer Beraterin bzw. eines Lernbegleiters/einer Lernbegleiterin an, die/der über die Diagnose von individuellen und unterrichtsinduzierten Lernprozessen Selbstreflexion initiiert und einen Dialog darüber moderiert.

Zu (2): Ein vornehmlich handlungsorientierter, aufgabenbasierter Fremdsprachenunterricht tut gut daran, Reflexionsphasen als Puffer einzubauen, in denen aktuelle Arbeitsstände vorgestellt und Handlungsschritte sowie aufkommende Herausforderungen diskutiert werden. Solche okkasionell zwischengeschalteten Lehr-Lernphasen entsprechen in professionell-beruflichen Kontexten Abstimmungsgesprächen, in denen sich die Gesprächspartnerinnen und -partner in einem informelleren Rahmen gegenseitig über den Arbeitsfortschritt zu einer konkreten Dienstleistung informieren, oder in berufsschulischen Kontexten über Erfahrungen im Lehrbetrieb und den Stand aktueller Aufgabebearbeitungen berichten. Voraussetzung der Effektivität solcher Interventionen ist, dass die Lehrkraft Ist- und Soll-Zustand einer Aufgabebearbeitung präzise einschätzen und beurteilen kann, welche Kompetenzen ggf. geschärft bzw. ausgebaut werden müssen, um entsprechende Scaffolding-Angebote machen zu können (vgl. auch den Artikel von Gabriele Kniffka zum Scaffolding im vorliegenden Band).

3 Werkstattgespräche und Unterrichtsgestaltung

Mit den oben beschriebenen Zielrichtungen zur Implementierung von Werkstattgesprächen stellt sich für die Fremdsprachenunterrichtspraxis die Frage ihrer konkreten Realisierung im Lernraum. Denkbar sind etwa für den Lernkontext 1 (Austausch über eigene Sprachlernerfahrungen, Sprachlernbedürfnisse, individuelle sprachlich-

kommunikative Herausforderungen – Information über Fremdsprachen-Anforderungen, Lehrvorgaben und methodische Ansätze) folgende unterrichtliche Aktivitäten:

- Impuls-Präsentationen zur Selbstreflexion über Problembereiche des aktuellen Fremdsprachenlernens (Benennung von Unsicherheiten) mit der Möglichkeit des Nachfragens, Kommentierens durch die übrigen Gruppenmitglieder bzw. eine Diskussionsrunde zum Abgleich individueller Erfahrungen mit verschiedenen sprachlich-kommunikativen Problemfeldern → Stärkung der Lerner:innenautonomie;
- Erörterung von möglichen Sprachlernstrategien, gemeinsames Erarbeiten von Regeln und Lernhilfen zum jeweiligen Thema anhand der (gegenseitigen) Analyse von eigenen Arbeitsprodukten sowie selbstständig recherchierter Lehr-Lernmaterialien; Anlegen und Selbstverwaltung von Lerner:innen-Portfolios zum Abgleich von Veränderungen (Sprachlern-Audit) → Stärkung der Selbstorganisation und des Verantwortungsbewusstseins durch Einnehmen der „Rezensent:innenrolle“;
- Lehrkraft-Feedback zu den entwickelten Strategien und zur Bedeutung der sprachlichen Problembereiche in konkreten (z. B. beruflichen) Sprachverwendungszusammenhängen, lerner:innengerechte Erläuterung entsprechender Lehrplanvorgaben, Diskussion über methodische Wege der Stoffvermittlung → Förderung der Transparenz von Erwartungshaltungen und der Passung von Lehr-Lernprozessen.

Für den Kontext 2 – Konsultation über/Vertiefung aktuelle(r) Lerninhalte, Aufgabenbearbeitungen und Projekte – sind je nach inhaltlicher Ausrichtung folgende Unterrichtselemente denkbar:

- Präsentation des aktuellen Aufgabenbearbeitungsstands – z. B. von Kleingruppenprojekten; Benennung und Diskussion möglicher Probleme/Hemmschwellen/Herausforderungen; ggf. Selbst- und Fremdbeurteilung des Arbeitsfortschritts (durch die Gruppen) anhand einer Checkliste → Förderung der Lernerautonomie/der Fähigkeit zur Selbstevaluation;
- gemeinsame Suche nach Lösungsstrategien, Rechercharbeit, Planung des weiteren Vorgehens → Förderung von Problembearbeitungsstrategien und Selbstorganisation;
- gezielte sprachlich-kommunikative Hilfestellungen (auf Wunsch); Einordnung der Aufgabenbearbeitung durch die Lehrkraft in den Kontext realer Arbeitspraxis; Veranschaulichung möglicher Fortläufe der Aufgabenbearbeitung in realen Kommunikationsräumen → Förderung der Passung von Lerner:innenbedürfnissen und Sprachlernbedarfen.

4 Fazit

Werkstattgespräche werden aufgrund einer umfassenden, internetgestützten Analyse von Suchmaschinen-Treffern (Google), hier verstanden als ein der „Konferenz“ und dem „Workshop“ verwandter Lernort bzw. Veranstaltungstyp, in dem lerner:innenseits

sowohl Informationsweitergabe und Diskussion über den eigenen aktuellen Sprachlern- bzw. Aufgabenbearbeitungsstand, über mögliche Lösungsstrategien als auch deren praktisches Erproben stattfinden und durch die Lehrkraft die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Lehrplananforderungen und der realweltlichen Kommunikationspraxis (etwa in bestimmten Berufsfeldern) angebahnt wird.

Werkstattgespräche können in Ergänzung und zur Vertiefung des regulären Fremdsprachenunterrichts die Funktion einer ‚Reflexions- und Fokussierunginsel‘ übernehmen, die den Lernerinnen und Lernern Motivationsanreize anbietet, ihr eigenes Lernen und die Bedeutung von Lerninhalten zu hinterfragen und im Rahmen gemeinsamer Arbeitsphasen aktuell im Lern- und Aufgabenbearbeitungsprozess auftretende Herausforderungen unter moderierender Begleitung und Bereitstellung entsprechender Lernwerkzeuge sowie adäquater Veranschaulichung lebensnaher Sprachverwendung und didaktischer Vorgaben durch die Lehrkraft strategisch zu planen und zu bewältigen.

5 Literatur

- Bonz, Bernhard (2006): Methoden in der schulischen Berufsausbildung. In: Rolf Arnold/Antonijs Lipsmeier (Hg.): Handbuch der Berufsausbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Ausgabe. Wiesbaden, 328–341.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart.
- Legutke, Michael (1998): Handlungsraum Klassenzimmer and beyond. In: Johannes-P. Timm (Hg.): Englisch lernen und lehren. Berlin, 93–110.
- Ott, Bernd (1998): Ganzheitliche Berufsbildung. 2. Aufl. Stuttgart.

Populärwissenschaftliche Vermittlungstexte

Zusammenfassung: Ziel des Beitrags ist es, die kommunikativen Vermittlungsstrategien und Funktionen populärwissenschaftlicher Vermittlungstexte zusammenzutragen, wobei auch die historische Entwicklung des linguistischen Forschungsdiskurses bis in die Gegenwart skizziert wird. Dabei werden populärwissenschaftliche Texte im Rahmen der Experten-Laien-Kommunikation von verwandten Kommunikationsformen abgegrenzt und ihre musterhaften Merkmale auf den unterschiedlichen Beschreibungsdimensionen von der Wort- bis zur Textebene herausgearbeitet. Die digitale Wissenschaftskommunikation stellt sich heute als ein komplexes Geflecht aus neuen Akteuren, Darstellungsformen und Kommunikationsumgebungen dar. Im zweiten Teil soll daher beispielhaft gezeigt werden, wie sich die populärwissenschaftliche Vermittlung im Zuge der Digitalisierung weiterentwickelt hat und welche Anknüpfungspunkte sich daraus für die linguistische Forschung ergeben.

Schlagwörter: Fachsprachen, Vermittlungstexte, Wissenschaftskommunikation, Wissenschaftsjournalismus, Experten-Laien-Kommunikation

- 1 Einführung
- 2 Interne vs. externe Wissenschaftskommunikation
- 3 Populärwissenschaftliche Vermittlungstexte
- 4 Populärwissenschaftliche Vermittlung in der digitalen Wissenschaftskommunikation
- 5 Literatur

1 Einführung

Das Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS) führt für das Lemma „populär“ zwei Bedeutungen an: 1.) ‚allgemein, in der Öffentlichkeit beliebt‘, 2.) ‚gemeinverständlich‘. Der Gebrauch des Adjektivs in der Bedeutung ‚volkstümlich, allgemeinverständlich‘ ist bereits im 18. Jahrhundert belegt. Mit der zweiten Grundbedeutung kann ein direkter Bezug zur Kommunikation hergestellt werden, wenn man etwa danach fragt, was und für wen etwas allgemeinverständlich ist. So kann eine Erklärung, ein Text oder ein Vortrag gemeinverständlich sein, wobei mit „(all)gemein“ auf eine nicht näher spezifizierte, größere Adressatengruppe referiert wird. Für die Zusammensetzung ‚populärwissenschaftlich‘ gibt das DWDS die Bedeutung ‚wissenschaftlich, aber dennoch gemeinverständlich‘ an. Die konzessive, also einräumende Verknüpfung zwischen ‚populär‘ und ‚wissenschaftlich‘ legt nahe, dass das „Populäre“ und das „Wissenschaftliche“ zwei unterschiedlichen Bereichen zuzuordnen sind. In Bezug auf Texte können diesen Bereichen typische kommunikative Besonderheiten zugewiesen werden. So enthalten wissenschaftliche Texte etwa einen fachspezifischen Wortschatz, der

ohne das nötige Vorwissen für ein Laienpublikum nicht oder nur bedingt verständlich ist. Populärwissenschaftliche Texte zielen darauf ab, wissenschaftliches Wissen mittels unterschiedlicher kommunikativer Verfahren einem nicht-fachkundigen, öffentlichen Adressatenkreis zugänglich zu machen. Daher findet eine Vermittlung statt, die Niederhauser (1999) wie folgt zusammenfasst:

Populärwissenschaftliche Wissenschaftsvermittlung bedeutet *Transformation, Transfer, Umsetzung* oder *Übersetzung* wissenschaftlicher Inhalte in fachexterne Darstellungen unter Anwendung bestimmter *Methoden, Techniken* und *Strategien* der Popularisierung. (ebd., 117, Hervorh. im Original, MW)

Der bildliche Vergleich eines Transfers findet im Forschungsdiskurs seine Entsprechung in der generellen Unterscheidung zwischen interner und externer Wissenschaftskommunikation, wobei populärwissenschaftliche Vermittlungstexte als Formen der externen Wissenschaftskommunikation klassifiziert werden (vgl. 2). Mit der Eingrenzung auf populärwissenschaftliche Vermittlungstexte wird im ersten Teil des Beitrags zunächst ein enger Textbegriff zugrunde gelegt. Gegenstand der Betrachtung sind also geschriebene Texte und ihre kommunikativen Handlungsmuster und Vertextungsstrategien. Dargestellt werden thematische und funktionale Merkmale populärwissenschaftlicher Vermittlungstexte (vgl. 3.1) sowie diejenigen lexikalischen, syntaktischen, textuellen und stilistischen Merkmale, die im Forschungsdiskurs als charakteristisch herausgestellt werden (vgl. 3.2). Dabei soll nicht unerwähnt bleiben, dass ein gewichtiger Teil der populärwissenschaftlichen Wissenschaftsvermittlung in mündlicher Kommunikation stattfindet (z. B. bei der Arzt-Patienten-Kommunikation oder der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation).

Durch die Digitalisierung hat sich die Kultur der populärwissenschaftlichen Vermittlung erheblich ausdifferenziert. In sozialen Netzwerken wie Twitter, YouTube oder Instagram sind neue Darstellungsformen entstanden, die die Vermittler an die Kommunikationsbedingungen der digitalen Plattformen anpassen. Zu den traditionellen Vermittlern tritt in sozialen Netzwerken zudem eine neue, heterogene Gruppe fremdvermittelnder Akteure (Könneker 2020, 26–28). Parallel zu den neuen Distributionskanälen haben sich neue multimodale Kommunikate etabliert, mit denen sich auch die Vermittlungsstrategien verändern (vgl. 4). Da viele dieser jüngeren Entwicklungen im Zusammenspiel zwischen Wissenschaftskommunikation und Wissenschaftsjournalismus stattfinden, setzt der vorliegende Beitrag einen Schwerpunkt auf die populärwissenschaftliche Vermittlung im Wissenschaftsjournalismus als „enge[re] Feld der Popularisierung“ (Adamzik/Petkova-Kessanlis 2020, 10).

2 Interne vs. externe Wissenschaftskommunikation

Populärwissenschaftliche Vermittlungstexte sind Gegenstand verschiedener linguistischer und interdisziplinärer Forschungszweige mit teilweise unterschiedlichen Er-

kenntnisinteressen und Methoden. Forschungen zum Textverstehen bzw. zum Textverständnis orientieren sich an den kognitiven Fähigkeiten und Aktivitäten des Lesers. Die Forschung zur Textverständlichkeit fragt danach, wie Texte gestaltet sein müssen, damit sie möglichst verständlich sind (Groeben/Christmann 1989; zusammenfassend auch Ballstaedt 2019, 165–279). Mit dem „Hamburger Verständlichkeitsmodell“ wurden vier zentrale Textmerkmale für die Verständlichkeit von Sach- und Fachtexten ermittelt: Sprachliche Einfachheit, Gliederung – Ordnung, Kürze – Prägnanz und Anregende Zusätze (Langer/v. Thun/Tausch 1981). Heute wird Textverständlichkeit als relatives Konzept definiert, das ganz erheblich von der Kommunikationssituation sowie den Wissensvoraussetzungen und den Verstehensprozessen der Rezipienten abhängt (Göpferich-Görnert 2018, 203). Diese und weitere Ansätze finden auch in der Praxis vielfältig Anwendung, so etwa im Bereich der institutionellen Kommunikation rund um die Themen *Barrierefreiheit* und *Leichte Sprache*.

Mit der populären Vermittlung von Fachwissen im engeren Sinne befassen sich einige weitere Forschungsfelder mit teilweise konvergierenden Theorien und Methoden: die linguistische Fachsprachenforschung (s. stellvertretend die internationalen Handbücher „Fachsprachen“ von Hoffmann et al. 1998, 1999 und die Reihe „Forum für Fachsprachen-Forschung“), die interdisziplinär angelegte Transferwissenschaft (Wichter/Antos 2001, Liebert 2002) sowie eine Gruppe verwandter Disziplinen wie die Varietätenlinguistik (Adamzik 1998, Becker 2001, Felder/Müller 2009) oder praxisbezogene Ansätze des Wissenschaftsjournalismus (etwa Göpfert 2019). Um populärwissenschaftliche Vermittlungstexte im breiten Feld der Wissenschaftskommunikation zu verorten, konzentrieren sich die nachfolgenden Ausführungen auf die zentralen Ergebnisse der (text-) linguistischen Forschungsstränge.

Zur grundsätzlichen Orientierung bei der Binnendifferenzierung von Fachsprachen werden eine horizontale und eine vertikale Gliederung angenommen. Auf einer horizontalen Ebene werden verschiedene Fächer und Fachbereiche voneinander abgegrenzt und in ihren Verwandtschaftsbeziehungen zueinander beschrieben (von Hahn 1983). Mit der vertikalen Gliederung wurde ergänzend der Versuch angestellt, die unterschiedlichen Fachlichkeitsgrade innerhalb der Fachkommunikation zu beschreiben und gleichzeitig Kriterien wie den Adressatenbezug, den Abstraktionsgrad des Dargestellten und die kommunikative Funktion zu berücksichtigen. Hoffmann (1985) unterscheidet fünf Schichten fachlicher Kommunikation, die sich durch einen sinkenden Abstraktionsgrad auszeichnen: A. Die Sprache der theoretischen Grundlagenwissenschaften, B. die Sprache der experimentellen Wissenschaften, C. die Sprache der angewandten Wissenschaften und der Technik, D. die Sprache der materiellen Produktion und E. die Sprache der Konsumtion. Innerhalb dieses und in der Folge weiterentwickelter Schichtenmodelle (s. etwa Kalverkämper 1990) findet sich die Trias „fachintern – interfachlich – fachextern“ wieder, mit der die Fachsprachenforschung ihre Untersuchungsschwerpunkte auf die Vermittlung zwischen Fach und Alltag und dem Verhältnis zwischen Fachsprache und Gemeinsprache ausgeweitet hat. Am oberen Ende des Schichtenmodells steht der fachinterne Austausch innerhalb der Gruppe

der Experten, auf den mittleren Ebenen steht die interfachliche Kommunikation zwischen Vertretern unterschiedlicher Fächer. Fachextern ist die Kommunikation schließlich, wenn ein Fachexperte auf Senderseite mit einem Laien auf Empfängerseite kommuniziert. Nach Gläser (1990) lassen sich populärwissenschaftliche Texte in Bezug auf das Schichtenmodell nach Hoffmann (s. o.) zwischen den Schichten C und D ansiedeln.

Charakteristisch für populärwissenschaftliche Texte wären dann eine niedrige Abstraktionsstufe, die Verwendung natürlicher Sprache mit einem adressatenspezifisch abgestuften Anteil von Fachterminologie und einer relativ ungebundenen Syntax, wobei Sachverhalte weniger formalisiert als vielmehr verbal dargestellt werden. (ebd., 178).

In Zusammenhang mit der vertikalen Schichtung der Fachsprachen wurden ferner Fachtexttypologien entwickelt, die vor allem kommunikativ-pragmatische Kriterien zur Klassifikation hinzuziehen. Göpferich (1995) unterscheidet juristisch-normative Texte (Norm, Patentschrift etc.), fortschrittsorientiert-aktualisierende Texte (Monographie, Fachzeitschriftenartikel etc.), didaktisch-instruktive Texte (Lehrbuch, populärwissenschaftlicher Zeitschriftenartikel etc.), zu denen auch praxis- bzw. interaktionsorientierte Texte zählen (Bedienungsanleitung, Handbuch etc.) und wissenszusammenstellende Texte (Enzyklopädie, Formelsammlung etc.). Angelehnt an die Schichtenmodelle geht auch Göpferich in ihrem Stufenmodell von einer linearen Abnahme des Fach(sprach)lichkeits- und Abstraktionsgrads bei gleichzeitiger Vergrößerung des Adressatenkreises aus (Göpferich 1998, 548). Fachinterne und fachexterne Kommunikation sind dabei stets als Extrempole auf einer Skala zur verstehen, auf der es auf allen Ebenen fließende Übergänge gibt. Gläser (1990) nennt darüber hinaus die Buchbesprechung in einer Zeitschrift, das Sachbuch, das Kinder- und Jugendlexikon sowie Aufklärungs- und Ratgebertexte und Schulprospekte als typische Textsorten (ebd., 175; s. ähnlich auch Baumann 1998, 732–734). Typologien wie diese zeigen, dass nicht immer eindeutig zwischen didaktisierenden und populärwissenschaftlichen Texten unterschieden wird. Becker (2001) unterscheidet die didaktisierende und die populärwissenschaftliche Vermittlung als zwei Formen des Wissenstransfers, und ordnet die Vermittlung in Ausbildungskontexten der innerfachlichen Kommunikation zu (ebd., 115). Zur fachexternen Kommunikation zählt sie vor allem massenmediale Formen, wobei sie den populärwissenschaftlichen Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln in Form von Ratgebertexten, Kurznachrichten, Berichten und Reportagen sowie verschiedenen ratgebenden Aufklärungstexten einen großen Anteil attestiert (ebd., 19).

Fachexterne und fachinterne Kommunikation gehören unterschiedlichen „Kommunikationswelten“ (Niederhauser 1999, 37) an. Bei der Kommunikation unter Experten eines Faches gelten die Regeln der fachspezifischen *scientific community*, in der die Wissensbestände, die Tätigkeiten und die Kommunikationsroutinen der Akteure vergleichbar sind. Fachexterne Kommunikation richtet sich demgegenüber an ein breites und mitunter äußerst heterogenes Publikum von Nicht-Experten. Der fachkundige Experte ist aktiv oder passiv an der Wissensproduktion des Fachs beteiligt, indem

er entweder aktiv forscht oder indem er sich regelmäßig über neue Wissensstände im Fach informiert. Der Laie ist weder an der Wissensproduktion beteiligt, noch informiert er sich regelmäßig über die Forschung im Fach. Zwischen den fachkundigen Verfassern eines populärwissenschaftlichen Textes, zu denen vor allem Fachwissenschaftler, Wissenschaftsjournalisten und Schriftsteller gezählt werden, und dem Laien gibt es „Verständigungsschwierigkeiten, Kommunikationskonflikte, Kommunikationsverweigerung, Sprachbarrieren“ (Hoffmann 1998, 165), die auf die kognitiv und emotional unterschiedliche Verarbeitung der vermittelten Fachinhalte sowie unterschiedliche Wissensbestände und Lebenswelten zurückgehen (Baumann 1998, 731; s. ähnlich für den englischsprachigen Raum auch das „deficit model“, etwa bei Hilgartner 1990). Dies erfordert in Bezug auf populärwissenschaftliche Texte einen „Übersetzungs- bzw. Popularisierungsvorgang“ (Pörksen 1986, 182) oder einen „Transfer“ (Wichter/Antos 2001) der Inhalte aus der wissenschaftlichen Welt in die alltägliche, in die öffentliche Welt. Für diesen Transfer ist eine grundlegende „strukturell-funktionale[n] Reorganisation der Textproduktion“ (Baumann 1998, 731) notwendig.

3 Populärwissenschaftliche Vermittlungstexte

3.1 Thematische und funktionale Merkmale

Die Kommunikationssituation zwischen Experten und Laien zeichnet sich durch eine Reihe von Eigenheiten aus. Der Verfasser konzentriert sich darauf, die komplizierten, oft abstrakten Zusammenhänge auf das erwartbare Vorwissen eines großen Adressatenkreises abzustimmen. Dabei muss er berücksichtigen, dass die Inhalte und Aspekte der Wissenschaft in der öffentlichen Darstellung immer nur ausschnitthaft und unzusammenhängend sein können (Niederhauser 1999, 39). Diese Herausforderungen zeigen sich besonders im Wissenschaftsjournalismus schon bei der Themenauswahl. Die Inhalte werden vor allem danach ausgewählt, ob sie eine wie auch immer geartete Relevanz oder einen Neuigkeits- bzw. Interessantheitswert für die Öffentlichkeit aufweisen. Berücksichtigt werden dabei sowohl zeitlich-aktuelle Sachverhalte (z. B. ein spezielles Resultat) als auch zeitlich nicht aktuelle Sachverhalte (z. B. die Evolutionstheorie) sowie wissenschaftsgenerierte und nicht-wissenschaftsgenerierte Sachverhalte (z. B. der Ursprung schwarzer Löcher vs. eine Naturkatastrophe; Lehmkuhl 2008, 303). Obwohl bestimmte wissenschaftliche Disziplinen wie die Medizin, die Sozialwissenschaften und die Technik- und Ingenieurwissenschaften aufgrund ihrer lebenspraktischen Bedeutung einen verhältnismäßig großen Raum einnehmen, können grundsätzlich alle Themen populärwissenschaftlich relevant werden:

Wissenschaftsjournalismus reicht also vom klassischen Wissenschaftsreport über Eiskernbohrungen in der Arktis und den daraus ableitbaren Erkenntnissen zur Entwicklung des Weltklimas bis hin zum Bericht auf der Lokalseite über die Auseinandersetzungen um die neue Müllverbren-

nungsanlage, deren Abgasgrenzwerte unterschiedlich interpretiert werden. Hinzuzurechnen sind auch Ernährungstipps oder Umfrageergebnisse, wenn in diesen Beiträgen auf wissenschaftliche Methoden oder wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse zurückgegriffen wird. (Göpfert 2019, 7)

Die Herausforderungen, die sich im Transferprozess für den Vermittler ergeben, stehen in Zusammenhang mit allgemeinen *Vermittlungsstrategien oder -techniken*, die Niederhauser (1999) exemplarisch anhand wissenschaftsjournalistischer Texte aus der Physik herausgearbeitet hat. Jede Form des Wissenstransfers geht demnach einher mit einer Reduktion der Informationsfülle (ebd., 120). Da fachwissenschaftliche Details wie theoretische und methodische Grundannahmen, Verweise auf den Forschungsdiskurs oder Angaben zur Genauigkeit eines Messinstruments häufig für das interessierte Laienpublikum weder relevant noch vollumfänglich verständlich sind, konzentriert sich der Verfasser auf die berichtenswerten Ergebnisse. Gleichzeitig wird auch die Informationsdichte reduziert, indem ausgewählte Inhalte ausführlicher entfaltet, umschrieben oder in einen wahrnehmungs- oder erlebnisnahen Kontext gesetzt werden (ebd., 128). Üblich sind neben Rezeptionsanreizen auch narrative Textpassagen, mit denen der Verfasser die sachbezogenen Berichtsgegenstände mit emotionalen Aspekten verbindet. Dies geschieht häufig durch die Personalisierung wissenschaftlichen Wissens, indem die beteiligten Wissenschaftler mitsamt ihren Plänen, Motivationen und Emotionen in die Berichterstattung einbezogen werden (ebd., 197–203). Zur populärwissenschaftlichen Vermittlung zählen ferner verschiedene *Visualisierungsstrategien*, wobei sich je nach Fachwissenschaft und Textsorte große Unterschiede ausmachen lassen. Um wissenschaftliche Sachverhalte zu visualisieren, kommen Fotos, Zeichnungen, Diagramme, Kurvendarstellungen, Strukturbäume, Tabellen usw. zum Einsatz, die zur Illustration genutzt werden oder einen eigenen funktionalen Beitrag zur Gesamtfunktion des Textes leisten können (vgl. Roelcke 2010, 99).

Pragmatisch orientierte Untersuchungen zu einzelnen populärwissenschaftlichen Textsorten haben gezeigt, dass sich die kommunikativen Funktionen zum Teil stark voneinander unterscheiden. Die Vermittlung wird bestimmt von der Kommunikationssituation, der Beziehung zwischen Textproduzent und -rezipient, den Wissensbeständen der Beteiligten, der wissenschaftlichen Tradition, aus der heraus die Sachverhalte „übersetzt“ werden und dem Medium selbst. Liebert (2002) fasst prototypische adressatenbezogene Ziele zusammen, die mit der populärwissenschaftlichen Vermittlung verfolgt werden können. Demnach soll der Adressat:

- einen Nutzen haben,
- eine Gefahr erkennen und sich davor schützen,
- seinen Horizont erweitern,
- Schönheit erleben,
- Legitimation geben,
- Kontrolle besitzen,
- unterhalten werden,
- politische Entscheidungen treffen,
- Neugier befriedigen (ebd., 84).

Diesen neun Zielen ordnet Liebert prototypische initiale Handlungsmuster und Beispiele für Vermittlungstextsorten zu. Das Handlungsmuster NUTZEN DARSTELLEN findet sich demnach etwa in Ratgebern, das WARNEN bei Glätteismeldungen, das Muster HORIZONT ERWEITERN in Sachbüchern, das SACHVERHALTE ÄSTHETISCH DARSTELLEN in Bildbänden, das FÜR UNTERSTÜTZUNG WERBEN in Jahresberichten, das ANLEITEN in Gebrauchsanweisungen, das ARGUMENTIEREN in Gutachten und das UNTERHALTEN sowie das NEUIGKEITEN ERZÄHLEN in journalistischen Meldungen über Kuriositäten oder neue wissenschaftliche Entdeckungen. Diese Funktionen differenzieren sich für die verschiedenen Wissenschaften weiter aus, wie etwa Eckkammer (2016) ausführlich für die fachexterne Kommunikation der Medizin zeigt (ebd., 380; für die politische Kommunikation s. etwa Kercher/Brettschneider 2013, 273).

3.2 Sprachliche Merkmale

Sprachliche Charakteristika populärwissenschaftlicher Vermittlungstexte sind anhand vieler unterschiedlicher Textsorten und anhand einer Fülle unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen empirisch untersucht worden, wobei wiederholt auf die große Variationsbreite der sprachlichen Merkmale hingewiesen wurde. Die nachfolgende Zusammenstellung beschränkt sich daher auf die mehr oder weniger textsortenunabhängigen Merkmale.

Auf *lexikalischer Ebene* ist bereits auf einen abgestuften Anteil von Fachwörtern im Gegensatz zu wissenschaftlichen Texten hingewiesen worden. Die Vermittlungsstrategien reichen hier von direkten (Kurz-)Definitionen, Übersetzungen in die Muttersprache (*Erdwärme* statt *Geothermie*), sprachliche und wortspielerische Anknüpfungen, umschreibendes Auslassen oder Analogien und Vergleiche aus der Alltagswelt (*riesige Materiestaubsauger* statt *schwarze Löcher*) bis hin zu Synonymbildungen (Niederhauser 1999, 133–160; Beispiele in Göpfert 2019, 86). Um abstrakte Sachverhalte in die Alltagswelt der Adressaten zu übertragen, nutzen die Vermittler ferner Paraphrasen, Internationalismen, Okkasionalismen, wertende Adjektive und Phraseologismen (Baumann 1998, 732–734). Empirisch besonders gut untersucht sind metaphorische Konzepte, die im Vermittlungsprozess genutzt werden. Nach Liebert (1994) haben Metaphern „eine Brückenfunktion für die Verbindung zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Diskursen“ (ebd., 86), da sie eine gemeinsame Vorstellungswelt erschaffen können. In einer Analyse der Berichterstattung in der *Zeit* und der *Bild der Wissenschaft* zum Thema *Ozon-Loch* arbeitet Liebert etwa das Metaphernmodell „Die Ozonschicht ist ein Schutzschirm“ (Liebert 1996, 267) heraus. Becker (2001) untersucht unterschiedliche Konzeptualisierungen für das Herz-Kreislauf-System. Das Herz wird in den untersuchten Texten als Container oder als Maschine konzeptualisiert, die Blutgefäße als Baum, als Verkehrswege oder als Gefäße (ebd., 225). Besonders produktiv sind Metaphern und ganze Metaphernfelder auch im Rahmen der Anthropomorphisierung, bei der Lexeme oder Lexemgruppen zur Bezeichnung von Men-

schen oder menschlichen Tätigkeiten auf nicht-menschliche, abstrakte Dinge oder Vorgänge übertragen werden. Stocker (1999) zeigt dies exemplarisch anhand der Verlebendigungsmetaphorik in populärwissenschaftlichen Computerzeitschriften (z. B. *das RAM ist das Kurzzeitgedächtnis des Computers, der PC ist ein nützlicher Gefährte*; ebd., 163). Verschiedene Untersuchungen konnten zudem zeigen, dass die Kampfmetaphorik auf viele unterschiedliche Wissensbereiche übertragen wird, so etwa auch auf das „Diskursobjekt Virus“ (Gredel 2014). Bei der Metaphernbildung kommen unterschiedliche grammatische Muster zum Einsatz, darunter Verbmetaphern (*Geld fließt*), Rechtsattributmetaphern (*Ebbe in der Kasse*), Kompositum-Metaphern (*Geldquelle*) und Adjektivmetaphern (*die sprudelnden Steuereinnahmen*; Liebert 2008, 414).

Die *syntaktischen und textuellen Merkmale* wissenschaftlicher Textsorten sind im Forschungsdiskurs anhand großer Textkorpora und im Vergleich mit nicht-wissenschaftlichen Textsorten hinlänglich beschrieben worden (Hoffmann 1985, 183–229; 1998). Charakteristisch sind hier etwa eine erhöhte Satzkomplexität, die Dominanz von Aussagesätzen und die Tempusform Präsens sowie der häufige Gebrauch von Deagentivierungen, Passivierungen, Funktionsverbgefügen (*eine Bescheinigung ausstellen* statt *bescheinigen*) und Nominalisierungen (*Drehung* statt *drehen*, s. auch Roelcke 2010, 82–90). Vergleichbare Ergebnisse liegen für populärwissenschaftliche Texte nicht vor, „weil es keine eigentliche Syntax oder Textstruktur populärwissenschaftlicher Darstellungen gibt“ (Niederhauser 1999, 167). Einige Tendenzen lassen sich aber aus den funktionalen Besonderheiten der fachexternen Kommunikation ableiten. Auf textueller Ebene stellt sich dem Vermittler die Aufgabe, die hochstandardisierten Textbaupläne der wissenschaftlichen Literatur aufzubrechen. So haben Abstracts, Fußnoten, Literaturverweise und -verzeichnisse in populärwissenschaftlichen Texten ebenso keinen Platz wie die konventionalisierte Kapitelhierarchie. Stattdessen kommen „Info-Kästen“ zum Einsatz, die weiterführende Erklärungs- oder Informationszusammenhänge auslagern und die Informationsdichte reduzieren (ebd., 169–172).

Im Kontext von Bedeutungserklärungen werden verschiedene strukturelle Markierungen (Anführungszeichen, Klammern, Gedankenstriche, Kommata) und lexikalische Indikatoren verwendet, wie *d. h., darunter versteht man, das ist/sind, die Wissenschaft bezeichnet solche Abläufe als* usw. (Becker 2001, 33). Lexikalische Markierungen finden sich auch dann, wenn Fachtermini eingeführt werden bzw. im Kontext von Bedeutungserklärungen. Becker (2001) ermittelt hier in historischen Vermittlungstexten Formulierungen, die auch heute noch üblich sind. Hierzu gehören *heißen/heißt, wird/werden genannt, man nennt, werden gewöhnlich...genannt, sogenannt* oder *man spricht von* (ebd., 219). Um zu markieren, dass ein Sachverhalt nicht wissenschaftlich präzise wiedergegeben wird, kann der Vermittler relativierende Formulierungen wie *eine Art, gleichsam, sozusagen* oder *gewissermaßen* vorschalten (Niederhauser 1999, 127). In wissenschaftsjournalistischen Texten werden die Sachverhalte zudem nicht nüchtern beschrieben, sondern häufig durch verschiedene Techniken des *Storytellings* aufbereitet, wobei personalisierende, emotionalisierende Elemente und Formen der narrativen Themenentfaltung genutzt werden (Rhomberg 2017, 414). Rezeptionsför-

dernd sind aufmerksamkeitssteuernde Überschriften sowie graphostilistische Mittel wie Kursivierungen, Fettungen oder Unterstreichungen zentraler Lexeme oder Lexemgruppen, die sowohl der Hervorhebung und Fokussierung als auch der Textgliederung dienen. Insgesamt setzen die Vermittler auf ein attraktiv gestaltetes Layout, indem Schriftgrade variiert werden und indem Farben eingesetzt werden (Baumann 1998, 733).

Merkmale der populärwissenschaftlichen Vermittlung zeigen sich schließlich auch auf der *stilistischen Ebene*. Auffällig ist übergreifend der Einsatz einer „Rhetorik der Wichtigkeit“ (Niederhauser 1999, 209), wozu eine große Gruppe von Formulierungen zählt, die die Bedeutung wissenschaftlicher Entdeckungen besonders herausstellt. Ferner steht der Tendenz zum Nominalstil in der fachinternen Kommunikation eine Tendenz zum Verbalstil in der fachexternen Kommunikation gegenüber (Baumann 1998, 732). Um die Sachverhalte zu emotionalisieren, kommen direkte Ansprachen des Adressaten, Variation im Ausdruck, Elemente der Umgangssprache sowie ästhetisierende Stilelemente vor (ebd.).

4 Populärwissenschaftliche Vermittlung in der digitalen Wissenschaftskommunikation

Im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung hat sich die Wissenschaftskommunikation – und mit ihr die populäre Wissenschaftsvermittlung – besonders in den letzten zwanzig Jahren grundlegend verändert.

In recent years, however, science communication has experienced significant development, becoming an umbrella term for a diverse, heterogenous and rapidly growing discipline in theory and practice [...]. Whereas, up to the 2000s, the term usually denoted the communication of scientific knowledge to non-specialists through science journalism or PR departments of scientific institutions, more recently, substantial new developments have emerged. (Gottschling/Kramer 2021, 1)

Mit den rasanten Entwicklungen der internetbasierten Kommunikation, vor allem im Bereich der sozialen Netzwerke, haben sich die Darstellungsformen und Strategien der externen Wissenschaftskommunikation erheblich ausgeweitet. Dass davon auch der Wissenschaftsjournalismus betroffen ist, zeigt eine Studie des *National Science Board* aus dem Jahr 2018. Im internationalen Vergleich ist das Internet heute neben das Fernsehen als dominantes Distributionsmedium für wissenschaftliche Neuigkeiten getreten, während die Bedeutung der Printangebote jährlich nachlässt (Dunwoody 2020, 431).

Besonders deutlich wird dies anhand der keinesfalls neuen, aber sich stetig ausdifferenzierenden Formen der *multimodalen Kommunikation*. Populärwissenschaftliche Magazine ergänzen ihre Printangebote durch Onlineangebote, wodurch sich neue Vermittlungsstrategien und Darstellungsformen etablieren (Stöckl/Pflaeging 2018).

Durch hypertextuelle Verlinkungen werden komplexe Inhalte aus dem Fließtext ausgelagert und nach Bedarf individuell aufgerufen. Die lineare wird durch eine nicht-lineare Wissensdarbietung ersetzt, wobei der Nutzer selbst entscheidet, welche Inhalte er rezipiert. Zwischen einzelnen Textabschnitten können statische und interaktive Diagramme, Tabellen, Animationen oder Videos eingefügt werden. Auch Fotografien nehmen als wahrnehmungsnaher, symbolträchtiger Textbestandteil einen hohen Stellenwert ein, was beispielhaft an der Ikonisierung des Eisbären bei der Berichterstattung über den Klimawandel im Wissenschaftsmagazin *National Geographic* gezeigt werden konnte (Born 2019). Mittlerweile liegen darüber hinaus eine Fülle von Untersuchungen zur mündlichen Wissenschaftskommunikation vor, etwa zu populären Wissenschaftsevents wie Kinderuniversitäten, Poetry Slams, Ausstellungen oder Science Cafés (s. zusammenfassend Fähnrich 2017, 171).

In massenmedialen Kontexten hat außerdem die Bedeutung der audiovisuellen Medien zugenommen, bei denen verschiedene Zeichenmodalitäten wie Rede, Schrift, Bild, Ton, Mimik usw. kombiniert werden. Neben traditionellen Textsorten treten Sorten der audio-visuellen Wissenschaftskommunikation, wie sie bisher vor allem in TV-Wissenschaftssendungen verbreitet waren. Sprachliche Vermittlungsstrategien werden kombiniert mit komplexen Verbildlichungsstrategien wie in aufwändigen Stop-Motion-Filmen mit Lege- und Zeichentechnik kommerzieller Anbieter wie „explainity“, die auf YouTube ein breites Laienpublikum erreichen. Boy/Bucher/Christ (2020) stellen auf der Grundlage einer Analyse von 400 wissenschaftsjournalistischen YouTube-Videos vier Grundtypen des Wissenschaftsfilms heraus: den Expertenfilm, den Animationsfilm, den narrativen Erklärfilm und den Präsentationsfilm. Die Studie zeigt beispielhaft, dass sich nicht nur die Darstellungsformen weiterentwickeln, sondern dass sich auch die Akteursrollen verschieben. So sind laut Studie über die Hälfte der populärwissenschaftlichen Vermittler keine aktiv forschenden oder lehrenden Wissenschaftler oder Vertreter wissenschaftlicher Institutionen. Neben Wissenschaftler, Wissenschaftsjournalisten und weiteren Medienvertreter tritt heute besonders in den sozialen Netzwerken eine heterogene Gruppe externer Wissenschaftsvermittler, die nicht an die wissenschaftlichen bzw. journalistischen Qualitätsstandards gebunden sind (Könneker 2020, 26–28).

Seit der Jahrtausendwende hat die technische Weiterentwicklung auch das Lehren und Lernen an Schulen und Universitäten auf eine neue Stufe gehoben: Lernmanagementsysteme und Online-Lernplattformen wie Moodle, ILIAS oder Stud.IP machen digitale Lernangebote ohne größeren Aufwand verfügbar und fördern das Arbeiten mit onlinebasierten Lernumgebungen. Die zunehmende Standardisierung und Professionalisierung des digitalen Lernens hat besonders in der Hochschullehre wichtige Voraussetzungen für neue Lehr-Lern-Szenarien wie das „blended learning“ (Franke/Handke 2012, 41) oder das „forschende Lernen“ (Huber 2014) geschaffen. Wenn gleich der Einsatz audiovisueller Medien keinesfalls eine neue Erscheinung ist, haben sich die Möglichkeiten des technologiebasierten Lernens erheblich ausdifferenziert. Computer, Tablet und Smartphones erweitern die traditionellen Lernmedien um die

Kriterien der Interaktivität, der Adaptivität und der Multimedialität (Opfermann/Höffler/Schmeck 2019, 21). Die hohe Nachfrage nach Formen des technologiebasierten Lernens in schulischen und universitären Kontexten zeigt sich seit einigen Jahren vor allem anhand unterschiedlicher Formen des Erklärvideos (Schaarschmidt/Albrecht/Börner 2016). Wolf (2015) definiert sie als „eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden“ (ebd.: 30f). Kennzeichnend für Erklärvideos seien ferner eine thematische und gestalterische Vielfalt, ein informeller Kommunikationsstil und eine hohe Diversität in der Autorenschaft. Dies zeigt sich auch daran, dass Lehrende (und Lernende) im Rahmen digital gestützter Wissensvermittlung in jüngerer Zeit zunehmend selbst zu Produzenten und Anbietern multimedialer Lernangebote werden (Wolf/Kulgemeyer 2021, 477–480), wobei es hier je nach Fachdisziplin große Unterschiede gibt.

Die Bildungspotenziale, die den Erklärvideos bei der Einhaltung empirisch fundierter „Qualitätskriterien“ (Kulgemeyer 2019) zugesprochen werden, lassen sich auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragen. Nach Riedel (2022) eignen sich Erklärvideos dank ihrer diversen Autorenschaft und des informellen Kommunikationsstils besonders gut für das fremdsprachliche Hör- und Hörsehverstehen (ebd., 134). Der gesprochene Text trägt die wichtigsten Informationen, daher sollte er klar, präzise und ausdrucksstark präsentiert werden, um Aufmerksamkeit zu erregen und den Rezipienten emotional anzusprechen. Zudem sollte ein Erklärvideo aufgrund der begrenzten Verarbeitungskapazität des Arbeitsgedächtnisses nicht mit auditiven und visuellen Inhalten überfrachtet werden. Erklärvideos begünstigen darüber hinaus das selbstgesteuerte Lernen, da der Lernprozess mittels Pausierungen, Wiederholungen oder die Implementierung interaktiver Funktionen individuell gestaltet werden kann (Brame 2016, 3). Dass der Einsatz visueller Medien im DaF-Unterricht in Bezug auf den Kulturtransfer enorme Bildungspotenziale bietet, zeigt sich anhand von Filmen, die „fremde Kulturen mit Augen und Ohren im Klassenzimmer erlebbar machen können und damit interkulturelle Kompetenzen vermitteln [...]“ (Timmermann 2019, 134). Über den rezeptiven Mehrwert des Filmeschauens hinaus ergeben sich durch die produktive Videoarbeit, also das lernerseitige Produzieren von Videomaterial, viele weitere Möglichkeiten des interkulturellen Lernzuwachses (ebd., 138). Weitere Vorteile gelten nicht nur für das Lernen mit Erklärvideos, sondern übergreifend für den Einsatz digitaler Lehrmaterialien in Bildungskontexten. Hierzu gehören der ortsunabhängige Zugang auf die Materialien, der gerade im DaF-Kontext eine wesentliche Rolle spielt, sowie die Förderung medientechnischer Kompetenzen (i. e. Audio- und Videoproduktion), denen in einer zunehmend digitalisierten Arbeitswelt eine immer größere Bedeutung zukommt.

Eine weitere Entwicklung, die durch große *Social-Media*-Plattformen wie Twitter vorangetrieben wurde, ist die Möglichkeit der niedrighschwelligigen Veröffentlichung wissenschaftlicher Ergebnisse durch *Microblogging*, bei der Wissenschaftler „aus traditionellen Verbreitungsmechanismen erarbeiteten Wissens heraustreten, in der Öff-

fentlichkeit sichtbar werden (Visibilität) und die kommunikative Reichweite für eigene Ideen (potenziell) vergrößern.“ (Lasch 2020, 237). Auf Adressatenseite ergeben sich dank der technischen Möglichkeiten der Anschlusskommunikation Räume zur *Interaktion* und zur *Partizipation*. Die Kommentar- Share-, Retweet- und Like-Funktionen der sozialen Netzwerke fördern den Austausch der Vermittler und der Nutzer untereinander. Populärwissenschaftliche Vermittlungsformen sind dann nicht mehr bloß als Texte bzw. Kommunikate mit erkennbarer kommunikativer Funktion klassifizierbar, sondern das Posten des Artikels wird in Onlineumgebungen mit Kommentarfunktion zum kommunikativen Akt des Anstoßes, die Kommunikate werden zu „Objekten der Aushandlung“ (Hanauska/Lefsmöllmann 2018, 385).

Als neue Mittel der intertextuellen Kohärenzstiftung haben sich der @-Operator und der Hashtag etabliert. Hashtags werden auf Twitter oder Instagram genutzt, um den Nutzer vom Ausgangstext auf weitere Texte weiterzuleiten, in denen der gleiche Hashtag benutzt wurde. Dadurch können Wissensbestände im Sinne einer Verschlagwortung organisiert und gebündelt werden (Bernard 2021, 8; für eine linguistische Betrachtung s. Schudy 2021, 29–47). Beispiele für den Einsatz in externer Wissenschaftskommunikation sind national und international getrendete Hashtags während der Corona-Pandemie, wie *#FlattenTheCurve*, *#SocialDistancing*, *#Wellenbrecher* oder *#Boosterimpfung*, mit denen neben Politikern und privaten Usern auch Wissenschaftler und Vertreter wissenschaftlicher Institutionen ihre Posts versehen, um an die Community zu appellieren. Der @-Operator fungiert primär als Interaktionsindikator, mit dem bestimmte User direkt adressiert werden können, „vergleichbar mit einem Blickkontakt in der direkten Kommunikation.“ (Bucher 2020, 128). Direkte Adressierungen fördern (ähnlich wie die Twitter-spezifischen Retweets) öffentliche Debatten über Forschungshypothesen und -ergebnisse, indem Experten untereinander sowie Experten mit Laien in den Austausch treten. Die nicht-linear organisierten Hypertexte machen es möglich, fachinterne und fachexterne Angebote miteinander zu kombinieren. In den Infoboxen und Kommentarbereichen können Fachtextsorten, die als Open-Access-Publikationen öffentlich zugänglich sind (z. B. Journalbeiträge), direkt verlinkt werden. Der Post wird somit zum Konglomerat verschiedener Rezeptionsangebote, wobei der User je nach Vorwissen und Interesse selbst entscheidet, welche Inhalte er aufruft. Hypertextstrukturen eignen sich aus Vermittlerperspektive nicht nur dazu, die Masse der digital verfügbaren Informationen vorzustrukturieren, sondern auch, um die Inhalte für heterogene Adressatengruppen mit unterschiedlichen Wissensbeständen aufzubereiten.

Viele der hier angedeuteten Entwicklungen verdeutlichen, dass theoretische Ansätze, die von einem monodirektionalen Wissenstransfer vom Experten zum Laien im Sinne einer *top down*-Vermittlung ausgehen, bei der Modellierung der modernen Wissenschaftskommunikation zu kurz greifen. Die Wissenschaftskommunikation wird heute mehr als je zuvor durch öffentliche soziale und politische Diskurse beeinflusst, und sie verändert sich selbst durch diese (Gottschling/Kramer 2021, 3). In jüngerer Zeit hat die gesellschaftstheoretische Theorie der Mediatisierung, also der zuneh-

menden Verflechtung zwischen Wissenschaft und Medien, einen erheblichen Einfluss auf die Erforschung der Wissenschaftskommunikation (Väliveronen 2021, 7–8). Die Wissenschaften sind heute mehr und mehr gefordert, ihre Arbeit gegenüber der Öffentlichkeit zu legitimieren. Dies zeigt sich in der populärwissenschaftlichen Vermittlung etwa an der Tendenz zum *infotainment* oder *edutainment*, bei denen Strategien der Unterhaltung eine wichtige Rolle einnehmen (Liebert 2020, 403–404). Die komplexe Vernetzung zwischen Wissenschaft, Wissenschafts-PR und Massenmedien wirft auch für die Linguistik neue Fragen auf, etwa bei der Erforschung von Wissenschaftspodcasts (Leander 2020) oder neuen Vermittlungsstrategien, die sich durch die interaktions- und partizipationsorientierten Distributionskanäle des Internets entwickelt haben.

5 Literatur

- Adamzik, Kirsten (1998): Fachsprachen als Varietäten. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, Halbbd. 1. Berlin, 181–189.
- Adamzik, Kirsten/Mikaela Petkova-Kessanlis (2020): Zur Einführung in den Band. In: Kirsten Adamzik/Mikaela Petkova-Kessanlis (Hg.): Stilwechsel und ihre Funktionen in Textsorten der Fach- und Wissenschaftskommunikation. Tübingen, 7–14.
- Ballstaedt, Steffen-Peter (2019): Sprachliche Kommunikation: Verstehen und Verständlichkeit. Tübingen.
- Baumann, Klaus-Dieter (1998): Fachsprachliche Phänomene in den verschiedenen Sorten von populärwissenschaftlichen Vermittlungstexten. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, Halbbd. 1. Berlin, 728–735.
- Becker, Andrea (2001): Populärmedizinische Vermittlungstexte. Studien zur Geschichte und Gegenwart fachexterner Vermittlungsvarietäten. Berlin.
- Bernard, Andreas (2021): Theorie des Hashtags. In: Matthias Johannes Bauer/Miriam Goetz (Hg.): Der Hashtag als interdisziplinäres Phänomen in Marketing und Kommunikation. Sprache, Kultur, Betriebswirtschaft und Recht. Wiesbaden, 1–27.
- Boy, Bettina/Hans-Jürgen Bucher/Katharina Christ (2020): Audiovisual Science Communication on TV and YouTube. How Recipients Understand and Evaluate Science Videos. In: *Frontiers in Communication, section Science and Environmental Communication*. DOI: <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.608620>.
- Brame, Cynthia (2016): Effective Educational Videos. Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. In: *CBE life sciences education* 4/15, 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>.
- Bucher, Hans-Jürgen (2020): Zwischen Deliberation und Emotionalisierung. Interaktionsstrukturen in Sozialen Medien. In: Konstanze Marx/Henning Lobin/Axel Schmidt (Hg.): *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig*. Berlin, Boston, 123–146.
- Dunwoody, Sharon (2020): Science journalism. In: Annette Leßmöllmann/Marcelo Dascal/Thomas Gloning (Hg.): *Science Communication*. Berlin, Boston, 417–438.
- DWDS (o. D.): *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. <https://www.dwds.de/> (letzter Zugriff am 17. 12. 2023).
- Eckkrammer, Eva Martha (2016): *Medizin für den Laien. Vom Pesttraktat zum digitalen Ratgebertext*. Berlin.

- Fährnich, Birte (2017): Wissenschaftsevents zwischen Popularisierung, Engagement und Partizipation. In: Heinz Bonfadelli/Birte Fährnich/Corinna Lühje/Jutta Milde/Markus Rhomberg/Mike S. Schäfer (Hg.): Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation. Wiesbaden, 165–182.
- Felder, Ekkehard/Marcus Müller (2009) (Hg.): Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerkes „Sprache und Wissen“. Berlin, New York.
- Franke, Peter/Jürgen Handke (2012): Grundlagen. In: Jürgen Handke/Anna Maria Schäfer (Hg.): E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre. Eine Anleitung. München, 35–53.
- Gläser, Rosemarie (1990): Fachtextsorten im Englischen. Tübingen.
- Gottschling, Markus/Olaf Kramer (2021): Recontextualized Knowledge. Introduction: A Rhetorical View on Science Communication. In: Olaf Kramer/Markus Gottschling (Hg.): Recontextualized Knowledge. Rhetoric – Situation – Science Communication. Berlin, Boston, 1–14.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen.
- Göpferich, Susanne (1998): Fachtextsorten der Naturwissenschaften und der Technik. Ein Überblick. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, Halbbd. 1. Berlin, 545–556.
- Göpferich-Görnert, Susanne (2018): Textverständlichkeit. In: Karin Birkner/Nina Janich (Hg.): Handbuch Text und Gespräch. Berlin, Boston, 229–248.
- Göpfert, Winfried (2019): Wissenschafts-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. Wiesbaden.
- Gredel, Eva (2014): Diskursdynamiken. Metaphorische Muster zum Diskursobjekt Virus. Berlin, Boston.
- Groeben, Norbert/Ursula Christmann (1989): Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive. In: Gerd Antos/Hans Peter Krings (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen, 165–196.
- Hahn, Walther von (1983): Fachkommunikation. Entwicklung – Linguistische Konzepte – Betriebliche Beispiele. Berlin, New York.
- Hanauska, Monika/Annette Leßmöllmann (2018): Dialogizität im Wissenschaftsjournalismus. In: Karin Birkner/Nina Janich (Hg.): Handbuch Text und Gespräch. Berlin, Boston, 372–397.
- Hilgartner, Stephen (1990): The dominant view of popularization. Conceptual problems, political uses. In: *Social Studies of Science* 20 (3), 519–539.
- Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Tübingen.
- Hoffmann, Lothar (1998): Fachsprachen und Gemeinsprache. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, Halbbd. 1. Berlin, 157–168.
- Hoffmann, Lothar/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.) (1998): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, Halbbd. 1. Berlin.
- Hoffmann, Lothar/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.) (1999): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, Halbbd. 2. Berlin.
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: *Das Hochschulwesen: Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik* 62 1/2, 32–39.
- Kalverkämper, Hartwig (1990): Gemeinsprache und Fachsprachen – Plädoyer für eine integrierende Sichtweise. In: Gerhard Stickel (Hg.): Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven. Berlin, New York, 88–133.
- Kercher, Jan/Frank Brettschneider (2013): Wahlprogramme als Pflichtübung? Typen, Funktionen und Verständlichkeit der Bundestagswahlprogramme 1994–2009. In: Bernhard Weißels/Harald Schoen/

- Oscar W. Gabriel (Hg.): *Wahlen und Wähler. Analysen aus Anlass der Bundestagswahl 2009*. Wiesbaden, 269–290.
- Könneker, Carsten (2020): Wissenschaftskommunikation und Social Media. Neue Akteure, Polarisierung und Vertrauen. In: Johannes Schnurr/Alexander Mäder (Hg.): *Wissenschaft und Gesellschaft. Ein vertrauensvoller Dialog. Positionen und Perspektiven der Wissenschaftskommunikation heute*. Berlin, Heidelberg, 25–47.
- Kulgemeyer, Christoph (2019): Qualitätskriterien zur Gestaltung naturwissenschaftlicher Erklärvideos. In: Christian Maurer (Hg.): *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Regensburg, 258–288.
- Langer, Inghard/Friedemann Schulz von Thun/ Reinhard Tausch (1981): *Sich verständlich ausdrücken*. 2., völlig neubearb. Aufl. München, Basel.
- Lasch, Alexander (2020): Partizipationswunsch oder Prokrastinationsverdacht? Wissenschaftsvermittlung auf Blogs. In: Konstanze Marx/Henning Lobin/Axel Schmidt (Hg.): *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig*. Berlin, Boston, 233–245.
- Leander, Lisa (2020): Wissenschaft im Gespräch. Wissensvermittlung und -aushandlung in Podcasts. In: *kommunikation@gesellschaft*, 21(2). DOI: <https://doi.org/10.15460/kommges.2020.21.2.621>.
- Lehmkuhl, Markus (2008): Typologie des Wissenschaftsjournalismus. In: Holger Hettwer /Markus Lehmkuhl/Holger Wormer/Franco Zotta (Hg.): *WissensWelten. Wissenschaftsjournalismus in Theorie und Praxis*. Gütersloh, 301–321.
- Liebert, Wolf-Andreas (1994): Fremdagens, Eindringlinge, Piraten und unsichtbare Killer. Metaphernmodelle als Übergangsphänomene zwischen Theorietexten, fachlichen PR-Texten und populärwissenschaftlichen Texten zum Thema AIDS und HIV-Forschung. In: Bernd Spillner (Hg.): *Fachkommunikation. Kongreßbeiträge zur 24. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e. V. Frankfurt a. M.*, 85–87.
- Liebert, Wolf-Andreas (1996): Die transdiskursive Vorstellungswelt zum Aids-Virus. Heterogenität und Einheiten von Textsorten im Übergang von Fachlichkeit und Nichtfachlichkeit. In: Hartwig Kalverkämper (Hg.): *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien*. Tübingen, 789–811.
- Liebert, Wolf-Andreas (2002): *Wissenstransformationen. Handlungssemantische Analysen von Wissenschafts- und Vermittlungstexten*. Berlin, New York.
- Liebert, Wolf-Andreas (2008): Chancen und Risiken von Metaphern am Beispiel der Naturwissenschaften. In: Holger Hettwer/Markus Lehmkuhl/Holger Wormer/Franco Zotta (Hg.): *WissensWelten. Wissenschaftsjournalismus in Theorie und Praxis*. Gütersloh, 413–424.
- Liebert, Wolf-Andreas (2020): Communicative strategies of popularization of science (including science exhibitions, museums, magazines). In: Annette Leßmöllmann/Marcelo Dascal/Thomas Gloning (Hg.): *Science Communication*. Berlin, Boston, 399–416.
- Niederhauser, Jürg (1999): *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. Tübingen.
- Opfermann, Maria/Tim Höffler/Annett Schmeck (2019): Lernen mit Medien: ein Überblick. In: Helmut Niegemann/Armin Weinberger (Hg.): *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*. Berlin, Heidelberg, 17–30. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_2.
- Pörksen, Uwe (1986): *Deutsche Naturwissenschaftssprachen. Historische und kritische Studien*. Tübingen.
- Rhomberg, Markus (2017): Forschungsperspektiven in der Wissenschaftskommunikation. In: Heinz Bonfadelli/Birte Fähnrich/Corinna Lühje/Jutta Milde/Markus Rhomberg/Mike S. Schäfer (Hg.): *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation*. Wiesbaden, 407–428.
- Riedel, Monika (2022): Erklärvideos als authentische Hör-(seh-)Materialien. In: Gunther Dietz (Hg.): *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien. Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung*. Bamberg, 129–145.
- Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. 3. neu bearb. Aufl. Berlin.

- Schaarschmidt, Nadine/Claudia Albrecht/Claudia Börner (2016): Videoeinsatz in der Lehre. Nutzung und Verbreitung in der Hochschule. In: Wolfgang Pfau/Caroline Baetge/Svenja Bedenlier/Carina Kramer/Joachim Stöter (Hg.): Teaching Trends 2016. Digitalisierung in der Hochschule: Mehr Vielfalt in der Lehre. Münster, New York, 39–48.
- Schudy, Fabian (2021): Hashtags im Sprachgebrauch. Linguistische Betrachtungen zur Funktion. In: Matthias Johannes Bauer/Miriam Goetz (Hg.): Der Hashtag als interdisziplinäres Phänomen in Marketing und Kommunikation. Sprache, Kultur, Betriebswirtschaft und Recht. Wiesbaden, 29–47.
- Stocker, Christa (1999): Funktionen und Leistungen von Metaphernfeldern in der populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung. In: Jürg Niederhauser/Kirsten Adamzik (Hg.): Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt. Frankfurt a. M. (u. a.), 153–172.
- Stöckl, Hartmut/Jana Pflaeging (2018): Populärwissenschaftliche Magazine der Geisteswissenschaften als Gegenstand der medienvergleichenden und multimodalen Textlinguistik. In: Martin Luginbühl/Juliane Schröter (Hg.): Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit. Linguistisch betrachtet. Bern, 107–138.
- Timmermann, Waltraud (2019): Visuelle Medien im Kulturtransfer. In: Jörg Roche (Hg.): Medienwissenschaft und Mediendidaktik. Compendium DaF/DaZ, Tübingen, 134–146.
- Väliverronen, Esa (2021): Mediatisation of science and the rise of promotional culture. In: Massimiano Bucchi/Brian Trench (Hg.): Routledge Handbook of Public Communication of Science and Technology. Third Edition. London, 1–19. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003039242>.
- Wichter, Sigurd/Gerd Antos (2001): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Frankfurt a. M., Berlin u. a.
- Wolf, Karsten D. (2015): Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? In: Medien und Erziehung 59, 1/2015, 30–36.
- Wolf, Karsten D./Christoph Kulgemeyer (2021): Lehren und Lernen mit Erklärvideos im Fachunterricht. In: Gerold Brägger/Hans-Günter Rolff (Hg.): Lernen mit digitalen Medien. Weinheim, 472–485.

Annely Rothkegel

Technische Kommunikation

Zusammenfassung: Unter dem Aspekt der Wissensvermittlung gibt es drei Entscheidungsebenen, die die Technische Kommunikation als Mischung von Fachlichem und Alltäglichem prägen: Kommunikationsstrategien und Kommunikationsziele, der Umgang mit fachlichen und (fremd)sprachlichen Daten (Digitalisierung) und die Einbindung in etablierte Technikkulturen anhand von Konzepten und Rollenbildern zur Mensch-Maschine-Interaktion (*autonome Maschine, ethische Maschine*). Die drei Teilthemen werden mit einem Fallbeispiel (deutschsprachige Ingenieurstudiengänge an der TU Bukarest) verknüpft. Der Beitrag ist zu verstehen als ein Plädoyer für einen reflexiven Umgang mit Sprache, insbesondere mit Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache (DaF, DaZ) in der Funktion einer Lingua Franca, die gleichermaßen die Rolle einer Arbeits-, Unterrichts- und Zielsprache einnimmt.

Schlagwörter: Datenqualität, Kommunikationsmodelle, Standardisierung, Technikkulturen

- 1 Zum Thema
- 2 Kommunikation: Modelle, Kommunikationsprodukte, Standardisierung
- 3 Daten: Grundlagen für die Abbildung von Realität
- 4 Technikkulturen: Mensch-Maschine-Interaktion in zwei Perspektiven
- 5 Fazit: Fachkompetenz durch Sprachkompetenz und umgekehrt
- 6 Literatur

1 Zum Thema

Der Begriff der Technischen Kommunikation ist vielschichtig, was nicht zuletzt mit seinem Stellenwert im Spannungsfeld von Praxis und Theorie zu tun hat (Rothkegel/Ruda 2012). Den Fragestellungen der Praxis „Für was ist X gut (nicht gut)?“ oder „Was kann man mit X bewerkstelligen?“ stehen theoretische Fragen gegenüber wie „Was hat es mit X auf sich?“, „Was sind Bedingungen und Voraussetzungen für X?“. In diesem Beitrag stehen theoretische Fragestellungen im Fokus, wobei die Bezüge zwischen Wissen, Kommunikation und Sprache den Ausschlag geben (zu einer Praxisorientierten Sicht auf das Technische Schreiben Rothkegel 2022; zum technischen Deutsch für Ausbildung und Beruf Buhlmann/Fearns 2013, generell für Zugänge zu Deutsch als Zweit- und Fremdsprache Rösch 2011, generell zum Fremdspracherwerb Krings 2016, des Weiteren kontinuierlich aktualisierte Informationen in Deutsch als Fremdsprache (o. J.) und Statistisches Bundesamt (o. J.). Es gibt Überlappungen mit Fragestellungen der Experten-Nichtexperten-Kommunikation (Bromme/Jucks 2016, Rothkegel 2019a), der Unternehmenskommunikation (Zerfaß et al. 2021), der Technik-

orientierten Fachkommunikation (Rothkegel 2010, Mehler/Romary 2012, Zehrer 2014) sowie der übersetzungsbezogenen Thematik von Explizitheit bzw. Implizitheit im Rahmen von Internationalisierung und Lokalisierung (Krüger 2016). Dieser im Ansatz theoretisch und auf sprachlich-textlinguistische Aspekte fokussierte Beitrag zielt auf eine Darstellungsweise mit möglichen Anknüpfungspunkten für empirische Forschungen. Bearbeitet werden vier Teilthemen: Kommunikation (Adressiertheit und Standardisierung), Daten (Inszenierung von Realität und Qualität), Mensch-Maschine-Interaktion (Modellierung von Kontrolle und Verantwortung) und Konsequenzen für die Technische Kommunikation.

- 1) Sprachlich-kommunikative Anteile der Technischen Kommunikation werden angesprochen unter den Aspekten von Transfer- und Konstruktionsmodell. In den Blick kommen die an der Kommunikation Beteiligten (Autorenschaft und Adressiertheit) sowie die Standardisierungsbemühungen im Hinblick auf die aus der Kommunikationsarbeit entstehenden Kommunikationsprodukte (GRI o. J.) (Abschnitt 2).
- 2) Daten liefern das Material für die inszenierte Abbildung von Realitätsausschnitten, vor allem, was Produktion und Nutzung von Technikobjekten betrifft. Damit stehen technisches Wissen und Nutzungswissen im Vordergrund. Thematisiert werden Übergänge zwischen Fach- und Alltagswissen mit den entsprechenden Parallelen auf der Ebene des Sprachgebrauchs. Konkret geht es um die Unterscheidung von Qualitätsdaten und Klickdaten im Rahmen digitalisierter Arbeit. Dazu kommen Aufgaben des Kuratierens, die die Aufgaben des Dokumentierens ergänzen (Abschnitt 3).
- 3) Modellierungen der Mensch-Maschine-Interaktion bilden den Zugang zur Beschreibung unterschiedlicher Technikkulturen. Dabei wirken einerseits lange Traditionen (autonome, menschenähnliche Maschinen), andererseits einzelne Innovationen für konkrete Problemlösungen sowie moderne ethische Vorstellungen (ethische Maschinen). Im Zentrum steht ein dynamisches Verständnis der betreffenden Rollenzuordnungen (Abschnitt 4).
- 4) Technische Kommunikation und Fazit: Welche Konsequenzen ergeben sich aus den skizzierten Teilthemen für die Technische Kommunikation im Sinne ihrer sprachlichen bzw. fremdsprachlichen deutschsprachigen Vermittlung? Als Fallbeispiel wird die Hochschulsituation an der deutschsprachigen Abteilung der „Technischen Fakultät in Fremdsprachen“ an der TU Bukarest betrachtet (auf der Grundlage von Erfahrungen der Autorin als Gastwissenschaftlerin im Herder-Programm des DAAD in den Jahren 2017 bis 2020). Dazu kommt, dass in Rumänien Deutsch zu den Minderheitensprachen (Zweitsprache) gehört. Vor diesem Hintergrund endet der Beitrag mit einem Plädoyer für einen reflexiven Umgang mit Sprache als solche, verbunden mit dem Einsatz ausgewählter Attraktivmacher (Abschnitt 5).

2 Kommunikation: Modelle, Kommunikationsprodukte, Standardisierung

2.1 Kommunikationsmodelle

Prinzipien der Kommunikation bilden die Basis für die Erfassung sprachlicher Äußerungen, die Personen (Menschen, Organisationen) über ihren jeweiligen Bezug zur Wirklichkeit miteinander verbinden. Als grundlegend gilt das dreiteilige Modell des Sprachpsychologen Karl Bühler (Bühler 1934/1999), wonach mit der ‚Darstellung von Welt‘ zugleich Anteile der Beteiligten (Sender auf Symptom-Ebene, Empfänger auf Appell-Ebene) mit ins Spiel kommen. Berücksichtigt man unterschiedliche Gewichtungen im Miteinander der drei beteiligten Komponenten, lassen sich Wissensvermittlung und Informationstransfer auf einer dynamischen Skala des Mehr oder Weniger einordnen. Dies ist hilfreich für die Einschätzung von Effektivität (Relation Mittel und Wirksamkeit) bzw. Effizienz (Relation Aufwand und Ergebnis) im Rahmen einer gezielten Kommunikationsarbeit (s. 2.2).

Bei schwacher Beteiligung von Sender und Empfänger sind es einzelne, punktuell zu verortende Informationsstückchen, wie sie in Schritt-für-Schritt-Verfahren des Informationstransfers üblich sind. Dieses Kommunikationsmodell, von Keller (2018) metaphorisch als ‚Paketversand‘-Modell charakterisiert, erfasst Situationen, in denen sich eine Botschaft unbeeinflusst und unverändert durch verschiedene Kommunikationskanäle bewegt, immer aber so beim Empfänger ankommt, wie vom Sender abgeschickt. Dieses informationstechnisch bestimmte Kommunikationsmodell (eingeführt durch Shannon/Weaver 1949/1955), das die Entwicklung der Kommunikationstechnologie geprägt hat bzw. prägt, passt gut in Kontexte, die ihrerseits durch eine technische Orientierung strukturiert sind.

In einem Konstruktionsmodell der Kommunikation, das insbesondere in der linguistischen Disziplin der Fachkommunikation gepflegt wird (Rothkegel 2010, Adamzik 2018), rücken die Kommunikationspartner als Repräsentanten bestimmter Fachgebiete in den Vordergrund (Autorenschaft, Adressatenbezug). Sie haben einen erkennbaren Einfluss auf die Darstellungsweise technischer Inhalte, die eng mit der im jeweiligen Fach tradierten Weltkonstruktionen verbunden ist. In dieser Perspektive kommt in den Blick, dass die jeweiligen Weltkonstruktionen von Sender und Empfänger in der Regel verschieden sind. Der Fixiertheit im Transfer-Modell steht damit eine Fluidität gegenüber, die den dynamischen Aspekten in der Kommunikationsarbeit Rechnung trägt.

2.2 Kommunikationsarbeit und Kommunikationsprodukte

Mit dem Begriff der Arbeit verbinden sich Begriffe wie Ressourcen, Aufwand, Verfahren, Ergebnis und Zwischenergebnisse, die in Relation zu einem materiellen oder im-

materiellen Produkt stehen, das bewertet werden kann (Schubert 2007). Kommunikationsarbeit zielt auf Kommunikationsprodukte, seien sie schriftlich (Dokumentationen, Berichte, Gebrauchsanleitungen, Museumstexte) oder mündlich (Interviews, Unterricht, Verhandlungen) ausgeführt. Einerseits geht es um Aufgaben, die sich wiederholen, wobei Anforderungen und Komponenten bekannt sind, andererseits geht es um Probleme, für die geeignete Lösungen erst erarbeitet werden müssen. Beides wird gleichermaßen überlagert von möglichen Problemen, die einerseits dem fachlichen Wissen, andererseits der Sprach- bzw. der Fremdsprachen-Kompetenz der Beteiligten und den jeweiligen Defiziten zuzuordnen sind.

Der Bereich der Aufgaben (z. B. Verwendung bestimmter Materialien und Werkzeuge, Einsatz von Software, Wartung und Reparaturen) ist in der Regel gut dokumentiert, wenn es um Aspekte der Aus- und Weiterbildung geht. In der textlichen Darstellung wird häufig mit Aufzählungen, Listen und Tabellen gearbeitet, wobei das Lesen und Verstehen solcher Darstellungsweisen auch gelernt werden muss. Neben der innerfachlichen Kommunikation im Rahmen der Produktherstellung spielen vor allem Kommunikationsprodukte für die unmittelbare Nutzung technischer Produkte eine Rolle. Der Grad der Standardisierung ist hoch. Der erwünschte Grad der Effizienz (Verhältnis Aufwand – Ergebnis) bestimmt den jeweiligen Einsatz der Ressourcen.

Der Bereich von Problemen und Problemlösungen bezieht sich auf unbekanntes Terrain, wo es keine oder wenige Standards gibt. Dies betrifft sowohl die Auswahl und Zusammensetzung von Wissensbeständen wie auch die sprachlich-textliche Präsentation. Hier geht es um einerseits mediale Darstellungen, u. a. Filme, Videos, Museumstexte, andererseits um disziplinären wie auch interdisziplinären Austausch, wobei das Kommunikationsziel auf Verständnis, Verständnisbildung und Verständigung zielt. Die doppelte Sicht auf Wissensbestände bzw. Informationen einerseits und auf den sie vermittelnden, häufig fremdsprachlichen Text andererseits bringt, sowohl für die Praxis wie auch für die Theorie, eigene Probleme mit sich, die häufig mit der Vermischung der beiden Ebenen zu tun haben. Dies wird deutlich bei der Betrachtung der drei Dimensionen: Vermittlung von Nutzungswissen, Strategien der Prävention und mediale Präsentationen technischen Wissens. Der Grad der Effektivität (Verhältnis Mitteleinsatz – Wirksamkeit), in der Regel wenig oder nicht standardisiert, bleibt eher vage.

Bestimmte Kommunikationsaufgaben sind eigentlich als Probleme einzustufen. Dies betrifft generell die Kommunikation zur Prävention. Hier geht es um Gegenstände, Ereignisse oder Vorgänge einer ‚Nicht-Realität‘. Es geht um Konstruktionen von ‚Weltzuständen‘, die im Hinblick auf die Zukunft, da mit einem zu erwartenden Schaden verbunden, zu vermeiden sind. In Gebrauchsanleitungen findet man entsprechende Informationen und Textteile unter den Kategorien „Garantie(leistungen)“ im Sinne von Selbstverpflichtungen der Hersteller und „Sicherheitshinweise“ (was Nutzer tun bzw. nicht tun sollen). Hier ist die typische Sprachhandlung die Warnung, eine Aufforderungshandlung, die in eindeutiger Weise sprachlich von Darstellungshandlungen wie Beschreibungen unterscheidbar sein sollen (also nicht: *Finger gehö-*

ren nicht in das Innere des Geräts, sondern eindeutig nicht in das Innere des Geräts greifen). Die sprachliche Handhabung von Sicherheitshinweisen (Nutzer-Verpflichtung) und Garantieangaben (Hersteller-Verpflichtung) ist durchmischt mit Begrifflichkeiten der rechtlichen Fachsprache (Personen: *mit reduzierten physischen, sensorischen oder mentalen Fähigkeiten*; Dokument: *urheberrechtlich geschützt*). Solche Hinweise kommen eher der juristischen Absicherung der Hersteller als der Verständnisbildung der Nutzer entgegen, die zudem auf ihre Rolle als Leser der Dokumentation explizit verpflichtet werden (*dass die gesamte Gebrauchsanleitung [...] vor dem Gebrauch des Geräts gelesen und verstanden werden muss* (aus: THOMAS, perfect air AQUA-BOX, o. J., S. 7).

2.3 Standardisierung im Rahmen von Internationalisierung und Lokalisierung

Technische Kommunikation ist generell durch Standardisierungsbemühungen gekennzeichnet (Muthig 2008). Leitlinien, Normen und die Anpassung an Neuentwicklungen gehören zur professionellen Tätigkeit (Kurz 2020). Im Vordergrund stehen Aspekte der Internationalisierung (Anpassung an den internationalen Markt) und der Lokalisierung (Anpassung an regionale, kulturell spezifische Gegebenheiten). Ein international ausgerichtetes Beispiel betrifft die „Global Reporting Initiative“ (GRI o. J.; Gail 2018). Sie war 1997 als „Union of Companies, Investors and Environmentalists for Sustainable Prosperity“ gegründet worden und hat seit 2002 ihren Sitz in Amsterdam. Ihr Ziel ist die Erarbeitung von Leitlinien für die Erstellung von international vergleichbaren Nachhaltigkeitsberichten durch Unternehmen. Seit den Guidelines G4 der 2017-Version, wo GRI-Standards mit den UN-Sustainable Development Goals von 2015 verknüpft werden, gehört auch ein Themenschwerpunkt für Daten und Technologie dazu (Seele/Wagner 2015). Kategorien wie Partizipation, Standardisierung und Transparenz stehen im Vordergrund.

3 Daten: Grundlagen für die Abbildung von Realität

3.1 Zum Verständnis von Daten

Infografiken, Berichte, Dokumentationen, Anleitungen und viele andere Textsorten, sind auf Daten angewiesen. Darüber hinaus bilden Daten die Basis für Entscheidungen. Insofern ist es wichtig, dass und wie sie zugänglich oder in welchem Maße sie geeignet und relevant für die anvisierte Anwendung sind. Auch spielt die Tatsache eine Rolle, wie sie zustande gekommen sind (Datenerhebung). Dies alles sind Merkmale, die es gestatten, ihnen Qualität zu- oder abzusprechen, wobei sich die Qualität auf die

Inhalte bezieht, für die sie stehen (Rothkegel 2019b), so etwa im Hinblick auf Personen, Objekte, Ereignisse, Verfahren, Aktionen.

Daten sind nicht gleichzusetzen mit Informationen. Sie sind ‚Repräsentationen‘ von Informationen und können diese *intelligent* oder *smart* machen (Fritz 2017, Villiger 2020). Technisch gesehen müssen sie für die Verarbeitung in Computerprogrammen geeignet sein und gleichzeitig interpretierbar für den menschlichen Bedarf (Humanbedarf). Unterschieden werden drei Typen: strukturierte Daten (als Schemata in Abhängigkeit eines Datenmodells), halb-strukturierte Daten (in Abhängigkeit zu einer programmiertechnischen Repräsentationssprache) und nicht-strukturierte Daten wie Texte oder Grafiken. Daten müssen anzeigbar sein, geeignet für Analyse und Bewertung sowie vergleichbar mit anderen Daten. Daten kommen zustande durch Messen (Messdaten), durch Beobachten und Beschreibung von Objekten, Personen, Zuständen, Ereignissen, Handlungen, Tests und Experimenten. Sie stellen die Substanz von Datenflüssen und Daten-Netzwerken dar und unterliegen dem Datenschutz (Verschlüsselung), können gehackt und gestohlen, aber auch regulär als Ware behandelt werden (s. u.). Zur Transparenz gehören Angaben über die Grundlage, auf der Daten erhoben, erfasst, bewertet, selektiert, neu zusammengesetzt und präsentiert werden. Unter Nachhaltigkeitsaspekten geht es um die Erarbeitung von analytischen Instrumenten zum Verständnis der Rolle von Daten in Bezug auf den Umgang mit Natur, Gesellschaft und den Menschen generell. Es geht um die Entwicklung einer „Kultur des Umgangs mit Daten“, in der qualitative Daten ihren Stellenwert gegenüber Big Data (quantitative Daten) behaupten.

3.2 Daten und Digitalisierung

Keine Digitalisierung ohne Daten. Digitalisierung bedeutet, dass bestehende analoge Strukturierungen von Objekten, Vorgängen, Ereignissen oder Aktionen in digitale Daten transformiert und so für eine algorithmische Verarbeitung zugänglich werden. An die Stelle „handhabbarer“ Materialien sowie von in der Zeit chronologisch aufeinander folgenden Arbeitsschritten und beobachtbaren Veränderungen von Objekt-Zuständen treten abstrakte, der menschlichen Erfahrung entzogene Einheiten. Im „Internet der Dinge“ versorgen sich die Dinge selbst (z. B. Maschinen) mit den erforderlichen Informationen. Vorausgesetzt wird, dass Aufgaben und Aufgabenausführung kleinstteilig gegliedert und gemäß den Software-Möglichkeiten partikularisiert und fragmentiert sind. Möglichkeiten, die sich durch eine (fast unbegrenzte) Vernetzung der Daten untereinander ergeben, bilden die Basis für Anwendungen in allen Bereichen des professionellen und alltäglichen Lebens. Als Bausteine moderner *Algorithmenkulturen* (Seyfert/Roberge 2017) werden sie mit Kriterien wie Relevanz der Inhalte, Transparenz der Kommunikationswege und Offenheit für die Sicht auf mögliche Folgen für Menschen und Umwelt angereichert. Dazu gehören ebenfalls Bewertungen, also Vorteile (Einheitlichkeit, Geschwindigkeit) und Nachteile (z. B. ein stark erhöhter Stromverbrauch).

Mehr und mehr werden Nutzer in Geschäftsprozesse einbezogen, so etwa über Apps (*application software*), wo sie sich als „arbeitende Kunden“ (Voß/Rieder 2005) in IT-Landschaften bewegen und sie selbst betreffende Arbeiten erledigen (z. B. Bankdienste, vgl. Szurawitzki 2017).

3.3 Sprachliche Daten

Eine Sonderrolle spielen sprachliche Daten (objektsprachliche Daten) bzw. linguistische Daten (mit Datenannotationen im Sinne von Metadaten), die sich generell auf jede Art digital bearbeitbarer Sprachzeugnisse beziehen können, wobei qualitative und quantitative Methoden unterschieden werden (Bubenhofers/Kupietz 2018). Gemeinsam mit anderen Arten von Daten ist ihnen, dass sie erfasst, gelesen, kopiert, verändert, aus anderen Systemen hinzugefügt und gelöscht werden können. Die linguistischen Hintergründe für Selektion (in der Regel aus Textkorpora), Sortierung (Ordnungen alphabetisch mit annotierten Metadaten und Verknüpfungen untereinander) sowie diverser Ausgabemodi beziehen sich auf eingeführte (semantische) Klassifikationen und deren Zuordnungen zu beobachteten Sprachverwendungen.

Digitale mehrsprachige Lexika sowie Übersetzungssoftware greifen auf entsprechende Sammlungen zurück. Sie sind als Hilfsmittel für den professionellen Gebrauch („Spracharbeiter“) unerlässlich, für Lerner häufig eine Art Rettung in fremdsprachlichen Kommunikationssituationen. Problematisch wird dies allerdings, insofern eine gewisse Basiskompetenz in der jeweiligen Fremdsprache vorausgesetzt wird, um die Brauchbarkeit der angebotenen Ergebnisse einschätzen und eine Nachbearbeitung bewerkstelligen zu können (s. Abschnitt 4).

Der Gebrauch von fremdsprachlichem Wortschatz in Situationen der Wissenschafts- und Technikkommunikation ist eine Normalität (internationalisiert), wobei in der Regel Aussprache sowie Flexion lokalisiert sind. Im Hinblick auf das Deutsche spielen Rückbezüge auf das Lateinische (*Katalog* > lat. *catalogus* (Aufzählung) oder Griechische und andere Sprachen, gegenwärtig verstärkt auf das Englische (*Account* > engl. *account* (Konto im Sinne von Netzwerkzugangsberechtigung) eine zentrale Rolle. Zu beobachten ist, dass Letzteres auch auf Alltagssprachliche Ausdrücke im fachlichen Kontext zutrifft. So können z. B. Leser/Nutzer erfahren, dass ein Staubsauger *parkt* bzw. *geparkt* wird (engl. *to park* = abstellen, wegstellen) und dabei durch eine *Parkhilfe* unterstützt wird (Befestigung des Saugrohrs am Gerät, THOMAS perfect air AQUA-BOX).

Objektbindung und Eigenschaften des jeweiligen Objekts spielen eine wichtige Rolle bei der Auswahl lexikalischer Ausdrücke. So macht es einen Unterschied, ob das Objekt selbst anschauliche Anknüpfungspunkte bietet (etwa ein Automobil) oder ob die eigentlichen Attraktivmacher im Verborgenen liegen (etwa ein Computer). Im letzteren Fall müssen für die Präsentation zusätzliche Darstellungsmittel herangezogen werden, wobei Metaphern eine wichtige Rolle spielen. So kann z. B. ein Chip (durch ein Elektronenmikroskop gesehen) als *Landschaft von Tälern und Bergen* veranschau-

licht werden (Rothkegel 2001). Die Verwendung metaphorischer Mittel mit entsprechenden Ausdrucksformen ist in den Wissenschafts- und Technik-Darstellungen durchaus gebräuchlich (Draaisma 1999). Üblich ist eine Analogie zwischen Mensch und Maschine, so wenn Fahrzeuge als mit *Augen* ausgestattet und Sensoren als *Ohren* bezeichnet und wenn Maschinen (Computer, Roboter) als menschliche Wesen (*Assistenten, Kollegen, Freunde*) bezeichnet werden (s. Abschnitt 4). Bemerkenswert ist schließlich, dass sich nach Hofstadter/Sander (2014) das analoge Denken grundsätzlich vom digitalen Denken unterscheidet.

3.4 Daten als Waren

Schließlich sind Daten auch Waren, insbesondere wenn es um Nutzerdaten geht (Kundenbeziehungsmanagement bzw. Customer-Relationship-Management (CRM)). Sie gelten als Gegenleistung für Gratisdienste von Unternehmen (u. a. auch Soziale Netzwerke), die im Internet tätig sind (Kommerzialisierung des Internets). Die Nutzer werden Teil des Datenflusses quer über verschiedene Kanäle und Formate hinweg. Im Zentrum stehen die von den Nutzern gelieferten Inhalte, ohne die die technischen Instrumente der Vernetzung ins Leere liefen. Der Datenkonsument wird damit gleichzeitig zum Datenproduzenten (*Prosument*, Szymusiak 2013). Für die Datensammler geht es darum, die größtmögliche Aufmerksamkeit der Nutzer zu erwirken, um über eine höchstmögliche Quantität von Daten über deren Konsum- und Kontaktverhalten (als *Datenspuren*) zu verfügen (*Datenhungrigkeit*), die für die Anwendung der statistisch orientierten KI-Verfahren zur Erstellung von *Nutzerprofilen* und *Kundenszenarien* vorausgesetzt wird. Andererseits gibt es eine gewisse Kontrolle durch die Datenschutzgrundverordnung.

4 Technikulturen: Mensch-Maschine-Interaktion in zwei Perspektiven

4.1 Zum Verhältnis von Technik und Kultur

Die wechselseitigen Bedingungen zwischen Technik und Kultur gelten als so alt wie die Menschheit (Banse/Grunwald 2010). Im Zusammenspiel, auch vor dem Hintergrund bestehender Machtverhältnisse (Roderick/Laurier 2016), entstehen durch Aneignung ausgewählter Technologien Technikulturen, die die tragenden Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens (u. a. Gesundheit, Wohnen, Ernährung, Freizeit, Mobilität) prägen. Das Kulturverständnis orientiert sich dabei eher am Alltäglichen als an Hervorbringungen einer so genannten Hochkultur (Banse/Rothkegel 2015). Nach Hansen (2011) bezieht sich der Begriff der Kultur auf das Selbstverständliche,

das Unauffällige, das Nicht-Hinterfragte, auf Gewohnheiten im Zusammenleben von Gruppen. Sichtbar und damit zugänglich für die Beobachtung und Analyse sind Kulturen u. a. in der Weise, wie über bestimmte Phänomene und Themen (auf selbstverständliche Weise) kommuniziert wird. Die Thematisierung der Interaktion von Mensch und Maschine gestattet Einblicke in verschiedene Positionen hinsichtlich der jeweils zugrunde liegenden Weltbilder (Fischer 2017).

4.2 Zum Verhältnis Mensch und Maschine

Die Historie zeigt, dass Erfindungen, Konstruktionen von Gerätschaften und – seit dem Industriezeitalter – von Maschinen am Modell des Menschen orientiert sind. Weiterentwicklungen sind stets willkommen, insbesondere wenn sie neue Möglichkeiten für das menschliche Leben bringen (Innovationen). Neben Verbesserungen kommen auch solche Entwicklungen in den Blick, die vorhandene Strukturen ersetzen (Disruptionen). Beschrieben als technische Disruption in der Antike (Büttner 2018) bedeutet die Erfindung der Balkenwaage (vgl. Bild vom Ausbalancieren von Gewichten durch die beiden ausgebreiteten Arme eines Menschen) den kulturellen Übergang von der Jungsteinzeit zur Bronzezeit. Es war möglich geworden, durch präzise Gewichtsmessungen der Bestandteile, qualitativ immer gleichwertige Bronzelegierungen herzustellen (mit Folgen für die Entwicklung von Werkzeugen und Waffen).

In der gegenwärtigen Debatte werden dem Computer, vor allem den Robotern, ähnliche Großwirkungen als Maschinen der kognitiven und emotiven Simulation zugeschrieben (Rothkegel 2021, 62). Die Funktionsweisen des Computers (im Zusammenspiel von Hardware und Software) ist ursprünglich an Organisationsprinzipien des Verwaltens (Management) orientiert, wie der Historiker David Gugerli in seiner Publikation (Gugerli 2018, „Wie die Welt in den Computer kam“) darstellt. Für die Umsetzung von der digitalen Ebene der elektrischen 1/0-Impulse (Strom bzw. Nicht-Strom) bis zu autonomen Verfahren sind etliche „Übersetzungsprozesse“ erforderlich, die für die Interaktion des Menschen mit dem Computer relevant sind. In der Kommunikation über diese Schnittstellen-Modellierungen lassen sich zwei Perspektiven unterscheiden. In der öffentlichkeitswirksamen Perspektive kommt die autonome (menschähnliche) Maschine in den Blick (*Assistent, Kollege Roboter*). In der anderen Perspektive steht die konkrete, begrenzte Problemlösung im Vordergrund (*Werkzeug, Tool*).

Erstere Sichtweise hat ihre Traditionen. Der *Automatenmensch* ist ein bedeutsames Motiv in der Literatur der Romantik. Die bis heute immer wieder aufgegriffene Schauer-Novelle „Der Sandmann“ (1816) von E. T. A. Hoffmann (Ausgabe Hoffmann 2012) ist ein prototypisches Beispiel (z. B. modern bearbeitet als Graphic Novel von Konstantinov 2019). Vorläufer gibt es bereits – auf der Basis der mechanischen Welterklärung durch Descartes (1596–1650) – im 17. und 18. Jahrhundert. Fischer (2017) zählt etliche Beispiele auf. So werden Mensch und Maschine (Uhrwerk) von La Mettrie

(1709–1751) gleichgesetzt. Ein künstlicher Flötenspieler, 1738 erbaut von de Vaucanson (1709–1782) bringt es auf 12 Lieder. Fritz Langs Science-Fiction-Film *Metropolis* von 1927 (Romanvorlage Thea von Harbou, 1925) mit der Maschinen-Maria hat bis heute eine symbolische Wirkung (Weltdokumentenerbe der UNESCO). In den gegenwärtigen Zukunftsvisionen mischen sich häufig wissenschaftliche Hintergründe mit publikumswirksamen Unterhaltungseffekten (u. a. Fry 2019, Menschmaschinen in McEvan 2019). Die anvisierte Menschenähnlichkeit von Robotern ist gestuft (Drux 1988): Android (sieht aus wie ein Mensch), Humanoid (hat Menschenmerkmale, z. B. Augen), Geminoid (ist ferngesteuert), Avatar (Kunstfigur); anders als Cyborgs (technisierte menschliche Mischwesen mit natürlichen Anteilen) sind sie vollkommen künstlicher Art.

Ein Beispiel für das Problemlösungs-Modell der Maschine findet sich u. a. im Bereich des „precision farming“ (Präzisionslandwirtschaft, digitale Landwirtschaft), wo teilflächenspezifisch – unter Einsatz spezieller Traktoren oder Drohnen (Göggerle 2023) – gearbeitet wird. Beispiele dazu sind der Einsatz von Agrar-Koptern (Klein-Hubschrauber) bei der Schädlingsbekämpfung oder eines Roboterschwarms, der zwischen Gemüsepflanzen herumstakt und mit seinen Stempeln Unkraut in den Boden drückt (Grefe/Sentker 2018).

4.3 Die ethische Maschine

Es stellt sich also nicht die Frage, inwieweit Digitalisierung stattfinden soll, ob als Option oder dass als Entscheidung dafür, sondern es ist zu fragen, für welche Anwendungssituationen tragen welche Verfahren zu einem „guten Leben“ bei. Spiekermann (2016) spricht von der *ethischen Maschine*, die von ihrer Programmierung her und damit als menschengemachtes Produkt in ein kulturell-rechtliches Verantwortungsgefüge eingebunden ist (Rothkegel 2021, 69). Vorgeschlagen wird ein Katalog von sechs Werten, die einer Schutzfunktion im Verhältnis Mensch-Maschine bedürfen: Freiheit, Wahrheit, Gesundheit, Liebe, Privatsphäre, Würde. Verantwortung für die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit im Sinne sozialer, ökonomischer und ökologischer Voraussetzungen und für die Folgen der Entwicklung, Produktion und Konsumtion sowie der Entsorgung gehören damit zum Produkt (Grimm/Zöllner 2018).

5 Fazit: Fachkompetenz durch Sprachkompetenz und umgekehrt – DaF bzw. DaZ für Technische Kommunikation als Fachrichtung in deutschsprachigen Ingenieurstudiengängen im nicht-deutschsprachigen Umfeld (Fallbeispiel TU Bukarest)

Systematische Zusammenhänge zwischen Fach und Sprache, historische Hintergründe vor Ort, institutionelle Gegebenheiten (Hochschulorganisation) und berufliche Zukunftserwartungen der Studierenden bilden ein Konglomerat von Aspekten, die in den Umgang mit DaF (Deutsch als Fremdsprache) bzw. DaZ (Deutsch als Zweitsprache) einfließen. Zusammenfassend werden die Rahmenbedingungen für das ausgewählte Fallbeispiel (Rumänien, TU Bukarest) skizziert (Abschnitt 5.1), exemplarisch werden einige Attraktivmacher im Hinblick auf die in den Abschnitten 2 bis 4 dargestellten Teilthemen vorgestellt (Abschnitt 5.2), die die Schlussfolgerung hinsichtlich einer wechselseitigen Unterstützung des Lernens auf der Ebene von Fach und Sprache stützen (Abschnitt 5.3).

5.1 Rahmenbedingungen

Untersuchungen zu einer produktiven Verbindung von Fach und Sprache in Lernsituationen, insbesondere in der Verbindung von Deutsch als Fachsprache und Deutsch als Fremdsprache, haben eine Forschungslinie begründet (CLIL, Content and Language Integrated Learning), die kontinuierlich für interessante Einzelergebnisse sorgt (Schart 2019; in der Fokussierung auf Deutsch als Zielsprache (CLILiG) vgl. Haataja/Wicke 2018; davor Haataja/Wicke 2015, wo es bereits Hinweise auf die deutschsprachigen Studiengänge an der TU Bukarest gibt (Haataja/Wicke 2015, 204–213)).

Ein Blick in die Vergangenheit vor Ort liefert einen weiteren Aspekt für den Stellenwert von DaF (Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache) in Rumänien. Seit der politischen Wende (1989) gehört Deutsch offiziell zu den Minderheitensprachen des (als Nation relativ jungen) Vielvölkerstaats Rumänien (Einwanderung deutscher bzw. deutschsprachiger Siedler seit dem 12. Jahrhundert (Portal DFDR o. J.)). Es gibt deutschsprachige Kindergärten, Schulen und Fakultäten mit, im Land verteilt, 82 Studiengängen in verschiedenen Fachrichtungen.

Ein dritter Punkt betrifft die beruflichen Zukunftserwartungen der Studierenden. Die Freizügigkeit auf dem EU-Arbeitsmarkt, zusammen mit einer starken Präsenz deutscher Unternehmen in Rumänien (Deutschland ist wichtigster Handelspartner), hat den Status von Deutsch als Lingua Franca (sowohl im Ausland, aber auch in Rumänien) gefördert. So wird ein deutschsprachiges Studium auch als Vorbereitung

auf einen Job auf dem deutschsprachigen Arbeitsmarkt verstanden, wobei eine Arbeitsmigration ins Ausland nicht per se erforderlich ist, was wiederum die Motivation für eine Verbesserung der DaF-Kompetenz verringert.

Eine vierte Komponente betrifft die individuelle Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kompetenz der Lernenden. Neben einer sehr hohen Sprachkompetenz (DaZ) in einzelnen Fällen muss man im Regelfall von einer eher schwachen Kompetenz (DaF) bei gleichzeitiger geringer Motivation zum fremdsprachlichen Spracherwerb ausgehen. Unterschätzt wird häufig auch der Anteil der Kommunikationsarbeit in technischen Berufsumfeldern und damit zugeordnete (fremd)sprachliche Anforderungen. Überschätzt werden dagegen die Unterstützungsmöglichkeiten durch digitale Hilfsmittel (mehrsprachige Lexika, Sammlungen von Formulierungshilfen, Übersetzungshilfen). Sie haben unbestritten ihren Platz in professionellen Umgebungen, setzen allerdings eine kritische Haltung und eine gewisse Sprachkompetenz voraus, um die angebotenen Vorschläge im Hinblick auf ihre Gebrauchstauglichkeit in Abhängigkeit des jeweiligen Kontextes einschätzen zu können. Ein grundsätzliches Defizit ist durch das Klein-Format des Displays (Smartphones) gegeben, das für die Erfassung komplexer Kohärenzstrukturen in (längeren) Texten keinen Raum bietet.

5.2 Attraktivmacher für DaF und DaZ

Die oben skizzierten Teilthemen liefern geeignete Anknüpfungspunkte für Vorschläge hinsichtlich möglicher Zugänge für DaF bzw. DaZ.

Kommunikation: Für eine gelingende Verständigung im Beruf in sprachlich und kulturell gemischten Gruppen sind metakommunikative und metasprachliche Kompetenzen gefragt. Dabei geht es auch um den Umgang mit Verständigungsproblemen, konkret darum, diese zu identifizieren, zu vermeiden oder auszuräumen. Ein technisches Kommunikationsverständnis (Transfermodell) reicht dazu nicht aus (vgl. Abschnitt 2). In den Blick kommen die beteiligten Personen und mit ihnen die Zuordnung von Autorenschaft und Adressatenbezug. Was die Selektion von Themen betrifft, bestehen Spielräume im Hinblick auf anschlussfähige, nicht-technische Nachbarthemen, die von öffentlichem und persönlichem Interesse der Lerner getragen werden (z. B. Nachhaltigkeit, Gesundheit, Touristik).

Daten: Als handhabbare Repräsentanten von Informationen erhalten Daten erst im Zusammenhang einen Sinn. Dieser resultiert aus der Art der Inszenierung eines Geräts als Objekt im Sinne einer Ganzheit, wobei sich die Teile auf technische Konstruktionen, Funktionalitäten, Voraussetzungen und Wirkweisen in ausgewählten Nutzungskontexten sowie letztlich auf die Art ihrer Präsentation beziehen. Dabei gibt es Spielräume des Zugangs und Umgangs, die eher einem Programm des Kuratierens (Konstruktion von Realität) als dem des Dokumentierens (Abbildung von Realität) entsprechen (Lee 2012). Darüber hinaus trägt eine grafisch-visuelle Darstellung von Textinhalten (mit Bezug zu authentischen deutschsprachigen Texten) zu einer Veran-

schaulichung textlicher Strukturen bei, die den Verstehensprozess fördern. Netzwerkdarstellungen, hierarchische Baumstrukturen oder die Erfassung zeitlicher Abläufe kommen den Gewohnheiten im technischen Lernumfeld entgegen (vgl. auch Bubenhofer/Kupietz 2018).

Technikkulturen (Mensch-Maschine-Interaktion): Technikbilder im Sinne von Weltbildern haben letztlich mit den Menschenbildern zu tun, die ihnen implizit oder explizit zugeordnet sind. Am Beispiel der Mensch-Maschine-Interaktion waren zwei gegensätzliche Perspektiven aufgezeigt worden, die autonome Maschine einerseits und die ethische Maschine andererseits. Erstere zielt auf eine Voll-Automatisierung, in die der Mensch quasi als Bediener von Klickdaten ohne weitere Kontrollmöglichkeiten eingebunden ist. Letztere steht für eine Erweiterung des Bezugsrahmens, der über die Thematik des Funktionierens hinaus geht und es den Lesern/Nutzern gestattet, Geräte/Maschinen im Sinne eines Rollenverständnisses einzuordnen, insbesondere in der offenen oder verdeckten Interaktion mit Bots Lotze (2016).

5.3 Schlussfolgerung

Technikaneignung, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis, ist eng mit Sprache als Zeichensystem verbunden. Zu den generellen Eigenschaften von Sprache gehört, dass sie mit den (menschlichen) Sinnen Nicht-Erfahrbares (z. B. Begriffssysteme, Sprachhandlungen) durch mündlich oder schriftlich gefasste sprachliche Mittel wahrnehmbar, erkennbar und mitteilbar macht. So ist fachliches Wissen vermittelbar, wenn es sprachlich und/oder visuell in attraktiven Formaten dargeboten wird. Dieser Zusammenhang zwischen fachlichen und sprachlichen Phänomenen gilt ebenfalls in umgekehrter Richtung, d. h. das Erlernen einer Zielsprache bzw. die Verbesserung der Sprachkompetenz hinsichtlich einer Fremdsprache wird unterstützt durch gleichzeitiges Lernen in einem Fach.

Die institutionelle Integration der Fachrichtung Technische Kommunikation in Technikfächer an Hochschulen bringt es mit sich, Sprache selbst als Gegenstand eines Fachs verständlich zu machen. Dies gilt umso mehr, wenn es sich (hinsichtlich der Studierenden) um eine Fremdsprache handelt. Die Herausstellung einer eigenen Systematik sowie Einblicke in generelle Möglichkeiten und Grenzen von Sprache überhaupt sowie einer in Frage stehenden Fremdsprache fördern die Akzeptanz von Lernenden, wobei mögliche Nützlichkeitsabwägungen (anvisierte berufliche Arbeit auf dem deutschsprachigen EU-Arbeitsmarkt) oder Ängste vor Fehlern und Kritik in den Hintergrund treten. Die in diesem Beitrag skizzierten Attraktivmacher bieten Ansatzpunkte für einen reflexiven Umgang mit dem Gegenstand Sprache als Fach im Zusammenspiel mit technisch-fachlichen Inhalten.

6 Literatur

- Adamzik, Kirsten (2018): Fachsprachen. Die Konstruktion von Welten. Tübingen.
- Banse, Gerhard/Armin Grunwald (Hg.) (2010): Technik und Kultur. Bedingungs- und Beeinflussungsverhältnisse. Karlsruhe.
- Banse, Gerhard/Annelly Rothkegel (Hg.) (2015): Neue Medien: Interdependenzen von Technik, Kultur und Kommunikation. Berlin.
- Bromme, Rainer/Regina Jucks (2016): Experten – Laien – Kommunikation. In: Michael Dick/Winfried Marotzki/Harald Mieg (Hg.), Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn, 165–173.
- Bubenhofer, Noah/Marc Kupietz (Hg.) (2018): Visualisierung sprachlicher Daten: Visual Linguistics – Praxis – Tools. Heidelberg. DOI: <https://doi.org/10.17885/heiup.345.474>.
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2013): Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf: Lehr- und Arbeitsbuch. Haan.
- Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena (Neudruck 1999, Stuttgart).
- Büttner, Jochen (2018): Waage und Wandel – wie das Wiegen die Bronzezeit prägt. In: Gerd Graßhoff/ Michael Meyer (Hg.): Innovationen der Antike. Darmstadt, 60–78.
- Deutsch als Fremdsprache (o. J.): Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache. Berlin. <https://www.DaFdigital.de> (letzter Zugriff 19. 12. 2023).
- DFDR (o. J.): Demokratisches Forum der Deutschen in Rumänien. <https://www.dfgro.de> (letzter Zugriff 19. 12. 2023).
- Draaisma, Douwe (1999): Die Metaphernmaschine. Eine Geschichte des Gedächtnisses. Darmstadt.
- Drux, Rudolf (Hg.) (1988): Menschen aus Menschenhand. Zur Geschichte der Androiden. Texte von Homer bis Asimov. Stuttgart.
- Fischer, Ernst Peter (2017): Hinter dem Horizont. Eine Geschichte der Weltbilder. Berlin.
- Fritz, Michael (2017): What is „intelligent information“? *tekom Yearbook 2017*, Stuttgart, 91–92.
- Fry, Hannah (2019): Hello World. Was Algorithmen können und wie sie unser Leben verändern. München.
- Gail, Elisabeth (2018): Global Reporting Initiative (GRI). <https://csr-news.net/news/2018/06/11/global-reporting-initiative-gri> (letzter Zugriff 19. 12. 2023).
- Göggerle, Thomas (2023): <https://agrarheute.com/autoren/thomas-goeggerle-537788> (letzter Zugriff 19. 12. 2023).
- Grefe, Christiane/Andreas Sentker (2018): Das große Entgiften. In: DIE ZEIT Nr. 22, 2018.
- GRI (o. J.): Global Reporting Initiative. <https://globalreporting.org> (letzter Zugriff 19. 12. 2023).
- Grimm, Petra/Oliver Zöllner (Hg.) (2018): Mensch – Maschine. Ethische Sichtweisen auf ein Spannungsverhältnis. Stuttgart.
- Gugerli, David (2018): Wie die Welt in den Computer kam. Zur Entstehung digitaler Wirklichkeit. Frankfurt a. M.
- Haataja, Kim/Rainer-E. Wicke (Hg.) (2015): Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG). Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung. München (2018, Berlin).
- Hansen, Klaus P. (2011): Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. 4. Aufl. Tübingen, Basel.
- Hoffmann, E. T. A. (2012): Nachtstücke. Mannheim (nach Erstdruck 1816, Berlin).
- Hofstadter, Douglas/Emmanuel Sander (2014): Die Analogie. Das Herz des Denkens. Darmstadt (orig. 2013, *Surfaces and Essences: Analogy as the Fuel and Fire of Thinking*, New York).
- Keller, Rudi (2018): Zeichentheorie: eine pragmatische Theorie semiotischen Wissens. 2. Aufl. Tübingen.
- Konstantinov, Vitali (2019): Der Sandmann. Graphic Novel. Berlin.
- Krings, Hans Peter (2016): Fremdsprachenlernen mit System. Das große Handbuch der besten Strategien für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis. Hamburg.
- Krüger, Ralph (2016): The Interface between Scientific and Technical Translation Studies and Cognitive Linguistics. With Particular Emphasis on Explication and Implication as Indicators of Translational Text-Context Interaction. Berlin.

- Kurz, Alexander (Hg.) (2020): *tcworld 2020*. Stuttgart.
- Lee, Christopher (2012): Digital curation as communication mediation. In: Alexander Mehler/Laurent Romary (Hg.): *Handbook of Technical Communication*. Berlin, 507–430.
- Lotze, Netaya (2016): *Chatbots. Eine linguistische Analyse*. Frankfurt/Main.
- McEvan, Jan (2019): *Maschinen wie ich*. Zürich.
- Mehler, Alexander/Laurent Romary (Hg.) (2012): *Handbook of Technical Communication*. Berlin.
- Muthig, Jürgen (Hg.) (2008): *Standardisierungsmethoden für die Technische Dokumentation*. Stuttgart.
- Roderick, Jan/Wilfried Laurier (2016): *Critical Discourse Studies and Technology*. New York u. a.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin.
- Rothkegel, Annely (2001): Metaphern im Fachtext. In: Ingrid Simmonaes (Hg.): *SYNAPS 6*. Bergen.
- Rothkegel, Annely (2010): *Technikkommunikation. Produkte, Texte, Bilder*. Konstanz.
- Rothkegel, Annely (2019a): Klimawandel, Emissionen, Immissionen und Dicke Luft. Dynamische Bedeutungskonstruktion zwischen Fach- und Umgangssprache in der öffentlichen Kommunikation zwischen Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. In: Christian Fandrych/Regula Schmidlin (Hg.), *Wirtschaftssprache(n) kontrastiv*. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 109, 57–74.
- Rothkegel, Annely (2019b): Arbeiten mit Qualitätsdaten oder Clickworking – Optionen für die Technische Kommunikation. In: Yolanda-Mirela Cately (Hg.): *Limba, Cultura si Civilizatie*. Bucuresti, 27–32.
- Rothkegel, Annely (2021): Kommunikationsarbeit in digitalen Kontexten. In: Julius Erdmann/Björn Egbert (Hg.): *Menschliche Praktiken und Beziehungen in der mediatisierten Welt – Wandel, Nachhaltigkeit und Verantwortung*. Berlin, 61–71.
- Rothkegel, Annely (2023): Technisches Schreiben: Spracharbeit an und mit Textdokumenten zur Techniknutzung. In: Vahram Atayan/Thomas Metten/Vasco Alexander Schmidt (Hg.): *Handbuch Sprache in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik (HSW Band 15)*. Berlin, 191–219.
- Rothkegel, Annely/Sonja Ruda (Hg.): (2012): *Communication on and via technology*. Berlin.
- Schart, Michael (2019): *Fach- und sprachintegrierter Unterricht an der Universität. Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Lernprozessen*. Tübingen.
- Schubert, Klaus (2007): *Wissen, Sprache, Medium, Arbeit. Ein integratives Modell der ein- und mehrsprachigen Fachkommunikation*. Tübingen.
- Seele, Peter/Riccardo Wagner (2015): *Transition from GRI 3.0 to 4.0: Summary of relevant changes*. Zürich.
- Seyfert, Robert/Jonathan Roberge (Hg.) (2017): *Algorithmenkulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*. Bielefeld.
- Shannon, Claude/Warren Weaver (1949): *The mathematical theory of communication*. 2. Aufl. 1995. Urbana.
- Spiekermann, Sarah (2016): *Ethical innovation. A value-based system design approach*. Boca Raton, FL.
- Statistisches Bundesamt (o. J.): *Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache mit Migrationsberichten*. <https://www.destatis.de> (letzter Zugriff 19. 12. 2023).
- Szurawitzki, Michael (2017): Interkulturelle Höflichkeit in der urbanen Mensch-Maschine-Interaktion: Das Beispiel Geldautomat. *Neuphilologische Mitteilungen* 118, 115–136.
- Szymusiak, Tomasz (2017): *Prosumption – ein neues Konzept zwischen Markt und Ökologie*. München.
- Villiger, Claudia (2020): *Smarte Informationsprodukte im digitalen Nutzungskontext*. In: Barbara Ahrens/Morvem Beaton-Thome/Monika Krein-Mühle (Hg.): *Interdependenzen und Innovationen in Translation und Fachkommunikation*. Berlin, 239–261.
- Voß, Gerd-Günter/Kerstin Rieger (2005): *Der arbeitende Kunde. Wenn Konsumenten zu unbezahlten Mitarbeitern werden*. Frankfurt a. M., New York.
- Zehrer, Christiane (2014) *Wissenskommunikation in der technischen Redaktion. Die situierte Gestaltung adäquater Kommunikation*. Berlin.
- Zerfaß, Ansgar/Manfred Piwinger/Ulrike Röttger (Hg.) (2021): *Handbuch Unternehmenskommunikation*, 3. Aufl. Wiesbaden.

Hartwig Kalverkämper

Fachsprachliche Gebrauchstexte

Zusammenfassung: Gebrauchstexte sind zentrale Texte für die Kommunikation. Ihre Stellung in der Moderne leitet sich im Kontrast und in Affinität zu den historischen Texten und deren Einteilungen ab. Folglich beschäftigt sich der Beitrag kurz mit der alten Gattungspoetik von Texten und wendet sich dann komplementär und kontrastiv den modernen textlinguistischen Erkenntnissen zu Textsorten und deren Typologie zu. Dabei liegt der Fokus auf den Gebrauchstexten, die aus ihrem breiten soziolinguale Umfeld heraus vorgestellt werden: d. h. in ihrer pragmatischen Reichweite vom Alltag bis zur Fachwelt. Ebendieser fachkommunikative Bereich des speziellen Handelns wird hier von der markanten Gebrauchstextsorte *Bedienungs-/Gebrauchsanleitung* repräsentiert. Da die Gebrauchstexte eine wichtige Rolle im modernen Sprachunterricht spielen (und dabei die antiken Gattungen als Bildungsgut verdrängt haben), finden sich abschließend konstitutive Ausführungen zu deren Handhabung in der Vermittlung zur Da(F)F-Kompetenz.

Schlagwörter: Alltag, Bedienungsanleitung, DaF-/DaFF-Unterricht (zu Gebrauchstexten), Fach(sprach)lichkeit, Gattung(en), Gebrauchstext(sort)e, Gemeinsprache, Kultur(alität), Literatur, Poetik, Sprachkultur, Textlinguistik, Textsorte(n), Vernetzung

- 1 Literarische Gattungen als Vorreiter der Textsorten-Diskussion in der Textlinguistik
- 2 Gebrauchstexte – Orientierung zu einer diffusen Textsorte
- 3 Gebrauchstexte–in–Vernetzung
- 4 Eine prominente Textsorte von Gebrauchstexten:
Die *Bedienungs-/Gebrauchsanleitung* oder *-anweisung*
- 5 Gebrauchstextsorten im Unterricht von DaF (DaFF)
- 6 Literatur

1 Literarische Gattungen als Vorreiter der Textsorten-Diskussion in der Textlinguistik

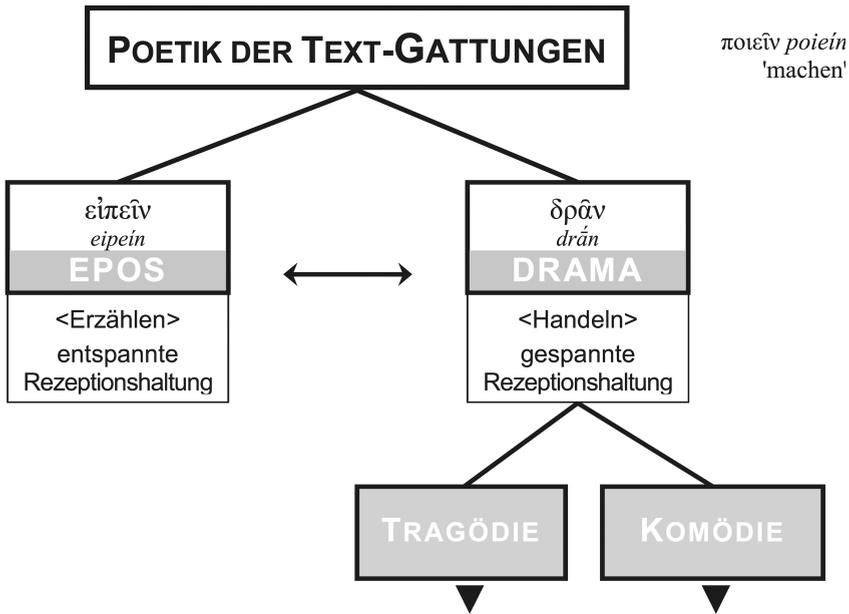
1.1 Literarische Gattungspoetik

Nach der jahrhundertelangen Phase der Satzgrammatik, die die Morphologie und die Syntax von Sprachen beschrieb und dort stehenblieb, als ob Sprache lediglich in Wörtern und in Sätzen abliefe, setzte sich in den späten 1960er und den 1970er Jahren die Textlinguistik durch, die die analytische Beschreibung von Sprachen über die komplexe Ebene der nun von der Linguistik neu „entdeckten“ Texte vertrat (Weinrich

1976; Kalverkämper 1981). Wir kommunizieren nicht in Wörtern, auch nicht in Sätzen, wir kommunizieren in Texten, deren Anfang und Ende relativ klar markiert sind und deren Teile „dazwischen“ bestimmt sind durch gegliederte Kohärenzen und inhaltliche Konsistenz. Von daher war der ‚Text‘-Begriff durchaus auch schon vorwissenschaftlich zugänglich. Er war zu jener Zeit lediglich noch nicht Gegenstand wissenschaftlicher, d. h. linguistischer Aufmerksamkeit.

Die Literaturwissenschaft dagegen hatte den Begriff der ‚Texte‘ schon immer in ihrem analytischen Arsenal: als ‚Literatur‘, d. h. als poetische Texte. Nach ihrer Herauslösung aus dem alten Begriff der ‚Philologie‘ und somit der Trennung von der dort ebenfalls beheimateten Sprachwissenschaft – seit den 1960er Jahren (mit den sogenannten „Reformuniversitäten“ in Deutschland) – war ihr, der Literaturwissenschaft, ein ausgebautes und tradiertes Bewusstsein für Text-Komplexität eigen. Hier verfügt(e) sie seit Aristoteles (*Poetik*), also seit dem 4. Jahrhundert v. Chr., über eine dann erst ab der Aufklärung (18. Jh.) bzw. der deutschen Klassik (Ende 18., erste Hälfte 19. Jh., mit Einbringen von ‚Lyrik‘) und dann in der Romantik (Ende 18. bis Mitte 19. Jh.) erweiterte poetische Reflexionstradition darüber, dass die Vielfalt von Themen, Motiven, Formen und Funktionen gebündelt werden können in verschiedene Typen von literarischen Texten aufgrund gemeinsamer (externer wie interner) Merkmale – und so als ‚Gattung(en)‘ (griech. γένος *génos*, lat. *genus*) strukturiert werden können.

Die hehre Tradition allerdings gestand es nur den künstlerisch herausragenden Gattungen zu, dafür Beachtung zu finden. Und ebendiese waren durch die Tradition begründet, die auf die Sicht des Aristoteles zurückgreift. Texte sind für ihn interessant als künstlerische Produkte, die ihrerseits die Wirklichkeit des Lebens und des Handelns widerspiegeln. Ebendiese pragmatische Sicht ließ ihn die künstlerischen Texte als Bühnendarstellungen des Handelns (griech. δράν *drān* ‚handeln‘, ‚tun‘) begreifen. Dementsprechend steht das *Drama* hier als oberste poetische Kategorie der menschlichen Interaktionen, und diese werden geschieden nach dem inhaltlichen Gewicht: als *tragisch* mit seelischen Verwebungen, Argumentationen und Entscheidungen zwischen kaum lösbaren Alternativen; und andererseits als *komisch*, als Handeln des Lachens und der Gelöstheit im Handeln. Die folgende Aufstellung zeigt den Ursprung jener Überlegungen schon im antiken Griechenland, wie man die Vielfalt von Texten kategorisieren kann, wenn auch hier speziell im Bereich der theatralischen Kunst, folglich der Literatur, die sich aber schon damals daran orientiert, das Leben und die Gesellschaft abzubilden (griech. μίμησις *mímēsis* ‚Nachahmung‘) und folglich das Handeln (griech. πρᾶγμα *pragma* ‚Handlung‘) als Maßstab wählt:



AKTANTEN <i>Handlungs- beteiligte</i>	<i>SENDER – EMPFÄNGER</i>	<i>Pragmatik</i>	Adelige, Könige, Für- sten, Götter, Heerfüh- rer, Helden, Priester u.a. gehobenen Standes	Knechte, Diener, Mägde, Wirtsleute, Soldaten, einfaches Volk
INHALTE <i>Themen</i>	<i>GGSTAND, SV, HDLGSZUSHG.* (‘REFERENT’)</i>	<i>Semantik</i>	Ehre, Vaterland, Tapfer- keit, Schwertdienst, Mannesmut, hohe Liebe, Edelmüt, Identität u.a.	Alltag, Essen, Liebe, Gesundheit, Verwechs- lungen, Verkleidungen, Geld, Betrügereien, u.a.
SPRACHE <i>Stil, Register</i>	<i>TEXT</i>	<i>Syntaktik</i>	Hoher bis mittlerer Stil, gehoben, gewählt, norm- angemessen in Verhal- ten und Sprachwahl, sprachbewusst	Mittlerer bis niederer Stil, Alltagssprachlich- familiärer Umgangston, zweideutige Wortspiele, Zoten, Dialektgebrauch
▲ <i>literarische</i> ▲ <i>kommunikat.</i> ▲ <i>semiotische</i> F a k t o r e n				

* = <Gegenstand, Sachverhalt, Handlungszusammenhang>

Abb. 1: Die historische Einteilung der literarischen Gattungen gemäß Aristoteles (*Poetik*). (H.K.)

1.2 Textpragmatik als kommunikativer Rahmen

Dieses Modell hat, mit gewissen Modifikationen, bis in die Schultradition der späten 60er Jahre des 20. Jahrhunderts seinen prinzipiellen Bestand gehabt.

Allerdings ließen immer noch die kleineren Gattungen (die „Einfachen Formen“ [Jolles], sogen. ‚Kleinprosa‘, franz. *genres mineurs* [Nies]) eine gezielte und breite literaturwissenschaftliche Aufmerksamkeit vermissen, so erst recht im Unterricht. Tatsächlich finden sie erst im späten 20. Jahrhundert eine gezielte literaturwissenschaftliche Beachtung (Jolles 1999, Erstpubl. bereits 1930; Nies 1978, Weissenberger 1985, Schrader 1986), dann auch, noch vorsichtig, im Schulunterricht (vgl. z. B. Weber 1978, Hebel 1985).

In ebenjener Zeit aber regten sich zwei Überlegungsstränge mit interessanten Impulsen und innovativen Zielen:

- Zum einen, intensiv in den 80er Jahren, die Frage nach der *Mündlichkeit* (Oralität) von Texten,
- zum anderen, schon in den 70er Jahren, die Frage nach dem Spektrum von Texten, das über die hehre Literatur und ihre Fiktionen hinausreichte in die Welt des konkreten Lebens, des Handelns, der Kommunikation-in-Situationen, der täglichen Sprachverwendung im Alltag wie im Beruf – also die Frage nach den *pragmatischen Texten*, den Texten der Lebenspraxis.

Diese Bereiche standen prinzipiell noch gar nicht im traditionellen Blick der Linguistik, der Literaturwissenschaft erst recht nicht. Seit den 1960er Jahren, in Europa maßgeblich ab den 70er Jahren, hat die sog. „Pragmatische Wende“ (*pragmatic turn*) aber dazu geführt, auch die Situationen der Sprachverwendung außerhalb der literarischen Welt gezielt in den Blick zu nehmen und deren Texte und Kommunikationsgewohnheiten näher zu analysieren, seien sie schriftlich oder mündlich.

Die Textlinguistik oder, über die Sprache hinaus situativ und sozial erweitert (Gebrauchsbedingungen von Sprache), die *Textpragmatik* interessierten sich, ab den 1970er Jahren pointiert, für die schriftlichen und mündlichen, durchaus auch visuellen („bildlichen“) Texte aus den Bereichen des Alltags, des fachlichen Einsatzes, des Gebrauchs zur Steuerung von Verhalten und Wissen. Es ist klar, dass die Einzeltexte solcher Art dann ebenfalls, wie die literarischen schon vor mehr als zweitausend Jahren, nach einer kategoriellen Zuordnung verlangten, und so lautete die Bündelung solcher Texte der Alltäglichkeit und situativen Funktion: „Gebrauchstexte“ (s. u. 2), und die der fachlichen Arbeit: „Fachtexte“ (vgl. hierzu Kalverkämper 1998b).

Mit dieser Sichtweise auf die Komplexität des kommunikativen Handelns finden seitdem alle sieben tragenden Komponenten des Kommunikationsgeschehens ihre je eigene Beachtung:

Sender – *Empfänger* – der *Text* zwischen ihnen als Exemplar (s)einer Textsorte (nzugehörigkeit) – das *Sprachsystem* (an dem beide teilhaben) – die *Kommunikationssituation* – die *Welt*, auf die sich die Kommunikation bezieht – die *kulturellen Rahmenbedingungen*, innerhalb derer alles stattfindet.

Deren Zusammenwirken, das man seit den 1970er Jahren nicht mehr methodologisch berechtigt auseinanderdividieren und methodisch vereinzeln kann (und das mit der ‚Kultur‘-Dimension, speziell beachtet ab den 90er Jahren, die maximale Komplexität erreicht hat), lässt sich mit dem folgenden abstrakten Kommunikationsmodell abbilden; es verdeutlicht das neue Paradigma aller sprachlich und pragmatisch notwendig beteiligten Komponenten in ihren funktionalen Bezügen zueinander:

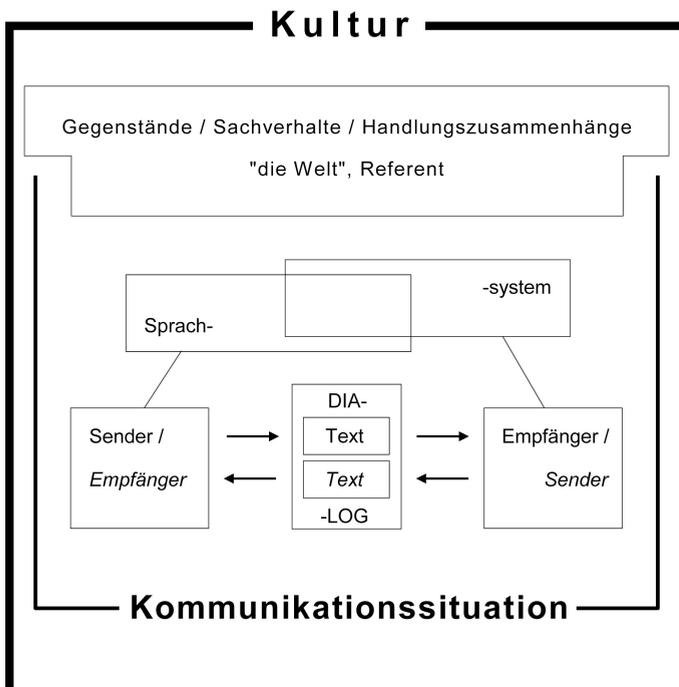


Abb. 2: Das funktionale (textpragmatische) Kommunikationsmodell. (H.K.)

1.3 Gattungen und Textsorten als Texte-Paradigmen

Zwar hat die literarische ‚Gattung‘, wie in Abb. 1 in der (mittleren) Spalte „Kommunikative Faktoren“ erkennbar, auch schon Komponenten aus dem Kommunikationsmodell realisiert. Einen übergreifend strukturierenden Zugriff bietet Raible (1980); ich resümiere hier seine Darlegungen in verdichtender Kürze: Gattungen sind Konstrukte gemäß der (i) *Konvention*, die bei unterschiedlichen (ii) *Komplexitätsgraden* (Extension bis hin zu Romanzyklen) eine in sich, den Texten, gründende (iii) *Abgeschlossenheit* verlangen (das aus der aristotelischen *Poetik* her bekannte Rahmenschema von ‚Anfang – Mitte – Ende‘ eines Ganzen), die eine rezeptions-vorsteuernde Funktion ausüben und (iv) die *Interpretationsmöglichkeiten einschränken*, wobei (v) die *Kommu-*

nikationssituation sich entscheidend auf die Texteinschätzung auswirkt. Aber dennoch ist dieses Gefüge (Abb. 2) in seiner Ganzheitlichkeit für die Begrifflichkeit von ‚Gattungen‘ insgesamt zu weit, und so stellte sich ihr das neue, erweiterte Konzept der linguistischen ‚Textsorte(n)‘ notwendig zur Seite: die in der Zeit der ausgehenden 1970er Jahre neuen Ideen, Erkenntnisse und Probleme finden sich in dem Band Vorstand (1983) breitthematisch und in synchroner wie diachroner (Texte-Geschichte) Sichtweise dokumentiert. Ab den 1970er Jahren waren die Textsorten das beherrschende Thema der textlinguistischen Forschung (vgl. z. B. Gülich/Raible 1972), und ihre Faszination ist bis in die aktuelle Zeit geblieben, wie man an den verschiedenen Vorschlägen ablesen kann, die Textsorten pragmatisch zu strukturieren und so die Texte, gerade auch die fachlichen, zu systematisieren (vgl. z. B. Rolf 1993; Göpferich 1995, mit Forschungsgeschichte dazu; Kalverkämper/Baumann 1996).

Die prinzipielle Wesensart von ‚Textsorten‘ gegenüber den literarischen ‚Gattungen‘ kann man dem folgenden Modell entnehmen: ‚Textsorten‘ umgreift als Kategorie mehr als ‚Gattungen‘ (mit dem Plus-Zeichen angegeben), und so ergibt sich ein integratives Verhältnis, bei dem die ‚Gattungen‘ die spezifischere Kategorie, eben als literarische, bieten:

T E X T S O R T E N	
G A T T U N G E N	
	QUALITÄT
<i>literarisch / fiktional</i>	+ <i>nicht-literarisch / non-fiktional</i>
	ZEIT
<i>historisch</i>	+ <i>synchron / aktuell</i>
	MEDIUM
<i>schriftlich</i>	+ <i>mündlich</i>
	ANSPRUCH / «METHODE»
<i>präskriptiv / normativ / evaluativ</i>	+ <i>deskriptiv / konstatierend / neutral</i>
	FUNKTION / «RANG»
<Höhenkamm>	+ <i>alltägl. u. fachl. Gebr.s- / Zwecktexte</i>
	ORDNUNG / «STRUKTUR»
<i>(gattungs-) systemgebunden</i>	+ <i>nicht kanonisiert</i>

Abb. 3: Gattungen und Textsorten: Integratives Verhältnis und Merkmale. (H.K.)

Prinzipiell sind mit den beiden Kategorien in diesem Kompaktmodell die literarisch-poetischen („Gattung“) Texte, die der Fiktion und Phantasie gehorchen, gegenüber den lebenspraktischen, nonfiktionalen („Textsorten“) Texten, die dem Alltag und seinen Strukturierungen sowie dem fachlichen, beruflichen Arbeiten unterliegen, als jeweils eigenständig geschieden, was wohl auch sofort evident ist.

Dieses erweiterte Konzept ‚Textsorten‘, seit spätestens den 1980er Jahren im Blick, erfasst über die Literatur hinaus die Texte der alltäglichen Lebensbewältigung wie auch die Texte der fachlichen, wissenschaftlichen, sachorientierten Kommunikation, also: die Fachtexte (wozu die Wissenschaftstexte natürlich ebenfalls gehören).

Und in der Tat: Diese drei bieten die Großbereiche aktuell in der gesellschaftlichen Kommunikation relevanter textueller Vorkommen:

- (1) literarisch-poetisch-ästhetisch-künstlerisch;
- (2) fachlich-analytisch-wissenschaftlich-forscherisch;
- (3) gebrauchts- und alltagsbezogen, lebenspraktisch-funktional.

Die drei repräsentieren jenes Handlungsumfeld, das das Leben des Menschen, sein Handeln und das Kommunizieren dabei (und darüber) umspannt:

- (1*) die *Ästhetik*, die die verfeinerte, elitäre, stilistisch verbesonderte Kommunikation in Texten betrifft;
- (2*) die *Arbeits- oder Fachwelt*, die die fachliche, handwerkliche wie wissenschaftliche, die sachbezogene Kommunikation in Fachtexten betrifft;
- (3*) den *Alltag*, in dem die lebenspraktische, die routinemäßige Kommunikation in Gebrauchstexten abläuft; diesen speziell widmet sich das Folgekapitel.

Vielleicht kann man es wagen, noch grundsätzlicher zu umreißen, dass hier die drei Dispositionen des Menschen, also anthropologische Grundkonstellationen, somit grob umrissen sind:

- (1**) das *Genießen* (psychologisch: die Entspannung);
- (2**) das *Arbeiten* (pragmatisch: die Gespanntheit);
- (3**) das *Leben* (vital: das Dasein).

2 Gebrauchstexte – Orientierung zu einer diffusen Textsorte

2.1 Der Begriff ‚Alltag‘ als außersprachliche Leitvorgabe

Der Alltag ist in der Bildenden Kunst, der Malerei, erst spät, im 19. Jahrhundert, als Thema entdeckt und vielseitig motivisch ausgestaltet worden durch Einblicke in die einfache, beschauliche, intime, arbeitsame Welt der Familie zu Hause, im Garten, bei Verrichtungen im Raum (Motive, die sich oft schon deutlich der handwerklichen Arbeitswelt annähern).

So haben sich in dieser Zeit auch die affinen Gegenbegriffe von ‚Arbeitswelt‘ und von ‚Freizeit‘ künstlerisch als Eigenthemen und darstellerische Motive etablieren

können. Es ist also der Begriff ‚Alltag‘ eingebunden in ein komplexes, kompetitives und komplementäres Verstehens-Umfeld.

Für die Kulturgeschichte und ihre Spezialsicht als Geistes-, Sozial- oder Sittengeschichte (Mentalitätsgeschichte) ist der Alltag dann erst später, mit den 1980er Jahren, als Alternative bzw. Ergänzung zu den beherrschenden Darstellungen über Herrscherhäuser, Adelsgeschäfte, Großbürgertum, gehobene Bildungsaktivitäten interessant geworden (vgl. Kuczynski 1981; Jacobeit/Jacobeit 1986–1987; Jacobeit/Jacobeit 1995; Ariès/Duby 1994).

Dennoch bleibt ‚Alltag‘ ein unscharfer Orientierungs-Begriff mit einer vagen, nur im Kern relativ gefestigten semantischen Vorstellung, die auf die – eben tägliche – Lebenspraxis zielt: das, was sich alle Tage wiederholt, eine Struktur des Tagesablaufs liefert, eine hohe Wiedererkennbarkeit innehat, somit auch eine relativ feste Erwartbarkeit und folglich auch eine Sicherheit in Handlungsabläufen.

Der Begriff von ‚Alltag‘ umspannt gleichermaßen die sozialen Vorstellungen von ‚Freizeit‘ (bzw. deren spezifisch arbeits-befreiendem Begriff: nämlich ‚Urlaub‘) und von deren Gegenpart, der ‚Arbeit‘ (zu dieser vgl. z. B. Erdbrügger/Nagelschmidt/Probst 2013). Im ‚Alltag‘ sind Ruhe, Erholung, selbstbestimmte, ‚freie‘ Zeit (ein Begriff übrigens, der sein Maß an der persönlich unfreien, erwerbsbezogenen, der Arbeits-Zeit nimmt und so erst mit der Dialektik von ‚Tun und beruflich-arbeitlichem Nichtstun‘ bewusst geworden ist!) und geregelte, zeitbestimmte, entgeltorientierte Leistung miteinander verwoben. Allerdings hat im lohnorientierten Arbeitsleben der Aspekt der Fachlichkeit, des Berufs, der (hausfernen) Arbeit den semantischen Beiklang des Alltags verloren, spätestens, kulturhistorisch und arbeitssoziologisch passend, mit dem ausgehenden 19. Jahrhundert, so dass sich heute ‚Alltag‘ als Alternative zur ‚beruflichen Tätigkeit‘ versteht, ohne aber – tradiert über den Begriff der ‚Hausfrauenarbeit‘ – diese Semantik ganz zu verlieren (vgl. Kalverkämper 1990).

Das besagt: ‚Alltag‘ ist ein Gemenge-Begriff im Bereich des Lebenshandelns. Und da dieses sich jeden Tag, „alle Tage“, als ‚Alltag‘ wiederholt, eben weil sich iterative Raster der Interaktion ergeben bzw. bereits vorhanden sind, gilt der Alltag als Bereich der Gleichförmigkeit und Vorhersehbarkeit in Struktur und Prozessen. Und dies lässt sich dann auch auf die Arbeitswelt und ihre durchgeplanten Rhythmen applizieren (*üblicher Arbeitstrott*, *Routine* [franz. ‚Weg-Erfahrung‘, meist pejorativ kolloziert mit *starre*, *ewige*, *gewohnte*], *beruflicher Alltag*). Was ‚nicht-alltäglich‘ auftaucht, ist ‚un- oder ‚außergewöhnlich‘; ‚Alltag‘ gilt weithin, im Handeln wie im Kommunizieren, als unspannend, routiniert, standardisiert eingeschätzt und somit als durchgeplant, gleichverlaufend, vorhersehbar strukturiert, langweilig und „grau“ empfunden. So sind dazu negative oder pessimistische Aussagen wie *dem Alltag entfliehen*, *ausbrechen aus dem (beruflichen, familiären, politischen) Alltag*, *Abwechslung vom eintönigen Alltagsgeschehen suchen* oder *das Alltagsgeplänkel*, der *Alltagskram*, die *Alltagsorgen*, der *Alltagstrott*, viel eher anzutreffen als – wenn überhaupt vorhanden – dessen Lob (selbst ein ‚positives‘ *Alltagsfreuden* wirkt abwertend, weil sich darin eine Ironie der Üblichkeit mitteilt, und *Alltagsheld* besagt auch nicht viel mehr als ‚jemand, der aus der Täglich-

keit durch eine auffallende Tat herausragt‘ – und zudem, auch hier ironisch, als euphemistische Bezeichnung für den Hausmeister). Auch Komposita wie *Alltagsmedikamente* (also nicht fachlich verschreibungspflichtige, z. B. Hustensaft, Kopfschmerztabletten, Nasenspray, Fieberzäpfchen usw.) oder *Alltagskleidung* drücken Geringwertigkeit und Üblichkeit der Nutzung aus, selbst der Ausdruck *Alltagssprache* (vergleichbar mit *Gemeinsprache*; dieser fokussiert aber eher die Verbreitung) vermittelt eine eher nicht laborierte Formulierungsweise.

Mit dem Alltag als Lebensform haben sich Kulturhistoriker und Soziologen erst in jüngerer Zeit, ab den 1980er Jahren, auseinandergesetzt, ihn als relevanten Raum der Lebensgestaltung und der sozialen Handlungsabläufe sowie der stabilen Interaktionen erkannt und als Forschungsthema einer Lebensform der „Verödung und Entfremdung“ (Weinrich 1985: 266) überhaupt entdeckt. Dazu seien als forschungsleitende Namen hier auswahlweise Alfred Schütz (1899–1959), Henri Lefebvre (1901–1991), Roland Barthes (1915–1980), Erving Goffman (1922–1982), Pierre Bourdieu (1930–2002), Harold Garfinkel (1917–2011 [„Ethnomethodologie“]) angeführt.

Von der Linguistik mit der Textsorten-Diskussion und der Etablierung der zugehörigen Kategorie ‚Gebrauchstexte‘ ist aber die Kommunikation im Alltag bereits seit den 1970er Jahren in den analytischen Blick genommen worden, was als eine deutlich sich absetzende Ergänzung zu den bis dahin ausschließlich favorisierten literarischen Texten und Gattungen diente (s. o. Kap. 1.3). In diese Zeit fallen auch etliche umfangreiche Korpus-Sammlungen, speziell gesprochener/mündlicher/„Umgangs“-Sprache (des Deutschen [so z. B. das Archiv/Datenbank am Institut für Deutsche Sprache, Mannheim], des Französischen), die dem aktuellen Alltag und seiner kommunikativen Bewältigung abgelautet und auf Tonträgern konserviert wurden, insbesondere um (i) die Gesprochene Sprache als (die eigentlich übliche) Kommunikationsweise analysieren zu können (Dialog-, Gesprächs-, Gesprochene-Sprache-Forschung), aber auch (ii) um die Formen des (mündlichen) Erzählens zu untersuchen, diachron und synchron (*Oral Poetry*, Erzählforschung, Narrativik [referierende Vorstellung der ersten Modelle bei Gülich/Raible 1977, Kap. III.]).

Und gerade aus diesem eben unter (ii) genannten Aspekt hat sich, in Würdigung der erkennbaren Besonderheiten, aus literaturwissenschaftlicher Sicht der Begriff der ‚Poesie des Alltags‘ – thematisch-erzählerisch (z. B. Hermann Bausinger, Albert Ebert), künstlerisch-bildnerisch (z. B. Heinrich Zille, Helga Hütten) – ergeben, der dem Alltag und seinen Kommunikationsformen eine poetisch-rhetorisch-stilistische Nobilität nicht versagt (vgl. u. Kap. 2.3, Abschn. (3)(b)). Bekannte Repräsentanten dieser poetischen Kunstform des Alltags, für die literarische Kunst der Alltagssprache und so auch der breiten Rezeption – was den Begriff der ‚Trivilliteratur‘, d. h. als ‚Literaturtexte, zugänglich für die Allgemeinheit (lat. *trivialis* ‚allgemein‘, ‚gewöhnlich‘, ‚üblich‘), als ‚literarische Gebrauchstexte‘, als ‚Schöne Literatur für den Gebrauch im Alltag‘, hervorgebracht hat – sind z. B. Wilhelm Busch (1832–1908), Otto Reutter (1870–1931), Christian Morgenstern (1871–1914), Joachim Ringelnatz (1883–1934), der Sprachkomiker Karl Valentin (1882–1948), Kurt Tucholsky (1890–1935) als Kabarettist, Eugen Roth

(1895–1976) oder Heinz Erhardt (1909–1979), bis hin über die musikbegleiteten Texte der Barden (Liedermacher wie Reinhard Mey) und die Schlager hin zu den Sketchen und dem Slapstick der heutigen gehobenen *Comedy* (mündlich vorgetragen wie auch sich schriftlich äußernd; z. B. Dieter Nuhr oder Torsten Sträter) und der rhetorisch-literarisch-thematischen Szenerie der *Slam-Poetry* (die üblicherweise der *Performance-Lyrik*, also der theatralisch-poetischen Szenerie zugerechnet wird – und nicht zu verwechseln ist mit dem öffentlichen literarischen Vortragswettbewerb *Poetry-Slam*, deren Texte sich aber ebenfalls als Gebrauchstexte der Alltagspoesie begreifen). ‚Gebrauchstext‘ und literarisch-ästhetische Qualität von Text, Textform und Textvortrag haben so einen eigenen, programmatischen Stellenwert im Unterhaltungssektor der Gesellschaft. In diesen Kontexten gelten sie allerdings weniger als ‚Gattung‘, sondern, mit dem medientheoretischen (analogen) Terminus, jeweils als ‚Genre‘.

2.2 Gebrauchstexte – pragmatische Textsorte des Alltags

(1) Für die Kommunikation des Alltags, die alltäglichen Texte also, die gebraucht werden, um den Alltag ablaufen zu lassen und verbal wie nonverbal zu begleiten, ihm in seiner (Tages-)Struktur zu folgen bzw. seine Struktur durch Folgen ihm dann auch immer wieder zu bestätigen, werden wiederholt einfache und meist kurze Texte eingesetzt, die als ‚Gebrauchstexte‘ oder auch (seltener) ‚Zwecktexte‘, auch als ‚expositorische Texte‘, zudem summativ auch als ‚nichtliterarische‘ oder ‚nichtästhetische Texte‘ (was eine kontrastive, ja oppositive Orientierung an den literarischen Texten zeigt und eine eigene Ästhetik verneint [vgl. Kap. 2.1 Ende]) kategorisiert sind: eine Textsortenkategorie, die selbst eine diffuse Vielzahl von Textsorten umfasst, eben weil sie dem bunten Leben und seinen vielfältigen kommunikativen Anforderungen folgt:

(a) Von *Einkaufszettel*, *Küchenrezept*, *Klebe-Memo* am Kühlschrank, *Notiz* an jemanden auf dem Schreib- oder Küchentisch, *Pfuschzettel* in der Schule, *Leistungsangebot* des Handwerkers und die *Rechnung*, *Putzkolonnen-Nachweis* auf öffentlichen Toiletten, *Werbung* (die ja alle medialen Formate nutzt: schriftlich, mündlich, bildlich, digital mit dort praktizierten Vermischungen), *Plakate*, *Warnhinweise* in Büros, *Preislisten* beim Bootsverleih, *Kassenbon* aus dem Supermarkt, *Arztrezept*, *Warenbeschreibung* (mündlich, schriftlich) auf dem Wochenmarkt, *Personalausweis*, *Führerschein*, *Corona-Bescheinigung* (*Antigentestnachweis*, *COVID-19-Test*) als Eintrittserlaubnis, der *Parkschein*, das *Bus-Ticket*, *Broschüren*, *Postwurfsendung*, die *Apothekenzeitung*, der *Abfahrtsplan* am Bahnhof bzw. an öffentlichen Haltestellen, die (Tages-, Wochen-) *Zeitung*, der *Comic*, das *Journal* und *Magazin*, das *Westernheftchen* am Zeitungskiosk oder der *Liebesroman* oder *Krimi* („Jerry Cotton“ prototypisch) als 64-Seiter für die Zugfahrt („Groschenromane“, „Heftromane“), die *Abrechnung* zum Energieverbrauch der Wohnung, die eingenähte *Wasch- und Bügel-Information* bei einem Kleidungsstück, im Fernsehen die *TV-Kurzwerbung*, das (gedruckte) *Telefonbuch* (als allerdings mit der Technik-Entwicklung aussterbende Textsorte des öffentlichen Lebens, wie

auch das *Telegramm*, das es wegen Nichtgebrauchs dieser überholten Technik seit Ende des Jahres 2022 postalisch nicht mehr gibt);

(b) im Bereich des Mündlichen: von der phatischen Kommunikation des einfachen, unverbindlichen *Nachbarschaftsgesprächs* über den Gartenzaun hinweg („Alltagsgespräch“, „Small Talk“), dem Klatsch und Tratsch, bis hin zur Fischenpreisung auf dem Markt, dem Fragen nach dem Weg, dem *Heiratsantrag* oder der *Geburtstagsrede*, dem Gespräch von Jugendlichen zum neuesten Handy-Kauf oder zur Aktualität einer Bekleidungs-marke. Die Kulturgeschichte hat für die verfeinerte Form solcher Gesprächskultur zu „oberflächlichen“ Themen im Französischen, 18. Jahrhundert, den Begriff der *conversation* zur Verfügung, auch im Englischen trifft *conversation* diesen Ton der inhaltlichen Blutleere oder kommunikativen Seichtheit (die Linguistik nennt dies „phatische Kommunikation“) als breite, dabei aber an die gehobene Gesellschaftsschicht spezifisch gebundene Interaktionspflege (vgl. Strosetzki 2012);

(c) bei der Visualisierung von verbal-textuellen Anliegen die Textsorten *Karikatur/Comic* oder, mit literarisch-narrativen Affinitäten, die – nach berühmten Repräsentanten wie Frans Masereel (1889–1972) in der frühen ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – in den 1980er Jahren aufblühende Textsorte der *Graphic Novel*, die ihrerseits auf eine Tradition bis zurück ins Mittelalter (*Bildroman*) blicken kann; hier lässt sich, was die Textsorten-Präsentation betrifft, von einem *multimedialen* (Bild, Farben, Bilderstruktur, Verbalität, verschriftlichte Mündlichkeit) *narrativen* (es wird, als Literatur, etwas erzählt, „novel“) Engagement der Anbieter sprechen, was offenkundig aktuell als attraktive Textsorten-Konvention anspricht (Nachfrage und Angebot wachsen seit den 1980er Jahren stark);

(d) im Bereich der (mündlichen, visuell-bildlichen) Medienkommunikation (*Interview, Morgenmagazin-Sendungen, Kurznachrichten, Berichte* vom Weihnachtsmarkt, vom Stadt-Marathonlauf, vom richtigen Blumengießen, *Handlungs-Präsenzshows* wie Kochsendungen, Tauschbörsen u. a.) ... –

(e) bis hin zu jener Textsorte, die stellvertretend die Bezeichnung tatsächlich liefert und die eine komplexe Rolle im Alltagshandeln jedes Menschen spielt, dabei aber deutlich den Bereich der Fachlichkeit, aus dem sie stammt, kommunikativ mitliefert: die *Gebrauchsanweisung* (oder *Gebrauchsanleitung*) (s. u. Kap. 4.) als Prototyp.

(2) Natürlich kann man die Gebrauchstexte dann noch weiter nach den kommunikativen Funktionen (grob) aufteilen, so nach

- (a)** deskriptiven,
- (b)** informierenden (informativen),
- (c)** argumentierenden (argumentativen),
- (d)** appellierenden (appellativen),
- (e)** instruierenden (instruktiven),
- (f)** direktiven,
- (g)** emotionalen (emotiven) –

und gegebenenfalls noch weiteren, durchaus auch diese Funktionen vermischenden Gebrauchstextsorten.

(3) Aber was ist all diesen aus dem Florilegium der Alltagskommunikation im „Gebrauch“ gemeinsam? – Sie sind

(a) pragmatische Texte, Texte des Handelns–im–Alltag, und als solche dann auch

(b) mit einem handlungsleitenden Stellenwert: die Text-Information ist für das Anschlussverhalten des Menschen relevant. Folglich haben sie

(c) eine bestimmte, eine isolierte und gut definierbare Funktion im Alltag, eine spezifische Aufgabenbestimmung. Sie gelten

(d) situativ und temporär bzw. werden so benötigt und konsultiert, und zwar

(e) von der gesamten Bevölkerung, von allen Schichten benutzt, sie sind also sozial unabhängige Texte. Diese breiteste Soziabilität setzt voraus, dass

(f) ihr Umfang überschaubar, oft recht eng ist (rasche Erfassbarkeit, gute Erinnerbarkeit) und dass

(g) ihre inhaltlichen Informationen prinzipiell gut strukturiert, d. h. (gerade für die Rezeption) übersichtlich sind; sie profitieren also davon, dass sie

(h) nutzereffizient, adressatengerichtet, rezeptionsbezogen zielen und dementsprechend angelegt sind. Darin üben sie dann auch die prinzipielle Funktion aus,

(i) den Lebensrhythmus zu ordnen, und zwar sequentiell: indem sie Abläufe organisieren und Struktur für Vorgänge geben. Gemeinsam ist ihnen ihre

(j) Vorkommensweise als „einfache Formen“ (André Jolles), was in ihrer breiten pragmatischen Verfügung (s. (1)) gründet. Zudem kann man feststellen, dass

(k) die Gebrauchstexte des Alltags nur in sehr wenigen Aspekten lehrbar sind oder ausdrücklich („meta“) gelehrt werden, z. B. von Eltern an ihre Kinder; vielmehr sie sich eher imitierbar anbieten und darin die Konventionalisierung als alltagspragmatische Textsorte sichern (Weitergabe von Handlungswissen, Gewohnheitswissen, Aufbau von Textsortenwissen, von Text- [und Textsorten-]Kompetenz) – denn man benötigt wohl kaum lehrende Hinweise zum Anlegen von Einkaufszetteln oder von Adresslisten (hier spielen eben die Alltagserfahrung und die gemeinsamen Anwendungskontexte als Vermittlungssituationen eine wichtige präzisierende Rolle); somit ist auch verständlich, dass Gebrauchstexte des Alltags

(l) praktisch nicht oder selten aufgehoben („archiviert“) werden, sondern eher zur unerheblichen Wegwerfware (schriftlich) oder flüchtigen ‚Kann-man-vergessen‘-Ware (mündlich) gehören, zu den Texten des relativ ‚schnellen Vergangs‘.

(m) Auch lassen Gebrauchstexte eine deutliche Toleranz zur geltenden Norm von Verschriftlichung (weniger: im Mündlichen) zu; die mögliche Norm-Enthebung im Alltag („wie man schreibt, ist mir egal“) bringt den Text-Produzenten in seiner Persönlichkeit, Individualität, Bildungshöhe für den („seinen“) Gebrauchstext manifest mit ein (Einkaufszettel sind da „Kleinodien der Alltagskultur“ [Burgmayer 1998] und ihrer Strategien gegen die Vergesslichkeit). Die normferne Toleranz betrifft: die *Orthographie* (diese ist insofern auch irrelevant, als viele Gebrauchstextsorten auf die persönliche Verwertung zielen), die *Syntax*, die *Lexik* (Wortwahl unterschiedlicher Register: man denke an „Klospprüche“, Schulbank-Ritzungen oder Graffiti oder Parolen oder Wandlyrik [schon historisch: die eingeritzten Hauswandsprüche aus Pompeii]), eben-

so die Toleranz bei der *Stilebene*, der *Textlänge*, der „poetischen“ „Verfeinerung“ (Geimtes, Witz [-Muster], rhythmische Zweizeiler etc.), der *Verbalität und Zeichnung* (diese meist illustrierend, wiederum vorrangig im Bereich des Obszönen), schließlich bei der *Gesamt„anlage“ als Text* im Schriftlichen (Einkaufszettel z. B. sind frei in der Anlage bzw. orientieren sich, wenn überhaupt, als Textzeugen des alltäglichen Konsums an der Abfolge der Regale im Supermarkt) wie im Mündlichen (dies z. B. als Erzählsituation am Stammtisch zum getätigten Autokauf, als elterliche Ermahnungsansprache zum Taschengeld-Gebrauch an den 13-jährigen, als emotionaler Erinnerungsbericht zum ersten Kuss).

(4) Um so schwieriger ist es, bei dieser vielfältig-komplexen Auftrittslage sie insgesamt als Textsorten zu erfassen (d. h. auch: abzugrenzen) bzw. aufzuzählen: Sie gründen, und darin liegt ihre typisierende Gemeinsamkeit, in der Komplexität der Lebenspraxis, und so wäre zunächst ebendiese zu strukturieren und zu kategorisieren, um danach die kommunikativen Formen dazu als Textsorten der Lebenspraxis zuzuweisen. Von daher geht man bislang von einer eher offenen Liste aus und betont die lebensnahe Vielfalt von Gebrauchstexten. Der Begriff dient also eher als eine Orientierung (gegenüber den literarischen und den Fachtexten). Orientierung wiederum lässt eine konkret-definitiorische Festlegung kaum zu, und so ist es durchaus sinnvoll, eher – wie oben in (3) vorgeführt mit (a) bis (m) –, eine *definitio per proprietates* für die Textsorten-Beschreibung zu wählen, also eine prinzipiell offenere (statt formale) typisierende Bestimmung der Textsorte und ihrer Texte (Text-Exemplare) durch spezifische Merkmale, was als Technik schon aus der antiken Logik her bekannt ist.

2.3 Gebrauchstexte im Schnittpunkt zentraler Lebensdispositionen

(1) Wenn die Pragmatizität der Texte so entscheidend ist für ihre Funktion, dann wäre es auch möglich, eine eher soziologisch, also außersprachlich und nicht-kommunikativ orientierte Sichtweise für eine grobe Ordnung der Gebrauchstexte zu wählen: und zwar mit den Kategorien der

(a) Privatsphäre (wozu dann Gebrauchstexte wie *Tagebucheintrag*, *Liebesbrief*, *privates Kalendarium*, *persönliches Telefon- und Adressbuch*, überhaupt *Brief* [dem, wenn er nicht selbstverständlich privat ist, der sogen. ‚Offene Brief‘ in besonderen, öffentlich relevanten Fällen gegenübersteht und dann eigentlich eine andere Bezeichnung statt ‚Brief‘ verdienen müsste], *Küchenrezept*, *Notiz(zettel)*, *Telefongespräch*, *SMS-Nachricht*, individuell adressierte *Whats-App* u. a. gehören); dann

(b) erweitert mit der Kategorie des eng-öffentlichen Bereichs (*Kochrezept*, *Leserbrief*, *Einladung*, *Graffito*, *Flyer*, *Suchaushang* im Stadtteil für die entlaufene Katze, *Stammtischdiskussion*, *Bericht* zum Ausflug des Kegelklubs, Verkaufsangebot oder Suchanfrage („*Kleinanzeigen*“) von Kunden im Supermarkt, *Whats-App* im Gruppenverbund, *soziale Medien*, u. a.); und

(c) darüber hinaus dann noch: des offiziell-öffentlichen Bereichs (*Zeitungsannonce, Leserbrief, Aushang, Witz, Lebenslauf, Bewerbung, Horoskop, Kreuzworträtsel, Sudoku, Werbeplakat, Wahlkampfbroschüre*, sogen. *Postwurfsendung, Werbespots* in allen Medien, u. a.) (vgl. Heinemann 2000: 610, hier korrigiert und stark modifiziert, H.K.).

Gebrauchstexte erscheinen so als die eigentliche Text-Kategorie des Alltags im privaten wie im öffentlichen Leben. Ihre Funktion dort ist zentral mit ihrem „Sitz im Leben“ (Hermann Gunkel) verbunden, während die literarischen und die fachlichen, insbesondere wissenschaftlichen Texte jeweils nicht derart auffällig im Fokus des Lebens stehen, wenngleich dort keineswegs irrelevant für den gesellschaftlichen und speziellen Diskurs, wie sich an öffentlichen Themen wie z. B. Corona, Klimawandel, Inflation, Friedenssicherung, Migration oder Frauenrechte bzw. Kinderarbeit in der Welt ablesen lässt.

(2) Immerhin bringt dieser Zuordnungsversuch (a) bis (c) die Unschärfe der Dynamik, der grauen Grenzziehung, der überlappenden Bereiche zum Ausdruck. Dies ist insofern von Belang, als in der Tat die Gebrauchstexte in ihrer pragmatischen Bestimmtheit hineinreichen in affine Interaktionsbereiche, die ihrerseits ebenfalls nicht scharf voneinander trennbar sind, wenngleich sich die Evidenzen nicht leugnen lassen; denn je nach Kulturzeit (z. B. Aufklärung gegenüber Biedermeier der Romantik gegenüber Industriellem Zeitalter gegenüber 1968er „Epoche“ oder gegenüber der modernen „Generation Y“, den *Millennials*), somit also je nach gesellschaftlichen Konventionen und öffentlichen Lebensbedürfnissen im Bereich zwischen

- (a) Privatsphäre und Öffentlichkeit, zwischen
- (b) Unspezifik und Spezifik von interaktiven Themen, zwischen
- (c) festem Zuordnungs-Kern und der Dynamik von Einsatzumständen

sind die Bereiche von

- (I.) *Alltag* (Alltagstexte, Pragmatexte, Gebrauchstexte), („G“)
- (II.) *Fachhandeln* (Fachtexte, berufsbezogene Texte) und („F“)
- (III.) *Literatur* (literarische, poetische, fiktionale, ästhetische Texte) („L“)

stets von Belang: diese drei Typen von Textsorten – (I.), (II.), (III.) – mit deren jeweiligen Texten („Textemplaren“) sind immer involviert, sie haben stets Anteil am systemischen Ganzen von Kommunikation. Ebendieses soll (grob) die folgende Skizze (Abb. 4) verdeutlichen und die Bezüge kennzeichnen.

(3) Zu diesen Bereichen „G“, „F“, „L“ und deren Überschneidungen „G – F“, „G – L“, „L – F“ und „G – L – F“ sollen hier einige Verdeutlichungen folgen:

(a) Die (mündlichen wie schriftlichen) Gebrauchstexte („G“) in ihrer pragmatischen Bewältigung des Alltags und der Freizeit sind im Einzelnen wohl eher nur im Kern als „reine“ Angehörige ebendieses Typs von Textsorten der Trivialität, Banalität und des rasch nutzbaren Verbrauchs bestimmbar; zu viel kommt nämlich, gerade in heutiger Zeit (weshalb ja der Hinweis auf die Kulturzeit wichtig ist), an Fachbezoge-

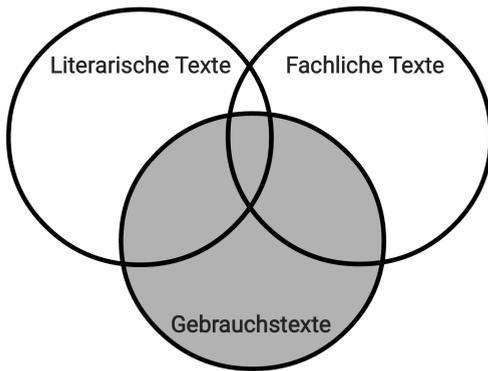


Abb. 4: Überschneidungen der drei prinzipiellen Typen von Textsorten-Typen I. – II. – III. („G“ – „F“ – „L“)

nem, Fachlichem, Wissenschaftsthematischem dort mit hinein („G – F“). Alltag und fachliches Handeln bzw. die Texte aus fachlichen Umfeldern (wie Behörden, Institutionen, Versicherungen usw.) verweben sich so, dass Grenzen kaum zu ziehen sind. So stehen mit allen Medien die Grundbedürfnisse des Alltags (wie Wohnen, Ernährung, Schlaf, Hygiene, Gesundheit, Partnerschaft, Familie) durch fachlich motivierte Einflüsse derart im Fokus des Alltagslebens, dass man sich eben auch im Alltag darüber austauscht, berät, kritisiert (Kalverkämper 1990, 88–90) und so den Alltag (selbst) „verfachlicht“ bzw. ihn „verfachlicht bekommt“: durch (i) mündliche und schriftliche Texte von fachbezogenen Textsorten wie *Verbraucherinformationen*, *Gesundheits-Sachbücher*, *Ratgeber*, *Flyer* mit Tipps zum Leben, *Kochbücher*, *Rezepte* (gedruckt, mündlich über Fernsehen und Internet), *Beipackzettel* zu Medikamenten (Mentrup 1982, Schuldt 1992) und Kosmetikartikeln (die beide ihrerseits in Anlage und Verständlichkeitssicherung genormt sind, jedenfalls unter staatlicher Aufsicht stehen und in ihrer Qualität für die Leserverständlichkeit justiziable Vermittlungstexte sind; Schuldt 1998), schließlich auch (ii) durch die zwischen Laien (mündlich) ausgetauschten *pädagogischen Fachtexte* zum Verhalten der Kinder, zur Jugend, zur Entwicklung der Gesellschaft, zum Verhältnis von Alten und Nachwachsenden. *Fachtexte aus dem Technik-Gebrauch* im Alltag (Geräte) geben diesem, situativ (Inbetriebnahme) und langfristig (Beurteilung, Kritik, Bewertung, Verbesserungsideen), ein ausgesprochen fachliches Gepräge („Vermittlungstexte“); bei der Jugend gehören Fachgespräche über ihren neuen PC, über das Handy, zu Speicherverfahren, zu Übermittlungsweisen, über Server und Plattformen usw. zum alltäglichen Schulhofgespräch.

Dominant bringt die *Werbung* die Fachbezogenheit in die Alltagswelt (vgl. z. B. Janich 1998; Kalverkämper 2004b; Täuscher 2020), so dass hier, im Spannungsfeld von ‚Gebrauchstext und Fachlichkeit für die Allgemeinheit‘, ein kommunikativer Druck gesellschaftlich vorhanden ist zwischen

(i) einerseits werblich angezielter Alltagssituation und intendierter Alltagskommunikation (um die Kunden breit anzusprechen) und

(ii) andererseits fachlicher Qualität und dementsprechend fachsprachlicher Leistungsanpreisung des Produkts sowie

(iii) zudem der werblich geeigneten Balance zur direkten Verständlichkeit des Produkt-Werbe-Anliegens durch sprachliche wie auch nonverbale und bildsemiotische Darlegungsmittel.

Gebrauchstexte, eben nicht genau zuzuordnen zu ‚Alltag und seiner Gemeinsprache‘ gegenüber ‚Fachwelt und deren Fachsprachen‘ (d. h. im Bereich „G – F“ des obigen Modells Abb. 4), finden ihr *mixtum compositum* in der *Unternehmenskommunikation* (vgl. z. B. Thörle 2005), bei der auch die prozessualen (linearen) Abläufe und ebenso deren Vernetzungen (systemische Bestimmtheiten von Ablaufsequenzen) im Kommunikationsgeflecht eine wichtige Rolle spielen, die zwischen alltagskommunikativer und fachspezifischer Funktion oszillieren.

Ein wichtiger Interaktionsbereich zwischen Alltag und Fachspezifik (Institutionensprache bis hin zum sogen. „Behördendeutsch“; vgl. Fluck/Blaha 2010) ist die Beziehung von *Bürger und Verwaltung* (hier spielt die Textqualität der ‚Verständlichkeit‘ [für Laien] eine zentrale Rolle für gelingende Interaktion unter dem Ethos der Bürgernähe, so virulent z. B. beim Thema ‚Steuerbescheide‘; vgl. Möhrs 2021). Und die allabendliche *Tagesschau* im Deutschen Fernsehen (ARD) hat das vielfältige Fachgebiet der Politik seit rund 70 Jahren in die Wohnzimmer gebracht und das Familiengespräch (zur rechtlichen, politischen, wirtschaftlichen, finanziellen usw. Situation) fachlich gefärbt.

Das hat auch Folgen für die ehemals stets betonte, auch heute noch linguistisch praktizierte Trennung in ‚Gemeinsprache‘ und ‚Fachsprache‘. Diese alternative, binäre, konfrontative Vorstellung ist inzwischen als gänzlich hinfällig erkannt und wird heute ersetzt durch ein skalares Modell, das von fachlich merkmallösen bis hin zu fachlich merkmalthaltigen Texten (d. h. den Fachtexten) ausgeht, was sich in den jeweiligen Texten zeigt und in ihrer Mischung und Frequenz die Sortentypik des Textes (als alltäglicher Gebrauchs- bis hin als Fachtext) bestimmt (dazu Kalverkämper 1990). Hier gibt es also einen bruchlosen Übergang aus dem Alltag („G“) zu den Fachtexten überhaupt („F“) (wie Gutachten, Gesetze, Operationsberichte, Wetteranalysen, Zertifikat der Fleischschau, wissenschaftlicher Aufsatz usw.), denn innerhalb der Fachkommunikation (wozu auch die Wissenschaftskommunikation zu rechnen ist) sind alle Texte, mündliche wie schriftliche, prinzipiell als Gebrauchstexte anzusehen: sie haben pragmatische Funktion, und zwar „im Fach“. *Fachliche Gebrauchstexte* ist also im Grunde eine überladene Bezeichnung (Pleonasmus) für „Fachliche Texte“ oder „Fachtexte“ (vgl. Kalverkämper/Baumann 1996).

(b) Und natürlich zeigen Gebrauchstexte auch (partiell oder auch ganzheitlich) eine literarisch-poetische Qualität („G – L“), selbstredend nicht alle, aber genug, um nicht zu vernachlässigen, dass auch der Alltag sprachlich seine poetische Durchformung bietet: Man hat diese Texte, die als „massenhaft“ gelten (Beutin 2015), unter „Trivilliteratur“ (vgl. z. B. Rucktäschel/Zimmermann 1976) oder auch „Populärliteratur“ (vgl. Nusser 1991), „Massenliteratur“ (vgl. Burger 2000) oder – motivisch-inhaltlich

bezogen – unter „Schemaliteratur“ subsumiert. Diese wird gegenüber der „Hohen Literatur“, der „Literatur des Höhenkamms“ (Hans Robert Jauß), aus literaturwissenschaftlicher, textästhetischer Sicht als „niedrig“ – abwertend-verdiktiv als „Schundliteratur“ – eingestuft (vgl. Bourguignon/Harrer/Hintereder-Emde 2015, 2016), was, wenn überhaupt eine solche Qualifizierung in Betracht kommen soll, aus Perspektive der Gebrauchstexte dagegen überhaupt nicht zuträfe (denn immerhin weisen sie poetische Komponenten auf). Zudem sei auf den Begriff der ‚Poesie des Alltags‘ verwiesen, der der Alltagskommunikation und ihren Gebrauchstexten durchaus eine mögliche ästhetische Wirkungspotenz zuerkennt (s. o. Kap. 2.1. Ende).

(c) Und literarische und fachliche Texte haben ihrerseits ebenfalls ihre Integrationen, wie die Modellskizze im Überschneidungsbereich („L – F“) andeutet: als (i) ‚Fachlichkeit in der Literatur‘ (z. B. Wal- und Walfangkunde, engl. *cetology*, in *Moby-Dick*, 1851, von Herman Melville (1819–1891); oder viele Romane des deutschen oder französischen Realismus bzw. Naturalismus des ausgehenden 19. Jahrhunderts mit ausführlich behandelten Fachthemen: Honoré de Balzac (1799–1850), Emile Zola (1840–1902), Gerhart Hauptmann (1862–1941)). Wie auch, umgekehrt gewichtet: als (ii) ‚Literarizität in den Fachtexten‘ (s. Kalverkämper 1998c). Diese spannende Hybrid-Thematik als ‚Fachlichkeit in der ästhetischen Kunst‘ ist inzwischen auch für die Bildende Kunst interessant geworden: mit motivischen Themen der alltagsbezogenen *Genre-Malerei* (kunsthistorisch Gaetgens 2002) mit Familien, Ausflügen, Idyllen, mit (bis in die Antike auf Vasen- und Freskendarstellungen zurückreichenden) Alltagsthemen der Kunst wie ‚Botanik/Tod/Liebe/Küchenkochkunst/Handwerk/Medizin‘ u. a. als Gemälde – das sind, kunstwissenschaftlich kategorisiert, Genre-Motive (Sitt 1996), durchaus auch zu fachlichen Themen (zum letztgenannten Fach, Medizin, exemplarisch jüngst Johannsmeyer 2021; zum fachlichen Motiv ‚Arbeit‘ vgl. Türk 2000, Schneider 2004), gleichsam als eine Art ‚fachliches Bild‘ (Kalverkämper 1993) mit einem ästhetischen „Zauber“ (Giltaj 2005).

(d) In dem Feld, das allen drei Bereichen zugehört („G – L – F“), finden sich Gebrauchstexte mit fachlichen Komponenten (politische, edukative, moralische, wissenschaftliche, handwerkliche Inhalte und Absichten) in literarischer Verfeinerung; zu diesen gehören z. B. *Protestballade*, *Kabarett-Lyrik*, *Slam-Poetry*, *Spottverse* u. a. (vgl. z. B. Riha 1979), oder Werke wie der *Struwwelpeter* (1844, von Heinrich Hoffmann [1809–1894]) als ‚Pädagogisches *Fachbuch* in Gedichtform von *poetischer* Qualität für den *Alltag* (als Gebrauchstext)‘. Solche Konstellationen finden sich gerade auch in mündlichen Gesprächssituationen, in denen der Übergang von alltagssprachlichen ‚poetischen‘ Textformen, vorzugsweise dem Erzählen, zu einem argumentativen Gebrauchstext in fachlichen Kontexten vielfach zu beobachten ist: ‚Erzählen‘ vor Gericht, bei Sozialberatungen, ‚Erzählen‘ bei der Gruppentherapie, bei der Visite am Krankenbett, bei der Psychoanalyse, im Unterricht u. a. (vgl. z. B. Ehlich 1980).

(e) Nimmt man statt der Überlappungen noch die drei Außenränder von „G – L – F“ des Dreiermodells eigens in den Blick, so sind hier drei Qualitätsbreiten repräsentativ („typisch“, „maßgeblich“, „als Rein-Formen“) angesiedelt: vom Einkaufszettel

(Gebrauchstext „G“) über ein Urteil des Verfassungsgerichts (Fachtext „F“) zum hochpoetisch-klassischen Text (Literatur „L“). Insofern skizziert das Modell auch eine innere Dynamik, die nach dem Kriterium der Vermischung, der Integration, der Hybridität sich zum Zentrum hin verdichtet. Für eine Textwahl (Textproduktion) oder eine Zuordnung (Textrezeption) eines Textes, wie es der Sprach- und auch der Literaturunterricht anstreben, leistet das Modell eine ungefähre Ortung und markiert damit auch den systemischen Standort des Textes–einer–Textsorte.

3 Gebrauchstexte–in–Vernetzung

Das methodologische Ziel, die Vielfalt von Texten–in–Textsorten zu klassifizieren und damit auch Hierarchien zu schaffen, somit Textsorten systematisch, als System, einander zuzuordnen, wurde in den Anfangsdekaden, ab den 1990er Jahren statisch, taxonomisch (Stammbaumverfahren), mit punktuellen Blick auf die jeweilige einzelne Textsorte, durchgeführt (z. B. Schwitalla 1976; Rolf 1993); so kann man mit Rolf (1993) funktional fünf Großklassen (Assertive, Direktive, Kommissive, Expressive, Deklarative Gebrauchstexte) unterscheiden, jeweils mit etlichen Unterkategorien, was als Taxonomik die Vielfalt von Gebrauchstextsorten in schließlich 45 Typen von Textsorten ordnet. Diese für den strukturierenden Überblick hilfreiche Art der Klassifikation ist inzwischen in ihrer Starrheit der Zuordnung überwunden und hat, wenn sie noch vorkommt, lediglich einen orientierenden Wert: Mitte der 1990er Jahre boten sich nämlich dynamisierte Modellierungen an (so Göpferich 1995, Kap. 4.3.–4.5.), die auch Übergänge und Mischformen zuließen und somit der vielfältigen Wirklichkeit des Vorkommens in der Handlungswelt deutlich näherkamen (referierende Darstellung in Kalverkämper 1998a, 49 f.).

Inzwischen ist – analog zum Begriff der Handlungsverkettung, der eine funktionale Komplexität umreißt – der Begriff der *Textverknüpfung/-vernetzung* (die ‚Intertextualität‘) und, weiter gefasst, der der *Textsortenvernetzung* (s. orientierend Kalverkämper 2019) erarbeitet. Mit ihm kommt man der Lebenswirklichkeit, in der die Textsorten mittels ihrer Texte funktionieren, deutlich näher, so dass sich adäquate, d. h. ebenso dynamisch angelegte Beschreibungen ergeben (Kalverkämper/Baumann 2019).

Insbesondere die fachlichen Gebrauchstextsorten haben der textpragmatisch orientierten Linguistik einen enormen Innovationsschub verliehen, indem nämlich durch sie deutlich wurde, dass die Pragmatik der Texte nicht beim Einzeltext beginnen und enden könne, sondern dass vielmehr der Einzeltext in seinem Verbund, in seiner Vernetzung also, zu sehen und dementsprechend zu analysieren sei. Die ‚Vernetzung‘ ist seit der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts zu einem methodologischen Leitbegriff geworden, der auch hier greifen muss (Kalverkämper 2019). Denn die Gebrauchstexte stehen nicht isoliert im Leben, sondern sie dienen zu etwas, das mit der Progression

des Handelns, mit den (insbesondere fachlichen) Prozessen und deren Zusammenhängen zu tun hat (vgl. 4).

Um diesen Innovationsschub der Sichtweise auf die Vernetzung kurz zu verdeutlichen, sei die sich in einem etwa halben Jahrhundert Forschungsfortschritt allmählich erweiternde Erkenntnis und wachsend komplexe Arbeitsweise zu Text („T“) und Textsorten („TS“) im Folgenden mit den sieben Entwicklungsschritten ① bis ⑦ skizziert (Abb. 5).

Von den Textbausteinen ①, die die traditionelle Schulgrammatik als Lexik, Morphologie und Syntax isoliert hat, in den 1970er Jahren dann dezidiert zum Text ②, den auch schon die Rhetorik (als *oratio* ‚Rede‘) seit der Antike im Blick hatte, aber auch die Stilistik und die Poetik, hin zum Texte-Vergleich ③, den insbesondere die Textkritik sowie die Komparatistik betrieben hat und durchführt. Die Texte dann als Textsorten zu bündeln (s. o. 1.3) und zu analysieren ④, erbrachte die (Anfang Kap. 3 erwähnten) statischen Typologien und strukturierte Zuordnungen. Eine Dynamisierung ⑤ ergab sich ab Mitte der 1990er Jahre durch Inbezugsetzungen von Textsorten und deren Klassifizierung als Textsortentypologien (z. B. Göpferich 1995). Inzwischen, seit etwa der ersten Dekade des 21. Jahrtausends, herrscht die Sicht auf die pragmatische Verwendungssituation und deren Verkettungen als Abhängigkeitsfolgen vor ⑥: Gebrauchstexte gerade im fachlichen Handlungskontext, z. B. der Medizin, des Rechtswesens, der betrieblichen Organisation, der Unternehmensverwaltung, der Politik, der naturwissenschaftlichen Forschung – sie stehen nur prototypisch da für die „eigentliche“ Charakteristik von Gebrauchstexten: nämlich Bindeglieder zu sein in einer Handlungskette, in der der einzelne Gebrauchstext eine wichtige Funktion erfüllt, letztlich aber von einem anderen initiiert wurde und selbst zu einem neuen Handlungsschritt hinführt bzw. diesen überhaupt erst ermöglicht (vgl. Kalverkämper/Baumann 2019). In aller pragmatischen Komplexität in Institutionen lässt sich daraus als „eigentliches“ Modell für das Funktionieren eines Einzeltextes komplex ableiten ⑦:

„Handeln/Handlungskette-mit-<Texten-von-(Textsorten-in-Vernetzung)>“.

In dieser dynamischen Komplexität, die ihrerseits in kulturspezifische Dimensionen führt, funktionieren die Gebrauchstexte (bzw. anders, aber gleichwertig, formuliert: die Texte von Gebrauchstextsorten). Folglich müssten sie auch so analysiert und beschrieben werden. Dies steht in adäquater Weise allerdings noch aus, ist aber insofern attraktiv, als der Weg in kulturspezifische Dimensionen führt; und diese bilden den maximalen übergeordneten und alle Kommunikation bedingenden Rahmen (nämlich, bei den Fachtexten, als ‚Fachkulturforschung‘; vgl. Kalverkämper 2016).

Die Gebrauchstexte und ihre Gebrauchstextsorten haben für diese methodologische Sichtweise eigentlich schon den Schlüssel in ihrer Bezeichnung: *Gebrauch*. Dementsprechend sind ihre Vorkommen kaum abschätzbar, auch ihre Bündelung als Textsorten zeigt eine wohl kaum erfassbare Vielfalt vom Alltag bis zur Spezifität der fachlichen Kommunikation hinein (vgl. entsprechend Hansen 1989; Rolf 1993, 56; Wolski 1998, 463 f.). Diese allerdings erstreckt sich, in der Tat, in den Lebensbereich des fachlichen Handelns in Beruf, Fachgebiet, Wissenschaften (also „F“ in Abb. 4) hinein,

1 Textbausteine / Textsegmente

2 Text

3 T — T — T

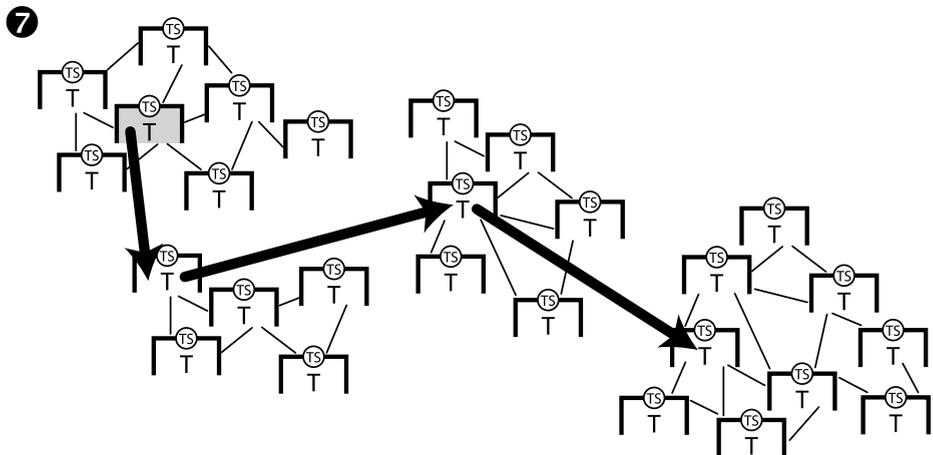
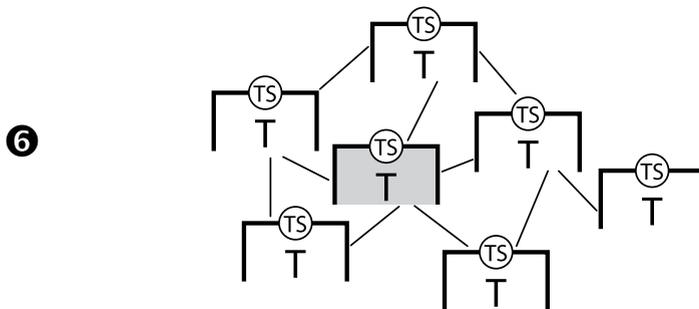
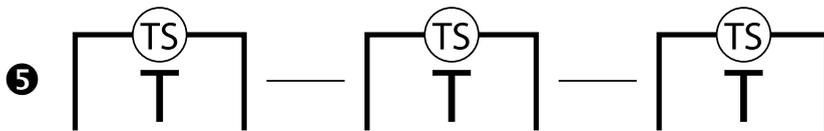
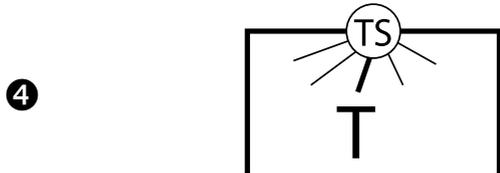


Abb. 5: Sieben historische Stationen der linguistischen Analyse von Texten–von–Textsorten: hin zur Vernetzung von Textsorten. (H.K.)

was insofern nicht verwundert, als, nochmals betont (s. o. 2.3 Punkt (3)(a) Ende), die fachlichen Texte als solche *per se* Gebrauchstexte sind (umgekehrt gilt dies natürlich nicht, s. o. Abb. 4).

4 Eine prominente Textsorte von Gebrauchstexten: Die *Bedienungs-/Gebrauchsanleitung* oder *-anweisung*

Im Zuordnungsbereich von Gebrauchstexten („G“) und Fachtexten („F“) (s. o. Abb. 4) ist das Basisverständnis angesiedelt, das in der Textlinguistik vertreten ist: zwischen Alltag und Fachwelt. Hier finden sich die Gebrauchstexte als Fachtexte, die Fachtexte als Gebrauchstexte, und hier liegt in der Tat das Hauptgebiet des Modells (Abb. 4): Es umgreift somit die außersprachlichen Sachumfelder der Alltagsprozesse („G“) und des spezialisierten, beruflichen Fachhandelns („F“), also eine durchaus weite Strecke von der Unspezifik („G“) hin zum Spezialistentum („F“). (Einen kulturhistorisch-musealen Überblick bietet die vielseitige Publikation Kallinich/Schwender 1997.)

Die *Bedienungsanleitung* (engl. *information/instructions for use/owner's manual/user guide*) beginnt ihre vitale Entwicklungsgeschichte ab Mitte des 20. Jahrhunderts (Nickl 2001), und sie ist eng mit dem Fortschritt in der Alltagstechnisierung, mit der neuen Technik „des Normalbürgers“ (Haushalt, Elektrik, Elektronik im Beruf), also nicht mit der Schwer- und Ausbildungsindustrie und den Spezialfächern und deren Experten und Fachleuten gekoppelt (die „Bedienungsanleitung“ eines Eisengießers in der Hütte, eines Autobauers bei VW, eines Sägefacharbeiters ist die mehrjährige Lehre/Ausbildung). Von daher gehört die Bedienungsanleitung zu den zentralen Gebrauchstextsorten, die auch „meta“, d. h. bewusst so bezeichnet und somit „irgendwie bekannt“, als eine elementare Textsorte im Alltags- wie im Berufsleben „präsent“ ist (als eine gewisse – bis hin zu spezieller – „Textsorten-Kompetenz“ also).

Diese pragmatische Textsorte wird zentral bestimmt über ihre Funktion zwischen dem fachlich komplexen technischen Gerät und dem unwissenden Laien, der es für seine Zwecke in Betrieb nehmen möchte und dafür eine korrekte Anleitung/Anweisung zur adäquaten (d. h. funktionsgerechten) Handhabung benötigt. Dazu gehören neben dieser Instruktion („-Anleitung“) oder semantisch stärker: Direktive („-Anweisung“) für die angemessene Bedienung auch die Dokumentation zu dem Aussehen, den Teilen und deren Anzahl u. a. des Geräts und die Information (so zur Wartung, zum Qualitätserhalt, zum Hersteller, zur Haftung), schließlich auch die Warnung vor Gefahren und falschem Gebrauch. Sie liegt, auch rechtlich als „Nutzungsinformation für Produkte“ (Norm – Stand 2022 – als DIN EN IEC/IEEE 82079-1) vorgeschrieben (bis hin zur Sprachwahl: in Deutschland grundsätzlich Deutsch – plus mögliche weitere – gemäß Produktsicherheitsgesetz), jedem Produkt bei und soll gelesen (und auch auf-

bewahrt) werden. Sie muss, deutlich als eine notwendige (leserorientierte) Qualität der „Nutzungsinformation“ in der genannten Norm/DIN aufgeführt (dort Abschn. 5.3), ‚vollständig‘, ‚unaufwändig direkt zur Sache‘, ‚korrekt‘, ‚prägnant‘, ‚konsistent‘ und ‚verständlich‘ ausgeführt sein – alles Textqualitäten also und orientiert an einem potentiellen Laienleser und fachlich (noch) unbedarften Nutzer.

Die üblichen und meisten Adressaten sind die Laien („fachextern“), und so kommt die Bedienungsanleitung vorwiegend im Bereich des Konsums vor. So vermitteln die Texte dieser Textsorte als eine Textbrücke zwischen Alltag und der Welt des Fachhandels. Sie dient als Vermittlung(stext) zwischen Fachkenntnissen (zum Objekt) und Laienkönnen (Umsetzender der Bedienungsanleitung, Nutzer der Gebrauchsanweisung). Sie ist also eine Transfer-Textsorte primär in der Fachmann–Laie-Relation.

Neben einer festen, oft genormten Makrostruktur, also Abfolge von Teiltexen („Komposition“), und sprachlichen Besonderheiten in der Syntax (vgl. Hoffmann 1998; Nickl 2001; Satzger 2004; Schmitt ²2016, Kap. 3.1.8.) ist der Bedienungsanleitung eigen, dass sie ein Bild des Gegenstandes präsentiert, als Foto, als Zeichnung, als Detailskizzen zu besonders „kritischen“ Teilen, als verschiedene Ansichten, bestückt mit Hinweisfeilen o. ä., die die (Fach-)Bezeichnungen liefern oder Zahlen, die dann als Legende oder im Text informativ aufgelöst werden. Dadurch wird die Abbildung zu einem *fachlichen Bild* (vgl. Kalverkämper 1993), und aus dieser Determinationsgemeinschaft von Verbalität und Visualität („Text–Bild-Beziehung“) ergibt sich eine sachadäquat nachvollziehbare Handlungsweise des Nutzers (z. B. der Aufbau, der Anschluss, die Inbetriebnahme), die zum Erfolg führt (z. B.: das Gerät funktioniert).

Schließlich: Die *Bedienungsanleitung/Gebrauchsanweisung* kann nicht (mehr) nur als isolierte Textsorte analysiert werden. Vielmehr muss sie gesehen und dementsprechend beschrieben werden als ein Kettenglied in einem komplexen Handlungsstrang zwischen

- (i) Warenentwicklung,
- (ii) Warenproduktion,
- (iii) Konsum (Begehren, Wahl und Kauf),
- (iv) Warenrepräsentation (Bedienungsanleitung) und
- (v) Nutzungsverlangen des Käufers und Einsatz gemäß der Anleitung.

Diese Komplexität legt es nahe, die Textgattung adäquat als Teil von Vernetzungen zu sehen, bei denen für die Bedienungsanleitung wichtige andere Textgattungen (repräsentiert durch deren entsprechenden Text) mit involviert, ja oft geradezu notwendige Voraussetzungen sind, und mit der etliche Anschluss Texte (als Fachtexte–ihrer–Fachtextsorten) danach verbunden sind. So sind Texte der Entwickler vonnöten, die die Technik betreffen, ebenso und relativ abschließend die verschiedenen Texte der Rechtsabteilung (internationales und nationales Haftungsrecht), gemeinsam mit der Qualitätskontrolle (zur Schadensverhütung) und der Approbationsabteilung (Prüfung zu den juristischen Bestimmungen in den Exportländern), schließlich auch die Werbeabteilung mit ihren Textvorschlägen, und nicht zuletzt die Übersetzer, die eine technisch versierte Translation anbieten müssen (justiziabel), ebenso die Ökonomen, die

die Texte-Länge und die Druckkosten sowie den Platz in der Verpackung berechnen und ihre Ideen beisteuern (Satzger 2004, 392), und zudem die Bearbeitung(en) durch das Textmanagement (*Technical Writing*, Text-Optimierung, Rezeptionsbewertung, Verständlichkeitsprüfung). In der modernen digitalen Welt bieten Hersteller oft eine eigene *App* an, die spezifische Auskünfte zum Produkt, zur Handhabung, zu Risiken etc. in entsprechend aufbereiteter Weise – meist monologisch-präsentativ, mit dozierend-steuender („instruktiver“) Grundhaltung und Sprechweise – zur Verfügung stellt.

In diese umfassend produktorientiert, textuell, juristisch, pragmatisch und rezeptiv qualitätsfordernd vernetzende Pflege der Texterstellung und Textgestaltung dieser für die moderne Welt so zentralen (Texte dieser) Textsorte platzt dann doch recht desillusionierend die Beobachtung, dass die Jugend bei den rasch sich wandelnden Technologien, die sie verwendet, insbesondere die Kommunikations- und Computertechnologie, praktisch ganz auf eine Gebrauchsanleitung verzichtet, sie nicht liest, eher durch *learning by doing*, *practising by trying/by trial-and-error* „ausprobiert“, bei anderen „abguckt“ oder in einer Art Berater-*Crowd* (als ‚Schwarm-Helfer‘) mündlich-direktpraktischen Rat sucht, textlich und unterstützt mit Video und gezeigten Details, so bei Google oder direkt in den *Social Media*, indem über *Tutorials* („Erklärungen“) das zu lösende technikpraktische Problem einfach angefragt wird und die Lösungsangebote, in der Tat pluralisch, dann praktisch umgesetzt werden können, ihrerseits wiederum mit Reaktionen: mit Nutzer-Bewertung(en), mit Kritik, mit fachlicher Korrektur. Bei *YouTube Tutorials* z. B., einem neuen, wachsenden Format seit den letzten (ca. fünf) Jahren, werden „Expertise“-Anfragen der einfachsten Qualität („wie schneidet man eine Pizza?“) genauso gestellt wie Fragen zum Schminken (Make-up) und wirklich fachbezogen relevante Fragen, z. B. „Wie steige ich bei der Kryptowährung ein?“ oder „Wie baue ich einen Gartenpool?“, auf die in kleinen Videos mit komplexen Präsentationen dynamisch Sachratschläge und Fachantworten gegeben werden, die als hilfreiche Anweisung dienen und bei der aktuellen Jugend (*Generation Z/Gen Z/Post-Millennials* [Jahrgänge ca. 1990/1997–2000/2012]) Anklang finden. So lässt diese Nutzer-Generation die bisherige papierne, monologische, instruktive Textsorte ‚Bedienungsanleitung‘ gebrauchspraktisch durch Nichtbeachtung „sterben“ und ersetzt sie durch eine digitale, video-event-mitvollziehbare, gleichsam dialogische „So-macht-man-das-Präsentation“, wenngleich die „übliche“ ‚Bedienungsanleitung‘ aus juristischen Gründen immer noch ihre Daseinsberechtigung hat – aber eben keine Instruktionfunktion heutzutage mehr ausübt für die experimentierfreudige, stark interaktive und digital interessierte jugendliche Nutzergruppe.

Dieser (alters-)gruppenbezogene Fall belegt aber auch im Allgemeinen, dass die Gebrauchstexte eben Texte des ‚Lebens-im-Wandel‘ sind, also pragmatische Texte, die den Bedarfsfällen in der Lebenspraxis folgen, nicht anders herum (d. h. also keine normativen Texte sind, die die Lebenspraxis aus gesellschaftlichem Bedarf in bestimmte Bahnen zwingen, wie es z. B. die Medikamenten-Beipackzettel – gerade mit ihren Einnahme-Vorschriften und Warnungshinweisen – anstreben [vgl. z. B. Mentrup 1982] oder ausgehängte Hausordnungen leisten). Gebrauchstexte reagieren also stets

und notwendigerweise auf den gesellschaftlichen und fachlichen Wandel. Sie stehen in der pragmatischen Spannweite zwischen

- einerseits juristisch verbindlicher Normgeltung und somit *Präsenz* (z. B. prinzipiell notwendig in der Verpackung) und
- andererseits (i) produktbezogener (Modernität vs. Inaktualität des Produkts) wie auch (ii) nutzerwertender (vgl. das erwähnte Verhalten der Jugend) *Vergänglichkeit*.

Als eine „typische Technik-Textsorte“ (Schmitt ²2016, Kap. 3.1.8.) haben Bedienungsanleitungen, gerade wenn sie fachlich orientiert sind (s. o. Abb. 4), auch eine *internationale Dimension*; dementsprechend akribisch und mit fachmännischer Kompetenz zur Sache (Gerät, Funktionen, etc.) wie auch zu den notwendigen Termini (Schmitt ²2016, Kap. 1.2.) müssen die *Übersetzungen* durchgeführt werden, zumal dann auch juristische Aspekte und kulturelle Konventionen, so bei den Abbildungen, zu berücksichtigen sind (welche translatorischen Fehlleistungen dazu produziert werden, dokumentiert Hahn 1994); die interkulturellen Dimensionen als konstitutiv für die translatorische Praxis wie auch für die wissenschaftliche Analyse betonen z. B. Grove/Ditlevsen/Kastberg/Andersen (2009) oder Schmitt (²2016, Kap. 1.2.6., 4.17.).

Um solche verbaltextuellen Probleme zu umgehen und auch um die Nutzer als Lesende nicht zu überfordern, greifen immer mehr Firmen mit globalem Handelsnetz für ihre Produkte, insbesondere wenn es sich um Anleitungen zum Auf- und Zusammenbauen durch die Käufer handelt, auf *ausschließlich visuelle* Schrittinformationen, *ohne Verbaltext*, zurück (angefangen hat damit ab Mitte des 20. Jahrhunderts das schwedische Möbelhaus Ikea); auch hier geht es allerdings nicht ohne (interkulturell) konventionalisierte Zeichen (wie das Durchstreichen als Verbot, Ausrufezeichen als fokussierendes Aufmerksamkeitssignal, Pfeile für Richtungsangaben, Lupenzeichnungen für Details u. a.). Der Gebrauchstext ‚Bedienungsanleitung‘ entwickelt sich hier zu einem *Visualtext*, dessen Lesen und Verstehen sowie dann Umsetzung in konstruktives Handeln eine eigene pragmatische und prozesssteuernde ‚Ersehenskompetenz‘ bei den Verbrauchern in rund 70 Jahren hat entstehen lassen, und zwar als ‚fachliches Bild‘ (hierzu zuerst Kalverkämper 1993).

5 Gebrauchstextsorten im Unterricht von DaF (DaFF)

5.1 Gebrauchstextsorten als Lehrgegenstand

Die späte Beachtung der Gebrauchstexte (ab den beginnenden 1970er Jahren) in der Linguistik (vgl. z. B. Gülich/Raible 1972, Kallmeyer 1986, Hansen 1989) und, zögerlicher und kriterienunsicher, in der Literaturwissenschaft (vgl. Fischer/Hickethier/Riha 1976) ließen sie nun endlich in den Fokus der kommunikationspragmatischen Auf-

merksamkeit rücken; letztlich bilden sie ja die textuelle Vielfalt des alltäglichen Interagierens ab. Und in diese Entwicklung schwenkte auch die Sprachdidaktik (und dann auch die Literaturdidaktik) ein, indem sie im Bildungswesen in ihren Rahmen- und Lehrplänen jener Zeit des pragmatischen Umbruchs forderte, „Werbe- oder Anzeigentexte, Zeitungsausschnitte oder Parlamentsreden, Kataloge oder Gebrauchsanweisungen, Gesetzestexte oder Geschäftsbriefe im Unterricht verschiedener Schulstufen zu behandeln“ (Fischer/Hickethier/Riha 1976, V), um die Einbindung textueller Aktivitäten nunmehr als „Bestandteil und Reflex gesellschaftlicher Prozesse“ (ebd.) bewusst zu machen. Das ging dann bei der stundenfesten Schulzeit nur auf Kosten ebenjener literarischer Gattungen und Texte, die bis dahin als Repräsentanten des Bildungsbürgertums galten (s. o. Kap. 1.), erst recht derer, die ihre Wurzeln in der tiefen Kulturgeschichte, der Antike und ihren Sprachen Griechisch und Latein, hatten. Und ab Anfang der 1980er Jahre war dann die Gesamtlage schulischer Texte-Kompetenz nur noch auf den Alltag und dessen Gebrauchstextsorten ausgerichtet: „[E]in Deutschlehrer [kann] heute dem Alltagsbegriff nur schwer ausweichen. Wir finden nämlich unter den Zielvorstellungen [...] für den deutschen Sprachunterricht, insbesondere [...] des Deutschen als Fremdsprache [...], immer häufiger die Empfehlung, es solle hauptsächlich die deutsche Alltagssprache gelehrt, dabei das Alltagswissen der Deutschen beschrieben und überhaupt der Alltag in Deutschland vorgestellt werden.“ (Weinrich 1985[1981], 266 f.)

Die Geschichte der Gebrauchstexte, insbesondere der gesellschaftlichen (bzw. sozial relevanten), ist also auch engst verbunden mit der politischen Entwicklung und der Sozialgeschichte, dabei insbesondere mit der Bildungsgeschichte, und hier mit der Disziplingeschichte von Literatur- und Sprachwissenschaft sowie mit der Unterrichtshistorik der Gesellschaft und ihrem Verständnis von Kanon, zentraler Wichtigkeit und Marginalität der Lehr- und Lerninhalte.

Diese Aussage ist dann für die (jeweilige) Gegenwart ebenso gültig: Gebrauchstexte gehören folglich zur *Sprachkultur* (Weinrich 1985) der Sprachgemeinschaft, und ihr Stellenwert zwischen der banalen Alltäglichkeit und der fachspezifischen Geltung („G – F“ im Modell Abb. 4) gibt ihnen eine breite Reichweite der kommunikativen Geltung, sodass sich hier sehr schön die komplementäre Beziehung offenbart, die Harald Weinrich (2022, 340) für den skalaren Spannungsbogen (Kalverkämper 1990), der von der gemeinsprachlichen Alltäglichkeit zur Fachkommunikation hin reicht, gültig formuliert: „Eine Sprache braucht zur Erhaltung und Entwicklung ihrer Sprachkultur die kontinuierliche Prägung und Formung durch die Fachsprachen [...], wenn sie nicht zu unverbindlichem Geraune verkommen will.“

5.2 Anforderungen an die Vermittlung von Gebrauchstextsorten im DaF-/DaFF-Unterricht

Man kann an der Publikationsgeschichte des bestgelungenen *Handbuchs des Fachsprachenunterrichts* von Buhlmann/Fearns von (1987) über die 6., überarb. u. erw.

Aufl. (2000) bis zur gänzlichen Neukonzeption (2017) ablesen, wie stark sich der Sprachunterricht mit Gebrauchstextsorten aus dem fachlichen Segment „G – F“ (s. o. Abb. 4, s. Kap. 2.3 Punkt (3)(a)) verändert hat, indem er sich inzwischen

- (a) auf alle Sprachbeschreibungsebenen (Morphologie, Lexik, Syntax, Text) gleichermaßen bezieht und
- (b) die Kommunikationspragmatik in den fachlichen Bereichen, einschließlich die Visualisierungen von Fachinformation (Semiotik), mit einbezieht, dabei auch
- (c) die maximale Dimension, nämlich die Kultur(alität) (s. o. Abb. 2), erweitert als Interkulturalität, konstitutiv mit einbezieht.

Es sei hier in gebotener Kürze, somit eher schlagwortartig, ein inhaltliches Anforderungsprofil aufgezeigt, das als Aufgabenspektrum an den modernen Unterricht zu DaF und vor allem zu DaFF angelegt werden muss, um im Zusammenhang von Gebrauchstextsorten und Fachkommunikation die notwendigen Lehrbereiche zu thematisieren: Es geht immerhin darum, die prinzipiellen Konstellationen in der Textbegegnung zu präsentieren:

- (i) das Kennenlernen einer Gebrauchstextsorte,
- (ii) Kompetenz (Umgang) mit einer Gebrauchstextsorte (prototypisch) aufzubauen,
- (iii) Kriterien zum Bewerten einer Gebrauchstexte zu erwerben,
- (iv) möglicherweise auch die Fähigkeit zum eigenen fremdkulturellen Erstellen einer fachbezogenen Gebrauchstextsorte zu erlangen.

Dazu sei vorausgeschickt, dass die „reinen“, „einfachen“ Gebrauchstextsorten des Alltags, wie eben *Einkaufszettel* oder *private Notizen beim Telefongespräch* hier nun in der Lehre nicht in Betracht kommen (s. o. in Kap. 2.2 Punkt (3)(k)). Dagegen sollten die im Bereich der Fachlichkeit angesiedelten Gebrauchstexte, die fachlichen Texte also (s. o. Abb. 4), unter den folgenden Aspekten sehr wohl Beachtung der Lehrenden finden, um eben

- der breiten gesellschaftlichen Relevanz solcher Textsorten und deren Texte umfassend gerecht zu werden und
- die Lernenden auf die funktionale Textwirklichkeit passend vorzubereiten sowie
- in angemessen ganzheitlicher Vermittlungsweise die für das Sach-Handeln und das Textverstehen notwendige Textsortenkompetenz aufzubauen:

Über die sprachliche Kompetenzförderung (*Lexik, Morphologie, Syntax, Textualität* und *Makrostruktur*: Komposition [Struktur: Aufbau, Zwischenüberschriften, Abfolge von Themen], *Länge*: Überschaubarkeit der Texte, was auch wichtig ist für die unterrichtsverwendbare Lehre) hinaus sind zu berücksichtigen

- (1) natürlich primär die Fokussierung auf die gezielte *Funktionalität* der Textsorten mit ihren Textexemplaren;
- (2) zudem ist das jeweils textsortenspezifische *Handlungs-Umfeld* (Werkstatt, Büro, Labor, Hörsaal, Prüfungskommission, usw.) zu beachten;

- (3) die prinzipielle *Pragmatizität* des Textes: der Einzeltext als Text–im–Handeln, Sprechakte als Instruktion und Direktive;
- (4) die Einbindung des (Fach-)Textes (seiner fachlichen Textsorte) in den Kommunikationszusammenhang: die *Vernetzung* also, nicht mehr der Text als isoliertes Exemplar, sondern ihn anerkennen und entsprechend didaktisch offenbaren als <Text–im–Verbund>, als <Textexemplar–im–Prozess–mit–anderen–Textexemplaren>;
- (5) die textuelle Gesamt-Ausgestaltung als *holistischer Ansatz*: lexikalisch (Verwendung von Termini), morphologisch und syntaktisch, textuell und makrotextuell (Textkomposition, formale Konventionen u. a.), Sicherung von Verständlichkeit (Arten der Verstehenssicherung, Meiden oder Erklären von Termini), Stil, Rhetorizität (rhetorische Mittel zur Wirkung), Visualisierung als Informationstaktik;
- (6) Einbezug von Gemeinsprachlichkeit, Berücksichtigung des Gebrauchswerts des Textes „im Leben“, Erarbeiten des *Fachlichkeitsgrads* und Erkennen, welche Elemente ihn aufbauen (Kalverkämper 1990);
- (7) die *Textoptimierung* muss (anders, als die traditionelle Aufsatzlehre) notwendig einen Stellenwert als Kernbestand der Lehre erhalten; gerade bei den Gebrauchstexten, speziell den fachlichen, hat dieses wichtige Anliegen seit den 1990er Jahren einen eigenen Forschungs- und Unternehmenszweig, das *Technical Writing*, geschaffen. Als Lehr- und Lernziel setzt sie sich – inzwischen auch in der Politik, in den Medien, in verschiedenen Berufen, gerade auch bei juristisch relevanten Sprachhandlungen (was z. B. bei den Bedienungsanleitungen evident ist [s. Kap. 4.], in den Unternehmen) – notwendigerweise mit der rezipientenbezogenen Verstehbarkeit und Wirkungsintensität von Handlungstexten kritisch-evaluativ und korrigierend, eben optimierend, auseinander (vgl. z. B. Göpferich 1998, mit weiterer Literatur);
- (8) die *Medialität*: Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, folglich zwischen kommunikativer Nähe (wie im Dialog, wie, schon mit Schriftanteilen, bei den verschiedenen Internet-Gebrauchstextsorten) und kommunikativer Distanz (Schriftlichkeit) (vgl. dazu orientierend und maßgebend Koch/Oesterreicher²2011);
- (9) die *Semiotizität*: die Verbindung von Text und Bild, das fachliche Bild, die Visualisierung von (fachlicher) Information und Instruktion sowie deren konventionalisierten Notationsweisen im statischen wie im dynamischen, handlungsführenden Bild (s. o. Kap. 4.);
- (10) die *Verbindlichkeitsgrade* von Gebrauchstextsorten im sozialen Handeln (Skala zwischen Freiheit [wie *Einkaufszettel*] und Norm [wie *juristische Texte*]);
- (11) spezifische *Typendifferenzierungen*: so gibt es nur im Deutschen den typologischen Unterschied (mehr oder weniger terminologisiert und im Bildungswissen durchaus verankert) zwischen einerseits ‚*Sachtext*‘ (der als Fachtext eher auf Laien oder Themeninteressierte zielt, also als Textintention die Vermittlung im Fachmann–Laie-Verhältnis verfolgt [entsprechend das *Sachbuch*]; im Englischen eher

- nonfiction text*) und andererseits ‚*Fachtext*‘ (der für die Kommunikationskonstellation zwischen Fachmann und Fachmann begrifflich steht);
- (12) der Aspekt der *Qualitätskontrolle* von fachlichen Gebrauchstexten: hier gibt es Bezüge zu deren juristischen Faktoren (Haftungsrecht, Markenrecht) wie bei der Bedienungsanleitung (s. o. Kap. 4) u. a.;
- (13) *juristische Belange* haben, je nach fachlicher Gebrauchstextsorte, eine konstitutive Funktion für deren Wertigkeit inne (so bei Bedienungsanleitungen, s. o. Kap. 4);
- (14) die *Interkulturalität* – Vorbedingung dazu ist die *kulturelle Bedingtheit* – der Gebrauchstextsorte und ihrer Texte spielt eine heute im Rahmen internationaler Kooperation und Handelns sowie der Globalität eine wichtige Rolle für das Gelingen von kommunikativer und Handlungs-Beziehungen; sie muss als wichtiger Bestandteil in der Lehre angemessen thematisiert werden (vgl. den Sprung zwischen Fluck 1992, wo diese Aspekte noch fehlen, und ein Vierteljahrhundert später Buhlmann/Fearns 2017, 177–230; Börner/Vogel 1997);
- (15) die *Translation*, also die Übersetzung (schriftlich) und die (seltene) Verdolmetschung (mündlich) von Gebrauchstexten. Sie eröffnet über die nationalsprachliche Geltung hinaus den globalen Austausch von wissenschaftlichen Erkenntnissen und ermöglicht so eine spezifische Breitenwirkung (vgl. Schmitt ²2016); dabei sind alle hier voranstehenden Aspekte (1) bis (14), weil gemeinschaftlich betroffen, auch eigens mit zu berücksichtigen (Kalverkämper 2004a). In diesem Kontext der Internationalität gilt es dann aber auch, die *Sprachenkonkurrenz* und die Rolle des Englischen kritisch mit einzubeziehen, wobei die Fakten von dessen Dominanz als Verkehrs- und Wissenschaftssprache in den mündlichen und schriftlichen Gebrauchstext(sort)en zur Kenntnis zu nehmen sind (vgl. Kalverkämper 2008; Weinrich 2022, Kap. V).

6 Literatur

- Ariès, Philippe/Georges Duby (Hg.) (1994): Geschichte des privaten Lebens. [Histoire de la vie privée]. Bd. 1–5. Frankfurt/M.
- Beutin, Wolfgang (2015): Mechanismen der Trivalliteratur. Zur Wirkungsweise massenhaft verbreiteter Unterhaltungslektüre. Frankfurt a. M.
- Börner, Wolfgang/Klaus Vogel (Hg.) (1997): Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht. Bochum (Fremdsprachen in Lehre und Forschung, 20).
- Bourguignon, Annie/Konrad Harrer/Franz Hintereder-Emde (Hg.) (2015): Hohe und niedrige Literatur. Tendenzen zur Ausgrenzung, Vereinnahmung und Mischung im deutschsprachigen Raum. Berlin (Literaturwissenschaft, 46).
- Bourguignon, Annie/Konrad Harrer/Franz Hintereder-Emde (Hg.) (2016): Zwischen Kanon und Unterhaltung / Between Canon and Entertainment. Berlin (Literaturwissenschaft, 58).
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2017): Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin (Forum für Fachsprachen-Forschung, 141).
- Burger, Harald (2000): Textsorten in den Massenmedien. In: Klaus Brinker/Gerd Antos/Wolfgang Heinemann/Sven F. Sager (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of

- Contemporary Research. 1. Halbband: Art. 55. Berlin, New York (HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 16.1), 614–628.
- Burkmayer, Andreas (1998): Dingers fuern Ausguß. Ein echtes Lesevergnügen: Weggeworfene Einkaufszettel. In: DIE ZEIT Nr. 39, 17. Sept. 1998, S. 84 („Modernes Leben“). URL: https://www.zeit.de/1998/39/Dingers_fuern_Ausguss/komplettansicht (letzter Zugriff 30. 12. 2023).
- Ehlich, Konrad (Hg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt a. M. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 323).
- Erdbrügger, Torsten/Ilse Nagelschmidt/Inga Probst (Hg.) (2013): Omnia vincit labor? Narrative der Arbeit – Arbeitskulturen in medialer Reflexion. Berlin (Literaturwissenschaft, 32).
- Fischer, Ludwig/Knut Hickethier/Karl Riha (Hg.) (1976): Gebrauchsliteratur. Methodische Überlegungen und Beispielanalysen. Stuttgart.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992): Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 16).
- Fluck, Hans-Rüdiger/Michaela Blaha (Hg.) (2010): Amtsdeutsch a.D.? Europäische Wege zu einer modernen Verwaltungssprache. Tübingen (Arbeiten zur Angewandten Linguistik, 4).
- Gaehtgens, Barbara (Hg.) (2002): Genremalerei. Berlin (Geschichte der klassischen Bildgattungen in Quellentexten und Kommentaren, 4).
- Giltaij, Jeroen (Hg.) (2005): Der Zauber des Alltäglichen. Holländische Malerei von Adriaen Brouwer bis Johannes Vermeer. Ostfildern-Ruit.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 27).
- Göpferich, Susanne (1998): Möglichkeiten der Optimierung von Fachtexten. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen / Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft / An International Handbook of Special-Language and Terminology Research. 1. Band, Artikel Nr. 93. Berlin, New York (HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14. 1), 888–899.
- Grove Ditlevsen, Marianne/Peter Kastberg/Christiane Andersen (Hg.) (2009): Sind Gebrauchsanleitungen zu gebrauchen? Linguistische und kommunikativ-pragmatische Studien zu skandinavischen und deutschen Instruktionstexten. Tübingen (Europäische Studien zur Textlinguistik, 6).
- Gülich, Elisabeth/Wolfgang Raible (Hg.) (1972): Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Frankfurt a. M. (Athenäum-Skripten Linguistik, 5).
- Gülich, Elisabeth/Wolfgang Raible (1977): Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten. München (Uni-Taschenbücher, 130).
- Hahn, Jürgen H. (1994): Jetzt zieh den Zipfel durch die Masche. Das Buch der Gebrauchsanweisungen. Vorwort v. Helen Leuninger. Zürich.
- Hansen, Gyde (1989): Textlinguistische Analyse von Gebrauchstexten. København (Handelshøjskolen i København. Skriftrække J: Erhvervsproglige skrifter, 20).
- Hebel, Franz (Hg.) (1985): Gebrauchstexte. Formen, Funktionen, Geschichte. In: Der Deutschunterricht 37, H. 2.
- Heinemann, Margot (2000): Textsorten des Alltags. In: Klaus Brinker/Gerd Antos/Wolfgang Heinemann/Sven F. Sager (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research. 1. Halbband: Art. 54. Berlin, New York (HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 16.1), 604–614.
- Hoffmann, Lothar (1998): Sorten fachbezogener Vermittlungstexte II: die Bedienungsanleitung für fachexterne Adressaten. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen / Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft / An International Handbook of Special-Language and Terminology Research. 1. Band, Artikel Nr. 60. Berlin, New York (HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14.1), 568–574.

- Jacobeit, Sigrid/Jacobeit, Wolfgang (1986–1987): *Illustrierte Alltagsgeschichte des deutschen Volkes*. Bd. 1: 1550–1810; Bd. 2: 1810–1900. Köln.
- Jacobeit, Sigrid/Wolfgang Jacobeit (1995): *Illustrierte Alltags- und Sozialgeschichte Deutschlands: 1900–1945*. Münster.
- Janich, Nina (1998): *Fachliche Information und inszenierte Wissenschaft. Fachlichkeitskonzepte in der Wirtschaftswerbung*. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 48).
- Johannsmeyer, Betty (2021): *Quasimodo hat Rücken. Ein diagnostischer Blick auf Werke der Kunstgeschichte*. Berlin.
- Jolles, André ([?]1999): *Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz*. 7., unveränd. Aufl. Tübingen (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 15). [1. Aufl. 1930].
- Kallinich, Joachim/Clemens Schwender (Hg.) (1997): *Erst lesen – dann einschalten! Zur Geschichte der Gebrauchsanleitung*. [Katalog-Publikation des Museums für Post und Kommunikation, Berlin, anlässlich d. gleichnamigen Ausstellung]. o. O. [Berlin].
- Kallmeyer, Werner (Hg.) (1986): *Kommunikationstypologie. Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen*. Jahrbuch 1985 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf (Sprache der Gegenwart, 67).
- Kalverkämper, Hartwig (1981): *Orientierung zur Textlinguistik*. Tübingen (Arbeiten zur Linguistik, 100).
- Kalverkämper, Hartwig (1990): *Gemeinsprache und Fachsprachen – Plädoyer für eine integrierende Sichtweise*. In: Gerhard Stickel (Hg.): *Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven*. Jahrbuch [zum 25-jährigen Bestehen] des Instituts für deutsche Sprache [Mannheim], 1989. Berlin, New York, 88–133. URL: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/8594/file/Kalverkaemper_Gemeinsprache_und_Fachsprache_1990.pdf (letzter Zugriff 30. 12. 2023)
- Kalverkämper, Hartwig (1993): *Das fachliche Bild. Zeichenprozesse in der Darstellung wissenschaftlicher Ergebnisse*. In: Hartmut Schröder (Hg.): *Fachtextpragmatik*. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 19), 215–238.
- Kalverkämper, Hartwig (1998a): *Fachsprache und Fachsprachenforschung*. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen / Languages for Special Purposes*. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft / *An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. 1. Band, Artikel Nr. 3. Berlin, New York (HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14.1), 48–59.
- Kalverkämper, Hartwig (1998b): *Darstellungsformen und Leistungen schriftlicher Fachkommunikation – diachrone und synchrone Aspekte*. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen / Languages for Special Purposes*. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft / *An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. 1. Band, Artikel Nr. 4. Berlin, New York (HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14.1), 60–92.
- Kalverkämper, Hartwig (1998c): *Fachsprachliche Phänomene in der Schönen Literatur*. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen / Languages for Special Purposes*. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft / *An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. 1. Band, Artikel Nr. 75. Berlin, New York. (HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14.1), 717–728.
- Kalverkämper, Hartwig (2004a): *Translation – Anforderungen an eine Inter-Kunst*. In: Lorenza Rega/Marella Magris (Hg.): *Übersetzen in der Fachkommunikation / Comunicazione specialistica e traduzione*. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 64), 21–73.
- Kalverkämper, Hartwig (2004b): *Arte – Cuento – Seducción. Fachliches Werben und werbende Fachlichkeit. Gezeigt an spanischen Anzeigentexten*. In: Klaus-Dieter Baumann/Hartwig Kalverkämper (Hg.): *Pluralität in der Fachsprachenforschung*. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 67), 129–190.

- Kalverkämper, Hartwig (2008): «Kampf der Kulturen» als Konkurrenz der Sprachkulturen – Anglophonie im globalen Spannungsfeld von Protest, Prestige und Gleichgültigkeit. In: *trans-kom*. [Wissenschaftliche Internet-]Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation 1, Heft 2, 123–163. URL: http://www.trans-kom.eu/bd01nr02/trans-kom_01_02_01_Kalverkaemper_Kampf_der_Kulturen.20081218.pdf (letzter Zugriff 30. 12. 2023).
- Kalverkämper, Hartwig (2016): Kulturwissenschaftliche Orientierung in der Fachsprachenforschung. In: Ludwig Jäger/Werner Holly/Peter Krapp/Samuel Weber/Simone Heekeren (Hg.): *Sprache – Kultur – Kommunikation / Language – Culture – Communication*. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft / *An International Handbook of Linguistics as Cultural Study*. Artikel Nr. 79. Berlin, New York (HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 43), 757–770.
- Kalverkämper, Hartwig (2019): <Netz> als kulturanthropologische Komplexitätsgröße von Relationen – ein innovatives Konzept in der Fachkommunikationsforschung: Fachtextsorten in Vernetzung. In: Hartwig Kalverkämper/Klaus-Dieter Baumann (Hg.): *Fachtextsorten-in-Vernetzung*. Berlin (Forum für Fachsprachen-Forschung, 80), 101–181.
- Kalverkämper, Hartwig/Klaus-Dieter Baumann (Hg.) (1996): *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien*. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 25).
- Kalverkämper, Hartwig/Klaus-Dieter Baumann (Hg.) (2019): *Fachtextsorten-in-Vernetzung*. Berlin (Forum für Fachsprachen-Forschung, 80).
- Koch, Peter/Wulf Oesterreicher (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania*. Französisch, Italienisch, Spanisch. 2., aktual. u. erw. Aufl. Berlin, New York (Romanistische Arbeitshefte, 31). [1. Auf. 1990].
- Kuczynski, Jürgen (1981): *Geschichte des Alltags des deutschen Volkes*. Bd. 1 (1600–1650) – Bd. 2 (1650–1810). [Ost-Berlin. Erw. Neuauflage 1996 in 5 Bänden (1: 1600–1650; 2: 1650–1810; 3: 1810–1870; 4: 1871–1918; 5: 1818–1945). Köln.
- Mentrup, Wolfgang (1982): *Gebrauchsinformation – Sorgfältig lesen! Die Packungsbeilage von Medikamenten im Schaltkreis medizinischer Kommunikation: Handlungsausschnitt*. In: Siegfried Grosse/Wolfgang Mentrup (Hg.): *Anweisungstexte*. Tübingen (Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache, 54), 9–55. URL: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/6357/file/Mentrup_Gebrauchsinformation_Sorgfaeltig_lesen_1982.pdf (letzter Zugriff 30. 12. 2023).
- Möhrs, Christine (2021): *Verständlichere Steuerbescheide*. (Studie am Leibniz- Institut für Deutsche Sprache, Mannheim [14. 7. 2021]). URL: <https://www.ids-mannheim.de/zfo/verstaendlichkeit-sonverwaltungsprache/> (letzter Zugriff 30. 12. 2023).
- Nickl, Markus (2001): *Gebrauchsanleitungen. Ein Beitrag zur Textsortengeschichte seit 1950*. Tübingen (Forum für Fachsprachen- Forschung, 52).
- Nies, Fritz (Hg.) (1978): *Genres mineurs. Texte zur Theorie und Geschichte nichtkanonischer Literatur (vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart)*. Hg. u. kommentiert v. Fritz Nies unter Mitarb. v. Jürgen Rehbein. München (Kritische Information, 78).
- Nusser, Peter (1991): *Trivilliteratur*. Stuttgart (Sammlung Metzler, 262).
- Raible, Wolfgang (1980): *Was sind Gattungen? Eine Antwort aus semiotischer und textlinguistischer Sicht*. In: *Poetica* 12, 320–349. URL: http://www.romanistik.uni-freiburg.de/raible/Publikationen/Files/1980_Gattungen_DE.pdf (letzter Zugriff 30. 12. 2023)
- Riha, Karl (1979): *Moritat, Bänkelsong, Protestballade. Kabarett-Lyrik und engagiertes Lied in Deutschland*. 2., durchges., erg. u. erw. Aufl. Königstein/Ts. (Athenäum-Taschenbücher, 2100).
- Rolf, Eckard (1993): *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin, New York (Grundlagen der Kommunikation und Kognition / *Foundations of Communication and Cognition*).
- Rucktäschel, Annamaria/Hans Dieter Zimmermann (Hg.) (1976): *Trivilliteratur*. München (UTB 637).
- Satzger, Axel (2004): *Die Bedienungsanleitung – ein Problem für Verfasser und Nutzer*. In: Klaus-Dieter Baumann/Hartwig Kalverkämper (Hg.): *Pluralität in der Fachsprachenforschung*. Tübingen (Forum für Fachsprachen- Forschung, 67), 385–422.
- Schmitt, Peter A. (2016): *Handbuch Technisches Übersetzen*. 2., aktual. Aufl. Berlin.

- Schneider, Norbert (2004): *Geschichte der Genremalerei. Die Entdeckung des Alltags in der Kunst der Frühen Neuzeit*. Berlin.
- Schrader, Monika (1986): *Epische Kurzformen. Theorie und Didaktik*. 2. Aufl. Frankfurt a. M. (Scriptor-Taschenbücher. Literatur + Sprache + Didaktik, 151).
- Schuldt, Janina (1992): Den Patienten informieren. Beipackzettel von Medikamenten. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 15).
- Schuldt, Janina (1998): Sorten fachbezogener Vermittlungstexte IV: Beipackzettel. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen / Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft / An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. 1. Band, Artikel Nr. 62. Berlin, New York (HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14.1), 583–587.
- Schwitalla, Johannes (1976): Was sind ‚Gebrauchstexte‘? In: *Deutsche Sprache* 4, 20–40.
- Sitt, Martina (Hg.), unter Mitarbeit von Ute Ricke-Immel (1996): *Angesichts des Alltäglichen. Genremotive in der Malerei zwischen 1830 und 1900*. Köln, Weimar, Wien.
- Strosetzki, Christoph (2012): *Konversation als Sprachkultur. Elemente einer historischen Kommunikationspragmatik*. Berlin (Kulturen – Kommunikation – Kontakte, 13).
- Täuscher, Henrike (2020): Fachlichkeit in der Werbung für Laien. Deutsche und französische Anzeigen im Vergleich. Berlin (Forum für Fachsprachen-Forschung, 81)
- Thörle, Britta (2005): *Fachkommunikation im Betrieb. Interaktionsmuster und begriffliche Identität in französischen Arbeitsbesprechungen*. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 70).
- Türk, Klaus (2000): *Bilder der Arbeit. Eine ikonografische Anthologie*. Wiesbaden.
- Vorstand der Vereinigung der deutschen Hochschulgermanisten (Hg.) (1983): *Textsorten und literarische Gattungen. Dokumentation d. Germanistentages in Hamburg vom 2. bis 4. April 1979*. Berlin.
- Weber, Heinz-Dieter (Hg.) (1978): *Kleine literarische Gattungen I*. In: *Der Deutschunterricht* 30, H. 6.
- Weinrich, Harald (1976): *Sprache in Texten*. Stuttgart.
- Weinrich, Harald (1985): *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart.
- Weinrich, Harald (1985 [1981]): *Fremdsprachen für den Alltag und der Alltag des Fremdsprachenunterrichts*. In: Weinrich, Harald (1985): *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart, 265–289.
- Weinrich, Harald (2022): *Sprache, das heißt Sprachen. Plädoyer für die sprachliche Vielfalt*. Hrsg. u. mit einer Einleitung v. Hartwig Kalverkämper. Berlin (Forum für Fachsprachen-Forschung, 165).
- Weissenberger, Klaus (Hg.) (1985): *Prosakunst ohne Erzählen. Die Gattungen der nicht-fiktionalen Kunstprosa*. Tübingen.
- Wolski, Werner (1998): *Fachtextsorten und andere Textklassen: Probleme ihrer Bestimmung, Abgrenzung und Einteilung*. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen / Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft / An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. 1. Band, Artikel Nr. 75. Berlin, New York (HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14.1), 457–468.

Almut Schön

Zur Arzt-Patienten-Kommunikation als Experten-Laien-Kommunikation im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache

Zusammenfassung: Die Arzt-Patienten-Kommunikation stellt eine prototypische Form der Experten-Laien-Kommunikation dar. Die deutschsprachige Arzt-Patienten-Kommunikation wurde seit dem Ende der 1980er Jahre in mehreren großen Forschungsprojekten untersucht. Im Artikel werden diese Projekte, die wichtigsten Erkenntnisse, die hier gewonnen werden konnten, deren praktische Folgen und verschiedene methodologische Zugänge zum Feld betrachtet und miteinander verglichen. Eine kurze Beispielanalyse eines Arzt-Patienten-Gesprächs soll verdeutlichen, welchen Gewinn der Anschluss an Positionen der kritischen Diskursanalyse für die DaFF-Forschung bringen kann.

Schlagwörter: Experten-Laien-Kommunikation, Medizinische Kommunikation, Arzt-Patienten-Kommunikation, kritische Diskursanalyse

- 1 Experten-Laien-Kommunikation als Charakteristikum von Fachsprache
- 2 Experten-Laien-Kommunikation im medizinischen Bereich
- 3 Literatur

1 Experten-Laien-Kommunikation als Charakteristikum von Fachsprache

Das Konstrukt von Experten und Laien setzt Unterschiede zwischen den Beteiligten in Bezug auf eine vertikal messbare Fachlichkeit voraus. Vertikalität und Horizontalität sind in der Fachsprachenforschung schon seit langer Zeit übliche Typologien der näheren Beschreibung (Hoffmann 1976, Fluck 1976). Seit Ischreyt (1965) werden verschiedene vertikale Ebenen von Fachsprachen voneinander unterschieden, wie „Wissenschaftssprache“, „fachliche Umgangssprache“ und „Verteilersprache“, die sich durch einen unterschiedlichen Grad an Fachsprachlichkeit auszeichnen. Dieser Fachsprachlichkeitsgrad ist durch die unterschiedliche Beteiligung von Experten und den unterschiedlichen Grad an Abstraktion bedingt. Umarbeitungen, Erweiterungen und Ergänzungen dieser vertikalen Gliederungen finden sich dann in Kalverkämper (1998) und zuletzt in Roelcke (2020). Dass die unterschiedliche Expertise von Menschen ein Konstituens der Fachsprachenforschung ist, zeigt auch die einflussreiche Definition von Fachkommunikation durch Hoffmann (1993, 614):

Fachkommunikation ist die von außen oder von innen motivierte bzw. stimulierte, auf fachliche Ereignisse oder Ereignisfolgen gerichtete Exteriorisierung und Interiorisierung von Kenntnissystemen und kognitiven Prozessen, die zur Veränderung der Kenntnissysteme beim einzelnen Fachmann und in ganzen Gemeinschaften von Fachleuten führen.

Die Fachsprachenforschung fokussiert also auf Wissensvermittlung und Wissenstransfer und verortet Kommunikationsteilnehmer in einem Experten-Laien-Spektrum. Durch die exponentiell fortschreitende Wissensvermehrung und Spezialisierung in allen Wissensgebieten gewinnen die vielfältigen gesellschaftlichen, politischen und sozialen Implikationen eines erfolgreichen Wissenstransfers zunehmend an Bedeutung, so dass u. a. Wichter und Antos (2001) die Etablierung einer transdisziplinären Transferwissenschaft vorschlagen, die diese Prozesse genauer untersucht.

Experten-Laien-Kommunikation ist zunächst durch „eine systematische Wissensasymmetrie der beteiligten Kommunikationspartner definiert“ (Bromme/Jucks/Rambow 2004, 176). Expertenrollen werden aber nicht nur kognitiv definiert, sondern sind auch soziale Zuschreibungen. In modernen Industriegesellschaften verhelfen Ausbildungen, Studienabschlüsse, aber auch bestimmte Positionen in wirtschaftlichen, wissenschaftlichen, gesellschaftlichen Hierarchien zur Expertenrolle (ibid., 177), was zu vielfältigen neuen, nicht immer konfliktfreien Kommunikationssituationen führt.

Wenn Experten und Laien sich hinsichtlich verfügbarer Wissensbestände, hinsichtlich der Wissenszugänge und hinsichtlich des Umgangs mit Wissen unterscheiden, muss auch das Konzept von Wissen theoretisch fundiert werden. Kann Wissen nach den philosophischen Umbrüchen des 20. Jahrhunderts tatsächlich noch in einem aristotelischen Sinn als objektive Faktenmenge, die unabhängig von Forschern und Forschungszugängen existiert und stetig zunimmt, betrachtet werden? Diese traditionelle Konzeptualisierung ist in der Fachsprachenforschung noch weit verbreitet, vgl. u. a. die Definitionen zu Fachtexten, die auf „Aussagen über entsprechende Sachverhalte und Erscheinungen der objektiven Realität“ (Baumann 1998, 413) oder auf „komplexen Propositionen im Bewusstsein des Menschen und komplexen Sachverhalten der objektiven Realität“ (Hoffmann 1976, 233 f.) beruhen.

Auch für die Linguistik hatte Wittgensteins Diktum von der Wortbedeutung als Wortgebrauch weitreichende Folgen (Wittgenstein 1984 [1953], 262). Fachwissen ist demnach niemals von der Erforschungssituation und dem jeweiligen Entstehungskontext abzutrennen und vielmehr auf soziale Prozesse denn auf „objektive Realität“ bezogen. Die soziale und kognitive Entstehung und Zuerkennung von Expertise sind demnach strukturell sehr eng miteinander verwandte Prozesse, und Experten-Laien-Kommunikation dient nicht nur der Wissensvermittlung, sondern kann gewinnbringender als ein sozialer Aushandlungsprozess gelesen werden.

Diese Forschungslinie zeigt sich auch sehr deutlich in der Forschung zu einem Gebiet der Experten-Laien-Kommunikation, das gesamtgesellschaftlich eine zentrale Rolle spielt: in der medizinischen Kommunikation. Da diese Kommunikation von so weitreichender gesellschaftlicher Bedeutung ist und sich hier exemplarisch wichtige Forschungstraditionen zur Experten-Laien-Kommunikation aufzeigen lassen, wird sie im Folgenden näher betrachtet.

2 Experten-Laien-Kommunikation im medizinischen Bereich

Als Prototyp der Experten-Laien-Kommunikation im medizinischen Bereich gilt das Arzt-Patienten-Gespräch. Diese Gespräche sind die elementare Einheit, das „kommunikative Zentrum“ des Gesundheitswesens (Spranz-Fogasy 2010, 29), sie bilden das Herz der Medizin (Epstein/Campbell/Cohen-Cole/McWhinney/Smilkstein 1993). Arzt-Patienten-Gespräche sind nicht nur aus soziolinguistischer und diskursanalytischer Sicht von höchstem Interesse, auch in der Soziologie und in der Didaktik der Medizin gibt es umfangreiche Forschungsprojekte, Ausbildungsvorhaben und Ratgeber zur ärztlichen Kommunikation. Eine „sprechende Medizin“ versucht, das antike Diktum von der Heilkraft des Wortes erneut zu etablieren (vgl. Buddeberg/Abel 2004, Frischenschlager/Hladschik-Kermer 2013, Bechmann 2014, Emmerling 2015).

Wichtige Forschungsvorhaben aus linguistischer, teils auch transdisziplinärer Perspektive im deutschsprachigen Raum waren:

- die Wiener Forschungen zur Gesprächsausbildung von Ärzten ab 1988, die in einer ganzen Reihe von Publikationen zum Forschungsfeld resultierten (Lalouschek/Menz/Wodak 1990, Menz 1991, Lalouschek 1995, Lalouschek 2002),
- das DFG-Projekt „Arzt-Patienten-Kommunikation“ aus den frühen 90er Jahren unter der Leitung von Rehbein und Kleeberg (Rehbein/Löning 1995, Redder/Wiese 1994),
- etliche IDS-Projekte, zuletzt das Projekt „Professionelles Handeln in der Interaktion“ von 2011 bis 2015, in dem die Arzt-Patienten-Kommunikation ein wichtiges Forschungsfeld darstellte (Nowak/Spranz-Fogasy 2009, Spranz-Fogasy 2010).

Diese Forschungsprojekte haben zu zahlreichen Publikationen zur deutschsprachigen Arzt-Patienten-Interaktion geführt. Menz, Nowak, Rappl und Nezhiba berichten 2008 über 236 einschlägige Studien, die allein von 1977 bis 2007 erschienen sind (Menz/Nowak et al. 2008, 134). Nowak hat 2010 eine Metastudie zum Thema vorgelegt, die 12 Primärstudien und ca. 500 qualitative Sekundärstudien mit Blick auf die Möglichkeiten des Patienten-Empowerments (Nowak 2010, 169) analysiert.

Auch im englischsprachigen Raum nimmt das Thema der *Doctor-Patient-Communication* breiten Raum in der Angewandten Linguistik, insbesondere in der *Conversation Analysis*, der Soziologie und der Medizinididaktik ein, es kann hier aus Platzgründen auf nur sehr wenige Überblicksdarstellungen verwiesen werden (Wodak 2006, Heritage/Maynard 2006, Teas Gill/Roberts 2013).

Auch die Arzt-Patienten-Interaktion muss sich in einer zunehmend globalisierten Welt natürlich den Herausforderungen der Mehrsprachigkeit stellen. Es ist daher nur zwangsläufig, dass auch im HSK-Band 1 zu „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ von 2010 ein Überblicksartikel zu „Deutsch im medizinischen Kontext“ erschienen ist (Ylönen 2010).

Typologisch lassen sich verschiedene sprachliche Zugänge voneinander unterscheiden (Roelcke 2016). Vorangetrieben durch das DFG-Forschungsprojekt „Dolmetschen im Krankenhaus“ existieren etliche Arbeiten, die sich auf empirischer Basis mit der spezifischen Situation von Arzt-Patienten-Kommunikation als L1-L2-Kommunikation beschäftigen, die mit oder ohne Dolmetscher bewältigt wird (Bührig 2009, Bührig/Meyer 2014, Bührig/Meyer 2015). Infolge der zunehmenden Arbeitsmigration von Ärzten finden sich aber auch erste Studien zur Arzt-Patienten-Kommunikation, in denen der Arzt L2-Sprecher ist (van de Poel/Brunfaut 2010, Schön 2012, Schön 2013, Borowski 2018). Erst 2014 wurde durch den Gesetzgeber genau festgelegt, welches sprachliche Niveau im Deutschen Angehörige von Heilberufen auf welche Art und Weise nachweisen müssen, um ihren Beruf in Deutschland ausüben zu können. Die seither entstandenen Fachsprachenprüfungen sind aber bisher noch kaum wissenschaftlich untersucht worden (87. GMK 2014, Lenz et al. 2019).

Im Folgenden soll die Forschung zur deutschsprachigen Arzt-Patienten-Interaktion als einer prototypischen Experten-Laien-Kommunikation entlang wichtiger Forschungslinien näher dargestellt werden. Das umfangreiche Forschungsfeld ist einerseits gekennzeichnet von Arbeiten, die zahlreiche Missstände in der Arzt-Patienten-Kommunikation aufzeigen sowie praktische Verbesserungen und ganz allgemein ein Patienten-Empowerment anstreben (2.1). Demgegenüber stehen Arbeiten, die sich der Arzt-Patienten-Kommunikation eher diskursanalytisch-philosophisch annähern und Machtstrukturen aufzeigen. Diese Arbeiten plädieren für eine über die persönlichen Kommunikationsfähigkeiten hinausgehende Analyse der Experten-Laien-Kommunikation (2.2).

2.1 Forschungsergebnisse zur Verbesserung der Arzt-Patienten-Kommunikation

Schon die Rede von Schipperges (1976) beklagt die Ökonomisierung des Gesundheitswesens, die zu einer „stummen“ Medizin geführt habe, in der eine Fachsprache benutzt werde, die nur noch Medizinern zugänglich sei und der computergestützten Verwaltung von Krankheiten diene (ibid., 5 f.). Auch Lörcher (1983), Oksaar (1988) und Rehbein/Löning (1995) analysieren kommunikative Konflikte in der Arzt-Patienten-Interaktion und fordern eine ganzheitlichere medizinische Ausbildung, die auch kommunikative Kompetenzen vermittelt. Eine Ursache für die Verstehenskonflikte wird darin gesehen, dass der Patient zwar medizinischer Laie, aber Experte seiner Krankheit, seiner Schmerzen und seines Körpers ist, während der Arzt zwar als medizinischer Experte arbeitet, ihm jedoch der Zugang zum unmittelbaren Erleben des Patienten verwehrt bleibt (Lörcher 1983, Lalouschek 1995).

In vielen Arbeiten wird auf der Grundlage von empirischen Daten ausgeführt, wie wenig Verständigung in der Arzt-Patienten-Interaktion stattfindet und wie sehr Ärzte die Gespräche mit ihren Patienten dominieren. Zentrale Befunde sind:

- Mehr als 50 % aller Patienten haben schon wenige Stunden nach einem Aufklärungsgespräch vor einer Operation hierzu kaum noch Wissen (Busch 1994, 124).
- Laien (= Patienten) und Experten (= Ärzte) beschreiben Krankheiten und Schmerzen essentiell unterschiedlich (Brünner/Gülich 2002).
- Ärzte eröffnen und beenden das Arzt-Patienten-Gespräch und nehmen wesentlich mehr Gesprächszeit als Patienten in Anspruch (Lalouschek 1995, 17).
- Ärzte übernehmen die Themenwahl und Themenwechsel, die alltagsweltlich oft keinen Sinn ergeben, da das zugrunde liegende Skript ein Arzt-Patienten-Gespräch ist (ibid., Peters 2008, 93).
- Ärzte unterbrechen Patienten (Lalouschek 1995, 17, nach Peters 2008, 87) wird die Beschwerdeschilderung des Patienten nach spätestens 24 Sekunden unterbrochen).
- Ärzte fragen, Patienten antworten (Lalouschek 2002, 160).
- Mehr als 50 % der ohnehin sehr kurzen Visitengespräche von im Durchschnitt nur 3,5 Minuten bestehen aus Beendigungsversuchen des Arztes (Trauernicht 2000, 19; s. a. Bliesener 1982).
- Ärzte neigen zu geschlossenen Fragen (Lalouschek 1995, 17).
- Ärzte übernehmen die Übersetzungsarbeit von der Fachsprache in die Alltagssprache und umgekehrt (Peters 2008, 80).

Eine detaillierte sequenzorientierte und interaktionstypologische Analyse von Arzt-Patienten-Gesprächen findet sich auch bei Nowak/Spranz-Fogasy 2009, Spranz-Fogasy 2010 und Busch/Spranz-Fogasy 2015. Ausgehend u. a. von Prinzipien der *Conversation Analysis* wird in diesen Arbeiten der Fokus aber stärker auf die Mechanik eines stark institutionalisierten und ritualisierten Gesprächs gelegt. Aus dieser Perspektive ist der emotionale „Überschuss in Patientenantworten“ (Spranz-Fogasy 2010, 82) systemimmanent, das Verstehen wird aus dieser Perspektive durch Veränderungen im Gesprächsverhalten des Arztes, z. B. in den Fragen gesichert.

Das Wiener Forschungsprojekt zur Arzt-Patienten-Kommunikation hat auf der Grundlage der oben kurz zusammengefassten Befunde Anamnesegruppen mit Medizinstudierenden ins Leben gerufen, um eine patientenzentrierte Erstanamnese nach Morgan/Engel 1977 zu vermitteln. Auch Koerfer, Köhle und Obliers fordern 1994 eine kommunikative Wende in der Medizin (ibid., 53) und verweisen hierzu u. a. auf Ansätze aus der Psychotherapie, wie die Balint-Gruppen und die non-direktive Gesprächsmethode von Rogers (1942).

Diese und ähnliche Anregungen wurden seit den 2000er Jahren in Deutschland in immer mehr Reformstudiengängen der Medizin aufgegriffen, deren Ziel auch darin besteht, die Arzt-Patienten-Kommunikation als wichtigen Praxisinhalt bereits im Medizinstudium zu vermitteln (Richter 2001, s. a. Nowak/Spranz-Fogasy 2009, 81).

Ob die zahlreichen neuen Lehr- und Prüfformate wie POL (problemorientiertes Lernen), OSCE (*objective structured clinical examination*), Kommunikationstrainings und Prüfungsgespräche mit Schauspielpatienten (Simmenroth-Nayda et al. 2007) das Arzt-Patienten-Gespräch wesentlich verändern oder ob sich in diesen Formaten die

Wissensasymmetrien nur anders fortschreiben, muss von der linguistischen Forschung noch untersucht werden.

Die Experten-Laien-Kommunikation zwischen Arzt und Patient verändert sich aber nicht nur durch Reformen im Medizinstudium. Folgende Haupttendenzen beeinflussen und verändern die Kommunikation in der Medizin:

- Gesundheitsportale im Internet ermöglichen Patienten heute ebenso eine neue Diskursrolle wie Patientenselbsthilfegruppen und Patientenvertretungen (Wiese 2002).
- Sowohl bei der Therapie komplexer und langwieriger Krankheiten als auch bei der Bekämpfung von Epidemien spielt die *Compliance* oder Therapietreue der Patienten und Bürger eine herausragende Rolle (Bechmann 2014).
- Präventivmedizin und allgemeine Gesundheitsvorsorge nehmen innerhalb der Medizin und somit auch innerhalb der Arzt-Patienten-Gespräche eine immer wichtigere Rolle ein (Peters 2008, 52).
- Ärztliche Fehlentscheidungen werden zunehmend Gegenstand juristischer Prozesse (ibid.).
- Das Gesundheitswesen insgesamt steht unter einem immer höheren ökonomischen Druck (Peters 2008, 52 f.).

Die erhöhte und verbesserte Zugänglichkeit zu medizinischem Wissen, die Einsicht in die Bedeutung der *Compliance* und die damit einhergehenden erhöhten kommunikativen Anstrengungen der Ärzte könnten zur Überwindung der Wissensdistanz zwischen Experten und Laien beitragen (Wiese 2002). Gleichzeitig bleibt jedoch die soziale Zuschreibung von Experten- und Laientum erhalten. Sie wird einerseits durch das exponentiell ansteigende medizinische Wissen und andererseits durch die Erweiterung ärztlicher Richtlinienkompetenz, die zunehmend in bisher private Bereiche vordringt, gestützt. Beispielhaft seien hier nur die Ausweitung der Anamnese auch auf Bereiche wie z. B. Tabak- und Alkoholkonsum oder Sexualanamnese oder auch die seit 2020 etablierten Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie erwähnt.

Trotz oder auch wegen der gezeigten Veränderungen in der Arzt-Patienten-Kommunikation bleibt der Arzt nicht nur Experte, sondern wird die Medizin und die Gesundheitsvorsorge zunehmend mächtiger, wie auch die folgende Aufgabenbestimmung aus einem Standardwerk zur psychosozialen Medizin zeigt:

Zur Zeit der akuten Infektionskrankheiten war der Arzt vor allem ein Heiler und Helfer in der Not. Mit der Zunahme von chronischen Krankheiten, die nicht selten Folgeerscheinungen gesundheitschädigender Verhaltensweisen und Konsumgewohnheiten sind, sind die ÄrztInnen mehr und mehr zu AnbieterInnen von Dienstleistungen und Produkten geworden. (Buddeberg/Abel 2004, 6, Hervorhebungen im Original)

Diese Verschränkung von ökonomischen, gesellschaftlichen und medizinischen Diskursen wirkt sich unmittelbar auf die Arzt-Patienten-Kommunikation aus. Die Verän-

derungen können jedoch besser und genauer aus einer diskursanalytischen Perspektive dargestellt werden, wie sie im Folgenden nachgezeichnet werden soll.

2.2 Forschungsergebnisse zur Analyse der Arzt-Patienten-Kommunikation als Diskurs

Im oben bereits erwähnten Wiener Forschungsprojekt wurde der Alltag in einer Krankenhausambulanz untersucht und die dort geführten Arzt-Patienten-Gespräche aufgezeichnet und analysiert. Lalouschek/Menz/Wodak (1990) bestätigen in ihrer Analyse zahlreiche Missstände in der Arzt-Patienten-Kommunikation. In ihrer Analyse gehen sie jedoch über die individuelle Kommunikationskompetenz hinaus, indem sie das Krankenhaus als eine Institution im Sinne von Roland Barthes schildern, die auf gewissen Mythen beruht (Barthes 1964). Am Beispiel der Informationsverweigerung und der Maßregelung von „störenden“ Patienten zeigen sie, dass bestimmte Gesprächsroutinen vor allem der Stabilisierung des Mythos vom „Arzt“ und damit der Stabilisierung der Institution Krankenhaus dienen (Lalouschek/Menz/Wodak 1990, 48 f.).

Diese Forschungen, die empirische gesprächslinguistische Ergebnisse mit einer Gesellschaftskritik verbinden, die sich nicht an individuellen Kompetenzen (oder individuellem Versagen) orientiert, bildeten in gewisser Weise die Grundlage für die kritische Diskursanalyse, die insbesondere Ruth Wodak nur wenige Jahre später mitbegründete (Wodak 1995, Wodak 2002, Wodak 2006). Die kritische Diskursanalyse bezieht sich dabei explizit auf die poststrukturalistische Philosophie und Gesellschaftskritik von Roland Barthes und seinen Mythenbegriff: „Myth’ is understood to mean a secondary semiotic system that constitutes [...] a second layer of reality that all participants (are obliged to) believe“ (Wodak 2006, 681).

Mit ähnlichen Argumenten zeigt Menz 1991, dass neben oder ‚hinter‘ dem Arzt-Patienten-Gespräch im Krankenhaus ein ‚geheimer‘, verschleierter Dialog stattfindet, nämlich die medizinische Ausbildung der Studierenden, die den Gesprächen folgen und sukzessive in die Riten und Mythen des Arztberufs eingeführt werden.

Daran anschließend untersucht Peters (2008) Anamnesegespräche und analysiert das dort vorherrschende Kommunikationsgefälle, dessen Ursache er im Machtgefälle zwischen Arzt und Patient sieht. Dabei knüpft Peters an Grundgedanken der kritischen Diskursanalyse (Wodak 2002) an, wenn er ‚Macht‘ als eine „Ansammlung von sprachlichen Merkmalsbündeln“ bezeichnet (Peters 2008, 41), die immer wieder neu dazu genutzt werden, eigene Ziele zu erreichen. Macht und das Machtgefälle sind in dieser Sichtweise nicht mehr vorgegeben, sondern werden diskursiv erzeugt, ebenso wie die Rollen von Arzt und Patient, Experte und Laie. So „kann insgesamt festgehalten werden, dass sich Experten und Laien in der Interaktion durch Anerkennung des anderen als solche konstituieren“ (Peters 2008, 71).

Auf die vielfältigen, verborgenen Funktionen der Klinik, nämlich die Verbreitung des medizinischen „Blicks“, hat schon Michel Foucault verwiesen, dessen Frühwerk

Die Geburt der Klinik – eine Archäologie des ärztlichen Blicks (frz.: *Naissance de la clinique : une archéologie du regard médical*, 1963, dt. 1973) die historische Entstehung von Kliniken mit der Entstehung neuer und mächtiger Diskurse verknüpft. Der ärztliche „Blick“ erforscht und systematisiert nicht nur die Krankheiten, sondern beschreibt darüber auch den gesunden Menschen, den „Modellmenschen“ (Foucault 1973, 52) und bezieht daraus normative und normierende Macht, die sich bis heute fort schreibt. In dieser modernen Medizin gerät dabei der einzelne Kranke aus dem Blick, wichtiger als sein individuelles Leiden werden die körperlichen Symptome und noch wichtiger wird die Vielzahl von Fällen in einer Klinik, die somit eine statistische Analyse ermöglicht (ibid., 117). In den Arbeiten zur L2-L1-Kommunikation zwischen internationalen Ärzten und ihren Patienten unternimmt Schön (2012, 2013) den Versuch, die Foucaultschen Theorien mithilfe der Diskurslinguistik (Warnke 2007) für eine Gesprächsanalyse fruchtbringend einzusetzen. Das Machtgefälle von Arzt und Patient ist in dieser Situation dem Gefälle zwischen L1- und L2-Sprecher entgegengesetzt. Ärzte als L2-Sprecher produzieren zahlreiche nicht-zielsprachliche Formulierungen, Verzögerungssignale und z. T. unverständliche Wortbildungen. Dennoch konnten kaum Fremdkorrekturen und an keiner Stelle ein Gesprächsabbruch beobachtet werden. Die Patienten unternehmen vielfältige Anstrengungen, um die Gespräche fortzuführen (Schön 2012, 134). Das zugrundeliegende Skript des Arzt-Patienten-Gesprächs und die damit verbundenen Rollen ermöglichen und/oder erzwingen die Aufrechterhaltung des Gesprächs.

2.3 Arzt-Patienten-Gespräch: Beispielanalyse

Abschließend sollen die bisher gemachten Ausführungen an einem Beispiel verdeutlicht werden. Dazu analysiere ich Auszüge aus einem Aufklärungsgespräch vor einer Operation, das eine rumänische Anästhesistin mit einem Patienten 2010 in einem Krankenhaus in Brandenburg geführt hat. Die unten ausschnittsweise zitierten Transkripte stammen aus dem Korpus, das ich 2010 in einem Forschungsprojekt erhoben, transkribiert und analysiert habe und sind bisher unveröffentlicht. Die Transkription orientiert sich an GAT2 (vgl. Selting et al. 2009).

Aufklärungsgespräche finden an einer wichtigen Schnittstelle zwischen Recht und Medizin statt, da jeder Patient jedem Eingriff nach erfolgter Aufklärung schriftlich zustimmen muss, um etwaige Klagen wegen Körperverletzung auszuschließen (Parzeller 2007, Bührig 2009). Das Gespräch findet nach der Lektüre und dem Ausfüllen eines vierseitigen Aufklärungsbogens durch den Patienten statt, die Ärztin erklärt das beabsichtigte Anästhesieverfahren und füllt Lücken im Aufklärungsbogen durch gezieltes Nachfragen aus. Sie muss in kurzer Zeit die Unterschrift des Patienten und dessen Einverständnis erzielen. Schon allein aus dieser Gesprächskonstellation ergibt sich die grundlegende Gesprächsstruktur, die durch Themenwechsel und Themenwahlen fast ausschließlich durch die Ärztin bestimmt ist.

Die Ärztin eröffnet das Gespräch und begrüßt den Patienten, der schon einmal operiert wurde (Turn 03 f.):

- 01 Ä guten tag!
 02 P tag
 03 Ä wir haben uns schon kennengelernt, [richtig?
 04 P [ja #00:00:04–1#
 05 Ä tag
 06 P he he
 07 Ä und war alles gut vertragen?
 08 P jo #00:00:10–5#
 09 Ä gut woll wö: wieder so machen?
 10 P jo
 11 Ä mit vollnarkose
 12 P ja muss ja [()
 13 Ä [war alles] ham nichts erbrochen oda übelkeit war [auch nich
 14 P [nö nichts ok.

Im Turn 7 findet sich die erste nicht-zielsprachliche Formulierung, die wie die meisten solcher L2-Formulierungen nicht repariert wird und auf der Oberfläche keine Auswirkungen auf den Gesprächsverlauf hat, s. Schön (2013).

Die für Arzt-Patienten-Gespräche typische Machtverteilung, in dem der Arzt nicht nur der Experte, sondern auch der Handelnde ist, zeigt sich an den minimalen Äußerungen des Patienten, wie „tag“ (Turn 2) oder „jo“ (Turns 8 und 10). Die Unterbrechung in Turn 12 deutet darauf hin, dass ihm auch nicht mehr Zeit eingeräumt wird. Dieses Zeitmanagement ist durch die Institution Krankenhaus vorgegeben, die Ärztin hat pro Patient nur maximal 10 Minuten Gesprächszeit (Selbstauskunft der Ärztin). Die Institution und ihre Routinen sind auch dem Patienten vertraut, wie der Beginn des abgebrochenen Turn 12 zeigt: „ja, muss ja“. Der Diskurs ermöglicht und erzwingt diese Gesprächsstruktur und dieses Gesprächsverhalten, gleichzeitig wird der Diskurs auch durch jedes Gespräch stets wieder von Neuem erzeugt.

Nach der Erörterung verschiedener Themen, wie dem Anästhesieverfahren und der Berufstätigkeit des Patienten führt die Ärztin das Thema Alkoholkonsum ein. In einem anderen Gespräch im Korpus erklärt die Ärztin die Themenwahl: „weil die patienten:, die: alkohol jeden tAg trinken, zum beispiel nehmen mehr narKose.“ (Schön 2013, 121). Im Folgenden wird sichtbar, wie diese für die Operation wichtige Information und ein normierender Diskurs (Alkohol schädigt die Leber) miteinander verschränkt werden:

- 33 Ä so und jetzt bitte sagen sie mir ä sie haben hier gesagt JA sie nehmen alkohol,
 sie trinken alko[hol #00:01:07–4#
 34 P [ä] ich trink ma:n bier ja.
 35 Ä ein bier jeden TAG? oder MEHR als ein bier pro tag.

- 36 P naja am tach wohl zwei drei flaschen,
 37 Ä zwei drei pro [tag
 38 P [ja]
 39 Ä gut. (1,5) #00:01:19-0#
 40 P bin ick ehrlich.
 41 Ä ((schnieft)) (3) ich muss da schreiben und die LEber zeigt leider leider dass die die LIBT alkohol nicht, also nicht so VIEL.
 42 P ne:, so viel isset ooch nich mehr
 43 Ä ein bier, würd ich sagen, [na gut,] wenn es MUSS,
 44 P [naja
 45 Ä aber zwei drei
 46 P hm #00:01:41-4#
 47 Ä zeigen die leberenzYmen dass ist zuviel für ihren LEber. sie könnten ja in der zukunft problemen haben.
 48 P (3) naja dit bei mir wenn ick zu hause selba
 49 Ä ja ich [versteh
 50 P [kauf et] und denn
 51 Ä versteh ich
 52 P denn schmeckt ooch maln BIER, ja?
 53 Ä is klar. aber ist nicht so ein[fach.
 54 P [na ja klar#00:02:01-3#
 55 Ä aber ich muss ihnen sagen, weil ich habe die laBORwerte [angeguckt] und manche leberenzyme #00:02:04-8
 56 P [ja hm_hm]
 57 Ä sind erhöht. #00:02:08-6
 58 P ja.
 59 Ä sind deutlich erhöht und das zeigt die leber mag das NICHT. und muss ihnen [sagen sonst müssen wir MASSnahmen
 60 P [nja klar ja ja] na des klar. (2) ja

In diesem Konflikt ordnet sich der Patient als Laie vollkommen der Beurteilung durch die Ärztin unter; siehe Turns 40, 42, 54, 56 und 60. Auch die Ärztin ist nicht nur Expertin und Handelnde, auch sie gibt sich als Teil eines mächtigeren Diskurses zu erkennen, wenn sie in Turn 41 formuliert „ich muss da schreiben“. Nach dem versuchten Einlenken des Patienten in 42 verdeutlicht sie ein weiteres Mal, dass sie in diesem Gespräch urteilen darf: „ein bier, würd ich sagen, na gut, wenn es MUSS“ (Turn 43). In Turn 47 zeigt sich ganz deutlich, dass dieser Diskurs kein moralischer oder ethischer ist, sondern dass es aus ärztlicher Perspektive einzig und allein darum geht, Probleme mit der Leber in der Zukunft zu vermeiden. Hier zeigt sich die von Foucault u. a. postulierte Macht der Medizin über die Körper, die einzelnen Körperteile und -funktionen sehr deutlich. Der Mensch wird als Summe seiner körperlichen Funktionen gesehen und beurteilt. Auch im Turn 47 passieren die nicht-zielsprachlichen Formulierungen unkorrigiert, weil es außerhalb der Befugnisse des Patienten liegt, hierauf zu

reagieren. Aber kein Diskurs, auch nicht das Arzt-Patienten-Gespräch mit seinem sehr klaren Macht- und Wissensgefälle, ist allmächtig, wie die Turns 48, 50 und 52 zeigen. Der Patient verweist auf seine Lebenssituation, vielleicht auf seine Einsamkeit, auf den Genuss, den ihm Bier bereitet. Sein Leben findet woanders statt und nicht nur vor der Folie möglicher Organschäden. Die Ärztin lenkt in 53 ein und beendet das Thema kurze Zeit später mit der Drohung, dass die Leberenzyme deutlich erhöht sind, „und muss ihnen sagen sonst müssen wir maßnahmen“ (Turn 59). Das fehlende Verb und die Vagheit machen diese Äußerung zu einer Drohung und einer Machtdemonstration.

Diese kurze Analyse hat gezeigt, dass Arzt-Patientengespräche eine extreme Form der Experten-Laien-Kommunikation darstellen, in der das Wissensgefälle mit einem Machtgefälle einhergeht. Der Patient verfügt nicht nur über kein relevantes Wissen, schon die Wortbedeutung („patients“ (lat.) = leidend, erdulnd) signalisiert, dass mit ihm etwas gemacht wird, dass er in diesem Diskurs ohnmächtig ist. Zugleich trägt er ebenso wie die Ärztin mit jeder Äußerung dazu bei, den Diskurs aufrecht zu erhalten und fortzuschreiben, nur selten finden sich diskursfremde Äußerungen, wie „denn schmeckt ooch maln Bier“ (Turn 52), seine Äußerungen sind minimal und signalisieren Einlenken und Einverständnis.

Die hier nur kurz vorgestellten Ausschnitte bestätigen die Befunde der Forschung, wie sie in 2.1 referiert wurden. Die Bezugnahme auf poststrukturalistische Theoriebildungen, wie in 2.2 dargestellt, bietet nicht nur den Anschluss an aktuelle kritische Theorien, sondern vor allem eine detaillierte Analyse von Arzt-Patienten-Kommunikation als Experten-Laien-Kommunikation, mit deren Hilfe Gesprächsphänomene wie Unterbrechungen, die abrupten Themenwechsel, die scheinbare Zusammenhanglosigkeit und auch die Machtausübung erklärt werden können.

Die Forschungen haben auch gezeigt, dass Experten und Laien am ehesten soziale Rollen sind, die sich durch wechselseitige Anerkennung im Gespräch immer wieder neu konstituieren. Das Machtgefälle zwischen Arzt und Patient ist trotz aller Bemühungen um die Ausbildung kommunikativer Kompetenzen bei Ärzten und ein Patienten-Empowerment im weitesten Sinne nach wie vor sehr groß, hypothetisch kann formuliert werden, dass gerade die Erweiterung kommunikativer Befugnisse für den Arzt dieses Machtgefälle eher vergrößert als verringert. In der Beispielanalyse ist es gerade das scheinbare Eingehen der Ärztin auf Trinkgewohnheiten im Turn 43, das den Patienten zugänglich macht für die dann folgenden Drohungen. Wenn in Anamnesen privateste Fragen gestellt werden können und das private Verhalten von Millionen Menschen regulierbar wird, dann ist die Macht der institutionalisierten Medizin größer als je zuvor.

Hier bleibt trotz der Vielzahl an bisher vorgelegten Studien noch ein weites Forschungsfeld, da einerseits die Zusammenhänge von Diskurs und Äußerung bisher nur wenig untersucht wurden und andererseits die Gesprächssorten und Anlässe innerhalb der Medizin sich fortwährend verändern und vermehren. Auch Mehrsprachigkeit und L1-L2-Gespräche werden in der Medizin zunehmen. Dass L2-sprechende Ärz-

te im Allgemeinen nicht korrigiert werden, bedeutet keineswegs, dass hier keine Spracherwerbs- und Gebrauchsforschung vonnöten ist. Im Gegenteil zeigt dieser Befund, wie differenziert sich die DaFF-Forschung den verschiedenen Berufssprachen wird nähern müssen. Diese Forschungsergebnisse sind auch für die Didaktik von DaF zum Beispiel für internationale Ärzte relevant. In allen diesen Unterrichtsszenarien muss die Frage, inwiefern DaF-Unterricht die beschriebenen Gesprächsmuster verstärkt oder auch ein Patienten-Empowerment ermöglicht, zumindest implizit mitgedacht und mitbeantwortet werden.

Eine kritische Analyse des Arzt-Patienten-Diskurses kann emanzipatorische Kräfte im Sinne Foucaults freisetzen, der formulierte: „Alle meine Untersuchungen richten sich gegen den Gedanken universeller Notwendigkeiten im menschlichen Dasein. Sie helfen entdecken, wie willkürlich Institutionen sind, welche Freiheit wir immer noch haben, wieviel Wandel immer noch möglich ist“ (Foucault 1993, 16 f.).

3 Literatur

87. Gesundheitsministerkonferenz (26. 06. 2014): Eckpunkte zur Überprüfung der für die Berufsausübung erforderlichen Deutschkenntnisse in den akademischen Heilberufen. https://www.gmkonline.de/documents/TOP73BerichtP_Oeffentl_Bereich.pdf (letzter Zugriff 22. 12. 2023).
- Barthes, Roland (1964): *Mythen des Alltags*. Frankfurt a. M.
- Baumann, Klaus-Dieter (1998): Textuelle Eigenschaften von Fachsprachen. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 2 Bde, Bd. 1. Berlin (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 14), 408–416.
- Bechmann, Sascha (2014): *Medizinische Kommunikation. Grundlagen der ärztlichen Gesprächsführung*. Tübingen.
- Bliesener, Thomas (1982): *Die Visite – ein verhinderter Dialog*. Tübingen.
- Borowski, Damaris (2018): *Sprachliche Herausforderungen ausländischer Anästhesist(innen) bei Aufklärungsgesprächen. Eine gesprächsanalytische Studie zu Deutsch als Zweitsprache im Beruf*. Berlin.
- Bromme, Rainer/Regina Jucks/Riklef Rambow (2004): Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In: Gabi Reinmann/Heinz Mandl (Hg.): *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen, 176–188.
- Brünner, Gisela/Elisabeth Gülich (Hg.) (2002): *Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen*. Bielefeld.
- Buddeberg, Claus/Thomas Abel (2004): *Psychosoziale Medizin*. 3., aktualisierte Aufl. Berlin.
- Bühlig, Kristin (2009): Zur sprachlich-kommunikativen Realisierung von 'Normalität' in der Arzt-Patienten-Kommunikation. Zum Dilemma medizinischer Aufklärungsgespräche. In: Hanneli Döhner/Heidrun Kaupen-Haas/Olaf von dem Knesebeck (Hg.): *Medizinsoziologie in Wissenschaft und Praxis. Festschrift für Alf Trojan*. Münster, 51–64.
- Bühlig, Kristin/Bernd Meyer (2014): Interpreting risks. Medical complications in interpreter-mediated doctor-patient communication. In: *European Journal of Applied Linguistics* 2 (2), 233–253. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2014-0010>.
- Bühlig, Kristin/Bernd Meyer (2015): Ärztliche Gespräche mit MigrantInnen. In: Albert Busch/Thomas Spranz-Fogasy (Hg.): *Handbuch Sprache in der Medizin*. Berlin, Boston, 300–316.

- Busch, Albert (1994): Laienkommunikation. Vertikalitätsuntersuchungen zu medizinischen Experten-Laien-Kommunikationen. Frankfurt a. M.
- Busch, Albert/Thomas Spranz-Fogasy (Hg.) (2015): Handbuch Sprache in der Medizin. Berlin, Boston.
- Emmerling, Pamela/Gittasree Dutta (2015): Ärztliche Kommunikation. Als Erstes heile mit dem Wort. Stuttgart.
- Epstein, Ronald M./Thomas L. Campbell/Steven A. Cohen-Cole/Ian R. McWhinney/G. Smilkstein (1993): Perspectives on patient-doctor communication. In: *The Journal of Family Practice* 37 (4), 377–388.
- Foucault, Michel (1973): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. München.
- Foucault, Michel/R. Martin (1993): Wahrheit, Macht und Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michel Foucault. In: Luther H. Martin/Michel Foucault/Michael Bischoff (Hg.): *Technologien des Selbst*. Frankfurt a. M., 15–23.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1976): Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. Tübingen.
- Frischenschlager, Oskar/Birgit Hladschik-Kermer (2013): Gesprächsführung in der Medizin. Lernen, lehren, prüfen. Wien.
- Heritage, John/Douglas W. Maynard (Hg.) (2006): *Communication in medical care. Interaction between primary care physicians and patients*. Cambridge.
- Hoffmann, Lothar (1976): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Tübingen.
- Hoffmann, Lothar (1993): Fachwissen und Fachkommunikation. Zur Dialektik von Systematik und Linearität in den Fachsprachen. In: Theo Bungarten (Hg.): *Fachsprachentheorie. FST. 2 Bde, Bd. 2*. Tostedt, 595–617.
- Ischreyt, Heinz (1965): *Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik*. Düsseldorf.
- Kalverkämper, Hartwig (1998): Fachsprache und Fachsprachenforschung. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 2 Bde, Bd. 1*. Berlin (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 14), 48–59.
- Koerfer, Armin/Karl Köhle/Rainer Obliers (1994): Zur Evaluation von Arzt-Patienten-Kommunikation. Perspektiven einer angewandten Diskursethik in der Medizin. In: Angelika Redder/Ingrid Wiese (Hg.): *Medizinische Kommunikation. Diskurspraxis, Diskursethik, Diskursanalyse*. Opladen, 53–94.
- Lalouschek, Johanna (1995): *Ärztliche Gesprächsausbildung. Eine diskursanalytische Studie zu Formen des ärztlichen Gesprächs*. Opladen.
- Lalouschek, Johanna (2002): Frage-Antwort-Sequenzen im ärztlichen Gespräch. In: Gisela Brünner/Reinhard Fiehler/Walther Kindt (Hgg.): *Angewandte Diskursforschung. Grundlagen und Beispielanalysen*. Radolfzell, 155–173.
- Lalouschek, Johanna/Florian Menz/Ruth Wodak (1990): *Alltag in der Ambulanz. Gespräche zwischen Ärzten, Schwestern und Patienten*. Tübingen.
- Lenz, Holger/Ansgar Opitz/Dana Huber/Fabian Jacobs/Wolfgang Gang Paik/Jörg Roche/Martin R. Fischer (2019): Language Matters: Development of an Objective Structured Language Test for Foreign Physicians – Results of a Pilot Study in Germany. In: *GMS Journal for Medical Education* 36 (1), 9–16. <https://www.egms.de/static/pdf/journals/zma/2019-36/zma001210.pdf> (letzter Zugriff 22. 12. 2023).
- Lörcher, Helgard (1983): *Gesprächsanalytische Untersuchungen zur Arzt-Patienten-Kommunikation*. Tübingen.
- Menz, Florian (1991): *Der geheime Dialog. Medizinische Ausbildung und institutionalisierte Verschleierungen in der Arzt-Patient-Kommunikation; eine diskursanalytische Studie*. Frankfurt a. M.
- Menz, Florian/Peter Nowak/Anita Rapp/Sabine Nezhiba (2008): *Arzt-Patient-Interaktion im deutschsprachigen Raum: eine Online-Forschungsdatenbank (API-on) als Basis für Metaanalysen*. In: *Gesprächsforschung* 9, 129–163. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2008/px-menz.pdf> (letzter Zugriff 22. 12. 2023).
- Morgan, William L./George L. Engel (1977): *Der klinische Zugang zum Patienten. Anamnese und Körperuntersuchung. Eine Anleitung für Studenten und Ärzte*. Bern, Stuttgart, Wien.

- Nowak, Peter (2010): Eine Systematik der Arzt-Patient-Interaktion. Systemtheoretische Grundlagen, qualitative Synthesemethodik und diskursanalytische Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Ärztinnen und Ärzten. Frankfurt a. M.
- Nowak, Peter/Thomas Spranz-Fogasy (2009): Medizinische Kommunikation – Arzt und Patient im Gespräch. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 34, 80–96.
- Oksaar, Els (1988): Fachsprachliche Dimensionen. Tübingen.
- Parzeller, Markus et al. (2007): Aufklärung und Einwilligung bei ärztlichen Eingriffen. In: Deutsches Ärzteblatt 104/9, 576–586.
- Peters, Tim (2008): Macht im Kommunikationsgefälle. Der Arzt und sein Patient. Berlin.
- Redder, Angelika/Ingrid Wiese (Hg.) (1994): Medizinische Kommunikation. Diskurspraxis, Diskursethik, Diskursanalyse. Opladen.
- Rehbein, Jochen/Petra Löning (1995): Sprachliche Verständigungsprozesse in der Arzt-Patienten-Kommunikation: linguistische Untersuchung von Gesprächen in der Facharzt-Praxis. Hamburg.
- Richter, Eva A. (2001): Reformstudiengänge Medizin: mehr Praxis, weniger Multiple Choice. In: Deutsches Ärzteblatt 98 (31/32), 2020–2021.
- Roelcke, Thorsten (2016): Ärzte, Pfleger und Patienten: Zur Typologie deutscher Fachkommunikation in einer mehrsprachigen Gesellschaft. In: Symbolae Cassovienses. Kaschauer Beiträge zur Sprache und Kultur. Košické listy o jazyku a kultúre 1, 107–126.
- Roelcke, Thorsten (2020): Fachsprachen. 5. Aufl. Berlin.
- Rogers, Carl (1942): Counselling and Psychotherapy. Boston.
- Selting, Margaret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (letzter Zugriff 22. 12. 2023).
- Schipperges, Heinrich (1976): Die Sprache des Arztes. Erweiterte Fassung eines Festvortrages auf der XI. Jahrestagung der Südwestdeutschen Gesellschaft für Innere Medizin am 15. Juni 1974 in Mannheim. Stuttgart.
- Schön, Almut (2012): Arzt-Patienten-Gespräche als L2-L1-Kommunikation. Eine Diskursanalyse zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Beruf. Frankfurt a. M.
- Schön, Almut (2013): „weil wir machen SACHen“. Zur beruflichen Kommunikation ausländischer Ärzte in Deutschland. In: Karl-Hubert Kiefer/Christian Efinger/Matthias Jung/Annegret Middeke (Hg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt a. M., 105–123.
- Simmenroth-Nayda, Anne/Jean Francois Chenot/Thomas Fischer/Martin Scherer/Beate Stanske/Michael M. Kochen (2007): Medizinstudium: Mit Laienschauspielern das ärztliche Gespräch trainieren. In: Deutsches Ärzteblatt 104 (13), 847–852.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2010): Verstehensdokumentation in der medizinischen Kommunikation: Fragen und Antworten im Arzt-Patient-Gespräch. In: Arnulf Deppermann/Ulrich Reitemeier/Reinhold Schmitt/Thomas Spranz-Fogasy (Hgg.): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Tübingen, 27–116.
- Teas Gill, Virginia/Felicia Roberts (2013): Conversation Analysis in Medicine. In: Jack Sidnell/Tanya Stivers (Hg.): The handbook of conversation analysis. Malden, MA u. a., 575–592.
- Trauernicht, Priska (2000): Die Visite als eine mündliche Fachtextsorte der Arzt-Patienten-Kommunikation. Egelsbach, Frankfurt a. M., München, New York.
- van de Poel, Kris/Tineke Brunfaut (2010): Medical Communication in L1 and L2 contexts: comparative modification analysis. In: Intercultural Pragmatics 7 (1), 103–129. DOI: <https://doi.org/10.1515/iprg.2010.005>.
- Warnke, Ingo H. (Hg.) (2007): Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände. Berlin.
- Wichter, Sigurd/Gerd Antos (Hg.) (2001): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Kolloquium Transferwissenschaften. Frankfurt a. M.
- Wiese, Ingrid (2002): Bereich Medizin: Fachsprache und Wissenstransfer. In: Der Deutschunterricht 54 (5), 34–45.

- Wittgenstein, Ludwig (1984): *Tractatus logico-philosophicus*, Tagebücher 1914–1916, philosophische Untersuchungen. 8 Bde, Band 1. Frankfurt a. M.
- Wodak, Ruth (1995): *Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis*. In: Jef Verschueren/Jan-Ola Östman/Jan Blommaert/Chris Bulcaen/Eline Versluys (Hg.): *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam, Philadelphia, 1–24.
- Wodak, Ruth (Hg.) (2002): *Methods of critical discourse analysis*. London.
- Wodak, Ruth (2006): *Medical Discourse: Doctor-Patient Communication*. In: Keith Brown (Hg.): *Encyclopedia of language & linguistics*. 14 Bde, Bd. 7. Amsterdam, 681–687.
- Ylönen, Sabine (2010): *Deutsch im medizinischen Kontext*. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bde, Bd. 1. Berlin, New York, 467–476.

Paweł Szerszeń, Przemysław Wolski und Christian Efing

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in digitalen Technologien

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag diskutiert die Rolle digitaler Technologie für das (Fach-)Kommunizieren und (Fach-)Fremdsprachenlernen, die in der Sprachvermittlung hinter der in Unternehmen hinterherzuhinken scheint. Allerdings können auch nicht alle Sprachfertigkeiten gleich sinnvoll mithilfe digitaler Technologien gefördert werden. In einem ersten Teil werden nach einer begrifflichen Klärung rund um den Komplex digitaler Technologien diese mit Blick auf ihr Potenzial für die Schul- und Berufsbildung fokussiert. In einem zweiten Teil werden spezifische, konkrete Funktionen von digitalen Medien im Kontext der Fachfremdsprachenvermittlung beleuchtet, ehe ein dritter Teil eine (fach-)textanalytische Perspektive einnimmt und auf (Annotationen in) Korpora und konkrete Methoden und Projekte im Bereich der Fachkommunikation eingeht.

Schlagwörter: Digitale Medien, digitale Technologien, E-Learning, Korpora, Lernplattform, Virtual Reality

- 1 Digitale Technologien
- 2 Funktionen von digitalen Medien im Kontext der Fachfremdsprachendidaktik
- 3 (Fach-)Textanalytische Perspektive
- 4 Fazit
- 5 Literatur

1 Digitale Technologien

1.1 Einführung

Das gegenwärtige (Fach-)Kommunizieren sowie (Fach-)Fremdsprachenlernen sind ohne digitale Technologien (im Folgenden als dT abgekürzt) für immer mehr Menschen nicht mehr denkbar. Auch der Bereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache (weiter DaFF genannt) profitiert von vielen digital gestützten Lösungen, die sowohl eine sprachdidaktische als auch textanalytische Schwerpunktbetrachtung in den Vordergrund stellen. Einige von diesen Lösungen, wie etwa Lernplattformen oder korpuslinguistisch basierte Sprachportale, werden fortwährend benutzt und fungieren als effiziente und entwicklungsfähige Formate, während andere, wie etwa abgeschlossene lexikographische Projekte oder Virtual-Reality-Welten wie *Second Life*, nicht mehr fortgesetzt bzw. durch Alternativen ersetzt werden. In der Tat entstehen und funktionieren im DaFF-Bereich einerseits solche digitalgestützten Formate, die sich bewährt

haben, aber andererseits solche Projekte, deren Autoren viel versprechen, aber dafür weniger leisten.

Die o. g. Beobachtungen lassen folgende Ausgangsthesen, die für die weiteren Überlegungen von Bedeutung sind, formulieren:

1. Während der Unternehmenssektor schon seit langem digitale Technologien sowohl in den Kommunikationskanälen als auch im E-Learning einsetzt, werden sie im DaFF-Bereich nur in geringerem Maße genutzt. Ob das letzte Corona-Pandemie-Jahr zu einer Beschleunigung der Implementierung elektronischer Medien im angesprochenen Bereich beigetragen hat, bleibt abzuwarten.
2. Nach dem jetzigen Stand der Implementierung von digitalen Technologien im DaFF-Bereich können nicht alle seine Belange abgedeckt bzw. alle Sprachfertigkeiten gleich mit entwickelt werden, was im Folgenden belegt wird.

Die o. g. Thesen stellen u. a. die Linguisten sowie Fremdsprachendidaktiker vor neue Herausforderungen, da sie die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion über die textanalytische und didaktische Effizienz der bisherigen und neuen digitalgestützten Lösungen deutlich machen. Zu den wichtigsten Fragen, die zu beantworten sind, gehört u. a. die folgende, ob und inwieweit die konkreten neuen dT (lediglich) das (Fach-)Fremdsprachenlernen unterstützen oder gar neue Lernmethoden darstellen, sowie die daraus resultierende weitere Detailfrage, inwieweit sie das bestehende Lernerwissen und die Lernerkompetenzen (nur) aktivieren oder ein neues Lernerwissen/neue Lernerkompetenzen erzeugen etc. (vgl. Gruzca/Szerszeń 2012).

In diesem Sinne versuchen die Autoren des Beitrags, die zur Zeit bestehenden Haupttypen von dT im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht am Beispiel DaFF zu erfassen, mit Beispielen zu exemplifizieren sowie auch auf interessante Features ausgewählter Lernplattformen/Lernprogramme und auf neue E-Learning-Techniken hinzuweisen.

Um dies zu bewerkstelligen, sollen zuerst die relevanten Begrifflichkeiten geklärt sowie die wichtigsten Arten der gegenwärtigen dT genannt und in Bezug auf (fach-)fremdsprachendidaktische Lernziele (sprich: Entwicklungen der Sprachfertigkeiten) charakterisiert werden. Die wesentlichen Eigenschaften der dT im (fach-)fremdsprachlichen Kontext werden jeweils anhand von ausgewählten Beispielprojekten veranschaulicht.

1.2 Digitale Technologien: Begrifflichkeiten

In der gegenwärtigen Diskussion um die Rolle der dT im DaFF-Bereich werden viele Termini verwendet: die dT, die im Grunde genommen in diversen Formen digital codierter Medien auftreten, werden nicht selten zu Unrecht mit elektronischen Medien verwechselt oder gleichgestellt. Im Wirrwarr von Begrifflichkeiten verschwimmen die Grenzen zwischen den dT, elektronischen Medienarten, die sie repräsentieren, sowie den einzelnen Produktnamen.

Grundsätzlich beruht der Einfluss der digitalen Realität auf unseren Kommunikations- bzw. Lehr- und Lernalltag auf dem Einsatz von Hardware und Software sowie von digital codierten Daten. In der Debatte um die Begrifflichkeiten spielen also solche Termini eine entscheidende Rolle wie das E-Learning oder E-Learning-Produkte.

In der Literatur werden zurzeit mehrere Definitionen von E-Learning zitiert. Eine der bekanntesten davon ist die immer noch aktuelle Definition von Kerres (2001), nach der das E-Learning „alle Formen von Lernen“ inkludiert, „bei denen elektronische oder digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen“ (2001, 17). Mit dem Jahrhundertwechsel startete eine weitere Phase in der Entwicklung des E-Learnings: die sog. Web-2.0-Dienste, dank denen die Präsentation, Übertragung oder Rezeption von Inhalten um eine weitere wichtige Funktionalität im Sinne der Produktion ergänzt wurde. Die bisherigen Rezipienten werden heute immer mehr auch zu den Produzenten, die auf ihren eigenen Lernprozess noch mehr Einfluss nehmen.

Alle Formen von E-Learning werden mit einem Konglomerat von computergesteuerten digitalen Medien assoziiert, was sich zum Teil in solchen Bezeichnungen widerspiegelt wie etwa *Computer Based Training (CBT)* / computergestütztes Lernen, *multimediales Lernen* oder, dank der schnellen Entwicklung des Internets in den 2010er Jahren, *Web-Based Training (WBT)*, *Telelernen*, *Online-Lernen*, *Open and Distance-Learning* u. a.

Mit der Weiterentwicklung der Hardware und Software werden zurzeit mit dem E-Learning auch solche Trends assoziiert wie etwa das *Mobile Learning*, *Social Learning*, *Game-Based Learning* und *Microlearning*. Eine besondere Sparte bilden linguistisch intelligente Lernsysteme, darunter adaptive bzw. adaptierbare Lernumgebungen oder Systeme, die auf Grund komplexerer Verfahren morphosyntaktischer, semantischer oder pragmatischer Art dazu zählen können, oder Systeme mit fortgeschrittener Spracherkennung (vgl. u. a. Mitschian 2010).

1.3 Digitale Technologien in der Berufs- und Schulbildung

Ein wichtiger Versuch digitale Technologien in der Lernwelt zu erfassen und zu systematisieren ist die Klassifizierung des Komplexitätsgrades von Online-Materialien nach Bärenfänger. Bärenfänger (2012, 105) nennt vier Aggregationsstufen der Lernobjekte:

1. elementare Lernobjekte/Medienobjekte wie Text, Bild, Audio oder Video,
2. einfache Lernobjekte / sogenannte Inhaltsobjekte (als Kombinationen von elementaren Lernobjekten, die ein größeres Ganzes bilden und gleichzeitig eine elementare didaktische Funktion erfüllen, wie z. B. Informationsvermittlung, Unterstützung des Wissenstransfers, Überprüfung von Wissen etc.),
3. komplexe Lernobjekte/Lernmodule (als Kombinationen aus den oben genannten Inhaltsobjekten, die auf einem gemeinsamen methodisch-didaktischen Konzept

basieren, wie z. B. ein Modell zum Erwerb von Begriffen, Training von Sprachfertigkeiten, vgl. Niegemann et al. 2008, 154) und

4. Sammlungen komplexer Lernobjekte/Kurse, die in der Regel als Teile von komplexeren Unterrichtsformen, z. B. Seminaren, fungieren und Unterrichtsmodule für ein definiertes Publikum oder einen spezifischen institutionellen Rahmen integrieren.

Nicht alle digital gestützten Formate sind in allen Lernbereichen gleich stark vertreten. Laut einer 2018 durch das mmb Institut durchgeführten Trendstudie,¹ an der sich 61 Experten aus den Bildungskreisen in Deutschland, Österreich und der Schweiz (mit jeweils knapp einem Drittel der Teilnehmenden als Dienstleister/Produzenten einerseits und Experten aus dem Bereich Wissenschaft/Beratung andererseits) beteiligten, gehörten zu den in den letzten Jahren besonders populären und künftig stabilen Lernanwendungen bzw. Formen medienunterstützten betrieblichen Lernens v. a. das Blended Learning, Videos, Micro Learning, die mobilen Anwendungen (M-Learning), Webinare und Social Networks bzw. das adaptive Lernen sowie intelligente Lernassistenten. Nach den weiteren zentralen Aussagen des Berichts sollte soziales Lernen im Unternehmen noch wichtiger werden, 72 % der befragten Experten hoffen auf eine weiterhin wichtige Rolle der informellen niedrigschwelligen Lernformen beim Lernen in Unternehmen (Vorjahr 60 %). Eine dominante Lernform stellen (YouTube-)Videos (88 % Zustimmung) dar. Digitale Lernassistenten scheinen in den kommenden Jahren eine wichtige Lernform zu bleiben, behaupten 60 % der Befragten – wobei hier unklar ist, ob Assistenten wie Alexa und Siri oder aber andere Typen (z. B. Chatbots) gemeint sind.

Die Didaktik des (Fremd-)Sprachenlehrens und -lernens, wie auch andere Didaktiken, versucht auch das Potential von technischen Neuheiten, darunter von digitalen Technologien, in die sprachdidaktische Praxis zu implementieren, was an einer beständig zunehmenden Anzahl von E-Learning-Produkten zu beobachten ist.

Die Letzteren treten gegenwärtig in Form von immer überzeugenderen Hardwarelösungen mit der Funktion des Generierens und Speicherns der didaktischen Stimuli auf, darunter u. a. die immer weniger populären Desktop-Computer sowie Laptops, Tablets oder Smartphones (vgl. Szerszeń 2014, 253). Die E-Learning-Produkte fungieren auch als Softwarelösungen und beziehen sich v. a. auf die Organisation des E-Learnings.

Die Hardwarelösungen operieren heute zumeist mit kleinen Bildschirmen mit Touch-Screen-Funktion. Hierzu gehören aber auch Multimedia-Projektoren sowie interaktive Tafeln, die einen großen Bildschirm mit der Touch-Screen-Funktion sowie einer üblichen Schultafel verbinden. Mit anderen Worten bestimmen die Werkzeuge die Qualität der Stimuli, die von Lernenden rezipiert bzw. produziert werden, sowie die Speicherumgebung der Lernerprodukte (in Schrift-, Audio- und Multimediaform).

¹ <https://www.inside-online.de/2018/03/19/mmb-trendstudie-erklarevideos-und-blended-learning-sind-die-wichtigsten-lernformen-2/> (abgerufen am 15. 12. 2023).

Die Gestaltung des elektronischen – oder in der Pandemiezeit grundsätzlich online stattfindenden – Lernens wurde im institutionalisierten Lernen mit Hilfe von solchen Tools (Software) wie Zoom, Microsoft Teams, Google Meet und vielen anderen wie etwa Skype, GoTo Meeting, Jitsi oder diversen, immer noch populären Lernplattformen möglich, die größtenteils die bisherigen geschlossenen Lernprogramme ersetzt haben und schon bald ein zweites Jahrzehnt im Einsatz sind. Wenngleich die ersten grundsätzlich für Videokonferenzen vorgesehen sind und sich in Bezug auf ihre Funktionalitäten sehr schnell ändern, was ihren Vergleich erschwert und diesen eigentlich nur im Rahmen der Anwendung in konkreten Einsatzszenarien sinnvoll macht, bleiben die anderen recht stabil.

Meistens werden die Lernplattformen als ein auf einem Server installiertes und im Internet verfügbares System begriffen², das ein bestimmtes Computerprogramm mit einer Datenbank verbindet, das zur Realisierung didaktischer Lernziele errichtet wurde. Nicht selten bieten die Lernplattformen Organisations-, Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten, um auf diese Weise die Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Würffel 2010). Eingesetzt werden zurzeit v. a. LCMS (Learning Content Management Systeme), die die Funktionalitäten der LMS (Learning Management Systeme) und CMS (Content Management Systeme) vereinen, bzw. VCS (Virtual Classroom Systeme). Als die populärsten Lernplattformen (LMS) kann man sowohl Open-Source-Produkte nennen, wie etwa Moodle, Google Classroom, LinkidIn Learning, Edmodo, OLAT, ILIAS, als auch viele kommerzielle Lernplattformangebote, wie z. B. Blackboard, Angel, SAP SuccessFactors, SkillSoft, Thinkific, u. a. (vgl. Marktanteile führender Learning Management Systeme nach Anzahl der Nutzer weltweit im Jahr 2023, Statista³).

Außerhalb von typischen LMS, die von akademischen Einrichtungen und Unternehmen eingesetzt werden, um diverse Kurse und Schulungsprogramme zu verwalten, zu verfolgen und bereitzustellen, werden in den letzten Jahren auch LCMS bzw. CMS mit Fokus auf Fachsprachendidaktik angeboten, darunter u. a. solche Projekte wie Idial4p, Jasne – Alles klar, Tell me more Campus oder LISST/LISTiG (vgl. dazu u. a. Szerszeń 2014) – auf der anderen Seite entstehen immer zuverlässigere M-Learning-Tools, wie „Ein Tag Deutsch in der Pflege“ (vgl. Ransberger/Scheffler 2019, Efing/Szerszeń 2020), die neue Wege des Fach(fremd)sprachenlernens eröffnen.

Kurzum kann man die Hauptrolle der digitalen Technologien im Prozess des Lehrens/Lernens (darunter DaFF) auf drei wesentliche Bereiche reduzieren: Informationsverteilung, Benutzer-System-Interaktion und Zusammenarbeit zwischen Lernenden (vgl. auch Reinmann-Rothmeier 2003, 35). Eine weitere wichtige Funktion im DAFF-Bereich bildet die (fach-)text-analytische Perspektive, die digitale Technologien bei der automatischen Fachtextanalyse besonders fruchtbar macht.

2 Der Name Lernplattform wird oft auch für Anwendungen verwendet, die nur einen geringen Teil der in der Definition erwähnten Funktionalitäten einer ausgereiften Lernplattform erfüllen (vgl. LMS, CMS, VCS).

3 <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1402037/umfrage/marktanteil-learning-management-systeme-anzahl-nutzer-weltweit/> (abgerufen am 15. 12. 2023).

2 Funktionen von digitalen Medien im Kontext der Fachfremdsprachendidaktik

2.1 Kommunikative Aktivitäten und Strategien im Bereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache

Die im beruflichen Kontext agierenden Sprachverwender und Sprachlernenden führen kommunikative Aufgaben aus. Derartige Aufgaben werden auch im Rahmen des berufsorientierten Unterrichts simuliert. Um sie zu erfüllen, führen die Lernenden sprachliche Handlungen aus und verwenden dabei kommunikative Strategien. Einige sprachliche Aktivitäten, wie z. B. die Verwendung von Instant Messaging oder das Telefonieren, sind interaktiver Natur. Dies bedeutet, dass den Teilnehmern einer kommunikativen Situation nicht dauerhaft der Status von Empfänger und Sender zugewiesen ist, sondern dass sich diese Rollen bei nachfolgenden Äußerungen ändern.

In anderen Fällen, z. B. wenn eine mündliche Äußerung aufgezeichnet oder gesendet wird, sind Sender und Empfänger voneinander getrennt und reagieren nicht in Echtzeit. Ähnlich verhält es sich, wenn schriftliche Texte in gedruckter oder digitaler Form veröffentlicht und gelesen werden. Die Handlungen der Teilnehmer am Kommunikationsprozess bestehen in den oben genannten Situationen aus dem Sprechen (mündliche Produktion), dem Schreiben (schriftliche Produktion), dem Hören (auditive Rezeption) oder dem Lesen (visuelle Rezeption) (Council of Europe 2020, 33).

Die im Kopf der Lernenden repräsentierten intentionalen Pläne des kommunikativen Handelns, mit denen Probleme des sprachlichen Handelns gelöst werden sollen, werden als Strategien bezeichnet (vgl. Martinez 2020, 372). Sie müssen nicht bewusst sein, aber ihre Bewusstmachung ist potentiell möglich. Wir betrachten Strategien nicht nur im Zusammenhang mit Kommunikationsdefiziten oder -störungen, sondern als immanente Repräsentation aller kommunikativen Handlungen im Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch. Das Strategientraining gehört zum immanenten Bestandteil gegenwärtiger Curricula im Bereich DaFF.

Den digitalen Medien werden aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik fünf grundsätzliche Funktionen zugeschrieben: Digitale Medien

- fungieren als Distributoren unterrichtsrelevanter Inhalte, die dadurch zu jeder Zeit und an jedem Ort zur Verfügung stehen,
- ermöglichen ein integriertes Training von Fertigkeiten,
- können zur Organisation von Lehr-/Lernprozessen verwendet werden,
- sind Werkzeuge zur Erstellung von (schriftlichen und mündlichen) Lernendentexten,
- dienen der Kommunikation mit Sprecherinnen und Sprechern aus deutschsprachigen Ländern oder mit anderen Lernenden des Deutschen (Biebighäuser/Feick 2020, 24).

2.2 Förderung der Sprachfertigkeiten und Strategien mit digitalen Medien

Die Rezeption beinhaltet den Empfang und die Verarbeitung von Input: die Aktivierung von vermeintlich passenden Schemata, um eine Repräsentation der ausgedrückten Bedeutung und eine Hypothese über die dahinterstehende kommunikative Absicht aufzubauen. Eingehende kotextuelle und kontextuelle Hinweise werden daraufhin überprüft, ob sie in das aktivierte Schema „passen“ – oder eine alternative Hypothese nahelegen.

Bei der *auditiven Rezeption* empfängt und verarbeitet der Sprachbenutzer live oder aufgezeichneten Input, der von einer oder mehreren anderen Personen produziert wird. Bei der *audiovisuellen Rezeption* sieht der Lernende Videos mit oder ohne Untertitel. Das Hörverstehen und das so genannte Sehverstehen werden in den meisten Anwendungen für DaF entwickelt. Die meisten Lernsequenzen bestehen aus einer Ton- bzw. Videoaufnahme und einigen Aufgaben. Ziemlich verbreitet sind auch Auto-rensysteme zur selbstständigen Erstellung von derartigen Aufgabenstellungen, z. B. Playposit⁴ oder Learning Apps (Audio/Video mit Einblendungen).⁵

Bei der *visuellen Rezeption* (Lesen und Sehen) empfängt und verarbeitet der Benutzer als Input geschriebene Texte, die von einer oder mehreren Personen produziert werden. In Bezug auf den Lesezweck gibt es einen grundlegenden Unterschied zwischen *Lesen zur Orientierung* und *Lesen zur Information und Argumentation*. Ersteres wird manchmal auch als suchendes Lesen bezeichnet und nimmt vor allem zwei Formen an: erstens das schnelle „Überfliegen“ eines Textes, um zu entscheiden, ob man ihn (teilweise) richtig liest (= *skimming*), und zweitens das schnelle Durchblättern eines Textes auf der Suche nach etwas Bestimmtem – meist einer Information (= *scanning*). Traditionelle Anwendungen enthalten am häufigsten Lernsequenzen bestehend aus einem Lesetext und Aufgaben zur Kontrolle des Leseverstehens, relativ selten sind dagegen wissensgesteuerte und textgesteuerte Aufgaben. Eine andere Perspektive eröffnet die RSVP-Technologie (Rapid Serial Visual Presentation), die durch ein dynamisches Abspielen von Lesetexten ein digital gestütztes Lesetraining ermöglichen (Rahimi/Babaei 2020, 107–108). Die RSVP wird als Präsentationstechnik zur Darstellung längerer Texte auf kleinen Displays verwendet. Die geschriebenen Texte werden nicht statisch als Seiten dargestellt, sondern dynamisch auf dem Display abgespielt. Der Lernende (Benutzer einer Lernanwendung) scrollt nicht selbständig, sondern folgt nur den Worten auf dem Display. Die Geschwindigkeit der Textpräsentation wird adaptiv berechnet, so dass die Struktur des Textes berücksichtigt wird, z. B. verlangsamen die Interpunktionszeichen das Präsentationstempo, kurze Wörter beschleunigen es dafür. Zu den produktiven Aktivitäten und Strategien zählen sowohl mündliche als auch schriftliche Aktivitäten und Strategien. Die produktiven Aktivitäten haben in vielen berufli-

4 <https://go.playposit.com> (abgerufen am 15. 12. 2023).

5 <https://learningapps.org/createApp.php> (abgerufen am 15. 12. 2023).

chen Bereichen eine wichtige Funktion (z. B. mündliche Präsentationen, schriftliche Studien und Berichte), ihnen wird ein besonderer sozialer Wert beigemessen (Council of Europe 2020, 60).

Die dT unterstützen die mündliche Produktion (das monologische Sprechen) vor allem in der Phase der Bereitstellung der sprachlichen Mittel (lexikalische und grammatische Übungen) und beim reproduktiven Sprechen. Zu erwähnen sind zum Beispiel:

1. Anwendungen zum Mindmapping.⁶ In der mündlichen Textproduktion werden sie zum Ordnen, Strukturieren und Visualisieren der Gedankengänge eingesetzt. Digitale Mindmaps werden entweder von Lernenden als eine Lerntechnik zur Vorbereitung von mündlichen Aussagen oder von Lehrenden zur Vermittlung von Redemitteln verwendet.
2. Erweiterte Realität (*augmented reality*). Diese Technologie besteht im Einblenden von zusätzlichen Informationen in digitalen Abbildungen der Realität, z. B. in Panorambildern von Räumlichkeiten. In ein Panoramabild werden z. B. Spots eingebaut, die Links zu lexikalischen Übungen bzw. anderen Aktivitäten enthalten. Werden auf diese Weise Abbildungen von mehreren Räumen verbunden, können sog. AR-Spiele gestaltet werden, in denen Lernende durch Sprachproduktion kommunikative Aufgaben erfüllen.
3. Anwendungen zum Aussprachetraining⁷ und Anwendungen mit Spracherkennung⁸. Mit derartigen Anwendungen wird das reproduktive Sprechen entwickelt, die Lernenden werden hier aufgefordert, ausgewählte Fragmente von Präsentationstexten vorzusprechen, die anschließend ausgewertet werden, bzw. können Lernende selbst ausgewählte Texte vorlesen, die erkannt und auf dem Bildschirm präsentiert werden.

Im Bereich der schriftlichen Produktion (des Schreibens) ist auf Tutorenanwendungen hinzuweisen, die von künstlicher Intelligenz gesteuert werden. Derartige Anwendungen bereiten für eingeloggte Nutzer spezifische Trainingsprogramme vor, die Aufgabenstellungen liefern und geschriebene Lernendertexte evaluieren.⁹ Die Lernenden werden z. B. vom System aufgefordert, einen Text zu verfassen, der einer konkreten Textsorte zuzuordnen ist und bestimmte Informationen enthalten soll. Liegt der fertige Text vor, liefert die Anwendung ein Feedback mit Hinweisen zur Form und zum Inhalt. Jede nachfolgende Aufgabenstellung berücksichtigt die Vorkenntnisse der Lernenden aus vorigen Aufgaben.

Die Interaktion, bei der zwei oder mehr Parteien einen Diskurs ko-konstruieren, steht im Mittelpunkt des GERS-Schemas¹⁰ der Sprachverwendung.

⁶ <https://www.mindmup.com> (abgerufen am 15. 12. 2023).

⁷ <https://pl.forvo.com/languages/de> (abgerufen am 15. 12. 2023).

⁸ <https://dictation.io> (abgerufen am 15. 12. 2023).

⁹ <https://writeandimprove.com> (abgerufen am 15. 12. 2023).

¹⁰ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (Council of Europe 2020).

VR (*virtual reality*) ist ein leistungsstarkes Werkzeug, das zur Intensivierung von Sprachlernerfahrungen im Bereich der mündlichen Interaktion eingesetzt werden kann. Es besteht jedoch immer noch ein deutlicher Bedarf an stärker bildungsorientierten VR-Anwendungen. Trotz des Mangels an speziell entwickelten Anwendungen gibt es eine Fülle von kommerziellen Standardanwendungen, die genutzt werden können, bis spezifischere Bildungsinhalte verfügbar sind, z. B. *Tilt Brush*.¹¹ Die Identifizierung von didaktischen Bedürfnissen und die Anpassung der Anwendungen an diese Bedürfnisse von Sprachlehrenden kann jedoch langwierig und schwierig sein. In diesem Sinne ist es durch die Anwendung des *VR Application Analysis Framework* auf bestehende Anwendungen möglich, zu bestimmen, welche Aspekte einer Anwendung für den Sprachunterricht angepasst werden müssen. Durch die Analyse einer Anwendung in Bezug auf ihre immersive Kapazität, kognitive Belastung, ihren Zweck und kommunikative Fähigkeit ist es möglich, Materialien und Aktivitäten zu erstellen, die die VR für jeden Klassenraum zugänglich machen (Frazier/Lege/Bonner 2021, 142).

Heutzutage kann man feststellen, dass die schriftliche Interaktion, in der das Schreiben ähnlich dem Sprechen ist, wie in einem verlangsamten gesprochenen Dialog, in den ersten beiden Dekaden des 21. Jahrhunderts eine immer wichtigere Rolle eingenommen hat (vor allem durch die rasante Entwicklung der Messenger-Dienste in den sozialen Medien). Auf diese Weise hat sich eine neue Kategorie der Interaktion, die sog. Online-Interaktion, entwickelt. Virtuelle Austausche sind Lernmöglichkeiten, die nach bahnbrechenden technologischen Fortschritten im Bereich der Kommunikation entstanden sind. Diese Praxis besteht in der Förderung von Bildungsprogrammen, bei denen die Technologie Lernenden und Lehrenden, die geografisch weit voneinander entfernt sind, ermöglicht, sich virtuell zu treffen und auszutauschen, um an Lektionen und anderen Aktivitäten zu arbeiten. Dies impliziert, dass die Anzahl der Möglichkeiten, mit Menschen aus anderen Ländern zu arbeiten, ebenfalls erheblich gestiegen ist. Virtuelle Austausche betreffen auch aktuelle globale Bedürfnisse, und sie fördern berufliche Fähigkeiten wie digitale Kompetenz, Fremdsprachenkompetenz oder Kommunikationsfähigkeiten, um in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu arbeiten. Im DaFF-Bereich ist der virtuelle Austausch ein Synonym für Telekollaboration. Somit ist Telekollaboration ein geeigneter Begriff im Bereich des Fremdsprachenlernens, weil er sich auf die Entwicklung der Fremdsprachenkompetenz, der interkulturellen kommunikativen Kompetenz und der digitalen Kompetenz bezieht (Casañ-Pitarch/Candel-Mora 2021, 30).

Schriftliche Interaktion betrifft die interaktive Kommunikation über das Medium Schrift und umfasst im Allgemeinen zwei Bereiche: „Korrespondenz“ und „Notizen, Nachrichten und Formulare“. Bei Erstem steht der zwischenmenschliche Austausch im Vordergrund, bei Letzterem die Informationsübermittlung (Council of Europe 2020, 71). In der schriftlichen Interaktion ist die verwendete Sprache der gesprochenen Texte ähnlich – es gilt: je synchroner (z. B. WhatsApp) die Kommunikation, umso

11 <https://www.tiltbrush.com> (abgerufen am 15. 12. 2023).

interaktionsorientierter das Schreiben, je asynchroner (z. B. Mail) die Kommunikation, umso text-/produktorientierter das Schreiben. Die Grenze zwischen der mündlichen und schriftlichen Interaktion kann fließend sein, was in den sozialen Medien des Öfteren zum Vorschein kommt. Im Rahmen desselben Kommunikationsaktes werden die beiden Kanäle manchmal parallel bzw. abwechselnd eingesetzt. Dieses Phänomen wird in Lernanwendungen simuliert, die die Interaktionsprozesse innerhalb einer Lernergruppe (z. B. Schulklasse) unterstützen. Ein Beispiel dafür ist die Anwendung *Komunik*, entworfen von Potempa (2021). Die *Komunik*-Anwendung ist ein Lehrmittel, das die Arbeit von Fremdsprachenlehrenden unterstützen soll, indem es die SuS außerhalb des Klassenzimmers in Form von Unterhaltungen (Sprachnachrichten) in einer Fremdsprache über das Internet in das Sprachenlernen einbezieht. Die Anwendung verwendet Googles Übersetzer in Kombination mit einem Spracherkennungsprozessor und einem Sprachgenerator, der auf die Entwicklung von Sprechfertigkeiten abzielt, mit besonderem Fokus auf die korrekte Aussprache. Es unterstützt naturgemäß die Entwicklung von Sprachkenntnissen unter Bedingungen, die denen ähneln, unter denen die Lernenden in Zukunft arbeiten werden (Potempa 2021, 43).

Die Online-Kommunikation wird immer durch eine Maschine vermittelt, was bedeutet, dass es unwahrscheinlich ist, dass sie jemals genauso wie eine Face-to-Face-Interaktion ablaufen wird. Es gibt emergente Eigenschaften der Online-Gruppeninteraktion, die in traditionellen Kompetenzskalen, die sich auf das Verhalten des Einzelnen in Sprache, Gebärden oder Schrift konzentrieren, kaum zu erfassen sind. Zum Beispiel stehen den Teilnehmern in diesen Situationen Ressourcen zur Verfügung, die in Echtzeit geteilt werden. Andererseits kann es zu Missverständnissen kommen, die nicht sofort erkannt (und korrigiert) werden, wie es bei der Kommunikation von Angesicht zu Angesicht oft einfacher ist. Einige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kommunikation sind: die Notwendigkeit von mehr Redundanz in den Nachrichten; die Notwendigkeit zu überprüfen, ob die Nachricht richtig verstanden wurde; die Fähigkeit, umzuformulieren, um das Verständnis zu fördern und mit Missverständnissen umzugehen; die Fähigkeit, mit emotionalen Reaktionen umzugehen (Council of Europe 2020, 84).

Zur Förderung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz können auch interaktive Kommunikationssysteme beitragen, was u. a. durch ihre Implementierung in bereits funktionierende Lernplattformen beabsichtigt wird. Unter interaktiven Kommunikationssystemen werden hier sog. *sprechende Chatbots* bzw. *Voicebots* verstanden, deren Funktionsweise in der Analyse des Benutzerinputs und im Generieren von kommunikationsadäquaten Antworten mit Verwendung der maschinellen Sprachverarbeitung (*natural language processing*, NLP) und der künstlichen Intelligenz besteht.

Derartige Systeme setzen sich in der Regel aus drei Teilen zusammen: einer Datenbank (der Wissensbasis), die einen Rahmen für die „Intelligenz“ des Systems vorgibt, einer Software-Engine, die die Schnittstelle steuert, und dem Interpreter, der durch seinen Analyzer und Generator mit der Schnittstelle kommuniziert. Bei einem sprechenden Chatbot ist die Schnittstelle mit einer Spracherkennungs- und Sprach-

synthese-Software ausgestattet. Im Fall eines Chatbots, der eine E-Learning-Plattform zur Förderung der berufsbezogenen sprachlich-kommunikativen Kompetenz ergänzt, besteht die Datenbank aus Einträgen, die aus authentischen Korpora der gesprochenen Sprache stammen bzw. durch Prozeduren der Sprachbedarfsermittlungen erhoben wurden. Für derartige Systeme können spezielle Übungssequenzen entwickelt werden, die zu einem Kommunikationstraining in der Fremdsprache führen. Die Aufgabengestaltung orientiert sich hier an typischen Prinzipien der Aufgabenstellung in Online-Phasen von E-Learning-Kursen. Es ist daher von Bedeutung, dass

- die Aufgaben in kleinschrittigem Vorgehen gestaltet werden und handlungsorientiert sind;
- die Arbeitsaufträge interessenorientiert, eingebettet in Szenarien oder Fachlernen sind;
- die Lernprodukte sowohl geschrieben als auch mündlich sind (der Voicebot vermittelt Informationen, die schriftlich zu fixieren sind, und die Lernenden produzieren mündliche Aussagen, die vom Voicebot ausgewertet werden);
- Raum zur Binnendifferenzierung vorhanden ist, es werden z. B. auch teilweise korrekte Aussagen akzeptiert;
- Aufgaben in verschiedenen Sozialformen gelöst werden, (der Voicebot kann z. B. zwei Sprecher simulieren);
- Kommunikation und Austausch von Informationen gefördert werden, Aufgaben eine Informationslücke (information gap) enthalten;
- die Kreativität der Lernenden gefördert wird, z. B. reagiert das System positiv auf Aussagen, die nicht in der Datenbank vorhanden sind (vgl. Wolski/Szerszeń 2020).

In der Sprachmittlung agieren die Sprachverwendenden/Sprachlernenden als soziale Akteure, die Brücken bauen und dabei helfen, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb derselben Sprache, manchmal modalitätsübergreifend (z. B. von gesprochener zu gebärdeter Sprache oder umgekehrt, bei cross-modaler Kommunikation) und manchmal von einer Sprache zur anderen. Der Schwerpunkt liegt auf der Rolle der Sprache in Prozessen wie der Schaffung des Raums und der Bedingungen für die Kommunikation und/oder das Lernen, der Zusammenarbeit zur Konstruktion neuer Bedeutung, der Ermutigung anderer, neue Bedeutung zu konstruieren oder zu verstehen, und der Weitergabe neuer Informationen in angemessener Form. Der Kontext kann sozial, pädagogisch, kulturell, sprachlich oder beruflich sein.

Ein erwähnenswertes Programm, das der Förderung der Sprachmittlung im fachsprachlichen Kontext dient, ist das System LISTiG/LISST, das in der Übersetzung und im Fachsprachenunterricht (v. a. im Bereich der Entwicklung der Grammatik- und fachlexikaler Kompetenzen) eingesetzt wird (zur Struktur, Bedienung und Auswertung der LISTiG/LISST-Software vgl. Szerszeń 2014).

3 (Fach-)Textanalytische Perspektive

3.1 (Fach-)Textkorpora und ihre Klassifikationen

Die dT dringen auch in textanalytischer Hinsicht in den DaFF-Bereich ein. Dabei handelt es sich v. a. um die Entwicklungen im Bereich der Korpuslinguistik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die durch die Analyse großer Fachtextkorpora die weitergehende computerbasierte Erforschung der Fachkommunikation ermöglichte.

Unter Textkorpora sind generell Sammlungen von geschriebenen oder gesprochenen Texten zu verstehen, die in einer bestimmten Sprache(n) formuliert sind und nach bestimmten Kriterien gesammelt bzw. ausgewählt wurden. Im Verständnis der gegenwärtigen Linguistik implizieren sie eine elektronische Form der gesammelten Daten (Bowker/Pearson 2002, 9; Tsakona 2007, 40 u. a.). Während die ersten Korpora, wie etwa das Brown-Korpus, grundsätzlich mit dem Hauptziel sprachwissenschaftlich ausgerichteter Forschung kompiliert wurden, finden sie zurzeit auch in den Bereichen der Übersetzungs-, Terminologie-, Literaturwissenschaft, der Pädagogik und vieler anderer Disziplinen wie Geographie, Sozialwissenschaften (Ethnologie oder Kulturanthropologie) Anklang und Anwendung.

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive werden Korpora gebildet, um u. a. eine bestimmte Sprache oder Sprachvarietät zu dokumentieren oder die Schriften eines bestimmten Autors oder einer Gruppe von Autoren zu erfassen und zu erforschen. Neben den zwecks Sprachbeschreibung gebildeten und viele Millionen und teils mehrere Milliarden Wörter umfassenden Nationalsprachenkorpora entstehen auch zahlreiche Spezialkorpora wie etwa Dialektkorpora, Korpora, die aus Gesamtausgaben von literarischen Werken bestehen, Schülerkorpora (vgl. u. a. die aktuelle Auswahl von DWDS-Spezialkorpora¹²) u. a. m. In zunehmendem Maße werden auch für linguistische Einzeluntersuchungen eigens konzipierte Fachtextkorpora erstellt, wie etwa das Referenzkorpus des deutschsprachigen Rechts (JuReko), das Fachsprachkorpus Germanistische Linguistik oder das Fachsprachkorpus Medizin u. a.¹³

3.2 Annotation in Korpora

Ein Textkorpus kann ein Rohtextkorpus sein oder es kann zusätzliche Daten (Metadaten) enthalten, die die Möglichkeiten der Nutzung des Korpus erweitern (McEneary 2003, 453). Sowohl der Vorgang des Einfügens zusätzlicher Informationen in das Kor-

¹² <https://www.dwds.de/d/k-spezial> (abgerufen am 15. 12. 2023).

¹³ <https://diskurslinguistik.net/forschung/korpora/> (abgerufen am 15. 12. 2023) oder die gecrawlten DWDS-Korpora aus internetbasierten Quellen, wie etwa Webkorpora zu Ballsportarten, Jurakorpus, Medizinkorpus, Corona-Korpus bzw. Korpora der Mode- und Beauty-Blogs und IT-Blogs, s. <https://www.dwds.de/d/k-web>, abgerufen am 15. 12. 2023.

pus als auch sein Produkt, d. h. die eingeführten Tags/Indizes, werden als Annotation bezeichnet und das Korpus, das solche Metadaten enthält, als annotiertes/indiziertes/getaggttes Korpus. Die o. g. Annotationen sind, grob gesagt, unterschiedlich, von der Angabe der Glossen bis hin zu syntaktischen Angaben. Linguistisch annotierte Korpora sind auch für die Forschung im Bereich des sog. Linguistic Engineering unverzichtbar (z. B. bei der maschinellen Übersetzung, der automatischen Termextraktion und Erstellung von ein- und zweisprachigen Lexika sowie der automatischen Erstellung von terminologischen Datenbanken) (McEnery/Wilson 2001, 142). Andererseits können sie ein sehr nützliches Werkzeug in den Händen eines jeden Linguisten oder Sprachlehrers sein (z. B. für morphologische oder syntaktische Forschungen), eines Terminologen (z. B. für die Identifizierung potenzieller Ein- oder Mehrwortbegriffe, Forschungen zur lexikalischen Konnektivität von Begriffen), eines Lexikographen (für die Erstellung eines Wörterbuchgitters auf der Grundlage präziser Häufigkeitslisten eines lemmatisierten Korpus oder für das Auffinden von Kollokationen) oder sogar eines Psychologen oder Psycholinguisten (z. B. für Forschungen zur Redeflussstörung). So kann die Beschriftung für eine bestimmte Aufgabe gestaltet werden (vgl. Łukasik 2009).

3.3 Methoden und Projekte

Johns (1991, 1) weist in seinem Beitrag über die Data-Driven-Learning-Methode/DDL-Methode darauf hin, dass „die Aufgabe des Lernenden darin besteht, eine Fremdsprache zu entdecken, und die Aufgabe des Lehrenden darin, einen Kontext bereitzustellen, in dem der/die Lernende eine Strategie der Entdeckung entwickeln kann“. Es ist ein induktiver Ansatz, der sich zunächst auf Korpusdaten stützt, aus denen der Lernende das Phänomen klassifiziert und dann die grammatikalischen Regeln verallgemeinert. Die Lehrenden wissen nicht genau, welche Phänomene und Regeln ihre Schüler entdecken werden, daher besteht die Rolle des Lehrenden in der Koordination, seine Position ist nicht mehr autoritär, sondern eher partnerschaftlich. DDL stellt die vom Lernenden entdeckten grammatikalischen Regeln, die auf Daten aus dem authentischen Sprachgebrauch beruhen, in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts. Traditionell wird DDL in zwei Zweige unterteilt: direktes DDL (harte DDL oder Hands-On), wenn die Lernenden direkt mit einer Korpus-Suchmaschine arbeiten, und indirektes DDL (weiche DDL oder Hands-Off), wenn sie Aufgaben lösen, die auf Korpusdaten basieren, die zuvor von den Lehrenden entwickelt wurden, z. B. eine gedruckte Konkordanz. Man kann Korpora in der sprachdidaktischen Praxis auf drei verschiedene Arten verwenden (Geist/Hahn 2012, 124):

- a. Unterricht über Korpora (Linguistikkurse im Linguistikstudium);
- b. Verwendung von Korpora im Sprachunterricht;
- c. Unterricht über die Verwendung von Korpora.

Trotz zunehmender Forschung und Bemühungen von Korpuslinguisten sind Korpora bei Sprachlehrenden, einschließlich Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache und

Fachsprache, immer noch nicht populär und werden hauptsächlich von Korpuspezialisten im akademischen Bereich gefördert. Frankenberg-Garcia (2012) betont die Notwendigkeit, Korpora in den alltäglichen Sprachunterricht zu implementieren, indem Lehrkräfte im Vorfeld darauf vorbereitet werden, im Rahmen ihres Studiums mit Korpora zu arbeiten. Die Hilfe von Korpuslinguisten könnte hier darin bestehen, neue Werkzeuge zu schaffen oder Beispielübungen für Studierende zu produzieren (vgl. Römer 2009).

Schon heute werden immer mehr Werkzeuge für die Arbeit mit dem Korpus eingesetzt, die eine unterschiedliche Nutzung der Korpusdaten ermöglichen. Eines der Werkzeuge, die im Sprachunterricht verwendet werden, ist die Konkordanz, die laut McEnergy/Hardie (2012, 35) das Ergebnis einer durchsuchbaren Texteinheit zusammen mit ihren rechten und linken Kontexten ist, wobei jedes Beispiel in einer einzigen Zeile platziert ist. Dies können auch Satzzeichen, Abkürzungen oder eine Folge beliebiger Zeichen sein. Dank der Konkordanz kann man Morphologie üben, die Valenz von Wörtern mit ähnlicher, aber unterschiedlicher Bedeutung unterscheiden, Übersetzungsäquivalente mithilfe von Parallelkorpora (Frankenberg-Garcia 2012, 44–46) und einsprachigen Korpora (Lewandowska 2014) finden und muttersprachliche Kollokationen untersuchen (Römer 2009).

Eines der wichtigsten Werkzeuge, das die Möglichkeiten der Korpusdatenanalyse ausnutzt, aber auch zur Erstellung eigener Textkorpora dient, ist die Sketch Engine und ihre Erweiterung Sketch Engine for Language Learning (SkeLL – <http://skell.sketchengine.co.uk/>) von Lexical Computing Ltd. Sie dient, ähnlich wie eine Korpus-Suchmaschine, dazu, Wörter in ihrem natürlichen Kontext zu finden, erlaubt aber auch die Suche nach kollokationsgrammatischen Mustern eines gegebenen Lexems, den sogenannten Wortschizzen (wie sie von Kilgarriff et al. 2004 genannt werden), die Beziehungen des gesuchten Wortes zu anderen Wörtern zeigen. Die Anwendung ist nützlich, um neue Wortassoziationen zu lernen und anhand des Kontexts die Bedeutungen von Wörtern mit unterschiedlichen Äquivalenzgraden zu vergleichen.

Weitere wichtige Werkzeuge sind Korpus-Suchmaschinen, die für Deutsch (und andere Sprachen) entwickelt wurden. Eine davon ist die im Sprachportal Uni Wortschatz Leipzig befindliche Suchmaschine,¹⁴ die auf einem riesigen Datenkorpus deutschsprachiger Zeitungen basiert und nach Eingabe einer Suchanfrage Ergebnisse in Form von Konkordanzen liefert, in denen man die Bedeutung eines Wortes in seinem natürlichen Kontext verfolgen kann. Eine interessante Suchmaschine ist die KANSAS-Suchmaschine¹⁵, die nach Texten in bestimmten Bereichen sucht, oder die Klett-Suchmaschine, die u. a. den Schwierigkeitsgrad von Texten bewertet.¹⁶

Die Rolle der Textkorpora für die Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik ist somit nicht zu unterschätzen. Sie bieten die Möglichkeit, das System einer Sprache und

¹⁴ <https://wortschatz.uni-leipzig.de/de> (abgerufen am 15. 12. 2023).

¹⁵ <https://www.kansas-suche.de/kansas/> (abgerufen am 15. 12. 2023).

¹⁶ <http://lernox.de/> (abgerufen am 15. 12. 2023).

deren Gebrauch anhand von tatsächlich geäußerten Sprachdaten in verschiedener Hinsicht zu untersuchen. Somit kann man u. a. in Bezug auf den DaFF-Bereich die Aussagen über die Fachkommunikation innerhalb einer Fachdisziplin, einer Gruppe von Fachleuten, Fach-Community u. dgl. treffen. In der Linguistik und der Sprachdidaktik können die Korpora durch das Bestimmen von Wortbedeutungen anhand von Konkordanzen, das Eruiere von Kollokationen, die Beantwortung von Fragen zur Syntax einer Sprache, zu den Worthäufigkeiten und Wortverteilungen in Texten, Wortkollokationen oder Satz- und Wortlängen wichtige Hilfen leisten. Im Bereich Fachdiskursanalyse werden Textkorpora unterschiedlicher Größe herangezogen, um aus gesammelten Sprachdaten Rückschlüsse auf latent vorhandene Einstellungen und Haltungen einer Gruppierung zu Sachverhalten herauszufinden oder deren Verständnis von bestimmten Begriffen ausfindig zu machen.

4 Fazit

Die o. g. Ausführungen belegen, dass das fach- und fremdsprachliche Kommunizieren sowie (Fach-)Fremdsprachenlernen heutzutage ohne digitale Technologien kaum noch denkbar sind. Gegenwärtige digitale Formate, die sich v. a. textanalytisch und sprachdidaktisch hervortun, lassen den Bereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache von vielen Lösungen profitieren, die schon jetzt viele für die Fachfremdsprachenkommunikation und -didaktik konstitutive Kompetenzen entwickeln bzw. trainieren lassen. Dabei sind nicht nur rezeptive Sprachkompetenzen, sondern auch nach wie vor im Schatten der digitalgestützten Lernformate stehende produktive Sprachkompetenzen oder Sprachmittlungskompetenzen zu erwähnen. Auf der anderen Seite bleibt abzuwarten, ob die schon jetzt teilweise durch den Unternehmenssektor erprobten digital gestützten Formate, wie z. B. Augmented-Reality, Virtual Reality oder künstliche Intelligenz, künftig auch in dem DaFF-Bereich breit angewandt werden.

5 Literatur

- Bärenfänger, Maja (2012): Zur Notwendigkeit einer „Lernobjekt-Linguistik“. Eine linguistische Einordnung des Konzepts der wieder verwendbaren, modularen Lernobjekte. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57, 103–128.
- Biebighäuser, Katrin/Diana Feick (2020): Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Katrin Biebighäuser/Diana Feick (Hg.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, 9–41.
- Bowker, Lynne/Jennifer Pearson (2002): *Working with Specialized Language. A practical guide to Using corpora*. London.
- Casañ-Pitarch, Ricardo/Miguel Ángel Candel-Mora (2021): Developing Language, Content and Digital Competence through International Telecollaborative Project Work. In: *Teaching English with Technology* 21(1), 29–47.

- Council of Europe (2020): Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Online verfügbar unter: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (letzter Zugriff 15. 12. 2023)
- Efing, Christian/Paweł Szerszeń (2020): Berufliche und betriebliche Wissenskommunikation in digitalen Medien. In: Beckers, Katrin/Marvin Wassermann (Hg.): Wissenskommunikation im Web. Sprachwissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Frankfurt u. a., 181–202.
- Frankenberg-Garcia, Ana (2012): Integrating corpora with everyday language teaching. In: James Thomas/Alex Boulton (Hg.): Input, Process and Product: Developments in Teaching and Language Corpora. Brno, 36–53.
- Frazier, Erin/Ryan Lege/Euan Bonner (2021): Making Virtual Reality Accessible for Language Learning. In: Teaching English with Technology, 21(1), 131–143.
- Geist, Monika/Angela Hahn (2012): Using a corpus for written production: A classroom study. In: James Thomas/Alex Boulton (Hg.): Input, Process and Product: Developments in Teaching and Language Corpora. Brno, 123–135.
- Grucza, Sambor/Paweł Szerszeń (2012): Potencjał dydaktyczny platform i programów e-learningowych. In: Studia Niemcoznawcze, T. XLIX, 609–626.
- Johns, Tim (1991): Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. In: ELR Journal 4, 1–16.
- Kerres Michael (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München.
- Kilgarriff, Adam/Paweł Rychlý/Paweł Smrž/David Tugwell (2004): The Sketch Engine. In: Geoffrey Williams/Sandra Vessier (Hg.): Proceedings of the Eleventh EURALEX International Congress. Lorient, 105–116.
- Lewandowska, Agata (2014): Using corpus-based classroom activities to enhance learner autonomy. In: Konińskie Studia Językowe 2 (3), 237–255.
- Łukasik Marek (2009): Anotacja korpusów tekstów specjalistycznych. In: Języki Specjalistyczne 9. Wyras – tekst – interpretacja 9, 78–97.
- Martinez, Helene (2020): Lernerstrategien und Lerntechniken. In: Eva Burwitz-Melzer et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Stuttgart, 372–376.
- McEnery, Tony (2003): Corpus linguistics. In: Ruslan Mitkov (Hg.): The Oxford Handbook of Computational Linguistics. Oxford, 448–463.
- McEnery, Tony/Andrew Hardie (2012): Corpus linguistics: Method, theory and practice. Cambridge.
- McEnery Tony/Andrew Wilson (2001): Corpus Linguistics. An introduction. Edinburgh.
- Mitschian, Haymo (2010): M-Learning – die neue Welle. Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache. Kassel.
- mmb Trendstudie: Erklärvideos und Blended Learning sind die wichtigsten Lernformen, <https://www.inside-online.de/2018/03/19/mmb-trendstudie-erkl%C3%A4rvideos-und-blended-learning-sind-die-wichtigsten-lernformen-2/> (abgerufen am 15. 12. 2023).
- Niegemann, Helmut M./Steffi Domagk/Silvia Hessel/Alexandra Hein/Annett Zobel/Matthias Hupfer (2008): Kompendium Multimediales Lernen. Berlin, Heidelberg.
- Potempa, Marek (2021): Aplikacja do wspierania nauki języka obcego Komunik. In: Języki Obce w Szkole, 21(1), 39–44.
- Rahimi, Mehrak/Seyyed Abolfazl Babaei (2020): The relationship between reading strategy use and reading comprehension as mediated by reading rate: the case of eye movement training by Rapid Serial Visual Presentation (RSVP). In: Teaching English with Technology, 21(1), 94–111.
- Ransberger, Karin/Birthe Scheffler (2019): Digitales Lernspiel „Ein Tag Deutsch – in der Pflege“, Integriertes Fach- und Sprachlernen für die Förderung der sprachlich-kommunikativen Handlungskompetenzen am Arbeitsplatz. In: Sprache im Beruf. Kommunikation in der Aus- und Weiterbildung – Forschung und Praxis 2/2, 226–237.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern u. a.

- Römer, Ute (2009): Corpus research and practice. What help do teachers need and what can we offer? In: Karin Aijmer (Hg.): *Corpora and Language Teaching*. Amsterdam, 83–98.
- Szerszeń, Paweł (2014): Aktuelle Tendenzen im computerunterstützten (Fach-)Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1, 250–260. Online verfügbar unter: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/12861/> (letzter Zugriff 15. 12. 2023)
- Tsakona Villy (2007): Bilingualisation in practice: Terminological issues in bilingualising a specialised glossary. In: *International Journal of Lexicography* 20.2, 119–145.
- Würrfel, Nicola (2010): Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache – Lernen in elektronischen Umgebungen. In: Hans-J. Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, T. 2. Berlin, New York, 1227–1243.
- Wolski, Przemysław/Paweł Szerszeń (2020): Chatbots und Voicebots auf E-Learning-Plattformen in der Förderung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz im DaF/DaZ Unterricht. In: Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska/Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska (Hg.): *Germanistinnen und Germanisten im Beruf – zwischen Ausbildung und Realität*. Warschau, 129–143.

Jörg Roche

Berufssprache Deutsch

Zusammenfassung: Unter Berufssprache versteht man alle funktionalen und pragmatischen Konstellationen der Fachsprache und der Alltagssprache, die für den Erwerb und die Ausführung berufsbezogener Aufgaben relevant sind. Als Unterrichtsprinzip ist Berufssprache Querschnittsaufgabe moderner berufsqualifizierender Curricula und Unterrichtsverfahren. Operationalisieren lässt sich das Prinzip vor allem in der Szenariendidaktik, die eine geeignete Schnittstelle zum Prinzip der vollständigen Handlung in der beruflichen Ausbildung bietet. Der Beitrag behandelt die pragmlinguistischen Aspekte der berufssprachlichen Kommunikation und ihre Umsetzung in Lehrplänen und Lehrverfahren.

Schlagwörter: Fachsprache, Bildungssprache, Pragmalinguistik, intra- und interprofessionelle Kommunikation, berufsqualifizierende Sprachbildung, Szenariendidaktik

- 1 Zur Entwicklung von Berufssprache und ihrem bildungspolitischen Kontext
- 2 Struktur und Funktion von Berufssprachen
- 3 Berufssprache Deutsch als Unterrichtsprinzip
- 4 Szenariendidaktik
- 5 Beispiel: Szenarien-Matrix
- 6 Literatur

1 Zur Entwicklung von Berufssprache und ihrem bildungspolitischen Kontext

Fachkräftemangel, das Fachkräfteeinwanderungsgesetz, starke Flüchtlingszuwanderung und ein zunehmendes Interesse an der beruflichen Ausbildung in Deutschland und den anderen deutschsprachigen Ländern sowie das steigende Interesse an dualen Ausbildungsformaten im Ausland haben in den vergangenen Jahren zu einem verstärkten Interesse an der Berufssprache Deutsch geführt. Zwar kommen bereits 1989 ein Lehrwerk für die Vermittlung von Berufssprache im Ausland (*Berufssprache Deutsch – Szenen aus dem Büro*, Luscher/Schäpers 1989) und verwandte Lehrwerke für das Ausland wie das aus der Reihe *Dialog Deutsch* der Carl Duisberg Centren hervorgegangene *Deutsch für den Betrieb* (1988) auf den Markt, aber eine breiter angelegte Beschäftigung mit der Thematik etwa in der Deutschdidaktik ist bis zur Jahrtausendwende nicht zu beobachten (Grundmann 2001; Efing 2018, 45–47). Stattdessen entstehen lokale Initiativen zu verwandten Ansätzen wie das Darmstädter Modell (Hebel 1983), das Hamburger Modell (Grundmann 2001), Deutsch am Arbeitsplatz (Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, DIE 1996–1999), Deutsch für den Beruf (Deutscher Volkshochschul-Verband/Goethe-Institut 1995). Über-

regional entstehen später berufsbezogene oder berufsorientierte Fördermaßnahmen, wie die des BAMF (z. B. BAMF 2007).

Das neu erwachte Interesse an berufsbezogenem oder berufsqualifizierendem Sprachunterricht wird zudem durch den bildungspolitischen Druck erhöht, dem Mangel an bildungs- und berufssprachlichen Kompetenzen jugendlicher Lerner entgegenzuwirken, der von vielen Bildungsstudien seit der Jahrtausendwende konstatiert wird (Europäische Kommission 2012). In dieser Situation haben sich die besagten bildungspolitischen Fördermaßnahmen ergeben, die meist lokal, regional oder länderspezifisch initiiert und durchgeführt wurden, mitunter auch in Kooperation mit den betreffenden Wirtschaftsverbänden (siehe hierzu unter anderem *berufsbezogenes Deutsch* des BAMF (2007), außerdem Bellmann/Gerhards 2020, Börsel 2017, Efing 2017, Neumann/Bogner 2017, Kirndorfer 2017, Kruse/Pasquay/Sturm 2017, Roche/Baros 2017, Roche 2017). Exemplarisch ist hier die Initiative des Bayerischen Kultusministeriums ab 2005 zu nennen, weil sie als erste die umfangreichste Palette von Maßnahmen und die länderspezifisch größte Breite in einem konsequent handlungsorientierten Ansatz erreicht hat und gleichzeitig einzelnen Bundesländern zumindest partiell Impulse für eine größere Beachtung berufssprachlicher Kompetenzen in der beruflichen Ausbildung gegeben hat, zum Beispiel bei den Intensivklassen zur Sprachförderung an beruflichen Schulen in Hessen („Integration durch Anschluss und Abschluss“– InteA) und in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung für jugendliche Migranten in Hamburg (AvM-Dual, siehe hierzu Kruse/Pasquay/Sturm 2017). Die bayerische Initiative hat auch deshalb eine besondere Bedeutung, weil sie als Grundlage für einen Arbeitskreis der Kultusministerkonferenz (KMK) diente, der Empfehlungen für alle Bundesländer zu erarbeiten hatte, die mittlerweile in Kraft getreten sind (KMK 2019). Besonders aufschlussreich an dem bayerischen Maßnahmenpaket sind eine Reihe innovativer Aspekte:

1. *Berufssprache Deutsch* wurde zum Unterrichtsprinzip erklärt, das als Querschnittsaufgabe aller berufsbildenden Fächer zu verstehen ist.
2. Demnach hat *Berufssprache Deutsch* die Aus- und Weiterbildungssituation grundlegend verändert: in grundständigen Studiengängen, in diversen Weiterbildungsformaten, in Lehrmaterialien und Lehrplänen.
3. Die kurz zuvor eingeführten, am gymnasialen Deutsch-Unterricht ausgerichteten Lehrpläne wurden de facto kurzfristig durch neue Lehrmaterialien überschrieben.
4. Mit der universitären Aus- und Weiterbildung in *Berufssprache Deutsch* erhalten die Lehrkräfte auch die Fakultas für die Berufsoberschulen (BOS) und Fachoberschulen (FOS), wodurch der berufssprachliche Unterricht formell dem Deutschunterricht in anderen weiterführenden Schulen gleichgestellt ist.
5. Zum ersten Mal in Deutschland werden die Inhalte des Faches Deutsch als Fremdsprache in ein reguläres Schulfach eingebunden, das den Lehrkräften die Verbeamtung ermöglicht.

Mit den seit 2010 erschienenen Bänden *Berufsdeutsch* (Einzelhandel, Metallbau, Hotel- und Gaststättengewerbe, später auch Pflegeberufe, Dirschedl 2011, 2012a, 2012b, 2015)

wurden de facto die kurz zuvor überarbeiteten, auf den traditionellen Deutschunterricht an Berufsschulen ausgerichteten Lehrpläne in Bayern überschrieben und auch die Lehreraus- und -fortbildung entsprechend umgestellt. Mit der Zuwanderung der Flüchtlinge und Asylbewerber bekamen diese Maßnahmen ab 2015 weitere massive Impulse, die zu einer weitgehenden Überarbeitung von Lehrplänen, Lehrmaterialien und Lehramtsstudiengängen geführt haben. In vielen Bundesländern hat gerade die Situation ab 2015 zu vielen Maßnahmen in der Lehramtsausbildung und -weiterbildung geführt, die oft auch mit berufssprachlichen Inhalten (sprachsensibler Fachunterricht, fachsensibler Sprachunterricht) verbunden wurden und darüber hinaus zu der Ausbildung eines umfassenden Konzeptes der berufsqualifizierenden Sprachbildung im quartären Bildungsbereich (außerschulische Weiterbildung) geführt haben. Dieses Konzept ist programmatisch unter anderem in den Frankfurter Empfehlungen (HABS 2023) zusammengefasst und wird im Projekt „Entwicklung hessischer Qualitätsstandards für alltagsorientierte und berufsqualifizierende Sprachförderung“ (Institut für Deutsch als Fremdsprache 2021) umgesetzt.

2 Struktur und Funktion von Berufssprachen

Mit der Fokussierung der Berufssprache geht es vor allem um die Lenkung der Aufmerksamkeit auf kommunikative Bedarfe in beruflichen Situationen und in der beruflichen Ausbildung, eine Neuorientierung auf pragmatische Aspekte der beruflichen Kommunikation und ihre Behandlung im Unterricht im Gegensatz zu abstrakteren Themen des Deutschunterrichts, die einer traditionellen Ausrichtung auf literarische Textsorten und auf meta-sprachliche und strukturelle Merkmale folgen.

Das Ziel der Verwendung von Berufssprache ist die effektive, angemessene Kommunikation in beruflichen Kontexten, die nicht nur das berufliche (Sprach-)Handeln, sondern auch die soziale Integration der Sprecherin bzw. des Sprechers in den Betrieb und das Arbeitsumfeld gewährleisten soll. Berufssprache ist also das Register, in dem sich die berufliche Sprachhandlungskompetenz eines Individuums als kommunikative Bewältigung der Anforderungen des Arbeitsalltags zeigt (Efing 2017, 258). Für die berufliche Kommunikation spielen das Wissen über Fachinhalte und die Versprachlichung von Sachverhalten sowie die Bewältigung von betrieblichen Abläufen zusammen mit der Einschätzung der Rollen und dem Wissen über die Aufgabengebiete der Akteure eine ganz zentrale Rolle für den Kommunikationserfolg. Berufssprache umfasst zudem auch die Bereiche der Bildungssprache, die für den Erwerb beruflicher Bildung und Ausbildung relevant sind. Aus den jeweiligen Kommunikationszwecken und Konstellationen von Sendern und Empfängern resultieren unterschiedliche fach- und berufssprachliche Textsorten, die sich bezüglich Fachlichkeit, Formalität, Komplexität, Anschaulichkeit, Medialität und Verbindlichkeit unterscheiden. Das pragmatische Modell von Göpferich (1995, 124), exemplarisch an technischen Fachsprachen entwickelt, bildet die unterschiedlichen funktionalen Textkategorien (zum Beispiel

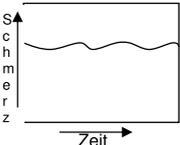
didaktische, referentielle und erkenntnisgenerierende) übersichtlich ab und kann daher als Matrix auch für die Charakterisierung von Berufssprachen dienen. Nutzer von Berufssprachen agieren in unterschiedlichen Rollen, mit unterschiedlichen Adressaten und zu unterschiedlichen beruflichen Sachverhalten. Sie lernen und arbeiten in diversen Instruktionen-Positionen, etwa als Azubi, Lehrperson/Meister, Praxisanleiterin, Dozentin, Pädagogin, Forscherin, Referentin. Dazu nutzen oder erstellen sie auch mündliche und schriftliche Texte, die primär der Instruktion dienen, inklusive Referenzmaterialien wie Handbücher, Lehrbücher, Nachschlagewerke. Berufssprachen sind typischerweise Mischsprachen, die Texte aus unterschiedlichen Disziplinen nutzen (zum Beispiel gesetzliche Grundlagen/Arbeitsrecht, Arbeitsschutz, Medien) und nicht vorwiegend auf forschungsorientierte Texte, sondern auch auf die Alltagssprache ausgerichtet sind. Auch bei hoher Spezialisierung im Beruf erfordert die berufliche Praxis neben den variierenden intraprofessionellen Kompetenzen verbreitet den interprofessionellen Zugang zu anderen Berufen und der allgemeinen Öffentlichkeit (zum Beispiel Kundenkontakt, Kontakt zu Patienten). Dementsprechend gehören zur Berufssprache unterschiedlich formalisierte und genormte Varietäten der mündlichen und schriftlichen Kommunikation, die in unterschiedlichen Medien übertragen werden. Schüler treffen im Unterricht und im Rahmen der betrieblichen Ausbildung auf dieses breite Spektrum und müssen lernen, damit je nach Beruf umzugehen. Das verlangt die Förderung sowohl sprachlicher und fachlicher als auch methodischer und sozialer Kompetenzen (Roche/Terrasi-Haufe 2019, 170).

Beispiele für verschiedene Textsorten aus dem Bereich der Pflege sind in Abbildung 1, 2 und 3 zu sehen.

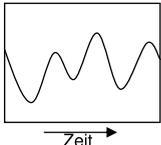
Berufssprache bezeichnet eine Teilmenge des Systems der Fach- und Bildungssprachen und ist in allen Kontexten, von der Verwendung in der Forschung bis zu Lehrplänen und den Studiengängen, als Sammelbegriff für variantenreiche beruflich orientierte Kommunikationsformen zu verstehen (siehe Abschnitt B im Handbuch von E fing/Kiefer 2018, 127–192, zu den kommunikativen Anforderungen verschiedener Berufszweige). Berufssprache bezeichnet damit nicht nur unterschiedliche horizontale und vertikale Schichtungen eines wichtigen Bereichs der Fachsprachen, sondern vor allem funktionale und pragmatische. Berufssprache umfasst also alle funktionalen und pragmatischen Schichtungen der Fachsprache und der Alltagssprache, die für den Erwerb und die Ausführung berufsqualifizierender Aufgaben relevant sind. Gelegentlich wird diese Schnittmenge jedoch als Ersatzbezeichnung für Fachsprachen, im Sinne einer Benennung eines spezifischen (einzelnen) Registers, missverstanden. Der Begriff Berufssprache ersetzt aber nicht die Fachsprache. Auch Fachsprache bezeichnet schließlich kein monolithisches Konzept eines fixierten Schubladensystems von vertikalen und horizontalen Schichten. Vielmehr sind Fachsprachen vor allem durch ihre pragmatischen Funktionen definiert und bilden damit eine Schnittmenge mit berufssprachlichen Kommunikationsformen.

Berufssprache ist somit ein generischer Sammelbegriff für alle möglichen Stratifizierungen in Bezug auf Sprecher-Hörer-Gegenstandskonstellationen und die entspre-

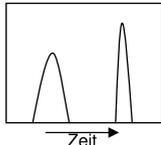
8. a) Welche der Aussagen trifft auf Ihre **Schmerzen** in den letzten 4 Wochen am besten zu?
(Bitte nur **eine** Angabe machen!)



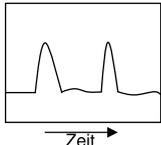
1) Dauerschmerzen mit leichten Schwankungen



2) Dauerschmerzen mit starken Schwankungen



3) Schmerzattacken, dazwischen schmerzfrei



4) Schmerzattacken, auch dazwischen Schmerzen

Wenn Sie an **Schmerzattacken** leiden (Bild 3 und 4), beantworten Sie bitte **zusätzlich** noch folgende Fragen:

b) **Wie oft** treten diese Attacken durchschnittlich auf?

mehrfach täglich einmal täglich mehrfach wöchentlich
 einmal wöchentlich mehrfach monatlich einmal monatlich
 seltener: _____

c) **Wie lange** dauern diese Attacken durchschnittlich? Sekunden Minuten
 Stunden bis zu drei Tagen länger als drei Tage

9. Sind Ihre Schmerzen zu bestimmten Tageszeiten besonders stark? Ja nein

wenn ja: morgens mittags nachmittags abends nachts

10. Mit der folgenden Liste von Eigenschaftswörtern können Sie genauer beschreiben, **wie Sie Ihre Schmerzen empfinden**. Denken Sie bei der Beantwortung an Ihre **typischen Schmerzen in der letzten Zeit**. Bitte lassen Sie keine der Beschreibungen aus und machen Sie **für jedes Wort ein Kreuz**, inwieweit die Aussage für Sie zutrifft. Sie haben bei jeder Aussage 4 Antwortmöglichkeiten:
 3 = trifft genau zu 2 = trifft weitgehend zu 1 = trifft ein wenig zu 0 = trifft nicht zu

Ich empfinde meine Schmerzen als

	trifft genau zu	trifft weitgehend zu	trifft ein wenig zu	trifft nicht zu		trifft genau zu	trifft weitgehend zu	trifft ein wenig zu	trifft nicht zu
	3	2	1	0		3	2	1	0
....dumpf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>heiß	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
....drückend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>brennend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
....pochend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>elend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
....klopfend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>schauderhaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
....stechend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>scheußlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
....ziehend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>furchtbar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SBL © Korb 2006

Abb. 1: Deutscher Schmerz-Fragebogen. Deutsche Schmerzgesellschaft e.V. Berlin, 2019, 4.

chenden sprachlichen Mittel sowie sprachaffinen Medien im beruflichen Bereich. Anders als „Bildungssprache“ ist „Berufssprache“ ein wesentlich weniger aufgeheizter politischer Begriff. Bildungssprache kann jedoch analog zum Begriff der Berufsspra-

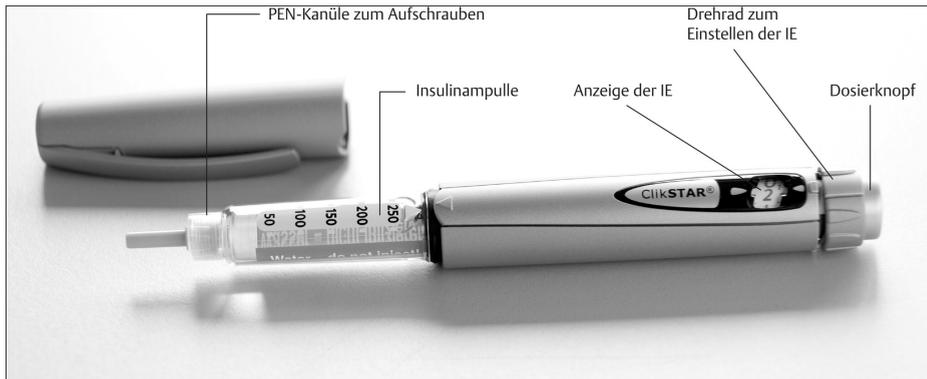


Abb. 2: Insulin-PEN. Aufbau eines Mehrweg-Pens. (Foto: A. Fischer, Thieme) Medikamentöse Therapie: Insulin. In: Andreae S, Anton W, Schön J, von Hayek D, Hrsg. I care – Altenpflege Langzeitpflege. 1. Auflage. Stuttgart: Thieme; 2023. doi:10.1055/b00000006

Lungenszintigrafie

Es handelt sich genau genommen um **2 nuklearmedizinische Verfahren**. Mit dem einen kann die Perfusion (= Durchblutung) der Lunge, mit dem anderen die Ventilation (= Belüftung) der Lunge dargestellt werden. Man spricht daher auch von der **Lungenperfusionsszintigrafie** und von der **Lungenventilationsszintigrafie**. Beide Untersuchungen kombiniert helfen, eine **Lungenembolie** zu **diagnostizieren** oder auszuschließen.

Bei der Lungenperfusionsszintigrafie werden dem Patienten radioaktiv markierte Eiweißmoleküle injiziert, bei der Lungenventilationsszintigrafie atmet der Patient ein Luftgemisch ein, dem radioaktives Material beigemischt ist. Eine spezielle Kamera (sog. Gammakamera), die radioaktive Strahlung misst, macht während der Untersuchung Bilder von der Lunge, auf denen die radioaktive Aktivität sichtbar wird.

Es sind keine besonderen vor- oder nachbereitenden Maßnahmen nötig. Der Patient braucht nicht nüchtern zu sein.

Strahlenschutz • Die Halbwertszeit der bei einer Szintigrafie verabreichten radioaktiven Substanz beträgt nur wenige Stunden, d. h., sie zerfällt innerhalb kurzer Zeit. Die Strahlenbelastung durch eine Szintigrafie ist für den Patienten etwa so hoch wie die Strahlenbelastung, der ein Mensch jedes Jahr durch natürliche Radioaktivität ausgesetzt ist. Damit ist sie mit der einer Röntgenuntersuchung vergleichbar. Eine Aufnahme ist jedoch nur möglich, wenn die vom Patienten ausgehende Strahlung auch außerhalb seines Körpers messbar ist – der Patient strahlt also Radioaktivität ab. Einen engen Kontakt sollten Schwangere, Stillende oder Kleinkinder daher für einige Stunden nach der Untersuchung vermeiden. Eine Isolation des Patienten ist wegen der geringen Strahlendosis aber nicht nötig.

Abb. 3: Schulte D. Lungenszintigrafie. In: I care Pflege. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Thieme; 2020. S. 971.

che in Bezug auf Fachsprache gefasst werden: Bildungssprache umfasst alle funktionalen und pragmatischen Schichtungen der Fach- und Alltagssprache, die für den Erwerb und die Ausführung bildungsbezogener Aufgaben relevant sind.

3 Berufssprache Deutsch als Unterrichtsprinzip

Das didaktische Konzept von *Berufssprache Deutsch* unterscheidet sich von anderen Ansätzen vor allem in seinem Anspruch einer konsequenten Ausrichtung auf sprachliches Handeln, wie es in der linguistischen Pragmatik begründet und in der Szenariendidaktik umgesetzt wird. Die Besonderheit des Unterrichtsprinzips *Berufssprache Deutsch* besteht darin, dass die Vermittlung fachlicher Kompetenzen konsequent mit der Sprachbildung und – im Sinne des in der Berufspädagogik etablierten Prinzips der vollständigen Handlung – dem fallbasierten Lernen, der Kasuistik oder der Projektarbeit verbunden ist. Die Umsetzung kann je nach Vorbildung, Vorwissen und Zielsetzung der Schüler wie mit einer Skala anpassbar eher stärker im berufsqualifizierenden (fachsensiblen) Deutschunterricht oder im sprachsensiblen Fachunterricht stattfinden. Die konsequente Ausrichtung auf vollständige Szenarien verändert und erleichtert den Unterricht in erheblichem Maße:

1. Die Vermittlung von Kompetenzen ist ausgerichtet an dem kommunikativen Bedarf authentischer Kommunikation. Die „Steuerung“ erfolgt daher über die Wahl der Situation und die kommunikativen Zielsetzungen, nicht über die Mikro-Steuerung von Fertigkeiten.
2. Aus dem authentischen Kommunikationsbedarf eines berufssprachlichen Umfeldes ergibt sich darüber hinaus eine für diesen Beruf natürliche Verteilung von Textsorten und deren medialer Realisierung, zum Beispiel bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen, über Kundengespräche, Ausbildungssituationen, Arbeitsberichte bis hin zum Verfassen von Arbeitsanleitungen, Konstruktionsprodukten und öffentlichen Präsentationen.
3. Vollständige Szenarien bieten ideale Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, und zwar nach Talenten, Interessen und sprachlichen Niveaus, denn authentische Kommunikation ist in dieser Hinsicht selten homogen. Damit werden auch Lerner eingeschlossen, die einen höheren Förderbedarf haben.
4. Die Fertigungs- und Kompetenzbereiche müssen nicht mehr – wie in den instruktionistischen Methodiken – separiert und oft artifiziell und mit großem Aufwand situiert und vermittelt werden.
5. Alle Fertigkeiten, nicht nur das Lesen, die Rechtschreibung, Wortschatz, Grammatik (Efing 2018, 49), kommen zur Geltung. Typische unterrichtsmethodische Maßnahmen, wie das Erklären/Instruieren, Hörübungen, die Förderung der Gesprächskompetenz und Medienkompetenzen, Briefe schreiben etc., die stärker auf einzelne Aspekte fokussieren (siehe zum Beispiel die methodischen Vorschläge in

den Abschnitten D1–D3 (in Efing/Kiefer 2018, 265–426) und F in (Efing/Kiefer 2018, 469–516), lassen sich in szenariendidaktischen Verfahren der vollständigen Handlung sehr gut integrieren und dort vertiefen.

6. Die Rollen der Lehrkräfte ändern sich von der primären Steuerung zu der des Coachings/Mentorings.
7. Diese Art der Sprach-/Fachvermittlung hat die Förderung der individuellen Talente im Sinne des Capability-Ansatzes (Roche/Baros 2017) als Ziel, nicht die Fehlerkorrektur.

Als durchgängiges Unterrichtsprinzip (nicht als Zusatz für limitierte Förderklassen) umfasst *Berufssprache Deutsch* alle Bereiche der beruflichen Bildung an Berufsschulen und Berufsfachschulen, von der Berufsintegration und -vorbereitung bis zu den Fachklassen. Das Unterrichtsprinzip fordert alle Lehrkräfte zur Anwendung einer integrierten Sprachbildung im gesamten Unterricht auf. Eine Zusammenarbeit zwischen Fach- und Deutschlehrkraft ist bei der Unterrichtsplanung daher von großem Vorteil. Der Unterricht soll jedoch nicht additiv, sondern primär integriert erfolgen. Dies geschieht durch eine sprachbewusste Unterrichtsgestaltung mit Hilfe geeigneter sprachsensibler und handlungsorientierter Methoden, Arbeitstechniken, Strategien und Medien. Wie hoch dafür der Bedarf an berufssprachlichen Aus- und Weiterbildungskonzepten und -maßnahmen auch für ausgebildete DAF-/DAZ-Lehrkräfte im heterogenen quartären Bildungsbereich ist, zeigt exemplarisch die Studie von Roche/Lindner-Matthiesen (2023).

4 Szenariendidaktik

Da das Unterrichtsprinzip eine Ausrichtung auf einen sprachsensiblen Fachunterricht umfasst und sich über Lernfelder oder Curriculare Einheiten gut an die fachlichen Curricula der Ausbildungsfächer anschließen lässt, entsteht ein kohärentes, vernetztes, verbindliches und damit berechenbares System aus Fach- und Spracherwerb.

In Anlehnung an das Konzept der handlungsorientierten Sprachdidaktik, wie es nach Hölscher/Roche/Piepho (2006) für die Szenariendidaktik ausformuliert wird, gilt es auch im Deutschunterricht an Berufsschulen und Berufsfachschulen, inhalts- und aufgabenreiche kommunikative Konstellationen zu erzeugen. Schüler können dabei in Rollenspielen, Szenarien, Fallstudien, Situationen, Projekten, Simulationen und Spielen unterschiedliche Rollen und im Sinne des Mottos „Lehren ist effizienter als Lernen“ auch selbst Expertenrollen übernehmen. Mit den folgenden Phasen lässt sich das szenariendidaktische Konzept sehr gut mit dem Unterrichtsprinzip der vollständigen Handlung kombinieren und entsprechend gut operationalisieren und portionieren, in kleinen Szenarien für eine Unterrichtsstunde oder auch in größeren Szenarien für eine umfangreichere Lerneinheit, ein Projekt oder ein größeres Thema.

Kreislauf der vollständigen Handlung nach der Handlungsregulationstheorie von den Arbeitspsychologen Winfried Hacker und Walter Volpert (zitiert nach Riedl 2011):

1. Aktivieren und orientieren: Das Vorwissen der Schüler wird aktiviert. Was ist zu tun? Was wissen wir schon darüber? Wo finden wir zusätzliche Informationen?
2. Informieren und analysieren: Die Schüler informieren sich anhand verschiedener Materialien bezüglich der zu bearbeitenden Aufgaben und Inhalte.
3. Lösungsmöglichkeiten erarbeiten und planen: Für ein Anliegen oder Problem gibt es immer verschiedene Lösungen und verschiedene Wege, die dorthin führen. Was könnten wir machen? Wer hat so etwas schon mal gemacht? Wer kann das am besten? Aufgaben sind zu bestimmen und zu verteilen, Arbeitsabläufe zu planen. Hilfsmittel sind auszuwählen, relevante Vorlagen zu analysieren.
4. Durchführen: Nun wird am Produkt gearbeitet. Das umfasst mehrere Abstimmungs-, Arbeits- und Optimierungsdurchläufe.
5. Präsentieren und bewerten: Der Phase der Erarbeitung folgt die Vorstellung des Arbeitsvorhabens. Davor wird alles nochmals sorgfältig überprüft und erprobt, danach ausge bessert und optimiert. Alle Zwischenstände werden dokumentiert. Anhand gemeinsam festgelegter Kriterien werden die erarbeiteten Produkte konstruktiv bewertet.
6. Überarbeiten und Reflektieren: In einer Redaktionsphase wird das Handlungsprodukt im Team auf Anregungen im Rahmen der Bewertungen optimiert. Eine Phase der abschließenden Reflexion schließt das Szenario ab: Was ist gut gelungen? Was könnte man auch in anderen Situationen anwenden? Was würde man wann anders machen?

Folgende Prinzipien der Handlungsorientierung sind dafür maßgeblich (siehe auch Abbildung 4):

- integrierte Lernzielbestimmung: Förderung sprachlicher, fachlicher und methodischer Kompetenzen
 - Beachtung der Progression (Lernfelder und Curriculare Einheiten im Fachlehrplan)
 - Einbindung in Ausgangs-Handlungssituationen mit echten Inhalten und Aufgaben (fallbasiertes Lernen, Szenarien)
 - systematische Planung der Abläufe in Teilaufgaben, die betrieblichen Abläufen entsprechen (unter aktiver Beteiligung der Schüler)
 - Bereitstellung von Hilfsmitteln für selbstständiges Arbeiten und Recherchieren
 - authentische und ansprechende Visualisierung
 - Multimedialität (angemessen in Bezug auf die kommunikative Situation) zur Förderung aller Fertigkeiten (kein Medienaktionismus)
 - keine pseudo-handlungsorientierten Übungen (z. B. Partner-Diktate, Chorsprechen, Abschreiben etc., es sei denn, sie sind kommunikativ im Sinne pragmalinguistischer Modelle begründbar)
 - keine rein formbasierten, sondern integrierte zweckgerichtete Grammatik- und Orthographieübungen.
- (Prinzipien einer berufssprachlichen Szenariendidaktik, Roche/Terrasi-Haufe 2016, 24)

Ein sensibler Lerner wird immer dann sprachliche Mittel aufgreifen oder auch freiwillig recherchieren und erfragen, wenn sie in einen kommunikativen Zweck sinnvoll und effektiv eingebunden sind. Die Einsicht in Gesetzmäßigkeiten und Strukturen der Sprache (Sprachbewusstheit) kann am besten aus tatsächlichem Sprachhandeln gewonnen werden (Gebrauchsbasiertheit). Sprachbewusstheit fördert das weitere Sprachenwachstum vor allem dann, wenn die so reflektierten Mittel unmittelbar für erkennbare Zwecke kommunikativ eingesetzt werden können. Sprachliches Wachstum ist immer ein kreativer Prozess des einzelnen Lerners, der durch Begleitung und Anregungen von außen gefördert, aber nicht ersetzt werden kann.

Aktuelle Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung zeigen, dass Sprache genau in solchen Konstellationen gelernt wird (und zwar von Kindes- oder besser Säuglingsbeinen an). Nach Piaget (1976) ermöglicht nur das konkrete Handeln und Erfahren die Fähigkeit, abstrakte, formale Gedankengänge durchzuführen und Wissen zu (re)konstruieren. Dieser Aspekt findet sich auch in der Lerntheorie des Konstruktivismus nach Papert (1980/1993) genauso wieder. In der konstruktivistischen Lerntheorie, die eine Weiterentwicklung des Konstruktivismus darstellt, gilt Lernen als individuelle erfahrungsbasierte Rekonstruktion von Wissen und ist effizienter, wenn sich Schüler an der konkreten Herstellung von Produkten aktiv beteiligen, das heißt auch, ihre Ergebnisse „veröffentlichen“. Auch in der Tätigkeitstheorie wird hervorgehoben, wie sich die menschliche Psyche durch (dynamische) Tätigkeiten im Kontext von bedeutungsvollen, zielorientierten und soziologisch relevanten Interaktionen zwischen Menschen und ihrer Umgebung entwickelt (Eckardt 2013, 82). Für den Spracherwerb bedeutet das, dass dieser nur durch konkretes sprachliches Handeln und konkretes Erfahren der Wirklichkeit effektiv sein kann. Da Wirklichkeit nicht objektiv gegeben, sondern kulturell vermittelt ist, sind in einem erfolversprechenden Sprachunterricht auch kulturspezifische Unterschiede in den Sprachen (Linguakulturen) und den Lernbedingungen angemessen (und nicht stereotypisierend) zu berücksichtigen.

Auf die Vermittlung berufssprachlicher Kompetenzen ausgerichtete Curricula sehen sich häufig der Kritik ausgesetzt, sie würden kreative Textarbeit und literarische Gattungen ausschließen, die aber für die Ausbildung einer elaborierten Sprachkultur wichtig seien. In der Tat lassen sich in den Lehrplänen derartige Abgrenzungstendenzen beobachten (siehe die Bundesländer-Übersicht in Riedel 2018). Versteht man Sprache aber allgemein als aktives Handeln, dann reduziert sich die Diskrepanz von beruflichen und literarischen Kommunikationssituationen deutlich, vor allem, wenn dabei die aktive, kreative Ko-Konstruktion von Texten im Mittelpunkt steht. Denn in beiden Kommunikationsbereichen geht es nicht um einen rezeptiven oder mechanisch-reproduzierenden Umgang mit Sprache, sondern um die aktive, situationsangemessene Gestaltung kommunikativer Prozesse. Schließlich ist auch das Lesen oder Hören literarischer Texte ein konstruktiver Prozess, der schnell etwa in Theaterprojekten, Poetry Slams (Deppert 2018), Konkreter Poesie oder über die weiteren Verfahren der interkulturell ausgerichteten Literaturdidaktik des Dialogs zu eigenen Textkreationen führen kann. Insofern versteht sich die Dialogdidaktik als literarische Variante der Szena-

riendidaktik (Roche/Schiewer 2017, 2018a, 2018b, 2021). Auch die Literaturdidaktik des Dialogs thematisiert gezielt die Lebenswelt der Lerner. Zu ihren Zielen gehören unter anderen

[...] Dialogfähigkeit, fächerübergreifendes Lernen und Denken, Sprachsensibilisierung und Sprachmotivierung (sprachmotiviertes Handeln), Mehrsprachigkeit als Sprachsensibilisierung, Wert- und Relevanzschätzung von Kunst und ästhetischer Bildung, kritische Kompetenzen im Sinne von qualifizierten Wertungen, Relevanzbewertungen, Reflexion, politischer Mündigkeit, Handlungsorientierung, poetologische Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen im Sinne der Übersetzung in unterschiedliche Sprachen und der Sensibilisierung für Differenz und Transdifferenz. (Roche/Schiewer 2018a, 10)

5 Beispiel: Szenarien-Matrix

Mit Hilfe der folgenden Matrix lassen sich Szenarien für den sprach- und fachintegrierten Unterricht planen, vorbereiten, durchführen und adäquate Lehrmaterialien entwickeln. Fachliche Grundlage ist in diesem Beispiel der Rahmenplan für die generalistische Pflegeausbildung (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2020, Bundesinstitut für Berufsbildung 2019). Innerhalb der Curricularen Einheiten des Rahmenplans werden Themen und fachliche Parameter identifiziert, die um die sprachlichen Kompetenzen in Bezug auf die Handlungssituation (Kontext, Handlungsziel, Akteure, Medien) ergänzt werden. Die Verknüpfung von Fach und Sprache wird im Szenario abgebildet. Anschließend wird das Szenario mittels der Phasen der vollständigen Handlung für den Unterricht und/oder die Entwicklung von Lehrmaterial ausgearbeitet. Das folgende Beispiel zeigt die sprachensible Ausarbeitung eines authentischen Szenarios aus dem Rahmenlehrplan für die Pflege (Roche/Kamm 2024). Ergänzt wird dieses Szenario noch durch das konkrete Lehrmaterial und bibliographische Hinweise auf authentische Quellen.

Abb. 4: Szenario Schmerzanamnese (Roche/Kamm 2024).

Übersicht zum Szenario	
Thema	Schmerzanamnese
Berufliche Qualifikation	Pflegefachfrau/Pflegefachmann
Curriculare Einheit	CE05; CE07
Zeitpunkt in der Ausbildung	2 Ausbildungsjahr
Setting	Akutupflege
Akteure	Pflegefachkräfte, zu Pflegenden
Zeitumfang	6 UE

Handlungssituation

Semire, 13 Jahre alt, wurde heute auf der pädiatrischen Station aufgenommen.

Sie leidet seit einigen Wochen unter heftigen Attacken mit pochenden Kopfschmerzen. Ihre Eltern mussten sie bereits mehrmals in der Schule krankmelden oder sie vom Unterricht abholen und machen sich daher große Sorgen um ihre Tochter. Nach einigen ambulanten Untersuchungen durch den Kinderarzt hat dieser das Mädchen zur weiteren Diagnostik in das städtische Klinikum Bad Heilstadt überwiesen. Neben den Eltern, Herrn und Frau Tucz, wird Semire auch von ihren beiden Brüdern bei der stationären Aufnahme begleitet. Das Mädchen wirkt sehr schüchtern und zurückhaltend, kann sich aber gut verständigen.

Schwester Annette übernimmt heute im Spätdienst die Versorgung von Semire. Die Kollegin aus dem Frühdienst hat ihre Übergabe ein wenig schnippisch mit den Worten beendet: „Also wenn ihr mich fragt simuliert das Mädchel nur. Sobald die Familie das Zimmer verlässt strahlt sie wie der Sonnenschein“. Annette betritt mit gemischten Gefühlen das Patientenzimmer und möchte sich ein eigenes Bild machen.

Berufliche Handlungskompetenz

Kompetenzen (gemäß PflAPrV, Anlage 1)

Die Auszubildenden

- beteiligen sich an der Organisation und Durchführung des Pflegeprozesses (I.1.b);
 - nutzen ausgewählte Assessmentverfahren und beschreiben den Pflegebedarf unter Verwendung pflegediagnostischer Begriffe (I.1.c);
 - erheben pflegebezogene Daten von Menschen aller Altersstufen mit gesundheitlichen Problemlagen sowie zugehörige Ressourcen und Widerstandsfaktoren (I.2.a);
 - interpretieren und erklären die vorliegenden Daten bei Menschen mit überschaubaren Pflegebedarfen und gesundheitsbedingten Einschränkungen anhand von grundlegenden pflege- und bezugswissenschaftlichen Erkenntnissen (I.2.b);
 - erschließen sich neue Informationen zu den Wissensbereichen der Pflege, Gesundheitsförderung und Medizin (1.2.g);
 - wirken entsprechend den rechtlichen Bestimmungen an der Durchführung ärztlich veranlasster Maßnahmen der medizinischen Diagnostik und Therapie im Rahmen des erarbeiteten Kenntnisstands mit (III.2.b);
 - orientieren ihr Handeln an qualitätssichernden Instrumenten, wie insbesondere evidenzbasierte Leitlinien und Standards (IV.1.b);
 - erschließen sich wissenschaftlich fundiertes Wissen zu ausgewählten Themen und wenden einige Kriterien zur Bewertung von Informationen an (V.1.b).
-

Handlungsanlässe (gemäß Rahmenplan der Fachkommission nach § 53 PflBG)

- Schmerzen
 - akuter Schmerz
-

Kontextbedingungen (gemäß Rahmenplan der Fachkommission nach § 53 PflBG)

(keine)

Handlungsmuster (gemäß Rahmenplan der Fachkommission nach § 53 PflBG)

- Unterstützung bei diagnostischen und therapeutischen Interventionen und Anordnungen
 - Schmerzmanagement
-

Wissensgrundlagen (gemäß Rahmenplan der Fachkommission nach § 53 PflBG)

- Wissensrecherche und -bewertung, auch unter Nutzung von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien
-

Sprachliche Handlungskompetenz

Kommunikative Kompetenz

- kann mit berufsbezogenen Texten umgehen, kennt die entsprechenden sprachlichen Konventionen und kann sie auch selbst anwenden;
- kann das eigene Verstehen durch Mitschreiben, mündliche Wiedergabe, Zusammenfassung o. Ä. sichern;
- kann sich sprachlich auf eine Situation vorbereiten, z. B. Fragen notieren, Fachbegriffe übersetzen, Gliederung planen.

Sprachhandlungen

- im Unterricht über ein Thema sprechen,
- „allgemein verfügbare Informationen aus verschiedenen Quellen für sich und andere nutzbar machen“,
- Informationen recherchieren,
- Fachtexte lesen und verstehen,
- „Kontakt mit Kolleginnen und Kollegen/Vorgesetzten/mit dem Klientel aufnehmen und aufrecht erhalten“.

Didaktischer Aufbau

Die Auszubildenden können mit Hilfe von selbst angeeignetem Grundwissen eine Schmerzanamnese als Beispiel für ein Assessmentinstrument erheben und mögliche individuelle Einflussfaktoren auf Schmerzen erkennen.

Schritte der vollständigen Handlung	Schwierigkeitsgrad 1	Schwierigkeitsgrad 2	Schwierigkeitsgrad 3
1. Orientieren	Die TN überlegen und notieren Einflussfaktoren auf das Schmerzempfinden. Sie beziehen Ihre Überlegungen auf die Handlungssituation.	SG 1 Die TN ordnen ihre Ergebnisse thematisch und finden Überpunkte.	SG 1 Die TN stellen ihre Ergebnisse in geeigneter Form dar.
2. Informieren	Die TN ergänzen ihr Vorwissen zum Thema anhand der gängigen Fachliteratur. Sie ergänzen den vorliegenden Lückentext. Sie beziehen ihr Wissen auf die Situation von Semire und formulieren Annahmen anhand eines Beispiels.	SG 1 Sie fassen ihre Ergebnisse anhand von Überpunkten zusammen. Sie beziehen ihr Wissen auf die Situation von Semire und formulieren Annahmen dazu.	SG 1 Sie fassen ihre Ergebnisse mit eigenen Worten zusammen. Sie beziehen ihr Wissen auf die Situation von Semire, formulieren Annahmen und begründen diese nachvollziehbar.
3. Planen und analysieren	Die TN verschaffen sich einen Überblick über die verschiedenen Assessmentinstrumente. Die TN formulieren offene Fragen und W-Fragen zu den Kriterien der Schmerzanamnese.	Die TN recherchieren, welche Assessmentinstrumente einer Pflegekraft zur objektiven Beurteilung von Schmerzen zur Verfügung stehen. Sie wählen für Semire ein geeignetes Assessmentinstrument aus und formulieren dazu offene Fragen und W-Fragen.	SG2

4. Durchführen	Die TN führen anhand der Fragen aus Schritt 3 in Kleingruppen einen Dialog zur Erfassung der Schmerzanamnese bei Semire. Sie nehmen dabei die Rolle von Semire und Schwester Annette ein.	SG 1	SG 1
1. Präsentieren	Die TN hören die Dialoge der verschiedenen Kleingruppen zur Erfassung der Schmerzanamnese von Semire.	SG 1	SG 1
5. Bewerten	Die TN erkennen und besprechen die Unterschiede der verschiedenen Dialoge anhand von Reflexionsfragen.	Die TN erkennen und besprechen die Unterschiede der Dialoge und diskutieren Aspekte der sprachlichen Umsetzung.	SG 2
1. Reflektieren	Die TN reflektieren ob das Ergebnis die verschiedenen Einflussfaktoren aus Schritt 1 berücksichtigt und besprechen sich dazu im Plenum.	SG 1 Die TN überlegen, welche Assessmentinstrumente geeignet wären, um fehlende Aspekte zu ergänzen.	SG2 Die TN überlegen wie es gelingen könnte die Aspekte eines interkulturellen Schmerzkonzeptes in die Schmerzanamnese einzubinden.

6 Literatur

- BAMF (2007): ESF-BAMF-Programm zur berufsbezogenen Sprachförderung 2007–2013. Nürnberg.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020): Lehrpläne und Ausbildungspläne für die Berufsfachschule für Pflege. München.
- Bellmann, Lutz/Christian Gerhards (2020): Konkurrenz um Auszubildende und Fachkräfte – wie reagieren die Betriebe? IAB Forum. <https://www.iab-forum.de/konkurrenz-um-auszubildende-und-fachkraefte-wie-reagieren-die-betriebe/?pdf=19097> (letzter Zugriff 14. 12. 2023).
- Börsel, Anke (2017): Sprachbildung in die Fachdidaktiken. Kooperationsprozesse im Berliner Projekt Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt. In: Elisabetta Terrasi-Haufe/Anke Börsel (Hg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster, 93–104.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht. Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung. Bonn.

- Deppert, Alex (2018): Poetry Slam im Deutschunterricht an Berufsschulen. In: Efing, Christian/Karl-Hubert Kiefer (Hg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 251–261.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) / Goethe-Institut (GI) (Hg.) (1995): Zertifikat Deutsch für den Beruf. Lernziele, Wortliste, Testmodell, Bewertungskriterien. Frankfurt a. M., München.
- Dirschedl, Carlo (Hg.) (2011): Berufsdeutsch Basisband: Gastgewerbe. Arbeitsheft. Handlungssituationen). Berlin.
- Dirschedl, Carlo (Hg.) (2012a): Berufsdeutsch Basisband: Einzelhandel. Arbeitsheft (Handlungssituationen). Berlin.
- Dirschedl, Carlo (Hg.) (2012b): Berufsdeutsch Basisband: Grundstufe Metall/Fachstufe Metallbau. Arbeitsheft (Handlungssituationen). Berlin.
- Dirschedl, Carlo (Hg.) (2015): Berufsdeutsch Basisband: Berufsdeutsch für die Pflege. Handlungssituationen mit Basiswissen. Berlin.
- Eckardt, Georg (Hg.) (2013): Entwicklungs- und pädagogische Psychologie. Zentrale Schriften und Persönlichkeiten. Wiesbaden.
- Efing, Christian (2017): Zur Funktion und Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung: Empirische Befunde. In: Elisabetta Terrasi-Haufe/Anke Börsel (Hg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster, 249–269.
- Efing, Christian (2018): Die Perspektive der Deutschdidaktik. In: Christian Efing/Karl-Hubert Kiefer (Hg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 43–52.
- Efing, Christian/Karl-Hubert Kiefer (Hg.) (2018): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 43–52.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2012): The 1st European Survey on Language Competences. Final Report. Publications Office of the European Union. Luxemburg.
- Georg Thieme Verlag (Hg.) (2020): I care Pflege. 2. Aufl. Stuttgart, New York.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen.
- Grundmann, Hilmar (2001): Wieviel Deutschunterricht brauchen Berufsschüler? Die Geschichte eines umstrittenen Unterrichtsfaches. Frankfurt a. M.
- HABS (Hessische Agentur für Berufsqualifizierende Sprache) (2023): <https://www.habs-hessen.de/> (letzter Zugriff 14. 12. 2023).
- Hebel, Franz (1983): Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen. Frankfurt a. M.
- Hölscher, Petra/Jörg Roche/Hans-Eberhard Piepho (2006): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien: Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel.
- Kirndorfer, Susanne (2017): „Würden Sie bitte noch einen Moment im Warteraum Platz nehmen?“ Gesprächsanlässe von Medizinischen Fachangestellten in Beruf und Schule. In: Elisabetta Terrasi-Haufe/Anke Börsel (Hg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster, 287–300.
- Kruse, Birgit/Marina Pasquay/Hartmut Sturm (2017): Die dualisierte Ausbildungsvorbereitung für neu zugewanderte Jugendliche in Hamburg. Sprachaneignungsprozesse in Betrieb und Schule. In: Elisabetta Terrasi-Haufe/Anke Börsel (Hg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster, 121–138.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf (letzter Zugriff 14. 12. 2023).
- Luscher, Renate/Roland Schäpers (1989): Berufssprache Deutsch – Szenen aus dem Büro. Ismaning.
- Neumann, Astrid/Andrea Bogner (2017): Herausforderungen für die Lehrkräftebildung am Beispiel der Qualifizierung für Berufsbildende Schulen im Mercator Entwicklungsprojekt Umbrüche Gestalten.

- Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile Lehramtsausbildung in Niedersachsen. In: Elisabetta Terrasi-Haufe/Anke Börsel (Hg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster, 77–92.
- Papert, Seymour (1980/1993): *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*. New York.
- Piaget, Jean (1976): *Piaget's theory*. In: Bärbel Inhelder (Hg.): *Piaget and his School*. New York, 11–23.
- Riedel, Margit (2018): *Literaturunterricht an beruflichen Schulen*. In: Christian Efing/Karl-Hubert Kiefer (Hg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 239–249.
- Riedl, Alfred (2011): *Didaktik der beruflichen Bildung*. 2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart.
- Roche, Jörg (2017): *Herleitung von Grundlagen der handlungsorientierten Sprachvermittlung an beruflichen Schulen*. In: Elisabetta Terrasi-Haufe/Anke Börsel (Hg.): *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Münster, 187–200.
- Roche, Jörg/Wassilios Baros (2017): *Der Capability-Ansatz in der Praxis – Skizze eines Modellprojekts zur talentfördernden, rapiden und berufsqualifizierenden Integration von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (TRIUMF)*. In: Elisabetta Terrasi-Haufe/Anke Börsel (Hg.): *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Münster, 177–185.
- Roche, Jörg/Anna Kamm (2024): *pfllege + Sprachensible Szenarien für die Pflegeausbildung*. Stuttgart.
- Roche, Jörg/Hilke Lindner-Matthiesen (2023): *Sprachförderung in der beruflichen Weiterbildung – Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung*. Sozialer Fortschritt 72: 43–54.
- Roche, Jörg/Gesine Lenore Schiewer (2017): *Identitäten – Dialoge im Deutschunterricht*. Schreiben – Lesen – Lernen – Lehren. Tübingen.
- Roche, Jörg/Gesine Lenore Schiewer (2018a): *Emotionen – Dialoge im Deutschunterricht*. Schreiben – Lesen – Lernen – Lehren. Tübingen.
- Roche, Jörg/Gesine Lenore Schiewer (2018b): *Lebenswelten – Dialoge im Deutschunterricht*. Schreiben – Lesen – Lernen – Lehren. Tübingen.
- Roche, Jörg/Gesine Lenore Schiewer (2021): *Unterrichtswelten – Dialoge im Deutschunterricht*. Neue Perspektiven für Literaturvermittlung, Lesen und Schreiben. Tübingen.
- Roche, Jörg/Elisabetta Terrasi-Haufe (2016): *Handlungsbasierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern*. In: Christian Efing/Karl-Hubert Kiefer (Hg.): *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung*. „Wissen – Kompetenz – Text“. Frankfurt a. M., 71–90.
- Roche, Jörg/Elisabetta Terrasi-Haufe (2019): *Sprachkompetenzen fördern an beruflichen Schulen – Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld der Förderung sprachlicher Basiskompetenzen und Berufssprache*. In: Karin Heinrichs/Hannes Reinke (Hg.): *Heterogenität in der Beruflichen Bildung*. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld, 167–180.

Hartwig Kalverkämper

Deutsch als fachbezogene Fremdsprache (DaFF) für das Fernstudium

Zusammenfassung: Der Beitrag weist die Vorteile des Fernstudiums auch und gerade für die Erlernung von Fremdsprachen nach, was bislang als innovativ gilt. Er stützt die Evidenz auf einen an der FernUniversität Hagen unter Leitung des Autors fertiggestellten zwölfteiligen DaF-Kurs. Dieser trägt seine zusätzliche Besonderheit darin, dass er ein übergeordnet fach- und bildungssprachliches Register mit spezifischer Intention für daran interessierte Lerner in den Bereichen Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur verfolgt, und zwar dies als sofortiger, als Direkt-Einstieg in das DaF-Lernen, was für DaFF ebenfalls neuartig ist. Die Chancen dieses „Deutsch für Köpfe“ werden vorgestellt und diskutiert.

Schlagwörter: Blended Learning, DaFF, Fachsprache, Fernstudium Fremdsprache, Gemeinsprache (Alltag), Qualität, Sprachkurs für das Fernstudium

- 1 Die erzwungene neue soziale Entdeckung der Distanz
- 2 Fernunterricht als gesellschaftliche Bildungs-Chance
- 3 Fernbetreuter Selbstunterricht als attraktives bildungspolitisches und lernformales Konzept
- 4 Sprachunterricht als *Fach*sprachenunterricht
- 5 Fremdsprachenlernen (DaF) als Fremd*fach*sprachen-Erlernen (DaFF)
- 6 Fremd(*fach*-)sprachenlernen im Fernstudium
- 7 Ein innovativer <Fernstudien-DaFF-Lernkurs>
- 8 Plädoyer für <Fachfremdsprachen *DaFF IM FERNSTUDIUM*>
- 9 Literatur

1 Die erzwungene neue soziale Entdeckung der Distanz

Die COVID-19-Pandemie (*coronavirus disease 2019*) seit Ende 2019 (bis Ende 2022) in Europa hat bei allen entstandenen Bedrängnissen und Einschränkungen ab den Jahren 2020 zu einer grundlegend neuen Erkenntnis in Deutschland und darüber hinaus auch global geführt: **Distanz**, so befremdlich, weil notwendig erzwungen, sie in sozialen Kontexten je nach Kultur sein kann, ist heutzutage, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, kein Lernhindernis mehr; Lehren und Lernen sind nicht an einen Klassenraum gebunden, HomeSchooling und, erweitert bezogen auf die Berufspraxis, HomeOffice haben in den beiden Jahren grundlegend die traditionellen Gepflogenheiten des ‚Daseins vor Ort‘, hier speziell: des präsenten Lernens in der Schule, verändert, indem sie durchgreifend in Frage gestellt wurden durch alternative Möglichkeiten.

Ebendiese haben sich in fast zwei Jahren (seit 2020) als Angebote und Praxisdurchführungen bewährt. Allerdings waren und sind sie notwendig an die technischen Möglichkeiten, die zur Verfügung stehen, gebunden: an das Internet und die technischen Übertragungs-Kapazitäten, PC-Ausstattung mit Kamera und Mikrofon, geeignete Software, digitale Plattformen, virtuelle Räume, u. a. So wie das HomeOffice in vielen Bereichen des Verwaltungsarbeitens das traditionelle wie erst recht das US-amerikanisch importierte Großraum-Büro als sozialen Arbeitsplatz in Frage gestellt, ja sogar mit einer intensiven Diskussion zu neuen urbanen Entwicklungen (März 2021) fast schon obsolet gemacht hat zugunsten des selbstbestimmten Arbeitens zu Hause, gewinnt das HomeSchooling als Mittel der Lehre und des Lernens an Attraktivität, wenn es – und das ist der Unterschied zu pandemischen Zwangslagen – in welchen Weisen auch immer gepaart ist mit den unverzichtbaren sozialen Begegnungsmöglichkeiten, mit dem Gemeinschaftserleben und mit dem direkten, situativen, ganzheitlichen Kommunikationsaustausch, die der traditionelle Präsenzunterricht bietet.

Die Distanztechnik beschneidet bei aller erfreulichen Überbrückungsleistung von Distanz eben doch das eigentlich Lebendige, was eine situativ ablaufende und interaktiv erlebbare Kommunikation an Komplexität und Umfeld einbringt und als Erlebnisraum ausmacht. Die Technik reduziert hier auf den Ausschnitt, den die Kamera an ihrem Ort zu liefern imstande ist, meist gerichtet auf den Kopf (Gesicht) und wenig Oberkörper, und hält die Situation unbewegt und das Gegenüber körperlich recht starr, denn es will ja in die installierte Kamera blicken.

2 Fernunterricht als gesellschaftliche Bildungs-Chance

Die heutzutage durch die pandemischen Umstände und ihre Folgen erzwungene Einsicht, die Distanz mit den Möglichkeiten der Technik für die Bildung, die Ausbildung, für Lehre und Lernen intensiv zu nutzen, hat ihre Wurzeln aber schon in den 1970er Jahren. Damals ging es aus volkswirtschaftlichen Überlegungen um Fortbildung (Konstanz im bereits gelernten Beruf) oder Weiterbildung (Erlernen eines neuen Berufs während eines oder nach einem bereits ausgeübten Beruf); diese Chancen sollten allen offenstehen, dabei emanzipatorisch gedacht gerade auch für die an einem Berufsleben wieder/weiterhin interessierten Frauen (und spezieller: Mütter; vgl. FernUniversität 1991, Herbst 1991, Bandlow u. a. 1994, v. Prümmer 1997a) sowie seit etwa Mitte der 1990er Jahre auch im Hinblick auf die Migrantinnen aus kulturell die Frauenrechte der westlichen Wertegemeinschaft eher missachtenden Sozialisationen: als eine Integrations- und Selbstbefreiungs- und folglich weibliche Emanzipationsmöglichkeit, und der Bildungsanspruch und die Lernwilligkeit sollten selbst bei persönlichen Mobilitätsproblemen (wie Leben auf dem Land, Elternzeit, zeitintensive Betreuungsverpflichtun-

gen zu Hause, Berufstätigkeit, Gefängnisinsassen, Berufssportler, u. a.) umsetzbar sein (vgl. z. B. URL 1).

Aus einem solchen Geist bildungspolitischer Verantwortung gegenüber den bildungswilligen Menschen, die durch ihre Lebensumstände nicht in einer Universitätsstadt an einem Präsenzstudium mit Vorlesung, Seminaren, Kolloquien u. a. teilnehmen können, und als Beitrag zur Chancengleichheit, ja Chancengerechtigkeit ist im Jahr 1974 in Nordrhein-Westfalen (Bildungsminister Johannes Rau), in der Stadt Hagen (Nordrhein-Westfalen), die *FernUniversität* als bislang erste und einzige staatliche Einrichtung dieser Art (zunächst als Gesamthochschule, seit 2003 dann als Universität) gegründet worden. Europaweit seien erwähnt in England *The Open University* in Milton Keynes, in den Niederlanden *Open universiteit*, Heerlen, in Dänemark *Jutland Open University* in Århus, in Spanien *Universidad Nacional de Educación a Distancia* in Madrid, in Portugal *Universidade Aberta*, Lissabon; in Lateinamerika sei die *Universidad Abierta* der UNAM *Universidad Autónoma Nacional de México*, Mexiko-Stadt, erwähnt (vgl. auch URL 2).

Die Aufgaben der FernUniversität decken das üblich-bekanntes Spektrum ab: Forschung (und wissenschaftliche Publikation), wissenschaftliche Lehre, Studium (auf Distanz, virtuell über geeignete Plattformen und Onlinekanäle; je nach Fächern gepaart mit kurzen Präsenzphasen in der FernUniversität), Weiterbildung.

Gerade in den Zeiten epi- und pandemisch erzwungenen Verbleibens zu Hause ergeben sich für die Bildung, für den Arbeitsmarkt und für das Lernen (aller Altersstufen) Herausforderungen, die über die Digitalisierung der Lehrtechnik und Lernmittel aufgefangen (vgl. Grein 2022), über Online-Angebote sogar gelöst werden können.

Diese Bedarfslagen der 2020er Jahre konkretisieren nach rund einem halben Jahrhundert jene Überlegungen, die in den 1970er Jahren vorausschauend als Faktenentscheidungen (Fernunterricht) bereits bedacht und umgesetzt worden sind. Damals wie heute verlief die Argumentation entlang der emanzipatorischen Teilhabe (heutzutage wird dazu noch der Aspekt des Grundrechts stark thematisiert) bildungswilliger Menschen in persönlich mobilitätserschwerter Lage.

Dieser handlungsleitende Aspekt des *cui bono?* war (und ist) für das Distanzlernen, das Fernstudium, somit auch für das Selbstverständnis der FernUniversität insofern ein Alleinstellungsmerkmal, als die Ausbildung und Weiterbildung (im selben Beruf) sowie Fortbildung (mit verändertem, d. h. Neu-Beruf) vorzugsweise, ja konstitutiv darauf eingestellt sind, inzwischen bestens unterstützt durch die digitalen/elektronischen Möglichkeiten der distanzüberwindenden Kommunikationstechnik.

3 Fernbetreuter Selbstunterricht als attraktives bildungspolitisches und lernformales Konzept

Bei den naturwissenschaftlichen Fächern wie Mathematik oder Technik, bei den geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern wie Soziologie oder Literatur konnte man

ein Fernstudium mit Betreuung in Distanz, gepaart mit regem schriftlichen Austausch von Aufgaben und deren Prüfung und Korrektur bzw. Lösungen, und komplettiert mit gelegentlichen Präsenzveranstaltungen (ein bis zwei Tage vor Ort dauernd) gut durchführen – aber ein *Sprachstudium*, geschweige ein *Fremdsprachen-Fernlernstudium* schien nicht praktikierbar zu sein. Zu sehr waren, bis heute, an den Begriff ‚Sprache‘ das Sprechen (was ja vom Wortstamm schon naheliegt), die Nähe zum Partner, die direkte Kommunikation, der Dialog und korrigierende mündliche Austausch, die Vorstellung einer lebendigen Kommunikationssituation, die einfühlende Präsenz zu den mündlichen Texten gebunden. Sprachvermittlung, erst recht *Fremdsprachenlehre*, über Distanz, ohne permanente Situationspräsenz (mit anwesender Lehrperson) ließ sich zu jener Zeit kaum als erfolgreich durchführbar vorstellen.

Erst in der aktuellen Zeit, öffentlich im September 2020, ist ein sogenanntes *Hager Manifest* zur Fernlehre bzw. zum Distanzlernen formuliert worden, das mit dem Leitbegriff eines ‚New Learning‘ den digitalen Wandel zum Anlass nimmt, die aktuelle Art des Lehrens und Lernens zu überdenken und eine neue, technikabgestimmte Konzeption von Bildung gesellschaftsweit zu erstreben (vgl. URL 3). In Nutzung der digitalen Technologie ermöglicht sich so eine lebenslange Bildung (in Eigeninitiative), mit Orientierung an den Möglichkeiten der Lernenden, die flexibel, selbstbestimmt, eigenorganisiert studieren, als freiheitliche Lernkultur, mit Chancengerechtigkeit, in vernetzender Praxis zwischen Alltag, Beruf, Lebenswelt, individuellem Bildungswillen und Lernziel, all dies bei kreativer Wandlung von Wissenschaft, Technologie und Gesellschaft hin zu einer zukunftsweisend offeneren, gesellschaftsangepassten, d. h. unkonventionellen Bildungspolitik (vgl. URL 4).

Allerdings: *Sprachunterricht* spielt auch hier (noch) keine Rolle, er wird nicht gesehen, nicht berücksichtigt.

Der angestrebten Radikalität, die das *Manifest* mit Blick auf die Zukunft der Bildungsentwicklung jetzt verfolgt, ist allerdings eine rund vierzigjährige, d. h. seit den 1980er Jahren vorhandene Lehrweise vorangegangen, die (i) als *Blended Learning*, ‚vermisches Lernen‘ (analog zum Verschnitt [engl. *blend* ‚Mischung‘] von Tabak, Whisky oder Wein; dementsprechend findet sich durchaus auch das Adjektiv *hybrid* in englischen und deutschen Versionen statt *blended*) oder (ii) neutraler: als ‚Integriertes Lernen‘, oder (iii) technisch bezeichnet: als *online learning/education* oder schließlich (iv), unter dem Aspekt der spezifischen Lernsituation: als ‚Selbstreguliertes Lernen‘ entwickelt, angeboten und theoretisch begleitet wird. Der traditionell praktizierte Präsenzunterricht („klassische“ Schulung) wird hier vernetzt mit Formen des in jener Zeit technisch aufkommenden *E-Learning* als ‚Selbstlernen‘, ermöglicht durch das sogenannte *Teleteaching*, das Fernstudium also (mit dem Einsatz von entsprechender Technik).

Diese Verknüpfung von Medien, Organisationsformen, synchronen [Präsenz, Gruppe] und asynchronen [Selbstlernen, *Teletutoring*] Methoden, Didaktiken, Lernzielen und Überprüfungsmodi entspricht einem abwechslungsreichen Lehrstil, motivierenden Instrumentarium und interessanten Lernverlauf; sie kommt darin der Vielfalt

des lebenspraktischen Lernens recht nahe und entspricht als Integration (Allein, Gemeinschaft, Distanz, Präsenz) wohl am ehesten der menschlichen Lerndisposition gegenüber neuen Inhalten.

Von daher erhält das Ansinnen des *Hagener Manifests* durchaus seine Evidenz, wengleich die Sprachvermittlung dort keine Rolle mehr (s. u. 7.7 und 8) spielt. Das ist für das Spektrum des Fernstudiums ein zentrales, weil die Attraktivität der Fremdsprachen-Erlernung betreffendes Problem. Gerade der 1993 erfolgreich für das Fernstudium abgeschlossene Fremdsprachkurs (s. u. 7), bislang der einzige Fernstudien-Sprachkurs für DaF, zudem mit einem spezifischen Lehrprofil („Deutsch für Köpfe“, DaFF) schon direkt ab Lernbeginn (s. u. 7.2), wäre in diesem Rahmen eines Manifests als ein bereits seit 30 Jahren vorhandenes und auch mehrfach evaluiertes Angebot erwähnenswert. Stattdessen hat der Kurs seit seiner Fertigstellung 1994, 2. Aufl. 1996, keine fernstudien-spezifische Pflege mehr erhalten. Das verkennt den aktuellen Bedarf in der Gesellschaft, nutzt nicht die neuen Technologien, die in vielfältiger Weise „Präsenz“ ermöglichen und erweist sich somit nicht als zukunftsorientiert bei sprach- und fremdsprachbezogenen Bildungs- und Unterrichtskonzepten.

4 Sprachunterricht als *Fachsprachenunterricht*

4.1 Sprache in Texten – Fremdsprachenlernen durch Texte

Sprache lernen heißt: in Texten und Kommunikationssituationen lernen und verstehen (programmatischer Beginn dieser Sicht mit der Textlinguistik: Weinrich 1976). Die Spracherlernung der Kinder macht die soziale Bindung des Sprachaufbaus und des Sprachverstehens evident. Diese Einsichten gelten auch für den Fremdsprachenerwerb. Kleine Texte betten die Einzelelemente als Bausteine der Ganzheit in sich ein und verdeutlichen damit Position, Funktion, Relationen, Strukturen, wie sie im Einzelwort-Lernen (Vokabeln) nicht zum Tragen kommen und erfahrbar werden. Der praktizierte aszendente Aufbau von den kleinen Einheiten des Sprachsystems – von den Lexemen über die Morphologie zur Syntax – und der didaktische Halt auf der Satz-Ebene ist als „Satzgrammatik“ des Fremdsprache-Lernens obsolet geworden. Wir sprechen nicht in Wörtern, nicht in Wortgruppen, nicht in Sätzen; wir kommunizieren vielmehr in Texten, d. h. komplexeren Zusammenhängen mit erkennbarem Anfang und signalisiertem Ende sowie einem kohärent informativen Innenfeld. Selbst wenn diese Spanne kurz ausfällt, ist die Text-Qualität gegeben, wenn dann nämlich die situative Einbettung des Kurztextes mit in den Sprechakt und den Verstehensprozess einbezogen wird (was z. B. bei Imperativen der Fall ist).

Beim Fremdsprachenlernen wird die textuelle Komplexität anfangs abgefangen durch verstehenshelfende Maßnahmen, wie möglicherweise, aber nicht notwendigerweise Übersetzungshinweise, Analogie-Aufweisungen zur eigenen Lernersprache oder vergleichend zu anderen Sprachen (z. B. im europäischen Sprachenkomplex innerhalb

der Romania), zu semantisch-morphologischen Internationalismen („Potentieller Wortschatz“ [Friedhelm Denninghaus], d. h. die sogen. Interkomprehension im Rahmen der strukturalistischen Diskussion zur *Mutual Intelligibility* ‚Gegenseitigen Verständlichkeit‘), zu Texten aus transparenten Textsorten (und somit einbringbaren Vorkenntnissen) der eigenen Sprachkultur (vgl. Weinrich 1985) der Lernenden, durchaus schließlich auch durch Einsatz visueller Hilfen (Bilder, Zeichnungen, Skizzen). Ein annäherndes Verstehen schafft, richtig angeleitet, dem motivierten Lerner Interesse für ein Verstehenwollen, was sich auf die Konstituenten des ganzheitlichen Text-Funktionierens erstreckt, also auf Überschrift, Lexik und Morphosyntax sowie visuelle Hilfen. Das ist ein deszendentes Vorgehen, das innerhalb von Textrahmen die jeweiligen Teile (Satz, Morphologie, Lexik) in ihrem morphologischen und semantischen Funktionieren erkennt (als Textgrammatik: Weinrich 2007; Thurmair/Willkop 2003) und versteht sowie als relevant erlernt. Natürlich wird dann durch entsprechende Grammatik und Vokabellisten der Verstehvorgang zu Instrumenten des erkennenden Lernens abstrahiert, so dass dann in Übungen diese Mittel zur eigenen Texterstellung und somit zur produktiven Anwendung benutzt werden können (vgl. Kalverkämper 2006).

Dieser das Übliche umkehrende, nämlich deszendente Weg macht wesentlich schneller mit Klang und Besonderheiten der Fremdsprache bekannt und ermöglicht rascher eine eigene Initiative in einem dem Kommunizieren angemessenen Rahmen, nämlich dem des Textuellen.

4.2 Fachsprache als Lernziel

Fachsprache lernen, heißt: in Fachtexten und Fachsituationen die spezifische Fachkommunikation lernen (Fachtextproduktion) und verstehen (Fachtextrezeption). Auch hier denkt man in erster Linie an die Vokabeln, die hier ‚Fachwörter‘ oder, wenn diese genormt oder definiert sind, ‚Termini‘ heißen.

Im Bereich der Fachlichkeit (von Handlungen und Aktionsbereichen) und ihrer sprachlichen Fassung, der Fachsprachlichkeit (von Texten, d. h. Fachtexten) wird üblicherweise so vorgegangen, dass sie in Gegensatz zu der sog. Allgemein- oder Gemeinsprache gesetzt werden (vgl. Kalverkämper 1990 b): Die sprachliche Qualität *Fach-* bringt demnach ein qualitativ ‚angezogenes‘ Register mit sich, das Verbesonderung, Spezifizierung signalisiert. Dabei lässt sich von einem allgemeinen Fachlichkeitsgrad ausgehen, als breit umfassender Allgemein-Technolekt, wie ‚Wissenschaftssprache(n)‘ oder ‚Fachsprache(n) der Technik‘, ‚der Medizin‘, ‚des Rechts‘, auch oft deswegen pluralisch-summativ gehalten, wie hier in Klammern vorgeführt; differenzierter ergeben sich dann engere Fachlichkeitsgrade wie ‚Fachsprache der Naturwissenschaften‘, ‚der Motortechnik‘, ‚der Humanmedizin‘, ‚des Strafrechts‘; und je nach deren inneren fachlichen Gliederungen in hierarchischen Strukturen ergeben sich dann noch spezifischere „Fachsprachen“ (wie ‚Elektromotortechnik‘, ‚Chirurgie‘, ‚Jugendstrafrecht‘); ebendiese Ebenen differenzieren sich aber meist beherrschend im

Bereich der Termini, weniger der Morphosyntax. Es ist im Sprachlichen sinnvoll, in dieser deszendenten Weise vorzugehen, indem ein allgemein-überspannendes fachlich-bildungssprachliches Sprachkönnen angezielt wird. Das fachspezifisch wirklich Fachsprachliche wird dann sinnvollerweise zusammen mit dem fachspezialisierten Handeln „by doing“ gelernt.

Die fachsprachlichen Mittel sind gar nicht eigenständige oder systemisch „besondere“, wenn man von einigen wenigen Besonderheiten, die sprach- und fachhistorisch begründet sind, absieht wie etwa in der Rechtswissenschaft. Vielmehr sind sie besonders bevorzugte und fachbezogen geeignete und manchmal auch morphologisch leicht abgewandelte Mittel der Gemeinsprache, aber eben mit einem reichen Schatz an spezifisch fachgebundenen Wörtern, den – wenn definiert – Termini (vgl. Kalverkämper/Weinrich 1986, Kalverkämper 1998, Weinrich 2001).

5 Fremdsprachenlernen (DaF) als Fremdfachsprachen-Erlernen (DaFF)

In den seltensten Fällen wird eine Fremdsprache (noch) gelernt, um die fremdkulturelle Literatur original lesen zu können. Auch für pragmatische Gelegenheiten wie vierwöchigen Sommerurlaub, einen halbjährigen Aufenthalt im Ausland, Besuch bei entfernten Familienzweigen im Nachbarland oder in Übersee, Interesse an fremden Kulturen usw. drängt sich notwendig und deutlich das eher Alltagskommunikative der direkten Lebenspraxis vor Ort in den Fokus der Motivation, die Fremdsprache zu erlernen. Es ist vielmehr meist ein berufsbezogenes Interesse (wie im Ausland eine bestimmte Berufsausbildung anzustreben oder ein Studium zu leisten oder eine dort angebotene Arbeit anzunehmen), das hier maßgeblich den Anstoß liefert.

Vor diesem Hintergrund ist es durchaus überlegenswert, eben nicht, wie üblich, erst ein gemeinsprachliches Register („Gemeinsprache“) zu erlernen, das instand setzt, den Alltag im Zielland zu bewältigen (Essen, Einkaufen, Freizeit, Wohnen, Haushalt, Familie, Mobilität usw.), um dann nochmals die fremdsprachliche(n) Fachsprache(n), sogar dann nochmals verengt: eine spezifische Berufsfachsprache aufzusatteln und dabei die allgemesprachlichen Mittel lernerisch gleichsam mitzuschleppen, also methodisch vorzugehen (s. o. 4.2) vom Allgemeinen zum Spezielle(re)n. Vielmehr ist es doch sinnvoller und auch lernzeitökonomisch, *direkt* das allgemein-fachsprachliche Register im Fremdsprachenerwerb anzuzielen, das ja die gemeinsprachlichen Mittel ohnehin gleich mitliefert. Wer in der Fremdsprache „(allgemein-)fach- und bildungssprachlich“ kommunizieren kann, ist damit auch *gemeinsprachlich* gerüstet und bedarf nur weniger Anpassungen in einigen Eigenheiten der Alltagskommunikation (z. B. die phatische Sprechweise der Beziehungsebene, die Abtönung, die Heckenformulierungen [*Hedging*], gewisse emotionale Ausdrucksformen u. a., die in den Technolekten eher nicht oder wenig vertreten sind).

Dieser sprachlernerische Ansatz ‚vom Spezielle(re)n zum Allgemeinen‘ ist neurologisch und kognitionsbiologisch evident (Maturana/Varela 1987) und in seiner Lernökonomie bestechend für diejenigen Lerner, die auch tatsächlich sich *fachsprachlich* in einer Fremdsprache später ausdrücken und die *Fremdfachsprache* auch verstehen wollen. Zudem ist es bekannt und erwiesen, dass die fachsprachlichen Register nicht als „schwieriger“ für den Lerner einzustufen sind (Buhlmann/Fearns 2018: 130–131).

Auch zur Behebung des Fachkräftemangels in Deutschland durch nicht-deutsche Menschen (Migranten, Asylsuchende, Zugezogene aus dem Ausland) sowie zu einer wirtschafts-kommunikativen Integration Europas auf dem Weg einer Internationalisierung des Arbeitsmarkts bedarf es eines Sprachlern-Beginns gleich mit (übergreifend-)fachlichem Register.

Hierzu gibt es eine seit langem wachsende Klientel. Fremdsprachenerlernung ist als ein persönlicher Kraftakt nicht oder weniger idealistisch, sondern deutlich pragmatisch motiviert. Diese Haltung entspricht dem globalen Anspruch an die Mobilität (oder ist aus diesem erwachsen, beide Richtungen mögen wohl zutreffen). In der Europäischen Union ist die freie Ortswahl der Berufsausübung gesetzlich garantiert (Artikel 15, insbes. Abs. 2 der *Charta der Grundrechte der Europäischen Union*: „Berufsfreiheit und Recht zu arbeiten“), was allerdings im Bedarfsfall eine Fremdsprachenkenntnis verlangt, die zur fachlichen Arbeit für den Lebensunterhalt befähigt und zugleich einen gewissen Grad der Integration in die (noch) fremde Welt ermöglicht.

Vor dem Hintergrund, dass Englisch sich seit dem Ende des 20. Jahrhunderts wachsend als Weltverkehrssprache durchgesetzt hat (als sog. *lingua franca*; dazu s. Weinrich 1987: 322 f.; Kalverkämper 2008), mit globaler Gebrauchsgeltung im Tourismus, in der Wirtschaft (Handel), in der internationalen Forschung und Wissenschaft, aber auch in der Unterhaltungsindustrie, schließlich auch in der Diplomatie und transnationalen Kommunikation als Relaissprache (Kongresse, politische Gipfel), ist das Fremdsprachenlernen unter Rechtfertigungsdruck geraten. Die Lehrmittel für die mit diesem Befund in Konkurrenz stehenden anderen Kultursprachen (wie Deutsch) reagieren darauf gern mit dem Angebot, die Lernmotivation nicht durch Lernschwere und somit die Eigenmotivation nicht durch (vermeintliche) Überbeanspruchung zu zerstören, sondern lieber ein Programm der *Unterforderung* anzubieten. Harald Weinrich hat sich gegen diese Tendenz des Leichtermachens gewandt und darauf hingewiesen, dass Deutsch als Fremdsprache in den alltäglich-banalen Situationen sowieso durch Englisch bei ausländischen Besuchern in Deutschland ersetzt werde, es also sinnvoll sei, eher ein „Deutsch für Köpfe“ (Weinrich 1989), also Deutsch für anspruchsvolle – literarische oder beruflich-fachliche – Kommunikation zu propagieren: Statt auf Quantität (viele dabeigebliene Lerner im Leicht-Modus) eher doch auf Qualität zu setzen, nämlich „das Anspruchsniveau [zu] erhöhen“ (Weinrich 1989: 319). Diese qualitative Verbesserung fällt mit den *fachlichen* Bedarfskontexten an, und so liegt es nahe, ebendiese als allgemein-*fachsprachliches* Register für das Deutsch-Lernen als attraktiv anzubieten, zumal über sie, wie aufgezeigt (s. o. 4.2), sich sowieso dann das Sprachkönnen für die *gemeinsprachlichen* Situationen des Alltags ergibt.

Trotz dieser schon in den ausgehenden 80er Jahren motivierten Gegensteuerung durch einen qualitativ im Sprachregister für DaF sozialpolitisch und fremdsprachendidaktisch notwendigen Neuansatz ist erst 30 Jahre später, in dieser aktuellen Dekade, die Erweiterung von DaF zu DaFF – als fachlich orientierte Fremdsprache – mit Nachdruck als sprachpolitische Notwendigkeit in den Blick genommen (markant mit Buhlmann/Fearns 2018), nicht zuletzt auch mit dem klugen Hinweis, dass ein weltweit erkennbar „schwindendes Interesse an der deutschen Sprache“ abgefangen und in „eine steigende Nachfrage“ gewandelt werden könne, „wenn die Kurse so angelegt sind, dass sie dezidiert auf die fach- und berufssprachlichen Verwendungsweisen des Deutschen im internationalen Kontext fokussiert sind“ (Steinmetz 2020: 321). Vgl. auch Buhlmann/Fearns (2018: 253–288 [„Fachsprachliche, berufsbezogene Deutschlehrwerke“]); deutlich auch Kärchner-Ober (2020); Tichy/Tesch (2021).

6 Fremd(*fach*-)sprachenlernen im Fernstudium

Wer als Lerner im Vorfeld seines Aufenthaltes im fremden Land zu der gerade skizzierten Klientel möglicher Fremdsprachenlerner mit Interesse an Arbeit, wissenschaftlicher oder sonstiger fachlicher Betätigung (hier speziell: in Deutschland) gehört (s. o. 5, s. u. 7.2), kann die Chance des Fernstudiums ergreifen (engl. *distance learning/education*, franz. *formation/enseignement à distance* [EAD] oder auch *formation ouverte et/ou à distance* [FOAD]). Es setzt den persönlichen Willen voraus, in der selbstbestimmten Freizeit mittels technischer Hilfsmittel das Studienfach zu Hause, noch im eigenen Land, zu erlernen. Für die Erlernung einer Fremdsprache gibt es bislang kein Angebot außer einem an der FernUniversität zu Hagen entwickelten Studienkurs für DaF, genauer mit dem fachlichen Register als „Deutsch für Köpfe“ (s. o. 5): für DaFF. Um das Angebot in seinem systematischen Verbund einordnen zu können, resümieren die folgenden strukturellen Hinweise kurz die bisherigen Ausführungen: So haben wir hier nun fünf als besonders herauszustreichende Konstellationen:

- A. Selbstbestimmtes, freiheitliches *Fernstudium*.
- B. Sprachenlernen/Spracherlernung – *Fremdsprache* – im Fernstudium.
- C. *Fachsprachen-übergreifende Fachsprachlichkeit*, eben nicht fachspezifisch-intensiv, sondern fachlich-extensiv, also fächerübergreifend, fachlich im Generellen, ohne direkten Fachbezug, aber eben doch zu den beruflich-fachlichen und bildungssprachlichen Kommunikationsbereichen gehörend.
- D. Erlernen einer (übergeordneten, also fachlich unspezifischen) *Fach-Fremdsprache* als Einstieg des Fremdsprachenlernens („für Köpfe“).
- E. Prinzipiell *fachtextuell* bezogene Lehre und dementsprechend *textuelles* bzw. *text-sortenorientiertes* Lernen.

Sie stehen zueinander in einem hierarchisch-integrativen Verhältnis, was sich folgendermaßen veranschaulichen lässt (Abb. 1).

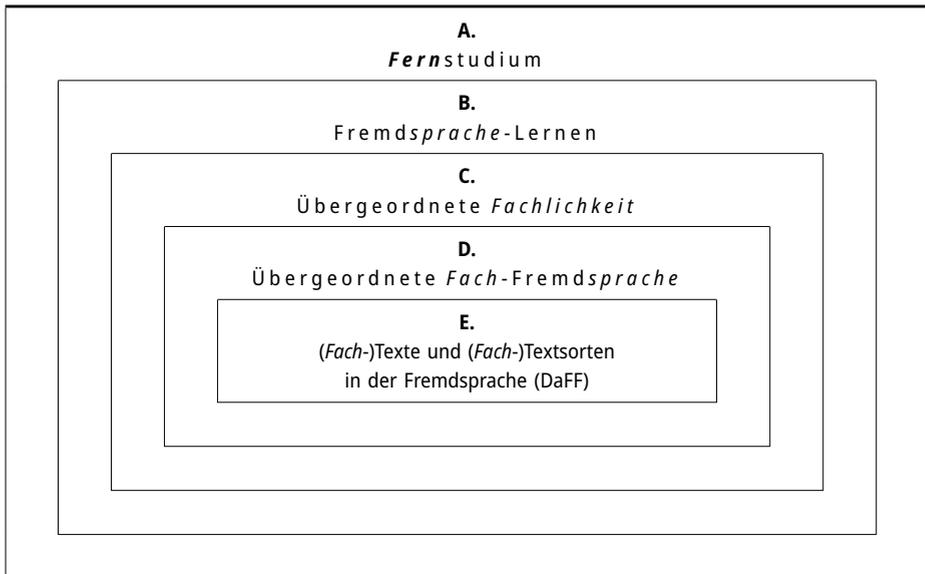


Abb. 1: Integratives Lokalisierungsmodell für DaFF im Fernstudium (E.).

Man erkennt hier die sich spezifizierende Abfolge: Vom

- A. *Medium* (mit seiner prinzipiellen Qualität der ‚Distanz‘) und dem darin ausgetasteten
- B. *Lernbereich* (Sprache, Fremdsprache) sowie dessen
- C. *Sachbereich*, d. h. Fach, Fachgebiet, Disziplin, und zwar extensional, dabei als (weiter) Umfang im Bereich der Fachlichkeit bestimmt, dementsprechend: hin zum
- D. *Sprachregister* der Fremdsprache (nämlich fachsprachlich, ‚technolektal‘, wissenschaftssprachlich), das vorzugsweise gelehrt wird mit einer komplexen
- E. *Methodik*, die ihrerseits die Kommunikativität, die Textualität, die Textsortenspezifität, und auch das (Inter-)Kulturelle ([eigen-]kulturelle Spezifität und Vergleich zum Fremden) zu erkennen ermöglicht.

All diese Komponenten so zu konstellieren, wirkt erst einmal wie ein Wagnis und ist im einzelnen Schritt auch tatsächlich ungewöhnlich.

Aber die gesellschaftlichen (s. o. 2) und sprachpolitischen (s. o. 3) sowie technischen (s. u. 7.4) und schließlich didaktischen (s. o. 3 und 5) Errungenschaften ab etwa Mitte der 1980er Jahre legten eine solche Konstellation als innovativ nahe – und die Entwicklungen haben bis heute erwiesen, dass ebenjene einen Modell-Charakter innehat: als Fremdsprachenselbstlernkurs im Fernstudium und mit einem gehobenen, anspruchsvollen Sprachregister (d. h. allgemein-fachlich, bildungs-, wissenschaftssprachlich, dabei relativ fachunspezifisch, also übergreifend) (s. u. 7.1).

7 Ein innovativer <Fernstudien-DaFF-Lernkurs>

Der dichte Kompositionsbegriff dieser Kapitel-Überschrift ist durchaus transparent: Es geht darum, die aufgezeigten Komponenten <Lernen, Ferne (Distanz), Fach, Fremd, Sprache> (s. o. 3 bis 6) in einem innovativen Kurs dem gezeigten Modell (Abb. 1) entsprechend zu integrieren und auf das Lernziel hin auszurichten; und zwar als

Fernstudienkurs Deutsch. Ein Weg zu wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontakten. Ein Kurs für Lerner mit spanischer Muttersprache in Mittel- und Südamerika. Hagen: FernUniversität 1989–1994; publ. 1994. – 2., überarb. Aufl. 1996.

Lateinamerika bot zu jener Zeit eine gute Möglichkeit des Anfangs, DaF expansiv zu betreiben, weil dort (und insbesondere in Mexiko und Argentinien), bis heute anhaltend, ein großes Interesse an einem Studium in Deutschland herrscht, aber eben die finanzielle (und lebenspraktische) Situation vor Ort dafür ohne Vorkenntnisse des Deutschen, speziell als Kommunikationsmittel in intellektuellen Kontexten des Studiums, keine Möglichkeit offenbart(e) (vgl. auch Marizzi 2015); insofern war Spanisch eine gut geeignete Partnersprache.

Ich biete hier das Deckblatt des 1. und des letzten, 12. Studienbriefs (Abb. 2) nach einem Motiv-Vorschlag von Hartwig Kalverkämper: Es sollte die kommunikative Dyade in Schrift und mündlichem Austausch zwischen den Menschen, als Mann und



Abb. 2: Deckblatt des ersten und des zwölften (letzten) Studienbriefs.

Frau, in (geographischer) Distanz zum Ausdruck bringen und die spezifischen Bedarfskontexte des zwölfteiligen Kurses darstellen.

7.1 Zielsetzung des Kurses

Der Beweggrund und so auch die leitende Intention des Kurses wird mit dem Bündel der Fach-Adjektive im Kurstitel angezeigt, das den fachlich übergreifenden Charakter absteckt mit den Bereichen: Wissenschaft, Wirtschaft, Kultur. Mit einem solch breiten Register allgemein ausgerüstet, ist dann eine sprachliche Spezifizierung für die konkreten Belange des echten Berufsbildes vor Ort rasch möglich: Das auf Distanz gelernte (Fern-Selbststudium) fächerbezogene Fremdsprachenwissen lässt sich, da die Strukturen, Elemente, Relationen bekannt, weil erlernt sind, den eventuellen direkten Bedarfslagen im jeweiligen beruflichen Einzelfall situativ gelernt anpassen.

Ausweisendes und im Vergleich mit anderen DaF-(Präsenz-)Kursen alleinstellendes Merkmal dieses Fern- und somit vorzugsweise Selbststudienkurses ist dessen Lerneinstieg für die Fremdsprache Deutsch (DaF) über das qualitativ anspruchsvolle Register der Kultur- und Wissenschaftssprachlichkeit, der übergreifenden Fachsprachlichkeit (‘Fachfremdsprache Deutsch’, ‘Deutsch als fachliche Fremdsprache’ DaFF), eben nicht, wie üblich, über die neutralen, unspezifischen, alltagskommunikativen, kolloquialen Register der Alltagssituationen, die gut zu den sozialen Lernsituationen eines Präsenzunterrichts passen.

Der damals, in den frühen 1990er Jahren, wie auch bis heute neuartige Ansatz, den Zugang zur Fremdsprache direkt über jenen Weg zu suchen, der den motivierten Lerner eigentlich interessiert, nämlich über die Kultur-, Wissenschafts- und übergreifenden Fachsprachen, eben weil er spezifische Anliegen und Ziele im (noch) fremden Land verfolgen will, nimmt ihn gleich zu Beginn als Lernenden ernst und konfrontiert ihn nicht noch mit phatisch-banalen Gesprächen, mit einfachen Texten und simplem Vokabular aus der pragmatischen Alltagswelt.

7.2 Neue Lernerguppen als Adressaten

Die Klientel des Kurses – die mit dem Kurs neu entdeckten, aber mit Sicherheit immer schon vom Interesse und Bedarf her vorhandenen Adressaten des Studienangebots – ist eine Lernerschaft mit qualifizierter Schulbildung, für die es im Zuge zunehmender Internationalisierung der Kultur- und Wirtschaftsräume sinnvoll oder notwendig wird, gründliche Kenntnisse in deutscher Sprache und Kultur zu erwerben. Dieses Anliegen ist z. B. gegeben, weil sie in Deutschland studieren wollen oder weil sie an wissenschaftlichen Forschungen und gerade auch an wirtschaftlichen Studien und technologischen Erkenntnissen teilhaben wollen, indem sie Wirtschaftsbeziehungen knüpfen und unterhalten wollen oder weil sie ganz generell an einem sprachlichen

Weiterbildungsangebot interessiert sind, das sie – mit ihrem geistes- und kulturgeschichtlich aufgeschlossenen Bildungsniveau – in die Lage versetzt, die Werke deutschsprachiger Autoren aus Wissenschaft und Literatur im Original zu lesen.

Eine solche bildungsinteressierte, kulturell engagierte, intellektuell ansprechbare Lernerschaft arbeitet im Management der Industrie und der Wirtschaft oder auf höheren Ebenen in der Verwaltung mit Auslandsbeziehungen. Sie findet sich auch in den wissenschaftlichen Diensten von Politik und Verwaltung und in den Institutionen für Bildungsarbeit und Lehre; sie ist in der Wissenschaft tätig; sie arbeitet verantwortlich auf kulturellen Gebieten; sie hat im wirtschaftlichen Verkehr gehobene Positionen inne; sie besteht aus Studierenden, die in Deutschland ein Studium aufnehmen wollen und dafür zuvor (sinnvollerweise in ihrem Heimatland) erst einmal Deutschkenntnisse erwerben wollen (und zwar auf einem Niveau, das sie in Deutschland ihre Studien sofort aufzunehmen); sie ist also aufgrund ihrer Ausbildung und Arbeitssituation willens und fähig, ein sprachliches Weiterbildungsprogramm zu absolvieren. Als solche Lernmotivierte verfügen sie auch über ein sensibles Gespür für ihre Fähigkeit, im konzentrierten Selbststudium genügend eigene Motivation und Emotionalität dafür aufbringen zu können, die notwendige Disziplin und Konsequenz für den Lernprozess aufrecht zu erhalten und sich in den erstrebten Lernerfolg zu investieren: Ihr Vertrauen in sich selbst als Lernwillige, diese Anstrengungen mit einem <(i)Fach-(ii)Fremdsprachen-(iii)Fernstudienkurs> mit seinen drei gewichtigen Anforderungskomponenten erfolgreich bewältigen zu können und zu wollen, also die Selbstwirksamkeitserwartung, verlangt neben der geeigneten Persönlichkeit auch für die intendierte Sache, die Berufsziele, die Lebensentwürfe (die mit dem Ausland und der Fremdkultur – hier: Deutschland – verknüpft sind) einen festen Vorsatz und bereitwilligen Plan zur Ausführung.

All diese Lernergruppen sprechen selbst bzw. kennen für ihre eigene Muttersprache das kultur- und wissenschaftssprachliche Sprachniveau. Ebendiese Kommunikationsweisen haben seit den 1980er Jahren bis heute ein stets wachsendes gesellschaftliches Interesse erlangt, und das bezeugt sich in dem von „außen“ herangetragenem Wunsch und anwachsenden Bedarf, gerade diese Register erwerben zu wollen, wenn ‚Deutsch als Fremdsprache‘ gelernt werden möchte.

Der Sprachkurs richtet sich an spanischsprachige Erwachsene, erfasst also in seiner Orientierung an den Kulturen der LernerInnen die Iberische Halbinsel und Lateinamerika. Er führt als Ziel zur PNdS, wie es damals hieß (*Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse*), heute, seit 2004, bezeichnet als DSH (*Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang*) (vgl. FaDaF 2003–2018).

Mit all diesen Merkmalen versteht sich der Hagerer Sprachfernkurs natürlich nicht als eine Konkurrenz zur Sprachausbildung, sondern vielmehr als eine notwendige und vom lebenspraktischen Bedarf her sinnvolle Ergänzung der bestehenden DaF-Lehrwerke (Präsenzstudium Alltagskommunikation) und der in den einzelnen Ländern bereits bestehenden Möglichkeiten des Fremdsprachenerwerbs (Universitäten mit DAAD-Lektoraten, Goethe-Institute, Auslandsschulen, kommerzielle Institute u. a.).

7.3 Organisatorisches des Kurses

Das Fernstudium lebt aus den sogen. **Studienbriefen**, also einem didaktisch aufbereiteten Printmedium, das im Selbststudium sukzessive durchgearbeitet werden soll. Für das Sprachlernen, das ja alle Fertigkeiten, Mündlichkeit (Sprechen, Hören) und Schriftlichkeit (Schreiben, Lesen), umfassen soll (und muss, auch in der Fachkommunikation), erst recht mit den aufgezeigten Zielkontexten (vgl. 5.2), bedarf es zu dem Printmedium ‚Studienbrief‘ noch ergänzend eines Mediums der mitteilbaren Mündlichkeit: der hörbaren gesprochenen Sprache. Hierzu war nach Stand der Technik der 1990er Jahre die **Tonkassette** (Kompakt-/Audiokassette mit Magnetband) für den damals verbreiteten (tragbaren, mobilen) Kassettenrekorder das geeignete Mittel. Deren Tonbänder enthalten gesprochene Texte mit Bezug zu ihrem Studienbrief, Anleitungen zum Sprechen und Nachsprechen, Musik und oral-auditive Eindrücke je nach Thema ihrer Studienbriefe. Insgesamt gehören zu den 12 Studienbriefen 17 Kassetten. Es ist klar, dass mit der rasanten Weiterentwicklung der Technik (Digitalisierung) diese Ton-Medien der Aufnahme und Wiedergabe, rund 35 Jahre später, heute nicht mehr verwendet werden (können). Das ändert allerdings nichts an der prinzipiellen Notwendigkeit und Richtigkeit, zeitentsprechende oral-auditive technische Begleitung für die Sprachlehre mit einzusetzen (z. B. im digitalen Dateiformat MP3).

Zum Fernstudium gehören zudem **Präsenzphasen** (Kompaktseminare, Praktika), entweder an der Fernuniversität direkt oder an landesweit – auch im Ausland – verteilten Stützpunkten („Studienzentren“; vgl. von Prümmer 1997b), die dazu dienen sollen, in intensivem direkten Austausch anstehende Fragen in Präsenz zu klären und Lerninhalte gegebenenfalls zu vertiefen.

Die Studienbriefe in didaktisch gerechtfertigter Progression zu erstellen, war projektbezogenes Anliegen der 1988 neu gegründeten **DaF-Professur** (Hartwig Kalverkämper) an der FernUniversität in Hagen. Die Entwicklungsarbeit wurde unterstützt von zwei Projektstellen (Wissenschaftliche Mitarbeiter) und ergänzt von einem kleinen Team wechselnder DAAD-Rückgliederungsstipendiaten in den fünf Jahren (Oktober 1988 – Ende 1993).

Die Entstehung des Kurses an der DaF-Professur wurde wegen der innovativen Modellfunktion des Vorhabens konsultativ in je einem Jahrestreffen begleitet von einem Beirat mit anerkannten Fachvertretern von DaF, der Sprachlehrforschung, der Linguistik, sowie von Vertretern der Mittlerorganisationen (Inland, Ausland) und des Auswärtigen Amtes (damals Bonn, Außenminister Hans-Dietrich Genscher) als dem Geldgeber für dieses Projekt; Vorsitzender des Beirats war Harald Weinrich (damals München; 1927–2022; Inaugurator 1978 von DaF in der Disziplinenlandschaft des Deutschunterrichts und dortiger Gründer des ersten DaF-Instituts 1979).

7.4 Komponenten des Fach-Fremdsprachen-Selbstlernkurses

Die erwähnten Studienbriefe (s. o. 7.3) sind auf zwölf Einheiten konzipiert. Sie umfassen jeweils ca. 170 Seiten. Das liefert ein Lernangebot für das Selbststudium von etwa

zwei Monaten pro Kurseinheit (Studienbrief plus Tonkassette). Sie werden begleitet von Tonträgern der damaligen Zeit (Kassetten). Diese bieten die Möglichkeit, gesprochene deutsche Texte im Selbststudium hörbar und nachvollziehbar werden zu lassen. Inzwischen, mit einem Abstand von rund 30 Jahren, ist die einschlägige Technik revolutionär weiter fortentwickelt, Tonkassetten kennt man gar nicht mehr, entsprechende Abspielgeräte (Recorder) bietet der allgemeine Markt nicht mehr an. Hier wären heute zur einzusetzenden Technik natürlich ganz andere – substitutive – Entscheidungen zu treffen.

Prinzipiell allerdings ändert sich die mediale Anforderung dadurch keineswegs, dass die Studienbriefe mit gesprochener Sprache begleitet werden mussten und müssen. Hier finden sich die Texte der Studienbriefe, jeweils gesprochen von einer Sprecherin und einem Sprecher, zudem die Übungen zum Hörverstehen und die Erklärungen, Anleitungen und Übungen zur Phonation (Phonetik des Deutschen, kontrastiv mit dem Spanischen). Auf diese Weise können die vier Sprachfertigkeiten in ungefähr gleicher Gewichtung vermittelt werden, und es ergibt sich keine Schwerpunktlegung auf lediglich ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘, da ‚Hören‘ und ‚Sprechen‘ gleichermaßen mit einbezogen sind. Mögliche Defizite könnten die konstitutiven Präsenzveranstaltungen (s. o. 3, s. u. 7.6, 7.7) ausgleichen, wo auch die Sozialformen des Lernens ergänzend praktiziert werden.

Die kultursprachlichen Merkmale, wie man sie besonders deutlich in der Sprache der gehobenen Literatur und in der Bildungskommunikation erkennen kann, ergänzen die Sprachfernkurs-Vorzüge der Wissenschaftssprache – nämlich *monologisch*, *deskriptiv*, *informativ* – um die *emotive* und die *appellative* Textfunktion und um *narrative* Textsorten. Auch die *literarischen* Texte sind schriftlich und in der Autor-Leser-Beziehung monologisch; aber sie ermöglichen es, in ihren erzählten Welten die Vorkommensweisen der Mündlichkeit und des Dialogs zu vermitteln (mit 1. und 2. grammatischer Person, mit sprachlichen Konventionsformen der Gesprächsorganisation, mit [erzählten] nonverbalen Formen, mit [erzählten] situativen Bezügen, u. a.).

Der Kurs wird begleitet von evaluierenden Komponenten mit Prüfungskomponenten: Jeder durchgearbeitete Studienbrief prüft den Lernerfolg mit sogen. „Einsendeaufgaben“ (*Preguntas al estudiante*) von durchschnittlich 15 Seiten Umfang, die gelöst und an die lokalen Studienzentren oder an die FernUniversität zur Korrektur zurückgesandt werden sollen.

Schließlich gibt es noch ein kursbezogenes Wörterverzeichnis/*Vocabulario* (mit Hinweis der Vorkommensstellen[n] dort), deutsch – spanisch, mit Angaben des Genus bei Substantiven, die Verben als Infinitive.

7.5 Makrostruktur des Kurses

Die ganzheitliche Anlage des Kurses macht die folgende Aufstellung (Abb. 3) in ihren drei aufeinander aufbauenden Großbereichen von Lehrzielen ① bis ③ deutlich, die

FERNSTUDIENKURS DEUTSCH <i>Ein Weg zu wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontakten.</i> <i>Ein Kurs für Lerner mit spanischer Muttersprache in Mittel- und Südamerika.</i> Hagen: FernUniversität 1989-1994 (© 1. Aufl. 1994 [Studienbriefe 1-6] u. 1995 [Studienbriefe 7-12]); © 2., überarb. Aufl. 1996			
Fachlich- wissenschaftliche / kulturelle REPRÄSENTANTEN	Inhaltliche SCHWERPUNKTE	Zentrale THEMEN	LEHRZIELE Sprachliche LERNINHALTE
1 Alexander von Humboldt (1769-1859)	<ul style="list-style-type: none"> •Kultur 	<ul style="list-style-type: none"> •Alexander von Humboldt in Lateinamerika •Andere Sprache – anderes Denken? •Friedrich von Schiller •Wilhelm von Humboldt •Deutsche Klassik •Erfahren von Fremdkulturen 	<ul style="list-style-type: none"> •Vollständige Deklination des Substantivs, mit adjektivischem Attribut im Dativ und Akkusativ •Wortbildung: Nominalkomposita, Adjektivbildung •Personalpronomina •Negation •Verb: Vollständige Konjugation der verschiedenen Verbklassen im Präsens •Basissyntax: Aussagesatz, Befehlssatz, Fragesatz
2 Marlene Dietrich (1901-1991)	<ul style="list-style-type: none"> •Film 	<ul style="list-style-type: none"> •Verfilmung von Literatur •Stummfilm / Tonfilm •Deutsche Filmgeschichte (1930/1950/1962/1971) •Rainer Werner Faßbinder 	①
3 Albert Einstein (1879-1955)	<ul style="list-style-type: none"> •Naturwissenschaft •Physik 	<ul style="list-style-type: none"> •Makrokosmos •Relativitätstheorie •Ethische Verantwortung des Wissenschaftlers 	
4 Bertold Brecht (1898-1956)	<ul style="list-style-type: none"> •Literatur •Theater 	<ul style="list-style-type: none"> •Deutsche Literatur des frühen 20. Jahrhunderts •Theater und Musik •Episches Theater •Nationalsozialismus •Ausblutung der deutschen Intelligenz (Emigration) •Gesellschaftliche Funktion von Literatur 	
5 Albrecht Dürer (1471-1528)	<ul style="list-style-type: none"> •Bildende Kunst •Malerei •Architektur 	<ul style="list-style-type: none"> •Kunstauffassungen in der italienischen und deutschen Renaissance •Proportion / Perspektive •Expressionismus in Deutschland 	
6 Rosa Luxemburg (1871-1919)	<ul style="list-style-type: none"> •Politik •Ideengeschichte 	<ul style="list-style-type: none"> •Historische Lebens- und Arbeitswelt (Jahrhundertwende) •Deutschland zwischen Frieden und Krieg •Arbeiterbewegung 	②
7 Robert Koch (1843-1910)	<ul style="list-style-type: none"> •Medizin •Bakteriologie 	<ul style="list-style-type: none"> •Bakteriologie / Medizinische Forschung •Viren, AIDS, Krebs •Traditionelle (oder Schul-) Medizin vs. Biologische (oder Naturheil-) Medizin 	
8 Konrad Adenauer (1876-1967)	<ul style="list-style-type: none"> •Politik •Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 	<ul style="list-style-type: none"> •Deutschland geteilt – Deutschland vereint •K. Adenauer als Politiker der Nachkriegszeit •Aufbau, Wirtschaftswunder: •Die fünfziger, sechziger Jahre •Studieren in Deutschland / Studienstiftungen 	
9 Werner von Siemens (1816-1892)	<ul style="list-style-type: none"> •Kommunikationstechnologie •Wirtschaft 	<ul style="list-style-type: none"> •Kommunikation im Wandel: 1850 und 1992 •Werner von Siemens: Elektrotechnik, Industrie •Wirtschaft, Monopolisierung •Telekommunikation heute 	③
10 Johann Sebastian Bach (1685-1750)	<ul style="list-style-type: none"> •Musik •Musiksoziologie •Kunst im 17. und 18. Jahrhundert 	<ul style="list-style-type: none"> •Das Leben von Johann Sebastian Bach •Künstlerische Ausdrucksformen im 17. Jahrhundert •Eine Komposition entsteht (18. Jahrhundert) •Die Bedeutung von Musik im persönlichen Leben heute •Wissenschaftssystematik der Musik 	
11 Sigmund Freud (1856-1939)	<ul style="list-style-type: none"> •Psychologie •Psychoanalyse •Soziologie 	<ul style="list-style-type: none"> •Testen und Testverfahren •S. Freud als Begründer der Psychoanalyse •Traumdeutung (S. Freud / C. G. Jung) •Therapiegespräche (Patient – Therapeut; Patient – Maschine) •Körpersprache, Physiognomie, (Inter-) Kultureme 	
12 Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)	<ul style="list-style-type: none"> •Literatur •Theater •Naturwissenschaften •Psychologie •Politikgeschichte (18. Jh.) •Kultur 	<ul style="list-style-type: none"> •Literarisches Schaffen •Naturkundliche Studien •Goethe als Staatsdiener •Begegnung von Kulturen (Goethe auf Reisen) •Deutsche Klassik 	

Thematisch und grammatisch summierende Rückbindung an die dafür geeigneten Teile der Lehreinheiten 1 – 11

Abb. 3: Makrostruktur des Fernstudien-DaFF-Sprachkurses (1994, 21996).

der ganzen Struktur ihre innere didaktische Dynamik geben. Die jeweiligen sprachlichen Lerninhalte sind dort aufgeführt und verdeutlichen die innere Progression.

Aufgeteilt sind die dreimal vier Blöcke auf insgesamt zwölf Studienbriefe mit jeweils eigenen wissenschaftlich-fachlich-bildungsbezogenen Themenschwerpunkten und deren jeweiligen zentralen Themen. Diese entsprechen den angezielten Sprachregistern der Wissenschafts- und Fachsprachlichkeit.

7.6 Exemplarische didaktische Einblicke in den zwölfteiligen Kurs

In gebotener Kürze seien einige der Lernkomponenten skizziert:

Die *Makrostruktur* zeigt drei aufbauende komplexe Lehrziele ① bis ③ mit je 4 Studienbriefen. Auf sie sind jeweils relevante *Großfachgebiete* verteilt in einem Spektrum von Geisteswissenschaft, Naturwissenschaften, Technik, Wirtschaft, Politik, Kunst, Literatur, Kultur (wobei hier jeweils von einer allgemein nachvollziehbaren Zuordnung ausgegangen wird). Sie werden repräsentiert durch 12 herausragende Persönlichkeiten der deutschen Kulturgeschichte, von der Renaissance (5 Dürer) über Barock (10 Bach) und Klassik (1 Humboldt, 12 Goethe) in das 19. Jahrhundert mit Technik (9 Siemens) und Medizin (7 Koch) und dem Übergang ins 20. Jahrhundert mit den wissenschaftlichen (11 Freud) und politischen (6 Luxemburg) Umbrüchen bis in den Verlauf des 20. Jahrhunderts in Wissenschaft (3 Einstein), Politik (8 Adenauer), Kunst (2 Dietrich) und Literatur/Theater (4 Brecht).

Jedes Fachgebiet wird mit Texten aus unterschiedlichen **Textsorten** entfaltet. Hier sind die fachlich-standardisierten wie Protokoll, Versuchsbeschreibung, Experiment usw. mit den sprachlichen Fachspezifika (Termini, Definitionen, Passiv, Nominalstil, Abkürzungen, Tabellen und Listen, Symbole, Intertextualität und Vernetzungsfolgen in Handlungssequenzen, u. a.) ebenso vertreten wie die Textsorten der freieren Entfaltung und Vielfalt. Sie bieten in mehreren, bis zu 6 „Teilen“ deutschsprachige Texte an, an die sich Verständnisfragen, systematischer Wortschatz und die Grammatik-Darstellungen im Rahmen der Gesamtprogression anschließen, Übungen zu den anfallenden Problemen (mit gesondertem Lösungsschlüssel/*Clave*), verbunden mit Hörarbeit (Kassetten) und Aussprache-Übungen sowie mündlichen Antworten (insgesamt 17 Kassetten). Abschluss der Lerneinheit ‚Studienbrief‘ durch den Lerner ist dann die Lösung der durchschnittlich 15 Seiten umfassenden jeweiligen *Einsendeaufgaben* (*Preguntas al estudiante*) zur Prüfung und Korrektur.

Didaktische Hauptzüge: Prinzipiell interkulturell ausgerichtet; prinzipiell textorientiert. Alle vier Fertigkeiten (Lesen – Schreiben – Sprechen – Hören): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. „Grundkurs“ (6 Einheiten) und „Aufbaukurs“ (6 Einheiten).

Lehrziel: <Kultur-, wissenschafts- und literaturbezogenes sowie übergreifend fachsprachliches Deutsch als Fremdsprache> – unter Beachtung interkultureller Besonderheiten – für spanisch-sprechende Lerner mit qualifiziertem Schulabschluss (Erwach-

sene, ohne Vorkenntnisse zur deutschen Sprache, mit vorhandenem Bildungsniveau); Stichwort: „Deutsch für Köpfe“ (Harald Weinrich).

Didaktisches Umfeld, unter Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen an das Fernstudium und die Fernvermittlung einer Fremdsprache: Hilfestellungen für den Lerner (*Guía del estudiante*), Befragungsbögen für den Lerner, Befragungsbögen für den Mentor vor Ort (*Fragen an den Mentor*) zur kritischen Kursbegleitung und Evaluation, Didaktisch-methodische Hilfestellungen und Hinweise für den Mentor bei den Präsenzphasen (*Hinweise für den Mentor*). (Vgl. auch Kurzdarstellung in Kalverkämper 2016, 206–209 sowie ausführliche Einbettung und Präsentation bei Kalverkämper 1990a und, nach erfolgreicher Fertigstellung, 1996).

7.7 Verwertungsgeschichte des Kurses

Der Kurs erhielt Erprobungseinsätze und Evaluationsphasen ab März 1991 in Argentinien (Buenos Aires) über das Goethe-Institut, ab Oktober 1991 auf Kuba (Havanna), ab Juni 1992 in Spanien (Oviedo) über die Universidad de Oviedo, in Mexiko ab Mitte 1992 über die UNAM in Mexico Ciudad. Dabei wurde der Sprachlehrcurs als Fernstudienkurs und Selbstlernkurs, mit Leitung von Mentoren vor Ort, eingesetzt. Diese Möglichkeit der Offenheit ermöglicht verstärkt integrierte Präsenzphasen, was dem Fernstudienkurs eine wünschenswerte Flexibilität in der Handhabung und im Einsatzmodus vor Ort gibt.

Nach dem erfolgreichen Einsatz in Lateinamerika und Spanien hat das Hagener Team auch eine portugiesische/brasilianische Adaptation bzw. Version des Kurses ab der zweiten Jahreshälfte 1992 verfolgt; ebenso waren Einsätze geplant in Osteuropa, als Adaptationen für zunächst polnische oder tschechische Lernwillige, auch Russland, in jener Zeit offener werdend, war eine Zukunftsoption. Wie wichtig die Verbindung von DaF und Fachkommunikation ist, sieht man an den (allerdings vor Ort in Präsenzunterricht geleisteten) großen Bedarfsspektren in China (vgl. Steinmetz 2000).

Diese Ziele und Ideen wurden nach der Wegberufung von Hartwig Kalverkämper (WS 1993, Humboldt-Universität zu Berlin) vor Ort nicht weiter dynamisch und kreativ verfolgt: Eine akademische DaF- oder sonstige (Fremd-) Sprachen-Stelle für Distanzlehre gibt es seitdem (1994) nicht mehr an der FernUniversität in Hagen.

8 Plädoyer für <Fachfremdsprachen DaFF IM FERNSTUDIUM>

Dieser Praxis-Kurs war zu seiner Zeit, 1987, ein Novum im Fernunterricht von Sprache, speziell von Fremdsprache, zudem noch spezieller: von fachlich-bildungssprachlich ausgerichteter Fremdsprache. Sein Einstieg direkt mit übergeordnet-fachlichem

Register als „Deutsch für Köpfe“ war dabei zudem innovativ für die DaF-Idee. Der Kurs als erfolgreiche Ganzheit, seine Erprobungen und seine Einsatzmöglichkeiten belegen die Möglichkeit, in geeignetem Verbund von Distanz und Präsenz, von Selbststudium (begleitet mit Hilfsmitteln wie Auditiv-Technik) und – heutzutage – den technischen Möglichkeiten der <Präsenz in der Distanz> (Zoom, Skype u. a.) eine kreativzielorientierte Lehre und Lernweise für Spracherlernung, Fremdspracherlernung im Besonderen, zu erstellen und anzubieten.

In geeigneter Weise ließe sich dieses Ziel integrieren in gezielte Aktivitäten um das sog. *Blended Learning* im Umfeld von DaF (s. o. 3). Und natürlich wäre es, bei entsprechender Sensibilität für die Chancen eines solchen (1) ortsunabhängigen und (2) zeitflexiblen sowie (3) gesellschaftlich emanzipatorischen Lernangebots, auch ein großartiges Aufgabenfeld in der Angebotspalette des *Fernstudiums*. Das qualitativ „angezogene“, d. h. intellektuell anspruchsvolle Register birgt gegenüber jenen Versionen, die mit banalen Alltagssituationen gemeinsprachlich einsteigen und fortschreiten, eine Direkt-Erstler-Motivation: Diese nimmt ihn als lernbegierigen Erwachsenen von Grund auf ernst in seiner Lernsituation und deren thematischer Ausgestaltung: „Aufbau fachfremdsprachlicher Kompetenzen von Anfang an“ (Kärchner-Ober 2020, 283). Dass im Jahr 2020 immer noch geworben werden muss für diese modern-globale Sichtweise (vgl. Steinmetz 2020), zeigt die seit Bestehen des Gesamtkurses (1994) verschenkte Zeit kreativer Verwertung und konstruktiver Weiterentwicklung. An der Zukunftsfähigkeit des Einstiegs zu DaFF dürfte es keinen ernsthaften Zweifel geben; der mit dem Hagener Fach-Fremdsprachen-Fernstudienkurs – als DaFF für das Fernstudium – eingeschlagene Weg (griech. *methodos*), also die Methodik, wird hoffentlich weiterentwickelt. Eine entsprechend eingerichtete akademische Stelle an der FernUniversität könnte so das erfolgreich vorgelegte bildungspraktische Produkt (den Fernstudien-Fremdsprachkurs) und die methodisch innovative Konzeption (gehobene Register aus dem Spektrum maßgeblicher Fachgebiete) kreativ ergänzen sowie konstruktiv erweitern in bildungstheoretischer Reflexion und Vergewisserung dieses Zukunftsweges für die Gesellschaft und für das (fremd-)sprachkulturelle Zusammenwachsen der Welt: letztlich somit für ein friedvolles, verstehendes und darin dann auch verständnisgetragenes Miteinander in dieser gemeinsamen Welt.

9 Literatur

- Bandlow, Ute/Elke Begander/Sigrid Eckert/Cornelia Niederdrenk-Felgner (1994): Fernstudium und Fernunterricht – ein attraktives Angebot für Frauen?! In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 34 (Dezember 1994): Frauen(forschung) in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M., 79–90. – URL: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1994/faulstich-wieland94_02.pdf#page=76 (letzter Zugriff 6. 1. 2024).
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2018): Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin.
- FaDaF (2003–2018): https://www.fadaf.de/de/rund_um_dsh/was_ist_die_dsh/ (letzter Zugriff 6. 1. 2024).

- Fernstudienkurs Deutsch. Ein Weg zu wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontakten. Ein Kurs für Lerner mit spanischer Muttersprache in Mittel- und Südamerika. Erarbeitet von Hartwig Kalverkämper (Verantwortlicher Leiter und Mit-Autor) sowie einem Team von wechselnden MitarbeiterInnen (auf DAAD Rückgliederungs-Zeitstellen und mit externen Werkverträgen). FernUniversität Hagen. 1989–1994, 2., überarb. Aufl. 1996.
- FernUniversität-Gesamthochschule Hagen (Rektor) (Hg.) (1991): Frauen im Fernstudium. 2. Aufl. Hagen.
- Grein, Marion (2022): Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. In: Christina Maria Ersch/Marion Grein (Hg.): Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen, 35–54.
- Herbst, Isabell M. (1991): Fernunterricht und Frauenbildung. In: Hermann Josef Müller (Hg.): Engagement und Reflexion: Fernunterricht. Erfolgskurs eines Lernkonzepts. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris, 219–236.
- Kärchner-Ober, Renate (2020): Plädoyer für einen fachorientierten DaF-Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 [1], 283–315. URL: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1018/1015> (letzter Zugriff 6. 1. 2024).
- Kalverkämper, Hartwig (1990a): Kultur- und Wissenschaftssprache Deutsch – Deutsch als Fremdsprache für das Fernstudium in Lateinamerika. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen („FLuL“). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen 19: „Fachsprachen und ihre Vermittlung“, 97–125.
- Kalverkämper, Hartwig (1990b): Gemeinsprache und Fachsprachen – Plädoyer für eine integrierende Sichtweise. In: Gerhard Stickel (Hg.): Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven. Berlin, New York, 88–133. URL: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/8594/file/Kalverkaemper_Gemeinsprache_und_Fachsprache_1990.pdf (letzter Zugriff 6. 1. 2024).
- Kalverkämper, Hartwig (1996): <Deutsch als>: Herausforderungen im Disziplinen-Spektrum – Verpflichtungen für die Sprach-, Sach- und Kulturvermittlung. In: Armin Wolff/Anette Köppel/Anneliese Stein-Meintker (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache 42: „Autonomes Lernen – Lernpsychologie im Fremdsprachenunterricht – Deutsch als Fremdsprache im internationalen Kontakt – Qualitätskriterien für Sprachkurse DaF im außeruniversitären Bereich“. Regensburg, 35–61.
- Kalverkämper, Hartwig (1998): Fachsprache und Fachsprachenforschung. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Band, Art. 3. Berlin, New York, 48–59.
- Kalverkämper, Hartwig (2006): Grammatik und/für/in Situationen. Standpunkte für <Deutsch als Fremdsprache>. In: Ioan Lăzărescu/Peter Wiesinger (Hg.): Vom Wert des Wortes. Festschrift für Doina Sandu zum 65. Geburtstag. București, Wien, 107–147.
- Kalverkämper, Hartwig (2008): «Kampf der Kulturen» als Konkurrenz der Sprachkulturen – Anglophonie im globalen Spannungsfeld von Protest, Prestige und Gleichgültigkeit. In: trans-kom. Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation 1 [2], 123–163. URL: http://www.trans-kom.eu/bd01nr02/trans-kom_01_02_01_Kalverkaemper_Kampf_der_Kulturen.20081218.pdf (letzter Zugriff 6. 1. 2024).
- Kalverkämper, Hartwig (2016): Wissenschaft als Berufung. Berlin.
- Kalverkämper, Hartwig/Harald Weinrich (Hg.) (1986): Deutsch als Wissenschaftssprache. Tübingen.
- Marizzi, Bernd (2015): Deutsch als Fachsprache im spanischsprachigen Kontext. In: Meike Meliss/Bernhard Pöll (Hg.): Aktuelle Perspektiven der kontrastiven Sprachwissenschaft. Deutsch – Spanisch – Portugiesisch. Zwischen Tradition und Innovation. Tübingen, 241–263.
- Maturana, Humberto R./Francisco J. Varela, (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München, Wien.
- Prümmer, Christine von (1997 a): Frauen im Fernstudium. Bildungsaufstieg für Töchter aus Arbeiterfamilien. Frankfurt a. M., New York.
- Prümmer, Christine von (1997 b): Nutzung und Stellenwert der Studienzentren und des mentoriellen Angebotes an der FernUniversität. Ergebnisse einer Befragung im Wintersemester 1996/97. Hagen.
- Steinmetz, Maria (2000): Fachkommunikation und DaF-Unterricht. Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudienganges in China. München.

- Steinmetz, Maria (2020): Werkzeug Fremdsprache Deutsch. Vorschläge zur Praxis des MINT-Fachsprachenbezugs im DaF-Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 [1], 317–342. URL: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1019/1016> (letzter Zugriff 6. 1. 2024).
- Thurmair, Maria/Eva-Maria Willkop (2003): Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“. München.
- Tichy, Ellen/Felicitas Tesch (Hg.) (2021): Deutsch in Fach und Beruf. Aktuelle Fragen und neue Ansätze der Fremdsprachenvermittlung. Berlin, Bern, Wien.
- Weinrich, Harald (1976): Sprache in Texten. Stuttgart.
- Weinrich, Harald (1985): Wege der Sprachkultur. Stuttgart.
- Weinrich, Harald (2001 [1987]): Sprachen lernen für Europa? In: Harald Weinrich (2001): Sprache, das heißt Sprachen. Tübingen, 320–328.
- Weinrich, Harald (2001 [1989]): Deutsch für Köpfe. In: Harald Weinrich (2001): Sprache, das heißt Sprachen. Tübingen, 315–319.
- Weinrich, Harald (2001): Sprache, das heißt Sprachen. Tübingen. [2., erg. Aufl. 2003; 3., erg. Aufl. 2006]. – Überarb. Neuaufl. als: Sprache, das heißt Sprachen. Plädoyer für die sprachliche Vielfalt. Hrsg. u. mit einer Einleitung von Hartwig Kalverkämper. Berlin 2022.
- Weinrich, Harald (2007): Textgrammatik der deutschen Sprache. 4. Aufl. Hildesheim, New York. [1. Aufl. 1993].

(letzter Zugriff 6. 1. 2024):

- URL 1: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/41/freizugigkeit-der-arbeitnehmer>
- URL 2: <https://de.wikipedia.org/wiki/Fernstudium#Hochschulen>.
- URL 3: <https://newlearning.fernuni-hagen.de/das-hagener-manifest/>
- URL 4: <https://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/universitaet/hagenermanifest/hagener-manifest.pdf>



Disziplinen

Winfried Thielmann

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in den Natur- und Technikwissenschaften

Zusammenfassung: Der Beitrag, der vor allem die Bereiche Physik und Maschinenbau fokussiert, vollzieht zunächst, ausgehend von der aristotelischen Physik, die Genese naturwissenschaftlicher Sprachlichkeit nach, um dann die Entwicklung der begrifflichen Voraussetzungen und Lösungen in den Blick zu nehmen, die mit einer solchen Sprachlichkeit verhandelt werden. Es zeigt sich, dass sich die scheinbare Einfachheit naturwissenschaftlicher Sprachlichkeit nur vor dem Hintergrund dieser konzeptuellen Voraussetzungen verstehen und nachvollziehen lässt. In der wissenschaftlichen Lehre tragen, wie an einem Beispiel aus einer Vorlesung im Fach Maschinenbau gezeigt wird, ‚basale‘ sprachliche Ausdrucksmittel wie Deiktika eine erhebliche Funktionslast im Bereich der propositionalen Komposition; überhaupt sind gemeinsprachliche Ressourcen, immer auch in ihren fachspezifischen Funktionalisierungen, in diesen Fächern von immenser Bedeutung.

Schlagwörter: Naturwissenschaftliche Sprachlichkeit, naturwissenschaftliche Begrifflichkeit, propositionale Restriktion, parametrisierende Spezifikation, anadeiktische Refokussierung, kategoriale Umfokussierung, propositionale Komposition, Erzählen, Sätzenzen

- 1 Naturwissenschaftliche Begrifflichkeit und naturwissenschaftliche Sprachlichkeit
- 2 Charakteristika des Deutschen in den Natur- und Technikwissenschaften
- 3 Sprachdidaktische Konsequenzen
- 4 Literatur

1 Naturwissenschaftliche Begrifflichkeit und naturwissenschaftliche Sprachlichkeit

1.1 Zur Genese naturwissenschaftlicher Sprachlichkeit

Der Beginn von Naturwissenschaft ist in der griechischen Antike situiert: Die *Physik* des Aristoteles ist der erste Versuch, sich dem Gegenstand Natur auf wissenschaftliche Weise zu nähern (Wieland 1961, Bolton 1991). Hierbei gelingen Aristoteles, neben vielem anderen, grundlegende Bestimmungen zu den Kategorien Ort und Zeit sowie zu der Frage, wie Veränderung zu denken ist: Veränderung heißt, dass sich an einem unwandelbaren Zugrundeliegenden (hypokéimenon, lat.: subiectum) Veränderungen vollziehen, die dessen Eigenschaften betreffen. Dieses Werk, dessen menscheitsgeschichtliche Bedeutung dicht hinter den kanonischen Texten der Buchreligionen ran-

gieren dürfte, wurde über die griechische und arabische *Ökumene* (Ehlich 2011) tradiert und gelangte über die maurische Besetzung Spaniens in den europäischen Raum, wo es ins Lateinische übersetzt wurde. In dieser Form bildete es alsbald die Grundlage der *scholastischen* Naturphilosophie, die die aristotelischen Kategorien weiterdachte und weiterentwickelte (Maier 1952, 1955, 1958, 1966), wie das zum Beispiel in Buridans traditionsbegründendem Aristoteleskommentar von 1328 geschah, der 1509 noch eine Druckfassung erlebte. Genau dieser Bereich ist es dann schließlich, in dem die lateinisch verfasste wissenschaftliche Ökumene an ihre Grenzen stößt: Das Lateinische der Scholastik war hervorragend für die argumentationslogische Befragung kanonischer Texte ausgebaut, wie dies in der Scholastik in der für sie zentralen Gattung der *Quaestio* erfolgte. Die Naturwissenschaftler der frühen Neuzeit sahen aber, wenn sie etwas über Natur erfahren wollten, nicht mehr in den Aristoteles, sondern in die Natur selbst hinein. Und wenn zwei dasselbe betrachten, sehen sie nicht dasselbe. Dies brachte völlig neue sprachliche Anforderungen mit sich, indem plötzlich bezüglich des Wahrgenommenen *Intersubjektivität* hergestellt werden musste. Für diese sprachliche Anforderung war das Lateinische der Scholastik, das zudem nur einer kleinen Elite vorbehalten war, nur unzulänglich ausgebaut, weswegen die neuzeitlichen Naturwissenschaftler sich sukzessive der – gesamtgesellschaftlich – vorgehaltenen Vernakulärsprachen bedienten und diese zu Wissenschaftssprachen ausbauten. In den Galileischen *Discorsi* (1637) sind diejenigen Passagen, in denen sich ein neuzeitliches experimentalphysikalisches Wissenschaftsverständnis artikuliert, auf Italienisch abgefasst, während die physikalischen Einsichten selbst in Form eines lateinischen Traktats eingearbeitet sind – dort, wo Intersubjektivität hergestellt werden muss, bedient sich die neue Physik der Vernakulärsprache (Thielmann 2009). Isaac Newton, der seine *Opticks* (1704) in der Vernakulärsprache Englisch verfasst, lässt diese noch zur Vergrößerung der Reichweite ins Lateinische übersetzen – dabei finden genau diejenigen Formulierungen, mit denen Intersubjektivität hergestellt, Wissen auf den Kenntnisstand der *community* bezogen oder die Entscheidung für eine Darstellungsweise begründet wird, kein lateinisches Pendant (Thielmann 2006). Es sind also die radikal neuen sprachlichen Anforderungen im Bereich der wissenschaftlichen *Eristik* (Ehlich 1993, Malinowski/Thielmann 2015, Thielmann 2017), die dazu führen, dass die in Westeuropa für alle verbindliche Wissenschaftssprache Latein aufgegeben wird.

In der Neuzeit ist es die – aus der scholastischen Artistenfakultät hervorgegangene – *Philosophische Fakultät* (Kant 1798), deren Naturwissenschaftler den Aufbruch der Wissenschaft in die Vernakulärsprachen betreiben, der der Motor der neuzeitlichen Wissenschaftsentwicklung gewesen ist. In das Konzert der europäischen Wissenschaftssprachen (vor allem Englisch, Italienisch, Französisch) tritt das Deutsche verspätet ein. Dies hat u. a. folgenden Grund: Während ein lateinisches Wort immer auch potenziell ein englisches, ein französisches oder ein italienisches ist, ist das im Deutschen nicht so. Thomasius, der 1687 einen Skandal verursachte, indem er es wagte, an der Universität Leipzig eine Vorlesung auf Deutsch anzubieten, verwendete ein

wissenschaftliches Deutsch, in dem die aus dem Lateinischen der Scholastik entlehnten allgemeinwissenschaftlichen Termini herumstehen wie erratische Blöcke:

Der *conceptus verosimilis* aber wird durch eine *inductionem ex multis individuis* wirklich *formiret*, und entsteht *ex pluribus sensationibus*, wannenhero es auch ohne gute und lange Erfahrung nicht sein kann. (1691; zitiert nach Ricken 1995: 43)

Für das Deutsche war mithin eine allgemeinwissenschaftliche Terminologie, d. h. eine disziplinübergreifende *alltägliche Wissenschaftssprache* (Ehlich 1995), erst zu schaffen und bereitzustellen – dies ist die große Leistung des Vaters der deutschen Wissenschaftssprache, Christian Wolff (vgl. auch Szurawitzki 2023: 493); allgemeinwissenschaftliche Ausdrücke wie *Aussage*, *Begriff* oder *Grund-Satz* wurden von Wolff linguistisch begründet geprägt und durch seine Schriften bekanntgemacht (Ricken 1995). Während der Ausbau der Vernakulärsprachen hauptsächlich durch die Naturwissenschaftler erfolgte, sind es im deutschen Sprachraum vor allem die Philosophen der Aufklärung, die das Deutsche für wissenschaftliche Zwecke zurüsten. Die Prinzipien der Wolffschen Terminologiebildung werden in diesem Prozess beibehalten und von den anderen Wissenschaften übernommen. Sie bestehen darin, dass die Terminologiebildung „motiviert“ (Ricken 1995) erfolgt, also Ausdrücke entstehen, die im Sinne von Gauger (1971) „durchsichtig“ sind, indem sie das Benannte gleichsam durchscheinen lassen: Ein *Grundsatz* (Axiom) ist ein Satz, der anderen zu Grunde liegt. Für diese Art der Terminologiebildung sind zwei Wortbildungsverfahren besonders einschlägig: *Derivation* (*begreifen* → *Begriff*) und *Komposition* (*Grund-Satz*). In welchem Maße diese Verfahren auch für die Natur- und Technikwissenschaften einschlägig sind, zeigt folgender Ausschnitt aus einer Maschinenbauvorlesung:

Härten, oder was auch immer, was man da macht, heißt, dass man Druckeigenspannungen in die Oberfläche einbringt (Thielmann 2014a, 201).

Druckeigenspannung ist ein Nominalkompositum, das aus der deverbalen Ableitung *Druck* sowie dem Kompositum *Eigenspannung* besteht, das seinerseits noch einmal eine deverbale Ableitung (*Spannung*) enthält. Die hier nur kurz angedeuteten fachspezifischen sprachlichen Ausbauprozesse wie auch deren Resultate sind reich dokumentiert (vgl. z. B. Pörksen 1983, 1986, Fluck 1984, 1985, Hoffmann 1988, Krüger 1992, Ickler 1997, Thielmann 1999, 2016).

1.2 Zur Genese naturwissenschaftlicher Begrifflichkeit

Fasst man im Sinne des sprachtheoretischen Grundmodells von Ehlich/Rehbein (1986, 96) sprachliches Handeln als eine Angelegenheit zwischen Sprecher und Hörer auf, die sich in der außersprachlichen Wirklichkeit (P) befinden, Sprachliches (p) äußern und dieses Sprachliche, wie auch ihre Wahrnehmungen, in ihren mentalen Sphären verarbeiten (Π^S und Π^H), so ist das Begriffliche, so sind Prozesse der Konzeptualisie-

rung im Mentalen situiert. Die Charakteristika natur- und technikwissenschaftlicher Sprachlichkeit lassen sich nur vor dem Hintergrund der Entwicklung der neuzeitlichen Begrifflichkeiten verstehen, deren Darstellung hier auf Basis von Thielmann (1999, 2002, 2008, 2021) erfolgt.

Die Aristotelische *Physik* handelt von Naturdingen, deren Spezifik sie Rechnung zu tragen sucht. Im Prinzip ist sie das Resultat der Systematisierung desjenigen Wissens, das jemand erlangen kann, der in die Wirklichkeit blickt. In ihrer scholastischen Rezeption kommt es bereits zu einigen Fragestellungen und begrifflichen Neuerungen. Aristoteles hatte gelehrt, dass es eine Kraft braucht, um eine Bewegung aufrechtzuerhalten. Ein geworfener Ball, ein abgeschossener Pfeil bewegen sich aber, ohne dass auf sie eine Kraft wirkt – ein Sachverhalt, den scholastische Naturphilosophen mit der *Impetus*theorie erklären, wonach Ball oder Pfeil einen als lebendige Kraft gedachten Impetus mitgeteilt bekommen haben, der sich während ihres Fluges verzehrt (Maier 1966). Auch entsteht in der Scholastik ein neuer Begriffstyp, der *Konstruktionsbegriff* (Thielmann 1999): Man kann sich – wie Buridan dies in seinem Aristoteleskommentar (1328) tut – gedanklich vorstellen, dass man den Raum, den ein Materiequantum einnimmt, vergrößert oder verkleinert. Verdünnung und Verdichtung werden so konzeptuell hantierbar. Die Galileische Physik hat einen – an die Scholastik anknüpfenden – weiteren konzeptuellen Schritt zur Voraussetzung. Aristoteles hatte gelehrt, dass schwere Dinge schneller fallen als leichte. Galilei argumentiert in den *Discorsi* (1637) mithilfe eines Gedankenexperiments, dass, wenn man einen leichten und einen schweren Stein zusammenfüge, dann der leichte im Fall den schwereren bremsen müsste, während das aus beiden Steinen bestehende Kompositum, da noch schwerer als der schwere Stein, schneller fallen müsste als dieser. Daher müssten alle Dinge mit Notwendigkeit gleich schnell fallen. Aristoteles hätte dieses Gedankenexperiment nicht akzeptiert, da er das Kompositum als Artefakt und damit nicht mehr als Naturding angesehen hätte. Galilei ermöglicht diese Betrachtungsweise aber den Übergang zu einer Physik, die nicht mehr in die Natur blickt, sondern diese unter kontrollierbaren Bedingungen simulieren und so zu allgemeinen Aussagen kommen kann: Wenn alles gleich schnell fällt, sind die Unterschiede zwischen den Naturdingen diesbezüglich nivelliert. Man kann sie als *Körper* auffassen und sich für die Simulation etwa der Fallbewegung geeignete Körper (z. B. einer Bronzekugel, die eine Fallrinne herunterrollt) aussuchen, und deren Bewegung in Zeit- und Ortsräumen vermessen, die man handlungspraktisch mit Uhren und Linealen hergestellt hat. Dem Körperbegriff ist es eigentümlich, dass er einen Phänomenbereich (Naturdinge) so nivelliert, dass diese für eine messende Erfassung ihres Verhaltens unter kontrollierbaren Bedingungen optimal ausgewählt werden können und sich zugleich erwartbar repräsentativ verhalten. Im Fallversuch fällt die Bronzekugel nicht als Bronzekugel, sondern als Körper. Der Körperbegriff ist ein *operationaler Begriff* (Thielmann 1999), der Begriffstyp, mit dem das neuzeitliche physikalische Denken beginnt. Dies geht mit einer erheblichen Verschiebung des naturwissenschaftlichen Erkenntnisgegenstands zusammen: Hatte sich Aristoteles dafür interessiert, wie sich dasjenige, was man mit unbewaffnetem Auge beobachten

kann, systematisieren lässt, so untersucht Galilei diejenigen Gesetzmäßigkeiten, denen ein quantitativ angeleitetes menschliches Herstellungshandeln an der Natur unterliegt. Bei Newton kommt es dann zu folgenreichen Verdichtungen und Reifikationen: Der Newtonsche Kraftbegriff ist bereits ein *operationaler Begriff* zweiter Stufe, der den Körperbegriff zur Voraussetzung hat; Zeit und Raum, bei Galilei handlungspraktisch hergestellte Bedingungen der Natursimulation, werden bei Newton zu verabsolutierten Eigenschaften der Natur selbst. So lassen sich zwar ‚Naturgesetze‘ finden, der eigentliche Erkenntnisgegenstand der Physik aber, nämlich die Gesetzmäßigkeiten, denen das menschliche Herstellungshandeln an der Natur unterliegt, gerät so völlig aus dem Blick. Für das neuzeitliche physikalische Vorgehen ist es charakteristisch, dass Phänomenbereiche durch operationale Begriffe (*Körper, Teilchen, Gas*) so nivelliert werden, dass sich ihr Verhalten unter quantitativ herstellbaren Bedingungen messend erfassen lässt. Die Resultate dieses Vorgehens sind Konstruktionsbegriffe, die mathematisch als Funktionen („Formeln“) gefasst werden können. Auch hierbei kommt es schon sehr früh zu erheblichen Verdichtungen: Verlangte die mathematische Beschreibung eines Pendels bei Newton noch die verstehende Erfassung des physikalischen Systems bezüglich der wirkenden Kräfte, so erlaubt die *Méchanique Analytique* von Lagrange (1788) bereits die Berechnung der Bewegungsgleichung ohne Rekurs auf Kräftebetrachtungen. Wie bereits Mittelstraß (1970) dargelegt hat, führt dies zu einer Aufwertung mathematischer Verfahren als Bestandteil der Empirie. Innerhalb des physikalischen Vorgehens kommt es zu erheblichen Verobjektivierungen von Wirklichkeitsaspekten, wie sich dies insbesondere an der Bestimmungsmöglichkeit sogenannter Naturkonstanten zeigt: Erdbeschleunigung, Lichtgeschwindigkeit, Plancksches Wirkumsquantum, Elementarladung etc. Zugleich befruchtet dieses Vorgehen auch andere naturwissenschaftliche Disziplinen und trägt zur Konstituierung eines spezifisch naturwissenschaftlichen Weltbildes bei: Das Periodensystem der Elemente, eine der größten Leistungen der Chemie, war vor den ersten physikalischen Atommodellen da, die es wiederum erheblich erhellen. In seinem Buch *What is Life* (1944) macht der Quantenphysiker Erwin Schrödinger sehr präzise Voraussagen über die Größendimensionen des Erbguts. Diese Art des sich Zusammenfügens vordem disparater Erkenntnisse hat der Biologe Wilson in seinem Buch *Consilience* (1998) als Charakteristikum naturwissenschaftlichen Vorgehens beschrieben.

2 Charakteristika des Deutschen in den Natur- und Technikwissenschaften

2.1 Allgemeine Charakteristika

Zur Demonstration allgemeiner Charakteristika des Deutschen in den Natur- und Technikwissenschaften sei ein kurzer Textabschnitt zur Herleitung der Wurfbewegung be-

trachtet, wie er auch für Einführungslehrbücher charakteristisch ist (Simonyi 1990, 207). Hierbei ist x die waagerechte, y die senkrechte räumliche Dimension der Wurfbewegung, t die Zeit und g die – empirisch ermittelte – Naturkonstante der Erdbeschleunigung ($9,81 \frac{m}{s^2}$):

Ein Körper beginnt seine Bewegung in waagerechter Richtung mit der Geschwindigkeit v_0 und nach der Zeit t hat er den Weg

$$x = v_0 t$$

in dieser Richtung zurückgelegt. In senkrechter Richtung aber legt der Körper in der Zeit t den Weg

$$y = \frac{1}{2} g t^2$$

zurück. Unter Verwendung der ersten Gleichung können wir Zeit als Funktion der x -Koordinate darstellen, $t = x/v_0$, und erhalten schließlich nach Einsetzen in die zweite Gleichung

$$y = \frac{1}{2} \frac{g}{v_0^2} x^2.$$

Diese Gleichung beschreibt im x - y -Koordinatensystem eine Parabel.

Mit Bezug auf Abschnitt (1.2) und Thielmann (1999, 2008, 2021) lässt sich, was die *begriffliche Seite* der Argumentation betrifft, Folgendes feststellen:

- Es geht um die Bewegung eines *Körpers*, man hat es also mit einem Wirklichkeitsausschnitt zu tun, der durch einen *operationalen Begriff* so konzeptualisiert ist, dass handlungspraktisch hergestellte raumzeitliche Zusammenhänge mit repräsentativem Anspruch beschrieben werden können.
- Der Körper, um dessen Bewegung es geht, ist lediglich dasjenige, an dem sich raumzeitliche Zusammenhänge manifestieren. Er taucht in den Gleichungen nicht auf.
- Die raumzeitlichen Zusammenhänge werden *konstruktionsbegrifflich* als *mathematische Funktionen* gefasst, nämlich als horizontale Bewegung mit konstanter Geschwindigkeit (erste Gleichung) und vertikale gleichmäßig beschleunigte Bewegung (zweite Gleichung), wobei sich die erste Gleichung erfahrungsunabhängig formulieren lässt, während die zweite die – empirisch basierte – Gleichung ist, die die freie Fallbewegung beschreibt. Diese Gleichungen sind durch den *mathematischen Kalkül* so hantierbar, dass aus ihnen die dritte gewonnen werden kann, die die Superimposition beider Bewegungen beschreibt. Dieser dritte Schritt ist dadurch möglich, dass sich die mathematisch gefassten Konstruktionsbegriffe der Bewegung mit konstanter Geschwindigkeit sowie der gleichmäßig beschleunigten Bewegung *empirieunabhängig als mathematische Objekte hantieren lassen*. Auch das Ergebnis, die sogenannte Wurfparabel, ist als mathematisches Objekt hantierbar, aus dem sich durch mathematische Operationen ohne Zuhilfenahme der Empirie weitere Einsichten gewinnen lassen. So ist, durch Anwendung des *Differen-*

tialkalküls, die Einsicht zu gewinnen, dass sich der Anstieg der y -Komponente der Wurfbewegung in Abhängigkeit von der x -Komponente *linear* verändert:

$$\frac{d}{dx} \frac{1}{2} \frac{g}{v_0^2} x^2 = \frac{g}{v_0^2} x \quad (\text{mit } \frac{g}{v_0^2} = \text{konst.}).$$

Die *sprachliche Seite* der hier verhandelten Angelegenheit ist auf den ersten Blick recht schlicht. Betrachtet man die Lexik, so treten – fast schon alltagssprachliche – Ausdrücke und Wortbildungen auf wie (*Wurf*-)bewegung, Körper, waagrecht, Richtung, Geschwindigkeit, Zeit, Weg, mit denen die physikalischen Aspekte des Systems verhandelt werden. Bei diesen Ausdrücken handelt es sich allerdings, wie wir gesehen haben, um *Termini* mit spezifisch physikalischer Bedeutung: Mit *Wurfbewegung* wird ein physikalisches System charakterisiert, bei dem sich die Bewegung eines Körpers mit konstanter Geschwindigkeit z. B. in waagerechter Richtung mit einer gleichmäßig beschleunigten Bewegung z. B. in senkrechter Richtung überlagert. Der Ausdruck *Körper* benennt einen operationalen Begriff, der es ermöglicht, an der Bewegung des so Begriffenen raum-zeitliche Zusammenhänge durch handlungspraktisch hergestellte Zeit- und Ortsräume zu erfassen. *Weg* und *Zeit* sind *Messgrößen* mit Bezug auf handlungspraktisch hergestellte Zeit- und Ortsräume. *Geschwindigkeit* ist eine *Größe*, die sich durch *Messung* von Weg und Zeit im Falle konstanter Geschwindigkeit mathematisch einfach ($v = \frac{s}{t}$) oder im Falle beschleunigter Bewegung durch Differentiation

($v = \frac{d}{dt} \frac{1}{2} gt^2 = gt$) ermitteln lässt. Ferner treten Ausdrücke wie *Gleichung*, *Funktion*

oder *Parabel* sowie die Fügungen *unter Verwendung von Gleichung A können wir Y als Funktion von Z darstellen* sowie *nach Einsetzen in Gleichung B erhalten wir* auf, mit denen die konstruktionsbegriffliche Erfassung des physikalischen Systems durch den mathematischen Kalkül verhandelt wird.

Auch in *syntaktischer* Hinsicht hat man es nur mit scheinbar einfachen Strukturen zu tun: Der Text weist keine Nebensätze, sondern nur koordinierte Hauptsätze auf. Wir betrachten exemplarisch den Satz *In senkrechter Richtung aber legt der Körper in der Zeit t den Weg $y = \frac{1}{2} gt^2$ zurück*. Man würde die Satzglieder, von *aber* wird hier abgesehen, zunächst einmal folgendermaßen bestimmen: Subjekt – *der Körper*; Prädikat – *legt zurück*; direktes Objekt – *den Weg $y = \frac{1}{2} gt^2$* ; Adverbiale – *in senkrechter Richtung, in der Zeit t*. Dies ist sicher annäherungsweise richtig, verstellt aber doch etwas den Blick auf gewisse Eigentümlichkeiten der hier vorliegenden Sprechweisen. Man sieht deutlicher, was hier passiert, wenn man den Satz in den Kategorien der Funktionalen Syntax Hoffmanns (2003) analysiert (Abb. 1).

Fasst man dasjenige, was Hoffmann als syntaktische Prozeduren begreift, im Sinne von Thielmann (2013) als sprachlich zu realisierende Zwecke auf, so wird deutlich, was zur sprachlichen Fassung eines physikalischen Systems im Prinzip übereinzelsprachlich zu leisten ist. Die ‚adverbialen Bestimmungen‘ *in senkrechter Richtung* so-

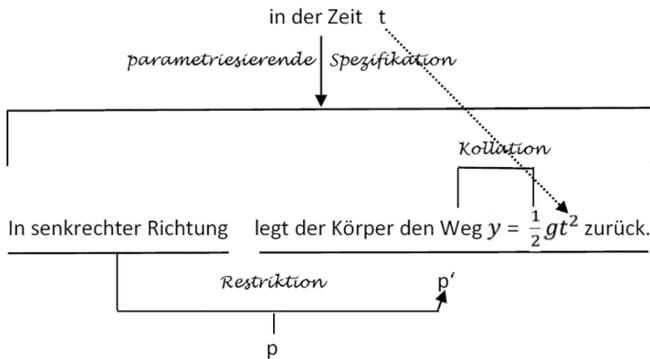


Abb. 1: Syntaktische Analyse eines Satzes, der einen Teil eines physikalischen Systems beschreibt.

wie *in der Zeit t* haben, obwohl es sich auch noch um mit derselben Präposition eingeleitete Phrasen handelt, sehr unterschiedliche Funktionen: Bei *in senkrechter Richtung* handelt es sich um eine *proportionale Restriktion*, die die Gültigkeit der Proposition *der Körper legt den Weg $y = \frac{1}{2}gt^2$ zurück* auf eine Richtung einschränkt; bei *in der Zeit t* handelt es sich um eine besondere Form dessen, was Hoffmann als Spezifikation fasst, nämlich eine *parametrisierende Spezifikation* der restringierten Gesamtproposition, bei der der Parameter Zeit als Variable auch in dem mathematischen Ausdruck auftritt, der den durchfallenen Weg beschreibt. In der Phrase *den Weg $y = \frac{1}{2}gt^2$* gestaltet sich das Verhältnis zwischen dem sprachlichen Ausdruck *Weg* und dem mathematischen Ausdruck $y = \frac{1}{2}gt^2$ folgendermaßen: Der Weg, um den es hier geht, ist die vom fallenden Körper in senkrechter Richtung durchfallene Strecke. Der Ausdruck *Weg*, als nominaler Kopf der Phrase, kategorisiert mithin dasjenige, was durch den – empirisch basierten – Konstruktionsbegriff der Fallbewegung ausgedrückt wird, als physikalische Größe; der mathematisch formulierte Konstruktionsbegriff der Fallbewegung weist den Weg als einen spezifischen aus. Beide Bestandteile der Phrase verhalten sich zueinander, wie dies Hoffmann (2003, 74) als *Kollation* charakterisiert: „Beide Ausdrücke bringen ihre Funktionen in der entstehenden Einheit zusammen, die Funktionen treten in ein Interaktionsverhältnis derart, dass das Integral semantisch die Funktion des Kopfes als primärer Gegenstandszugang um eine weitere Perspektive erweitert“. Diese Verhältnisse sind insgesamt so komplex, dass sich Folgendes sagen lässt: Dass hier mit scheinbar einfachen Mitteln Zwecke der propositionalen Restriktion, parametrisierenden Spezifikation oder Kollation realisiert werden, erkennt letztlich nur, wer über diejenigen konzeptuellen Strukturen verfügt, die im Text bereits vorausgesetzt sind.

Mit einer gewissen Allgemeinheit lässt sich nun über sprachliche Charakteristika des Deutschen in solchen Zusammenhängen Folgendes sagen: Mit sprachlich eher unscheinbaren Mitteln – Alltagssprachen-nahen Termini, einfachen Satzstrukturen –

können in begrifflicher Hinsicht hochkomplexe Angelegenheiten verhandelt werden, wobei Hörern/Lesern die Verarbeitung bestimmter Mittel im Hinblick auf intendierte Zwecke wie etwa denjenigen der parametrisierenden Spezifikation nur auf Basis solider Kenntnis der zugrundeliegenden konzeptuellen Strukturen möglich ist. Für eine Didaktik des Deutschen in den Natur- und Technikwissenschaften ergibt sich hieraus eine interessante Konsequenz: Geht man davon aus, dass die Lerner bereits über einschlägige naturwissenschaftliche konzeptuelle Strukturen verfügen, so wären – neben Wortbildung und Terminologie – vor allem diejenigen sprachlichen Verfahren einschlägig, mit denen Zwecke wie etwa propositionale Restriktion oder parametrisierende Spezifikation realisiert werden. Mit anderen Worten: Man müsste das Augenmerk darauf richten, wie ‚basale‘ sprachliche Ausdrucksmittel und -verfahren für die Zwecke naturwissenschaftlich-technischer Kommunikation funktionalisiert werden.

2.2 Charakteristika des Deutschen im Rahmen wissenschaftlicher Lehre im Fach Maschinenbau

Während die Physik es damit zu tun hat, hinsichtlich physikalischer Systeme zu allgemeinen konstruktionsbegrifflich fassbaren Erkenntnissen zu gelangen, ist der Maschinenbau der Ort, an dem naturwissenschaftliches Wissen verschiedener Disziplinen – etwa Chemie und Festkörperphysik im Bereich der Materialwissenschaft oder klassische Mechanik im Zusammenhang des Einsatzhärtens – zur Bearbeitung konkreter technischer Problemlösungskonstellationen herangezogen wird. Für die sprachliche Seite wissenschaftlicher Lehre hat dies einige auf den ersten Blick etwas überraschende Konsequenzen: Da es bei der Bearbeitung konkreter Problemkonstellationen zu Erfolg und Misserfolg kommen kann, hat das *Erzählen* im Fach Maschinenbau einen wichtigen Stellenwert, indem Dozenten Erfolgs- oder auch Leidensgeschichten als Mittel der Erfahrungsweitergabe nutzen, deren Pointe wissensstrukturell als *Sentenz* (Ehlich/Rehbein 1977) abgebunden wird: *Wenn der Wert einmal eingeführt ist, kriegst du ihn nicht mehr weg* (Thielmann 2014b). Zudem kommt es den Dozenten darauf an, sowohl gemeinsprachlich entwickeltes Wissen fachsprachlich abzubinden als auch fachsprachlich abgebundenes Wissen gemeinsprachlich ‚herunterzubrechen‘: *Härten, oder was auch immer, was man da macht, heißt, dass man Druckeigenstressungen in die Oberfläche einbringt. [...] Stellt euch vor, primitiv ausgesprochen, der Fahrstuhl ist voll und da kommt noch einer rein, der nicht ganz so schlank ist. Das ist Härten. Und der da reinkommt, der nicht ganz so schlank ist, ist das Kohlenstoffatom, was da in die Oberfläche in das Gitter [...] reinkommt. Das ist drin und schon habt ihr Druck* (Thielmann 2014a, 201ff). Die Rezeption von Erzählungen wie auch solcher Analogien setzt sehr gute *gemeinsprachliche Kenntnisse* voraus.

Ähnlich wie in Physikvorlesungen (vgl. meinen Beitrag zu schriftlicher und mündlicher Wissenschaftskommunikation im vorliegenden Band) tragen auch im Maschi-

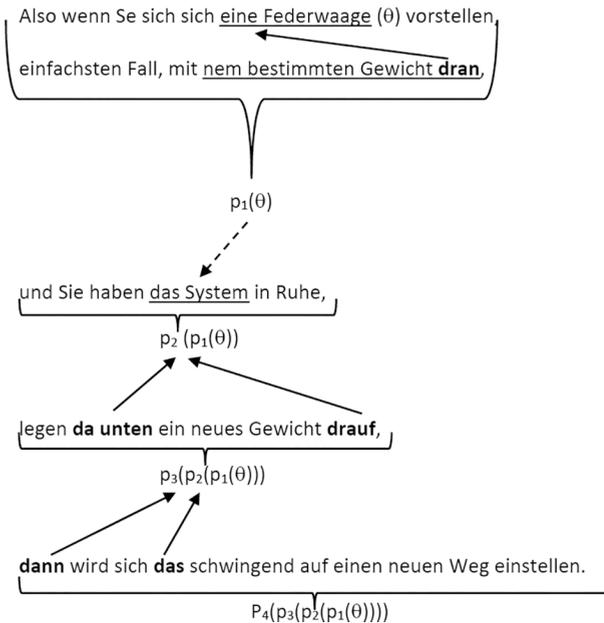


Abb. 2: Sprachliche Darstellung des physikalischen Systems einer Federwaage in einer Maschinenbauvorlesung.

nenbau deiktische Prozeduren (Ehlich 1979) eine erhebliche Funktionslast, indem sie es erlauben, ein physikalisches System unter kategorial differenten Aspekten zu refokussieren. Der hierfür zur Illustration genutzte Ausschnitt stammt aus einer Vorlesung im Fach Maschinenbau, in der es um die Steuerung der Bewegung mechanischer Systeme geht. Ein solches System, etwa ein Roboterarm, verfügt über eine Eigendynamik, indem es etwa um die Achsen schwingt. Solche aus der Eigendynamik des Systems resultierenden Bewegungen gilt es auszusteuern, wenn das System nur die erwünschten Bewegungen ausführen soll. Im hier diskutierten Ausschnitt (ausführliche Analyse in Thielmann 2019a) entwickelt der Dozent zunächst das physikalische System selbst (Abb. 2).

Mit dem zusammengesetzten Verweiswort (Rehbein 1995) *dran* wird die NP *eine Federwaage* anadeiktisch als physisches Objekt refokussiert. Mit *das System* wird das Gesamtsystem *Federwaage mit nem bestimmten Gewicht dran* benannt. Mit *da unten* und *drauf* werden ein Ort (*da unten*) und eine Oberfläche (*drauf*) der nun als physisches Objekt vorzustellenden Federwaage im Vorstellungsraum refokussiert. Anschließend wird das System ‚Federwaage mit neuem Gewicht‘ mit *das* im Wissensraum (Redder 2016) refokussiert und zugleich mit *dann*, ebenfalls im Wissensraum, als Handlungskonstellation im Vorstellungsraum hinsichtlich seiner Entwicklungsmöglichkeiten refokussiert. Die adäquate Prozessierung solcher Verweisungen erfordert jeweils die Rekonstruktion des Verweisobjekts, des Verweisraums sowie eine kategoriale Umfokussierung, was erhebliche Anforderungen an die Hörer stellt. Die Leistung

dieser Re- und Umfokussierungen ist im Zusammenhang der *propositionalen Komposition* (Thielmann 2019a) zu sehen. Betrachtet man den durch die Nominalphrase *Federwaage mit nem bestimmten Gewicht dran* ausgedrückten Sachverhalt als $p_1(\theta)$, so wird dieser über die Reformulierung *das System* zunächst in $p_2(p_1(\theta))$ eingebettet. Mit *da unten* und *drauf* werden physische Aspekte von $p_2(p_1(\theta))$ im Vorstellungsraum refokussiert und in $p_3(p_2(p_1(\theta)))$ eingebettet. Dieses System, also ‚Federwaage mit neuem Gewicht‘, wird mit *das* im Wissensraum refokussiert und zugleich mit *dann*, ebenfalls im Wissensraum, als Handlungskonstellation im Vorstellungsraum hinsichtlich seiner Entwicklungsmöglichkeiten refokussiert und so in $P_4(p_3(p_2(p_1(\theta))))$ eingebettet. Nachdem der Dozent gezeigt hat, wie eine solche Eigendynamik des Systems auszusteuern wäre, bündelt er das Wissen in einer *Sentenz*: *Wir müssen die Eigenschaften des Systems komplett kompensieren, um die Bewegungen, die wir für unsere Maschine brauchen, dem System aufzuzwingen*. Die Wichtigkeit dieser Sentenz wird vom Dozenten noch dadurch unterstrichen, dass er von der Tafel zum Pult vorschreitet und die Studierenden direkt ansieht.

3 Sprachdidaktische Konsequenzen

Vor dem Hintergrund des hier Entwickelten erweisen sich gängige Vorstellungen der Art, dass Studierende für die sprachliche Wirklichkeit naturwissenschaftlich-technischer Fächer am besten durch Fachterminologie und die Beherrschung der – nicht existent – Aktiv-Passiv-Transformation (Thielmann 2019b), der Umformung von Partizipialattributen in Relativsätze oder indirekte Rede gerüstet seien, wie sie sich auch heute noch vornehmlich etwa in DSH-Prüfungsteilen zu den ‚wissenschaftssprachlichen Strukturen‘ niederschlagen, als erheblich zu kurz gegriffen. Natürlich sind diese Dinge wichtig, vor allem aber auch die Prinzipien deutscher motivierter Terminologiebildung mit den entsprechenden Wortbildungsverfahren sowie alltägliche Wissenschaftssprache (Thielmann 2016, Moll/Thielmann 2017). Aber sie machen nicht die Spezifika des Deutschen in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern aus.

Die zentralen Veranstaltungen, die Studierende in diesen Fächern besuchen, sind *Vorlesung*, *Übung* und *Praktikum*. Die Leistungen, die sie erbringen müssen, erfolgen durch die Bearbeitung von *Aufgaben*. Die Lektüre besteht vornehmlich in *Lehrbüchern*, *Skripten* und *Praktikumshandbüchern*.

Grundlegend für die Sprachlichkeit in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern sind *sehr hohe Präsuppositionsbestände im konzeptuellen Bereich*. Im Prinzip kann diese Fächer nicht studieren, wer nicht bereits über gute mathematische und physikalische Grundkenntnisse verfügt. Wie gezeigt wurde, erfordert die Beschreibung bereits einfachster physikalischer Systeme einzelsprachenübergreifend die Realisierung sprachlicher Zwecke wie *propositionaler Restriktion* und *parametrisierender Spezifikation* im Zusammenhang mit *Kollationen*, von denen ein Bestandteil konstruktionsbegrifflich realisiert ist. Hier gilt es, Studierende, die mit solchen Zwecken qua

Gegenstandskennntnis bereits vertraut sind, für deren spezifische sprachliche Realisierung im Deutschen zu sensibilisieren, so dass sie die von ihnen zu lesenden Texte – einschließlich der zu bearbeitenden Aufgaben – verstehen können.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass in Vorlesungen basale sprachliche Mittel wie *Deiktika* im Zusammenhang der sprachlichen Modellierung physikalischer Systeme eine hochkomplexe Nutzung erfahren, indem nicht nur das System selber unter verschiedenen Gesichtspunkten in unterschiedlichen Verweisräumen refokussiert bzw. kategorial umfokussiert wird, sondern auch auf dem Wege *propositionaler Komposition* entwickelt wird. Diese sprachlichen Verfahren gilt es dringend in eine Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern aufzunehmen. Auch zeigen spezifische Nutzungen des Ausdrucks *also* im Zusammenhang des Reformulierens (Thielmann im Druck) sowie des Modalverbssystems (Hinzmann 2022), dass man sich im Interesse einer effektiven Sprachdidaktik für diese Fächer auch in der Forschung vermehrt den vermeintlich unauffälligen sprachlichen Bereichen zuwenden sollte.

Abschließend ist festzuhalten, dass Dozenten sowohl für das ‚Herunterbrechen‘ von Fachlichkeit wie auch für die Erfahrungsweitergabe durch *Erzählen* und die Bündelung von Erkenntnissen in *Sentenzen* umfassend das gemeinsprachliche Repertoire des Deutschen nutzen, weswegen die – selbst unter den Dozenten selbst weit verbreitete – Auffassung, man bediene sich letztlich einer lexikalisch wie strukturell stark limitierten Varietät, schlicht und ergreifend ebenso unzutreffend ist wie die Vorstellung, man könne in ‚internationalen Studiengängen‘ ohne Einbußen Lehre auf ‚*lingua franca*-Englisch‘ durchführen.

4 Literatur

- Bolton, Robert (1991): Aristotle's Method in Natural Science: *Physics* I. In: Lindsay Judson (Hg.): Aristotle's *Physics*: A Collection of Essays. Oxford, 1–29.
- Buridanus, Johannes (1509; ND 1964): Kommentar zur Aristotelischen Physik. Frankfurt a. M.
- Ehlich, Konrad (1979): Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philologische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System. Frankfurt a. M.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Heinz L. Kretzenbacher/Harald Weinrich (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache, Berlin, 325–352.
- Ehlich, Konrad (2011): Wissenschaftssprache(n) und Gesellschaft. In: Winfried Thielmann/Helena Neumannová (Hg.): In der Grenzregion. Dimensionen fachlicher und wissenschaftlicher Kommunikation. Frankfurt a. M., 13–24.
- Ehlich, Konrad/Jochen Rehbein (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Herma C. Goepfert (Hg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. München.
- Ehlich, Konrad/Jochen Rehbein (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen.

- Fluck, Hans-Rüdiger (1984): *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Heidelberg.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1985): *Fachsprachen*. Tübingen.
- Galilei, Galileo (1637; ND 1965): *Discorsi e Dimostrazioni matematiche, intorno à due nuove scienze*. (Le opere di Galileo Galilei, Bd. VIII). Florenz.
- Gauger, Hans-Martin (1971): *Durchsichtige Wörter. Zur Theorie der Wortbildung*. Heidelberg.
- Hinzmann, Friederike (2022): *Modalverben in der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation*. Heidelberg.
- Hoffmann, Lothar (1988): *Vom Fachwort zum Fachtext. Beiträge zur Angewandten Linguistik*. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung 5)
- Hoffmann, Ludger (2003): *Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren*. In: Ludger Hoffmann (Hg.): *Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive*. Berlin, New York, 18–121.
- Ickler, Theodor (1997): *Die Disziplinierung der Sprache. Fachsprachen in unserer Zeit*. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung 33).
- Kant, Immanuel (1798): *Der Streit der Facultäten*. Königsberg: Nicolovius. <https://www.digitale-bibliothek-mv.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:gbv:9-g-1198828> (letzter Zugriff 15. 12. 2023).
- Krüger, Dagobert (1992): *Anmerkungen zur Entstehung und Diskussion mathematischer Termini an Beispielen des 17. und 18. Jahrhunderts*. In: Jörn Albrecht/Richard Baum (Hg.): *Fachsprache und Terminologie in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung 14), 117–133.
- Maier, Anneliese (1952): *An der Grenze von Scholastik und Naturwissenschaft. Die Struktur der materiellen Substanz, das Problem der Gravitation, die Mathematik der Formlatituden*. Rom.
- Maier, Anneliese (1955): *Metaphysische Hintergründe der spätscholastischen Naturphilosophie*. Rom (Storia e Letteratura 52).
- Maier, Anneliese (1958): *Zwischen Philosophie und Mechanik. Studien zur Naturphilosophie der Spätscholastik*. Rom.
- Maier, Anneliese (1966): *Die Vorläufer Galileis im 14. Jahrhundert. Studien zur Naturphilosophie der Spätscholastik*. Rom.
- Malinowski, Bernadette/Winfried Thielmann (2015): *“Primitive Purity and Shortness”: The Language of Science in Science and Literature*. In: *Anglia* 133/1, 148–171.
- Mittelstraß, Jürgen (1970): *Neuzeit und Aufklärung. Studien zur Entstehung der neuzeitlichen Wissenschaft und Philosophie*. Berlin.
- Moll, Melanie/Winfried Thielmann (2017): *Wissenschaftliches Deutsch: Wie es geht und worauf es dabei ankommt*. Konstanz (UTB 4650).
- Pörksen, Uwe (1983): *Der Übergang vom Gelehrtenlatein zur deutschen Wissenschaftssprache. Zur frühen deutschen Fachliteratur und Fachsprache in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern (ca. 1500–1800)*. In: *LiLi* 13, 227–258.
- Pörksen, Uwe (1986): *Deutsche Naturwissenschaftssprachen. Historische und kritische*. Tübingen Studien (Forum für Fachsprachen-Forschung 2).
- Redder, Angelika (2016): *Das Neutrum und das operative Geschäft der Morphologie. Formen und Funktionen*. In: Andres Bittner/Constanze Spieß (Hg.): *Morphosemantik und grammatische Konstruktion*. Berlin, 175–192.
- Ricken, Ulrich (1995): *Zum Thema Christian Wolff und die Wissenschaftssprache der deutschen Aufklärung*. In: Heinz Leonhard Kretzenbacher/Harald Weinrich (Hg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache (= Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Forschungsbericht 10)*. Berlin, 41–90.
- Rehbein, Jochen (1995): *Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede*. In: Harald Wohlrapp (Hg.): *Wege der Argumentationsforschung*. Stuttgart, 166–197.
- Schrödinger, Erwin (1944): *What is Life? The Physical Aspect of the Living Cell*. Cambridge.

- Simonyi, Károly (1990): Kulturgeschichte der Physik. Budapest.
- Szurawitzki, Michael (2023): Deutsch als Sprache von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. In: Vahram Atayan, Thomas Metten, Vasco Alexander Schmidt, (Hg.): Sprache in Naturwissenschaft, Technik und Mathematik. Berlin, Boston, 489–508.
- Thielmann, Winfried (1999): Fachsprache der Physik als begriffliches Instrumentarium – exemplarische Untersuchungen zur Funktionalität naturwissenschaftlicher Begrifflichkeit bei der Wissensgewinnung und -strukturierung im Rahmen der experimentellen Befragung von Natur. Frankfurt a. M. (Arbeiten zur Sprachanalyse, 34).
- Thielmann, Winfried (2002): Zum quantitativen Vorgehen in der Linguistik und in den Naturwissenschaften – ein kritischer Vergleich. In: Jahrbuch DaF 2001, 331–349.
- Thielmann, Winfried (2006): „... it seems that light is propagated in time ...“ – zur Befreiung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses durch die Vernakulärsprache Englisch. In: Konrad Ehlich/Dorothee Heller (Hg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt a. M., 297–320.
- Thielmann, Winfried (2008): Begrifflich angeleitete Natursimulation im physikalischen Experiment von Galilei bis Hertz – zur historischen Rekonstruktion physikalischer Grundbegriffe. In: Ernst Müller/Falko Schmieder (Hg.): Begriffsgeschichte der Naturwissenschaften. Zur historischen Dimension naturwissenschaftlicher Konzepte. Berlin, New York, 215–222.
- Thielmann, Winfried (2009): Deutsche und Englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen. Heidelberg.
- Thielmann, Winfried (2013): Operative Prozeduren und mentale Strukturen. In: Diana Kühndel/Kristian Naglo/Elisabeth Rink (Hg.): Sieben Säulen DaF. Aspekte einer transnationalen Germanistik. Heidelberg, 21–39.
- Thielmann, Winfried (2014a): „Marie, das wird nichts“ – sprachliche Verfahren der Wissensbearbeitung in einer Vorlesung im Fach Maschinenbau. In: Christian Fandrych/Cordula Meißner/Adriana Slavcheva (Hg.): Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen. Heidelberg, 193–206.
- Thielmann, Winfried (2014b): „Wenn einmal der Wert eingeführt ist, kriegst du ihn nicht mehr weg“ – Verfahren diskursiver Wissensvermittlung im Fach Maschinenbau. In: Antonie Hornung/Gabriella Carobbio/Daniela Sorrentino (Hg.): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster, 55–68.
- Thielmann, Winfried (2016): Terminologiebildung im interlingualen Feld – Wissenschaftssprachliche Voraussetzungen und terminologische Fallstricke an Beispielen des deutsch-englischen Sprachvergleichs. In: Fachsprache XXXVIII, 3–4, 129–142.
- Thielmann, Winfried (2017): „*And therefore I have chosen to define*“ – sprachliche Ressourcen des Argumentierens in der Physik. In: Kristin Bührig/Stephan Schlickau (Hg.): Argumentieren und Diskutieren. Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation. Frankfurt a. M., 11–24.
- Thielmann, Winfried (2019a): Gemeinsprachliche Ressourcen beim Wissens- und Wissenschaftstransfer – die Rolle der Deixis bei der propositionalen Komposition in universitären Vorlesungen in den Fächern Physik und Maschinenbau. In: Fachsprache 41.3–4, 104–122.
- Thielmann, Winfried (2019b): Zur Funktionalität sogenannter Passivkonstruktionen in der deutschen und englischen Wissenschaftssprache. In: Birgit Huemer/Eve Lejot/Katrien L. B. Deroey (Hg.): Academic writing across languages: multilingual and contrastive approaches in higher education / L'écriture académique à travers les langues: approches multilingues et contrastives dans L'enseignement supérieur / Wissenschaftliches Schreiben sprachübergreifend: mehrsprachige und kontrastive Ansätze in der Hochschulbildung. Wien, 127–148.
- Thielmann, Winfried (2021): Concept Formation in Physics from a Linguist's Perspective. In: Aura Heydenreich/Klaus Mecke (Hg.): Physics and Literature: Concepts – Transfer – Aestheticization. Berlin, 149–162.
- Thielmann, Winfried (im Druck): Rezeptionsanforderungen mündlicher wissensvermittelnder Hochschulkommunikation. In: Jan ten Thije et al. (Hg.): Multilingualism in Academic and Educational Constellations. Leiden.

- Thielmann, Winfried/Arne Krause (2014): „Das wird eben halt beobachtet, aber keiner weiß, wie’s funktioniert“. Zum Umgang mit aktuellem Forschungswissen in der Physik. In: Angelika Redder/Dorothee Heller/Winfried Thielmann (Hg.): Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte. Heidelberg, 19–34.
- Wieland, Wolfgang (1961 ND 1970): Die aristotelische Physik. Untersuchungen über die Grundlegung der Naturwissenschaft und die sprachlichen Bedingungen der Prinzipienforschung bei Aristoteles. Göttingen.
- Wilson, Edward O. (1998): Consilience. The Unity of Knowledge. London.

Eglè Kontutyè

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in den Sozial- und Geisteswissenschaften

Zusammenfassung: In dem Artikel wird die Fachsprache in den Sozial- und Geisteswissenschaften vorgestellt. Nach dem Abgrenzungsversuch der Sozial- und Geisteswissenschaften und der Definition der Fachsprache in den Sozial- und Geisteswissenschaften wird auf die Merkmale der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften auf der lexikalischen, grammatischen und textuellen Ebene eingegangen. In einem weiteren Abschnitt wird die Fachsprache Linguistik als eine Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften dargestellt, indem die sie konstituierenden Textsorten in Bezug auf die einzelnen vertikalen Schichten herausgearbeitet werden und ihre Vermittlungsspezifika im Auslandsgermanistikstudium aufgezeigt wird. Die abschließenden Abschnitte beschäftigen sich mit der Rolle der deutschen Sprache in den Sozial- und Geisteswissenschaften, mit der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften sowie mit ihren kulturspezifischen Unterschieden.

Schlagwörter: Sozial- und Geisteswissenschaften, Fachsprache, Fachsprache Linguistik, Deutsch als Fremd- und Fachsprache, Wissenschaftssprache

- 1 Einführendes
- 2 Abgrenzungsversuche der Sozial- und Geisteswissenschaften
- 3 Zum Begriff Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften
- 4 Wortschatz und Grammatik der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften
- 5 Text(sorten)merkmale in den Sozial- und Geisteswissenschaften
- 6 Fachsprache der Linguistik als Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften
- 7 Deutsch in den Sozial- und Geisteswissenschaften
- 8 Deutsch als Fremdsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften
- 9 Kulturspezifische Unterschiede der Fachsprache in den Sozial- und Geisteswissenschaften
- 10 Zusammenfassende Bemerkungen
- 11 Literatur

1 Einführendes

In der Fachsprachenforschung werden in der Regel zwei umfangreichere Varietäten – die Fachsprache der Naturwissenschaften und Technik sowie die Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften – unterschieden. Von der horizontalen Gliederung der Fachsprache ausgehend, welche auf dem Differenzierungskriterium Fachbereich basiert (Hoffmann 1985, 58), könnte die Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften als eine Gruppe der horizontalen Varietäten der Fachsprachen verstanden werden, die aufgrund ihrer Abstraktionsstufe in folgende vertikale Schichten wie die

Wissenschaftssprache, die praxisbezogene Fachsprache und die Sprache der Experten mit den Laien eingeteilt werden können (vgl. z. B. Hoffmann 1985, 64–70).

Obwohl in der Bezeichnung der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften die sprachliche Komponente „Wissenschaft“ vorkommt, fallen unter den Begriff Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften nicht nur wissenschaftliche Texte, sondern auch Texte, die in anderen Kommunikationssituationen vorkommen, z. B. Gerichtsurteile, Geschäftsbriefe, kirchliche Texte (vgl. Stolze 1998). Somit wird unter der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften eine nicht nur auf der höchsten Abstraktionsstufe auftretende Fachsprache der Theorie verstanden, sondern auch andere vertikale Schichten, die sich diesen Fächern zuordnen lassen. Selbst der Begriff Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften, welcher in mehreren Publikationen verwendet wird, ist etwas irreführend, weil er sowohl auf den Begriff Fachsprache, womit nicht nur Wissenschaftssprache als eine vertikale Varietät der Fachsprache gemeint wird, als auch auf Sozial- und Geisteswissenschaften, was die wissenschaftlichen Bereiche darstellt, verweist.

In diesem Beitrag wird der Begriff Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften als nicht nur die Texte der Wissenschaftssprache der oben genannten Disziplinen, sondern auch die in anderen Kommunikationssituationen vorkommenden, sozial- und geisteswissenschaftliche Themen behandelnden Texte verstanden, auch wenn ausführlicher auf die Merkmale der einzelnen Textsorten nicht eingegangen wird.

2 Abgrenzungsversuche der Sozial- und Geisteswissenschaften

Obwohl in der letzten Zeit das Verschwimmen von Fächergrenzen thematisiert wird, was durch die Digitalisierung noch mehr zum Ausdruck kommt (vgl. Adamzik 2018, 179), und diese Grenzen durch die Vernetzung der wissenschaftlichen Forschungsfragen als künstlich angesehen werden (Mainzer 1990, 3), werden wissenschaftshistorisch vor allem Geistes- und Naturwissenschaften unterschieden, die im Sinne von Snow (1969, 12) „zwei Kulturen“ bilden, zwischen denen „eine Kluft gegenseitigen Nichtverstehens“ besteht. Lepenies (1985) identifiziert später auch Sozialwissenschaften als die dritte Kultur zwischen den Geistes- und Naturwissenschaften. Unter Wissenschaftstheoretikern und -historikern bestehen in den letzten Jahrzehnten Diskussionen darüber (vgl. z. B. Kretzenbacher 2010, 495, Adamzik 2018, 189–192), was man unter Sozial- und Geisteswissenschaften versteht. Laut Kretzenbacher (2010, 495) hat sich der Begriff Sozial- und Geisteswissenschaften für die Bezeichnung dieser Disziplinen durchgesetzt, die den Naturwissenschaften und der Technik gegenübergestellt werden.

Sandrini (1996, 8) hebt beim Vergleich der Naturwissenschaften und Technik mit den Sozial- und Geisteswissenschaften hervor, dass die Naturwissenschaften und

Technik das Allgemeingültige und die empirisch beweisbaren Prinzipien in den Mittelpunkt stellen, während die Sozial- und Geisteswissenschaften die Wirklichkeit interpretieren und regeln, was zu verschiedenen Theorien führt. Deshalb wird dieselbe Wirklichkeit von den Sozial- und Geisteswissenschaften aus mehreren Perspektiven betrachtet (Sandrini 1996, 11). Graefen/Thielmann (2007, 79) führen Beispiele an, dass die Sprache in der Linguistik aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wird, und die Literaturwissenschaftler unterschiedliche Ansichten darüber haben, was ein literarischer Text ist. Stolze (2012, 60) macht den Unterschied zwischen den Naturwissenschaften und Technik sowie den Sozial- und Geisteswissenschaften dadurch deutlich, dass die Naturwissenschaften und Technik sich mit der durch die Sprache benannten, außersprachlichen Objektwelt beschäftigen, der Gegenstand der Sozial- und Geisteswissenschaften hingegen die „innere Befindlichkeit“ des Menschen ist, die „im Verstehen erfasst“ wird und sich durch die Sprache beschreiben und deuten lässt.

In seinem Artikel „Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft“, der in der Wissenschaftssprachforschung große Resonanz erlangte, weist Weinrich (1995, 157) auf die „Opposition zwischen einer Sach- und Sprachkultur“ hin. Er zeigt aber anhand eines wissenschaftlichen Artikels der Naturwissenschaften und einer Monographie der Kunstgeschichte auf, dass beide Wissenschaftskulturen sich des gleichen Modells des wissenschaftlichen Arbeitens bedienen, was sich in der Struktur der prototypischen Textsorte (im wissenschaftlichen Artikel in den Naturwissenschaften und in der Monographie in den Geisteswissenschaften) niederschlägt und so die Einheit der Wissenschaft repräsentiert (Weinrich 1995).

Aus praxisbezogenen Gründen (z. B. in der DaF-Didaktik) ist es wichtig, die Fachbereiche abzugrenzen, damit die Fachsprache einer Disziplin (z. B. Fachsprache Wirtschaft oder Philosophie) vermittelt werden kann, um Lerninhalte bestimmen und entsprechende Lernziele umsetzen zu können.

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft unterscheidet in der auf ihrer Webseite vorgelegten Fächersystematik für die Amtsperiode 2020–2024 folgende Sozial- und Geisteswissenschaften: alte Kulturen; Geschichtswissenschaften; Kunst-, Musik-, Theater- und Medienwissenschaften; Sprachwissenschaft; Literaturwissenschaft; Sozial- und Kulturanthropologie, außereuropäische Kulturen; Judaistik und Religionswissenschaft; Theologie; Philosophie; Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung; Psychologie; Sozialwissenschaften; Wirtschaftswissenschaften; Rechtswissenschaften.¹ Die Fachsprachen, die bei der Kommunikation in diesen Disziplinen verwendet werden, können also als die Fachsprachen der Sozial- und Geisteswissenschaften aufgefasst werden.

¹ <https://www.dfg.de/resource/blob/175334/89ba4a3464c99aaea40fdef47367e7b2/fachsystematik-2020-2024-de-grafik-data.pdf> (letzter Zugriff 05. 01. 2024)

3 Zum Begriff Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften

Wie bereits dargelegt, werden in der Fachsprachenforschung (und insbesondere in der Fachsprachendidaktik) zwei Varietäten der Fachsprachengruppen unterschieden – die Fachsprachen der Naturwissenschaften und Technik und der Sozial- und Geisteswissenschaften (vgl. z. B. Buhlmann/Fearns 2018, Schröder 1988).

Laut Wiese (2001, 544) ist die Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften im Vergleich zu der Fachsprache der Naturwissenschaften und Technik wenig erforscht und ihr Charakteristikum wird vor allem im Vergleich mit dem der Fachsprache der Naturwissenschaften und Technik herausgearbeitet, worauf auch Kretzenbacher (2010, 494) neun Jahre später noch hinweist. Nach Schröder (1988, 4–5) sind die Gründe dafür eine geringere Formalisierung und nicht so starke Normierung der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften im Vergleich zu der Fachsprache der Naturwissenschaften und Technik, weshalb die erste als nicht „typische“ Fachsprache angesehen wird.

Die Fachsprache der Naturwissenschaften und Technik ist also homogener als die der Sozial- und Geisteswissenschaften, und meistens wird bei der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften die Wissenschaftssprache sowie die Fachsprache Jura und Wirtschaft ausgeschlossen, die in den Publikationen als einzelne Varietäten behandelt werden (vgl. z. B. Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer 2010, Helbig/Götze/Henrici/Krumm 2001). Die neuere, vom Verlag de Gruyter herausgebrachte Reihe der *Handbücher Sprachwissen* (HSW) behandelt auch die einzelnen Fachsprachen der Sozial- und Geisteswissenschaften: Sprache in der Wirtschaft (Hundt/Biadala 2015), Sprache in der Kunstkommunikation (Hausendorf/Müller 2016), Sprache in Politik und Gesellschaft (Roth/Wengeler/Ziem 2017), Sprache im Recht (Felder/Vogel 2017), Sprache und Religion (Lasch/Liebert 2017).

Kretzenbacher (2010, 494) ist der Meinung, dass die Fachsprache der Naturwissenschaften und Technik sich auf allen Abstraktionsstufen der Fachsprache manifestiert, während sich die der Sozial- und Geisteswissenschaften nur in verschiedenen Formen der Wissenschaftssprache äußert. Diese Aussage könnte in Zweifel gezogen werden, denn z. B. Rechts- oder Wirtschaftssprache, die den sozialwissenschaftlichen Fachsprachen zuzuordnen ist, prägt sich in Texten (z. B. Verträgen, Gesetzen, Anträgen) aus, die nicht nur in der Kommunikation der Wissenschaftler auftreten. Solche geisteswissenschaftlichen Texte wie Rezensionen von Büchern, Filmen, Theaterstückaufführungen werden auch nicht nur von Wissenschaftlern und anderen Fachleuten, sondern auch von Laien rezipiert.

Während die Gegenstände der Naturwissenschaften und Technik außerhalb der Sprache existieren und mit der Sprache benannt werden, werden die Gegenstände der Sozial- und Geisteswissenschaften durch die Sprache konstituiert: „Beim Forschungsgegenstand der Geisteswissenschaften handelt es sich, wie es der Name bereits sagt, um

vom Menschen geschaffene Inhalte, die nur über Begriffe zugänglich sind.“ (Sandrini 1996, 11)

Gardt (1998) geht von den Konzepten „Gegenstandsbindung“ und „Eindeutigkeitspostulat“ aus und erklärt den Unterschied zwischen den Begriffen der Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften dadurch, dass die naturwissenschaftlichen Gegenstände außerhalb des Begrifflichen und der Sprache existieren, während die geisteswissenschaftlichen Gegenstände von Experten begrifflich gebildet und in der Sprache formuliert werden. Laut Stolze (1998, 784) ist aus diesem Grund die Sprache der Sozial- und Geisteswissenschaften der Gemeinsprache näher als die der Naturwissenschaften und Technik. Die Termini der Sozial- und Geisteswissenschaften entstehen als Produkte der Diskussionsergebnisse einer Gruppe (Stolze 1998, 784–785), die Adamzik (2018, 217–234) als Denkkollektiv im Anschluss an die Theorie Ludwik Flecks (1980) bezeichnet.

Schröder (1988, 50–51) erklärt die Besonderheiten der Texte der Sozialwissenschaften durch Phänomene der Sozialwissenschaften: In den Sozialwissenschaften werden soziale Systeme, nicht aber Dinge in den Mittelpunkt gestellt, die typischen Handlungen für Sozialwissenschaften sind „das Beschreiben und Definieren theoretischer Grundbegriffe“, „das Beschreiben und Erklären politisch-ökonomischer Verhältnisse“, „das Resümieren, Konstituieren und Kritisieren der eigenen Disziplin“, „das Begründen von Theorien über gesellschaftliche Strukturen unter Einfluß der Warum-Frage“, „das Beschreiben, Auswerten und Einordnen empirischer und operationalisierbarer Sachverhalte“. Außerdem gehören Forschende auch zu Forschungsgegenständen und die Argumentation wird nicht durch das Beweisen, sondern durch das Überzeugen zum Ausdruck gebracht.

4 Wortschatz und Grammatik der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften

Wie in früheren Kapiteln erwähnt wurde, unterscheidet sich die Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften von der Fachsprache der Naturwissenschaft und Technik dadurch, dass die sozial- und geisteswissenschaftlichen Gegenstände unterschiedlich voneinander konstituiert werden. Die Besonderheiten der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften werden vor allem im Vergleich zur Fachsprache in Naturwissenschaften und Technik deutlich.

4.1 Bildung der Termini in den Sozial- und Geisteswissenschaften

Wiese (2001, 547) spricht von der Theorieabhängigkeit der Termini in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Die Termini der Sozial- und Geisteswissenschaften sind der

Meinung von Stolze (2012, 90) nach nicht genau und müssen deshalb definiert werden, oder bei ihrer Verwendung muss auf eine Schule, d. h. eine wissenschaftliche Richtung, Theorie, verwiesen werden. Schröder (1988, 67) erklärt die Synonymie und Polysemie der Fachwörter der Sozialwissenschaften sowie das Fehlen der Qualitätsmerkmale der Termini wie Eindeutigkeit, Kontextunabhängigkeit, bedingt durch die Ideologiebindung und den Bezug ihrer Bedeutung auf ein Paradigma. In Bezug auf eine Varietät der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften, die Fachsprache der Philosophie, weist Kimmerle (2018, 235) darauf hin, dass der Fachwortschatz der Philosophie sich durch semantische Unschärfe auszeichnet, was eine produktive Diskussion hervorruft und den fachlichen Diskurs und die Theoriebildung vorantreibt.

Die Abhängigkeit der sozial- und geisteswissenschaftlichen Termini von einer Theorie kann dadurch erklärt werden, dass der Wortschatz der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften laut Stolze (1998, 785) zur Darstellung der Prozesse und Lebenszusammenhänge, nicht aber zur Benennung der in einem Begriffssystem verankerten Gegenstände, wie im Falle der Fachwörter in den Naturwissenschaften und Technik, dient, und die Bedeutung der Termini von einer Gruppe der Wissenschaftler durch wissenschaftliche Diskussionen vereinbart ist. Wie Sandrini (1996, 9) hervorhebt, sind bei der Begriffsbildung die Merkmale der naturwissenschaftlichen Gegenstände problemlos beschreibbar, die Merkmale der Begriffe der Sozial- und Geisteswissenschaften werden dagegen „interpretativ festgelegt und mit Benennungen versehen, die diese Inhalte wiedergeben“, deshalb habe die Sprache einen interpretatorischen Charakter, und aus diesem Grund können die Benennungen verschiedene Begriffsinhalte ausdrücken.

Der Vergleich der Begriffssysteme und Fachwörter in zwei Wissenschaftskulturen verdeutlicht den interpretativen Charakter und die Theorieabhängigkeit der Termini der Sozial- und Geisteswissenschaften. Stolze (2012, 87) unterscheidet zwischen dem geschlossenen, auf jede Problemstellung nach einer Antwort suchenden Begriffssystem in den Naturwissenschaften und dem offenen, auf die Verbindung zwischen dem Problem- und Systemdenken basierenden Begriffssystem in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Dementsprechend stellt Stolze (2012, 87–88) die Merkmale der Fachwörter in den Naturwissenschaften den Merkmalen in den Sozial- und Geisteswissenschaften gegenüber: Die Fachwörter in den Naturwissenschaften und Technik nennt sie Termini, sie sind gegenstandsbezogen, deduktiv hergeleitet, ihre Bedeutung ist systematisch fixiert und normierbar, sie benennen Objekte und Sachverhalte, haben eine Verortung im Fachbereich, dienen der Analyse, die Sprache dient dabei als ein Bezeichnungsinstrument. Die sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachwörter werden dagegen als Begriffswörter bezeichnet, sie sind humanorientiert, diskursiv präzisiert, ihre Bedeutung wird konventionell vereinbart und ist interpretatorisch offen, sie beschreiben Ideen, Prozesse und Entwicklungen, vertreten eine Schule, dienen der Interpretation, die Sprache ist dabei ein Erkenntnismittel.

Wie die Termini in den Sozial- und Geisteswissenschaften interpretativ entstehen und von der Theorie abhängig sind, kann anhand Freuds Definition der Termini *Bewusstsein* und *Unbewusstes* dargestellt werden:

Bewußtsein ist zunächst ein rein deskriptiver Terminus, der sich auf die unmittelbarste und sicherste Wahrnehmung beruft. Die Erfahrung zeigt uns dann, daß ein psychisches Element, zum Beispiel eine Vorstellung, gewöhnlich nicht dauernd bewußt ist. Es ist vielmehr charakteristisch, daß der Zustand des Bewußtseins rasch vorübergeht; die jetzt bewußte Vorstellung ist es im nächsten Moment nicht mehr; allein sie kann es unter gewissen leicht hergestellten Bedingungen wieder werden. Inzwischen war sie, wir wissen nicht was; wir können sagen, sie sei *latent* gewesen, und meinen dabei, daß sie jederzeit *bewußtseinfähig* war. Auch wenn wir sagen, sie sei *unbewußt* gewesen, haben wir eine korrekte Beschreibung gegeben. Dieses Unbewußte fällt dann mit latent-bewußtseinfähig zusammen. Die Philosophen würden uns zwar einwerfen: „Nein, der Terminus unbewußt hat hier keine Anwendung, solange die Vorstellung im Zustand der Latenz war, war sie überhaupt nichts Psychisches.“ [...] Wir sind aber zum Terminus oder Begriff des Unbewußten auf einem anderen Weg gekommen, durch Verarbeitung von Erfahrungen, in denen die seelische Dynamik eine Rolle spielt. (Freud 1990, 301–302)

Stolze (2012, 90) macht darauf aufmerksam, dass neben den verschiedenen Auffassungen der Begriffe der kulturelle Hintergrund auch eine Rolle spielt, was bei der Vermittlung der deutschen Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften besonders zu beachten ist. Ausgehend von der Spezifik des Wortschatzes der Sozial- und Geisteswissenschaften ist außerdem im Unterricht des Deutschen als fremde Fachsprache zu beachten, dass die naturwissenschaftlichen und technischen Termini meistens exakte Äquivalente in einer anderen Sprache haben, während im Falle der Begriffswörter in den Sozial- und Geisteswissenschaften nur eine approximative Äquivalenz zwischen Begriffswörtern in zwei Sprachen besteht, deren Äquivalenzgrad durch den Vergleich der Merkmale der Termini in den jeweiligen Sprachen festgestellt werden kann.

Meißner und Wallner (2018) heben einen anderen wichtigen Aspekt bei der Vermittlung des Wortschatzes der Geisteswissenschaften hervor: Sie ermitteln empirisch und beschreiben systematisch den fachübergreifenden Wortschatz in den geisteswissenschaftlichen Fächern und zeigen, wie er vermittelt werden kann.

4.2 Gemeinsprachlicher Wortschatz in den Sozial- und Geisteswissenschaften

Als ein weiteres Merkmal des Wortschatzes der Sozial- und Geisteswissenschaften nennt Wiese (2001, 547) die Terminologisierung der gemeinsprachlichen Wörter. Stolze (1998, 790) betont, dass in solchen Bereichen wie Kirche, Soziales, Politik oder Kultur zum großen Teil die Gemeinsprache vorkommt. Sie weist aber darauf hin, dass die gemeinsprachlichen Wörter (z. B. *Miteinander*, *Dialog*, *Umkehr*, *Gnade*, *Sünde*) in der kirchlichen Kommunikation auch „spezifische ideologische Bedeutungen“ erwerben (Stolze 2012, 102–103). Laut Kimmerle (2018, 236) werden solche Termini der Philosophie wie *Zeit*, *Macht* oder *Wille* aus dem alltäglichen Sprachgebrauch übernommen und terminologisiert. Aus der fachsprachendidaktischen Perspektive ist darauf aufmerksam zu machen, dass die Lernenden der Fachsprache Philosophie für die Bedeutungsunterschiede der Wörter des alltagsprachlichen und fachsprachlichen Gebrauchs sensibilisiert werden müssen.

Die Analyse der sozialwissenschaftlichen Texte von Schröder (1988, 67–69) hat ergeben, dass im Vergleich zu naturwissenschaftlichen und technischen Texten der spezielle Fachwortschatz der Sozialwissenschaften einen geringeren Anteil hat und die lexikalischen Einheiten je nach dem Paradigma, der Schule oder Theorie dem allgemeinsprachlichen, dem allgemeinwissenschaftlichen oder dem speziellen Fachwortschatz zugeordnet werden können.

Außerdem hebt Stolze (1998, 785) hervor, dass die Verwendungsdichte der Fachtermini in den Sozial- und Geisteswissenschaften in Bezug auf den Spezialisierungsgrad der Fachtexte, anders als in der Fachsprache der Naturwissenschaften und Technik, nicht zunimmt, sondern die einen hohen Fachlichkeitsgrad aufweisenden sozial- und geisteswissenschaftlichen Texte immer noch einen relativ großen Anteil an gemeinsprachlichen Wörtern haben.

4.3 Grammatik der Fachsprache in den Sozial- und Geisteswissenschaften

Die grammatischen Merkmale der Fachsprache sind vor allem textsorten- und nicht fachsprachenspezifisch. Deshalb können nur die allgemeinen grammatischen Eigenschaften der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften oder die der einzelnen sozial- und geisteswissenschaftlichen Textsorten festgestellt werden.

Als ein syntaktisches Merkmal der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften nennt Stolze (1998, 785–786) die häufige Verwendung von Hypotaxen sowie einen relativ großen Anteil der Passivsätze in der Verwaltungssprache, den Konjunktiv II zum Ausdruck von Hypothesen und Vermutungen und das Präteritum in historischen Texten.

Schröder (1988, 61–64) hat als grammatische Merkmale der Fachsprache der Sozialwissenschaften solche generell in der Fachsprache dominierenden Eigenschaften des Verbs wie die Verwendung der 3. Person, des Präsens und des Indikativs festgestellt, deren Verwendungshäufigkeit jedoch von Textsorte zu Textsorte der Sozialwissenschaften variiert. Der Anteil der Passivsätze ist im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Texten etwas geringer (Schröder 1988, 63), was auf ihre Nähe zur Gemeinsprache und den interpretatorischen Charakter der Sozialwissenschaften zurückzuführen ist. In Bezug auf den Satzbau hat Schröder (1988, 66) das Dominieren des auch generell für die Fachsprache typischen einfachen Satzes herausgestellt, unter den Nebensätzen werden am häufigsten Relativsätze in den Texten der Sozialwissenschaften verwendet, während das relativ seltene Vorkommen der Kausal- und Temporalsätze Schröder (1988, 66) durch das konkurrierende Auftreten der präpositionalen Substantivgruppen als Nebensatzäquivalente erklärt.

Auf der Textebene spielen die Präpositionen und Konjunktionen als die die Textkohärenz stiftenden Mittel eine Rolle, während der Artikel neben seiner verweisenden Funktion die Kategorie des im Text verwendeten Substantivs als Abstraktum, Eigenname oder als Objekt einer Klasse markiert (Schröder 1988, 65).

5 Text(sorten)merkmale in den Sozial- und Geisteswissenschaften

Als allgemeine Spezifik der Fachtexte der Sozial- und Geisteswissenschaften bezeichnet Stolze (1998, 785) argumentative Texte neben deskriptiven, instruktiven und direktiven Texten und zahlreiche Kohäsionsmittel, deren häufige Verwendung auf komplexere thematische Strukturen in den Fachtexten der Sozial- und Geisteswissenschaften zurückzuführen ist (Stolze 1998, 785). Als konkrete Textsorten der Sozial- und Geisteswissenschaften werden Gesetze, Verträge, Urteile, Zeugnisse (normative Texte), Forschungsberichte, Monographien, Fachartikel, Essays, Abstracts, wissenschaftliche Rezensionen (wissensdokumentierende Texte), Lehr- und Sachbücher, Übungsbücher, populärwissenschaftliche Berichte (didaktische Texte), Kommentare, Zeitungsartikel, Werbetexte und feuilletonistische Rezensionen (journalistische Texte) angeführt (Stolze 1998, 787).

Schröder (1988, 52) nennt als typische Merkmale der sozialwissenschaftlichen Texte eine sehr hohe Redundanz, Heckenausdrücke, nicht nur sprachlich ausgedrückte Textkohärenz, solche typischen Strukturteile und Paratexte wie Titel, Vorwort, Abstract, aber fehlende feste Textablaufeschemata. Zu den in den Texten der Sozialwissenschaften häufig vorkommenden Kommunikationsverfahren zählt Schröder (1988, 60) Explizieren, Widerlegen, Bewerten, Behaupten und Vermuten, als Besonderheit der Themenentfaltung stellt er die Einbettung der berichtenden und beschreibenden Teile in argumentative Textpassagen heraus.

Im wissenschaftlichen Bereich sind die wichtigsten Textsorten die Monographie (anders als in den Naturwissenschaften) (Weinrich 1995; Graefen/Thielmann 2007, 79) und der wissenschaftliche Artikel (Graefen/Thielmann 2007, 79). Graefen/Thielmann (2007, 79) betonen aber, dass in den Sozial- und Geisteswissenschaften der Artikel, der weniger als in den Naturwissenschaften standardisiert ist, mit der Monographie konkurriert. Laut Graefen/Thielmann (2007, 80) bestimmt in vielen Bereichen der Sozial- und Geisteswissenschaften die Argumentationsstruktur den Aufbau des Artikels, anders als in den Naturwissenschaften, und von den in den naturwissenschaftlichen Artikeln typischen Teiltexträumen sind nur das Abstract und die Einleitung obligatorisch.

Die Einleitungen der Artikel in den Sozial- und Geisteswissenschaften weisen häufig eine dreischrittige, die eigene Forschung begründende Struktur auf, wobei im ersten Schritt auf die gesellschaftliche Problematik eingegangen wird, im zweiten Schritt der Forschungsüberblick gegeben wird und im dritten Schritt das eigene Vorhaben vorgestellt wird (Graefen/Thielmann 2007, 80).

Aus der kontrastiven und diachronen Perspektive beschäftigt sich mit den einleitenden Teilen linguistischer Zeitschriftenartikel Szurawitzki (2011) in seiner Monographie, in der er die Struktur und den Wandel der thematischen Einstiege deutscher und finnischer Artikel mittels einer speziell entwickelten Methodologie empirisch analysiert. In seiner weiteren interdisziplinären Analyse vergleicht Szurawitzki (2017) Einleitungen der geistes- und sozialwissenschaftlichen (linguistischen, soziologischen, wirtschaftswissenschaftlichen) Artikel und die der naturwissenschaftlichen Artikel.

Diese Studien stellen eine durch empirische Daten fundierte Grundlage für die Vermittlung der deutschen Wissenschaftssprache in Geisteswissenschaften dar.

6 Fachsprache der Linguistik als Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften

Als ein Beispiel der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften kann die Fachsprache Linguistik (in der linguistischen Terminologie auch als Metasprache bekannt) und die Besonderheiten ihrer Vermittlung angeführt werden.

6.1 Binnendifferenzierung und Textsorten der Fachsprache Linguistik

Ausgehend vom Ansatz, dass sich die (Fach-)Sprache in Texten manifestiert, kann der Versuch unternommen werden, die Fachsprache Linguistik anhand der diesen Bereich konstituierenden Textsorten und aufgrund des Gliederungsmodells von Hoffmann (1985) mit seinen 5 vertikalen Schichten, die auch kulturspezifisch geprägt werden können, zu beschreiben. Somit lassen sich die situationsbezogenen Bestandteile der Fachsprache Linguistik ausdifferenzieren: I. Sprache der linguistischen Theorien, II. a) Sprache der Sprachbeschreibung, b) Sprache der linguistischen Ausbildung, III. Sprache der linguistischen Praxis, IV. a) Sprache der populärwissenschaftlichen Linguistik, b) Sprache der Sprachvermittlung (Kontutyté 2008). Die Schichten des unterschiedlichen Fachlichkeitsgrades werden von entsprechenden Textsorten geprägt: von den am meisten theoriebezogenen Textsorten wie Monographien oder wissenschaftliche Artikel, die theoriebildende Themen behandeln, über Textsorten mit dem deskriptiven Charakter wie auch Monographien und Artikel, aber auch z. B. etymologische Wörterbücher, und weniger theoretische Textsorten im Ausbildungsbereich wie Lehrwerke, Einführungen, Handbücher und Reader bis hin zu eher sprachpraxisbezogenen Texten wie Ratgebertexten, Vorschriften (z. B. im Litauischen) und zu für Laien bestimmten Texten, z. B. Sachbüchern sowie Lernerwörterbüchern und Grammatiken (Kontutyté 2008). Die Buchstabenmarkierung bei einzelnen Schichten bedeutet, dass an etwas andere Adressaten (z. B. für Sprachaufbau, -verwendung und -entwicklung interessierte Laien im Falle der Schicht IV a) und Sprachlernende im Falle der Schicht IV b)) gerichtete, eine vertikale Schicht der Fachsprache Linguistik konstituierende Texte den gleichen Fachlichkeitsgrad aufweisen.

6.2 Vermittlung der fremden Fachsprache Linguistik

Deutsch als fremde Fachsprache Linguistik wird im Germanistikstudium außerhalb der deutschsprachigen Länder, in der sogenannten Auslandsgermanistik, vermittelt. Germanistikstudierende erwerben in diesem Fall zusammen mit Fachkenntnissen die spezielle Meta-Fachsprachenkompetenz, z. B. die Meta-Fachsprachen Linguistik, Literaturwissenschaft, DaF-Didaktik (Kontutyé 2021, 121). Da Germanistikstudierende in vielen europäischen Ländern mit immer geringeren Deutschkenntnissen und an manchen Hochschulen sogar ohne Sprachvorkenntnisse immatrikuliert werden, wird die deutsche Fachsprache Linguistik im Germanistikstudium für Nichtmuttersprachler mit Sprachvorkenntnissen und ohne Sprachvorkenntnisse vermittelt. Die Studierenden der Auslandsgermanistik mit Sprachvorkenntnissen erwerben die Meta-Fachsprachen Linguistik, Literaturwissenschaft aufbauend auf der allgemeinsprachlichen Kompetenz. Die Studierenden ohne Sprachvorkenntnisse erwerben am Anfang des Studiums parallel mit der allgemeinsprachlichen Kompetenz die Meta-Fachsprachen Linguistik und Literaturwissenschaft zusammen mit dem Fach, indem ihnen die relevanten fachsprachlichen Phänomene vermittelt werden (Kontutyé 2021, 123). Die Aufgabe der Lehrenden besteht unter anderem darin, die Textsorten der Fachsprache Linguistik (z. B. anhand des im Kapitel 6.1. dargestellten Modells der Gliederung der Fachsprache Linguistik) zu wählen, die sowohl als Input für die Sprachvermittlung, als auch für den Erwerb der linguistischen Kenntnisse relevant sind.

7 Deutsch in den Sozial- und Geisteswissenschaften

Um auf die Vermittlung der deutschen Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften eingehen zu können, sollte man sich einen Überblick über die Wissenschaftsdisziplinen verschaffen, in denen Deutsch auch auf der internationalen Ebene als Wissenschaftssprache eine Rolle spielt. Kretzenbacher (2010, 498) bemerkt, dass trotz der dominierenden Funktion des Englischen beinahe in allen wissenschaftlichen Disziplinen keine ausschließlich auf Englisch publizierende Disziplin unter deutschen Wissenschaften existiert. Ammon (2017, 119–121) nennt Gründe, warum Deutsch in den Sozial- und Geisteswissenschaften eine größere Rolle als in den Naturwissenschaften spielt. Die Gründe sind Kulturgebundenheit, geringere fachliche Spezialisierung, individuelle Forschungen, Zugänglichkeit für Laien, leichtere Übersetzbarkeit sowie Übereinstimmung der Wissenschaftssprache und Objektsprache in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern. Außerdem stellt Ammon (2017, 120–121) „Nischenfächer“ heraus, in denen Deutsch als Wissenschaftssprache nicht nur im deutschsprachigen Gebiet, sondern auch in den nicht deutschsprachigen Ländern wichtig ist. Das sind ausschließlich geisteswissenschaftliche Fächer, die zu folgenden Gruppen zusammengefasst werden: Neben der Germanistik, die sich des Deutschen als Objektsprache in der Wissenschaftskommunikation bedient, gehören dazu auch (alte) Ge-

schichte, Klassische Philologie, Philosophie, Theologie und Musikwissenschaft. Basierend auf der Definition der „Nischenfächer“ von Ammon behandelt Szurawitzki (2019) dieses Phänomen eingehender in Bezug auf die derzeitige Situation und die Perspektive des Deutschen in diesen Fächern. Obwohl Germanistik als das Fach mit der stärksten Stellung des Deutschen als Wissenschaftssprache gelten sollte, drückt Ammon (2017, 121) die Befürchtung aus, dass Deutsch als Wissenschaftssprache in der Germanistik ihre Position der Exklusivität auch langsam verlieren kann.

In Bezug auf die Vermittlung der Fachsprache in den Sozial- und Geisteswissenschaften weist Kretzenbacher (1992, 11) darauf hin, dass Deutsch als fremde Wissenschaftssprache in den Bereichen Psychologie oder Philosophie von Bedeutung sein kann, weil die wissenschaftlichen Texte in diesen Disziplinen im Original gelesen werden. Da das Lesen in der deutschen Sprache in diesen Disziplinen wichtig ist, werden laut Kretzenbacher (1992, 11) die die Fertigkeit Lesen vermittelnden Lehrbücher unter anderem auch für sozial- und geisteswissenschaftliche Disziplinen (z. B. Philosophie (Hamm 1989) und Linguistik (Tallowitz 1989)) entwickelt.

Die Analyse der Publikationen der in Litauen (an der Universität Vilnius) von 2004 bis 2013 herausgebrachten 24 wissenschaftlichen Zeitschriften hat ergeben, dass die wissenschaftlichen Artikel auf Deutsch in den Geisteswissenschaften, vor allem in der Philosophie und Geschichte publiziert werden. Einen geringen Teil machen die auf Deutsch veröffentlichten Publikationen in den Sozialwissenschaften aus, sie stammen vor allem aus dem Bereich Jura (Masiulionytė/Žeimantienė 2016, 81). Die Zusammenfassungen auf Deutsch (obwohl nur als ein geringer Anteil aller Zusammenfassungen) kommen auch in den Sozial- (Jura, Bildungswissenschaften und Soziologie) und Geisteswissenschaften (Philologie und Geschichte) vor; deutsche Publikationen werden vor allem in den Geisteswissenschaften und in den Sozialwissenschaften, obwohl auch viel seltener, zitiert (Masiulionytė/Žeimantienė 2016, 82).

8 Deutsch als Fremdsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften

In der Didaktik des fachbezogenen Deutschunterrichts wird als die wichtigste Aufgabe die Vermittlung der Fachsprachenkompetenz in den Mittelpunkt gestellt. Buhlmann und Fearn (2018, 18–19) bezeichnen diese Kompetenz als „die sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach“, womit die Fähigkeit der Lernenden gemeint ist, sich in fachlichen Situationen angemessen zu informieren und zu verständigen. Das umfasst Fachbegriffe zum Ausdruck von Denk- und Mitteilungsstrukturen, Kommunikationsverfahren, Sprachhandlungen, Rezeptionsstrategien (Buhlmann/Fearn 2018, 241–242), die im Lernprozess auf Lernendenbedürfnissen, Fächern, Textsorten und Fertigkeiten basieren.

Im Unterricht der fremden Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften werden also die durch die entsprechenden fachlichen Situationen der Sozial- und

Geisteswissenschaften, in denen die Lernenden agieren müssen, bestimmten Textsorten und Fertigkeiten vermittelt. Im Sinne von Schröder (1988, 35) ist die Vermittlung der deutschen Fachsprache adressaten-, fach-, text- und kommunikationsorientiert. Da die wichtigsten Zielgruppen bei der Vermittlung der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften Studierende und Forschende sind, könnten als Grundlage für den Deutschunterricht der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften die von Ammon (2015, 545) genannten, in Lehre und Forschung relevanten Situationen mit ihren Textsorten dienen: Lektüre von Fachliteratur, Nutzung bibliometrischer Hilfsmittel wie bibliographische Datenbanken und Zitateindexe, schriftliches Publizieren, mündliche Konferenzvorträge, informelle Fachgespräche in der Forschung, akademische Lehre, aber auch E-Mail-Kommunikation, akademische Prüfungen, Sprechstunden mit Studierenden oder Kommunikation im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung und mit der Hochschulverwaltung.

Schröder (1988, 82) ist der Ansicht, dass die Fertigkeit Lesen eines der wichtigsten Ziele des Unterrichts der fremden Fachsprache in den Sozialwissenschaften ist. Er zeigt die Prinzipien und Vorgehensweise der Planung eines Leselehrwerks der Sozialwissenschaften, was auch eine Grundlage für das Konzipieren eines Lesekurses darstellt. Der Lesekurs (Lehrwerk zur Vermittlung der Fertigkeit Lesen) soll nach folgenden Prinzipien gestaltet werden: Im Mittelpunkt steht die Zielgruppenbestimmung und ihre Bedarfsanalyse, Textauswahl und die Progression des Kurses (Schröder 1988, 88–99).

9 Kulturspezifische Unterschiede der Fachsprache in den Sozial- und Geisteswissenschaften

In den früheren Kapiteln wurde herausgestellt, dass sich die Fachsprache in den Sozial- und Geisteswissenschaften aufgrund ihrer Theorieabhängigkeit durch ihre Heterogenität auszeichnet. Schröder (1988, 50) erklärt die Unterschiede in den Begriffssystemen, Forschungsmethoden sowie Darstellungs- und Argumentationsverfahren der Fachsprache der Sozialwissenschaften durch verschiedene Ideologien, Gesellschaften und Kulturen.

Clyne (1991) zeigt die auf Kultur zurückzuführenden Divergenzen der sozialwissenschaftlichen und linguistischen Texte auf. Die Untersuchung von Clyne (1991) hat ergeben, dass die von Deutschsprechenden geschriebenen Texte der Soziologie und Linguistik zu thematischen Sprüngen (Digressivität) und zur ungleichmäßigen Länge von einzelnen Teilen und Propositionen (Asymmetrie) neigen, die Texte der englischsprechenden Autoren zeichnen sich dagegen mehr für Linearität und Symmetrie aus, außerdem sind die Texte in der deutschen Wissenschaftskultur autorenbezogen, während sich die der englischsprechenden Autor/inn/en an den Lesenden orientieren. Basierend auf den Ergebnissen seiner Analyse äußert Clyne (1991, 383) die Meinung,

dass die Lernenden im DaF-Unterricht für die kulturspezifischen Unterschiede sensibilisiert werden sollten, denn ihre Kenntnisse und Erfahrungen aus einer anderen Wissenschaftskultur können die Rezeption der deutschen wissenschaftlichen Texte erschweren.

Die weiteren Analysen decken auch die für den DaF-Unterricht relevanten Erkenntnisse auf. Graefen/Thielmann (2007, 80–81) machen auf der Grundlage ihrer Analyseergebnisse darauf aufmerksam, dass die Unterschiede im Aufbau und in der sprachlichen Formulierung der deutschen und englischen Einleitungen der sozial- und geisteswissenschaftlichen Artikel Verständnisprobleme für die Rezipienten aus anderen Kulturen hervorrufen können. Stolze (1998, 786–787) betont kulturspezifische Gliederungsmerkmale der Fachtexte der Sozial- und Geisteswissenschaften: In deutschen und niederländischen Texten sind Paragraphen als Gliderungseinheiten typisch, die französischen Texte zeichnen sich durch viele Einzelpunkte aus, in französischen, russischen und deutschen Texten wird auf neue Themen am Ende des Absatzes verwiesen, im Englischen wird hingegen am Anfang des neuen Abschnittes das neue Thema angesprochen.

Zum Umgang mit den Kulturunterschieden in den Texten der Sozialwissenschaften äußert Stolze (2012, 346) die Meinung, dass „die Mentalität des Autors“ einen Teil der Textbedeutung ausmacht und deshalb auch in der interkulturellen Kommunikation beibehalten werden sollte. Busch-Lauer (2005, 343–344) hebt die Lehr- und Lernbarkeit der Kulturspezifik des Wissenschaftsstils hervor und zeigt die linguistischen und didaktischen Voraussetzungen dafür auf.

Bei der Vermittlung der Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften sollen die Lernenden für die einzelsprachlichen Stile sensibilisiert werden, indem man die jeweilige muttersprachliche Wissenschaftskultur der Lernenden beachtet.

10 Zusammenfassende Bemerkungen

In der Fachsprachentheorie werden unter der Fachsprache in den Sozial- und Geisteswissenschaften die Fachsprachen verstanden, deren Fächer, anders als die in den Naturwissenschaften und Technik, eher interpretatorischen Charakter aufweisen und ihre Gegenstände mit Hilfe der Sprache konstituieren. In der letzten Zeit stoßen aber Gliederungs- und Abgrenzungsversuche der Fachsprachen auf Schwierigkeiten, denn in der modernen Wissenschaft sind die Fächergrenzen nicht mehr so scharf und ständig entstehen neue Fachbereiche. Die Abgrenzungsversuche der einzelnen Fachsprachen haben trotzdem nicht nur theoretischen Wert, sie sind auch für die DaF-Didaktik wichtig, weil eine konkrete Fachsprache mit ihrem spezifischen Wortschatz und sie konstituierenden Textsorten vermittelt wird. Man lernt also nicht die Fachsprache generell, sondern die Fachsprache Jura, Soziologie oder Theaterwissenschaft. Bei der Vermittlung einer Fachsprache der Sozial- und Geisteswissenschaften sollte somit sowohl die Spezifik des Wortschatzes und der Textsorten der einzelnen Fächer

als auch ihr fächerübergreifendes Inventar und auch ihre Kulturspezifität beachtet werden.

Für die Fachsprachendidaktik des Deutschen sind die Sprachen der Sozial- und Geisteswissenschaften von Bedeutung, denn Deutsch ist die Wissenschaftssprache, die in den Sozial- und Geisteswissenschaften immer noch eine Rolle spielt. Zu diesem Bereich gehören auch die sogenannten „Nischenfächer“, in denen Deutsch nicht nur von Muttersprachlern verwendet wird.

11 Literatur

- Adamzik, Kirsten (2018): Fachsprachen. Die Konstruktion von Welten. Tübingen.
- Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin, München, Boston.
- Ammon, Ulrich (2017): Deutsch als nationale und internationale Wissenschaftssprache. Überblick über die Geschichte und über Probleme und Chancen der Gegenwart. In: Dietmar Goltschnigg (Hg.): Wege des Deutschen. Deutsche Sprache und Germanistik-Studium aus internationaler Sicht. Tübingen, 115–124.
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2018): Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin (Forum für Fachsprachenforschung, 141).
- Busch-Lauer, Ines-A. (2005): Kulturspezifische Wissenschaftsstile – Sind sie lehr- und lernbar? In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 74, 327–345.
- Clyne, Michael (1991): Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher Texte. In: Info DaF 18 (4), 376–383.
- Felder, Ekkehard/Friedemann Vogel (Hg.) (2017): Handbuch Sprache im Recht. Berlin, Boston (Handbücher Sprachwissen, 12).
- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a. M.
- Freud, Sigmund (1990): Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Leipzig.
- Gardt, Andreas (1998): Sprachtheoretische Grundlagen und Tendenzen der Fachsprachenforschung. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 26, 31–66.
- Graefen, Gabriele/Winfried Thielmann (2007): Der wissenschaftliche Artikel. In: Peter Auer/Harald Baßler (Hg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a. M., 67–97.
- Hamm, Christian (1989): Baustein Philosophie. Heidelberg.
- Hausendorf, Heiko/Marcus Müller (2016): Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation. Berlin, Boston (Handbücher Sprachwissen, 16).
- Helbig, Gerhard/Lutz Götze/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Bd. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19.12).
- Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2., völlig neu bearb. Aufl. Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung, 1).
- Hundt, Markus/Dorota Biadala (Hg.) (2015): Handbuch Sprache in der Wirtschaft. Berlin, Boston (Handbücher Sprachwissen, 13).
- Kimmerle, Lea Luise (2018): Fachsprache Philosophie. In: Jörg Roche/Sandra Drumm (Hg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Tübingen (Kompendium DaF/DaZ, 8), 230–239.
- Kontutyé, Eglé (2008): Gibt es eine linguistische „Werkstattssprache“? Ein Versuch der vertikalen Schichtung der Fachsprache Linguistik. In: Kalbotyra 59 (3), 164–174.
- Kontutyé, Eglé (2021): Fachsprachen(kompetenzen) und Germanistikstudium: Versuch einer Positionsbestimmung für die Auslandsgermanistik. In: Klaus Geyer/Anke Heier/Mette Skovgaard Andersen

- (Hg.): Tysk(a) – saksa – vācu – vokiečių – þýska 2020. Teil 1: Deutsche Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik: Ausgewählte Beiträge zum XI. Nordisch-Baltischen Germanistentreffen in Kopenhagen vom 26.–29. Juni 2018. Berlin, 111–129.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1992): Wissenschaftssprache. Heidelberg.
- Kretzenbacher, Heinz L. (2010): Fach- und Wissenschaftssprachen in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1. Halbbd. Berlin (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science, 35.1), 493–501.
- Krumm, Hans-Jürgen/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1. Halbbd. Berlin (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science, 35.1).
- Lasch, Alexander/Wolf-Andreas Liebert (Hg.) (2017): Handbuch Sprache und Religion. Berlin, Boston (Handbücher Sprachwissen, 18).
- Lepenies, Wolf (1985): Die drei Kulturen – Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft. München.
- Mainzer, Klaus (1990): Einführung. Fachübergreifende Ausbildungsinhalte von Natur- und Geisteswissenschaften. In: Klaus Mainzer (Hg.): Natur- und Geisteswissenschaften. Perspektiven und Erfahrungen mit fachübergreifenden Ausbildungsinhalten. Berlin, Heidelberg, 3–9.
- Masiulionytė, Virginija/Vaiva Žeimantienė (2016): Deutsch als Wissenschaftssprache in Litauen: Zur Sprachverwendung in den wissenschaftlichen Zeitschriften der Universität Vilnius im Zeitraum von 2004 bis 2013. In: Eglė Kontutytė/Vaiva Žeimantienė (Hg.): Sprache in der Wissenschaft. Germanistische Einblicke. Frankfurt am Main (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, 111), 63–85.
- Meißner, Cordula/Franziska Wallner (2018): Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften. Lexikalische Grundlagen für die wissenschaftspropädeutische Sprachvermittlung. Berlin.
- Roth, Kersten Sven/Martin Wengeler/Alexander Ziem (Hg.) (2017): Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft. Berlin, Boston (Handbücher Sprachwissen, 19).
- Sandrini, Peter (1996): Terminologiearbeit im Recht: Deskriptiver begriffsorientierter Ansatz vom Standpunkt des Übersetzers. Wien.
- Schröder, Hartmut (1988): Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Unter besonderer Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Fachtexte. Frankfurt a. M. u. a. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 20).
- Snow, Charles P. (1969): Die zwei Kulturen. In: Helmut Kreuzer (Hg.): Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz – Dialog über die „zwei Kulturen“. Stuttgart, 11–25.
- Stolze, Radegundis (1998): Die Rolle von Fachsprachen im Kontakt von Einzelsprachen III: Fachübersetzung in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung. 1. Halbbd. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14.1), 784–791.
- Stolze, Radegundis (2012): Fachübersetzen – Ein Lehrbuch für Theorie und Praxis. Berlin (Forum für Fachsprachen-Forschung, 89).
- Szurawitzki, Michael (2011): Der thematische Einstieg. Eine diachrone und kontrastive Studie auf der Basis deutscher und finnischer linguistischer Zeitschriftenartikel. Frankfurt am Main. etc. (Duisburger Beiträge zur Sprach- und Kulturwissenschaft, 85).
- Szurawitzki, Michael (2017): Einleitungen interdisziplinär vergleichen. In: Glottotheory. International Journal of Theoretical Linguistics 8.2, 171–189.
- Szurawitzki, Michael (2019): Deutscherhalt und -lernen für geisteswissenschaftliche „Nischenfächer“. In: Ulrich Ammon/Gabriele Schmidt (Hg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin, Boston, 271–290.
- Tallowitz, Ulrike (1989): Baustein Linguistik. Heidelberg.

- Weinrich, Harald (1995): Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. In: Heinz L. Kretzenbacher/Harald Weinrich (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, 155–174.
- Wiese, Ingrid (2001): Geistes- und sozialwissenschaftliche Fachtexte. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Bd. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19.12), 544–549.

Jan Engberg und Almut Meyer

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in den Rechtswissenschaften

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit dem Fachfremdsprachenunterricht der Rechtssprache Deutsch an Studierende der Rechtswissenschaft und an Übersetzerstudierende. Auf Grundlage der neueren Entwicklungen der Fachkommunikationsforschung wird ein Fokus auf den Erwerb von verstehensrelevantem Fachwissen vorgeschlagen und begründet. Anschließend wird die Umsetzung eines solchen Fokus auf entsprechende Unterrichtskonzeptionen dargelegt und dabei auch ein relevantes kulturwissenschaftliches Interpretationsmodell vorgestellt.

Schlagwörter: Rechtskommunikation, Fachwissen, kulturwissenschaftlicher Ansatz, kulturwissenschaftliches Interpretationsmodell, Juristenausbildung, Übersetzerausbildung

- 1 Einleitung
- 2 Theoretische Grundlagen der Rechtskommunikation
- 3 Theoretische Bezugspunkte für die didaktische Arbeit
- 4 Didaktische Umsetzung
- 5 Ausblick
- 6 Literatur

1 Einleitung

Das Thema des vorliegenden Beitrags ist der fachbezogene Fremdsprachenunterricht auf dem Gebiet der Rechtssprache Deutsch im tertiären Bereich. Wir legen hier keine Beschreibung der Rechtssprache dar, sondern möchten bezugnehmend auf neuere Forschungsansätze didaktische Überlegungen vorstellen, in deren Mittelpunkt ein kulturgerechtes Verstehen im Recht steht. So werden wir nicht im Detail auf die sprachlichen Merkmale dieser Fachsprache eingehen, da sie umfänglich in der Literatur beschrieben sind. Ein sehr gründlicher Überblick über die sprachlichen Besonderheiten der Rechtssprache findet sich z. B. bei Thormann/Hausbrandt (2016), aber auch Lehrwerke wie z. B. Simon/Funk-Baker (2013) und Daum (2019) werden mit solchen Überblicken eingeleitet. Unser Interesse gilt stattdessen der Frage, wie der kulturgebundene und performative Charakter von Recht in Konzepte für den Fachfremdsprachenunterricht Rechtsdeutsch aufgenommen werden kann. Denn das juristische Wissen der Fachleute entsteht in kulturell situierten kommunikativen Prozessen und hat als gemeinschaftliches Wissen sowohl der Mitglieder der Fachgemeinschaft als auch der Disziplin Recht konstitutiven Charakter. Dies korreliert mit einem performativen Rechtsverständnis, das die Grundlage dafür ist, Recht in seinen dynamischen und sozial eingebunde-

nen Konstitutions- und Anwendungsprozessen begreifbar zu machen und verstehen zu können. Daraus wird deutlich, dass ein kulturgerechtes Verstehen ein zentrales Kompetenzziel des Fachfremdsprachenunterrichts Rechtsdeutsch darstellen sollte. Ein zentrales Ziel eines solchen Unterrichts muss es sein, die Studierenden zu befähigen, professionelle Aufgaben wie das Übersetzen von Rechtstexten, das Einbeziehen fremden Rechts in der Lösung einheimischer bzw. komparativer Rechtsfragen oder das Verhandeln mit Juristen aus anderen Ländern zu bewältigen. Hier hat die Kompetenz, fremdes Recht in seinem eigenen Entstehungskontext und damit in seiner Eigenheit und Unterschiedlichkeit zum einheimischen Recht zu verstehen, eine basale Funktion. Denn eine derartige professionelle Handlungskompetenz basiert eben auf einem kulturgerechten Verstehen des von den Mitgliedern der (hier deutschen) Fachgemeinschaft geteilten Wissens.

Mit dieser Darlegung unseres Anliegens haben wir auch die Eckpunkte des vorliegenden Beitrags benannt: Was den Gegenstand des Fachfremdsprachenunterrichts Deutsch angeht, ist die theoretische Grundlage die Performativität des Rechts und damit verbunden die Fachkommunikationsforschung. Diese beiden Aspekte werden im folgenden Abschnitt 2 behandelt. Aufbauend hierauf werden in Abschnitt 3 didaktisch-theoretische Ansätze zu Grundkonzeptionen des Unterrichts und Komponenten der professionellen Handlungskompetenz beschrieben, die aus den Merkmalen des Rechts, seiner Sprache und seines professionellen Umfelds erschlossen werden. Im letzten, stärker konzeptionsorientierten Abschnitt 4 werden wir dann konkretisieren, wie das kulturgerechte Verstehen didaktisch umgesetzt werden kann, und zwar jeweils im Unterricht innerhalb des rechtswissenschaftlichen Studiums und im Rahmen der Ausbildung von Fachübersetzern mit Spezialisierung auf dem Gebiet des Rechts.

2 Theoretische Grundlagen der Rechtskommunikation

In diesem Abschnitt wird der theoretische Rahmen dargelegt, auf den sich unsere Beschreibung und Kategorisierung der didaktischen Ansätze für die Fachfremdsprache Rechtsdeutsch beziehen. Dazu gehört als eine wesentliche Bezugsdisziplin die Fachkommunikation, die eine theoretische Grundlage für eine Rechtsauffassung bildet und jenseits von Normativität den kommunikativen Charakter von Recht fokussiert. Danach folgen Überlegungen zur Performativität, die sowohl für das zugrunde gelegte Rechtsverständnis als auch das entwickelte Kulturkonzept wesentlich ist und sich somit als disziplinübergreifender Bezugspunkt anbietet, an den die später dargestellten didaktischen Ansätze anknüpfen.

2.1 Rechtssprache als Bestandteil fachlicher Wissenskommunikation

Heute ist die durchgängig akzeptierte Sichtweise, nicht die Fachsprache, sondern die fachkommunikative Tätigkeit (und dabei auch die professionelle Handlungskompetenz) als das Lernziel im Fachfremdsprachenunterricht zu sehen. Dies entspricht auch der Entwicklung in der Forschung von dem Fokus auf Fachsprache (systemlinguistisches Inventarmodell, Roelcke 2020, 13–15) hin zum Fokus auf Fachkommunikation als interaktive Handlung im Fachkontext (pragmalinguistisches Kontextmodell, Roelcke 2020, 23–25). Durch diese Bewegung verliert das Wissen über die sprachlichen Besonderheiten der Rechtssprache jedenfalls für Rechtsübersetzer wegen ihres Kompetenzziels der Textproduktion nicht an Relevanz. Statt dass man sich aber für die Rechtssprache als System interessiert, befasst man sich mit der Erfassung konventioneller Muster, die zur stereotypischen Lösung komplexer fachlicher Kommunikationsaufgaben eingesetzt werden (Fandrych/Thurmair 2011, 20).

In den letzten 20 Jahren hat sich eine dritte Ausrichtung der Fachkommunikationsforschung entwickelt, und zwar die Ausrichtung auf ein kognitionslinguistisches Prozessmodell (Roelcke 2020, 28–30). Gemeint ist hiermit die Ausrichtung auf die kognitiven Anlagen des Menschen. Ein Beispiel ist die Ausrichtung eines übersetzungsrelevanten Ansatzes zum vergleichenden Recht auf den Ansatz konzeptueller Wissensrahmen („Frames“), die die Struktur von Einträgen in das menschliche Langzeitgedächtnis nachbilden sollen (Engberg 2020). Hiermit rückt der Aufbau von verstehensrelevantem Fachwissen bei den Fachleuten und damit auch das oben angeführte kulturgerechte Verstehen in den Mittelpunkt. Der Gedanke ist, dass der Erwerb fachkommunikativer Kompetenz zentral darin besteht, einen Wissensbestand aufzubauen, der den Lernern erlaubt, inhaltliche Zusammenhänge, Denk- und Argumentationsweisen sowie Handlungsweisen und -ziele zu verstehen und darüber hinaus konformes bzw. untypisches Formulierungshandeln zu erkennen. Dass man das sprachliche Inventar der Rechtssprache und die textuellen Konventionen des Handlungsbereichs kennt, kann je nach spezifischen Kompetenzzielen der Studierenden eine Rolle spielen. Handlungskompetenz im Bereich des Rechts steht und fällt aber mit Erwerb des verstehensrelevanten Wissens (vgl. dazu den Begriff der Wissenskommunikation, Kastberg 2018).

2.2 Ein performatives Rechtsverständnis

Einer traditionellen Auffassung zufolge ist Recht in Gesetzen festgeschrieben und wird vom Richter seinem Wortlaut nach ausgelegt. Diese rechtspositivistische Normenorientiertheit geht davon aus, dass richtiges Recht im Normtext fixiert und auffindbar ist. Im Gegensatz dazu wird hier ein von der Sprachlichkeit und Sprachvermitteltheit des Rechts ausgehendes Rechtsverständnis zugrunde gelegt, um seinem kommunikativen und diskursiven Charakter gerecht zu werden. Deshalb wird auf eine Auffassung re-

kurriert, in deren rechtstheoretischem Zentrum Performativität und Dynamik stehen. Dynamik entsteht im Recht zunächst aufgrund seiner legislativen und judikativen Funktionen, wenn z. B. bestehende Gesetze an veränderte Lebenswirklichkeiten angepasst oder Entscheidungen in gerichtlichen Instanzenzügen überprüft werden. Diese Dynamik ist wesentlich durch die Performativität des Rechts bedingt, da Recht seine Existenz nicht ausschließlich durch einmalige Kreation erlangt, sondern in wiederholten Auslegungen und Anwendungen hervorgebracht wird und erst in diesen Iterationen seine Wirk- und Geltungskraft entfaltet. Rechtsprechung wird als Rechtsproduktion aufgefasst, bei der es nicht um „bloße Rechtserkenntnis aus dem Gesetz“ geht, sondern das Augenmerk auf norm- und rechterzeugenden Handlungen liegt (Christensen/Lerch 2005, 127), in denen Recht von den Agierenden immer wieder diskursiv legitimiert wird. Entscheidend für diese performative Rechtsauffassung ist ein Performanzbegriff, der über den Vollzug einer Sprechhandlung hinaus auch das theatrale Element der Aufführung einschließt. Demzufolge können Gesetze „als Aufforderung zur Inszenierung verstanden“ (Christensen/Lerch 2005, 85), also auch in ihren gesellschaftlichen Kontexten erfasst werden. Aus didaktischer Sicht stellt sich die Frage, wie dieser performativ entstandene Raum für das Verstehen zu nutzen ist.

Da performative Konzepte als wissenschaftliche Kategorien sowohl in die Kultur- als auch Rechtswissenschaften Eingang gefunden haben (Bülow 2016, 3), sind sie für einen disziplinübergreifenden theoretischen Zugriff auf Kulturkontexte geeignet. Didaktisch kann an das performative Rechtsverständnis angeknüpft werden, indem in der als Aufführung konzeptionalisierten Rezeption fremdsprachlicher Rechtstexte ursprüngliche (fremd)kulturelle Lebenswirklichkeiten erschlossen und somit in Verstehensprozesse einbezogen werden. Denn im Umgang mit fremdsprachlichen Rechtstexten reicht der Blick auf die Sprache nicht aus, da die Kenntnis fremdkultureller Zusammenhänge eine wesentliche Voraussetzung ist, um Recht verstehen zu können. So wie Recht nur durch Sprache existiert, ist es ebenso von seiner Kulturgebundenheit geprägt. Menschengemachtes Recht steht sowohl bei seiner Schaffung als auch Anwendung in zeiträumlichen Kontexten, die eine bedeutungskonstituierende Funktion haben. Aus fremdkultureller Perspektive können diese Kontexte Aufschluss über Bedeutungen geben, die in bestimmten Situationen entstanden sind. Deshalb sind kulturelle Kontexte insbesondere in Verstehensprozesse fremdsprachlicher Rechtstexte mit einzubeziehen.

Die Aufgabe des Fachfremdsprachenunterrichts Rechtsdeutsch besteht folglich darin, Lernenden Einsichten in verstehensrelevante kulturelle Dimensionen zu ermöglichen, um Rechtstexte in ihrem fremdkulturellen Anderssein kulturgerecht verstehen zu können. Damit stellt sich die Frage eines kulturtheoretisch basierten Zugangs zu den kulturellen Kontexten von Rechtstexten, der mit einer performativen Rechtsauffassung korreliert (siehe Abschnitt 4.1.2).

3 Theoretische Bezugspunkte für die didaktische Arbeit

In diesem Kapitel werden die dargelegten Grundsatzüberlegungen im Hinblick auf die didaktische Arbeit durch weitere theoretische Bezugspunkte ergänzt, an denen der Unterricht in der Fachfremdsprache Rechtsdeutsch ausgerichtet werden kann. Es wird ein theoretischer Rahmen gesetzt, der für die Konzeption von Lernangeboten in Verbindung mit Rechtsdeutsch Orientierung bietet. Bei der Entwicklung und Durchführung von Lernangeboten in Rechtsdeutsch sind vorab jeweils institutionelle und curriculare Gegebenheiten zu berücksichtigen.

3.1. *Sprache-mit-Fach-Ansatz* gegenüber *Fach-mit-Sprache-Ansatz*

Aus der Tatsache, dass Rechtssprache als fachliches Instrument zum Denken, Interagieren und konventionellen Sprechen im Kontext des Rechts gesehen werden kann, geht hervor, dass es sich bei entsprechenden Kursen immer um die Vermittlung einer Kombination von Fachinhalten (Inhaltswissen sowie Handlungs- und Kontextwissen) und Wissen über typische Formulierungen (Wissen über fach- und textsortenkonventionelles Formulierungstraditionen) handelt. Dabei kann die Gewichtung der beiden Gruppen von Wissen je nach Zielgruppe und Kompetenzziel unterschiedlich sein. Es kann zwischen zwei Arten von Kurskonzepten unterschieden werden: *Sprache-mit-Fach*-Konzepten und *Fach-mit-Sprache*-Konzepten (Engberg 2016, 429–430). Beim erstgenannten Konzept steht der Erwerb von Wissen über die Formulierungstraditionen zentraler als das Fachwissen. Ein Beispiel dafür sind die Rechtsübersetzerausbildungen mit ihrem Fokus darauf, konventionskonforme Zieldtexte für die Zwecke internationaler Rechtskommunikation formulieren zu können. Fachwissen ist wichtig, um einen Ausgangstext richtig verstehen und die relevante Übereinstimmung zwischen Ausgangs- und Zieldtext inhaltlich überprüfen zu können, wobei sich der Bedarf an Inhalts-, Handlungs- und Kontextwissen nach den sprachlichen Formulierungsaufgaben richtet. Bei der zweiten Konzeptart, deren Prototyp der fachbegleitende Sprachunterricht in der Juristenausbildung ist, steht dagegen die Fachexpertise im Mittelpunkt, und die Sprache wird grob gesagt verwendet, um insbesondere Zugang zu fremdem Inhalts-, Handlungs- und Kontextwissen zu erlangen. Der konzeptionelle Unterschied bedeutet, dass man als Grundlage für die didaktische Arbeit von einem jeweils für Lernergruppen ermittelten Wissensbedarf ausgehen sollte. Dazu zeigen wir im folgenden Abschnitt 3.2 Überlegungen bei einer *Fach-mit-Sprache*-Konzeption. Überlegungen zu den Bedarfen bei einer *Sprache-mit-Fach*-Konzeption folgen in Abschnitt 4.2.

3.2 Deutschbedarf im Kontext juristischer Berufe

Ausgehend vom *Fach-mit-Sprache*-Konzept sollen Lernende im studienbegleitenden Rechtsdeutschunterricht die Fertigkeiten erwerben, die sie für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben im Beruf benötigen. Diese didaktische Ausrichtung des Unterrichts an der Berufspraxis setzt eine Bedarfsanalyse voraus, die im professionellen Kontext berufsrelevante Deutschkompetenzen ermittelt. Mit quantitativen und qualitativen Methoden (Interviews, Befragungen) werden Daten zu konkretem Arbeitsumfeld, kommunikativen Situationen und Aufgaben erhoben, die eine empirische Basis sowohl für die Curriculararbeit als auch Entwicklung berufs- und fachbezogener Lernangebote in Rechtsdeutsch bilden (Huhta et al. 2013, 26). Eine ergebnisoffen konzipierte Exploration im Feld ist in der Rechtskommunikation besonders wichtig, damit Lehrende, die in der Regel zwar Sprach-, aber keine Rechtsexperten sind, bei der didaktischen Arbeit nicht von einer das Recht verzerrenden Laienperspektive ausgehen. Hingegen erhalten Lehrende aufgrund der Perspektivierung der Bedarfsanalyse auf Lernende und ihre spätere Berufspraxis Einblick in das Fach und können somit für den Unterricht fachlich relevante Inhalte identifizieren. Das Ziel einer solchen Bedarfsanalyse besteht darin, auf empirisch-qualitativer Grundlage berufliche Anforderungsprofile kommunikativer Kompetenzen zu erstellen, von denen Lernziele abgeleitet werden können. So können Lernangebote sowie Lehr- und Lernmaterialien entwickelt werden, die wegen ihres Fokus auf die Lernenden als zukünftig handelnde (Rechts)Experten dem jeweiligen Bedarf entsprechen (Huhta et al. 2013, 24–27).

Für den Rechtsdeutschunterricht ist zudem erforderlich, dass sich Lehrende in Ergänzung einer Bedarfsermittlung auch mit dem Recht auseinandersetzen. Dazu gehört insbesondere ein Einarbeiten in theoretische Grundlagen der Rechtswissenschaften und das juristische Arbeiten, um Prinzipien, Konzepte und Denkweisen im Recht zu verstehen. Somit rücken z. B. juristische Argumentation und nicht die vermeintliche Unverständlichkeit der Rechtssprache in den Mittelpunkt von Didaktisierungen, bei denen maßgeblich von der dem Recht eigenen, institutionell geprägten Intertextualität und auf Rechtskonzepte fokussierten juristischen Textrezeption ausgegangen wird. Diese Textzentriertheit bildet einen Schnittpunkt, an dem sich Sprachendidaktik und Recht treffen. Auf dieser fachlichen Basis werden Lernangebote und Lehr-/Lernmaterial sowohl dem Fach als auch dem juristischen Wissensstand der Lernenden gerecht. Didaktisch gesehen wird durch den Bezug zum Fach das vorhandene Fachwissen zum einen für das Sprachenlernen genutzt und zum anderen damit auch gefördert, da Wissen über andere Rechtssysteme erworben wird.

Wie eine Bedarfsuntersuchung unter finnischen Rechtsexperten darlegt, gibt die Exploration beruflicher Arbeitsfelder nicht nur detaillierten Aufschluss über z. B. erforderliche sprachliche Fertigkeiten, relevante Rechtsbereiche in finnisch-deutschen Beziehungen oder typische Textsorten, sondern ebenso darüber, welche Kompetenzen im Unterricht wie stark zu berücksichtigen sind. Neben mündlichen Fertigkeiten gehört insbesondere das Leseverstehen deutschsprachiger Texte zu den wichtigsten Kom-

petenzen (Meyer 2011: 339–340). Ein weiteres Ergebnis besteht darin, dass neben sprachlichen Fertigkeiten auch Kulturkenntnisse wesentlicher Bestandteil sprachlich-kommunikativer Kompetenzen von Juristen sind. Somit wird kulturelles Wissen, das ebenso alltägliche Lebenswirklichkeiten einbezieht, als essenzielle Voraussetzung betrachtet, anderes Recht zu verstehen (Meyer 2012). Um diesen Bedarf an kulturellen Kompetenzen umzusetzen, ist eine Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens durch kulturwissenschaftliche Aspekte erforderlich, die an die Rechtswissenschaften anknüpfen kann. Auf einen dem Recht gerecht werdenden Kulturansatz wird in Abschnitt 4.1.3 eingegangen.

4 Didaktische Umsetzung

Nachdem wir bisher die theoretischen Perspektiven auf den Unterricht in der Fachfremdsprache Rechtsdeutsch dargelegt haben, wollen wir uns in diesem abschließenden Abschnitt nun didaktischen Umsetzungen im Unterricht widmen. Dabei unterscheiden wir im Anschluss an die obigen Überlegungen zwischen der Umsetzung von *Fach-mit-Sprache*-Konzepten und von *Sprache-mit-Fach*-Konzepten. Anfangen werden wir mit der Umsetzung im studienbegleitenden Fachfremdsprachenunterricht.

4.1 Didaktische Umsetzung für die Juristenausbildung

4.1.1 Grundlagen

In diesem Abschnitt wird eine didaktische Umsetzung in der Juristenausbildung vorgestellt, die sich auf die beiden berufsrelevanten Kompetenzen des Leseverstehens und insbesondere der kulturellen Kompetenz beziehen. Es geht dabei zentral um einen kulturwissenschaftlichen Ansatz, der es ermöglicht, fremdkulturelle Rechtstexte in ihren kulturellen Dimensionen zu kontextualisieren und dadurch Verstehensprozesse zu initiieren, in denen kulturelles Wissen aufgebaut wird. Diese Zentralstellung ist didaktisch zum einen damit begründet, dass DaF-Lehrwerke zur Rechtssprache zwar fachorientiert als thematische Einführungen in das deutsche Recht konzipiert sind (z. B. Bunn/Kacik 2019, Linhart 2016, Simon/Funk-Baker 2013, Sander 2004, Cebulla/Rodenbeck 2001), ohne aber die Kulturgebundenheit von Recht und damit eine wesentliche Verstehensvoraussetzung im Recht zu berücksichtigen. Dies kann in Verbindung mit einer traditionellen normorientierten Rechtsauffassung gebracht werden, für die kulturelle Zusammenhänge bei der Auslegung von Recht im Sinn der reinen Rechtslehre keine bedeutungskonstituierende Funktion haben. Zum anderen zielt der kulturwissenschaftliche Ansatz auf keinen bestimmten Lernkontext ab, sodass er im In- und Ausland auf allen Sprachniveaus in die didaktische Arbeit integriert werden kann. Entscheidend für diesen Fokus auf kulturelle Kompetenzen ist jedoch neben ihrem

ermittelten Bedarf der Bezug zu rechtswissenschaftlichen Diskursen, die Recht nicht als ein ausschließlich normatives Ordnungssystem auffassen, sondern auch kulturelle Aspekte paradigmatisch einbeziehen (z. B. Gephart 2006, Rosen 2006, Mezey 2001). Somit liegt hier auch von rechtlicher Seite eine Rechtfertigung für die Integration kultureller Ansätze vor, um Recht als Kultur erfassen zu können.

4.1.2 Kulturwissenschaftlicher Ansatz

Im Mittelpunkt des kulturwissenschaftlichen Ansatzes steht ein Interpretationsmodell, dem ein kulturanthropologischer Performanzbegriff zugrunde liegt, der bei dem theoriekonstituierenden Verb 'to perform' von der Bedeutungsvariante ‚aufführen‘ ausgeht. Im weit gespannten performativen Theoriefeld lässt sich dieser Aufführungsbegriff seinem theoretischen Kern nach dem Prototyp des Theatermodells zuordnen (Hempfer/Volbers 2011, 7–9). Ursprünglicher Gedanke ist dabei, in Anlehnung an eine theatrale Aufführung ethnografischer Daten fremdkulturelle Phänomene „in ihrer ganzen Fülle von Handlungsbedeutungen“ erfahrbar zu machen (Turner 2015, 195) und dadurch einen „ernsthaften Versuch des Fremdverstehens“ zu unternehmen (Christensen/Lerch 2005, 84). Übertragen auf den Unterricht geht es darum, Textverstehen als Aufführung zu didaktisieren, um ausgehend von einem semiotischen Textverständnis die in Texten festgehaltenen sozialen Handlungszusammenhänge und Lebenswirklichkeiten in ihren textuellen Strukturen lesbar zu machen (Bachmann-Medick 2008, 90) und dadurch relevante kulturelle Phänomene (besser) zu verstehen.

Diese Aufführungen werden anhand des Modells als Interpretationsprozesse gestaltet, die durch sowohl in der Sprachpragmatik als auch im Recht bekannte W-Fragen initiiert werden. Diese Fragen ermöglichen einen theoriebasierten Zugriff auf die mit dem Text verbundenen kulturellen Phänomene, die in ihren ebenso medial vermittelten Kontexten exploriert werden. In diesen Ergründungen wird kulturelles Wissen aufgebaut, indem fremdkulturellen Phänomenen in Interpretationen systematisch Bedeutungen zugeschrieben werden. Wesentlich für das Modell ist nicht nur, dass kulturelle Bedeutungen performativ in diskursiven Zuschreibungsprozessen hervorgebracht werden, sondern auch die permanente Entgrenzung der Interpretationsräume, in denen diese kulturkonstituierenden Bedeutungszuschreibungen in immer weiteren Zusammenhängen situiert sind. In entgrenzenden Explorationen werden Interpretationen kultureller Phänomene für Veränderungen offengehalten, da sie stets revidiert werden können und somit strukturell von ausschließlich vorläufiger Geltung sind. In dieser Vorläufigkeit besteht eine Parallele zum Recht: Bedeutungen können nicht aus Rechtstexten herausgelesen werden, vielmehr müssen sie in systematischen Verfahren sowohl diskursiv erzeugt als auch immer wieder in Entgrenzungen argumentativ legitimiert werden. Das Ziel kultureller Explorationen besteht darin, theoriebasiert verstehensrelevantes Wissen zu erwerben, das sich auf fremdkulturelle „Sinnsysteme“ bezieht und auch zum Handeln anleitet (Reckwitz 2006, 85). Durch das erworbe-

ne kulturelle Wissen erlangen Lernende am fremdkulturellen Fachwissen eine Teilhabe und damit eine Grundlage, ihr eigenes Handeln im Fach bzw. Beruf daran auszurichten.

Das ursprünglich aus den Kulturwissenschaften stammende Modell (Titon 1992, 3) ist als eine theoretische Grundlage für didaktische Ableitungen konzipiert, die für den Unterricht in weiteren Schritten in Lernmaterial umzusetzen sind. Das Modell bietet also eine Möglichkeit, unter Anwendung eines wissens- und bedeutungsorientierten Kulturbegriffs (Reckwitz 2006, 84) Performativität disziplinübergreifend in entgrenzenden Explorationen kultureller Phänomene für den Aufbau kulturellen Wissens zu operationalisieren.

4.1.3 Interpretationsmodell und Funktionsweise

Rechtstexte werden unter den Aspekten *Affekt*, *Performanz*, *Gemeinschaft*, *Erinnerung* und *Geschichte* interpretiert, die in ineinander liegenden konzentrischen Kreisen angeordnet sind und in einem wechselseitigen Verhältnis zueinanderstehen (s. Abb. 1). Als Ausgangspunkte kultureller Explorationen werden in Texten Elemente bestimmt, die bei der Rezeption ein Interesse an einer weiteren Auseinandersetzung mit dem Wahrgenommenen wecken. Die Textrezeption wird hier als Performanz verstanden, als die entscheidende Handlung des Aufführens, durch die Texte einschließlich ihrer Wirkungen auf den Rezipienten erst existent werden. Über die Textrezeption hinausgehend erstreckt sich die Bedeutung der Performanz nicht nur auf den Augenblick des Existentwerdens, sondern schließt als Voraussetzung für das Tradieren von Texten, sozialen Handlungen sowie menschlichen Lebens- und Verstehensweisen ebenso das Zukünftige mit ein. Diese Aspekte bilden das kulturwissenschaftliche Grundgerüst, Verstehensprozesse fremdkultureller Rechtstexte didaktisch aufzubereiten.

Die ausgewählten Textelemente werden zunächst unter dem Aspekt der Performanz exploriert, indem sie über den Text hinausgehend in ihren Lebenswirklichkeiten systematisch kontextualisiert werden. Je nach Interesse können dabei anhand

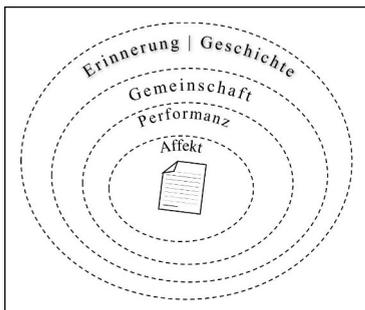


Abb. 1: Interpretationsmodell (Meyer 2023, 100).

charakteristischer Aufführungsmerkmale Einsichten bezüglich Beteiligter, Orte, Zweck und Regeln gewonnen werden. Der Aspekt der Gemeinschaft führt das theoriegeleitete Erschließen in gesellschaftlichen Kontexten fort und erweitert damit die Interpretationskontexte in zeiträumlicher Hinsicht. Dadurch werden in die Bedeutungszuschreibungen diejenigen gesellschaftlichen Kontexte mit einbezogen, in denen die mit den Textelementen verbundenen kulturellen Phänomene bzw. Lebenswirklichkeiten entstehen, geprägt und rezipiert werden. Der Aspekt der Erinnerung und Geschichte ergänzt die Explorations durch einen historischen Fokus, bei dem vor allem Tradierungsprozesse im Vordergrund stehen. Durch die Anwendung der Interpretationsaspekte finden die Bedeutungszuschreibungen in ausgedehnten Kontexten statt, sodass das entstehende kulturelle Wissen zunehmend an Umfang gewinnt. Diese einbegreifenden Entgrenzungen der Interpretationskontexte sind wesentlich für die Funktionsweise des Modells, da sie den Aufbau von kulturellem Wissen als strukturell offen gehaltene diskursive Konstruktionsprozesse gestalten und somit das Modell als eine adäquate didaktische Umsetzung des bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs betrachtet werden kann. Auf der Grundlage des Modells können folglich Lernende ein kulturgerechtes Verstehen fremdsprachiger Rechtstexte erlangen, indem die Textarbeit im insbesondere kulturfremden Recht anhand der aus den Interpretationsaspekten ableitbaren Fragen erfolgt.

4.2 Didaktische Umsetzung für die Übersetzer Ausbildung

Im Folgenden möchten wir uns der didaktischen Umsetzung in einer Art von fachlichem Fremdsprachenunterricht auf dem Gebiet des Rechts widmen, wo zusätzlich zum oben behandelten Inhalts-, Handlungs- und Kontextwissen das Augenmerk auch auf der Rechtssprache als Sammlung von situationellen Formulierungskonventionen liegt. Dabei handelt es sich lediglich um eine Akzentverschiebung wegen unterschiedlicher Kompetenzziele: So wie man in *Fach-mit-Sprache*-Konzepten die Sprache nicht vernachlässigt, sondern den Erwerb von Sprachwissen nach den beruflichen Bedürfnissen ausrichtet, wird bei *Sprache-mit-Fach*-Konzepten der Erwerb von Wissen über das Sprachliche hinaus nach den Anforderungen der Kommunikationsaufgaben des juristischen Übersetzens ausgerichtet.

Wenn man von Übersetzen im Rechtsbereich spricht, wird prototypisch das dokumentierende Übersetzen im Gerichtskontext für Zwecke der Einbeziehung fremdsprachlicher Texte in Gerichtsprozesse gemeint. Es handelt sich um eine Art des Übersetzens, bei der der Zieltext inhaltlich und formal auf die Wiedergabe des Ausgangstextes ausgerichtet ist. Dieses Merkmal entspricht generell den kommunikativen Zielen der Übersetzung, und darüber hinaus wird diese Ausrichtung durch kontextuelle Faktoren wie Rechtsbestimmungen zur Übersetzungspraxis und die Denkweise der Juristen als primäre Empfänger unterstützt (Iluk/Iluk 2019, 185–189). Untersuchungen zeigen, dass dies tendenziell zu einem Nachzeichnen strukturell-stilistischer Merkmale des Ausgangstext-

tes, aber nicht immer zu tatsächlich optimal funktionierenden Zieltexten führt (Iluk/Iluk 2019, 194–198). Auf der Grundlage dieser Einsichten können drei Schritte eines Abgleichs als Kompetenzziel für den fachlichen Fremdsprachenunterricht in der Übersetzerausbildung aufgestellt werden (Engberg 2021, 12):

Translators must:

- know or get to know the concept behind an ST [= source text] term well enough to be able to decide which part of the concept is most important in the contextual understanding of the term
- decide which part of this contextual understanding is most relevant in the concrete target situation
- select concepts in the target culture and (get to) know these well enough to be able to find a formulation that enables target culture readers to construct a relevant/intended cognitive structure and thus understand the text in a relevant way.

In diesen Schritten werden die konkreten Ausgangs- und Zieltexte auf der Grundlage von Einsichten in fachliche Hintergründe erfasst, mit dem Ziel, fremd- und muttersprachliche Ausgangs- und Zieltexte in ihren jeweiligen sprachlichen und fachlichen Kontexten zu verstehen. Die Bedeutungserfassung in fachlichem Kontext spielt auch bei muttersprachlichen Zieltexten eine Rolle. Übersetzer sind zwar per se keine Rechtsexperten, müssen aber dennoch fachliche Bedeutungen mit Bezug auf relevante Übereinstimmung zwischen Ausgangs- und Zieltext miteinander abgleichen können. Traditionell führt dies dazu, dass man neben den in Abschnitt 1 erwähnten Überblicken über die Besonderheiten der Rechtssprache bei einschlägigen Kurskonzepten viel Wert darauf legt, dass die Studierenden juristisches Expertenwissen erlangen. Dies erfolgt z. B. durch das Belegen juristischer Vorlesungen oder das Lesen juristischer Lehrbücher oder durch die Arbeit mit gezielt auf Übersetzer(studierende) angepasste Einführungen, wie Simonnæs (2015), Kock (2013) oder Daubach/Sprick (2010) es vorschlagen.

Eine zentrale Herausforderung bei solchen *Sprache-mit-Fach*-Kursen besteht darin, dass die Studierenden schon über fortgeschrittene Kompetenzen in der Fremdsprache verfügen, in die noch fachliche Wissens Elemente zu integrieren sind. Tendenziell führt das eher zu einem deutlichen Fokus auf Wörter denn auf Texte, wahrscheinlich weil für die Studierenden das neue Wissen gerade an die richtige Verwendung von Begriffen gekoppelt wird (Engberg 2011, 393–394; Way 2019, 266–267). Grob gesagt stöbern die Studierenden primär in der juristischen Fachliteratur, um Wörter zu finden. Wesentlich ist aber, den Studierenden das Fach nicht (nur) als Wortschatz, sondern vielmehr als komplexen Handlungs- und Wissensbereich vorzustellen. Als eine Möglichkeit könnte man den Vorschlag von Way (2019, 266) aufgreifen, für die Analyse von Ausgangs- und Zieltexten den diskurslinguistischen Ansatz von Fairclough (1992) zu nutzen, da in diesem Ansatz Texte in ihrer diskursiven Praxis und ihrem gesellschaftlich-sozialen Kontext eingeordnet werden. In der Auseinandersetzung mit den für Übersetzer zentralen Texten erfolgt eine Integration des Fachwissens, das aus Vorlesungen oder den oben genannten Lehrwerken erworbenen wurde.

Eine andere Möglichkeit stellt hier auch der Einbezug des in 4.1 vorgestellten Ansatzes zur Erfassung von kulturellem Wissen dar, bei dem ebenfalls die Bedeutung von komplexem Hintergrundwissen für das adäquate Verstehen betont wird. Anders als bei dem studienbegleitenden Sprachunterricht im Jurastudium wenden die Übersetzerstudierenden aber typisch das jeweilige Verfahren sowohl auf ihre Mutter- als auch auf die Fremdsprache an, da ihnen ja wie oben angeführt auch die heimische Rechtskultur jedenfalls im Detail eher unbekannt ist.

4.3 Zusammenfassung

Die Ausführungen legen für den Unterricht in der Fachfremdsprache Rechtsdeutsch wesentliche Theoriefelder dar, die für die Entwicklung von Lernangeboten Anregungen bieten. In beiden Unterrichtskontexten wird dabei das Lernziel kulturelle Kompetenz fokussiert. Es geht um einen theoriebasierten Aufbau kulturellen Wissens, der es Lernenden ermöglicht, Rechtstexte in ihren kulturellen Dimensionen zu verstehen. Wie aus den Darlegungen hervorgeht, entstehen kulturelle Kompetenzen in performanz- und wissensorientierten Prozessen, sodass diese prozeduralen Strukturen auch theoretischen Anforderungen im Recht entsprechen und damit sowohl von Rechtsexperten als auch Übersetzern in der Ausübung beruflicher Tätigkeiten eingesetzt werden können. Wesentlich ist dafür der Rekurs des Kulturansatzes auf ein performatives Rechtsverständnis, das sich kritisch von einem normorientierten Rechtsbegriff abgrenzt, um über die Grenzen eines „normativistischen Rechtspositivismus“ hinaus (Kaufmann 2011, 124) Recht als ein sprachlich-kommunikativ konstituiertes Textnetzwerk zu fassen. Mit Bezug zu dieser kritischen Auffassung sollen Rechtstexte im Hinblick auf das fachliche Frageinteresse der Lernenden systematisch exploriert werden, sodass mit dem Entstehen kultureller Kompetenzen auch eine Basis für kritische Reflexionen sowohl des kulturfremden als auch des eigenen Rechts gelegt wird. Im Kontext der Juristenausbildung knüpfen diese Explorationen an kritische Denkansätze in den Rechtswissenschaften an, in denen die Lernenden sozialisiert werden. Für Übersetzer sind derartige kritische Überlegung ebenso essenziell, da sie eine theoriebasierte Entscheidungsgrundlage für kulturgerechte Übersetzungen bilden.

In 4.1 haben wir ein aus kulturwissenschaftlichen Konzepten entwickeltes Interpretationsmodell vorgestellt, das diesen Ansprüchen gerecht wird. Aus didaktischer Perspektive liegt für den Tertiärbereich damit ein Ansatz vor, der Lernende als angehende Rechtsexperten bzw. Übersetzer begreift und von ihren jeweils ermittelten Lernbedarfen ausgeht. Dieser Ansatz impliziert zum einen für die inhaltliche Gestaltung von Lernangeboten bzw. Erstellung von Lernmaterial ein kritisches Hinterfragen bestehender Lehrwerke, die vor dem Hintergrund deutscher Prüfungsordnungen Rechtsbereiche kanonartig erarbeiten (z. B. Bunn/Kacik 2019, Simon/Funk-Baker 2013). Dabei bleibt jedoch unberücksichtigt, dass jedenfalls die jurastudierenden Lerner in der Regel schon aus ihren eigenen Fachstudien über Grundlagenwissen verfügen. Zum

anderen gibt er für die Erstellung von eigenem Material ein theoretisches Gerüst, um z. B. einzelne Phänomene im deutschen Recht wie das wirkkräftige und häufig medienpräsen­te Bundesverfassungsgericht im Unterricht kulturell zu explorieren. Eine performative Perspektive auf gesellschaftliche, politische und historische Aspekte dieses Gerichts öffnet den Blick für gesellschaftspolitische und -ordnende Strukturen und Prinzipien, die nicht nur die Besonderheiten dieser Institution herausstellen, sondern darüber hinaus auch an Denkweisen im deutschen Recht her­anführen. Damit werden auch kontrastive Auseinandersetzungen mit fremdkulturellen Phänomenen möglich, da sie zunächst in ihrem Anderssein verstanden worden sind, bevor sie im eigenen Rechtskontext reflektiert werden.

5 Ausblick

Das vorgestellte Unterrichtskonzept kann durch Einbeziehung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze weiterentwickelt werden. Dies entspräche der sich globalisierenden Berufspraxis, die zunehmend Sprach- und Kulturgrenzen überschreitet, sodass das Arbeiten im und mit dem Recht den Umgang mit mehreren Sprachen und Kulturen impliziert. Bei DaF-Lernenden kann im tertiären Bereich allgemein davon ausgegangen werden, dass sie über Lernerfahrungen in mehreren Sprachen verfügen und sich somit mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze zur Nutzung sowie Förderung individueller Mehrsprachigkeit anbieten (Kursiša/Schlabach 2020). Im Rechtsdeutschunterricht kann die bewusste Bezugnahme auf fachliches Wissen bei der für den Rechtsbereich zentralen Textarbeit mit Ansätzen der rezeptiven Interkomprehensionsdidaktik verbunden werden. Ein Grundgedanke der Interkomprehension richtet sich darauf, Rezeptionsfertigkeiten zu fördern, indem Strategien erlernt werden, vorgelesene Sprachen bei der Texterschließung zu nutzen. Es geht dabei darum, wesentliche Inhalte deutschsprachiger Texte über sprachverwandte Brückensprachen zu erschließen.

Ein konkretes Konzept für einen solchen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz ist von Meyer (2020) vorgestellt. In einer auf den rechtssprachlichen Kontext abgestimmten Adaption des EuroComGerm-Ansatzes der *Sieben Siebe* wird gezeigt (Hufeisen/Marx 2014), wie vorhandenes Sprachenrepertoire als Ressource für die Bedeutungerschließung deutschsprachiger Rechtstexte auch bei geringen Deutschkenntnissen eingesetzt werden kann. Bedeutungen können vor allem innerhalb einer Sprachfamilie erschlossen werden, indem Texte in sieben Schritten mittels interlingualen Transfers gesiebt werden. Die Annäherung an Texte erfolgt anhand folgender Siebe, die die Transfergrundlage bilden: Kognaten (Internationalismen und Germanismen), Lautentsprechungen, Graphien und Aussprachen, Wortbildung, Morphosyntax und Syntax (Kursiša/Schlabach 2020, 195). Die Bedeutung dieser methodischen Vorgehensweise wird vor allem darin gesehen, die Strategie des plurilingualen Transfers zwischen mehreren verwandten Sprachen bei der Rezeption als Verstehenshilfe auch bei Texten zu nut-

zen, die über dem Sprachniveau der Lernenden liegen. Das Textverstehen wird zusätzlich durch die Einbeziehung des vorhandenen außersprachlichen und fachlichen Wissens unterstützt, sodass komplexe Fachinhalte im Wesentlichen schon mit Deutschkenntnissen auf Anfängerniveau erschlossen werden können. Damit könnte ein Beitrag geleistet werden, plurilinguales mit plurikulturellem Lernen im Sinne eines kulturge-rechten Verstehens im Recht zu verknüpfen.

6 Literatur

- Bachmann-Medick, Doris (2008): Kulturanthropologie. In: Ansgar Nünning/Vera Nünning (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart, 86–107.
- Bülöw, Lars (2016): Performativität in Sprache und Recht. Synopse der einzelnen Beiträge. In: Lars Bülöw/ Jochen Bung/Rüdiger Harnisch/Rainer Wernsmann (Hg.): Performativität in Sprache und Recht. Berlin, 3–17.
- Bunn, Lothar/Kacik, Gabriel (2019): Deutsch als Fremdsprache für Juristen. Lehr- und Lernmaterialien zum Zivilrecht. Münster.
- Cebulla, Mario/Rolf Rodenbeck (2001): Deutsches Wirtschaftsrecht. Eine Einführung mit integriertem Fachsprachenkurs. München.
- Christensen, Ralph/Kent Lerch (2005): Performanz. Die Kunst, Recht geschehen zu lassen. In: Kent Lerch (Hg.): Sprache des Rechts. Bd. 2. Berlin, 55–132.
- Daubach, Helia/Claus Sprick (2010): Der Zivilprozess – Eine Einführung für Gerichtsdolmetscher und -übersetzer. 2. Ausg. Berlin.
- Daum, Ulrich (2019): Gerichts- und Behördenterminologie 2019. Berlin.
- Engberg, Jan (2011): Rechtsübersetzung als Wissensvermittlung – Konsequenzen aus der Art rechtlichen Wissens. In: Silvia Roiss/Carlos Fortea Gil/María Ángeles/Recio Ariza/Belén Santana Lopez/Petra Zimmermann Gonzalez/Iris Hol (Hg.): En las vertientes de la traducción/interpretación del/la alemán. Berlin, 393–406.
- Engberg, Jan (2016): Fachkommunikation in Fremdsprachen – hinreichend breit, aber auch effizient genutzt? In: Thomas Tinnefeld (Hg.): Fremdsprachenvermittlung zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Ansätze – Methoden – Ziele. Saarbrücken, 425–438.
- Engberg, Jan (2020): Comparative law for legal translation: Through multiple perspectives to multidimensional knowledge. In: *International Journal for the Semiotics of Law* 33 (2), 263–282. <https://doi.org/DOI: 10.1007/s11196-020-09706-9>.
- Engberg, Jan (2021): Legal translation as communication of knowledge: On the creation of bridges. In: *Parallèles* 33 (1), 6–17. <https://doi.org/10.17462/para.2021.01.02>.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and social change*. Cambridge.
- Fandrych, Christian/Maria Thurmair (2011): *Textsorten im Deutschen: linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen.
- Gephardt, Werner (2006): *Recht als Kultur. Zur kultursoziologischen Analyse des Rechts*. Frankfurt a. M.
- Hempfer, Klaus W./Jörg Volbers (2011): Vorwort. In: Klaus W. Hempfer/Jörg Volbers (Hg.): *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine Bestandsaufnahme*. Bielefeld, 7–12.
- Hufeisen, Britta/Nicole Marx (Hg.) (2014): *EuroComGerm – Die Sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen.
- Huhta, Marjatta/Karin Vogt/Esko Johnson/Heikki Tulkki (Hg.) (2013): *Needs Analysis for Language Course Design. A Holistic Approach to ESP*. Cambridge.
- Iluk, Łukasz/Jan Iluk (2019): Ausgangssprachlich orientierte Übersetzungen von Rechtstexten aus juristischer Sicht. In: *trans-kom* 13 (1), 23–38.

- Kastberg, Peter (2018): Languages for special purposes as instruments for communicating knowledge. In: John Humbley/Gerhard Budin/Christer Laurén (Hg.): Languages for Special Purposes: An International Handbook. Berlin, 26–44.
- Kaufmann, Arthur (2011): Problemgeschichte der Rechtsphilosophie. In: Arthur Kaufmann/Winfried Hassemer/Ulfried Neumann (Hg.): Einführung in Rechtsphilosophie und Rechtstheorie der Gegenwart. Heidelberg, 26–147.
- Kock, Rainer (2013): Der Strafprozess – Eine Einführung für Gerichtsdolmetscher und -übersetzer. 2. Ausgabe. Berlin.
- Kursiša, Anta/Joachim Schlabach (Hg.) (2020): PluriDeutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch. Handreichungen für die Kursentwicklung in der Germanistik und an Sprachenzentren. Helsinki. DOI: <https://doi.org/10.31885/9789515150097>.
- Linhart, Karin (2016): Rechtsdeutsch I und erste Einführung in das deutsche Recht. Kleine Texte, Übungen und Grundwortschatz für ausländische Studierende und Jura-Erstsemester. Würzburg.
- Meyer, Almut (2011): Wozu brauchen finnische Juristen Deutsch? Eine Bedarfsuntersuchung. In: Ewald Reuter/Withold Bonner (Hg.): Umbrüche in der Germanistik. Ausgewählte Beiträge der Finnischen Germanistentagung 2009. Frankfurt a. M., 333–345.
- Meyer, Almut (2012): Intercultural Competence in Legal German Teaching: A Didactical Implementation. In: Journal of Language and Communication in Business. Hermes 48, 35–53. DOI: <https://doi.org/10.7146/hjlc.v25i48.97425>.
- Meyer, Almut (2020): Rechtsdeutsch plurilingual: Mehrsprachige Lerneinheiten zur Rechtssprache im Anfängerbereich. In: Anta Kursiša/Joachim Schlabach (Hg.) (2020): PluriDeutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch. Handreichungen für die Kursentwicklung in der Germanistik und an Sprachenzentren. Helsinki. DOI: [org/10.31885/9789515150097.3](https://doi.org/10.31885/9789515150097.3).
- Meyer, Almut (2023): Fremdsprachliche Rechtstexte kulturgerecht verstehen. Ein performativer Ansatz in der transkulturellen Rechtskommunikation. Hildesheim. DOI: 10.18442/fsk-4.
- Mezey, Naomi (2001): Law as Culture. In: Yale Journal of Law & Humanities 13 (1), 35–67.
- Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist.
- Roelcke, Thorsten (2020): Fachsprachen. Berlin.
- Rosen, Lawrence (2006): Law as Culture. An Invitation. Princeton.
- Sander, Gerald G. (2004): Deutsche Rechtssprache. Ein Arbeitsbuch. Tübingen.
- Simon, Heike/Gisela Funk-Baker (2013): Einführung in das deutsche Recht und die deutsche Rechtssprache. München.
- Simonnæs, Ingrid (2015): Basiswissen deutsches Recht für Übersetzer. Berlin.
- Thormann, Isabelle/Jana Hausbrandt (2016): Rechtssprache: klar und verständlich für Dolmetscher, Übersetzer, Germanisten und andere Nichtjuristen. Berlin.
- Titon, Jeff (1992): Worlds of Music. An Introduction to the Music of the World's Peoples. New York.
- Turner, Victor (2015): Dramatisches Ritual – Rituelles Drama. Performative und reflexive Ethnologie. In: Uwe Wirth (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M., 193–209.
- Way, Catherine (2019): Training turnkey legal translators: fiction or fact? In: Ingrid Simonnæs/Marita Kristiansen (Hg.): Legal Translation. Current Issues and Challenges in Research, Methods and Applications. Berlin, 263–278.

Internationale Perspektiven

Magnus P. Ängsal

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Nordeuropa

Zusammenfassung: Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Stellung des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in Nordeuropa. Dieser Themenkomplex wird durch eine historische Rückschau und, bezogen auf die Gegenwart, vornehmlich anhand der beiden Handlungsbereiche Schule und Universität betrachtet. Während das Deutsche historisch eine herausragende Stellung in Nordeuropa genoss, ist es in der heutigen Zeit eine unter anderen Fremdsprachen. In zentralen Gesellschaftsbereichen wie Wirtschaft, Wissenschaft und Technologie hat das Englische an Platz gewonnen. Auch wenn beachtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern vorliegen, ist das Deutsche im Zuge der Anglisierung tendenziell marginalisiert worden. Dies zeigt sich im schulischen Zusammenhang der Fremdsprachenvermittlung wie auch im akademischen Kontext von Deutsch als Fremdsprache/Germanistik, obwohl Neuansätze zur Verquickung von Fachwissen und Fremdsprache, wie CLIL, das Deutsche potenziell stärken können.

Schlagwörter: Nordeuropa, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Fachsprache, CLIL, CLILiG

- 1 Einführendes zur Stellung des Deutschen in Nordeuropa
- 2 Historische Perspektive
- 3 Deutsch als Fremd- und Fachsprache in der Schule
- 4 Deutsch als Fremd- und Fachsprache im akademischen Kontext
- 5 Ausblick
- 6 Literatur

1 Einführendes zur Stellung des Deutschen in Nordeuropa

Die Länder Nordeuropas gehören nicht zu den laut Ammon (2014, 35) ca. 26 Ländern der Welt, in denen die deutsche Sprache eine offizielle Stellung als Amtssprache oder als Minderheitensprache genießt. Gleichwohl bestehen, vor allem auf wirtschaftlicher Ebene, zwischen Nordeuropa und den deutschsprachigen Ländern Kontinentaleuropas seit langem stetige und zum Teil enge Kontakte, die höchstwahrscheinlich die Stellung des Deutschen begünstigen. Als weiterer begünstigender Faktor kommt die sprachtypologische und sprachgenetische Nähe zu den skandinavischen Sprachen Dänisch, Isländisch, Norwegisch und Schwedisch hinzu. Vor allem seitdem die deutsche Sprache in aller Regel nicht mehr die Stellung als erste Fremdsprache im schulischen

Unterricht der nordeuropäischen Länder Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden genießt, ist ihre Rolle als Fach- und Fremdsprache im Vergleich zum Englischen randständig.

An die Stelle des Deutschen rückte nach Ende des Zweiten Weltkriegs zunehmend das Englische, das seither immer mehr an Boden gewinnt, nicht zuletzt in fachsprachlichen und prestigereichen Handlungsbereichen wie Wissensproduktion, Wirtschaft und Technologie (vgl. Ehlich 2015). Es gibt allerdings zwei Bereiche, in denen das Deutsche eine immer noch beachtenswerte Position als Fach- und Fremdsprache einnimmt: Das sind der schulische Fremdsprachenunterricht, speziell der CLIL-Ansatz (Content and Language Integrated Learning; vgl. den Beitrag von Michael Schart zu CLIL im vorliegenden Band), sowie die Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache im tertiären Bildungskontext. Diese Bereiche werden im Abschnitt 3 und 4 behandelt. Darüber hinaus bilden die Wirtschaftskommunikation (vgl. Breckle 2005, Breckle/Rinne 2016) und das Fachübersetzen beispielsweise von Rechts- (vgl. Simonnæs 2019) und Gebrauchstexten (vgl. Ditlevsen/Kastberg/Andersen 2009) nicht nur, doch auch in Nordeuropa weitere Handlungsbereiche, in denen Deutsch noch eine mitunter wichtige Rolle spielen kann. Fokussiert wird nachfolgend auf die Stellung des Deutschen im Bildungskontext, doch zunächst soll die heutige Position der deutschen Sprache im nordeuropäischen Raum kurz historisch kontextualisiert werden.

2 Historische Perspektive

Die deutsche Sprache hatte in der Geschichte Nordeuropas einen hohen Stellenwert inne, und zwar sowohl als Verkehrssprache als auch als Fach- und Wissenschaftssprache. Vor allem in Dänemark und Schweden war das Deutsche über Jahrhunderte hinweg eine wichtige Verkehrssprache. Einer Berechnung zum Ende des 15. Jahrhunderts zufolge waren bis zu 35 Prozent der städtischen Bevölkerung in Stockholm Deutsche (vgl. Andersson 2012, 140). Die schwedisch-niederdeutsche Zweisprachigkeit war aus diesem Grund ein weit verbreitetes Phänomen. Laut Ammon (2014, 98) stellte die *lingua franca*-Position des Niederdeutschen in Nordeuropa das „vielleicht gewichtigste Beispiel“ für eine einstige Verbreitung ohne Kontinuität in die Gegenwart dar.

Obwohl sich nach und nach eine Abschwächung des Deutschen zu Gunsten des Schwedischen vollzog, war auch im Laufe der darauffolgenden Jahrhunderte seine Stellung vor allem im städtischen Umfeld Schwedens bedeutsam (vgl. Andersson 2012). Beispielsweise wurde das erste in Schweden gedruckte Kochbuch (1644) in deutscher Sprache verfasst, was bereits zu dieser Zeit auf die Bedeutsamkeit des Deutschen im fachsprachlichen Zusammenhang hinweist (vgl. Stoeva-Holm 2015). Ebenso war die Stellung des Deutschen in Dänemark lange Zeit bedeutungsvoll, nicht zuletzt wegen der deutschsprachigen Minderheit in Südjütland, der dänischsprachigen Minderheit in Schleswig-Holstein und der u. a. daraus entstandenen Sprachkontaktsituation (vgl. Nielsen 2010, Höder 2019). Gut dokumentiert ist auch der durch die langjährige Kon-

taktsituation bedingte Einfluss des Niederdeutschen und Hochdeutschen auf diverse sprachstrukturelle Merkmale skandinavischer Sprachen, vor allem des Dänischen, des Norwegischen und des Schwedischen (vgl. Braunmüller 2000). Auch wenn Finnisch als finnougriische Sprache sich in genetischer Hinsicht stark von den anderen skandinavischen Landessprachen und dem Deutschen unterscheidet, lässt sich auch ein diesbezüglicher Einfluss auf Lexik und Phraseologie nachweisen (vgl. Korhonen 2000). Szurawitzki (2011) arbeitet zudem für wissenschaftliche Einleitungen makrostrukturelle Ähnlichkeiten zwischen der am Anfang des 20. Jahrhunderts emergenten Wissenschaftssprache Finnisch und dem bereits etablierten Deutschen heraus. Aus der Analyse sogenannter „dominanter Versionen“ (d. h. makrostruktureller Muster) in thematischen Einstiegen zweier wissenschaftlicher Zeitschriften in finnischer bzw. deutscher Sprache ergeben sich Anhaltspunkte für eine direkte Beeinflussung des Deutschen auf das Finnische, auch wenn das Finnische diesbezüglich auch eigene Charakteristika entwickelt (vgl. Szurawitzki 2011, 247–265). Das Isländische befindet sich aufgrund von Islands insularer Position geographisch betrachtet weiter entfernt vom deutschsprachigen Raum und von den festlandskandinavischen Sprachen, es gibt jedoch auch hier einen beachtlichen hochdeutschen Einfluss nach der Reformationszeit (vgl. Kvaran 2000).

Deutsch diente in Dänemark, Norwegen und Schweden lange Zeit als erste Fremdsprache in der Schule und es besaß eine herausragende Stellung als Fach- und Wissenschaftssprache in den Naturwissenschaften, der Medizin, der Archäologie und in den Geisteswissenschaften. In Island und Finnland wurde dem Deutschen ebenfalls eine zentrale Stellung eingeräumt. Allerdings ist in diesen Ländern die Mehrsprachigkeitssituation anders einzuschätzen und die Stellung des Deutschen somit anders zu erfassen. Während in Finnland seit langem zwei offizielle Amtssprachen (Finnisch und Schwedisch) anerkannt sind und weitere Fremdsprachen traditionell erst nach dem Erlernen dieser beiden Sprachen in Frage kamen, kam in Island dem Dänischen oder Norwegischen die Rolle der ersten Fremdsprache als einer interskandinavischen Verkehrssprache zu. Folglich werden bis heute auch hier weitere Fremdsprachen in der Schule erst danach erlernt. Grundsätzlich gilt für die nordeuropäischen Länder jedoch, dass sich nach dem Zweiten Weltkrieg ein Wechsel vollzogen hat. Hinzu kommt als verkomplizierender Faktor die deutsche Besatzung in Finnland, Norwegen und Dänemark im Zweiten Weltkrieg, die antideutsche Ressentiments in größerem Ausmaß als in den anderen nordeuropäischen Ländern verstärkt bzw. mit ausgelöst hat (vgl. z. B. Roslyng-Jensen 2001, Stokker 1997). Das Englische dominiert seither als wichtigste und mitunter einzige obligatorische Fremdsprache. In Schweden wurde bereits im Jahre 1946 das Deutsche durch das Englische als erste obligatorische Fremdsprache in der Schule ersetzt (vgl. Fredriksson 2010, 1781). In Finnland konnte das Deutsche noch in den 2010er Jahren, wenn auch in äußerst begrenztem Umfang, als erste Fremdsprache erlernt werden (vgl. Haataja 2010, 1655; Kursiša/Richter-Vapaatalo 2017, 2). Dänemark ist das nordeuropäische Land, wo Deutsch heutzutage am meisten verbreitet ist und in der Schule als Fremdsprache gewählt wird, was auf den engen

Regionalbezug, die wirtschaftlichen Beziehungen und wahrscheinlich auch auf die geographische Nähe zu Deutschland zurückzuführen ist (vgl. Nielsen 2010).

3 Deutsch als Fremd- und Fachsprache in der Schule

In den nordeuropäischen Ländern wird in unterschiedlichen Jahrgängen das Deutsche als Fremdsprache erlernt. Dabei unterscheiden sich die in den Curricula verankerten Rahmenbedingungen beträchtlich von Land zu Land. Während im finnischen Gymnasium neben Englisch eine zweite Fremdsprache obligatorisch ist, ist das Erlernen einer weiteren Fremdsprache nach Englisch im schwedischen Schulsystem der gymnasialen Oberstufe fakultativ. Nach Statistiken vom Jahre 2010 war Deutsch die meistverbreitete Fremdsprache in der finnischen Oberstufe (vgl. Nuolijärvi 2011, 114). Auch in Norwegen erfolgt die Wahl einer zweiten Fremdsprache nach Englisch auf fakultativer Basis. Die Stärke des Deutschen im Verhältnis zu anderen Fremdsprachen variiert zwischen den Ländern ebenfalls. Im schwedischen Abiturjahr 2017 lernten 55 Prozent der Schüler und Schülerinnen mindestens eine weitere Fremdsprache. Die Anteile der einzelnen Sprachenfächer waren folgendermaßen verteilt: Spanisch: 47 Prozent; Deutsch: 23 Prozent; Französisch: 18 Prozent; sonstige Sprachen: 12 Prozent (vgl. SCB 2018). In der norwegischen Oberstufe sehen die Anteile für Spanisch (46 Prozent) ähnlich aus, während Französisch mit 13,2 Prozent etwas schwächer vertreten ist als in Schweden. Demgegenüber erfährt in Norwegen das Deutsche mit 41,1 Prozent einen deutlich größeren Anteil als in Schweden. In Island sind Englisch und Dänisch (oder eine andere festlandskandinavische Sprache) obligatorisch. Danach rangierte laut Statistiken aus dem Jahre 2011 das Deutsch mit einer Belegung von 17,4 Prozent an erste Stelle der nicht-obligatorischen Fremdsprachen (vgl. Staticce 2012).

Das Erlernen von Sprachen erfolgt nicht nur im traditionellen Fremdsprachenunterricht, sondern darüber hinaus im fachbezogenen Sprachenlernen oder CLIL (Content and Language Integrated Learning). Dieses Modell soll nun schwerpunktmäßig bezogen auf Deutsch in den nordeuropäischen Ländern vorgestellt werden, weil es auf einer Verzahnung von Fremd- und Fachsprachenlernen basiert und beide Kompetenzen im Synergiemodus fördern will.

Während zwei- oder mehrsprachige Lehrgänge in der Schule keine neue Erscheinung sind, stellt CLIL einen verhältnismäßig jungen innovativen Impuls dar, Fremdsprachenlehre und Fachwissen miteinander zu verbinden. Entstanden Mitte der 1990er Jahre auf der Basis von EU-Initiativen zur Förderung von Mehrsprachigkeit und inspiriert durch kommunikative Sprachvermittlungsansätze sowie Immersionsprogramme und bilingualen Sprachunterricht in Nordamerika (vgl. Pérez-Cañado 2012, 316–319), bildet CLIL eine Neukonzeption, die sowohl in die schulische Lehre Einzug gehalten hat als auch Gegenstand empirischer Forschung geworden ist: „It

encompasses any activity in which ‚a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint role‘[...]“ (Coyle 2007, 545). Zudem ist mit Haataja (2013, 2) als weiterer indirekter Hintergrund des CLIL-Ansatzes hervorzuheben, dass

die mehrdimensionale und grundsätzlich omnipräsente Rolle der Sprache(n) in der und für die Bildung insgesamt als erkannt, anerkannt und damit für sämtliche Kontexte des schulisch-institutionellen Sprachenlernens und -lehrens [...] als höchstaktuell und bedeutsam

gilt. CLIL wird meistens im Kontext primärer und sekundärer Ausbildung hervorgehoben, ist aber auch in das tertiäre Bildungsniveau implementiert und ausgewertet worden (vgl. Pérez-Cañado 2012, 320).

Der Ansatz kann einen „exponential uptake across Europe“ (Pérez-Cañado 2012, 316) verzeichnen, und er hat auch generell positive Lerneffekte erzeugt. Doch im Kontext englischsprachiger CLIL-Programme in schwedischen Schulen wurden auch hemmende Effekte auf den Fachwissenserwerb festgestellt, denn der englischsprachige Input außerhalb der Schule scheint ein weitaus wichtigerer Erfolgsfaktor als der rein schulische CLIL-induzierte Englischgebrauch zu sein (vgl. Sylvén 2013, 301–302). Solche Unterschiede im Lerngewinn ließen sich im Vergleich von Deutschland, Finnland, Schweden und Spanien durch länderspezifische Kontextfaktoren wie z. B. das CLIL-spezifische Kompetenzniveau von Lehrkräften und das Alter der SchülerInnen bei der Einführung von CLIL erklären (Sylvén 2013). CLIL wird in Europa meistens mit Englisch als zu erlernender Zielsprache implementiert, doch auch Deutsch kommt neben anderen Fremdsprachen zum Einsatz.

CLIL-Ansätze mit DaF werden zusammenfassend auch CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German) genannt (vgl. Haataja 2013, 3–4). Zu Schulfächern, in denen CLIL/CLILiG zum Einsatz kommt, gehören u. a. Sozialkunde, Geschichte, Religion (vgl. Terléc Johansson 2013, 17) sowie Mathematik und künstlerische Fächer (vgl. Pohjoismäki 2016, 46). Dadurch wird deutlich, dass im CLIL/CLILiG Fachsprache und Fremdsprache miteinander kombiniert und aufeinander bezogen werden und dass sich diese gegenseitig stärken sollten. Haataja/Wicke (2015, 10–11) betonen, dass neben dem Erlernen zielsprachlichen Wissens und Könnens Fachkenntnisse im Mittelpunkt stehen, um den Umgang mit akademischer Bildungssprache und Fachsprache zu erleichtern. Darüber hinaus kommt mitunter eine Ausrichtung von CLIL vor, die den „Erwerb einer fachlich-disziplinären bzw. einer realen, gesellschaftlich-fachbezogenen Diskursfähigkeit“ (Haataja/Wicke 2015, 11) favorisiert, um die SchülerInnen zur bildungssprachlichen Beteiligung an „kulturellen, fachlichen und wissenschaftlichen Diskursen“ zu befähigen. Zudem wird auch im CLIL-Kontext die Forderung nach dem Erwerb einer ästhetischen Bildung jenseits der Grenzen von Einzelfächern wie Musik, Tanz oder Sport erhoben. Ästhetisch kommt Sprachwissen und -können insofern zum Tragen, als die Befähigung zum Nachdenken und Diskutieren über ästhetische Inhalte sprachlich bedingt ist.

Coyle (2007, 545–546) zufolge wird CLIL in der Schulpraxis sehr unterschiedlich umgesetzt, der Ansatz sollte aber einem holistischen Verständnis verpflichtet sein und

sich an einem integrativen Modell mit vier C orientieren: Culture, Content, Communication, Cognition. Unter dem Aspekt der Kommunikation ist dabei zu vermerken, dass der Sprache hier drei wichtige Rollen zukommen: „*language of learning, for learning and through learning*“ (Coyle 2007, 552; Hervorhebungen im Original). Dabei handelt es sich um keine bestimmte Unterrichtsmethodik, sondern um einen „Bildungsansatz, der *lernerzentrierte Unterrichtsmethoden bzw. unterrichtliche Sozialformen* favorisiert“ (Haataja 2013, 3; Hervorhebungen im Original). Inwieweit CLIL mit sprachlicher Formfokussierung des Deutschen einhergeht oder Sprachkompetenzen implizit und ungesteuert erlernt werden, variiert demzufolge auch. Auch die institutionellen Rahmenbedingungen sind von Land zu Land unterschiedlich. Zum Verhältnis von traditionellem Fremdsprachenunterricht und CLIL bemerken Lindemann und Hufeisen (2015), dass schulische Fremdsprachenlehre den CLIL-Unterricht erleichtert und somit bereits im Vorfeld erfolgen und ihn parallel begleiten sollte. Sie stellen heraus, „dass es sich bei CLIL um ein Zusatzangebot handelt, das auch zusätzliche Ressourcen erfordert.“ (Lindemann/Hufeisen 2015, 3).

Zum Deutschen in Nordeuropa ist diesbezüglich zu vermerken, dass CLIL eine zuweilen wichtige Rolle in der Schule spielt. Dies ist z. T. auf den Umstand zurückzuführen, dass der Terminus CLIL durch die finnische Universität von Jyväskylä im Jahre 1996 geprägt wurde. Somit ist eine nordeuropäische Verankerung des Ansatzes festzustellen, obwohl Pérez-Cañado (2012, 319) bemerkt, dass Dänemark und Island zu den wenigen europäischen Ländern ohne CLIL im schulischen Curriculum gehören. Letzteres ist jedoch, zumindest bezogen auf Dänemark, mit Vorsicht zu interpretieren, denn 2008 bis 2011 wurde ein interskandinavisches Projekt zur Förderung und Erforschung von CLILiG in skandinavischen Ländern betrieben, an dem ForscherInnen aus Dänemark, Schweden, Norwegen und Finnland teilnahmen (vgl. CLILiG-SCAN 2012).

Seit 1991 besteht in Finnland die Möglichkeit, Unterricht in einer anderen Sprache als den amtlich anerkannten offiziellen Landessprachen Finnisch und Schwedisch zu betreiben (vgl. Pohjoismäki 2016, 8). Neben CLIL-Modellen zum Englischen wird in finnischen Schulen seit den 1990er Jahren auch Deutsch im fachintegrierten Sprachenlernen angeboten, beispielsweise in den Fächern Kunst, Biologie und Musik (vgl. Pohjoismäki 2016, 19). CLIL unterscheidet sich insofern von der bereits davor betriebenen Immersion, die das Sprachenpaar Finnisch und Schwedisch betrifft, als dass der prozentuale Umfang des fremdsprachlichen Unterrichts etwa die Hälfte von dem der Immersion ausmacht (vgl. Pohjoismäki 2016, 9). Der finnische CLIL-Unterricht findet vor allem in den ersten Grundschuljahren statt, weil das Abitur auf Schwedisch oder Finnisch erfolgen muss (vgl. Pohjoismäki 2016, 9). Um als CLIL-LehrerIn zu arbeiten, bedarf es eines gesetzlich geregelten Nachweises. Zum Gesamtumfang von CLILiG-Aktivitäten im finnischen Schulsystem liegt keine Übersicht vor.

Pohjoismäki (2016, 39) bemerkt auf der Basis einer Datenerhebung unter CLILiG-Lehrenden, dass die variierenden Sprachkenntnisse der SchülerInnen die größte Herausforderung darstellen. Eine weitere Herausforderung besteht darin, den Lernenden das Fachwissen in einer fremden Sprache zu vermitteln, wenn bereits in der

Erstsprache Schwierigkeiten bestehen (Pohjoismäki 2016, 45). Am meisten gefragt in Bezug auf Fortbildung ist unter den an der Datenerhebung teilnehmenden Lehrkräften der Bereich der mündlichen Kommunikation.

Zur praktischen Umsetzung von CLILig kommentieren Haataja/Wicke (2015, 13–16), dass die Intensität des fremdsprachlichen Fachunterrichts als Spirale zu verstehen ist. Auf der untersten Ebene können im fremdsprachlichen Unterricht vereinzelt fachliche Aspekte etwa aus der Mathematik, Religion oder Geographie thematisiert werden, ohne in die Unterrichtsstunden dieser Fächer systematisch integriert zu werden. Je weiter oben in der Spirale, um so systematischer erfolgt die Verzahnung von Fachwissen und Deutschvermittlung, so dass hier eine curriculare Verankerung notwendig ist und man von der CLILig-Lehre im Sinne einer programmartigen Unterrichtskonzeption sprechen kann (vgl. Haataja/Wicke 2015, 15). Die zunehmende Systematizität der Verquickung von Fachwissen und Sprachwissen hängt an sich nicht von bestimmten didaktischen Griffen ab, sondern erfolgt nach der Skala der gegenseitigen Integriertheit. Vorstellbar etwa auf der untersten Ebene der Spirale sind vereinzelt Impulse wie zielsprachliche Videoclips oder Textausschnitte.

In Norwegen genießt CLIL keinen so prominenten Status wie in Finnland. Die erste CLIL-Initiative erfolgte in Norwegen 1993 nach Mahan/Brevik/Ødegaard (2018, 404). Dort wird CLIL quantitativ von sonstiger Lehre so abgegrenzt, dass mindestens 30 Prozent des Fachunterrichts in einer anderen Sprache als L1 stattfinden müssen. Überwiegend findet in norwegischen Schulen der CLIL-Unterricht in der zweiten Oberstufe statt, vereinzelt auch in früheren Jahrgängen. Die meistgebrauchte Sprache in norwegischen CLIL-Initiativen ist Englisch, obwohl auch Französisch und Deutsch unterrichtet werden (vgl. Mahan/Brevik/Ødegaard 2018, 404). Lindemann (2013, 58) stellt zur Stellung des Deutschen im norwegischen CLIL-Kontext fest: „Norwegen ist zweifellos kein CLILig-Land.“ So konnte über schulinterne Projekte hinaus CLILig in keinem bildungspolitischen oder curricularen Kontext verankert werden. In der Bestandsaufnahme zu CLILig in Norwegen identifiziert Lindemann (2013, 59–66) als Herausforderung die lehrerseitige Sprachkompetenz wie auch das CLIL-didaktische Können, die grundlegenden Schülerkompetenzen sowie die bildungspolitischen Voraussetzungen. Als Vorteil wird herausgestellt, dass CLILig-Unterricht in Norwegen „authentische Sprachverwendungssituationen im Sachunterricht“ (Lindemann 2013, 58) sowie Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte im Kontext berufsbildender Programme der Oberstufe ermöglichen. Beispielhaft wird von Birnbickel (2013, 74) eine von der Autorin selbst entworfene und umgesetzte Unterrichtskonzeption mit CLILig in Erdkunde der gymnasialen Oberstufe so konturiert:

Dem Unterricht können auch SchülerInnen mit geringen Deutschkenntnissen anhand von Bildern und Animationen leicht folgen. Hinzu kommt, dass die meisten SchülerInnen das Unterrichtsfach Geographie spannend finden und etwas Positives mit dem Fach verbinden. Somit sehen die SchülerInnen, dass man auch Fakten vermitteln kann, ohne eine Sprache perfekt zu können.

Was Schweden betrifft, hebt Terlević Johansson (2013, 16–17) hervor, dass im Verhältnis zu Norwegen von einer breiteren Definition von CLIL ausgegangen wurde und

daher im Jahre 1999 23 Prozent aller Gymnasien (ab zweiter Oberstufe) CLIL-Unterricht anboten. Der tatsächliche Umfang von CLIL-Initiativen im schwedischen Schulsystem lässt sich Paulsrud (2019) zufolge ausgehend von statistischen Bestandsaufnahmen jedoch schwer einschätzen. Fest steht, dass ähnlich wie in den anderen skandinavischen Ländern Englisch die am meisten verwendete CLIL-Sprache darstellt. Aus einer Erhebung aus dem Jahr 1999 ging hervor, dass in schwedischen CLIL-Programmen Deutsch mit 8 Prozent nach Englisch (75,5 Prozent) die zweitgrößte Sprache im CLIL war (vgl. Dentler 2007, 168). Als prominentes Beispiel unter schwedischen CLILiG-Initiativen ist das sogenannte Nödinger Projekt zu erwähnen, das 1998–2001 in einer westschwedischen Kommune durchgeführt wurde und bislang das einzige schwedische CLILiG-Programm ist, das einer größeren wissenschaftlichen Evaluation unterzogen wurde. Terlević Johansson (2013, 17) beschreibt in einer Auswertung die Konzeption des Projekts folgendermaßen:

The test population consisted of three groups of pupils from three different schools, one CLIL group and two control groups. In addition to the traditional classes of German as a foreign language subject, the CLIL pupils were taught 80 %, i.e. a total amount of 680 hours, of the subjects social studies, history, geography and religion in German, which corresponds to approximately 15 % of their schooling. The controls were only taught German as a traditional foreign language subject.

Es haben insgesamt fast 100 SchülerInnen der 7., 8., und 9. Jahrgänge der Grundschule am Projekt teilgenommen, das bereits in der 6. Klasse mit einem verstärkten Vorlauf introduziert wurde (Terlević Johansson 2011, 39–40). Terlević Johansson (2013, 24) resümiert ihre Auswertung der mündlichen Sprachfertigkeiten als Ergebnis des CLILiG im Nödinger Projekt damit, dass keine eindeutigen Schlussfolgerungen möglich sind, auch wenn deutliche Tendenzen „confirming the results of a very large number of studies on CLIL, namely that it has a positive influence on foreign language learning“ zu beobachten waren. Dentler (2007, 170) beschreibt zusammenfassend die Lernfortschritte von Deutsch in schwedischen CLIL-Programmen der ersten Oberstufe bis hin zum Anfang der 00er Jahre als „far better“ als die von Englisch in der zweiten Oberstufe.

4 Deutsch als Fremd- und Fachsprache im akademischen Kontext

In sämtlichen nordeuropäischen Ländern wird Deutsch als Fremdsprache im Rahmen der Germanistik an Universitäten und Hochschulen angeboten. Die Benennung des Faches variiert dabei von *tysk* ‚Deutsch‘ (Dänemark, Norwegen), *tyska* ‚Deutsch‘ (Schweden), *þýskum* ‚Deutsch‘ (Island) zu *saksa* ‚Deutsch‘ und *germaaninen filologia/germansk filologi* ‚germanische Philologie‘ (Finnland). Den genannten Ländern gemeinsam ist das doppelte Profil des Faches als Vermittler von Sprachfertigkeiten in der

Form von Sprachlehre einerseits und als Lehr- und Forschungsdisziplin andererseits. Das Fach vermittelt somit sowohl Deutsch als Fremdsprache als auch germanistische Inhalte hauptsächlich aus den Fachbereichen Literaturwissenschaft und Linguistik, aber auch Landeskunde, Geschichte und Kulturwissenschaft. Da Deutsch im fremdsprachlichen Zusammenhang akademisch angesiedelt ist, handelt es sich um ein zugleich fremd- und fachsprachliches Umfeld. Hervorzuheben ist dabei generell, dass im fremdsprachlichen Zusammenhang just die Fachsprache der Germanistik mit ihren verschiedenen Ausrichtungen und Schwerpunkten erlernt wird, darüber hinaus aber auch andere Fachsprachen, wie unten auszuführen ist. Die wissenschaftliche Vernetzung der nordeuropäischen Germanistiken, deren Institute/Abteilungen und MitarbeiterInnen, vollzieht sich vor allem in drei Richtungen. Erstens liegt eine Kooperation zwischen den einzelnen Germanistiken untereinander vor, was durch die dreijährlich stattfindenden nordeuropäischen Germanistentreffen und gemeinsame Publikationen zum Ausdruck kommt. An dieser Zusammenarbeit sind auch die baltischen Germanistiken beteiligt. Zweitens sind die Germanistiken der nordeuropäischen Länder auch binnenorientiert und somit mit Philologien und weiteren Fächern im jeweiligen Land verzahnt. Drittens bestehen zahlreiche Kontakte zur Germanistik der deutschsprachigen Länder und zu anderen Germanistiken weltweit, was über personelle und strukturelle Kooperationen hinaus auch mit Hilfe von Förderungsprogrammen durch Partner wie den DAAD und das Goethe-Institut ermöglicht wird.

Zum Deutschstudium in den nordeuropäischen Ländern lässt sich allgemein sagen, dass die Lehrerausbildung eine wichtige Basis für das Fortleben und Aufrechterhalten des Faches ausmacht. Deutsch ist vor allem in Dänemark in verschiedene wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge und Studienprogramme eingebunden (vgl. Colliander 2017), so beispielsweise an der Universität Aarhus, an der ein Bachelorprogramm mit auch fachsprachlichem Schwerpunkt auf internationaler Organisationskommunikation angeboten wird (Aarhus universitet 2021). An der schwedischsprachigen Universität Åbo Akademi in Finnland hebt man für den Bachelorstudiengang im Fach Deutsch fachsprachliche Kompetenzen hervor (Åbo Akademi o. J.). Auch in Übersetzerprogrammen, die mancherorts ein fachsprachliches Profil entfalten, wird der deutschen Sprache Platz eingeräumt, so etwa im dreijährigen Bachelorprogramm für Sprache und Übersetzen der Universität Stockholm, Schweden, in dem Deutsch einen der möglichen Schwerpunkte bildet (vgl. Stockholms universitet o. J.). Dabei werden Teile des Fachstudiums unterschiedlich gewichtet, dies in Bezug sowohl auf das Verhältnis von Fremdsprachenlehre und fachlicher Sozialisation in der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin innerhalb der Germanistik als auch auf das Verhältnis der fachlichen Inhalte und Bereiche zueinander.

Dabei stellt Reuter (2020, 2) für die finnische Germanistik eine begrenzte Schwerpunktsetzung auf die Sprachwissenschaft fest. Von Haataja (2010, 1657) werden neben literaturwissenschaftlichen Fragestellungen interkulturelle Wirtschaftskommunikation und Fachsprachenforschung hervorgehoben (s. o.). Für die schwedische Germanistik hält Fredriksson (2010, 1784) fest, dass lange ein sprachwissenschaftliches Er-

kenntnisinteresse dominiert habe, der Horizont an vielen Hochschulstandorten um literaturwissenschaftliche Profilierungen jedoch erweitert worden sei. Für Norwegen lässt sich nach Lindemann (2010, 1759) eine ähnliche Breite feststellen, wobei hier auch Forschungsschwerpunkte aus dem DaF-Bereich zu verzeichnen sind. Des Weiteren sind translatorische und fachsprachliche Themen im Studium wie in der Forschung stark vertreten, und zwar vor allem in Dänemark, Finnland und Norwegen.

Generell setzt ein Deutschstudium in den nordeuropäischen Ländern bereits im Gymnasium erworbene Sprachkenntnisse voraus, so dass die zu vermittelnden Sprachkompetenzen in der Universität bereits auf grundlegende Sprachfertigkeiten aufgebaut werden, wobei zunehmend in den letzten Jahren zusätzlich auch Anfängerkurse in Deutsch angeboten werden. In Schweden dürfen nach geltender Studienordnung in beträchtlichem Ausmaß freistehende Semesterkurse angeboten werden, die von den Studierenden verhältnismäßig frei kombiniert werden können, während das Studium in den anderen Ländern eher nach Programmen verläuft. Die freie Struktur ermöglicht den Studierenden viel Flexibilität, erschwert jedoch die curriculare Planung und konkrete Handhabung des Studiums am jeweiligen Institut.

In Dänemark wird Deutsch an sechs Hochschulen im tertiären Bildungskontext angeboten: an der Syddansk universitet, an den Universitäten Köbenhavn, Aalborg, Roskilde, Aarhus und an der Copenhagen Business School. Dänemark unterscheidet sich von den anderen nordischen Ländern insofern, als dass Deutsch in hohem Grade im Wirtschaftsstudium eingegliedert und an wirtschaftsorientierten Hochschulen bzw. Instituten angesiedelt ist. Die akademische Deutschausbildung zeichnet sich damit durch ein wirtschaftskommunikatives und fachsprachliches Inhaltsprofil aus (vgl. Colliander 2017); so werden Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Fachsprache deutlich aufeinander bezogen. Während Deutsch gerade in Dänemark lange hohes Ansehen genießen konnte, so ist die Entwicklung der letzten Jahrzehnte trotz wiederholter Bezeugungen der Wichtigkeit des Faches durch PolitikerInnen als negativ zu bewerten. Colliander (2010, 281–282) verzeichnet einen Rückgang des Faches durch eine sinkende Anzahl Studierender und einen abnehmenden Stellenwert im akademischen Umfeld. Dafür seien drei Faktoren verantwortlich: das „Taxameterprinzip“ (Colliander 2010, 282), nach dem die öffentlichen Zuwendungen größtenteils von der Anzahl bestandener Prüfungen abhängt, Reformen an Gymnasien und pädagogischen Hochschulen und die Handhabung bei Hochschul- und Forschungseinrichtungsfusionierungen. Nielsen (2010) schätzt hingegen, dass Deutsch eine immer noch verhältnismäßig starke Stellung auch in der Tertiärbildung genießt, nicht zuletzt wegen des engen Regionalbezugs zu Deutschland.

Finnland bietet an der schwedischsprachigen Universität Åbo Akademi sowie an den finnischsprachigen Universitäten Helsinki, Turku, Tampere, Jyväskylä, Oulu und Joensuu ein Deutschstudium an. Reuter (2020, 893) bemerkt allerdings, dass das Fach Deutsch im tertiären Bildungskontext ebenfalls im Schrumpfen begriffen ist. Diese Entwicklung begann nach Ende des zweiten Weltkriegs, mit dem sukzessiven Niedergang des Deutschen und dem Aufstieg des Englischen als internationale Wissen-

schaftssprachen, nahm aber wegen deregulierender Reformen im schulischen Kontext seit den 1990er Jahren zu. Historisch betrachtet kam Deutsch auch in der Schule eine wichtige Rolle zu, weil Deutsch häufig als zweite nicht-einheimische Fremdsprache gelernt wurde. In der Schule, gelegentlich auch in der Universität, müssen aber zwei Pflichtfremdsprachen gelernt werden, und nach Englisch kommt hier meistens Deutsch in Frage (Reuter 2020, 893). Ylönen (2015, 134) belegt anhand einer umfangreichen Informantenstudie unter finnischen HochschuldozentInnen, dass Deutsch als Wissenschaftssprache, vor allem in den Rechts- und Geisteswissenschaften, immer noch Relevanz besitzt und somit keineswegs „auf verlorenem Posten“ ist. Auch Kursiša/Richter-Vapaatalo (2017, 1) räumen dem Deutschen im universitären Zusammenhang eine wichtige Rolle ein. Obwohl sie auch „Personal-Reduzierungen und Standort-schließungen“ konstatieren (Kursiša/Richter-Vapaatalo 2017, 1), vermitteln sie anders als Reuter (2020) das Bild eines Faches, das nicht unbedingt weniger Studierende heranzieht, sondern eine zunehmende Schwerpunktsetzung im Angebot auf Anfängerkurse erlebt. Im Zuge einer solchen Entwicklung droht eine Marginalisierung des Faches, bei der fachsprachliche Kompetenzen ihren Platz nur schwer behaupten können.

In Schweden kann man an acht Universitäten bzw. Hochschulen Deutsch studieren: Göteborg, Stockholm, Linköping, Dalarna, Lund, Uppsala, Linné-Universität (Växjö), Umeå, (zudem bieten die technischen Universitäten KTH in Stockholm und LTU in Luleå praxisorientierte Anfängerkurse an). Fachsprachliche Zugänge finden sich in vielen Studiengängen wieder, dezidiert und schwerpunktmäßig beispielsweise an der Universität Linköping, mit Kursen in Deutsch und Geschäftskultur sowie Deutsch und professioneller Kommunikation, und an der Linné-Universität, die im Deutschfach Studieninhalte zu EU und interkultureller Kommunikation anbietet (vgl. Studera.nu o. J.). Die bereits oben vollzogene Auflistung von Deutsch/Germanistik anbietenden Universitäten ist im Kontext mehrerer Standort-schließungen (Södertörn, Karlstad, Kristianstad, Mithögskolan, Gävle, Mälardalen) seit der Jahrtausendwende zu sehen. Eine im Jahre 2010 von Fredriksson (2010, 1782) getätigte Aussage zum Entwicklungstrend des Deutschen in Schweden ist somit gut zehn Jahre danach erneut zu bestätigen: „Landesweit ist seit Jahren ein Abwärtstrend festzustellen, was das Interesse und die Bereitschaft von Jugendlichen betrifft, Deutsch zu lernen [...]“. In den 1990er Jahren konnte Grub (2009, 214) zufolge ein Aufwärtstrend beobachtet werden, wahrscheinlich als Effekt des Mauerfalls und der deutschen Wiedervereinigung, der jedoch allmählich abebbte. Verglichen zu 2007 ist die Anzahl immatrikulierter Deutschstudierender auf Semesterbasis in Schweden immerhin ungefähr gleichbleibend (Herbst 2007, 1742 Studierende; Herbst 2020, 1614 Studierende), wobei die Pendelbewegungen zwischen einzelnen Semestern in diesem dreizehnjährigen Zeitraum beträchtlich sind (vgl. UKÄ 2020). Mit spezifischem Bezug auf das DaF-Lehrerstudium in Schweden stellen Fredriksson/Rosén (2020, 713–714) einen deutlichen Rückgang der Studierendenzahlen fest. Zur Stärkung nicht nur des Deutschen, sondern weiterer Fremdsprachen schlagen sie ein Obligatorium der zweiten Fremdsprache neben dem Englischen in allen studienvorbereitenden Lehrgängen des Gymnasiums vor.

Ähnlich beschreibt Lindemann (2010, 1758) die Stellung des Deutschen als Fremdsprache im tertiären Bildungsbereich Norwegens: „Auch an den Hochschulen und Universitäten geht das Interesse für Deutsch stetig zurück.“ Deutsch wird an sechs norwegischen Universitäten und Hochschulen angeboten (Bergen, Östfold, Oslo, Arktische Universität Tromsø, NTNU in Trondheim, Agder). Fachsprachliche Inhalte sind in der Lehre präsent und als solche Teil der zu erlernenden sprachlichen Varietäten. Schwerpunktmäßig findet sich ein fachsprachliches Profil u.a. im Masterprogramm Übersetzen und fachsprachliche Kommunikation der Universität Agder, in dem neben anderen Sprachen Deutsch studiert werden kann (vgl. Universität i Agder o. J.). Stark vertreten in der Forschung sind in Norwegen verschiedene DaF-Ansätze und textlinguistische Fragestellungen (vgl. Vaagland 2005, 86), aber auch literaturwissenschaftliche Schwerpunkte. Island bietet Deutsch an einer Universität (University of Iceland) an. Auch wenn Berichte und Daten über rezente Entwicklungen fehlen, scheint die Situation stabil zu sein. Sverrisdóttir (2004) identifiziert als Herausforderung für die Stellung des Deutschen das z. T. negative Image der deutschen Sprache. Das Land unterscheidet sich von den anderen skandinavischen Ländern auch dadurch, dass hier kein Doktorandenstudium absolviert werden kann und die eigenständige Forschung auch aus diesem Grund keinen Schwerpunkt bildet.

5 Ausblick

Bei einer Zusammenschau der bereits angeführten Situationsdarstellungen und Entwicklungslinien entfaltet sich kein eindeutiges Bild. Falls eine Synthese bemüht werden kann, dann eine, die sich durch z. T. widersprüchliche und disparate Merkmale auszeichnet. Aus historischer Perspektive ist für das Deutsche als Fremd- und Fachsprache im nordeuropäischen Raum ein Rückgang festzustellen. Dieser Rückgang, den Ehlich (2015, 36–42) für Nationalsprachen allgemein, darunter Deutsch, und in Hinblick auf den Wissenschaftsbetrieb als eine aus intrinsischen und extrinsischen Gründen hervorgegangene Marginalisierung versteht, spiegelt sich in der gesellschaftlichen Relevanz des Deutschen als Verkehrssprache und Wissenschaftssprache wider. Für diese Entwicklung stellt der starke Aufschwung des Englischen seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs einen entscheidenden Faktor dar. Damit verbunden ist die mit der Globalisierung einhergehende Anglisierung, die sich nicht nur auf die schulische Bildung auf sämtlichen Ebenen, sondern auch auf wichtige Handlungsfelder wie Wirtschaft, Politik, Technologieentwicklung und Wissensproduktion auswirkt. Einen weiteren Faktor bildet die schrittweise Umgestaltung der tertiären Bildung in den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts angepasste Studiengänge, in denen Fremdsprachen und geisteswissenschaftliche Inhalte schwer ihren Platz behaupten können. Die Rolle von Fremdsprachen ist in diesem breiteren Deutungsrahmen in der prekären Situation der Geisteswissenschaften zu sehen. Der europäische Bologna-Prozess, mit der ausgesprochenen Schwerpunktsetzung auf *employability*, hat unstrittig hierzu einen nach-

haltigen Beitrag geleistet. Was die Stellung des Deutschen in den nordeuropäischen Bildungssystemen anbelangt, lässt sich in diesem Zusammenhang zumindest keine deutliche Relevanzsteigerung, kein deutlicher Anstieg in puncto Interesse und Anlauf vonseiten der Studierenden verzeichnen. Die Situation des Deutschen ist stellenweise bestenfalls als stabil zu erfassen, wobei die Tendenz im Längsschnitt insgesamt von abnehmenden Studierenden- und SchülerInnenzahlen zeugt. In mehr als einem Bericht wird die Lage als „Talfahrt“ des Faches begriffen; von einer „Hochtour“ ist nicht die Rede.

Wie die Zukunftsperspektiven zu erfassen sind, bleibt unsicher. Hochschulpolitisch spricht vieles dafür, dass der eingeschlagene Weg in Hochschulstudien, mit *employability* im Fokus und studienorganisatorisch durch Modularisierung im Rahmen von dreijährigen BA-Programmen, vorerst stabil bleibt. Wie Fremdsprachen und das Deutsche im Speziellen hier ihre Rolle und Relevanz aufrechterhalten oder möglichst stärken können, hängt von vielen Faktoren ab. Ammon (2014, 1064) identifiziert dabei unter einer langen Reihe begünstigender und erschwerender Faktoren für die Stellung von DaF in einem Land den Grad der Anglophonie und den der Anglophilie. Neben landesspezifischen bildungspolitischen Rahmenbedingungen stellt die weitere Entwicklung des Englischen, spezifisch in Europa und im nordeuropäischen Raum, einen entscheidenden Parameter für die künftige Rolle weiterer Fremdsprachen einschließlich des Deutschen dar. Hinsichtlich der Bedeutung von CLIL prognostiziert Haataja (2013, 5) eine künftig verstärkte Rolle des integrierten Fach- und Sprachenlernens, da im Rahmen der europäischen bzw. EU-weiten Sprachenpolitik die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit und der interkulturelle Dialog zentrale Anliegen darstellen. Fredriksson/Rosén (2020, 721) verweisen mit Bezug auf DaF in Schweden auf ebendieses EU-Ideal von Mehrsprachigkeit, „dass bis 2025 alle europäischen Jugendlichen nach Abschluss der Sekundarstufe II neben ihrer Muttersprache auch gute Kenntnisse in zwei Fremdsprachen haben sollen“, und sehen darin eine Chance, Fremdsprachen zu stärken. Hall (2015, 174) betrachtet im Kontext von Nationalsprachen allgemein – darunter Deutsch – als Wissenschaftssprachen u. a. gezielte Terminologearbeit, zunehmende internationale Kooperation und mehrsprachige akademische Zeitschriften als zielführende Maßnahmen, um der fach- und wissenschaftssprachlichen Anglisierung entgegenzuwirken. Wenn derartige Ambitionen politisch umgesetzt, fachlich verankert und entsprechend finanziert werden, kann dies ein beachtliches Potenzial für das Deutsche, nicht nur, aber auch im nordeuropäischen Raum bieten.

6 Literatur

- Aarhus universitet (2021): International virksomhedskommunikation i tysk. <https://bachelor.au.dk/virksomhedskommunikation-tysk/> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Åbo Akademi (o. J.): Tyska språket och litteraturen. <https://www.abo.fi/amnen/tyska/> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).

- Ammon, Ulrich (2014): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin, München, Boston.
- Andersson, Bo (2012): Tyska. In: Bo Andersson/Raimo Raag (Hg.): Från Nyens Skans till Nya Sverige. Språken i det Svenska Riket under 1600-talet. Stockholm, 137–162.
- Birnbickel, Jutta (2013): Erdkunde als CLILiG-Fach in Norwegen. Beschreibung eines Unterrichtskonzepts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 18:2, 69–75. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/51/47> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Braunmüller, Kurt (2000): Voraussetzungen für die Übernahme hochdeutscher Sprachstrukturen in die skandinavischen Sprachen. In: Hans-Peter Naumann/Silvia Müller (Hg.): Hochdeutsch in Skandinavien. Internationales Symposium, Zürich, 14.–16. Mai 1998. Tübingen, Basel, 1–18.
- Breckle, Margit (2005): Deutsch-schwedische Wirtschaftskommunikation: „In Schweden ist die Kommunikation weicher“. Frankfurt a. M. u. a.
- Breckle, Margit/Marleena Rinne (2016): Unternehmenskommunikation zwischen Pohjanmaa und den deutschsprachigen Ländern. Vaasa. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-681-4> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- CLILiG-SCAN (2012). <https://site.uit.no/clilig-scan/> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Colliander, Peter (2010): Die Talfahrt des Faches Deutsch in Dänemark – ein erklärbares Paradoxon? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 57 (3), 281–290.
- Colliander, Peter (2017): Wie man auch eine wirtschaftsorientierte Germanistik abwirtschaften kann. In: Dietmar Goltschnigg (Hg.): Wege des Deutschen. Deutsche Sprache und Germanistik-Studium aus internationaler Sicht. Tübingen, 167–173.
- Coyle, Do (2007): Content and Language Integrated Language Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10 (5), 543–562. DOI: <https://doi.org/10.2167/beb459.0>.
- Dentler, Sigrid (2007): Sweden. In: Anne Maljers/David Marsch/Dieter Wolff (Hg.): Windows on CLIL. Den Haag, 166–171.
- Ditlevsen, Marianne Grove/Peter Kastberg/Christiane Andersen (Hg.) (2009): Sind Gebrauchsanweisungen zu gebrauchen? Linguistische und kommunikativ-pragmatische Studien zu skandinavischen und deutschen Instruktionstexten. Tübingen.
- Ehlich, Konrad (2015): Zur Marginalisierung von Wissenschaftssprachen im internationalen Wissenschaftsbetrieb. In: Michael Szurawitzki/Ines Busch-Lauer/Paul Rössler/Reinhard Krapp (Hg.): Wissenschaftssprache Deutsch. International, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen, 25–44.
- Fredriksson, Christine (2010): Deutsch in Schweden. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York, 1781–1785.
- Fredriksson, Christine/Rosén, Christina (2020): DaF in Schweden. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 (1), 705–724. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1031/1028> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Grub, Frank Thomas (2009): „Ich lese Deutsch“. Zur internationalen Vergleichbarkeit schwedischer Germanistikstudiengänge unter besonderer Berücksichtigung von Mobilitätsaspekten. In: Hiltraud Casper-Hehne/Annegret Middeke (Hg.): Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum. Göttingen, 213–221.
- Haataja, Kim (2010): Deutsch in Finnland. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York, 1654–1658.
- Haataja, Kim (2013): Von Zweiklang zu Einklang, von Einklang zu „Synfusion“. Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch). In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 18 (2), 1–14. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/46/43> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Haataja Kim/Rainer E. Wicke (2015): Integriertes Lernen von (Fremd-)Sprachen und (Sach-)Fachinhalten – Terminologie, Variation, Perspektiven. In: Kim Haataja/Rainer E. Wicke (Hg.): Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München, 7–24.

- Hall, Christopher (2015): Aufgaben, Gefahren und Aussichten für die deutsche Wissenschaftssprache im 21. Jahrhundert. In: Michael Szurawitzki/Ines Busch-Lauer/Paul Rössler/Reinhard Krapp (Hg.): Wissenschaftssprache Deutsch. International, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen, 163–175.
- Höder, Steffen (2019): Die deutsch-dänische Grenze von 1920 als Zäsur. In: Nicole Palliwoda/Verena Sauer/Stephanie Sauermilch (Hg.): Politische Grenzen – Sprachliche Grenzen? Dialektgeographische und wahrnehmungstechnologische Perspektiven im deutschsprachigen Raum. Berlin, Boston, 55–76.
- Korhonen, Jarmo (2000): Zum Einfluss des Hochdeutschen auf die Lexik und Phraseologie des Finnischen. In: Hans-Peter Naumann/Silvia Müller (Hg.): Hochdeutsch in Skandinavien. Internationales Symposium, Zürich, 14.–16. Mai 1998. Tübingen, Basel, 99–15.
- Kvaran, Guðrún (2000): Hochdeutscher Einfluss auf das Isländische nach der Reformationszeit. In: Hans-Peter Naumann/Silvia Müller (Hg.): Hochdeutsch in Skandinavien. Internationales Symposium, Zürich, 14.–16. Mai 1998. Tübingen, Basel, 167–181.
- Kursiša, Anta/Ulrike Richter-Vapaatalo (2017): Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 22 (2), 1–8. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/854/855> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Lindemann, Beate (2010): Deutsch in Norwegen. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York, 1757–1760.
- Lindemann, Beate (2013): CLILiG in Norwegen – Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 18 (2), 57–68. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/50/46> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Lindemann, Beate/Britta Hufeisen (2015): Content and Language(s) Integrated Learning in German. Einleitung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20 (2), 1–4. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/755/757> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Mahan, Karina Rose/Lisbeth M. Brevik/Marianne Ødegaard (2018): Characterizing CLIL teaching: new insights from a lower secondary classroom. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 24 (3), 401–418. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1472206>.
- Nielsen, Martin (2010): Deutsch in Dänemark. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York, 1642–1646.
- Nuolijärvi, Pirkko (2011): Language education policy and practice in Finland. In: Gerhard Stickel/Michael Carrier (Hg.): The Role of Language Education in Creating a Multilingual Europe. London, 111–120. <http://theoriginalalloneword.com.au/15PIRKKONUOLIJARVI.pdf> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Pérez-Cañado, María Luisa (2012): CLIL research in Europe: past, present, and future. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 15 (3), 315–341. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>.
- Pohjoismäki, Anniina (2016): Deutschsprachiger CLIL-Unterricht in Finnland. Masterarbeit Universität Tampere. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201606141897> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Reuter, Ewald (2020): Die Talfahrt des DaF-Unterrichts in Finnland. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 (1), 892–895. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1047/1044> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Roslyng-Jensen, Palle (2001): Besættelsesforskningen 1995–2001. En national eller en ideologisk historieskrivning? In: Historisk tidsskrift 101 (2), 480–530. <https://tidsskrift.dk/historisktidsskrift/article/view/55964> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- SCB (2018): Drygt hälften läser moderna språk på gymnasiet. <https://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2018/drygt-halften-laser-moderna-sprak-pa-gymnasiet/> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Static (2012): Foreign language study in compulsory and upper secondary schools 2011–2012. <https://static.is/publications/news-archive/education/foreign-language-study-in-compulsory-and-upper-secondary-schools-2011-2012/> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).

- Simmonaes, Ingrid (2019): Intersystemic Legal Comparison and Interlingual Legal Translation Norway and Germany. In: *Comparative Legilinguistics* 37 (1), 63–84. DOI: <https://doi.org/10.14746/cl.2019.37.2>.
- Stockholms universitet (o. J.): Kandidatprogram i språk och översättning, inriktning tyska. <https://www.su.se/sok-kurser-och-program?notforcedreason=0&q=&xpanded=> (letztter Zugriff 10. 01. 2024).
- Stoeva-Holm, Dessislava (2015): Darbietung von Wissen und Visionen in der Frühen Neuzeit: Über Zusammenhänge von Kochkunst und tugendhaftem Lebenswandel. In: Magnus P. Ängsal/ Frank Thomas Grub (Hg.): *Visionen und Illusionen. Beiträge zur 11. Arbeitstagung schwedischer Germanistinnen und Germanisten Text im Kontext in Göteborg am 4./5. April 2014*. Frankfurt a. M. u. a., 9–26.
- Stokker, Kathleen (1997): *Folklore Fights the Nazis: Humor in Occupied Norway 1940–1945*. Madison, WI. Studera.nu (o. J.): Suchwort „tyska“. <https://www.studera.nu/jamfor-utbildning/?f=1%5bS555> (letztter Zugriff 10. 01. 2024).
- Sverresdóttir, Oddný G. (2004): Zukunftsperspektiven von Deutsch als Fremdsprache in Island. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 2004 (1), 39–46.
- Sylvén, Liss Kerstin (2013): CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (3), 301–320. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777387>.
- Szurawitzki, Michael (2011): Der thematische Einstieg. Eine diachrone und kontrastive Studie auf der Basis deutscher und finnischer linguistischer Zeitschriftenartikel. Frankfurt a. M. u. a.
- Terlević Johansson, Karmen (2011): Erfolgreiches Deutschlernen durch CLIL? Zu Lexikon und Kommunikationsstrategien in mündlicher L3 schwedischer Schüler mit bilinguaem Profil. Göteborg. <http://hdl.handle.net/2077/26560> (letztter Zugriff 10. 01. 2024).
- Terlević Johansson, Karmen (2013): Successful learning in L3 German through CLIL? Findings from a study on the oral production of Swedish pupils in lower secondary school. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18 (2), 15–26. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/47/44> (letztter Zugriff 10. 01. 2024).
- UKÄ (2020): Antal registrerade studenter inom tyska HT2020. <https://www.uka.se/vara-resultat/statistik/hogskolan-i-siffror> (letztter Zugriff 11. 02. 2024) [Suchanfrage: Högskolan i siffror > Utbildning på grundnivå och avancerad nivå > Registrerade > Registrerade per ämnesgrupp (termin) > Grupperat efter: Ämnesområde > Humaniora och teologi > Språkvetenskapliga ämnen > Tyska].
- Universitetet i Agder (o. J.): Oversettelse og fagspråklig kommunikasjon. Master Påbyggingsstudium. <https://www.uia.no/studier/oversettelse-og-fagspraaklig-kommunikasjon> (letztter Zugriff 10. 01. 2024).
- Vaagland, Erling (2005): Deutsch in Norwegen – Geschichte und Gegenwart. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 2005 (1), 83–86.
- Ylönen, Sabine (2015): Deutsch als Wissenschaftssprache in Finnland: Disziplinen im Vergleich. In: Michael Surawitzki/Ines Busch-Lauer/Paul Rössler/Reinhard Krapp (Hg.): *Wissenschaftssprache Deutsch. International, interdisziplinär, interkulturell*. Tübingen, 123–136.

Liubov Patrukhina und Sabine Diao-Klaeger

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Frankreich und der frankophonen Welt

Zusammenfassung: Die frankophone Welt zählt über 50 Länder bzw. Regionen auf mehreren Kontinenten. Die soziodemographische Situation, der Status des Französischen und die (Fremd)sprachenpolitik (unter anderem das Deutsche an Schule und Hochschule betreffend) sind dabei von Land zu Land unterschiedlich. Der Beitrag gibt einen Überblick über das Deutsche als Fach- und Fremdsprache (DaFF) in Frankreich, den frankophonen Ländern Europas und Nordamerikas sowie in ausgewählten afrikanischen Ländern, mit einem Schwerpunkt auf DaFF an der Hochschule. Er stützt sich unter anderem auf die Ergebnisse einer Umfrage, die wir unter den einschlägigen Bildungseinrichtungen in den betroffenen frankophonen Ländern durchgeführt haben. Trotz einiger Unterschiede haben sich dabei auch Gemeinsamkeiten herauskristallisiert, die vor allem die Desiderata für die Einrichtung und Verbesserung des Deutsch-als-Fachsprache-Unterrichts betreffen.

Schlagwörter: (DaFF-Angebot in der) Frankophonie, German Studies, Deutsch an der Hochschule

- 1 Einleitung
- 2 Deutsch als Fach- und Fremdsprache (DaFF) und die Frankophonie
- 3 DaFF in Frankreich
- 4 DaFF in frankophonen Ländern Europas und Nordamerikas
- 5 DaFF in frankophonen Ländern Afrikas
- 6 Zusammenfassung und Ausblick
- 7 Literatur

1 Einleitung

Die frankophone Welt zählt über 50 Länder/Regionen. In gut 30 davon ist Französisch (ko)offizielle Sprache (OIF o. D.) und der Bezug zum Deutschen jeweils unterschiedlich. In Europa befinden sich z. B. drei Staaten, in denen sowohl Französisch als auch Deutsch kooffizielle Sprachen sind (Belgien, Luxemburg und die Schweiz). Somit grenzt Frankreich unmittelbar an mehrere (auch) deutschsprachige Gebiete und hat direkten Zugang zum jeweiligen Kulturraum, was in den frankophonen Ländern in Nordamerika oder Afrika nicht gegeben ist.

Auch die Anzahl der wichtigsten Sprach- und Kulturträger ist aussagekräftig. Laut dem DAAD-Bericht aus dem Jahr 2020 waren die meisten DAAD-Lektoren (121 Personen), darunter auch Fachlektoren, in West-, Mittel- und Südeuropa tätig. In Nordamerika waren es nur drei, zuzgl. ca. 20 *German Studies*-Dozenten in Kanada und in den

USA. An den Hochschulen im subsaharischen Afrika, in Nordafrika und in Nahost schließlich waren insgesamt 48 Lektoren angestellt (DAAD 2020). Im Hinblick auf die von uns betrachteten Subregionen übten die OeAD-Lektoren ihre Funktionen dahingegen nur in Westeuropa aus (OeAD 2017). Darüber hinaus zählt Europa auch die meisten Goethe-Institute, da fünf davon in Frankreich liegen. In Marokko sind es zwei (Casablanca und Rabat), in Kanada drei, die sich alle in auch frankophonen Städten des Landes befinden (Montreal, Ottawa und Toronto). In allen anderen untersuchten frankophonen Ländern (vgl. Abschnitt 2.1), mit Ausnahme der Schweiz, gibt es je einen Standort.

Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt bewusst auf Deutsch als Fach- und Fremdsprache (DaFF) an den Hochschuleinrichtungen. Er stützt sich auf die Ergebnisse einer Umfrage, die wir unter den einschlägigen Bildungseinrichtungen in den betroffenen frankophonen Ländern durchgeführt haben. Diese lief online zwischen Mai 2021 und Januar 2022 und bestand aus einem Fragebogen mit 13 Fragen. Es wurden insgesamt 103 Fragebögen ausgewertet, von denen ca. 50 % komplett beantwortet wurden. Die Ergebnisse dieser Umfrage verteilen sich folgendermaßen:

Tab. 1: Rücklauf Fragebogen.

Makro-/ Subregion	Land	Ausge- wertete Fragebögen	Davon von den Hochschulen im französischsprachigen Raum ausgefüllte Fragebögen	Vollständige Datensätze
Europa	Frankreich	22	14 Fragebögen (12 unterschiedliche Institutionen)	5 von 22
	Belgien	10	7 Fragebögen (5 unterschiedliche Institutionen)	7 von 10
	Luxemburg	4	3 Fragebögen (1 Institution)	1 von 4
	Schweiz	35	11 Fragebögen (4 unterschiedliche Institutionen)	10 von 35
Nordamerika	Kanada	6	5 Fragebögen (4 unterschiedliche Institutionen)	4 von 6
Afrika	Marokko	4	3 Fragebögen (2 unterschiedliche Institutionen)	3 von 4
	Algerien	1	1 Institution	1 von 1
	Kamerun	18	18 Fragebögen (6 unterschiedliche Institutionen)	17 von 18
	Ruanda	1	1 Institution	1 von 1
	Senegal	1	1 Institution	1 von 1
	Tunesien	1	1 Institution	0 von 1
Gesamtzahl:		103	65 Fragebögen (38 unterschiedliche Institutionen)	50 von 103

2 Deutsch als Fach- und Fremdsprache (DaFF) und die Frankophonie

2.1 Frankreich und die frankophone Welt

Der Terminus „Frankophonie“ hat mehrere Facetten: „Zum einen bezeichnet er die Gesamtheit der Völker und Sprachgemeinschaften – meist jedoch bezogen auf jene außerhalb Frankreichs –, die in ihrer alltäglichen Lebenspraxis immer oder partiell das Französische verwenden“ (Erfurt 2005, 10). Im Französischen wird hierfür die Schreibung „la francophonie“, mit Minuskel, verwendet; „la Francophonie“, mit Majuskel, hingegen verweist auf „die internationale politische Organisation von Staaten und Regierungen sowie eine Vielzahl von Institutionen, die im Dienste der internationalen Organisation der Francophonie stehen“ (ebd., 11). Welche Sprachgemeinschaften (Länder, Regionen) als frankophon gelten dürfen, hängt davon ab, welche Schreibart man zugrunde legt. Wählt man die institutionelle Definition, bietet es sich beispielsweise an, die Länder als „frankophon“ zu kategorisieren, die Mitglieder der *OIF – Organisation internationale de la Francophonie* (Internationale Organisation der Frankophonie) sind, und/oder diejenigen, die das Französische als (ko)offizielle Sprache in ihrer Verfassung verankert haben. Die Sachlage gestaltet sich hier jedoch sehr heterogen. Zwei Beispiele mögen genügen: Marokko ist Mitglied der *OIF*, 36 % der Marokkaner sind laut *OIF* frankophon (*Observatoire de la langue française de l’OIF* 2022), die offizielle Sprache ist allerdings Arabisch. Ruanda ist ebenfalls Mitglied der *OIF*, Französisch neben Kinyarwanda, Englisch und Suaheli kooffizielle Sprache. Lediglich 6 % der Bevölkerung sind jedoch tatsächlich frankophon (*Observatoire de la langue française de l’OIF* 2022).

Wer bzw. wieviel Prozent der Bevölkerung eines Landes/einer Region jedoch – und hier begibt man sich auf die nicht-institutionelle Ebene – als „frankophon“ gelten darf/dürfen, ist wiederum eine Frage der Definition (eine detaillierte Diskussion hierzu findet sich in Diao-Klaeger 2015). Da es im Rahmen dieses Artikels nicht möglich ist, die Lage in sämtlichen als frankophon geltenden Ländern detailliert darzustellen, haben wir ursprünglich folgende Auswahl getroffen: für die europäische Frankophonie Frankreich, Belgien, Luxemburg und die Schweiz; für Nordamerika Kanada; für das subsaharische Afrika die ehemaligen deutschen Kolonien Kamerun (aktuell frankophon/anglophon) und Togo (heute frankophon), die Côte d’Ivoire, Burkina Faso und die Demokratische Republik Kongo (in diesen ehemaligen französischen Kolonien steht Französisch in Konkurrenz mit mehreren lokalen Sprachen, der Grad der Mehrsprachigkeit ist jeweils unterschiedlich ausgeprägt, vgl. ebd.), Senegal (als Land mit einer starken lokalen Vehikularsprache, dem Wolof) sowie Ruanda (aufgrund seiner besonderen sprachpolitischen Situation, vgl. Rosendal/Amini Ngabonziza 2022). In allen diesen Ländern hat das Französische (ko)offiziellen Status – in Marokko, Algerien und Tunesien, als Vertreter des Maghreb, ist dies dagegen nicht der Fall.

Aufgrund der unterschiedlich kompletten Ergebnisse unserer Umfrage (insbesondere das frankophone Afrika betreffend, aus mehreren Ländern gab es keinen Rücklauf) gehen wir in den nachfolgenden Ausführungen entsprechend mehr oder weniger detailliert auf die Länder ein. Ist die Quellenlage, inkl. Zahlen und Informationen im Internet, für die westlichen Regionen relativ befriedigend, kommt man an entsprechende Daten über afrikanische Länder oft nur durch den direkten Kontakt zu Ansprechpartnern vor Ort. Da die Rücklaufquote unserer Umfrage in Kamerun erfreulich hoch war, gehen wir darauf besonders ausführlich ein. Als weitere Fallbeispiele dienen, aufgrund der ausreichenden Quellenlage, Burkina Faso und Marokko.

2.2 DaFF-Vereinigungen im (Hoch)schulbereich

In den meisten Regionen des betrachteten frankophonen Raums gibt es DaFF-Vereinigungen, die sich prioritär an Hochschuldozenten in diversen Fachrichtungen der Germanistik richten. Diese sorgen für die Vernetzung unter Germanisten und führen (jährliche) Fachtagungen durch, manche veröffentlichen auch eine oder mehrere Zeitschriften. Dazu verfügt die überwiegende Mehrheit der Länder über eigene Deutschlehrerverbände, fast alle davon sind Mitglieder des IDV (Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband). Der älteste Germanistenverband, gegründet 1940, ist wohl die SAGG – Schweizerische Akademische Gesellschaft für Germanistik. Rund 40 Jahre später initiierte das Land auch zwei DaFF/DaZ-Verbände, welche seit 2006 alle zwei Jahre gemeinsam eine thematische Tagung veranstalten: den AkDaF (Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz, 1986) und den Ledafids (Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an den Hochschulen in der Schweiz, 1988).

In den 1960er Jahren wurden in Kanada die *CAUTG – Canadian Association of University Teachers of German* (1961, seit 2021 heißt dieser Dachverband *GSC – German Studies Canada*) und in Frankreich die *AGES – Association des Germanistes de l'Enseignement Supérieur* (Verband französischer Hochschulgermanisten, 1967) gegründet. Es folgten der *BGDV – Belgischer Germanisten- und Deutschlehrerverband* (Gründungsjahr 1974) sowie der *LGV – Lëtzebuurger Germanisteverband* (Luxemburger Germanistenverband, 1988). Heutzutage gibt es in Belgien auch lokale Germanistenverbände (*Associations des germanistes*), z. B. an der *Université Catholique de Louvain* oder an der *Université de Namur*. In Frankreich engagiert sich außerdem die *ADEAF – Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand* (Verband für Ausbau und Vermittlung des Deutschen) seit über 40 Jahren aktiv für die Promotion der deutschen Sprache und Kultur. Daneben gibt es in ganz Europa auch weitere Deutsch- bzw. Fremdsprachenlehrerverbände, die Lehrkräfte im Sekundarschulbereich vernetzen, welche hier aus Platzgründen nicht berücksichtigt werden können.

In afrikanischen Ländern ist „[d]er Deutschlehrkräfte-Verband (DLV) Afrika [...] [als] ein Zusammenschluss von DLV aus mehreren Ländern des afrikanischen Konti-

nents, die sich gegenseitig bei ihrer Arbeit unterstützen und bei Projekten kooperieren“, eine wichtige Institution (DLV Afrika o. D.). Mitglieder dieser Vereinigung sind folgende thematische Verbände in frankophonen Ländern: AGDV – Algerischer Germanisten- und Deutschlehrerverband (Gründungsjahr 2000), ANAPAB – Deutschlehrerverband Benin (1997), AGBF – Deutschlehrerverband Burkina Faso (1993), Burundi (in Gründung), AGERESCI – Deutschlehrerverband Côte d’Ivoire (1994), AMAPLA – Deutschlehrerverband Mali (1984), AMPA – Deutschlehrerverband Marokko (2002), APAS – Verband Senegalesischer Deutschlehrer im Sekundarschulbereich (1986), ASPAL – Deutschlehrerverband Togo (1994) und TGDV – Tunesischer Germanisten- und Deutschlehrerverband (1993). Einige dieser Verbände sprechen lediglich Lehrkräfte aus dem Sekundarschulbereich an, andere sämtliche Deutschlehrende aus Hochschulen und Gymnasien.

Der GAS-Verband (Germanistik in Afrika Subsahara) wiederum setzt sich prioritär „die Förderung wissenschaftlicher und persönlicher Kontakte zwischen den Germanisten der verschiedenen afrikanischen Länder [sowie] die Zusammenarbeit mit internationalen und insbesondere mit interkulturell ausgerichteten Verbänden“ zum Ziel (GAS-Verband o. D.). Frankophone Mitgliedsländer sind Benin, Burkina Faso, Côte d’Ivoire, Gabun, Kamerun, Mali, Senegal und Togo. Der Kameruner Deutschlehrerverband (KDV), 1994 gegründet, ist mutmaßlich nicht Mitglied des DLV.

2.3 DaFF an der Hochschule

In Frankreich blickt die Fachsprachenforschung auf gut 40 Jahre aktiver Tätigkeit zurück. Schon 1977 fanden die ersten Tagungen des GERAS – *Groupe d’Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité* (English for Specific Purposes Study and Research Group) und der APLIUT – *Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie* (Verband der Fremdsprachendozenten an Technischen Universitätsinstituten) statt. Zwei weitere thematische Verbände ähnlicher Ausrichtung kamen im 21. Jahrhundert dazu: GERES – *Groupe d’Études et de Recherche en Espagnol de Spécialité* (Spanish for Specific Purposes Study and Research Group, 2006) und schließlich auch GERALS – *Groupe d’Études et de Recherche en Allemand de Spécialité* (German for Specific Purposes Study and Research Group, 2011). Die Forschung zu Deutsch als Fachsprache hat seit den ersten Tagungen in den 1970er Jahren mehrere Phasen durchlaufen. Während es zuerst eher als ein „terminologischer Zusatz“ zur Sprache bzw. ein (fach)sprachliches Untersystem betrachtet wurde, kamen allmählich auch funktionale, diskursiv-kommunikative und kognitive Dimensionen dazu und die Studien werden nun meistens korpuslinguistisch betrieben (detailliert hierzu Gautier 2017, 7–16; Gautier 2019; Schmale 2018, 19–23 und Buhlmann/Fearns 2018). Diese neuen Erkenntnisse spiegeln sich dennoch nicht immer in der alltäglichen Unterrichtspraxis der Lehrenden wider. Für Jean-Marc Delagneau (2018, 10), Präsident des GERALS, war dies eines der Motive, um den Verband zu gründen, da er bemerkte,

[...] dass zahlreiche Kollegen unter Germanisten weiterhin lediglich die terminologische Herangehensweise an die Fachsprachen anwenden und, sei es nur in ihrem Unterricht, Vokabellisten bevorzugen ([...] que de nombreux collègues germanistes en étaient restés, ne serait-ce que dans leur enseignement, à une approche des langues de spécialité strictement lexicale, privilégiant les listes de vocabulaire).

In unserer Umfrage wurden mehrere Facetten der DaFF-Forschung berücksichtigt, da die Teilnehmer die Unterschiede des Deutsch-als-Fachsprache-Unterrichts im Vergleich zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht sowohl hinsichtlich traditioneller Domänen (Lexik, Grammatik) als auch in Bezug auf die diskursiv-kommunikative Dimension (spezifische kommunikative Praktiken, Qualifikationsziele) bewerten sollten. Es wurden dazu noch weitere Aspekte des DaFF-Unterrichts erhoben, nämlich dessen besondere Herausforderungen, Desiderata sowie die verwendeten Lehrmaterialien. Die Aussagen hierzu lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1) Als besondere Herausforderung für Deutsch-als-Fachsprache-Kurse werden in Kanada niedrige Einschreibezahlen und der Mangel an ausgebildeten Fachkräften erwähnt. In afrikanischen Ländern wiederum heben unsere Umfrageteilnehmer sowohl den Mangel an Qualifikation und Kompetenz der DaFF-Lehrpersonen als auch fehlende Unterrichtsmaterialien und unzureichende didaktische Aufbereitung hervor. In Europa wird an erster Stelle das Sprachniveau der Lernenden genannt, das meist heterogen und zudem oft (zu) niedrig sei. Um dem Rechnung tragen zu können, wären entsprechende Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht notwendig – dies sei jedoch unter anderem aus zeitlichen Gründen oftmals schwer umzusetzen. Es sei zudem schwierig, geeignete Lehrpersonen zu finden:

Um einen Deutschkurs für Juristen halten zu können, ist es besser Jurist als Germanist zu sein. [Unsere] juristische Fakultät setzt in ihren Kursen für juristisches Deutsch Juristen mit Deutschkenntnissen ein (Par exemple, pour faire un cours d'allemand juridique, il vaut mieux être juriste que germaniste. Les juristes de [notre université] font appel, pour leurs cours d'allemand juridique, à des juristes maîtrisant l'allemand) (Dozent aus Frankreich).

Diese durch pragmatische Gründe bestimmte Praxis ist jedoch nicht ohne Weiteres zu verallgemeinern, da auch DaFF-Lehrer solche Kurse theoretisch problemlos übernehmen können. Dieser Punkt wurde bereits unter dem Stichwort „*légitimité*“ in Abou Haidar (2019) angesprochen. Auf der Basis einer Umfrage von ca. 40 Lehrkräften, von denen gut die Hälfte an den Universitäten tätig war und die anderen an diversen Sprachschulen, (Fach)hochschulen oder im Betrieb unterrichteten, stellte sie fest, dass etwa 50 bis 60 % der Befragten

[...] sich eher gelassen, legitim, zuversichtlich und kompetent fühlen, wenn sie Fachleuten Fachfranzösisch beibringen ([...] se sentent [...] plutôt serein[s], légitime[s], confiant[s] [et] compétent[s] [...] lorsqu'ils enseignent le FOS [Français sur objectifs spécifiques] à des spécialistes) (ebd., 39).

Die eventuelle Unsicherheit im Unterricht, von der etwa 20 % der Befragten berichteten, erklärt sich dadurch, dass sie manche Fachbegriffe oder -konzepte nicht be-

herrschten und deshalb die Fragen der Lerner nicht beantworten konnten. Der Lerner ist in solchen Fällen Träger der Fachkompetenz, auch wenn er noch nicht kompetent in der Zielsprache ist (ebd., 32). Aus diesem Grund werden wohl an der oben zitierten französischen Universität die juristischen Fachkräfte gegenüber den ausgebildeten DaFF-Lehrkräften bevorzugt.

2) Als Desideratum wird in Europa hauptsächlich eine bessere Anpassung der Lehrmaterialien an die jeweiligen Fächer gesehen, dies adaptiert an unterschiedliche Sprachniveaus. Darüber hinaus sollten mehr Zeit und finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, damit die Lehrenden eigene Lehrmaterialien konzipieren oder etwa Kontakte zu deutschsprachigen Firmen aufbauen könnten. In Kanada und in Afrika fehlt es ganz grundsätzlich an finanziellen Mitteln für Deutschkurse, was dazu beiträgt, dass wenige oder gar keine Deutsch-als-Fachsprache-Kurse angeboten werden. Die afrikanischen Teilnehmer an der Umfrage melden Verbesserungsbedarf in fast allen Bereichen: Es fehlt an qualifizierten Lehrpersonen, (abwechslungsreichen) Unterrichtsmaterialien und modernen technologischen Geräten. Außerdem werden in Afrika keine Deutsch-als-Fachsprache-Kurse an den Universitäten angeboten, sondern nur in lediglich für Wenige erschwinglichen privaten Sprachlernzentren.

3) In allen berücksichtigten Ländern mangelt es generell an Lehrmaterialien zu Deutsch als Fachsprache. In Europa werden zum Unterrichten meist Lehrbücher zu Deutsch als Fremdsprache verwendet (z. B. *Menschen*, Hueber Verlag A1 bis B1 und *Aspekte neu*, Klett Verlag B1 bis C1). Dazu wird viel mit digitalen Medien wie Apps und Podcasts gearbeitet. Viele Dozenten benutzen auch Fachlehrbücher (z. B. BWL-Werke von deutschen Verlagen). In Kanada werden sowohl Kursbücher als auch Internetquellen zum Lehren benutzt. Die befragten Dozenten in Afrika bemängeln, dass meist veraltete Lehrwerke (Grammatiken) verwendet werden. Das Internet wird hier kaum genutzt.

3 DaFF in Frankreich

3.1 Hochschulsystem in Frankreich

Bevor die Lage von DaFF in Frankreich thematisiert wird, soll kurz auf das französische Hochschulsystem eingegangen werden. Dabei muss man grosso modo zwischen den staatlichen *universités* (Universitäten) einerseits und den (*grandes*) *écoles* (Hochschulen/Fachhochschulen) sowie *instituts* (Institute) andererseits unterscheiden, die sowohl öffentlich als auch privat verwaltet werden können. In seinem Länderbericht 2022 beschreibt der DAAD das Hochschulsystem in Frankreich folgendermaßen:

Die französische Hochschullandschaft zeichnet sich durch eine bemerkenswerte Vielfalt an Hochschularten aus. Hierbei bieten die staatlichen *universités* das breiteste Fächerspektrum [...]. Neben dem Gros der klassischen universitären Studiengänge bieten die Universitäten in angeglie-

dernten Instituten (*instituts universitaires de technologie*, IUT) eine Reihe von technischen Kurzstudiengängen an. [...] Im Gegensatz zu den Universitäten sind die *grandes écoles* meist auf eine oder wenige Fachrichtungen spezialisiert (wie die *écoles d'ingénieur[s]* oder die *écoles de commerce*). [...] Das Angebot wird ergänzt durch eine Reihe von Hochschuleinrichtungen im Bereich Kunst, Musik und Architektur. (DAAD 2022, 3–4)

Während die Universitäten nach dem für das Bologna-System üblichen dreistufigen Prinzip funktionieren, wird an den meisten *écoles* ein Abschluss auf dem Masterniveau als Regelabschluss angeboten. Die drei universitären Abschlüsse heißen *licence* (Bachelor, 3 Jahre), *master* (Master, 2 Jahre) und *doctorat* (Promotion) und werden mit dem Akronym *LMD* bezeichnet. Auch an den anderen Hochschultypen werden nun immer öfter Bachelorabschlüsse angeboten, die jedoch nicht Eins-zu-Eins mit der *licence* (Bachelor) gleichzusetzen sind und deshalb andere, meistens englische Namen tragen (z. B. „Bachelor of Science“ an der *École Polytechnique* (Polytechnikum) oder „Bachelor in Management“ an der *Toulouse Business School Education*). Die Dauer der Promotion wird seit 2016 durch ein Gesetz geregelt und hängt davon ab, ob der Doktorand finanziell gefördert wird oder nicht (von 3 bis 6 Jahren).

Die angehenden Lehrer im Sekundarschulbereich werden im Rahmen eines zweijährigen Fachmasters *MEEF* (nach dem Bachelor) bzw. einer einjährigen Fachkurzausbildung (nach dem Master) auf Äquivalente von Staatsexamina in einem einzigen Fach vorbereitet (*concours de recrutement d'enseignants du second degré*). Davon gibt es in Frankreich mehrere, für den DaFF-Bereich sind jedoch nur drei relevant: *CAPES – Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* (Eignungszertifikat zum Unterrichten im Sekundarschulbereich), *CAPLP – Concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel* (Prüfungsverfahren zur Verbeamtung als Lehrkraft am Fachgymnasium) und *agrégation* (Zulassungsprüfung für die obere Sekundarstufe). Diese Examina haben jeweils Entsprechungen im privaten Schulwesen und ggf. interne Prüfungsverfahren für die Lehrkräfte, die schon eine Stelle an einer Bildungseinrichtung haben.

Wer bereits über einen kompletten Masterabschluss (*master 2*) verfügt, darf sich sofort für das gewünschte Staatsexamen einschreiben. Da sich im Fach Deutsch jedoch regelmäßig Quereinsteiger für eine Beamtenstelle im Schulwesen bewerben, absolvieren sie oft zusätzlich den Masterstudiengang *MEEF – Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (Berufsfeld des Schulwesens, der Bildung und der Fortbildung), um in ihrem zweiten Studienjahr den *CAPES* zu belegen. Nach einem einjährigen Referendariat (*stage*) werden die erfolgreichen *CAPES*-Kandidaten auf Lebenszeit verbeamtet und zum Unterrichten sowohl in der unteren (*collège*) als auch in der oberen (*lycée*) Sekundarstufe berechtigt. Um zusätzlich in den *CPGE – classes préparatoires aux grandes écoles* (Vorbereitungsklassen auf (Fach)hochschulen) sowie in weiteren Bildungseinrichtungen der tertiären Kurzausbildung unterrichten zu dürfen, muss man die *agrégation* bestehen. Da diese Zulassungsprüfung sehr anspruchsvoll ist, belegen die Kandidaten oft nach ihrem Master eine fachliche Kurzausbildung, die sie gezielt auf dieses Staatsexamen vorbereitet. Die beiden Studienprogramme

werden in der Regel an den *INSPÉ – Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation* (Nationale Hochschulinstitute für Lehre und Bildung) bzw. an den Universitäten angeboten, wobei der *MEEF*-Studiengang von diesen häufig gemeinsam aufgebaut wird.

Die Bewerbung auf einen Studienplatz an einer Universität wird seit 2018 zentral über die Internetplattform „Parcoursup“ verwaltet, auf der Absolventen bis zu 20 Studienwünsche angeben dürfen. Auf dem Bachelorniveau werden lediglich die Bewerbungsmappen der Kandidaten bewertet, auf dem Masterniveau finden bei manchen Studiengängen Vorstellungsgespräche statt, wie z. B. an der Fakultät *LEA – Langues Étrangères Appliquées* (Angewandte Sprachen). Die *grandes écoles* (Hochschulen) hingegen unterziehen ihre Bewerber nach wie vor einem anspruchsvollen Prüfungsverfahren, dem sogenannten *concours*, darunter auch in Sprachen. Dieses Verfahren zielt darauf ab, sowohl die schriftlichen (Fach)kompetenzen, als auch die mündlichen (Sprach)fertigkeiten der Kandidaten abzu prüfen. Schließlich bieten die *IUT – Instituts universitaires de technologie* (Technische Universitätsinstitute) einen Mittelweg zwischen den oben beschriebenen Hochschultypen. Diese sind zwar meistens ohne Vorstellungsgespräch zugänglich, aber es werden deutlich mehr Bewerber abgewiesen als bei den entsprechenden universitären Studiengängen. Die Ausbildung an den *IUT* ist dazu wesentlich praxisorientierter und die Studierenden erhalten nach einem dreijährigen Studium einen speziellen Abschluss, den *B.U.T. – Bachelor universitaire de technologie* (Fachbachelor).

3.2 Deutsch im französischen Hochschulsystem

Als die größten öffentlichen Hochausbildungsträger eröffnen die Universitäten den Studierenden grundsätzlich drei Möglichkeiten, die deutsche Sprache und Kultur in ihr Studium einzubinden. Zum einen können sie Deutsch im Germanistikstudiengang als Hauptfach (*majeure*) studieren oder auch als Nebenfach (*mineure, discipline associée*) wählen. Zum anderen können sie im Studiengang *LEA – Langues étrangères appliquées* (Angewandte Sprachen) gleichzeitig Kenntnisse in Wirtschaft, Management, Jura sowie in zwei Fremdsprachen erwerben (Deutsch wird dabei immer in Kombination mit Englisch angeboten). An manchen Universitäten gibt es keine Germanistikstudiengänge: Man kann dort, zumindest auf Bachelorniveau, nur *LEA* studieren (z. B. an der *Université Gustave Eiffel, Université Paris Cité* und *Université de Poitiers*). Schließlich bietet der fachübergreifende Bereich von *LANSAD – Langues pour spécialistes d'autres disciplines* (Sprachen für Spezialisten anderer Disziplinen) Sprachkurse von A1 bis C1 oder, selten, C2 für Deutschlernende aller Fachrichtungen, welche sie als Wahlfach im Rahmen ihres Studiums belegen. Außerdem kann man verschiedene Sprachen und Kulturen bei einer Fortbildung näher kennenlernen, dem sogenannten „*Diplôme d'université*“ (universitäres Diplom, von 1 bis 3 Jahren). Für weitere Details zu Deutsch als Fremdsprache an den Schulen sowie an den Universitäten vgl. Dalmas (2010).

Im Hinblick auf Deutsch als Fachsprache bieten der Studiengang *LEA* sowie das Zusatzangebot von *LANSAD* die meisten Möglichkeiten an. Da man in Frankreich keine Dozierenden oder Professoren im Bereich DaFF fest anstellt, werden die *LANSAD*-Kurse meistens von Mitarbeitern des Germanistischen Instituts oder des Instituts für Angewandte Sprachen (*LEA*) abgehalten. Auch wenn Letzteres über eigene Lehrkräfte verfügt, sind die *LEA*-Seminare ebenso wie die *LANSAD*-Kurse stark auf Honorarlehrkräfte angewiesen, was auch auf den Fachsprachenunterricht zutrifft. Während einige dieser Lehrenden vom Fach sind – spezialisierte Übersetzer oder Fachleute, die perfekt Deutsch beherrschen –, kommen die meisten jedoch eher aus dem Bereich DaF. Auch an den Technischen Universitätsinstituten (*IUT*) wird der Lehrprozess in ähnlicher Weise organisiert.

In Bezug auf den Inhalt weisen die Angebote von *LEA* und von *LANSAD* wesentliche Unterschiede auf: Während das *LANSAD*-Angebot etliche Optionen ermöglicht, ist der *LEA*-Studiengang thematisch auf einige fest bestimmte Fächer beschränkt. Wenn Wirtschaftsdeutsch schon lange zum Kernfach von *LEA* gehört, werden an manchen Universitäten auch weitere Fachsprachen in den Lehrplan aufgenommen, u. a. juristisches Deutsch (z. B. *Université de Lyon 3*, *Université Paris Cité* und *Université de Tours*) oder Deutsch für die Tourismusbranche (z. B. *Université d'Angers* und *Université de Rouen Normandie*). Die *LANSAD*-Kurse richten sich hingegen hauptsächlich an ein breiteres Publikum von Studierenden aller Fachrichtungen. Auf den höheren Sprachstufen (B2/C1) und/oder auf Masterniveau erhalten sie oft eine thematische Färbung, etwa „Deutsch durch Kultur“ (*Université Sorbonne Nouvelle*) oder „Kunst und Genre in den deutschsprachigen Ländern“ (*Aix-Marseille Université*). Außerdem wird an manchen Universitäten ein Teil davon auf bestimmte Zielgruppen zugeschnitten, wie z. B. „Deutsch für Philosophen“ (*Université Toulouse – Jean Jaurès* und *Sorbonne Université*), „Deutsch für Historiker“ (*Avignon Université* und *Université de Strasbourg*), „Deutsch für Archäologen“ (*Sorbonne Université*), „Deutsch für Mathematiker und Informatiker“ (*Université Paris-Dauphine – PSL*) oder „Deutsch für Mediziner“ (*Université d'Angers*).

Dieser Fachsprachenunterricht, so die Beschreibung auf den einschlägigen Internetseiten, zielt vor allem auf die Vermittlung der Fachlexik und der Fachübersetzungsstrategien sowie auf die Stärkung der rezeptiven Fachsprachenkompetenz ab, auch wenn der mündliche Ausdruck (u. a. im akademischen Bereich) ebenfalls berücksichtigt wird. Dies entspricht nur teilweise den Ergebnissen unserer rein qualitativen Umfrage zu den Unterschieden des Deutsch-als-Fachsprache-Unterrichts im Vergleich zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Wie den universitären Fragebögen zu entnehmen ist, sehen die Probanden den Hauptunterschied in der Wahl von Lehrmaterialien (96 %) und in den spezifischen kommunikativen Praktiken (92 %). Die Fachlexik sowie die zu erwerbenden Kompetenzen kommen gleich danach mit jeweils 84 % und 80 %. Nur bei den grammatischen Strukturen wurde der Unterschied als ziemlich gering (44 %) eingeschätzt.

Bei den technischen (Fach)hochschulen (*écoles d'ingénieurs*) sowie bei den Wirtschaftshochschulen (*écoles de commerce*) wird Fachsprache viel öfter als Fremdspra-

che angeboten. Obwohl an diesen Einrichtungen immer noch nur Englisch Pflicht ist, wird mittlerweile auch Deutsch landesweit angeboten, sowohl beim Auswahlverfahren als auch im Studium. Im Rahmen eines gemeinsam konzipierten Studiengangs „*Parcours ingénieur·e franco-allemand*“ (Duales deutsch-französisches Ingenieurstudium) bieten z. B. das *IUT Louis Pasteur* (Technisches Universitätsinstitut Louis Pasteur) und das *INSA – Institut National des Sciences Appliquées* (Nationales Institut für angewandte Wissenschaften) folgende Deutschkurse an:

Es handelt sich um klassische Fremdsprachenkurse, um Fachsprachenunterricht im technischen Deutsch, um Konversationskurse sowie um kleine Projekte und Betriebsbesichtigungen auf Deutsch – all dies zielt auf einen sicheren Sprachgebrauch im Beruf ab (Il s'agit de cours de langues classiques, de cours d'allemand technique, de cours de conversation ainsi que de petits projets en langue allemande et de visites techniques d'entreprises en allemand, tout cela dans un objectif d'usage professionnel). (INSA o. D.)

Dieses Beispiel spiegelt eine allgemeine Tendenz wider: An vielen französischen Hochschuleinrichtungen wird Deutsch im Rahmen von internen oder internationalen Doppelstudiengängen angeboten, sei es im geistes- oder im naturwissenschaftlichen Bereich. Immer mehr Germanistische Institute eröffnen z. B. neue Studiengänge in Kooperation mit anderen Sprachen oder geisteswissenschaftlichen Fächern. Dabei wird die *Double licence Anglais-allemand* (Doppelstudiengang Englisch-Deutsch) wohl am häufigsten angeboten (u. a. *Sorbonne Université, Université Paris Nanterre, UPEC – Université Paris-Est Créteil, Université Bordeaux Montaigne, Université de Picardie, Université Grenoble Alpes, Université Toulouse – Jean Jaurès* und *Université de Nantes*), gefolgt von den Kombinationen mit Geschichte oder Philosophie (z. B. *Sorbonne Université, Université Paris Cité, UPEC – Université Paris-Est Créteil, Université de Reims Champagne-Ardenne* und *Université Toulouse – Jean Jaurès*). Im Falle einer solchen Kooperation folgen die Studierenden in der Regel an derselben französischen Hochschule gleichzeitig Seminaren in Germanistik und in einem anderen Fach, wobei die beiden Fächer im gleichen Maße in ihrem Lehrplan vertreten sind.

Wenn ein fachlicher Doppelstudiengang jedoch zwischen einer deutschen und einer französischen Hochschule aufgebaut wird (sei es eine Universität oder eine (Fach)hochschule), verbringen die Studierenden mindestens ein Jahr in jedem Land. Sie studieren zwar das gleiche Fach (z. B. Geschichte, Jura, Chemie oder Wirtschaftsingenieurwesen), lernen aber durch solche Doppelstudiengänge länderspezifische Herangehensweisen kennen. Die meisten dieser Doppelstudiengänge werden aus den Mitteln der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) gefördert. Obwohl die französischen Hochschulen manchmal auch Vorbereitungskurse anbieten, werden zwei Studiengänge meistens klar aufgeteilt und der Fachsprachenunterricht im oben definierten Sinne (vgl. Abschnitt 2.3) wird wenig berücksichtigt. Die Studierenden müssen somit unbedingt Deutschkenntnisse mitbringen, um am Fachunterricht an einer deutschen Hochschuleinrichtung teilnehmen zu können.

4 DaFF in frankophonen Ländern Europas und Nordamerikas

4.1 Deutsch im kanadischen Hochschulsystem

In Kanada unterscheidet man zwischen drei Haupttypen der Hochschuleinrichtungen. Wenn man eine akademische Laufbahn anstrebt, wären *universities* oder *university colleges* die richtige Wahl (die meisten davon sind öffentlich), wo ebenso wie in Frankreich ein dreistufiges *Bachelor – Master – PhD*-System gilt. Für eine berufsorientierte Hochschulausbildung müsste man sich für (*community*) *colleges* entscheiden, die im deutschen System den Fachhochschulen am nächsten stehen. Schließlich bieten *career colleges* ein duales Studium an (Encubate 2020).

In Québec kann man sich außerdem an einem *CÉGEP – Collège d'enseignement général et professionnel* (Bildungseinrichtung für allgemeine und berufliche Ausbildung) auf das Universitätsstudium vorbereiten – dieses entspricht ungefähr dem deutschen Studienkolleg, ist aber nicht nur für ausländische Studierende bestimmt (detailliert hierzu Prokop 2005, 65–66). Eine weitere Besonderheit von Québec liegt darin, dass diese Provinz fünf *grandes écoles* (Hochschulen) nach dem französischen Prinzip zählt (*École de technologie supérieure, HEC – École des Hautes Études Commerciales, École nationale d'administration publique, Institut national de la recherche scientifique* und *Polytechnique Montréal*). In Bezug auf den DaFF-Unterricht wird oft eine Zusammenarbeit zwischen den *grandes écoles* und den Universitäten aufgebaut. So müssen sich z. B. die Studierenden der *HEC* und der *Polytechnique Montréal* am Sprachzentrum der *University of Montreal* für Deutschkurse einschreiben. Die Nicht-Germanisten bilden auch den Hauptteil der Studierenden, die den DaFF-Kursen folgen:

Neben öffentlichen und privaten Schulen sind Colleges und Universitäten die größten Anbieter des Deutschen als Fremdsprache. An den meisten Universitäten ist der Teilnahmenachweis an Sprachkursen (sic) für Studierende der Humanwissenschaften Pflicht, so dass die Germanistik mehrheitlich Kurse für Studierende anbietet, die nicht Germanistik studieren. (Schmenk 2010, 1707)

Viele traditionelle Germanistikstudiengänge in Kanada erlebten 1991 eine Wende hin zu den sog. *German Studies*, wobei die meisten erst 1993 eingerichtet wurden (Prokop 1996, 34). Seitdem hat dieses Organisationsprinzip des Germanistikstudiums so an Bedeutung gewonnen, dass sogar der *CAUTG*-Verein (*Canadian Association of University Teachers of German*) 2021 in *German Studies Canada* umbenannt wurde. Während sich das Germanistikstudium früher auf Literatur fokussierte, ermöglichte dieser erneuerte Germanistikstudiengang ein pluridisziplinäres Angebot sowie das Einbeziehen weiterer Fächer (Soziologie, Geschichte, Politik, usw.) ins Programm. Dies führte jedoch nicht unbedingt dazu, dass man nun Deutsch als Fachsprache mehr berücksichtigte, da *German Studies* noch Anfang der 2000er Jahre tendenziell häufiger in englischer oder

französischer Übersetzung als im Original angeboten wurden (vgl. Prokop 2005, 76). Darüber hinaus wirkte sich auch die Wirtschaftskrise 2008 negativ auf die Entwicklung der lebenden Sprachen an den kanadischen Hochschulen aus:

[...] Canadian higher education has seen an overall decline of 20% in enrollments in humanities disciplines over the last decade [2006–2016]. The drastic closure of modern language and culture studies programs is not underway in Canada as it is in the US, but if the enrollment decline in the humanities continues, more programs will be eliminated. (Malakaj 2020, 88)

Im April 2022 verzeichnete das Portal Erudera tatsächlich nur 22 Einrichtungen in ganz Kanada mit 34 germanistischen Bachelorstudiengängen als Haupt- oder Nebenfach. Davon sind 23 Studiengänge in den französischsprachigen Provinzen Québec (5), Neubraunschweig (2) und Ontario (16) angesiedelt (in Yukon wird dieser Studiengang nicht angeboten), was insgesamt 13 Universitäten betrifft. Auf dem Masterniveau sind es im französischsprachigen Kanada nur noch vier Universitäten, an denen man Deutsch studieren kann: *University of Toronto (Germanic Languages and Literatures)* und *University of Waterloo (German und Intercultural German Studies)* in Ontario sowie *McGill University* und *University of Montreal* (beide *German Studies*) in Québec.

An den meisten Universitäten wird das Germanistikstudium auf Englisch angeboten, nur 3 Universitäten unterrichten es auf Französisch (nur Bachelor: *University of Ottawa*, Ontario und *University of Moncton*, Neubraunschweig; Bachelor und Master: *University of Montreal*, Québec). Der Anteil des deutschsprachigen Inputs ist dabei sehr unterschiedlich. So bemühen sich z. B. zwei Universitäten in Ontario gezielt darum, ein breites Publikum ohne Vorkenntnisse in Deutsch anzusprechen – die *University of Toronto* mit dem Bachelorstudiengang „German Studies in English“ und die *University of Waterloo* mit Seminaren auf Englisch („Many German (GER) courses are taught in English and require no knowledge of German [...]“, *University of Waterloo* o. D.) –, wobei die *University of Montreal* im Gegenteil viele Kurse auf Deutsch ins Programm einbaut (z. B. im Bachelor in Germanistik und im Doppelstudiengang *German Studies and History*).

In Bezug auf die Fachsprache ist das Angebot an den Universitäten nicht sehr stark ausgebaut, der Schwerpunkt scheint vielmehr auf Anfängerkurse in Deutsch als Fremdsprache für Germanisten und/oder Hörer aller Fakultäten gelegt zu werden (z. B. in Ontario: *University of Ottawa*, *University of Guelph* und *University of Windsor*; in Québec: *Bishop's University* und *McGill University*; in Neubraunschweig: *Mount Allison University*). Zwei Universitäten in Ontario bieten jedoch das Nebenfach *Business German* an, das auf Deutsch unterrichtet wird. Während man sich an der *University of Toronto* „a working knowledge of German business culture that allows [...] to navigate the German workplace“ aneignen kann (*University of Toronto* 2022), ermöglicht die *Wilfrid Laurier University* sogar den Erwerb des Zertifikats in *Business German* der Deutsch-Kanadischen Industrie- und Handelskammer. Abschließend sei bemerkt, dass die kanadischen Teilnehmer unserer Umfrage mit je 73% Lexik und spezifische kommunikative Praktiken für die wichtigsten Merkmale des Deutsch-als-

Fachsprache-Unterrichts halten. Gleich niedrig bewerten sie dagegen die Relevanz der Grammatik und der Qualifikationsziele (je 53 %), während die Wahl der Lehrmaterialien mit 66 % in mittlerer Position liegt.

4.2 Deutsch im Hochschulsystem in Belgien, in Luxemburg und in der Schweiz

Laut den Ergebnissen unserer Umfrage stufen die Dozierenden in diesen drei Ländern (insg. 21 ausgewertete Fragebögen von den Hochschulen im französischsprachigen Raum) die Lehrmaterialien mit 82 % als das Hauptunterscheidungsmerkmal des Deutsch-als-Fachsprache-Unterrichts vom Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ein. Die wenigsten Unterschiede sehen sie dagegen im Bereich der Grammatik (47 %). Den drei weiteren Aspekten kommen ihrer Meinung nach vergleichbare mittelhohe Werte zu (spezifische kommunikative Praktiken – 76 %, Lexik und Qualifikationsziele – je 73 %).

In ihrer Unterrichtspraxis verwenden die Dozierenden in Belgien, in Luxemburg und in der Schweiz meist selbst erstellte Lehrmaterialien. Diese kombinieren sie gelegentlich auch mit Aufgaben aus Lehrwerken, deren Anzahl im Bereich Deutsch als Fachsprache immer noch bemängelt wird. Somit zählt das Entwickeln von maßgeschneiderten Unterrichtsmaterialien, welche die Studierenden effizient auf die Arbeitswelt vorbereiten, zur größten Herausforderung der Fachsprachenkurse. Weiterhin wurden von den Befragten heterogene Vorkenntnisse der Studierenden, zu steile (Lehr)progression sowie die lakunäre Forschung zu einzelnen Fachsprachen erwähnt.

Dementsprechend besteht Verbesserungsbedarf hauptsächlich in den oben genannten Bereichen, auch wenn weitere (angrenzende) Aspekte berücksichtigt werden sollten. Manche Teilnehmer wünschen sich z. B., dass der Unterrichtsschwerpunkt expliziter auf die Eigenheiten der Fachsprache gelegt wird oder dass man durch Differenzierung des Unterrichtsmaterials auch auf die Bedürfnisse fortgeschrittener Studierender eingehen kann. Andere Befragte heben den Bedarf nach mehr Projektarbeit und mehr Orientierung auf das Zielpublikum hervor.

Unterstützungsbedarf besteht in Bezug auf spezifische Weiterbildungsmaßnahmen zum Unterrichten von Fachsprachen – dabei wurde das Bedürfnis beim juristischen Deutsch besonders hervorgehoben (*HEG-FR – Haute école de gestion Fribourg*) –, auf den Austausch mit anderen Institutionen, Kollegen und Experten (*Université de Lausanne, Université de Namur*) sowie auf die Wahrnehmung der Notwendigkeit eines solchen Unterrichts durch die Verwaltung und entsprechend seine darauffolgende Einrichtung (*Université de Lausanne, Université Saint-Louis – Bruxelles*). Im Folgenden wird nun im Detail auf die Lage des DaFF-Unterrichts in Belgien, in Luxemburg und in der Schweiz eingegangen.

4.2.1 Belgien

Das frankophone Belgien (*Fédération Wallonie-Bruxelles*) zählt, nach dem Stand aus dem Jahr 2022, 6 *universités* (Universitäten), 19 *HE – hautes écoles* (Fachhochschulen) und 16 *écoles supérieures des arts* (Kunsthochschulen). Nur die Letzteren leiten systematisch ein Prüfungsverfahren ein, während man sonst mit der Hochschulreife (*CESS – Certificat d'enseignement secondaire supérieur*) oder ihren Äquivalenten zum Studium zugelassen wird. In einem kurzen, oft stark berufsorientierten Studium an einer Fach- oder Kunsthochschule kann man einen *bachelier professionnalisant* (Fachbachelorabschluss) erwerben. An allen Hochschuleinrichtungen wird zudem ein Programm angeboten, das sich aus einem *bachelier transitoire* (Übergangsbachelor) und einem *master* (Masterabschluss) zusammenstellt, welcher auch zur Promotion berechtigt (Wallonie-Bruxelles International 2022, Bruxelles-J ASBL o. D.).

Alle diese Abschlüsse bestehen aus einer bestimmten Anzahl von *blocs* (Studienjahre), die sich wiederum in mehrere zusammenhängende Fachmodule aufgliedern. In der Germanistik sind es entweder thematische Blöcke, wie an der *Université de Namur* („Sprache: linguistische und literaturwissenschaftliche Ansätze“, „Geschichte und Kunstgeschichte“ sowie „Einführung in eine dritte moderne Sprache“), oder jeweils praxisorientiert auf das spezifische Fach bezogene Teile – „allgemeine Ausbildung“ und „Fachausbildung“ (*Université catholique de Louvain* und *Université Saint-Louis – Bruxelles*). Innerhalb eines Fachmoduls haben die Studierenden oft die Wahl unter mehreren Lehrveranstaltungen, müssen jedoch einige Pflichtfächer belegen und unbedingt zwei der folgenden drei Sprachen wählen: Deutsch, Englisch und Niederländisch.

Das gleiche Prinzip der Kombination von Sprachen gilt für Germanisten auch im Lehramt für die sekundäre Unterstufe (*AESI – Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur en langues germaniques*), das im Bachelorstudiengang an den Fachhochschulen unterrichtet wird (z. B. *HEL – HE de la Ville de Liège*, *HECh – HE Charlemagne* und *HERS – HE Robert Schuman*). Die Lehrbefähigung für die sekundäre Oberstufe (*AESS – Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur*) kann dagegen nur an Universitäten erworben werden. Dies geschieht entweder in einem fachdidaktischen Mastermodul innerhalb eines Masterstudiengangs (*master à finalité didactique*) oder aber im Rahmen einer berufsorientierten Kurzausbildung, die in der Regel parallel zu dem entsprechenden Master, jedoch auch danach abgeschlossen werden kann. Ganz konkret können die angehenden Gymnasiallehrer für Deutsch z. B. die *AESS*-Ausbildung „langues et lettres modernes, orientation germanique“ (moderne Sprachen und Literaturen, germanistische Ausrichtung) an der *Université catholique de Louvain* wählen oder an der *Université de Liège* die *AESS* „Groupe philologie germanique“ (Gruppe germanistische Philologie) studieren.

An den Universitäten wird DaFF meistens als Zusatzkurs (*formation complémentaire*) für geisteswissenschaftliche Studiengänge angeboten, wie z. B. ein klassischer Fremdsprachenkurs „Allemand“ („Deutsch“) an der *Université libre de Bruxelles* oder

die Fachkurse „Lecture de textes allemands I et II“ („Lektüre von deutschsprachigen Texten I und II“) an der *Université de Namur* und „Traduction et explication de textes historiques“ („Übersetzung und Interpretation historischer Texte“) an der *Université de Liège*. Die Letzteren richten sich an angehende Historiker, Philosophen, Rechts- und Literaturwissenschaftler und zielen bewusst auf die Vermittlung der Fachlexik, auf das Textverstehen komplexerer Fachliteratur und ggf. auf deren Übersetzung ab. An den Fachhochschulen wird dagegen tendenziell ein praxisorientierter DaFF-Unterricht angeboten, die Wirtschaftshochschule EPHEC weist sogar explizit darauf hin, dass sie CLIL im Unterricht anwendet (EPHEC 2022).

Je nach Fachrichtung wird an den *hautes écoles* entweder ein kommunikativer oder ein terminologischer Ansatz in den Vordergrund gerückt. Somit wird an der *HE2B – HE Bruxelles-Brabant* im Seminar „Terminologie Fremdsprache – Deutsch“, das für einen medizinischen Assistenzberuf bestimmt ist, ganz konkret der „Wortschatz zum Ausfüllen des Krankenscheins eines Patienten nach einem Schlaganfall“ vermittelt (HE2B o. D.). Dagegen wird im Lehrplan des Bachelors „*assistant de direction*“ („Fremdsprachenassistent“) bei der Beschreibung des DaFF-Unterrichts die Vermittlung spezifischer kommunikativer Praktiken im beruflichen Kontext betont (z. B. *HELMo – HE libre mosane* und *HE en Hainaut*). Schließlich werden beide Ansätze auch oft verbunden, so wie beim *Master en sciences de l'ingénieur industriel* (Master Industrieingenieurwesen) an der *HELMo*:

Der Schwerpunkt wird bewusst auf die erfolgreiche Kommunikation (eher als auf die Beherrschung der Grammatik) sowie auf den Erwerb des Alltags- und Berufswortschatzes gelegt (L'accent sera résolument mis sur l'efficacité de la communication (plus que sur la maîtrise parfaite de la grammaire) et sur l'apprentissage de vocabulaire en rapport avec la vie quotidienne et professionnelle). (*HELMo* o. D.)

4.2.2 Luxemburg

Die pluridisziplinäre Universität Luxemburg ist die einzige öffentliche Hochschuleinrichtung des Landes, daneben gibt es zwei private, auf ein Fachgebiet spezialisierte Hochschulen: *Lunex – International University of Health, Exercise & Sports* und *LSB – Luxembourg School of Business*, an denen DaFF jedoch nicht angeboten wird. Unter den in diesem Beitrag betrachteten Hochschuleinrichtungen steht die Studienorganisation an der Universität Luxemburg dem deutschen System wohl am nächsten und es wird im dreistufigen Verfahren (Bachelor – Master – Promotion) unterrichtet. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gelegt, somit ist der Lehrplan vieler Studiengänge auf zwei bis vier Sprachen ausgerichtet. Dies setzt oft sehr gute Deutschkenntnisse voraus, weswegen wohl auch das DaFF-Angebot des Sprachenzentrums eher gering ausfällt (für jede Sprachstufe von A1 bis B2 wird je ein Kurs angeboten). Grundsätzlich sind diese Kurse allgemein angelegt, auf dem mittleren Niveau stehen allerdings spezifischere Veranstaltungen wie „wissenschaftliches Deutsch B1“ und „Schreibwerkstatt B2“ auf dem Programm.

In Germanistik werden an der Universität Luxemburg ein Bachelor-Studiengang und mehrere Masterprogramme unterrichtet. Alle bieten traditionelle Lehrveranstaltungen in Literaturwissenschaft, Linguistik und Mediävistik an, organisieren jedoch auch Kurse in Theater- und Kulturwissenschaften. Auf der offiziellen Webseite der Universität wird der erste Studienabschluss folgendermaßen vorgestellt:

Das Bachelor-Studium Germanistik ist integrativer Bestandteil des **BCE** (Bachelor en Cultures Européennes). [...] Das Hauptgewicht liegt auf germanistischen Studieninhalten (**Kernfach**). Diese werden ergänzt durch ein interdisziplinäres Studienangebot (**Rahmenstudium**) und unterschiedliche, frei wählbare Zusatzkurse (**Fachergänzung**). [...] Die besonderen Standortbedingungen und -vorteile Luxemburgs finden ihren Niederschlag in einem spezifischen Studienprofil (Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Medialität). (UniLu 2013)

Diese im Zitat zuletzt genannten drei Stichwörter treffen auch auf die Masterstudiengänge in Geisteswissenschaften zu, von denen drei Germanisten direkt ansprechen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass alle diese Masterprogramme in Kooperation mit anderen Universitäten aufgebaut worden sind. Der *Erasmus Mundus Joint Master in Transnational German Studies* wird somit von der Universität Luxemburg gemeinsam mit der *Universidade do Porto* (Portugal), der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Deutschland) und der *Università degli Studi di Palermo* (Italien) unterrichtet. Literatur des Mittelalters und der Frühen Neuzeit sowie Kulturgeschichte stehen im Mittelpunkt dieses Masters, der den Studierenden ebenfalls optionale Sprachkurse in Deutsch (C1) anbietet. Weiterhin kooperiert die Universität Luxemburg mit der Universität des Saarlandes (Deutschland) und mit der *Université de Lorraine* (Frankreich) im Rahmen zweier gemeinsamer Studiengänge: „Master’s degree in Franco-German studies: cross-border communication and cooperation“ und „Trinationaler Master in Literatur-, Kultur- und Sprachgeschichte des deutschsprachigen Raums“.

Schließlich erfolgt das universitäre Lehramtsstudium im Rahmen einer „maßgeschneiderten Lehrerbildung [...] [, welche die] Herausforderungen des Lehrens und Lernens in einem multikulturellen und mehrsprachigen Schulsystem [...] [sowie] die spezifischen Lernbedingungen in Luxemburg [berücksichtigt]“ (UniLu 2022). Der entsprechende *Master en Enseignement Secondaire* (Master Lehramt Sekundarstufe) bietet unter anderem den Fachbereich Germanistik an, der sich in drei Module („Säulen“) gliedert: fachliches, didaktisches und allgemeines Professionswissen. Während das fachliche Wissen weiterführende Seminare in Germanistik (Literaturwissenschaft, Linguistik und Mediävistik) betrifft, werden mehrere Lehrveranstaltungen der beiden letzteren Module gemeinsam mit anderen Masterprogrammen unterrichtet. Die Zulassungsvoraussetzung für diesen Masterstudiengang ist ein Bachelor-Abschluss in Germanistik.

4.2.3 Schweiz

Die Tertiärstufe wird in der Schweiz sowohl von öffentlichen (kantonalen oder föderalen) als auch von zahlreichen privaten Trägern verwaltet (Swissuniversities 2022). Diese besteht aus zwei größeren Bereichen: der aufbauenden Berufsausbildung an den höheren Fachschulen (*écoles supérieures*) einerseits und dem Studium an den Hochschulen (*hautes écoles*) andererseits (vgl. EDK o. D.). Die praxisorientierte zwei- bis dreijährige Kurzausbildung an den höheren Fachschulen erfolgt meistens berufsbegleitend und wird vom Staat als eine Schweizer Besonderheit verstärkt gefördert. Eine längere (akademische) Ausbildung wird an den Hochschulen angeboten, welche sich in drei Typen aufteilen (universitäre, pädagogische und Fachhochschulen). An allen diesen Hochschularten verläuft das Studium nach dem Bachelor-Master-Modell; promovieren kann man hingegen nur an den universitären Hochschulen, zu denen aktuell 10 kantonale Universitäten sowie zwei auf der Bundesebene betriebene ETH (Eidgenössische Technische Hochschulen) zählen. Die Fachhochschulen (*hautes écoles spécialisées – HES*) bieten ihrerseits anwendungsorientierte Studiengänge an und schließen sich nach geografischer Lage zu größeren Einrichtungen zusammen. Die pädagogischen Hochschulen (*hautes écoles pédagogiques – HEP*), die theoretisch auch zum Typus Fachhochschulen gehören, jedoch anders gesteuert werden, bilden Lehrer für die Primar- und Sekundarstufe I sowie für die schulische Sekundarstufe II aus.

Im frankophonen Teil der Schweiz befinden sich vier öffentliche Universitäten (*Université de Lausanne, Université de Fribourg, Université de Neuchâtel* und *Université de Genève*), eine Eidgenössische Technische Hochschule (*École polytechnique fédérale de Lausanne EPFL*), eine staatliche pluridisziplinäre Fachhochschule mit mehreren Standorten (*HES-SO – HES de Suisse occidentale*), vier Pädagogische Hochschulen (*HEP-BEJUNE [cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel], HEP Vaud, HEP-VS [Valais] und HEP FR [Fribourg]*) sowie mehrere private Institutionen des Hochschulbereichs (größtenteils in der Wirtschaft und im Hotelgewerbe, die meisten davon in den Kantonen Waadt und Genf). An allen vier Universitäten kann man Germanistik in einem Bachelorstudiengang studieren, der in drei Fachbereiche aufgegliedert ist (Literaturwissenschaft bzw. Neuere Deutsche Literatur, Mediävistik und Linguistik), und ggf. durch weitere Module ergänzt wird, z. B. „Sprachpraxis und Landeskunde“ in Neuenburg, Genf und Lausanne. Außer der *Université de Neuchâtel* bieten die Universitäten auch mindestens einen germanistischen Masterstudiengang (mit Schwerpunkt Literatur-/Übersetzungswissenschaft) an. An der *Université de Fribourg* werden neben den traditionellen Studiengängen auch der Bachelor „Deutsch und Französisch: Zweisprachigkeit und Kulturkontakt“ sowie das schweizweit einzigartige Programm „Deutsch als Fremd- (und Zweit)sprache“ in Bachelor und Master unterrichtet. An der *Université de Genève* wird dagegen ein besonderer Wert auf das (Fach)übersetzen gelegt, und im Rahmen eines entsprechenden Masters kann man dort solche Kurse wie „Rechts- und institutionelle Übersetzung“ oder „Wirtschafts- und Finanzübersetzung“ belegen.

Allgemein scheint der Bedarf an Fachdeutsch in der französischsprachigen Schweiz vor allem im juristischen Bereich zu liegen. Die entsprechenden Fachkurse

werden entweder in den Lehrplan der rechtswissenschaftlichen Fakultät eingebaut (*Université de Neuchâtel*) oder an den universitären Sprachenzentren unterrichtet (Genf und Freiburg). Während die *Université de Genève* auch den Hörern der *HES-SO* die Möglichkeit gibt, diese Fachkurse zu belegen, bietet die *Université de Fribourg* ihren Studierenden zwei maßgeschneiderte Programme zum juristischen Deutsch an. Der berufsbezogene Sprachkurs „Bilingue plus“ (Französisch oder Deutsch) richtet sich bewusst an Studierende in Rechtswissenschaften in einem zweisprachigen Studiengang. Der zweistufige (B2 und C1/C2) Kurs „Einführung in die deutsche juristische Fachsprache“ dagegen ist für alle Jura-Studenten offen und zielt auf die Vermittlung des Wortschatzes sowie fachlicher Lese-, Schreib- und Sprechfertigkeiten ab („[...] Texte mit juristischen Inhalten lesen und schriftlich und mündlich zusammenfassen[,] [...] sich über rechtliche Fragen unterhalten [...] und argumentieren“, UniFR o. D.). Die Lehrkräfte aller dieser Kurse sind Juristen, ggf. mit einer zusätzlichen DaF-Qualifikation. Außerdem bieten alle Universitäten sowie die ETH ein breites Spektrum an DaF-Kursen (A1 bis mindestens B2, öfters auch C1-C2) und auf den höheren Sprachstufen ggf. spezifische Lehrveranstaltungen wie „Deutsch am Arbeitsplatz“, „Präsentieren und Diskutieren im akademischen und beruflichen Umfeld“ oder „Studium und Beruf“ an. An der *HES-SO* werden ca. 20 Studiengänge zweisprachig Deutsch-Französisch unterrichtet, es gibt jedoch keine DaFF-Kurse.

5 DaFF in frankophonen Ländern Afrikas

Das Bildungssystem in den frankophonen Ländern Afrikas orientiert sich im Wesentlichen am französischen Vorbild, sowohl was die Stellung der Fremdsprachen an der Schule als auch das Germanistikstudium angeht (*LMD*, vgl. Abschnitt 3.1). Eine aktuelle Studie des Auswärtigen Amts zu DaF weltweit ergibt, dass das Deutsche im frankophonen Afrika insgesamt als „Trendsprache“ angesehen werden kann. Dies gilt sowohl für den maghrebischen als auch den subsaharischen Raum, wie die für die Studie erhobenen Zahlen eindrucksvoll belegen. Beispielhaft sei die Côte d’Ivoire genannt: „Obwohl kein Kulturabkommen zwischen Deutschland und [der Côte d’Ivoire] besteht, lernen seit den 1960er Jahren mehr und mehr Menschen Deutsch. Allein in den letzten fünf Jahren hat sich die Zahl mehr als verdoppelt [...]“ (Auswärtiges Amt 2020, 44). Hauptakteure hierbei sind die Goethe-Institute in den jeweiligen Ländern. Für Togo konstatiert Kangni (2007, 80) gar: „Die Aus- und Weiterbildung der Deutschlehrer/innen erfolgt noch heute an der Universität von Lomé mit der Hilfe des Goethe-Instituts Lomé“. Eine weitere wichtige Rolle spielt PASCH („Schulen: Partner der Zukunft“), eine Initiative des Auswärtigen Amts, in Kooperation mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (*ZfA*), dem Goethe-Institut, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) des Sekretariats der Kultusministerkonferenz (vgl. PASCH 2022). Gearbeitet wird hauptsächlich mit den Regionallehrwerken „IHR und WIR“ und „IHR und WIR Plus“ (detailliert hierzu

Gauthé 2018). Es folgen nun kurze Einblicke zu DaFF in Marokko, in Burkina Faso und in Kamerun.

Obwohl die Stellung des Deutschen in Marokko an den Schulen durch die aktuelle Bildungsreform (SNRI o. D.) geschwächt wurde und Deutsch nur noch als Wahlpflichtfach belegt werden kann, ist die Anzahl der Deutschlernenden an den Schulen in den letzten Jahren gestiegen, was unter anderem wohl am Fachkräfteeinwanderungsgesetz Deutschlands, das im März 2020 in Kraft trat, liegt (vgl. Tahiri/Heming 2021, 44). Germanistik kann an den Universitäten Casablanca, Rabat und Fès studiert werden. Lediglich die Universität Casablanca bietet in diesem Rahmen einen Kurs in Deutsch als Fachsprache an („Wirtschaftsdeutsch“). „Zu finden ist Deutsch häufig als eines von verschiedenen Sprachangeboten an den universitären Sprachlehrinstituten oder aber auch als Pflichtfach innerhalb bestimmter Studiengänge“ (ebd., 62). Als Beispiel nennt ein Vertreter der *Université Moulay Ismaïl Meknès* in unserer Umfrage ein TNB-Projekt, das seine Hochschule in Kooperation mit der FH Aachen anbietet. Hier findet der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache begleitend zum Fachstudium (Fächer: Angewandte Chemie, Elektro-/Energietechnik, Informatik, Biomedizintechnik, Angewandte Mathematik und Informatik) in Vorbereitung auf ein Studium in Deutschland statt und beinhaltet auch Kurse in Deutsch als Fachsprache. Für den Senegal (*Université Iba Der Thiam*) erläutert im Übrigen einer der Teilnehmer, dass er in seine Deutschkurse Elemente aus seiner Dissertation im Bereich Agrar- und Ernährungsindustrie, die er in Deutschland abgelegt hat, einfließen lässt.

In Burkina Faso gab es 2020 landesweit 2051 Schulen, die DaF unterrichten, mit insgesamt 88.640 Deutschlernenden. Im Vergleich zu 2015 bedeutete das einen Zuwachs von 48.568 Lernenden. An den beiden Hochschulen, die Germanistik anbieten (*Université Ouaga I Pr Joseph Ki-Zerbo* und *Université Norbert Zongo/Koudougou*), waren 2020 3300 Studierende für Deutsch eingeschrieben, auch hier sind die Zahlen innerhalb von fünf Jahren (2015: 1299 Studierende) erheblich gestiegen (Daten aus Auswärtiges Amt 2020). Deutsch ist neben Englisch die einzige zweite Fremdsprache an Gymnasien (vgl. DW 2022). Laut Tieribadin Yira, dem aktuellen Schatzmeister der *AGBF* Burkina Faso (vgl. Abschnitt 2.2), gibt es eine große Begeisterung für die deutsche Sprache, die er sich wie folgt erklärt:

Ich würde sagen, dass vorwiegend die ökonomische Situation von Deutschland die Schüler motiviert. Und die meisten träumen natürlich davon, nach Deutschland zu gehen, sei es als Fußballer oder als Student. Außerdem bietet Deutschland einfach mehr Stipendien an als andere Länder, was natürlich auch einen Einfluss hat (DW 2022).

Die *AGBF* Burkina Faso gibt es seit über 20 Jahren. Um zu gewährleisten, dass jeder Deutschlehrer Mitglied werden kann, muss kein Mitgliedsbeitrag gezahlt werden. Der Verein finanziert sich über Sprachkurse. Dies zeigt bereits, dass die dringlichsten Probleme bei der Umsetzung des Deutschunterrichts allgemein und insbesondere für die Schulen finanzieller Art sind (dies und das Folgende betrifft nicht nur Burkina Faso, sondern darf für das frankophone Afrika verallgemeinert werden). Die Lehrer-

gehälter sind niedrig; es fehlt an Lehr- und Lernmaterialien, an technischer Ausstattung (nur wenige Lehrkräfte besitzen einen Computer, ständige Stromausfälle erschweren den Zugang ins Netz) und an Angeboten zur Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Hier unterstützt das Goethe-Institut durch Bereitstellung von Materialien und Fortbildungsstipendien (vgl. Bationo 2016, 117). Eine weitere Herausforderung stellen die Gruppengrößen in den Klassen dar, über 100 Schüler pro Klasse sind keine Seltenheit.

Ähnliches lässt sich für die universitäre Ausbildung konstatieren. Die Lehr- und Lernsituation an der Universität Ouaga I beschreibt Bühler-Dietrich (2021, 164) als „untragbar“. Neuzulassungen von jährlich 600 Studierenden an der Deutschabteilung treffen auf zu wenig Personal, die technische Ausstattung der Hörsäle ist suboptimal, die finanzielle Situation der meisten Studierenden derart prekär, dass sogar das Anfertigen von Kopien des Öfteren deren Mittel übersteigt. In den Seminaren sitzen zwischen 100 und 500 Teilnehmer, interaktiver Unterricht ist kaum machbar. Die bisweilen mehr als mangelhaften Deutschkenntnisse der Studierenden erklären sich aus dem Zuteilungssystem von Studienplätzen heraus:

Schüler können drei Fächer auswählen, die sie als Studienfächer priorisieren, ohne ein Recht auf die erste Wahl zu haben. Manchmal werden SchülerInnen auch nur zugeteilt, ohne dass sie das Fach ausgewählt haben. So muss es bei GermanistikstudentInnen sein, die sich dem Fach zugeteilt finden, ohne Sprachkenntnisse zu haben. (Bühler-Dietrich 2021, 169)

In Ouaga I werden alle Module in den drei Hauptstudiengängen (Sprach- und Literaturwissenschaft, Landeskunde) auf Deutsch unterrichtet, auch in Koudougou werden Abschlussarbeiten auf Deutsch verfasst und verteidigt (vgl. Bationo 2016, 118). Positiv hervorzuheben ist zudem die „gute institutionelle Verankerung des Deutschen“, unter anderem durch den systematischen Ausbau regionaler Deutschinspektionen (David 2013, 257). Allerdings, und das betrifft nicht nur das Deutsche, fehlt es an der „klare[n] Ausformulierung einer Fremdsprachenpolitik“ in Burkina Faso (ebd., 258). Zur Situation des Deutschen als Fachsprache, die wir über unseren Fragebogen eruiert haben, hatten wir leider keinen Rücklauf aus Burkina Faso, was – so unsere Hypothese – daran liegt, dass dies dort keine (wichtige) Rolle spielt.

Die Umfrage zu DaFF im frankophonen Afrika lieferte jedoch 17 vollständige Datensätze von Dozierenden aus Kamerun (*Université de Maroua*, *Université de Douala*, *Université de Dschang*, *Université de Yaounde I* und *Université de Ngaoundéré*). Der Studiengang Germanistik beinhaltet deutsche Sprach-, Literatur- und teilweise auch Kulturwissenschaften bzw. Landeskunde (*LLCA – langue, littérature et civilisation allemandes*). Ein Dozent der Universität Dschang formuliert die Lernziele wie folgt:

Hauptziel des Deutschunterrichts an kamerunischen Universitäten ist es, die kamerunischen Lernenden dazu zu befähigen, sich in Dialogsituationen mit deutschen Muttersprachlern gut auszudrücken [und] Texte auf Deutsch zu produzieren. (L'enseignement de l'allemand dans les universités camerounaises a pour but principal de rendre capables les apprenants camerounais à bien s'exprimer dans des situations de dialogue avec les locuteurs natifs de l'allemand [et] à produire des textes allemands.)

An keiner der befragten Universitäten wird Deutsch als Fachsprache unterrichtet; lediglich Sprachzentren wie das Goethe Institut bieten solche Kurse an. Im Goethe-Institut Yaoundé sind dies aktuell: „Deutsch für den Beruf“, „Fachsprache Wirtschaftsdeutsch“ sowie „Handlungsorientiertes Ausbildungsprogramm DaF“. (Dies stellt im Übrigen die Ausnahme dar: Kein anderes Goethe-Institut im subsaharischen frankophonen Afrika bietet fachsprachliche Deutschkurse an.)

Trotzdem haben die universitären Teilnehmer ihre Einschätzung zum Hauptunterschied zwischen Fach- und Fremdsprachenunterricht sowie zu Herausforderungen und Desiderata gegeben. Ihrer Meinung nach unterscheidet sich der Fachunterricht vor allem durch die benutzten Lehrmaterialien (100 %), die Grammatik hingegen spielt die geringste Rolle (70 %). Die weiteren drei Variablen erhalten fast gleich hohe Werte: Wahl der Lexik (92 %), der Qualifikationsziele (95 %) und der spezifischen kommunikativen Praktiken wie z. B. Telefonate führen (93 %). Zu den spezifischen Herausforderungen äußert sich ein weiterer Dozent aus Dschang mit folgenden Worten:

[A]lle diese Zentren, abgesehen vom Goethe-Institut in Yaoundé, leiden unter einem Mangel an Infrastruktur wie z. B. an audiovisuellen Geräten und haben keine ausreichenden Lehrmaterialien. Und diejenigen, die dort als Lehrkräfte arbeiten, sind in der Regel Personen, die nicht über die erforderliche Qualifikation verfügen. Im Gegensatz zum Goethe-Institut, das qualifizierte und erfahrene Hochschullehrer beschäftigt, unterrichten da in der Regel junge Bachelor der Germanistik. ([T]ous ces centres, en dehors de l'Institut Goethe à Yaoundé, souffrent d'un manque d'infrastructures telles que les appareils audiovisuels et ne sont pas assez documentés. Et ceux qui y travaillent comme enseignants sont généralement des personnes n'ayant pas la qualification requise. Ce sont généralement de jeunes licenciés en études germaniques qui exercent, à la différence de l'Institut Goethe qui emploie des enseignants d'universités qualifiés et expérimentés.)

Nach Angaben der Informanten werden regelmäßig Lehrmaterialien des Goethe-Instituts von anderen Sprachlernzentren ausgeliehen und fotokopiert. Es fehlt ihnen an der technischen Ausstattung, um im Unterricht mit anderen Quellen als den bereits vorhandenen Lehrwerken zu arbeiten. Deshalb wünschen sich die Dozierenden mehr finanzielle Unterstützung sowie Hilfe bei der didaktischen Umsetzung (vgl. Abschnitt 2.3), wobei Letztere als wichtiger empfunden wird. Ein zentraler Punkt hierbei ist die Lehrerausbildung. Da die Deutsch-als-Fachsprache-Kurse sehr kostspielig sind, können sie lediglich von Personen in Anspruch genommen werden, die finanziell gesehen zur Elite gehören (Ingenieure oder Führungskräfte von Unternehmen, die im Rahmen ihrer Tätigkeit in ein deutschsprachiges Land reisen wollen und daher die sprachliche Ausbildung benötigen).

Zusammenfassend lässt sich für das frankophone Afrika formulieren, dass Deutsch als Fremdsprache im Trend liegt, Deutsch als Fachsprache nur stellenweise Berücksichtigung findet und es insgesamt – nicht verwunderlich – an finanzieller und infrastruktureller Unterstützung fehlt, um den Unterricht effizienter zu gestalten.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die Tendenz zum Erlernen bzw. Studieren des Deutschen entwickelt sich in den frankophonen Regionen der Welt unterschiedlich. In Europa und Kanada lässt sich ein Sinken der Nachfrage feststellen, in Afrika wiederum steigt sie kontinuierlich. Dies betrifft sowohl den schulischen als auch den universitären Bereich. Bezüglich des germanistischen Universitätsstudiums wird allenthalben als problematisch formuliert, dass die Sprachkompetenzen der Schulabsolventen extrem heterogen sind. Eine mögliche Lösungsstrategie fährt aktuell Kanada, indem dort verstärkt Deutschkurse für Anfänger, gerade auch für Germanistikstudierende, angeboten werden.

Deutsch als Fachsprache gewinnt in Europa und Nordamerika stetig an Bedeutung, in Afrika ist das Angebot zurzeit bis auf wenige Initiativen bzw. Kooperationen mit deutschen Hochschulen beschränkt. Es insgesamt auszuweiten könnte eine mögliche Strategie sein, das Interesse am Studium des Deutschen in den europäischen und nordamerikanischen Regionen zu steigern bzw. in afrikanischen Ländern zu verfestigen. Hier bietet sich insgesamt die Einrichtung von nationalen und internationalen Doppelstudiengängen, nicht nur, aber auch in Zusammenarbeit mit nicht-germanistischen Fächern, an. Frankreich nimmt hier aktuell eine Vorreiterrolle ein, indem es verstärkt germanistische Doppelstudiengänge mit anderen geisteswissenschaftlichen Fächern aufbaut.

Um die Situation des DaFF-Unterrichts in frankophonen Ländern und Regionen zu untersuchen, haben wir 2021/2022 einen Fragebogen an Institutionen, Verbände und Kollegen adressiert. Der Rücklauf von den Hochschulen im französischsprachigen Raum betrug (leider nur) 65 Datensätze. Insofern musste unsere Analyse rein qualitativ bleiben. Diese ergab, dass weltweit die Unterschiede zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Fachsprache offenbar zum größten Teil in der Konzeption und Wahl der Lehrmaterialien gesehen werden. Die Grammatik hingegen spielt hier die geringste Rolle. In den Geisteswissenschaften scheinen im Fachsprachenunterricht Lexik und Textverstehen prioritär angewendet zu werden, in natur- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen eher der kommunikative und handlungsorientierte Ansatz. Es fehlt jedoch hier und dort ein verstärkter Austausch zwischen Forschung und (Sprach)praxis. Gemeinsam für alle Regionen werden als Desiderata für die Einrichtung und Verbesserung des Deutsch-als-Fachsprache-Unterrichts folgende drei Punkte genannt: passende und relevante Lehrmaterialien, adäquate Aus- und Weiterbildung der Lehrenden sowie allgemein zeitliche und finanzielle Unterstützung bei der Ausarbeitung und Umsetzung der Curricula.

Danksagung

Wir danken ganz herzlich den Teilnehmern an unserer Studie für ihren Beitrag zu diesem Artikel. Ein besonders großes Merci geht zudem an Gwennaëlle Latt, die uns als wissenschaftliche Hilfskraft bei der Auswertung der Ergebnisse unterstützt hat.

7 Literatur

- Abou Haidar, Laura (2019): Interroger les enseignants de FOS sur leur légitimité face aux apprenants. In: *Points Communs – Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)* 47, 30–54.
- Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Berlin.
- Bationo, Jean-Claude (2016): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen in Afrika: Sprachpolitik und Sprachverwendung im Bildungssystem Burkinas. In: *German as a Foreign Language* 2, 104–123.
- Bruxelles-J ASBL (o. D.): Comment est organisé l'enseignement supérieur en Belgique francophone? <https://www.bruxelles-j.be/etudier-se-former/enseignement-superieur/organisation-de-lenseignement-superieur-en-belgique-francophone/> (letzter Zugriff 16. 10. 2022).
- Bühler-Dietrich, Annette (2021): Interkultur in burkinischen Lehr-/Lernsituationen. In: Jean-Claude Bationo/Hans-Jürgen Lüsebrink (Hg.): *Communication interculturelle en contexte africain. Défis méthodologiques et modèles pédagogiques. Interkulturelle Kommunikation im afrikanischen Kontext. Methodische Herausforderungen und pädagogische Modelle*. Saarbrücken, 163–179.
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2018): *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Berlin.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2020): *Das Lektorenprogramm des DAAD im Überblick. Stand: 11.2020*. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/im-ausland-studieren-forschen-lehren/2020_11_Lektprogruebberblick.pdf (letzter Zugriff 15. 01. 2022).
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2022): *DAAD GLOBUS – Länderbericht Frankreich. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten*. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laendersachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/frankreich_daad_sachstand.pdf (letzter Zugriff 05. 02. 2022).
- Dalmas, Martine (2010): *Deutsch in Frankreich*. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin, 1658–1664.
- David, Melanie (2013): Wer Deutsch lernt, muss mutig sein. *Deutsch in Burkina Faso – ein Gespräch*. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 3, 253–259.
- Delagneau, Jean-Marc (2018): *Avant-propos*. In: Günter Schmale (Hg.): *Neologismen, Corpora, Methoden – Beiträge zur Fachsprachenforschung*. Saarbrücken, 9–12.
- Diao-Klaeger, Sabine (2015): *Le français dans le monde: Afrique*. In: Claudia Polzin-Haumann/Wolfgang Schweickard (Hg.): *Manuel de linguistique française*. Berlin u. a., 505–524.
- DLV – Deutschlehrkräfte-Verband Afrika (o. D.): *Start*. <https://dlv-afrika.com/> (letzter Zugriff 17. 03. 2022).
- DW 2022: *Deutschlehrerverband von Burkina Faso*. <https://learn german.dw.com/de/association-des-germanistes-du-burkina-faso-agbf/a-18849160> (letzter Zugriff 19. 03. 2022).
- EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (o. D.): *Bildungssystem Schweiz – Tertiärstufe*. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/nachobligatorium/tertiaer> (letzter Zugriff 14. 05. 2022).
- Encubate (2020): *Types of Canadian Higher Education*. <https://study.encubate.ca/study-in-canada/canadian-higher-education/> (letzter Zugriff 02. 04. 2022).

- EPHEC – École pratique des hautes études commerciales (2022): Deux langues maîtrisées, deux fois plus de chance d'être embauché! <https://www.ephec.be/actualites/deux-langues-maitrisees-deux-fois-plus-de-chance-detre-embauche> (letzter Zugriff 24. 04. 2022).
- Erfurt, Jürgen (2005): Frankophonie. Sprache – Diskurs – Politik. Tübingen.
- GAS-Verband Germanistik in Afrika Subsahara (o. D.): Satzung. <https://www.gasverband.org/satzung> (letzter Zugriff 15. 03. 2022).
- Gauthé, Dudu Charbel (2018): Erstellung und Gestaltung von DaF-Lehrwerken für das frankofone Afrika südlich der Sahara am Beispiel Benin. Dissertation Universität Bielefeld. <https://d-nb.info/1209672499/34> (letzter Zugriff 23. 03. 2022).
- Gautier, Laurent (2017): Le figement, clef d'entrée pour les discours spécialisés. In: Laurent Gautier (Hg.): Figement et discours spécialisés. Berlin, 7–16.
- Gautier, Laurent (2019): La recherche en „langues-cultures-milieux“ de spécialité au prisme de l'épaisseur socio-discursive. In: Marietta Calderón/Carmen Konzett-Firth (Hg.): Dynamische Approximationen. Festschriftliches pünktlichst zu Eva Lavrics 62,5. Geburtstag. Berlin u. a., 369–387.
- HE2B – HE Bruxelles-Brabant (o. D.): Catégorie Paramédicale. Bachelier en Bandagisterie, Orthésologie et Prothésologie. Descriptif des Unités d'Enseignement. Année académique 2021–2022. https://www.he2b.be/images/ISEK/BOP/du-2021-2022/DUE_BOP_2B/UE%20DB2D04-2021-22.%20Terminologie%20Langue%20.%E2.%80.%9AtrangS%CC%8C%20-%20Allemand.pdf (letzter Zugriff 24. 04. 2022).
- HElMo – HE libre mosane (o. D.): Master en sciences de l'ingénieur industriel (Orientation industrie). Langues 3 – C2-B2-Q1-UE23. Fiche descriptive d'une unité d'enseignement 2017–2018. <https://www.helmo.be/Outils/Impression-UE.aspx?idUnite=5047> (letzter Zugriff 24. 04. 2022).
- INSA – Institut National des Sciences Appliquées Strasbourg (o. D.): Parcours franco-allemand entre l'IUT Louis Pasteur et l'INSA Strasbourg. <http://www.insa-strasbourg.fr/fr/parcours-franco-allemand-entre-liut-louis-pasteur-et-linsa-strasbourg/> (letzter Zugriff 12. 02. 2022).
- Kangni, John Togbé (2007): Fremdsprache Deutsch in Togo und ihre Funktion im togolesischen Erziehungs- und Bildungssystem. Dissertation Pädagogische Hochschule Freiburg. <https://d-nb.info/984337210/34> (letzter Zugriff 11. 03. 2022).
- Malakaj, Ervin (2020): The State of Diversity and Decolonization in North American German Studies. In: Benjamin Nickl/Stefan Popenici/Diane Blackler (Hg.). Transnational German Education and Comparative Education Systems: Research and Practice. Cham, 85–101.
- Observatoire de la langue française de l'OIF (2022): Estimation du nombre de francophones dans le monde 2022. <https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2022/03/Francophones-stats-par-pays-2022.pdf> (letzter Zugriff 18. 01. 2022).
- OeAD – Österreichischer Austauschdienst/Agentur für Bildung und Internationalisierung (2017): Das österreichische Lektoratsprogramm. Stand: 7.2017. https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/ICM/Web_20170818_Folder_Lektoratsprogramm.pdf (letzter Zugriff 15. 01. 2022).
- OIF – Organisation internationale de la Francophonie (o. D.): Les acteurs de la coopération francophone. <https://www.francophonie.org/qui-sommes-nous-5> (letzter Zugriff 14. 01. 2022).
- PASCH – Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (2022): Über die PASCH-Initiative. <https://www.pasch-net.de/de/pasch-initiative/ueber-die-initiative.html> (letzter Zugriff 24. 03. 2022).
- Prokop, Manfred (1996): „Deutschland-Studien“ in Kanada: Geschichte und Perspektiven. In: Die Unterrichtspraxis / Teaching German 29 (1), 29–36. DOI: <https://doi.org/10.2307/3531638>.
- Prokop, Manfred (2005): Deutsch als Fremdsprache (DaF) an kanadischen Schulen und Hochschulen. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 37 (1), 63–82.
- Rosendal, Tove/Jean de Dieu Amini Ngabonziza (2022): Amid signs of change: language policy, ideology and power in the linguistic landscape of urban Rwanda. In: Language Policy, ohne Seiten. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10993-022-09624-5>.
- Schmale, Günter (2018): Einleitung des Herausgebers. In: Günter Schmale (Hg.): Neologismen, Corpora, Methoden – Beiträge zur Fachsprachenforschung. Saarbrücken, 19–23.

- Schmenk, Barbara (2010): Deutsch in Kanada. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin, 1705–1709.
- SNRI – Le Système National de Recherche et d'Innovation (o. D.): Stratégie nationale pour le développement de la recherche scientifique à l'horizon 2025. http://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/PAGES/168/Strategie_nationale_recherche2025.pdf (letzter Zugriff 15. 03. 2022).
- Swissuniversities (2022): Akkreditierte Hochschulen und andere akkreditierte Institutionen des Hochschulbereichs gemäss HFKG. <https://www.swissuniversities.ch/themen/studium/akkreditierte-schweizer-hochschulen> (letzter Zugriff 14. 05. 2022).
- Tahiri, Naima/Ursula Heming (2021): Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Marokko. In: Naima Tahiri/Mohammed Laasri/Said El Mtouni/Rachid Jai-Mansouri (Hg.): Germanistik und DaF in mehrsprachigen Kontexten. Berlin, 43–70.
- UniFR – Université de Fribourg (o. D.): Sprachkurse. Angebot Deutsch. Einführung in die juristische Fachsprache B (Zielniveau C1/C2). <https://www.unifr.ch/centredelangues/de/kurse/juristische-fachsprache/deutsch/course/100932> (letzter Zugriff 14. 05. 2022).
- UniLu – Université du Luxembourg (2013): Bachelor en Cultures Européennes: Germanistik. <https://www.fr.uni.lu/var/storage/original/application/4a30aed2102f720cb9dda20d14ccf4ed.pdf> (letzter Zugriff 04. 05. 2022).
- UniLu – Université du Luxembourg (2022): Master en Enseignement Secondaire. https://wwwde.uni.lu/formations/fhse/master_en_enseignement_secondaire (letzter Zugriff 04. 05. 2022).
- University of Toronto (2022): Faculty of Arts and Science. Academic Calendar. GER370H1: German Business Culture 1. <https://artsci.calendar.utoronto.ca/course/ger370h1> (letzter Zugriff 07. 04. 2022).
- University of Waterloo (o. D.): Undergraduate Studies Academic Calendar 2022–2023. Arts Academic Plans – German – Three-Year General German. <https://ugradcalendar.uwaterloo.ca/page/ARTS-Three-Year-General-German> (letzter Zugriff 07. 04. 2022).
- Wallonie-Bruxelles International (2022): L'enseignement supérieur en Belgique francophone. <https://www.studyinbelgium.be/fr/lenseignement-superieur-en-belgique-francophone> (letzter Zugriff 16. 04. 2022).

Gabriella Carobbio und Tiziana Roncoroni

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Italien

Zusammenfassung: Die (noch vergleichsweise junge) germanistische Sprachwissenschaft in Italien zeichnet sich durch eine rege Forschungstätigkeit aus, die sich bemüht, theoretische und anwendungsbezogene Überlegungen zusammenzuführen. Dabei werden vielfach sprachvergleichende und übersetzungsrelevante Perspektiven einbezogen, die Einblicke in einzelsprachspezifische Ressourcen geben, deren Kenntnis für den Erwerb des Deutschen als Fach- und Fremdsprache von hoher Relevanz ist. Im vorliegenden Beitrag werden vor dem Hintergrund der in Italien umgesetzten Reformen, die 2000 zur Etablierung einer eigenständigen Disziplin *Deutsche Sprache und Übersetzung* geführt haben, ausgewählte Forschungsprojekte und Publikationen zu den beiden Bereichen vorgestellt mit dem Ziel, Tendenzen in Forschung und Lehre sowie – im Rahmen der erforderlichen Schwerpunktsetzung zur fachlichen Kommunikation – verbindende Elemente zwischen Deutsch als Fach- und Fremdsprache aufzuzeigen.

Schlagwörter: Germanistische Sprachwissenschaft in Italien, Sprachdidaktik, DaF, Fachsprachenforschung, Tourismuskommunikation, Rechtskommunikation

- 1 Einleitung
- 2 Die Germanistik in Italien nach dem Bologna-Prozess
- 3 Deutsch als Fremdsprache in Italien
- 4 Deutsch als Fachsprache in Italien
- 5 Fazit
- 6 Literatur

1 Einleitung

Die germanistische Sprachwissenschaft hat sich in Italien erst in Folge des Bologna-Prozesses als eigenständige und von der germanistischen Literaturwissenschaft unabhängige Disziplin etabliert. Damit einhergehend haben auch die Bereiche Deutsch als Fremd- und Fachsprache an wissenschaftlicher Konturierung gewonnen. Aus dem vielfältigen Spektrum der in diesem Zusammenhang entstandenen Forschungsinitiativen werden im Folgenden einige Beispiele herausgegriffen.

Anmerkung: Die einzelnen Teile des Beitrags wurden wie folgt erarbeitet, Punkt 1–4–5: Gabriella Carobbio, 2–3: Tiziana Roncoroni.

DaF-Didaktik und Sprachwissenschaft sind bei Forschung und Lehre an italienischen Universitäten eng miteinander verbunden. Die Unterrichtspraxis bietet Daten für empirische Untersuchungen sowie Anregungen zur Entwicklung theoretischer und methodologischer Reflexionen über Lehr-Lern-Prozesse und Wissensvermittlungsstrategien (vgl. z. B. Birk/Bufagni 2014, Moroni/Ricci Garotti 2017, Di Meola/Gerdes/Tonelli 2019). Eine kontrastive Perspektive Deutsch-Italienisch bleibt dabei zentral (vgl. Nied Curcio 2008, Katelhön/Brambilla/Muco 2021), auch wenn mehrsprachige Ansätze in den letzten Jahren in den Vordergrund rücken (Hepp/Nied Curcio 2018, Hepp/Salzman 2020). Sprachvergleichende Perspektiven werden auch in zahlreichen Studien zur Fachkommunikation eingenommen (z. B. Heller 2008), indem v. a. Texte bzw. Textsorten der italienischen und deutschen Fachkommunikation mit Fokus auf terminologische Fragen verglichen bzw. übersetzt werden. Die Beobachtung von bzw. Auseinandersetzung mit translatorischen Prozessen in fachlichen Kontexten fördert ihrerseits die Entwicklung von Sprach- und Textkompetenzen, die für den Fremdsprachenunterricht besonders relevant sind (vgl. Rega/Magris 2004, Taino/Brambilla/Briest 2009).

Im Folgenden sollen die wechselseitigen Beziehungen zwischen Sprachdidaktik, Sprachwissenschaft und Fachsprachenforschung mit Bezug auf die Fremdsprache Deutsch im italienischen Kontext näher konturiert werden. Zunächst wird auf einige Besonderheiten des italienischen Hochschulsystems eingegangen, die v. a. durch die Reformen der letzten 20 Jahre bedingt sind und zur Entstehung der akademischen Disziplin *Lingua e traduzione – Lingua tedesca* („Deutsche Sprache und Übersetzung“) geführt haben (2). Anschließend werden ausgewählte Forschungsprojekte und Publikationen aus den Bereichen Deutsch als Fremdsprache (3) und Deutsch als Fachsprache (4) vorgestellt. Abschließend werden aktuelle Tendenzen der Fremd- und Fachsprachenforschung in der italienischen Germanistik aufgezeigt (5).

2 Die Germanistik in Italien nach dem Bologna-Prozess

Das vom Bologna-Prozess eingeleitete Harmonisierungsverfahren der europäischen Bildungssysteme hat auch in Italien umfangreiche Reformen des Hochschulsystems ausgelöst. Neben der Einführung des zweistufigen Bachelor-Master-Systems (*Laurea triennale* und *Laurea specialistica*, später: *magistrale*, vgl. Ministerialdekret Nr. 509 vom 03. 11. 1999) wurde in Italien eine weitere, wichtige Reform vorgenommen, durch die die an italienischen Universitäten anerkannten Disziplinen für Lehre und Forschung neu definiert und neu gegliedert wurden (Ministerialdekret vom 04. 10. 2000, erschienen im Gesetzblatt am 24. 10. 2000, Nr. 249, Anlage Nr. 175: *Rideterminazione dei settori scientifico-disciplinari*).

Im Bereich der Germanistik bestehen seitdem zwei selbstständige akademische Disziplinen: *Letteratura tedesca* (L-LIN/13) und *Lingua e traduzione – Lingua tedesca*

(L-LIN/14), die die zuvor geltende Dreiteilung L 19A *Lingua e Letteratura tedesca*, L 19B *Linguistica tedesca* und L 30X *Traduzione – Lingua tedesca* ersetzen. Im Gesetztext werden die jeweiligen Fachgebiete näher konturiert: Das Fach L-LIN/13 widmet sich der Forschung und der didaktischen Vermittlung der deutschen und jiddischen Kultur und literarischen Produktion sowie deren Autoren im deutschsprachigen Raum. Schwerpunkte des Fachs L-LIN/14 umfassen die metasprachliche Untersuchung und Beschreibung der deutschen Sprache in allen ihren phonetischen, phonologischen, morphologischen, syntaktischen, lexikalischen, textuellen und pragmatischen Strukturen bis hin zur Beschreibung verschiedener Dimensionen sprachlicher Variation (diatopisch, diamesisch, diachronisch, diastratisch). Darüber hinaus befasst sich diese Disziplin mit der Übersetzung, auch in multimedialen Kontexten. Hinzu kommt die didaktisch ausgeprägte Reflexion über die Umsetzung sprachwissenschaftlicher Befunde in die Unterrichtspraxis.

Auf der Webseite des italienischen Germanistenverbands (*Associazione Italiana di Germanistica* – AIG) werden durch eine interaktive Infografik¹ die italienischen Hochschulen aufgeführt, bei denen Germanistik-Lehrstühle vertreten sind. Es ist zwar ein Rückgang der L-LIN/13 Lehrstühle in den letzten 20 Jahren zu verzeichnen, die Zahl der L-LIN/14 Lehrstühle bleibt – nach einem schnellen Wachstum in den ersten Jahren nach ihrer Einführung – jedoch stabil (Angaben bei Foschi Albert/Hepp 2019, 119). Aktuell ist es möglich, an zwanzig italienischen Hochschulen im Fach deutsche Sprachwissenschaft und/oder deutsche Literaturwissenschaft zu promovieren (Erhebung der AIG, Januar 2012). Zu erwähnen ist auch, dass Deutsch als Bestandteil des Lehrangebotes auch in anderen Fächern als die deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft (meist Jura und BWL) vertreten ist, wenn auch in einem immer geringeren Ausmaß (vgl. Foschi Albert/Hepp 2019, 120).

Studienbegleitend werden von den meisten Universitäten Sprachübungen/Lektorate zum Erwerb sprachlicher Kompetenzen gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) angeboten. DaF-Lektorate gelten als Voraussetzung und Unterstützung bei der Teilnahme an Seminaren und Vorlesungen sowie bei der Vorbereitung auf die Prüfungen in beiden Fächern L-LIN/13 und L-LIN/14, wobei die Koordination und Organisation von DaF-Lehrveranstaltungen in aller Regel in den Händen der Dozenten von L-LIN/14 liegt. Diese sprachpraktischen Übungen werden z. T. auch in externe Einrichtungen ausgelagert oder von fachübergreifenden Sprachenzentren innerhalb der Universität verwaltet.

Forschungsinitiativen im Bereich der italienischen Germanistik werden neben der oben genannten *Associazione Italiana di Germanistica* (AIG) durch außeruniversitäre Zentren wie das *Istituto Italiano di Studi Germanici* (IISG) und die *Villa Vigoni – Deutsch-Italienisches Zentrum für den Europäischen Dialog* unterstützt. Auch der Deutsche Akademische Austauschdienst fördert durch die Verleihung von Stipendien ger-

¹ Hier der Link: <https://www.associazioneitalianagermanistica.it/risorse/mappa-germanistica> (letzter Zugriff 23. 12. 2023).

manistische Studienprojekte und leistet durch die Entsendung von Lektoren einen Beitrag zur Vermittlung der deutschen Sprache an italienischen Universitäten. Weiterführende Hinweise zur italienischen Germanistik bzw. zur Stellung der deutschen Wissenschaftssprache in Italien finden sich bei Moroni/Agazzi (2017), Foschi Albert/Hepp (2019) und Heller/Carobbio (2021).

3 Deutsch als Fremdsprache in Italien

Mit der Etablierung des Fachbereichs L-LIN/14 haben die Publikations- und Forschungsinitiativen im DaF-Bereich erheblich zugenommen. Neben grundlegenden Grammatiken, Handbüchern und Einführungen in die deutsche Sprachwissenschaft für DaF-Studierende (vgl. Di Meola 2016[2004], Tomaselli 2013, Gaeta 2017), die auch Merkmale der gesprochenen Sprache einschließen (Costa/Foschi Albert 2017), rücken Fragen der Lehr-Lern-Prozesse zunehmend in das Interessenspektrum der italienischen Sprachgermanistik.

Die DaF-Schreibdidaktik stellt einen wichtigen Schwerpunkt der Fremdsprachenforschung im italienischen Kontext dar. In diesem Bereich haben die theoretischen Überlegungen sowie die empirisch basierten Arbeiten von Antonie Hornung zu innovativen Methoden und der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen in der Deutschdidaktik richtungsweisende Impulse gegeben (vgl. z. B. 2002 und 2009). Hornung richtet den Blick auch gezielt auf Textsorten, die im italienischen Schul- und Universitätsalltag fest verankert sind, wie etwa die sog. *Tesina* (Hornung 2003). Dieses Thema wird auch von Antonella Nardi (2017) aufgegriffen und in Hinblick auf rekurrente Sprechhandlungen vertieft. Zum akademischen Schreiben im Allgemeinen sei ebenfalls auf den Sammelband von Nardi/Hornung *Scrivere il tedesco* (2015) hingewiesen (zu einer Bestandsaufnahme der in Italien durchgeführten Studien s. Heller/Carobbio 2021). Die (vielfach kontrastiv geprägten) Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation (Ehrhardt/Neuland 2009) und zu sprachlichen Strukturen wie etwa Phraseologismen (Ehrhardt 2012) und Funktionsverbgefügen (Mollica 2020) bringen spezifische Herausforderungen/Schwierigkeiten für den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache ans Licht.

Wichtige Anregungen für Forschung und Lehre verdankt die germanistische Sprachwissenschaft in Italien ebenfalls den Arbeiten und Sammelbänden von Marina Foschi Albert, Marianne Hepp, Sabine Hoffmann und Martina Nied Curcio. Die Studien von Hoffmann zu fremdsprachlichen Lernprozessen (2014) und zum extensiven Lesen sowie zu verschiedenen Aspekten der Interaktion im DaF-Unterricht (z. B. Multimodalität, Aushandeln von Rederechten usw., vgl. u. a. Hoffmann 2017) geben wichtige Einblicke in die Lehr-Lern-Prozesse, die für den Fremdsprachenunterricht von hoher Relevanz sind. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang ebenfalls ihre Untersuchungen zur Sprachlernberatung als Verfahren zur Erhebung von Lernvorhaben (vgl. Hoffmann 2011). Fragen der Textualität stehen im Mittelpunkt der Studien von Foschi Albert, die v. a. grammatische und textstilistische Merkmale bei Textpro-

duktionen analysiert (vgl. 2009 und 2016). In Kooperation mit dem IDS Mannheim forscht die Autorin auch im Bereich der Leseverstehenskompetenz (vgl. Blühdorn/Foschi Albert 2015). Foschi Albert und Hepp haben in enger Zusammenarbeit mit Kollegen aus dem deutschsprachigen Raum zahlreiche Sammelbände herausgegeben (vgl. u. a. Fandrych/Foschi Albert/Hepp/Thurmair 2021). Nied Curcio beschäftigt sich v. a. mit Fragen kontrastiver Linguistik Deutsch-Italienisch (2008), Valenz-/Dependenzgrammatik (2012) sowie Lexikographie (z. B. Wörterbuchbenutzung, 2013). Von 2002 bis 2004 hat sie am Forschungsprojekt „Ein europäisches Curriculum für ‚Lingua Tedesca‘ an den italienischen Universitäten – das Römische Modell“ unter der wissenschaftlichen Leitung von Carlo Serra Borneto mitgearbeitet und dabei didaktisch-methodologische Überlegungen für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, die später in ihren zusammen mit Peggy Katelhön veröffentlichten Arbeiten zur Sprachmittlung und Mediation aufgenommen wurden (vgl. Nied Curcio/Katelhön 2020). Zusammen mit Marianne Hepp hat die Autorin auch ein Forschungsprojekt vom IISG zu Tertiärsprachendidaktik und Interkomprehension im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union und im Mittelmeerraum geleitet (vgl. Hepp/Nied Curcio 2018). Marianne Hepp, die 2017–2021 Präsidentin des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV) war, untersucht die Textdimension im DaF-Bereich etwa am Beispiel kontrastiver Textsortenarbeit (2008).

Was die Erarbeitung elektronischer Ressourcen betrifft, sei auf das umfangreiche digitalisierte Elektronische Lernerwörterbuch Deutsch-Italienisch (*eldit*) hingewiesen. Worteinträge sind dabei mit interaktiven Bildern versehen und enthalten typische Wortkombinationen mit vielen Beispielen, Redewendungen, Wortfamilien, Informationen zur Flexion sowie Grafiken zur Veranschaulichung von Bedeutungsbeziehungen zwischen Wörtern. Die Verwendung von Korpora als Grundlage für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache bleibt Gegenstand theoretischer und methodischer Überlegungen (Lombardi 2011, Zanin 2014, Flinz 2021).

Im Rahmen der Gesprochene-Sprache-Forschung wird der Erwerb kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprache aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert (vgl. Moraldo/Missaglia 2013 und Imo/Moraldo 2015). Die Prosodie des Deutschen und ihre Vermittlung im DaF-Unterricht wird v. a. von Federica Missaglia, Manuela Moroni und Gianluca Cosentino untersucht. Missaglia (2017) analysiert z. B. Phonetik und Prosodie im DaF-Unterricht mit Fokus auf fortgeschrittene Sprecher und diskutiert den Einsatz von öffentlichen Reden in der Didaktik, um den typischen fremden Akzent italienischer Deutschlernender zu korrigieren. Moroni (2013) geht auf den Zusammenhang zwischen Intonation und Informationsstruktur in der gesprochenen Sprache ein und zieht dabei didaktische Rückschlüsse für den Fremdsprachenunterricht. Auch bei Forschungen zu Ausdrucksmitteln des pragmatischen Apparats der deutschen Sprache wird die didaktische Perspektive einbezogen (Moroni 2017). Eine Grammatik der Prosodie für Deutsch als Fremdsprache erarbeitet Cosentino (2019), der im empirischen Teil seiner Arbeit eine korpusbasierte Analyse transkribierter Leseleistungen italophoner DaF-Studierender durchführt.

Fragen der Interaktion und DaF-Didaktik bilden einen Schwerpunkt der Arbeiten von Sandro Moraldo (vgl. u. a. 2021). Insbesondere sind hier seine Untersuchungen zur Kommunikation in den Neuen Medien zu erwähnen, bei denen z. B. Möglichkeiten digitaler Plattformen und Netzwerke im DaF-Unterricht besprochen werden (Moraldo 2014). Moraldo koordiniert als italienischer Projektpartner auch die Arbeiten des von der Europäischen Kommission finanzierten Projekts QuILL zur Förderung digitaler und IKT-basierter Sprachlehrmittel. Im Zusammenhang mit dem Erwerb mündlicher und schriftlicher Kompetenzen im DaF-Unterricht sind ebenfalls die Beiträge von Peggy Katelhön hervorzuheben, die sowohl grammatische Aspekte untersucht als auch einen Rechtschreibtrainer für Deutschlernende erarbeitet hat (vgl. Katelhön 2018a und 2018b).

Zur Profilierung der Disziplin *Deutsche Sprache und Übersetzung* haben viele Tagungsinitiativen beigetragen, bei denen auch DaF-relevante Themen diskutiert wurden. Von 2004 bis 2010 wurden an der Universität *La Sapienza* in Rom auf Initiative von Claudio Di Meola mehrere internationale Tagungen zur „Deutschen Sprachwissenschaft in Italien“ organisiert. Diese Tagungsreihe wurde zum Forum für die Diskussion von Forschungsprojekten in den Bereichen Sprachwissenschaft und angewandte Linguistik, Sprachdidaktik, Übersetzung, gesprochene Sprache, Fach- und Jugendsprachen (vgl. exemplarisch Di Meola/Hornung/Rega 2012). Themen an der Schnittstelle zwischen linguistischer Forschung und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache standen auch bei den Pisaner Fachtagungen 2004, 2009 und 2014 im Mittelpunkt (vgl. z. B. Foschi Albert/Hepp/Neuland 2006) sowie bei den 2015, 2017 und 2018 an der Universität Genua gehaltenen Tagungen zu Fragen der Grammatikvermittlung, insbesondere mit Fokus auf DaF-Übungsgrammatiken (vgl. Di Meola/Gerdes/Tonelli 2017), deren wissenschaftlich-didaktische Adäquatheit in verschiedenen zusätzlichen Publikationen auf den Prüfstand gestellt wird (zuletzt Di Meola/Puato 2021). Als Diskussionsforum von besonderer internationaler Resonanz sei zudem auf die XV. IDT-Tagung (Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer) in Bozen (2013) hingewiesen, die den wissenschaftlichen Austausch zu Themen der DaF-, DaZ- und DaM-Didaktik noch einmal erheblich befördert hat (vgl. u. a. Drumb/ Kletschko/Sorrentino 2016).

4 Deutsch als Fachsprache in Italien

Einen vollständigen Überblick über das breite Spektrum der in Italien geleisteten Forschungsarbeit zum Deutschen als Fachsprache zu geben ist hier nicht möglich. Im Folgenden sollen vielmehr vor dem Hintergrund ihrer Relevanz im nationalen und internationalen Kontext exemplarisch einzelne Studien und Projekte zum Sprachgebrauch in zwei Bereichen (Recht und Tourismus) vorgestellt werden. Die erste Schwerpunktsetzung bietet sich mit Blick auf den Stellenwert der deutschen Rechtsprache und den Status des Deutschen als Amtssprache in der Region Südtirol/Alto Adige an. Das Interesse an der Rechtskommunikation richtet sich insbesondere auf

die Aufarbeitung des terminologischen Apparats, trägt aber auch allgemeinen Entwicklungstendenzen der Fachkommunikationsforschung Rechnung. Die zweite Schwerpunktsetzung erfolgt angesichts der Bedeutung des Tourismus für die italienische Volkswirtschaft, und der damit einhergehenden sprachlichen Erfordernisse für die Tourismuskommunikation (Berufsbilder, Textsorten usw.). Die Untersuchung fachlicher Kommunikation ist regelmäßig korpusbasiert oder korpusgestützt und bezieht häufig fremdsprachendidaktische Aspekte ein (z. B. Lombardi 2011).

Auf andere fachliche Domänen kann hier nur ansatzweise hingewiesen werden. Im Bereich der Wirtschaft seien insbesondere die Studien von Rocco (2013) zu Textsorten der Unternehmenskommunikation (Aktionärsbriefe, Einstiegsseiten deutscher und italienischer Banken) und von Crestani (2010) zur Wortbildung in den Wirtschaftssprachen Deutsch-Italienisch erwähnt. Mit der Sprache der Politik in deutschsprachigen Ländern befasst sich Brambilla (2007), während Puato (2018) kontrastiv zur medizinischen Fachsprache gearbeitet hat. Zur Fachsprache der Archäologie liegen verschiedene Beiträge von Hempel (u. a. 2009) und Gagliardi (2006) vor.

Ein wichtiger Bezugspunkt für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit fachlicher Kommunikation in Italien ist das Forschungszentrum CERLIS (*Centro di Ricerca sui Linguaggi Specialistici*), das 1999 an der Universität Bergamo gegründet wurde mit dem Ziel, Forschungen zu fachlichen Diskursen sowohl in synchroner als auch in diachroner Perspektive zu fördern. Es operiert auf nationaler wie internationaler Ebene auf der Basis von Forschungsprojekten, durch die Organisation von Kolloquien und Tagungen sowie die Veröffentlichung zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen. Das Spektrum der Untersuchungen umfasst Aspekte fachinterner und -externer Kommunikation in verschiedenen fachlichen Domänen, häufig auch in sprachvergleichender Perspektive. Die Mehrsprachigkeit ist ein grundlegendes Anliegen des Forschungszentrums sowohl was die Mitglieder als auch die Organisation der verschiedenen Initiativen betrifft. Die Arbeiten der deutschen Sektion der IX. CERLIS Tagung (*Ways of Seeing, Ways of Being: Representing the Voices of Tourism*, Bergamo, 23.–25. Juni 2016) haben z. B. zur Gründung der interuniversitären Forschungsgruppe MUeSLI (*Musei e Scenari Linguistico-culturali dell'Interazione orale*) beigetragen. Die Mitglieder sind an verschiedenen italienischen Universitäten tätige Sprachwissenschaftler des Deutschen, die sich mit der Untersuchung von Interaktionsformen im Bereich des Tourismus (u. a. Touristenführungen, Audio-Guides) aus unterschiedlichen Perspektiven beschäftigen (vgl. Carobbio/Lombardi 2018).

4.1 Sprachgebrauch in touristischen Kommunikationszusammenhängen

Die Tourismuskommunikation ist zunehmend auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet und angewiesen, wie die Vielfalt sprachvergleichender Studien zu dieser Domäne zeigt. Der von Höhmann (2013) herausgegebene Sammelband führt z. B. kontrastive Beiträge

zusammen, in denen unterschiedliche Fragen des Sprach- und Kulturtransfers in der Tourismuskommunikation (auch mit Blick auf die Didaktik) behandelt werden. Mehrsprachig ausgerichtet ist auch der Sammelband von Baumann (2018) zur Textsorte Reiseführer und zu dem entsprechenden Berufsbild.

Einen lexikographischen Beitrag zur Ermittlung terminologischer Eigenschaften touristischer Texte leistet das Projekt *TouriTerm*, das von der Katholischen Universität in Brescia zusammen mit dem Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien entwickelt wird mit dem Ziel, eine mehrsprachige Terminologie- und Textdatenbank einzurichten (vgl. Lombardi/Peverati 2012). Eine weitere lexikographische Ressource stellt TOURLEX dar, ein zweisprachiges Internet-Fachwörterbuch zur Tourismussprache (Deutsch-Italienisch) für italienische DaF-Lerner, die Tourismuswissenschaft studieren (vgl. Flinz 2018). Auch das von Höhmann/Spissu (2013) zusammengestellte „Corpus del Rinascimento“, das zahlreiche schriftliche Produktionen zu deutschen und italienischen Künstlern der Renaissance einbezieht, kann u. a. als empirische Grundlage für kontrastive Analysen von Fachsprachen an der Schnittstelle zwischen Kunstgeschichte und Kulturtourismus dienen.

Fachsprachliche Aspekte werden auch in Analysen zu touristischen Werbetexten ermittelt. Ricci Garotti (2016) geht auf textsortenspezifische Eigenschaften touristischer Werbekataloge über Italien für den deutschsprachigen Markt ein. Das Reiseziel Italien wird u. a. in Hinblick auf sprachliche Vermarktungsstrategien in deutschen Tourismustexten bei Magris (2014) untersucht, die in einer gesonderten, sprachvergleichenden Studie auch auf die Phraseologie von Emotionen im Tourismusmarketing eingeht (Magris 2013).

Demgegenüber geht es in den gesprächsanalytischen Arbeiten von Costa (vgl. z. B. 2016) zu Stadtführungen, die z. T. auch im Rahmen des Arbeitskreises Angewandte Gesprächsforschung an der Universität Bayreuth entstanden sind (vgl. Costa/Müller-Jacquier 2010), um Fragen der Interaktion und der Vermittlungsstrategien muttersprachlicher Stadtführer gegenüber nichtmuttersprachlichen Touristen. Die damit einhergehenden Fragen der erforderlichen Sprachkompetenzen werden in einer neueren Studie zu einem Lehrkonzept für den DaF-Unterricht entwickelt (Costa 2021). Auch Ravetto (2019) beschäftigt sich mit Fragen der Verständigung zwischen muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Reiseführern und Touristen. Gegenstand der Untersuchung von Audio-Guides sowie Aufnahmen von Stadtführungen sind ebenfalls Objektlokalisierung, Raumorientierung und Hörerführung (Ravetto 2010). In einer funktional-pragmatischen Untersuchung von Audio-Guides arbeitet Nardi (2013) sprachliche Verfahren der Wissensvermittlung bei der Beschreibung von Gemälden heraus (v. a. Sprechhandlungen wie Beschreiben, Bewerten, Deuten, Erläutern). Einen anderen Blickwinkel auf mündliche Interaktionsformen der Tourismuskommunikation nimmt Magris (2018) ein, indem sie Audiodeskriptionen deutscher und italienischer Kunststädte für blinde und sehbehinderte Menschen vergleicht.

Angesichts der zunehmend durch Multimodalität und Digitalisierung geprägten Tourismuskommunikation zeigt die sprachvergleichende Studie von Crestani (2018)

Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf, die sich in der sprachlichen Gestaltung von Frage- und Antwortbeiträgen deutsch- und englischsprachiger Foren-Nutzer beobachten lassen. Aus diachronischer Sicht ist die vergleichende Untersuchung von Lombardi (2017) zu älteren Reiseführertexten und Internet-Rezensionen von Interesse. Auch die Arbeit von Höhmann (2018) verfolgt eine anwendungsbezogene Perspektive, die Alltagsbedürfnissen der Touristen Rechnung trägt, indem sie mehrsprachige, multimodale Modell-Dialoge untersucht, die auf wiederkehrenden Kommunikationsabläufen bzw. Interaktionssequenzen beruhen.

4.2 Fachliche Terminologie und sprachliche Konventionen im Rechtsdiskurs

Die sprachvergleichende Erarbeitung juristischer Nomenklatur ist vor allem für die Fachübersetzung ein unverzichtbares Erfordernis. Es kann daher kaum erstaunen, dass sich in diesem Bereich insbesondere universitäre Übersetzer- und Dolmetscherinstitute engagiert haben. In erster Linie sind hier das *Dipartimento di Interpretazione e Traduzione* der Universität Bologna (und die dort unter der wissenschaftlichen Leitung von Marcello Soffritti entwickelte Datenbank JUSLEX) zu nennen (vgl. etwa Wiesmann 2006) sowie das *Dipartimento di Scienze giuridiche, del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione (IUSLIT)* der Universität Trieste mit der dort erarbeiteten Datenbank TERMitLEX (vgl. Perruzzo/Magris 2020). Diese mehrsprachigen terminographischen Ressourcen ermöglichen einen systematischen Zugang zur fachlichen Nomenklatur und sind sowohl für kontrastive Untersuchungen als auch für den Erwerb einschlägiger Fachkompetenzen in der Übersetzung juristischer Texte von zentraler Bedeutung.

Darüber hinaus wurden an der Europäischen Akademie in Bozen (*Institut für Angewandte Sprachforschung*) Informationssysteme für Rechtsterminologie wie LexAlp und bistro entwickelt. Das LexAlp Informationssystem ermöglicht terminologische Vergleiche zwischen den Rechtssprachen der Alpenstaaten (Deutsch, Französisch, Italienisch und Slowenisch) in den Kernbereichen Raumentwicklung und nachhaltige Entwicklung. Die bistro-Datenbank stützt sich u. a. auf die von der Paritätischen Terminologiekommission genormten Termini und umfasst Einträge in den Sprachen Italienisch, Deutsch und Ladinisch aus den Bereichen Hochschulrecht, Strafrecht, Strafprozessrecht, Verwaltungsrecht, Zivilrecht, Zivilprozessrecht.

Im Umfeld der genannten Einrichtungen und in Zusammenarbeit mit weiteren universitären Institutionen sind nicht nur einschlägige Forschungsgruppen entstanden (z. B. die Gruppe *Traduzione settoriale e lingue speciali* vgl. etwa Soffritti 2013, Wiesmann 2018), sondern auch zahlreiche korpusgestützte Promotionsprojekte zur deutschen Rechtssprache durchgeführt worden. Dabei werden regelmäßig sprachvergleichende Perspektiven einbezogen (z. B. Wiesmann 2004). Die Schwerpunktsetzungen beschränken sich nicht nur auf terminologische Fragen, sondern betreffen

beispielsweise auch Fragen der kollokationellen Verfestigung (Lombardi 2004), der Bedeutungskonstituierung (Höhmnn 2011) oder der Untersuchung von sprachlichen Konventionen auf semantischer, textueller und diskursiver Ebene (z. B. Veronesi 2011).

Die italienische Rechtslinguistik hat in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Profil gewonnen (s. bereits den Sammelband von Veronesi 2000) und sich entsprechend auf internationaler Ebene etabliert. Davon zeugen nicht zuletzt auch die zahlreichen Beiträge zu einschlägigen und traditionsreichen Fachwörterbüchern der Rechts- und Wirtschaftssprache (vgl. Conte/Boss/Morosini/Wiesmann 2021). Im Einklang mit den Entwicklungslinien der Fachkommunikationsforschung hat sich das Interessenspektrum erweitert. So betreffen die Schwerpunkte der letzten Jahrzehnte insbesondere Merkmale der Fachsprachlichkeit (Soffritti 1999) und Formulierungskonventionen normsetzender wirksamer Texte. Gegenstand der Untersuchung sind etwa Ausdrucksformen, die für die hierarchische Organisation gesetzlicher Vorschriften (Soffritti 2002) und das Zusammenspiel von Explizitheit und strategischer Offenheit relevant werden (Heller 2005). Besondere Aufmerksamkeit wird der Verwendung modaler Ausdrucksmittel gewidmet (z. B. Höhmnn 2007) sowie phraseologischen Aspekten in verschiedenen Bereichen der Rechtskommunikation, so etwa zu adjektivischen Paarformeln im Vertragsrecht (Wiesmann 2019) oder zu Phrasemen in Verfassungstexten (Rega 2020). Einbezogen werden ebenfalls Fragen der diatopischen Variation (s. den Sammelband Brambilla/Gerdes/Messina 2013). Darüber hinaus sind in Hinblick auf die immer wieder diskutierte Frage der Zugänglichkeit rechtlicher Grundbegriffe in neuerer Zeit auch Fragen der Popularisierung juristischen Wissens in das Interessenspektrum der Forschung gerückt (Heller/Engberg 2017, Carobbio/Engberg 2017).

5 Fazit

Die vorgestellte Übersicht über Forschungsprojekte und Publikationen zum Deutschen als Fach- und Fremdsprache in Italien zeigt ohne Anspruch auf Exhaustivität die Vielfalt der Forschungsschwerpunkte in diesen Bereichen, die auch vor dem Hintergrund der Etablierung und Profilierung der Disziplin *Lingua e traduzione – Lingua tedesca* („Deutsche Sprache und Übersetzung“) im italienischen Hochschulsystem in einem engen Zusammenhang stehen. Zusammenfassend lassen sich folgende Tendenzen festhalten:

- Die sprachvergleichende Dimension der Forschung ist in beiden Bereichen zentral. Während die Fremdsprachenforschung aus verständlichen Gründen vorwiegend in einer kontrastiven Perspektive Deutsch–Italienisch erfolgt, ist die Fachsprachenforschung stärker mehrsprachig ausgerichtet, wie z. B. an den dargestellten lexikographischen Projekten im Rechtsbereich ersichtlich wird.
- In beiden Bereichen lässt sich ein zunehmendes Interesse an der Erforschung von Aspekten mündlicher Kommunikation sowohl in spontanen, interaktionalen

Kontexten als auch in öffentlich-institutionellen Zusammenhängen nachweisen. Auch Untersuchungen zu multimodalen Kommunikationsformen rücken in den Vordergrund.

- Neben theoriegeleiteten Reflexionen werden v. a. empirisch fundierte, häufig korpusbasierte Analysen durchgeführt, die auf authentischem Sprachmaterial beruhen. Methodisch wird immer mehr mit digitalisierten Daten bzw. *tools* zur Datenerhebung und -auswertung gearbeitet, was einen kompetenten Umgang mit den Instrumenten der *Digital Humanities* beweist.
- Kooperationen mit Sprachwissenschaftlern aus dem deutschsprachigen Raum haben sich intensiviert und zu Forschungsinitiativen internationalen Rangs geführt. In den damit zusammenhängenden Publikationen werden oft auch sprachdidaktische Perspektiven einbezogen, die neue Einblicke in Lehr-Lern-Prozesse im DaF-Bereich bieten.

6 Literatur

- Baumann, Tania (Hg.) (2018): Reiseführer – Sprach- und Kulturmittlung im Tourismus. Le guide turistiche – mediazione linguistica e culturale in ambito turistico. Bern.
- Birk, Andrea M./Claudia Buffagni (Hg.) (2014): Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht. Münster.
- Blühdorn, Hardarik/Marina Foschi Albert (2015): Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Pisa.
- Brambilla, Marina M. (2007): Il discorso politico nei paesi di lingua tedesca: metodi e modelli di analisi linguistica. Roma.
- Brambilla, Marina M./Joachim Gerdes/Chiara Messina (Hg.) (2013): Diatopische Variation in der deutschen Rechtssprache. Berlin.
- Carobbio, Gabriella/Jan Engberg (2017): Mündliche Vermittlung juristischen Wissens am Beispiel eines Erklärfilms. In: *Lingue e Linguaggi* 21/2017, 41–56.
- Carobbio, Gabriella/Alessandra Lombardi (Hg.) (2018): La comunicazione orale nel turismo. Analisi di generi comunicativi in lingua tedesca. Bergamo.
- Conte, Giuseppe/Hans Boss/Federica Morosini/Eva Wiesmann (Hg.) (2021): Fachwörterbuch Recht und Wirtschaft / Dizionario giuridico ed economico. München.
- Cosentino, Gianluca (2019): Grammatik der Prosodie für Deutsch als Fremdsprache. Berlin.
- Costa, Marcella (2016): Thematisierung von Verstehen in der Fremdsprache. Eine multimodale Analyse am Beispiel der internationalen Touristenführung. In: Maria Selig/Elda Morlicchio/Norman Dittmar (Hg.): *Gesprächsanalyse zwischen Syntax und Pragmatik. Deutsche und italienische Konstruktionen*. Tübingen, 225–244.
- Costa, Marcella (2021): Zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit: kommunikative Gattungen aus dem Bereich Tourismus in der Lehrpraxis. In: Susanne Günthner/Juliane Schopf/Beate Weidner (Hg.): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen, 279–293.
- Costa, Marcella/Marina Foschi Albert (Hg.) (2017): *Grammatica del tedesco parlato*. Pisa.
- Costa, Marcella/Bernd Müller-Jacquier (Hg.) (2010): Deutschland als fremde Kultur: Vermittlungsverfahren in Touristenführungen. München.
- Crestani, Valentina (2010): Wortbildung und Wirtschaftssprachen: Vergleich deutscher und italienischer Texte. Bern.

- Crestani, Valentina (2018): Planen, fahren, travel...: Die Sprache der Reisenden in Foren über Zugreisen. In: *Sociolinguistica* 32 (1), 201–212.
- Di Meola, Claudio (2016 [2004]): *Linguistica tedesca. Un'introduzione con esercizi e bibliografia ragionata*. Roma (erste Auflage 2004).
- Di Meola, Claudio/Joachim Gerdes/Livia Tonelli (Hg.) (2017): *Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken*. Berlin (Sprachen lehren – Sprachen lernen, 2).
- Di Meola, Claudio/Joachim Gerdes/Livia Tonelli (Hg.) (2019): *Germanistische Linguistik und DaF-Didaktik*. Berlin.
- Di Meola, Claudio/Antonie Hornung/Lorenza Rega (Hg.) (2012): *Perspektiven Vier: Akten der 4. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien Rom, 4.–6. Februar 2010*. Frankfurt a. M.
- Di Meola, Claudio/Daniela Puato (Hg.) (2021): *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*. Frankfurt a. M.
- Drumbl, Hans/Dmitri Kletschko/Daniela Sorrentino (Hg.) (2016): *IDT 2013. Lerngruppenspezifisch in Daf, Daz, Dam. Sektionen D1, D3, D5, D6, D7*. Bolzano.
- Ehrhardt, Claus (2012): *Phraseologie im universitären Deutschunterricht. Ein Vorschlag zur Integration von Spracherwerb, Sprachreflexion und Landeskunde*. In: Andrea M. Birk/Claudia Buffagni (Hg.): *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Münster, 81–104.
- Ehrhardt, Claus/Eva Neuland (Hg.) (2009): *Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht*. Frankfurt a. M.
- Fandrych, Christian/Marina Foschi Albert/Marianne Hepp/Maria Thurmair (Hg.) (2021): *Attribution in Text, Grammatik, Sprachdidaktik*. Berlin.
- Flinz, Carolina (2018): *Tourlex: ein deutsch-italienisches Fachwörterbuch zur Tourismussprache für italienische DaF-Lerner*. In: *Lexicographica* 34 (1), 9–36.
- Flinz, Carolina (2021): *KORPORA in DaF und DaZ: Theorie und Praxis*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26 (1), 1–43.
- Foschi Albert, Marina (2009): „Grundgrammatik“ des Deutschen: ein sprachwissenschaftlicher Lehrinhalt für den universitären DaF-Bereich. In: Simonetta Sanna (Hg.): *Der Kanon in der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Bern, 17–30.
- Foschi Albert, Marina (2016): *Il profilo stilistico del testo. Guida al confronto intertestuale e interculturale (tedesco e italiano)*. Pisa.
- Foschi Albert, Marina/Marianne Hepp (2019): *Deutsch als Wissenschaftssprache in Italien: Tendenzen und Entwicklungsperspektiven mit besonderer Berücksichtigung der Wissenschaftssprachkomparatistik*. In: *Bulletin VALS-ASLA* 109, 111–127.
- Foschi Albert, Marina/Marianne Hepp/Eva Neuland (2006): *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation*. München.
- Gaeta, Livio (2017): *Lineamenti di grammatica tedesca*. Roma.
- Gagliardi, Nicoletta (2006): *Zur Übersetzung archäologischer Fachtexte (italienisch-deutsch)*. In: Maurizio Gotti/Susan Sarcevic (Hg.): *Insights into Specialized Translation*. Bern, 313–328.
- Heller, Dorothee (2005): *Zwischen Bestimmtheit und strategischer Offenheit: Zur sprachlichen Qualifizierung deutscher und schweizerischer Sanktionsnormen*. In: Vijay K. Bhatia/Jan Engberg/Maurizio Gotti/Dorothee Heller (Hg.): *Vagueness in Normative Texts*. Bern, 357–377.
- Heller, Dorothee (Hg.) (2008): *Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven*. Bern.
- Heller, Dorothee/Gabriella Carobbio (2021): *Deutsch als Wissenschaftssprache in Italien – Forschungsinitiativen und Forschungsschwerpunkte*. In: Sandro M. Moraldo (Hg.): *Stellung und Stellenwert der deutschen Sprache in Italien. Grundlagen und Perspektiven*. Milano, 143–167.
- Heller, Dorothee/Jan Engberg (2017): *Sprachliche Verfahren der Popularisierung von Rechtswissen. Zur Rekontextualisierung asylrechtlicher Grundbegriffe*. In: *trans-kom* 10 (1), 1–21.

- Hempel, Karl G. (2009): Strategien und Probleme bei der Übersetzung von Fachtexten der Klassischen Archäologie (Deutsch-Italienisch). In: Claudio Di Meola/Livio Gaeta/Antonie Hornung/Lorenza Rega (Hg.): Perspektiven Drei. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 14.–16. 2. 2008). Frankfurt a. M., 467–477.
- Hepp, Marianne (2008): Kontrastive Textsortenarbeit als didaktischer Baustein für eine gezielte Texterschließung in der Fremdsprache. In: Antonie Hornung/Cecilia Robustelli (Hg.): Vivere l'interculturala – gelebte Interkulturalität. Studi in onore di Hans Drumbl. Tübingen, 253–260.
- Hepp, Marianne/Martina Nied Curcio (Hg.) (2018): Educazione plurilingue. Ricerca, didattica e politiche linguistiche. Roma.
- Hepp, Marianne/Katharina Salzmann (Hg.) (2020): Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik: Theorie und Praxis. Roma.
- Hoffmann, Sabine (2011): Fremdsprachenlernberatung zur Erhebung von Lernvorhaben. In: Stefanie Vogler/Sabine Hoffmann (Hg.): Sprachlernberatung für DaF. Berlin, 147–157.
- Hoffmann, Sabine (2014): Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen. Tübingen.
- Hoffmann, Sabine (2017): Kommunikation im fremdsprachlichen Klassenzimmer – ein Beispiel multimodaler Analyse. In: Manuela C. Moroni/Federica Ricci Garotti (Hg.): Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik. Bern et al., 55–76.
- Höhm, Doris A. (2007): Überlegungen zur qualitativen und quantitativen Untersuchung von Modalverben und ihren Konkurrenzformen in Rechtstexten. In: Dorothee Heller/Piergiulio Taino (Hg.): Italienisch-Deutsche Studien zur fachlichen Kommunikation. Frankfurt a. M., 25–39.
- Höhm, Doris (2011): Lexikalische Konfigurationen. Korpusgestützte Mikrostudien zur Sprachlichkeit im deutschen und italienischen Verwaltungsrecht. Frankfurt a. M.
- Höhm, Doris (Hg.) (2013): Tourismuskommunikation. Im Spannungsfeld von Sprach- und Kulturkontakt. Frankfurt a. M.
- Höhm, Doris (2018): I modelli di dialogo bi- e plurilingui concepiti come supporto di mediazione linguistica per le interazioni *face-to-face*. L'esempio della comunicazione in ambito turistico. In: Gabriella Carobbio/Alessandra Lombardi (Hg.): La comunicazione orale nel turismo. Analisi di generi comunicativi in lingua tedesca. Bergamo, 85–111.
- Höhm, Doris A./Maria V. Spissu (2013): Il Corpus del Rinascimento. Strumenti per la comunicazione in ambito specialistico tra storia dell'arte e turismo culturale. In: Doris Höhm (Hg.): Tourismuskommunikation: im Spannungsfeld von Sprach- und Kulturkontakt. Frankfurt a. M., 349–381.
- Hornung, Antonie (2002): Zur eigenen Sprache finden: Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik. Berlin.
- Hornung, Antonie (2003): Die *Tesina* – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden. In: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, 347–368.
- Hornung, Antonie (2009): Schreibdidaktik im DaF-Unterricht. In: Ilona Feld-Knapp (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest, 128–152.
- Imo, Wolfgang/Sandro M. Moraldo (Hg.) (2015): Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht. Tübingen.
- Katelhön, Peggy (2018a): Ich war da voll am arbeiten: Flexionsmorphologie der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht. In: Barbara Vogt (Hg.): Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand. Trieste, 53–81.
- Katelhön, Peggy (2018b): Rechtschreibtrainer Deutsch als Fremdsprache: Verstehen, üben, testen. Berlin.
- Katelhön, Peggy/Marina M. Brambilla/Albana Muco (2021): Deutsch im Vergleich. Sprachliche Strukturen im Kontrast zum Italienischen: Einführung in das Themenheft. Linguistik Online 111 (6), 3–10. DOI: <https://doi.org/10.13092/lo.111.8249>.

- Lombardi, Alessandra (2004): Collocazioni e linguaggio. Proposte per un'analisi semi-automatica delle unità complesse in testi del diritto penale italiano e tedesco. Milano.
- Lombardi, Alessandra (2011): Fachsprachen lernen mit Korpora. Die Integration korpuslinguistischer Verfahren im Unterricht Deutsch als Fachsprache. In: Dagmar Knorr/Antonella Nardi (Hg.): Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln. Frankfurt a. M., 217–236.
- Lombardi, Alessandra (2017): Faszinierend und exzentrisch – nicht jedermanns Geschmack. Der „Vittoriale degli Italiani“ in den Augen deutscher Reisender. Eine soziolinguistische Studie in alten und neuen Medien der Tourismuskommunikation. In: Alessandra Lombardi/Lucia Mohr/Nikola Roßbach (Hg.): Der Gardasee und die Deutschen. Literatur – Kunst – Kommunikation / I Tedeschi e il Garda. Letteratura – Arte – Comunicazione. Frankfurt a. M., 223–252.
- Lombardi, Alessandra/Costanza Peverati (2012): TouriTerm: un database terminologico-testuale per la traduzione e redazione di testi turistici. In: Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione 14, 147–158.
- Magris, Marella (2013): La fraseologia delle emozioni in testi turistici promozionali tedeschi e italiani: un'analisi contrastiva e traduttologica. In: Doris Höhmann (Hg.): Tourismuskommunikation. Im Spannungsfeld von Sprach- und Kulturkontakt. Frankfurt a. M., 189–203.
- Magris, Marella (2014): „Deutsche Gäste willkommen“ – Eine linguistische Fallstudie zum italienischen Tourismusmarketing für den deutschen Markt. In: Alessandra Lombardi/Lucia Mor/Nikola Roßbach (Hg.): Reiseziel Italien. Moderne Konstruktionen kulturellen Wissens in Literatur – Sprache – Film. Frankfurt a. M., 129–144.
- Magris, Marella (2018): L'audiodescrizione per visite a città d'arte: uno studio pilota per un confronto tra Germania e Italia. In: Gabriella Carobbio/Alessandra Lombardi (Hg.): La comunicazione orale nel turismo. Analisi di generi comunicativi in lingua tedesca. Bergamo, 61–84.
- Missaglia, Federica (2017): Phonetik und Prosodie im DaF-Unterricht. Die öffentliche Rede. In: Deutsch als Fremdsprache 54 (3), 142–148.
- Mollica, Fabio (2020): Funktionsverbgefüge in ein- und zweisprachigen Wörterbüchern (für das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch) aus der Perspektive der DaF-Benutzer. In: Sabine De Knop/Manon Hermann (Hg.): Funktionsverbgefüge im Fokus: Theoretische, didaktische und kontrastive Perspektiven. Berlin, New York, 137–178.
- Moraldo, Sandro M. (2014): Getippter Dialog im zerdehnten Austausch. Die Kommunikationsplattform Twitter im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Massimo Cerruti/Elisa Corino/Cristina Onesti (Hg.): Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica. Alessandria, 97–115.
- Moraldo, Sandro M. (2021): Gesprochene Sprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Eine zeitgemäße Herausforderung. In: Susanne Günthner/Juliane Schopf/Beate Weidner (Hg.): Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht. Tübingen, 87–99.
- Moraldo, Sandro/Federica Missaglia (Hg.) (2013): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis. Heidelberg.
- Moroni, Manuela C. (2013): Informationsstruktur und Intonationskonturen im DaF-Unterricht. In: Sandro Moraldo/Federica Missaglia (Hg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Heidelberg, 201–219.
- Moroni, Manuela C. (2017): Verwendungsweisen der Partikel *doch* im Gespräch: Korpusuntersuchung und Chunks für den DaF-Unterricht. In: Manuela C. Moroni/Federica Ricci Garotti (Hg.): Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik. Frankfurt a. M., 293–340.
- Moroni, Manuela C./Elena Agazzi (2017): Bericht über die italienische Germanistik. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 64, 10–15.
- Moroni, Manuela C./Federica Ricci Garotti (Hg.) (2017): Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik. Bern.
- Nardi, Antonella (2013): Sprachliche Handlungen in Audio-Guide-Texten zur bildenden Kunst. In: Doris Höhmann (Hg.): Tourismuskommunikation. Im Spannungsfeld von Sprach- und Kulturkontakt. Frankfurt a. M., 141–160.

- Nardi, Antonella (2017): Studentisches erklärendes Handeln in der *Tesina* auf Deutsch. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität. Tübingen.
- Nardi, Antonella/Antonie Hornung (Hg.) (2015): *Scrivere il tedesco. Varietà culturali, linguistiche, metodologiche nella scrittura accademica*. Roma.
- Nied Curcio, Martina L. (Hg.) (2008): Ausgewählte Phänomene zur kontrastiven Linguistik Italienisch-Deutsch: ein Studien- und Übungsbuch für italienische DaF-Studierende. Milano.
- Nied Curcio, Martina L. (2012): Valenz? Auf jeden Fall! – Aber nicht nur. Didaktische und lexikographische Überlegungen. In: Klaus Fischer/Fabio Mollica (Hg.): *Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M., 181–205.
- Nied Curcio, Martina L. (2013): Der Gebrauch zweisprachiger Wörterbücher aus der Sicht italienischer Gemanistikstudierender. In: *Lexicographica* 29, 129–145.
- Nied Curcio, Martina L./Peggy Katelhön (Hg.) (2020): *Sprachmittlung und Mediation für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ)*. Berlin.
- Peruzzo, Katia/Marella Magris (2020): TERMitLEX: a legal terminology knowledge base for translators, interpreters and beyond. In: *Publiforum* 33. <https://www.publiforum.farum.it/index.php/publiforum/article/view/433> (letzter Zugriff 23. 12. 2023).
- Puato, Daniela (2018): *Tecnicismi specifici e collaterali nella lingua medica. Uno studio contrastivo tedesco-italiano*. Roma.
- Ravetto, Miriam (2010): „Sehen Sie das?“ – Zur verbalen Raumreferenz in Touristenführungen. In: Marcella Costa/Bernd Müller-Jacquier (Hg.) (2010): *Deutschland als fremde Kultur: Vermittlungsverfahren in Touristenführungen*. München, 214–243.
- Ravetto, Miriam (2019): Wie heißt das? Come si dice? Wortsuchaktivitäten in Touristenführungen mit Deutsch und Italienisch als Fremdsprachen. In: Tania Baumann (Hg.): *Reiseführer – Sprach- und Kulturmittlung im Tourismus*. Frankfurt a. M., 209–231.
- Rega, Lorenza (2020): Übersetzung und Phraseologie mit besonderem Bezug auf das Verstehen von Phrasemen. In: Paola Cotta Ramusino/Fabio Mollica (Hg.): *Contrastive Phraseology: Languages and Cultures in Comparison*. Newcastle upon Tyne, 517–532.
- Rega, Luigi/Marella Magris (Hg.) (2004): *Übersetzen in der Fachkommunikation – Comunicazione specialistica e traduzione*. Tübingen.
- Ricci Garotti, Federica (2016): *Das Image Italiens in deutschen touristischen Katalogen*. Roma.
- Rocco, Goranka (2013): *Textsorten der Unternehmenskommunikation aus kontrastiv-textologischer Perspektive. Eine Untersuchung der Aktionärsbriefe und Einstiegseiten der deutschen und italienischen Banken*. Bern.
- Soffritti, Marcello (1999): Textmerkmale deutscher und italienischer Gesetzesbücher: Übersetzung und kontrastive Analyse. In: Peter Sandrini (Hg.): *Übersetzen von Rechtstexten: Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. Tübingen, 119–135.
- Soffritti, Marcello (2002): Die doppelte Fachsprachlichkeit in aktuellen normsetzenden Texten. In: Maurizio Gotti/Dorothee Heller/Marina Dossena (eds.): *Conflict and Negotiation in Specialized Texts*. Bern, 59–77.
- Soffritti, Marcello (2013): Tendenzen, Potenzial und Grenzen der elektronischen Fachlexikographie. In: Sibilla Cantarini (Hg.): *Wortschatz, Wortschätze im Vergleich und Wörterbücher. Methoden, Instrumente und neue Perspektiven*. Frankfurt a. M., 209–236.
- Taino, Piergiulio/Marina M. Brambilla/Tobias Briest (Hg.) (2009): *Eindeutig uneindeutig: Fachsprachen – ihre Didaktik, ihre Übersetzung*. Frankfurt a. M.
- Tomaselli, Alessandra (2013): *Introduzione alla sintassi del tedesco*. Verona.
- Veronesi, Daniela (Hg.) (2000): *Linguistica giuridica italiana e tedesca / Rechtslinguistik des Deutschen und Italienischen*. Padova.
- Veronesi, Daniela (2011): *Wege, Gebäude, Kämpfe. Metaphern im deutschen und italienischen rechtswissenschaftlichen Diskurs. Eine vergleichende Analyse*. Heidelberg.
- Wiesmann, Eva (2004): *Rechtsübersetzung und Hilfsmittel zur Translation. Wissenschaftliche Grundlagen und computergestützte Umsetzung eines lexikographischen Konzepts*. Tübingen.

- Wiesmann, Eva (2006): Lessicografia e diritto – il progetto JUSLEX. In: *Aspects méthodologiques pour l'élaboration de lexiques unilingues et multilingues*. Brest, 21–30.
- Wiesmann, Eva (2018): *Der notarielle Immobilienkaufvertrag in Italien und Deutschland. Eine kontrastive diachronische Untersuchung zur Bedeutung von Norm und Konvention sowie zur Entwicklung der Textsorte*. Berlin (Forum für Fachsprachen-Forschung 148).
- Wiesmann, Eva (2019): Adjektivische Paarformeln in italienischen und deutschen notariellen Immobilienkaufverträgen. In: Eva Lavric/Wolfgang Pöckl/Christine Konecny (Hg.): *Comparatio delectat III*. Berlin, 399–418.
- Zanin, Renata (2014): Grundlagen für den Einsatz von Korpora im Unterricht. In: Antonella Nardi/Dagmar Knorr (Hg.): *Bewegte Sprachen. Leben mit und für Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M., 133–150.

Lesław Cirko

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Polen

Zusammenfassung: Der Beitrag beleuchtet die gegenwärtige Lage des Deutschen als Fremd- und Fachsprache in Polen. Nach einleitenden terminologischen Erklärungen wird dem Leser das politische, soziale und didaktische Umfeld aufgezeigt, um aus dieser Perspektive beide Varietäten des Deutschen, auch die Wechselwirkungen zwischen ihnen, darzustellen. Es wird auf die folgenden Schwerpunkte eingegangen: Deutsch als *Unterrichtszielsprache* (DaF), Deutsch als *Vermittlungssprache* im DaF (Metasprache im Unterricht), Deutsch als Fachsprache (anders: Fachsprache Deutsch, FsD) als *Unterrichtszielsprache* (FsD als DaF) und Deutsch als ein in Polen anwendbares *Kommunikationsmittel* (real benutzte FsD), alles im polnischen Kontext gesehen. Zwischen allen anvisierten Bereichen gibt es interessante Interdependenzen, die hervorgehoben werden.

Schlagwörter: Polnische Sprachumgebung; Deutsch als Fremd- und Fachsprache, deren Erwerb, Vermittlung und Gebrauch

- 1 Einleitung
- 2 Das Umfeld der analysierten Sprachvarietäten
- 3 Wechselwirkungen
- 4 Zusammenfassung und Ausblick
- 5 Literatur

1 Einleitung

Fachsprache und *Fremdsprache* sind Termini, die für unterschiedliche Spracherscheinungsformen stehen. Sie sind kaum nach immanent streng linguistischen Kriterien, dagegen nach gruppenspezifischer Verwendung und Funktion, also außerlinguistisch, zu definieren. Das hat bestimmte Konsequenzen, die um der terminologischen Sauberkeit weiterer Darstellung willen nicht übergangen werden dürfen.

Es ist vor allem auf ein gängiges Denkkürzel hinzuweisen, nach dem ‚die Art, wie man kommuniziert‘ unbedenklich als *Sprache* betrachtet wird. Nur so lässt sich sinnvoll von der *Fachsprache* oder *Fremdsprache* sprechen. Diese Sprachauffassung ist intuitionsgestützt, vorwissenschaftlich und dermaßen verbreitet, dass sie nicht nur für Laien, sondern sogar auch für zahlreiche Linguisten aus dem nichtstrukturalistischen oder nichtgenerativen Lager als akzeptabel gilt.

In Wirklichkeit liegen hier mehr oder weniger ausgeprägte Komplexe von Sprachvarietäten vor: einerseits heterogene Verständigungsmodi verschiedener Berufsgruppen, andererseits diverse Sprachbeherrschungs-Zwischenstadien von nicht-nativen Sprechern der jeweiligen Sprache, dazu noch sprachliche Register, die von Lehrern benutzt

werden, um auf die Sprachlernenden im Unterricht einzuwirken. Auch die Register unterscheiden sich erheblich, je nachdem, ob der Lehrer ein nativer oder nicht nativer Sprecher des Deutschen ist. Diese Varietätenvielfalt wird durch *Deutsch* überdacht:¹ Man spricht vom Fremdsprachendeutschen oder Fachdeutschen. Der springende Punkt: Es gibt dort nichts, was nicht zugleich zum Bestand des Deutschen gehört. Selbst sprachlich fremde Elemente (Anglizismen, Latinismen etc.) fügen sich morphologisch, syntaktisch, semantisch und pragmatisch in die Strukturen des Deutschen ein. Die *Fachsprache* und die *Fremdsprache* haben nichts Autonomes bezüglich der überdachenden *Sprache*.

Demgemäß ist festzuhalten, dass *Fachsprache* und *Fremdsprache* vor allem Sammelbegriffe für diverse Sprachvarietäten (mit erkennbaren Kernmerkmalen und nicht klar erkennbaren Grenzbereichen) sind. *Deutsch als Fachsprache* und *Deutsch als Fremdsprache* stehen entsprechend für die aus der Sicht der Sprechergruppen (Berufs- oder Lernergruppen) bevorzugten Sprachgebrauchsregister des Deutschen, wobei die Abgrenzung zwischen Fach-/Fremdsprache und Alltagssprache („Normal-sprache“) aus der Perspektive des Insiders diffus ist. Dass es hier nicht um nativen Sprechern vertraute Sprachvarietäten, sondern um beim Erwerb imitierte Sprachvarietäten einer Fremdsprache geht, macht die Problematik dieses Beitrags spannend.²

2 Das Umfeld der analysierten Sprachvarietäten

2.1 Deutsch als *Unterrichtszielsprache*

Die EU-Sprachpolitik peilt das Ziel an, dass alle Bürger der EU mindestens drei Fremdsprachen aktiv beherrschen, wobei vorausgesetzt wird, dass Kulturelemente des jeweiligen Landes synchron vermittelt werden. Diese edle Idee findet in Polen zwar viele Anhänger, darf jedoch nicht bei ihrer Verwirklichung überbewertet werden. Viele Lernende wollen Fremdsprache(n) einfach als Kode, als Mittel einer „üblichen Kommunikation“ beherrschen: Für Grenzpendler und Kontraktarbeiter in Deutsch-

¹ Überzeugend legt das Jochen Bär (o. J.) dar: „Die deutsche Sprache im Sinne der gegenwärtigen Betrachtungen ist keine einheitliche, feste Größe, sondern als System nur eine Gesamtheit von Subsystemen, den so genannten Varietäten. Diese unterscheiden sich pro Raum (als Dialekte, Regionalsprachen), pro Zeit (als historische Sprachstufen), pro sozialer Schicht (als Soziolekte), pro sozialer Gruppe (als Gruppen und Sondersprachen), pro Individuum (als Idiolekte), schließlich pro kommunikativem Interaktionsrahmen (als Funktiolekte) und Sprachverwendungssituation (als situative Register), und all diese Aspekte sind zu berücksichtigen, wenn Aussagen über Veränderungen etwa im Wortschatz oder in der Grammatik gemacht werden.“

² Im Fokus sind somit Unterrichts- und Gebrauchsformen des Deutschen außerhalb der deutschen Sprachgemeinschaft, d. h. ohne permanente Kontrolle deutscher Muttersprachler. Auch Unterrichtskurse wie etwa die des Goethe-Instituts, der etablierten Sprachschulen (z. B. Berlitz) oder der Sprachunterricht für die deutsche Minderheit oder die der zweisprachigen Schulen werden nicht analysiert.

land bzw. in der deutschsprachigen Umgebung ist die Nützlichkeit der Sprache in der Alltagspraxis das entscheidende Kriterium. Mit Sorge ist die Tendenz zu betrachten, dass ein beträchtlicher Teil der polnischen Germanistikstudenten heute allein um der Sprache willen für das (wörtlich zu verstehende) Diplom studiert,³ das als Studienabschlussnachweis und somit als „Passierschein“ zu beruflichen Sphären gilt, die nicht für den Diplomphilologen typisch sind. Das traditionelle Paradigma der germanistischen Ausbildung hat ausgedient, die deutsche Kultur ist seit Jahren kein Magnet mehr für Studierende. Die gegenwärtige politische und ökonomische Entwicklung verstärkt diese Einstellung.

Abgesehen von der Region, in der die deutsche Minderheit lebt und wo Deutsch quasi muttersprachlich unterrichtet wird,⁴ verliert Deutsch kontinuierlich seine einst wichtige Position als Fremdsprache in Polen. Verantwortlich dafür ist vor allem ein Geflecht von politischen und wirtschaftlichen Faktoren, von denen zwei besonders hervorzuheben sind.

1. Die nach dem EU-Beitritt Polens (1. 5. 2004) verhängte siebenjährige Schutzzeit für den deutschen Arbeitsmarkt hatte ein sich rapide vertiefendes Desinteresse am Deutschen zur Folge. Die Unterrichtspräferenzen haben sich noch deutlicher zugunsten des Englischen verschoben; eine Tendenz, die durch die Bildungspolitik Polens verstärkt wird. Während der Englischunterricht den bis 1989 obligatorischen Russischunterricht vollständig verdrängte und zum Pflichtfach an allen Schultypen und für alle Schulaltersgruppen wurde, gilt Deutsch als Fremdsprache zur Wahl, wo es sich gut gegen Französisch behauptet, aber um den Rang der zweiten Fremdsprache mit dem Spanischen oder Italienischen immer deutlicher konkurrieren muss.⁵

3 Davon zeugt die ständig wachsende Zahl der Studienabgänge gleich nach der Bachelor-Prüfung (1. Stufe nach Bologna-Richtlinien), ohne danach einen Masterabschluss anzustreben. Die Studenten betrachten das Diplom als einen universitären Sprachkenntnis-Nachweis. Ein Teil von ihnen wird auf Grund des Diploms auch zum Studium an deutschen Universitäten zugelassen, wo sie – sprachlich gut vorbereitet – ihre Ausbildung erneut von Null an beginnen.

4 So denkt man jedenfalls oft. In Wirklichkeit besteht ein Generationsgefälle: Während die Generation der Großeltern Deutsch nicht selten (fast) muttersprachlich spricht, sind die Deutschkenntnisse bei den Eltern schon wesentlich geringer. Jugendliche und Kinder sprechen Schlesisch und Polnisch, mit überwiegend rudimentären Deutschkenntnissen, die selten A1 überschreiten. Aus einer Umfrage, die ich 2019/20 mit Hilfe einiger hilfsbereiter Studentinnen und Studenten aus Strzelce Opolskie/Groß Strehlitz, Krapkowice/Krappitz, Walce/Walzen und Niwki/Tempelhof durchgeführt habe, ging hervor, dass selbst in Schulen der Region, wo Deutsch seit 2006 als amtlich anerkannte Hilfssprache gilt, heutzutage überwiegend Englisch zuungunsten des Deutschen als Hauptfremdsprache gewählt wird.

5 Der obligatorische Englischunterricht beginnt in der 1. Klasse der Grundschule (sechs- oder siebenjährige Schüler). Ein Großteil von ihnen hatte aber bereits in den Kindergärten den ersten Kontakt mit dem Englischen (Kinderreime, Lieder, Basiswendungen). Die zweite Fremdsprache kommt in der 7. Klasse der Grundschule hinzu (bis 2017 in der 1. Klasse des dreijährigen Gymnasiums); die Entscheidung, welche Sprache in der jeweiligen Schule unterrichtet wird, liegt bei den Schulaufsichtsbehörden und ist von den verfügbaren Fremdsprachenlehrern, aber kaum von Entscheidungen der Lernenden abgängig (vgl. Maziarz 2020, 105). Die Liste der zu unterrichtenden Fremdsprachen hat sich nach der

2. Der zweite Faktor ist die durch die katholisch-nationalistische, populistische polnische Regierung seit 2015 ostentativ betriebene euroskeptische Politik, verstärkt durch antideutsche Ressentiments, die von den regierungsabhängigen Medien für politische Zwecke geschürt werden.

Während die Maßnahmen der Bundesregierung zum Schutz des deutschen Arbeitsmarkts dem Deutschen den Reiz einer nützlichen Sprache entzogen („*Man kann sich problemlos in Deutschland auf Englisch verständigen!*“), findet der Propaganda-Tenor der ehemaligen polnischen PiS-Regierung bei ihren Wählern Gefallen; stark genug, um die Jahrhunderte deutscher Kultur – noch vor wenigen Jahren eine Anziehungskraft für viele Willige, Deutsch zu lernen – auf die Zeitspanne 1939–1945 zu komprimieren. Beide Attitüden, mit einer gewissen Arroganz von ihren Anhängern verkündet und trotz der Ablehnung von einigen anderen, haben das Bild einer guten deutsch-polnischen Nachbarschaft getrübt, gelegentlich sogar Ressentiments geweckt und im Effekt indirekt zu einem erheblichen Ansehensverlust des Deutschen geführt.

Der DaF-Unterricht im polnischen Schulsystem wird gewöhnlich als wenig effektiv eingeschätzt. Eine der Ursachen dafür liegt darin, dass nach jedem Übergang in die nächsthöhere Unterrichtsstufe eine „Angleichung des Niveaus innerhalb der Klasse, Wiederholung und Festigung des Gelernten“ stattfindet: Der Lehrer fängt immer wieder *ab ovo* an; Grundschullerner, Gymnasiasten und Studierende im Sprachunterricht wiederholen dieselben Grundlagen. Die kostbare Zeit, die man durch eine intensive Kommunikationsübung hätte füllen können, geht so verloren. Der DaF-Unterricht beginnt zwar früh, aber sein Effekt wirkt oft enttäuschend, zumal zahlreiche Absolventen schließlich nur elementare grammatische Strukturen und ein beschränktes Vokabular beherrschen, was allenfalls zum Reproduzieren konventioneller Small-Talk-Phrasen befähigt. Der durchschnittliche polnische Mittelschulabsolvent bildet zwar Einzeläußerungen, kann aber kaum auf Deutsch sprechen.⁶

Wesentlich besser ist das System germanistischer Studien (Neuphilologien an Universitäten, Staatliche Berufshochschulen, bis vor kurzem auch Fremdsprachenkollegs), deren Absolventen als Deutschlehrer, -übersetzer und -dolmetscher, zunehmend – nach begleitenden Aufbaustudien und speziellen Berufsschulungen – Fachpersonal im Bankwesen, in Niederlassungen deutscher Firmen und globalen Korporationen mit deutschsprachiger Kundschaft tätig sind. Die oben genannten, außerhalb des Schulwesens tätigen Gruppen sind potenziell an einem intensiven FsD-Unterricht interessiert. Ob tatsächlich alle Diplomphilologen die in den Curricula polnischer germanistischer In-

Transformation 1989 vergrößert: Spanisch und Italienisch werden immer beliebter. Der Französischunterricht stagniert, während Russisch am meisten an Popularität verloren hat. (Ruthenisch und Ukrainisch werden nicht mitgezählt, da sie als Sprachen ethnischer Minderheiten unterrichtet werden). Der Unterricht klassischer Sprachen ist polenweit selten geworden.

⁶ Seit über 40 Jahren unterrichte ich Deutsch auf universitärem Niveau; aus dieser Perspektive kann ich eine schrittweise Verschlechterung (deren Tempo sich aber seit etwa 2015 rasant beschleunigte) feststellen.

stitute deklarierte C2-Spracherwerbsstufe (im Sinne des Europäischen Referenzrahmens) beherrschen, muss angezweifelt werden. Viele Diplomgermanisten haben aber nachweislich herausragende Sprachkenntnisse. Dies liegt offensichtlich darin begründet, dass die Studierenden sich freiwillig für das Studium der deutschen Sprache entschieden haben. Der Faktor Motivation spielt für die Unterrichtsqualität eine entscheidende Rolle.⁷

Eine Schwäche in der Germanistenausbildung in Polen liegt im Festhalten am obsolet gewordenen Philologieparadigma. Literaturgeschichte und deskriptive Grammatik des Deutschen (einschließlich Sprachgeschichte) sind unveränderlich tragende Pfeiler der polnischen Germanistik, dessen ungeachtet, dass praktische Gründe, nicht das Interesse an der „Hohen Kultur“ die Hauptbeweggründe für die Wahl der künftigen Studienrichtung sind. Die Signale von Seiten der Arbeitgeber sind auch unmissverständlich: Gefragt sind am neuen Arbeitsplatz vor allem die sog. *soft skills*, die selten, wenn überhaupt, mit der offensichtlich überbewerteten Lebenslauf-Kennntnis der deutschen Literatur vereinbar sind. Die Neuphilologie teilt in der gesellschaftlichen Beurteilung das Schicksal der gesamten polnischen Geisteswissenschaft, die – nach einem verbreiteten Bonmot – aus lauter „Fakultäten unnützen Wissens“ besteht.

Anders sieht die Situation in den Institutionen polytechnischer oder naturwissenschaftlicher Hochschulbildung aus. Viele bieten parallel zu polnischsprachigen Vorlesungen und Seminaren auch solche, die auf Englisch durchgeführt werden. Im Bereich der Geisteswissenschaften sind Studiengänge in englischer Sprache eine Seltenheit. Auch die Dominanz des Englischen als erster Fremdsprache in Pflichtsprachkursen ist polenweit enorm groß, Deutsch kommt allenfalls sporadisch als Zweitfremdsprache zur Wahl, das angestrebte Niveau ist meist A2. Studierende, die aufgrund ihrer bisherigen Lerngeschichte höher eingestuft werden können, deklarieren oft vorsätzlich niedrigere Kompetenzen, um dann ohne Anstrengung die nötigen Testate zu ergattern. Deutschunterricht wird zu einem „ETCS-Punkte-Lieferer“ ohne besonderen praktischen Wert.⁸

Bevor aber der Lerner Student einer Hochschule wird, hat er 12 Jahre Fremdsprachenunterricht zu absolvieren. In den Jahren 2009–2017 (die Jahre vor der Bildungsreform, die hier als wichtige Bezugsperiode gelten) begann die Sprachausbildung (Englischunterricht) in der 1. Klasse der Grundschule und wurde an dreijährigen Gymnasien und dreijährigen Allgemeinbildenden Lyzeen fortgesetzt, drei- oder vierjährigen Poly-

7 Es muss klargestellt werden: Germanistik ist etwa seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts von einer populären und geschätzten Studienrichtung zu einem Studienfach zweiter oder (noch häufiger) dritter Wahl abgerutscht. Zu den Prestige und Geld bringenden Fächern gehören u. a. Jura, Medizin, Architektur, auch Anglistik (!), manche polytechnischen Fachrichtungen wie IT, AI oder ausgewählte Zweige des Maschinenbaus. Reicht das Abiturergebnis nicht aus, dort zum Studium zugelassen zu werden, wählt man, von wenigen von vornherein Entschlossenen abgesehen, geisteswissenschaftliche Fächer, darunter germanistische Studien.

8 Ich bedanke mich an dieser Stelle bei Elżbieta Doros, der ehem. Leiterin der germanistischen Abteilung am Fremdsprachenzentrum der Polytechnischen Hochschule in Gliwice (Gleiwitz), für ihre Auskunft und Vermittlung bei meiner Befragung an anderen polnischen Polytechnischen Hochschulen.

technischen Mittelschulen (Technika) oder dreijährigen Berufsschulen.⁹ Bis 2014 bestand die Möglichkeit, Berufsslyzeen – hybride Formen von Berufsschulen und Lyzeen mit Abiturabschluss – zu wählen, in denen Englisch unangefochten den höchsten Rang unter anderen Fremdsprachen hatte. Die zweite Fremdsprache (u. a. Deutsch) wurde im Gymnasium eingeführt und (meist) am Lyzeum fortgesetzt (insgesamt 6 Jahre).¹⁰ Die dritte Fremdsprache wurde, wenn überhaupt, drei Jahre lang im Gymnasium unterrichtet (vgl. Skowronek 2013, 119).¹¹

Am 1. September 2017 wurden im Zuge der sog. „Zalewska-Reform“¹² Gymnasien abgeschafft, die Lücke wurde dadurch geschlossen, dass der Grundschulunterricht von sechs auf acht Jahre verlängert wurde. Vierjährige Allgemeinbildende Lyzeen und fünfjährige Technika wurden (wieder) eingeführt, die Berufsschulen wurden zu Branchenschulen I. und II. Grades umbenannt.¹³ Diese grundlegende Umwandlung sollte keine nennenswerten inhaltlichen Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht herbeiführen, allenfalls eine Umverteilung der Unterrichtsstunden. Wie Maziarz (2020, 101–103) zeigt, sinkt die Zahl der Abiturienten, die Deutsch als Abiturfach wählen, kontinuierlich; auch die Prüfungsergebnisse haben sich in den letzten Jahren wesentlich verschlechtert.

Das Gesamtbild, auf welchen Wegen Deutschkenntnisse in Polen erworben werden können, vervollständigen Sprachkurse für Erwachsene (zuweilen für spezifische Berufsgruppen) und der Privatunterricht. Der Privatunterricht umfasst Nachhilfestun-

⁹ Im Zuge der Programmreform gilt seit 2009 Englisch als die erste Fremdsprache seit der 1. Klasse der Grundschule; es wird drei Stunden wöchentlich unterrichtet (Grundlage: Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17 oraz Dz.U. 2012 poz. 977).

¹⁰ Interessante Daten bringt der Bericht *Nauczanie języka niemieckiego w Polsce. Raport przeglądowy 1990–2010* [Der Deutschunterricht in Polen. Ein Überblick 1990–2010]: 2008 wurde Deutsch als Zweit-sprache in 24,6% aller Gymnasien unterrichtet, 2009 – entsprechend 38,1% (!). Die Zahlen trügen: Hinter dem Zuwachs steckt eine negative Tendenz. 2012 haben 55.731 Gymnasiasten Deutsch als Prüfungs-sprache, 2015 – 40.676, 2017 – 38.757 und 2019 – nur 31.500. 2019, beim ersten Abschluss-examen in der Grundschule (nach der „Zalewska-Reform“) haben nur 15.815 Schüler Deutsch gewählt. Quelle: Regierungssuchmaschine <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/>, Zugang am 05. 01. 2024. Eine vergleichbare Studie für das Jahr 2023 ergab, dass 2499 Lernende Deutsch als Abiturfach gewählt haben. Quelle: https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informac_je_o_wynikach/2023/sprawozdanie/sprawozdanie_matura_2023_niemiecki_F23.pdf, Zugang 05. 01. 2024.

¹¹ Skowronek (2013) zeichnet hier ein allzu positives Bild: Oft wird es aber aus praktischen Gründen (z. B. keine Lehrkräfte vor Ort) bei zwei belassen. Darüber hinaus ist Englischunterricht ein Pflicht-fach, es kann nicht „gewählt“ werden.

¹² Anna Zalewska war damals Ministerin für Bildungswesen.

¹³ Bis auf die Situation in den Branchenschulen wird die Lage wiederhergestellt, die bereits vor der polnischen Transformation nach 1989 galt. In den Branchenschulen wird der Englischunterricht fortgesetzt; keine Branchenschule, in der Deutschunterricht geführt wird, ist mir bekannt. Der Schwerpunkt liegt auf dem Ausbau kommunikativer Fertigkeiten (so Rozp. vom 14.2.17). Im Klartext heißt es: ‚den Lerner befähigen, dass er sich irgendwie auf Englisch verständigen kann‘ (Quelle: Aufgenommenes Gespräch mit Lehrerinnen in den Branchenschulen 1. und 2. Grades während einer Online-Lehrertagung im Kreis Legnica/Liegnitz, 22. März 2021).

den zur Verbesserung der Sprachleistung in der Schule, Vorbereitung auf Examina/Sprachzertifikate, sowie – vor allem – zahlreiche Unterrichtsformen (systematischer Sprachunterricht von Null an, Konversationen für Hobbylerner, Auffrischung des einst Gelernten mit oder ohne spezifische thematische Dominanten u. v. a.) für überwiegend erwachsene Personen.¹⁴

Eine spezifische Spracherwerbsform ist der Selbstunterricht. Er kommt häufiger vor, als man denkt. Viele Sprachliebhaber, die nicht Privatlehrer engagieren oder Sprachkurse besuchen wollen bzw. können, entscheiden sich für diesen Lernmodus. Die Lerner erreichen zuweilen erstaunliche rezeptive Leistungen (Verstehen des gehörten oder gelesenen Textes) bei einer schwachen Fertigkeit, in der Fremdsprache zu schreiben und vor allem zu sprechen.

DaF in Polen zeichnet sich durch eine breite Fächerung von angewandten Lehrmethoden und -techniken aus. Während der DaF-Unterricht im Schulsystem durch den ministeriell angeordneten methodischen Rahmen begrenzt wird,¹⁵ unterliegt der Privatunterricht diesbezüglich keinen Begrenzungen: Jeder Sprachkursveranstalter entscheidet, wie er im Sprachunterricht verfährt, welche Methode(n) er anwendet und welche didaktischen Unterlagen er als Arbeitsgrundlage benutzt. Manchmal sind die verfügbaren Lehrmaterialien ein entscheidender Faktor.¹⁶ Die Vielfalt lässt sich nicht automatisch in die Lehrqualität ummünzen und macht eine Evaluation von erzielten Ergebnissen schwierig.

2.2 Deutsch als *Vermittlungssprache* in DaF

„Das ist alles Deutsch, was du da schreibst. Aber ein Deutscher würde Vieles anders formulieren ...“¹⁷

Deutsch als Vermittlungssprache in DaF ist eine besondere Erscheinung. Es kann als Fachsprache *sui generis* verstanden werden, als Kontaktsprache mit dem Lernenden,

¹⁴ Die Popularität des Privatunterrichts lässt sich kaum ermessen. Nach Schätzungen, die z. T. durch eine Befragung verifiziert wurde, geben ca. 70 %–80 % der Breslauer Germanistikstudenten Deutschunterricht als Aufstockung ihres monatlichen Budgets. Manche Studierende haben mehrere Lerner; der „Rekordhalter“ will „über ein Duzend“ gehabt haben. Das Prozedere ist auch unter Deutschlehrern verbreitet. Die Zahl derer, die so ihr Einkommen vergrößern, ist kaum zu bestimmen. Die Dunkelziffer kann in den Pandemiezeiten, begünstigt durch eine über ein Jahr andauernde Online-Unterricht-Pflicht, sehr hoch sein.

¹⁵ Vgl. dazu Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r.

¹⁶ Die Fremdsprachenlehrer haben heute bis zu einem gewissen Grad Einfluss auf die Wahl der zu benutzenden Lehrmaterialien, deren Zahl auf dem Büchermarkt heute sehr groß ist. Gelegentlich fällt die Entscheidung, welche Materialien gewählt werden, von der eigenwilligen Verfügung der Schulleitung. Die Verleger lobbyieren zuweilen für ihre Lehrmaterialien, das Prozedere rückt manchmal gefährlich in die Nähe der Bestechlichkeit. Vgl. dazu Malak 2019.

¹⁷ An dieser Stelle geht mein Dank an Eva Teubert (Mannheim) für ihre akribische Durchsicht des Manuskripts und ihre Korrekturvorschläge.

als Mittel, im didaktischen Prozess auf ihn einzuwirken. Zugleich ist es aus der Perspektive eines polnischen Deutschlehrers eine spezifische Sprachform, die er erst im DaF erwerben muss.

Der Generationswechsel unter Deutschlehrern ist ein wichtiger Faktor eines effizienten Deutschunterrichts. Das Profil eines Deutschausbilders hat sich in den letzten 50 Jahren mächtig verändert. Ausgestorben sind die ältesten Lehrer, die zweisprachig aufgewachsen sind oder (oft unter dramatischen Umständen) Deutsch im Krieg erworben haben. Es fehlte ihnen eine mit der heutigen vergleichbare didaktisch-methodische Vorbereitung, aber sie waren (fast) muttersprachlich sprachkompetent. Auch die Zeiten, in denen Deutsch als die einzige Sprache in der universitären Deutschlehrer-ausbildung für nichtnative Sprecher des Deutschen in Polen galt, sind längst vorbei. Als Deutschvermittlungssprache breitet sich gegenwärtig polenweit ein Gemisch aus Polnisch und Deutsch, gelegentlich sogar mit englischen Einsprengseln, aus. Dessen ungeachtet werden jährlich viele Germanistikabsolventen mit hervorragenden Deutschkenntnissen ausgebildet.

Dies hat bestimmte didaktische Konsequenzen für den DaF-Unterricht in Polen: Die Deutschausbildung der Schüler auf dem A-, B- und C-Niveau wird den (nicht-nativen) C1- oder C2-Sprechern des Deutschen anvertraut; zugespitzt gesagt: Nicht-native Sprecher des Deutschen mit guten Schuldeutschkenntnissen unterrichten andere nicht-native Sprecher des Deutschen mit erst zu meisternden Schuldeutschkenntnissen.¹⁸ Je höher die Kompetenzstufe der Lerner, desto größer sind die potenziellen Probleme der Lehrer. Probleme, die ein Muttersprachler oft spontan löst, indem er schnelle mögliche Kontexte abrufft und vor diesem Hintergrund über die Korrektheit der fraglichen Passage befindet. Bei nicht nativen Sprechern des Deutschen ist dies auf eingedrillte Muster reduziert, daher eine gewisse Neigung zur Binarität der Urteile: „möglich“ vs. „unmöglich“, die (ebenfalls vertretbaren) Zwischenstufen werden meist kaschiert. Es wird oft unbewusst auf aus polnischer Sicht „Selbstverständliches“, „Logisches“ oder „Empfehlenswertes“ rekurriert, was nicht selten zu interkulturellen Entgleisungen beim Sprachgebrauch führt.

Deutsch als die ausschließliche Vermittlungssprache in DaF ist in Polen selten. Metasprachliches (Grammatikerklärungen, lexikalische Besonderheiten etc.) wird in fast allen Schulen auf Polnisch erklärt, was die Kommunikation mit Schülern erleichtert und ein tieferes Verständnis für Neues und zuweilen Kompliziertes stimuliert. Auf Deutsch werden Äußerungen zum Nachsprechen formuliert, ferner diverse Beispiele. Ein ständiger Wechsel zwischen Fremd- und Muttersprache auf dem Weg, eine

18 Das in Wirklichkeit unterrichtete Deutsch ist eine Hybride, die aus diversen deutschen Texten für didaktische Zwecke destilliert ist. Die hier und da in den offiziellen Lehrprogrammen deklarierte Vision, man lehre das Standarddeutsch (Hochdeutsch), stärkt allenfalls das Ego des Auslandsgermanisten. Die Didaktisierung ist ein durchaus üblicher Weg, originelle Texte für den didaktischen Bedarf anzupassen, indem sie grammatisch und lexikalisch modifiziert und zweckbestimmt vereinfacht, bei gesprochenen Texten: übertrieben korrekt artikuliert und langsamer gesprochen werden.

im didaktischen Plan angestrebte DaF-Zwischenetappe zu meistern, prägt die Alltagspraxis des Fremdsprachenunterrichts.

2.3 Deutsch als Fachsprache als *Unterrichtszielsprache*

Fremdsprachen können wie beliebige Varietäten unterrichtet werden. In 1 wurde allerdings auf einige Beschränkungen hingewiesen, u. a. darauf, dass es keine „Allgemeinfachsprache“ gibt. Es gibt mehrere Hundert von „Fachjargons“, je nach der Berufsgruppe.

Aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts gibt es keine besondere Fachsprachendidaktik. Die FsD wird nach denselben Prinzipien erworben wie alle anderen DaF-Teilbereiche: Ob Alltags- oder Fachkommunikation, ihre Vokabulare, ihre Syntax, Stilistik und Pragmatik sind aus der Sicht eines Lerners als Unterrichtsstoff genauso einfach/kompliziert. Nicht der Spracherwerb allein ist in diesem Fall eine didaktische Herausforderung. Wichtiger und schwieriger ist das notwendige Verständnis für die tatsächlichen Gegebenheiten, die die Kommunikation in der zu meisternden berufsspezifischen Sprachform (vgl. Pkt. 1) betrifft. Der Fachmann, der mit einem Fachbereich muttersprachlich vertraut ist, der Elemente, Phasen und Bedingungen technologischer Prozesse überblickt und jegliche Zusammenhänge versteht, lernt das Nötige schneller und effizienter: Er hat lediglich deutsche Bezeichnungen für Bekanntes zu beherrschen. Der Laie im technischen Bereich wird hingegen vor kaum überbrückbare Probleme gestellt: Er muss sich ein neues Fachvokabular aneignen für einen Bereich, den er kaum versteht.¹⁹

Es besteht eine große Nachfrage nach der kommunikativen Beherrschung der FsD innerhalb von spezifischen Interessengruppen, vor allem denjenigen, die sich um eine besser bezahlte Stelle auf dem deutschen Arbeitsmarkt bewerben möchten: Bauarbeiter, Automechaniker, Altenpfleger, Krankenschwestern, neuerdings massenhaft Ärzte, um nur einige Berufsgruppen zu nennen. Nach Deutschland gekommen, beherrschen sie – durch den Anpassungs- und Integrationszwang motiviert – Deutsch in dem Ausmaß, in dem sie es für das berufliche Leben benötigen. Dies erfolgt relativ schnell durch die Einbettung in die deutschsprachige Umgebung (natürlicher Spracherwerb), zuweilen auch durch die Teilnahme an fachsprachlichen Kursen in Deutschland. Viele Auswanderer/Gastarbeiter *in spe* sorgen aber meist vor, indem sie Sprachkurse bereits in Polen belegen oder sich privat unterrichten lassen.

FsD als DaF ist ein spezifischer Unterricht, je nachdem, ob der Lernende bereits Vorkenntnisse im Deutschen hat (in diesem Fall wird der Deutschunterricht unter

¹⁹ An zahlreichen germanistischen Instituten werden, um die Flaute bei der Anwerbung neuer Studienkandidaten abzuwenden, Seminare zur abschätzig so bezeichneten „fachsprachlichen Propädeutik auf lexikalischem Niveau“ angeboten. Dozenten diktieren dabei fachsprachliche Vokabeln zu Bankwesen, Kulturmanagement, Medizin, Jura oder Tourismus.

einem besonderen Blickwinkel fortgesetzt), oder ob er den FsD-Unterricht ohne Deutschkenntnisse beginnt. Im zuletzt genannten Fall werden ihm meist im ersten Schritt Schlüsselwörter eingedrillt (Nomina, die Elemente seiner beruflichen Sphäre benennen, Proverben, mit denen man möglichst viele Tätigkeiten, Prozesse und Zustände abdecken kann, Richtungs-, Lokal- und evtl. Temporaladverbien u. Ä.).

2.4 Fachsprache Deutsch als *Kommunikationsmittel* in Polen

Es besteht polenweit kein Bedarf, ausgerechnet Deutsch als Mittel einer fachlichen Kommunikation zu benutzen. Die Skala von Möglichkeiten ist diesbezüglich beschränkt. Recherchen ergeben, dass sogar in den Ortschaften, in denen Deutsch offiziell als Hilfsprache anerkannt wird, vor allem in einem schlesisch-polnisch-deutschen Sprachgemisch kommuniziert wird. In Kontakten nach außen dominiert Polnisch.²⁰

Selbst in den Niederlassungen angesehener deutscher Firmen wird zuweilen Deutsch in die Rolle einer Hilfssprache zurückgestuft: Die offizielle Korporationssprache ist meist Englisch (*Denglish meets Ponglish*), besonders dann, wenn es um offizielle Besprechungen, Evaluationen, *brainstorming* auf höheren Hierarchiestufen geht. Der deutsche Mittelbau und die Korporationsspitze kommunizieren untereinander meist auf Deutsch. Deutsch ist auch gelegentlich die Kommunikationssprache in halb-offiziellen Kontakten zwischen Deutschen und Polen. Auf der unteren Hierarchieebene sprechen Polen ihre Muttersprache, zuweilen bildet sich ein englisch-deutsch-polnisches Pidgin heraus, in dem auch deutsche Mitarbeiter kommunizieren. In Kontakten nach außen (deutsche Kundschaft) rivalisieren Deutsch und Englisch um das Primat.²¹

3 Wechselwirkungen

Überholt ist die Vorstellung, die gelegentlich noch geäußert wird, dass vor allem die Kultur eines Landes der Hauptmotivationsgrund für die Wahl der zu erlernenden

²⁰ In einem Test wurden 11 Autoreparaturwerkstätten im Wohngebiet deutscher Minderheiten angerufen und auf Deutsch um einen eventuellen Termin für eine fiktive Wagenüberholung gebeten. Zweimal wurde fließend auf Deutsch geantwortet und nach komplizierten technischen Details zurückgefragt, bei denen ich mich als Fragender geschlagen geben musste, zweimal wurde ich radebrechend um Geduld gebeten, und ein deutschkundiger Mitarbeiter wurde ans Telefon geholt, einmal wurde das Gespräch abrupt abgebrochen, zweimal wurde sofort ins Englische umgeschwicht, viermal wurde in (schlesisch durchsetztem) Polnisch geantwortet. Selbstverständlich ist das kein verlässliches Prüfverfahren, es scheint jedoch die beschriebene Tendenz zu bestätigen.

²¹ In einer telefonischen Anfrage an das PR-Management wurde mir nach einer zuvorkommenden Auskunft ausdrücklich untersagt, den Namen der Firma und ihren Standort zu nennen, mit der Begründung, eine unüberlegte Formulierung könne das *Face* der Firma beschädigen. Diese Angaben werden im Archiv des Autors aufbewahrt.

Fremdsprache sei. Praktische Einsatzmöglichkeiten in der Alltagskommunikation sind es, die den Lerner *in spe* dazu motivieren; Alltagskommunikation, in die sowohl der Homo Faber wie auch der Homo Ludens involviert ist.

Dies ist ein Junktim zwischen Deutsch als Fremd- und Deutsch als Fachsprache in Polen: Beides kann nützlich sein, wenn es um die Bewältigung von Alltagssituationen geht, sei es in der beruflichen, sei es in der sonstigen Lebenssphäre.²² Beide Sprachvarietäten (vgl. Pkt. 1) werden – trotz ihrer funktionalen Differenzierung – genau nach den gleichen didaktischen Mustern erworben, beide sind Register einer zu erlernenden Fremdsprache. Sie werden außerhalb von einer deutschsprachigen Umgebung und deren natürlicher Kontrolle der Fortschritte vor dem Hintergrund der realen Verständigung erworben, indem innerhalb von Lerngruppen nach Anweisungen des Lehrers mögliche Kommunikationssituationen nachgespielt werden. Daraus hat der Lernende Äußerungsmuster und Verständigungsraster herauszuarbeiten, um diese, sobald ein angemessener Kompetenzgrad in deren Handhabung erreicht wird, in realen, nicht simulierten Kommunikationssituationen erfolgreich anzuwenden.

Sprachen werden für einen bestimmten Zweck gelernt; dies gilt für alle Lernergruppen, sowohl für einheimische Neuphilologen als auch für Verkäufer, Bauarbeiter oder Krankenpfleger, die künftig im Ausland arbeiten wollen. Ein Gastarbeiter mit sogar rudimentären Sprachkenntnissen hat am Start wesentlich bessere Chancen, einen Job zu finden, als sein Kollege ohne elementare Sprachkenntnisse. Hinter diesem scheinbaren Gemeinplatz verbirgt sich die Fähigkeit, die ganze lebensnotwendige Sphäre in der fremdsprachlichen Umgebung einzurichten: Einkäufe, Reisen, Post, Wohnungssuche, notwendige Kontakte mit Ämtern und Behörden etc. Und *last but not least*: Sogar elementare Sprachkenntnisse vervielfachen das Tempo, eine Fremdsprache im direkten Kontakt mit nativen Sprechern zu verbessern. Hier überschneiden sich DaF und FsD besonders deutlich.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Deutsch platziert sich trotz beträchtlicher Einbuße an Popularität immer noch unter den beliebtesten Fremdsprachen in Polen. Es ringt um den Ruf der zweitpopulärsten Fremdsprache mit Spanisch und Italienisch, deren Popularität kontinuierlich wächst. Rang 1 ist dem Englischen auf administrativem Wege zuerkannt und gesichert. Fran-

²² Diese Einsicht setzt sich langsam im deutschsprachigen Raum durch: Nach der Öffnung im Rahmen der *Willkommenspolitik* entstand die Notwendigkeit, Flüchtlinge in die neue Umgebung zu integrieren. Diesem Zweck dienen u. a. Sprachkurse, die im ersten Schritt zur elementaren Kommunikation befähigen sollen. Was die Flüchtlinge zukünftig lesen werden, bleibt dahingestellt. Sie werden aber mit Sicherheit einkaufen, womöglich zur Arbeit gehen, ihre Nachbarn im Treppenhaus treffen. Der praktische Aspekt triumphiert, die ästhetischen Werte werden (vorläufig?) verdrängt.

zösisch und Russisch sind, wenn man die gegenwärtigen Tendenzen und Bedarfe beobachtet, keine echten Konkurrenten.

Deutsch wird in diversen Formen (Schulunterricht, Privatunterricht, Selbstunterricht) und in diversen Institutionen (staatliche Lehrstätten, Sprachschulen, Hochschulen) unterrichtet. Dort, wo der Lernende die Wahlmöglichkeit zwischen Sprachen hat, richtet er sich in der Tendenz nach der antizipierten Nützlichkeit der Sprache als Mittel der Kommunikation, einer alltäglichen oder einer fachlichen.

Fachsprache Deutsch soll in der Didaktik wie jeder andere Bereich des Deutschen behandelt werden: Aus der Sicht eines Ausländers gibt es allenfalls funktionale, oft außersprachliche Unterschiede in der Anwendung (Alltags- oder Fachkommunikation, wobei beide nicht selten ineinanderfließen). In beiden Fällen lernt er aber Deutsch.

5 Literatur

- Bär, Jochen (o. J.): Geschichte der deutschen Sprache: ein Abriss. 85.214.96.74:8080/baerneu/beitraege/sprachgeschichte.pdf (Zugriff am 11. 12. 23)
- Malak, Sławomir (2020): Przydatność materiałów glottodydaktycznych na przykładach koncepcji wybranych podręczników szkolnych wiodących polskich wydawnictw. Wrocław (unveröff. Doktorarbeit).
- Maziarz, Magdalena (2020): Miejsce tłumaczenia w uczeniu (się) języka obcego w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego. In: *Studia Translatorica* 11. Wielowymiarowość rzeczywistości translacyjnej. Mehrdimensionalität der Translationswirklichkeit. Multidimensionality of translation reality, 99–114.
- Nauczanie języka niemieckiego w Polsce. Raport przeglądowy 1990–2010 sporządzony przez ORE na zlecenie MEN. Warszawa 2011. In: https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/6latek/raport-polsko-niemiecki_all.pdf, Zugriff 05. 01. 2024
- Skowronek, Barbara (2013): Fremdsprachenunterricht in Polen heute. In: *Studia Germanica Posnaniensia* XXXIII, 117–124.
- Ministerielle Verordnungen
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012 poz. 977).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018 poz. 467).

Csaba Földes

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ungarn

Zusammenfassung: Der Artikel fasst die zahlreichen Funktionen der deutschen Sprache in Ungarn in Geschichte und Gegenwart zusammen und behandelt deren aktuelles sprach-, bildungs- und kulturpolitisches Potenzial im Hinblick auf Deutsch als Fremdsprache und auf Deutsch als Fachsprache. Es wird herausgearbeitet, dass Stellung und Prestige des Deutschen kontinuierlich abnehmen, während sich das Englische sowohl die Lernerzahlen als auch die Verwendung betreffend als konkurrenzlos führende Sprache durchsetzt. Dabei ist gleichzeitig festzustellen, dass Deutsch trotz seiner deutlichen Verluste einen festen Status als zweite Fremdsprache in der Schulkultur wie auch in der Welt von Gesellschaft und Politik (besonders im beruflichen Sektor, vor allem bezogen auf das Sprachenprofil Wirtschaftsdeutsch) innehat.

Schlagwörter: Fremdsprache, Minderheitensprache, Verkehrssprache, Wirtschaftsdeutsch, Ungarn

- 1 Kontext und Anliegen
- 2 Die deutsche Sprache: historische Stellung und Funktionen
- 3 Aktuelle Position und Entwicklungen
- 4 Deutsch und andere Fremdsprachen im Schulbereich
- 5 Deutsch als Fremd- und Fachsprache in der Hochschulkultur und in der Fachkommunikation
- 6 Sonderfall Deutsch als Minderheitensprache
- 7 Bilanz
- 8 Literatur

1 Kontext und Anliegen

Im (ost-)mitteleuropäischen Raum kommt dem Deutschen unter den Sprachen herkömmlich eine prominente Rolle zu. Denn Geschichte, Funktionen und Stellenwert der deutschen Sprache sind in diesem Areal weitreichend, vielschichtig und beachtlich. In diesem Kontext hat der vorliegende Artikel vor, das sprach-, kultur- und bildungspolitische Interaktionspotenzial des kulturellen Phänomens deutsche Sprache als Fremdsprache und als fachsprachliche Varietät mit Fokus auf Ungarn zu beleuchten sowie dessen aktuelle Position (einschließlich auch kennzeichnender Entwicklungstendenzen) im Ensemble anderer Fremd-, Zweit- bzw. Minderheitensprachen empirisch herauszuarbeiten. Zu diesem Zweck greift dieser Text auch Ausführungen aus früheren Veröffentlichungen auf, z. B. Földes (2015) und ergänzt sie mit aktuellen Daten sowie Informationen.

2 Die deutsche Sprache: historische Stellung und Funktionen

Im traditionellen Deutschlern-Land Ungarn hat Deutsch innerhalb des Fremdsprachen-sektors ungeachtet der eher rückläufigen Entwicklungen – verglichen mit anderen Staaten – immer noch einen beachtlichen Umfang inne (siehe ausführlicher in den Abschnitten 3 und 4). Waren und sind doch die Funktionen des Deutschen in dieser Region ausgesprochen vielfältig: als Verkehrssprache, Amtssprache, Bildungssprache im Unterricht und in der Wissenschaft (sowohl als Vermittlungsgegenstand wie auch als Vermittlungsmedium), Fachsprache, Fremdsprache, Zweitsprache, Muttersprache, Minderheitensprache (auch „Nationalitätensprache“ genannt), Arbeitssprache usw. Zusätzlich muss bedacht werden, dass die Stellung der Sprache etwa im Schulcurriculum nicht immer mit ihrer Stellung für das Individuum selbst übereinstimmt. Beispielsweise kann Deutsch für eine Person Erstsprache (Muttersprache) sein, während es auf der Ebene des Curriculums als Zweitsprache (Fremdsprache) fungiert. In diesem – selten reflektierten – Zusammenhang könnte man wohl von „symmetrischen“ bzw. „asymmetrischen“ sprachdidaktischen Konstellationen sprechen.

In aller Kürze sei rekapituliert, dass Deutsch in Ungarn in seinen verschiedenen Funktionen über eine enorme historische Verwurzelung verfügt. Es wurde seit 1784 (unter Joseph II.) bis 1945 praktisch an allen Schulen Ungarns mit obligatorischem Charakter vermittelt und hat zu verschiedenen Ausprägungen von Bilingualismus geführt (nähere Informationen zu diachronen und synchronen Verwendungs- und Vermittlungskontexten der deutschen Sprache in Ungarn in Kostrzewa/V. Rada [2010]). Die Kulturgeschichte Ungarns ist doch seit eh und je mit dem deutschsprachigen Raum aufs engste verflochten. Seit der Heirat des Staatsgründers, König St. Stephans, im Jahre 996 mit der bayerischen Prinzessin Gisela wird die Zugehörigkeit des Landes zum Westen – d. h. seine europäische Orientierung – maßgebend vom Deutschtum mitgeprägt. Wichtig ist dabei auch, dass Ungarn jahrhundertlang eine besonders multiethnische, multikulturelle und vielsprachige Formation darstellte: In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts belief sich der Anteil der ungarischsprachigen Bevölkerung im Königreich Ungarn der Doppelmonarchie auf nicht einmal 50 Prozent. Die größte nicht-ungarische Gruppe bildeten die Deutschsprachigen. Das deutschsprachige Bürgertum galt bis zu seiner weitgehenden Assimilierung um die Wende des 19. und 20. Jahrhunderts in den Städten vielfach als ein nicht wegzudenkender Katalysator der wirtschaftlichen und der geistig-kulturellen Entwicklung. Heute wird die Größenordnung der ungarndeutschen Population von den Minderheitenorganisationen auf etwa 200.000 bis 220.000 beziffert (Quelle: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen o. D.).

Für die Ausbreitung der deutschsprachigen Kultur und die Lingua-franca-Verwendung der deutschen Sprache war wohl das Bestehen der Österreichisch-Ungarischen Monarchie der wichtigste Faktor. Neben Prag war auch Budapest bis zu einem gewissen Grade eine zweisprachige Stadt mit niveauvoller, international angesehener

deutschsprachiger Presse, z. B. dem „Pester Lloyd“ (seit Mitte des 18. Jahrhunderts sind in Ungarn etwa 2000 deutschsprachige Zeitschriften erschienen), ganz zu schweigen von anderen Gebieten der Kultur. Beispielsweise war der Komponist der Ouvertüre zur Eröffnung des großen Deutschen Theaters in Pest, das 1812 – ein Vierteljahrhundert vor dem Ungarischen Nationaltheater! – erbaut wurde, kein geringerer als Beethoven. Der österreichische Schriftsteller Adalbert Stifter publizierte nur bei seinem Pester Freund Gustav Heckenast. Als der im Jahre 1885 in der ungarischen Hauptstadt geborene György Lukács (Geburtsname: György B. Löwinger), Ungarns bekanntester Philosoph und Literaturhistoriker des 20. Jahrhunderts, wenige Monate vor seinem Tod im Juni 1971 die autobiographische Skizze „Gelebtes Denken“ schrieb, tat er dies ebenso in deutscher Sprache wie bei einer Reihe seiner wichtigsten Bücher. Der Soziologe Arnold Hauser, geboren 1892 in Temeswar (heute Timișoara in Rumänien) hat in den späten vierziger Jahren des 20. Jahrhunderts sein Hauptwerk „Sozialgeschichte der Kunst und Literatur“ ebenfalls auf Deutsch verfasst. Der 1886 in Budapest gebürtige Leo Popper, den Lukács für „die größte Begabung“ hielt, der er je begegnete, hatte in der „Fackel“ und in der „Neuen Rundschau“ einige bedeutsame kulturhistorische Essays publiziert und ein halbes Dutzend unveröffentlichter hinterlassen – geschrieben auf Deutsch. Alle drei sowie Karl Mannheim, Béla Balázs (geboren als Herbert Bauer) und manch anderer, der zu dem legendären literarischen „Sonntagskreis“ von 1915 bis etwa 1919 gehörte, waren ungarische Intellektuelle, die sich außer des Ungarischen auf gleichem Niveau auch des Deutschen in Wort und Schrift bedienten. Genauso auch der 1900 als Sándor Grosschmid geborene Schriftsteller Sándor Márai, der zunächst mehrheitlich auf Deutsch publizierte oder der Dramatiker und Journalist Ferenc Herczeg (eigentlich Franz Herzog) als Leitgestalt des ungarischen literarischen Konservatismus. Dieser Bilingualismus und die hohe deutsche Sprachkompetenz lassen sich wohl letztendlich darauf zurückführen, dass 1784 der Habsburger Joseph II. Deutsch als Amts- und Unterrichtssprache einführte (zuvor war es Latein). Nach der Niederschlagung des Freiheitskampfes der Ungarn 1848/49 wurde vom berüchtigten Innenminister Alexander Bach mittels deutschsprachiger Beamter und Lehrer, aber auch Gendarmen, das Deutsche als Staatssprache Ungarns mit vehementem Nachdruck weiter forciert. Noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts soll Ernst Moritz Arndt von seiner Reise in die Hauptstadt Ungarns berichtet haben: „[...] da diese Stadt so nahe an Teutschland liegt, und mit Wien und anderen Orten den nächsten und ersten Verkehr und einen so engen Zusammenhang hat, so ist fast alles germanisiert, und selbst in der Tracht sieht man nicht viel Ungarisches. Die meisten Ungarn sprechen auch teutsch, und der gemeine Mann versteht es auch gewöhnlich“ (zitiert nach Herrschaft 1940, 42). Einen weiteren Anstoß zur Verbreitung des Deutschen als Verkehrssprache gaben die jiddischsprachigen Juden, die im Kontakt mit Anderssprachigen hauptsächlich auf das Deutsche zurückgriffen.

Man kann mithin schlussfolgern: Ungarische – und wohl auch mitteleuropäische – Geistesgeschichte ist ohne den Anteil der deutschen Sprache so gut wie unvorstellbar.

3 Aktuelle Position und Entwicklungen

Der Wirklichkeitsbereich ‚Deutsch als Fremdsprache‘ ist in ganz Ostmittel-, Ost- und Südosteuropa (im Weiteren: MOE) nicht ohne den Hintergrund der politisch-wirtschaftlichen Umwälzungen um das Jahr 1990 zu verstehen (vgl. Földes 2004, 110–111; 2015, 16). Denn sie führten zu sprachpolitischen, soziolinguistischen und didaktischen Neubestimmungen von Funktion, Rolle und Stellung einzelner Sprachen: Die dauerhafte Hegemonie des „Zwangsrussischen“, welches jahrzehntelang eine sprachliche Alltagsdissidenz in großem Stil auslöste, wich plötzlich einem Ansturm auf Angebote der sog. „westlichen“ Sprachen, vor allem des Englischen und des Deutschen. Gleichzeitig war damit ein tiefgreifender Umgestaltungsprozess (z. B. Reformen in der Deutschlehrerausbildung, Umschulung von Russischlehrern, Aufwertung des Deutschen als Minderheitensprache, neue Motivationsstrukturen für das Fremdsprachenlernen etc.) verbunden, vgl. ausführlicher Földes (2004, 110–111).

Anfang des 21. Jahrhunderts spielten sich weitere nachhaltige, teilweise dramatische Veränderungen ab. Der international beobachtbare Positionsverlust der deutschen Sprache und der Germanistik ist im gesamten MOE-Raum, so auch in Ungarn, faktische Realität; sein Ausmaß fällt in Ungarn jedoch, verglichen mit vielen anderen Staaten, weniger radikal aus. Die Statistiken zeigen, dass Deutsch in Ungarn – wie in einigen anderen MOE-Ländern wie Tschechien, Polen und die Slowakei – vor einigen Jahrzehnten noch die am meisten beherrschte Fremdsprache war.

Tab. 1: Sprachkenntnisse in Ungarn.

	1960	1990	2001	2011
Deutsch	482.036	453.726	1.040.786	1.111.997
Englisch	43.336	229.366	999.641	1.589.180
Französisch	45.655	53.213	116.583	117.121
Russisch	69.478	156.787	197.706	158.497

(Quelle: Das ungarische Statistische Zentralamt)

Der immer noch relativ günstige Stellenwert für das Deutsche resultiert vor allem aus der verbreiteten Deutschkompetenz bei älteren Generationen, sodass demnächst gewiss schon von einer weiteren Verschiebung zugunsten der Mainstream-Sprache Englisch auszugehen ist. Ungarn nimmt hinsichtlich der Sprachkompetenz im internationalen Vergleich trotz der nach wie vor nicht unerheblichen Lernerzahlen eine Schlusslicht-Position ein. So geht aus aktuellen europäischen Statistiken hervor, dass im Jahr 2016 bei der Generation zwischen 25 und 64 Jahren nur 42,4 Prozent der ungarischen Bevölkerung über Fremdsprachenkenntnisse verfügten, während der EU-Durchschnitt 64,6 Prozent betrug (Quelle: Eurostat. Statistics Explained a). In Anbetracht der Ergebnisse aus früheren Jahren ist für Ungarn allerdings eine positive

Tab. 2: Anteil der Personen ohne Fremdsprachenkenntnisse.

2007	2011	2016
74,8 %	63,2 %	57,6 %

(Quelle: Eurostat. Statistics Explained b)

Tendenz zu verzeichnen, wobei unklar ist, ob es sich tatsächlich um Verbesserungen in dem Umfang handelt oder dabei die Umfragetechnik (eigene Angaben der Befragten) – ähnlich wie in den anderen europäischen Ländern – auch eine Rolle spielte, vgl. Tabelle 2.

Laut derselben Quelle sieht der Anteil derjenigen noch ungünstiger aus, die zwei oder mehr Fremdsprachen sprechen: 11,1 Prozent in Ungarn vs. 21 Prozent im EU-Durchschnitt. Im Hinblick auf die Vermittlung von zwei oder mehr Sprachen an Sekundarschulen ist Ungarn mit seinen – angeblich nur – 6,2 Prozent unter den erfassten 30 Staaten ein absolutes Schlusslicht, während sich der europäische Durchschnitt auf 59,2 Prozent beläuft (vgl. Bodnár 2018). In einer europäischen Erhebung deklarierten im Jahr 2018 in ähnlicher Weise 38 Prozent der ungarischen Jugendlichen, dass sie keine weitere Fremdsprache lernen möchten. Dagegen lag der analoge Anteil in Europa im Schnitt bei nur 22 Prozent (Quelle: Eurobarometer 2018).

4 Deutsch und andere Fremdsprachen im Schulbereich

Während man in der Nach-Wende-Zeit in Ungarn insbesondere an den Grenzen zum zusammenhängenden deutschen Sprachraum in der Schulkultur eine führende Rolle des Deutschen – sogar vor Englisch – attestieren konnte (vgl. Földes 2003: 971; 2015: 18), scheint heute die Vorrangstellung des Englischen gleichsam einen weltweiten Trend zu verkörpern, von dem auch Ungarn keine Ausnahme ist. Bis 1999/2000 überstieg hinsichtlich der Lernerzahlen bei der ersten Fremdsprache der Anteil der Deutsch-Lernenden an den achtklassigen allgemeinbildenden Schulen den der Englisch-Lernenden um etwa 25 Prozent, und an Fachmittelschulen (Facharbeiterausbildung) wurde bis Mitte der 2000er-Jahre wesentlich mehr Deutsch unterrichtet als Englisch (siehe Földes 2004: 113; 2015: 18–19). Tabelle 3 weist erhebliche Schülerzahlen für Deutsch bei der Wahl der ersten Fremdsprache an den achtklassigen „Grundschulen“ nach (Quelle: Központi Statisztikai Hivatal a). Unberücksichtigt bleibt hier der Anteil des Unterrichts ‚Deutsch als Minderheitensprache/Nationalitätensprache‘ für die deutsche Minderheit in Ungarn (vgl. Abschn. 5) sowie der sog. „bilingualen“ Schulen.

Es ist deutlich zu erkennen, dass Deutsch in dieser Schulform noch einen relativ hohen Status besitzt. Ferner merkt man, dass seit dem Schuljahr 1990/91 das Volumen

Tab. 3: Erste Fremdsprache (Klassen 1–8).

	Deutsch	Englisch	Französisch	Russisch	sonstige Sprachen
1989/1990	41.889	33.120	3.337	655.218	2.000
1992/1993	325.408	224.024	12.122	138.249	9.428
1995/1996	346.460	277.404	8.874	12.661	4.824
2001/2002	275.652	336.642	5.575	3.538	2.401
2005/2006	218.575	372.670	3.309	1.317	3.007
2010/2011	157.365	359.032	2.344	828	3.804
2013/2014	140.511	407.521	2.345	690	2.607
2016/2017	135.339	419.808	2.246	664	3.148
2018/2019	125.671	433.447	1.998	553	3.220
2020/2021	117.542	440.514	1.586	483	3.367

Tab. 4: Fachmittelschule.

	Deutsch	Englisch	Französisch	Russisch	sonstige Sprachen
1989/1990	11.928	3.191	1.257	8.410	–
1992/1993	14.921	5.905	1.135	–	2.946
1995/1996	26.790	7.556	1.548	1.786	1.332
2001/2002	51.295	26.565	2.426	1.193	824
2005/2006	55.971	39.032	1.041	818	729
2010/2011	47.195	53.811	666	98	692
2013/2014	34.606	50.765	585	154	432
2016/2017	33.493	58.898	345	128	468
2018/2019	28.692	52.378	269	34	340
2019/2020	26.576	51.974	279	70	402

der russischen Sprache zugunsten von Deutsch und Englisch innerhalb von nur drei Jahren dramatisch zurückging. Überdies kann man bei diesem Schultyp den verschwindend geringen Anteil des Französischen besonders gut beobachten. Bei näherem Hinsehen lässt sich seit 2000 der Zuwachs des Englischen auf Kosten des Deutschen registrieren. So hat sich schließlich im Schuljahr 2001/2002 das Blatt gewendet: Der kometenhafte Aufstieg des Englischen hat den Umfang des Deutschunterrichts nicht nur erreicht, sondern auch gleichsam in den Schatten gestellt.

Tabelle 4 veranschaulicht, dass Deutsch seine führende Stellung – etwas später – auch an den Fachmittelschulen dem Englischen abtreten musste (Quelle: Központi Statisztikai Hivatal b).

In den sog. Fachgymnasien (Berufsausbildung + Abitur) sieht die Verteilung der Sprachen anders aus (Quelle: Központi Statisztikai Hivatal b), hier ist der Abstand zwischen Deutsch und Englisch nunmehr noch größer und nimmt kontinuierlich zu, vgl. Tabelle 5.

Wie Tabelle 6 (Quelle: Központi Statisztikai Hivatal b) zeigt, hat Englisch an den Gymnasien schon längerfristig eine dominante Position inne.

Tab. 5: Fachgymnasium.

	Deutsch	Englisch	Französisch	Russisch	sonstige Sprachen
1989/1990	30.632	34.404	6.350	124.388	466
1992/1993	76.763	77.149	9.073	23.577	210
1995/1996	92.612	98.045	8.189	5.244	182
2001/2002	99.179	130.695	7.025	1.201	1.410
2005/2006	92.781	146.593	4.356	533	1.124
2010/2011	77.308	171.129	2.672	749	567
2013/2014	62.028	151.112	1.999	738	305
2016/2017	48.103	138.470	1.317	376	171
2018/2019	39.862	127.767	1.008	310	145
2019/2020	35.934	125.893	888	317	103

Tab. 6: Gymnasium.

	Deutsch	Englisch	Französisch	Russisch	sonstige sprachen
1989/1990	45.915	59.181	12.546	97.985	1.712
1992/1993	72.159	94.083	20.307	33.080	3.114
1995/1996	88.525	112.097	19.806	12.756	3.154
2001/2002	116.577	150.815	20.691	2.638	3.856
2005/2006	119.462	170.736	23.520	2.034	2.712
2010/2011	118.878	205.071	21.563	2.639	1.552
2012/2013	115.744	198.178	19.587	3.077	1.869
2015/2016	113.863	188.343	16.845	3.593	1.312
2018/2019	115.306	193.656	16.348	4.052	2.041
2020/2021	117.665	202.467	16.775	4.565	2.030

Bemerkenswert ist, dass sich zwischen den einzelnen Schulfremdsprachen allmählich eine gewisse Rollenverteilung herauskristallisiert. Demnach ergibt sich derzeit für das Deutsche ein spezifisches sprachpolitisches bzw. soziolinguistisches Profil, bei dem sich aufschlussreiche Zusammenhänge feststellen lassen: Zum einen liegt ein prägnantes West-Ost-Gefälle vor: In den Anrainerregionen des deutschen Sprachraums wird aus einleuchtenden Gründen mehr Deutsch gelernt als in den entfernteren östlichen Landesteilen. Auch die kulturellen Traditionen und die ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung – wie beispielsweise das Vorhandensein einer deutsch(sprachigen) Minderheit vor Ort – spielen bei der Distribution der Schulfremdsprachen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Überdies ist oft ein gewisser Zusammenhang zwischen dem Siedlungstyp und der Wahl der Schulfremdsprache zu entdecken: Je kleiner der Ort, umso eher wird meist Deutsch gelernt und umgekehrt, je größer die Stadt, desto stärker ist die Position des Englischen. Analoge Tendenzen lassen sich vielerorts im Hinblick auf das Verhältnis von Deutsch und Englisch in der sozialen Schichtenzugehörigkeit beobachten bzw. mit gebotener Vorsicht interpretieren: Kinder

aus „einfacheren“ und weniger bildungsorientierten Familien lernen eher Deutsch als erste Fremdsprache, während das „Bildungsbürgertum“ seine Kinder vorrangig zum Englischunterricht anmeldet.

Des Weiteren spielt Deutsch in Ungarn in der Erwachsenenbildung traditionell eine erhebliche Rolle. Dabei handelt es sich um Sprachkurse etwa in staatlichen oder privaten Weiterbildungsinstitutionen (z. B. Volkshochschulen und Sprachschulen), in Kulturinstitutionen deutschsprachiger Staaten (z. B. Goethe-Institut und Österreichisches Kulturinstitut), im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht (in Betrieben, bei Firmen) etc. Auch hier verliert Deutsch immer mehr an Popularität: Erfahrungen zeigen, dass vier Fünftel der Kursteilnehmer Englisch wählen, während Deutsch, Französisch, Spanisch und Italienisch insgesamt den Rest ausmachen.

Die Zahl der (in Ungarn so populären) Sprachkundigenprüfungen dokumentiert ebenfalls die sprachlichen Schwerpunktsetzungen der Bevölkerung. Die folgende Tabelle weist die aktuellen Zahlen der Prüfungen aus (Quelle: Oktatási Hivatal a. Nyelv- vizsgázatási Akkreditációs Osztály):

Tab. 7: Sprachprüfungen.

	Deutsch	Englisch	Französisch	Russisch
Erste Hälfte 2021	9.193	40.672	729	256
Zweite Hälfte 2021	4.949	26.334	197	106

Als Gesamtbefund gilt: Deutsch wurde auf dem Fremdsprachenmarkt in jeder Hinsicht in die zweite Reihe verdrängt.

5 Deutsch als Fremd- und Fachsprache in der Hochschulkultur und in der Fachkommunikation

Der aktuelle Status der Deutschvermittlung – meist in Form von Fachsprachenunterricht – an Universitäten soll durch Tabelle 8 illustriert werden, die den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (etwa an Sprachenzentren) zusammenfasst.

Die Sprachlerner-Konstellationen belegen, dass es mit dem Nimbus des Deutschen (als Fachsprache) auch im Hochschulbereich vorbei ist. Für den gesamten Analysezeitraum behält Englisch als *Lingua academica universalis* praktisch konkurrenzlos die Führung, während sich Deutsch – besonders in den letzten Jahren – auf dem Rückzug befindet.

Bezüglich der Philologie- und der Lehramtsstudierenden in Sprachfächern gibt Tabelle 9 Aufschluss über die zahlenmäßige Entwicklung (Quelle: Oktatási Hivatal b).

Tab. 8: (Fach-)Fremdsprachenunterricht an Hochschuleinrichtungen.

	Deutsch	Englisch	Französisch	Russisch	sonstige Sprachen
1989/1990	10.153	18.889	3.076	17.241	298
1992/1993	14.664	28.518	2.936	3.914	2.760
1995/1996	19.728	36.791	3.451	3.102	–
2001/2002	21.237	41.931	3.730	1.021	2.087
2005/2006	22.194	43.497	3.880	1.300	3.001
2010/2011	14.805	39.829	1.999	1.287	4.774
2012/2013	12.670	34.249	2.047	1.327	6.506
2015/2016	8.635	28.938	1.343	1.206	4.044
2018/2019	6.483	25.477	1.505	955	4.324
2020/2021	5.629	24.962	1.157	950	7.208

(Quelle: Központi Statisztikai Hivatal c. Die Anzahl der Philologie-Studierenden ist nicht eingeschlossen, da dies typologisch ein anderes Themenfeld verkörpert.)

Tab. 9: Sprach-Fach-Studierende 2019.

	Bachelor	Master	Gesamt
Deutsch	481	895	1.376
Englisch	2.473	2.915	5.388
Französisch	126	163	289
Russisch	296	136	432

Die Studierenden der für den Fachsprachenbereich besonders relevanten Translationswissenschaft konnten hier allerdings nicht berücksichtigt werden, da die zur Verfügung stehenden Statistiken die einzelnen Spezialisierungen und Sprachenrichtungen nicht erfassen. Beim Lehramt wurden die Studierenden, die in einem Zwei-Fächer-Studium beide Sprachen belegen, doppelt gezählt. Auch hier springt die Priorität des Englischen ins Auge. Außerdem fällt auf, dass der Vorsprung des Englischen in diesem Sektor den im Schulbereich (vgl. Abschn. 4) übertrifft. Das heißt, es werden proportional mehr Englischlehrer ausgebildet, als es die Dominanz des schulischen Englischunterrichts dem Deutschen gegenüber begründet. Insofern öffnet sich die Schere.

Einen akademischen Leuchtturm des Deutschen verkörpern in Ungarn (wie in manchen anderen MOE-Staaten, vgl. Földes 2005b: 265) die deutschsprachigen Studiengänge, z. B. an der Corvinus-Universität Budapest oder an der Semmelweis-Universität Budapest, welche den Stellenwert des Deutschen als Wissenschaftssprache fördern können. Zudem öffnete im Herbst 2002 die Deutschsprachige Andrassy-Universität in Budapest – als einzige deutschsprachige akademische Lehr- und Forschungseinrichtung außerhalb des deutschen Sprach- und Kulturraums – ihre Pforten. An einer anderen Stelle wäre zu klären, warum gerade an dieser Universität das Fach Germanistik nicht vertreten ist und die Sprachwissenschaft des Deutschen auch im Rahmen anderer Studiengän-

ge keine Rolle spielt. Von diesen eher als Ausnahmen zu betrachtenden Beispielen abgesehen, ist „fremdsprachiger Studiengang“ in Ungarn praktisch gleichbedeutend mit „englischsprachiger“.

Hinsichtlich von Deutsch als Mittel in der Fachkommunikation deuten auch die obigen Ausführungen und Daten stellenweise an (z. B. anhand der Fachmittelschulen und Fachgymnasien), dass Deutsch als Berufs- und Fachsprache in Ungarn Gewicht hat; ihre Rolle zeigt sich zudem darin, dass unter Fremdsprachenkenntnissen in der Praxis oft Fachsprachenkenntnisse verstanden werden. Aufgrund eines Ensembles historisch-soziokultureller wie auch aktueller Faktoren nahm und nimmt Deutsch als Fachsprache im Hinblick auf System und Verwendung gleichermaßen einen erheblichen Stellenwert ein.

Zum einen spielte die deutsche Sprache bei dem über mehrere Jahrhunderte währenden Ausbau der ungarischen Fachsprachen (und analog im gesamten ostmitteleuropäischen Kultur- und Kontaktraum) eine produktive Rolle. Im 19. Jahrhundert, insbesondere in seiner zweiten Hälfte, setzten gezielt gesteuerte Bemühungen um eine Sprachentwicklung ein. Dieser Erneuerungsbewegung der ungarischen Fachsprachen lag die deutsche Sprache als Modell zugrunde, somit dienten fachsprachliche Varietäten des Deutschen auch als Erkennungsträger und Erkenntnismittel: Der Wortschatz vieler – so z. B. der juristischen und der wirtschaftlichen – Fachsprachen entstand weitgehend als Ergebnis deutsch-ungarischer Übersetzung (vgl. Szép 2013, 87, 93; 2021, 90), aber deutsche Vorbilder drückten auch der ungarischen Fachsprache der Technik weitgehend ihren Stempel auf (siehe Szarvas 2005, 72). Zudem gilt, wie Szép (2013) nachweist, dass sich Fachsprachen des Deutschen auch auf den Bedeutungswandel im ungarischen (z. B. juristischen) Fachwortschatz ausgewirkt haben.

Nyomárkay (2007, 193) weist darauf hin, dass diese nationale Bewegung zur Herausbildung und Entwicklung der Fachsprachen parallel zur gesamtgesellschaftlichen Progression im Geistesleben verlief und sich den organisierten und geleiteten allgemeinen Spracherneuerungen in Ostmitteleuropa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zum Ende des 19. Jahrhunderts anschloss.

Zum anderen führten die seit vielen Jahrhunderten beständigen Beziehungen zum deutschen Sprachraum zu den gegenwärtigen wirtschaftspolitischen Strukturen in der Kooperation zwischen Ungarn und den deutschsprachigen Staaten. Ungarn zeichnet sich durch eine hochgradig offene Wirtschaft aus, bei der Deutschland der mit Abstand wichtigste Wirtschafts- bzw. Handelspartner sowie Investor ist und Österreich an zweiter Stelle folgt. Obendrein ist die internationale ökonomische Stärke der deutschsprachigen Länder auch im globalen Maßstab überaus beachtlich. Umso erstaunlicher ist, wie z. B. Korencsy (2018, 131–132) ausführt, dass angesichts der Wirtschaftskraft und der Sprecheranzahl der deutschen Sprache international nicht ein noch höherer Stellenwert eingeräumt wird. Die aus dem deutschen Sprachraum kommenden mehr als 5000 Unternehmen beschäftigen über 320.000 Menschen; viele namhafte Firmen (Aldi, Allianz, Audi, Bosch, Deutsche Telekom, EON, Haribo, Lidl, Mercedes, Müller, Opel, Siemens etc.) verfügen über Tochterunternehmen in Ungarn.

Außerdem ermöglicht die europäische Mobilität auch Bürgern Ungarns attraktive Arbeitsmöglichkeiten im deutschen Sprachraum. Dementsprechend kristallisiert sich ein erheblicher qualitativer und quantitativer Bedarf an fachbezogenen Deutschkenntnissen auf dem ungarischen Arbeitsmarkt heraus, vgl. Erhebungen von Dannerer (1992, 337–338, 341–342 sowie 346), Komáromy (2010, 184–186), Ilse (2011, 38–51) und Bialek/Gester/Kontriková/Kegyés (2017, 452–454), ganz besonders im regionalen Gastgewerbe und im Dorftourismus (vgl. Bialek/Gester/Kontriková/Kegyés 2017, 437). Selbst mehrere Universitäten bieten im Rahmen des akademischen Faches Germanistik praktisch orientierte Bachelor-Spezialisierungen und Module mit Fachsprachen, in erster Linie mit Wirtschaftsdeutsch, an. Korencsy (2018, 136) sieht in einer Studie wichtige berufliche Perspektiven von ungarischen Germanistikstudierenden, gerade in der Wirtschaft. Dabei beklagen Arbeitgeber wie Arbeitnehmer oft, dass in den Sprachprüfungen geforderte Sprachkenntnisse häufig nicht den späteren sprachkommunikativen Erfordernissen im Berufsalltag entsprechen. In Firmen, Unternehmen etc. muss man nämlich vor allem handlungsfähig agieren und im Besitz einer funktionalen kommunikativen Kompetenz imstande sein, die beruflichen Handlungsketten zu bewältigen (vgl. die Problemdiagnose und Kritik von Dannerer 1992, 340; Komáromy 2010, 183; Ilse 2011, 83 und Grunda/Horváth/Krenák/Mikoly 2018, 60). In diesem Zusammenhang setzt sich z. B. Ilse (2011, 64–68 und 82–83) in ihrer primär methodisch-unterrichtspraktisch orientierten Studie für eine angemessene Didaktik der Fachsprachen in Ungarn ein, in deren Zentrum die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als Zielkompetenz mit ihren verschiedenen Teilkompetenzen, wie der fachlichen, steht. Methodisch schlägt sie dazu die bereits seit den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts aus dem Französischunterricht bekannte handlungsorientierte Unterrichtsform „Simulation Globale“ vor (Ilse 2011, 119–126). Es wäre hinzuzufügen: Neben einem Fachsprachenunterricht sollte wohl auch einem Fachkommunikationsunterricht, d. h. angewandten Kommunikationskursen, eine bestimmende Rolle zukommen.

Der ungarische Germanist Bassola (2005, 312–313) arbeitet heraus, dass die terminologische Varianz in der deutschen Fachsprache von Recht und Verwaltung aufgrund deren Landesspezifika besondere Probleme mit sich bringt. Er exemplifiziert dies am Beispiel von Termini wie *Erbschein* (Deutschland) – *Einantwortungsurkunde* (Österreich) – *hagyatékátadó végzés* (Ungarn) oder *Hinterlegung* (Deutschland) – *Erlag* (Österreich) – *(bírósági) letét* (Ungarn). Dabei kann es sich um unterschiedliche Bezeichnungen bei gleichen Inhalten in allen drei Sprachvarietäten handeln, wie bei *Hinterlegung*, oder um unterschiedliche Bezeichnungen mit unterschiedlichen Inhalten, wie bei *Erbschein*. Natürlich stimmt die inhaltliche Füllung der ungarischen Versionen meist mit der in Österreich üblichen überein, da die Verwaltung und ihre Fachsprache in Ungarn nach 1686 in Anlehnung an österreichische Vorbildstrukturen etabliert wurden (vgl. Mollay 1982, 120).

Hinsichtlich der kommunikativen Realitäten stellt Reimann (2020, 1) fest, dass in der deutsch-ungarischen Unternehmenskommunikation heutzutage eine Ausrichtung auf Globalisierung (interkulturelle Perspektive) dominiert, Stichwort: Internationale

Wirtschaftskommunikation. Da Unternehmenskommunikation stets in einer engen Verknüpfung mit wirtschaftlichen, medialen und gesellschaftlichen Entwicklungen steht, kommt hinzu, dass zunehmend neue Textsorten, neue Medien und/oder neue Kontexte für bestimmte Textmuster entstehen. Schach (2015) gibt einen systematischen Überblick über neue Text- und Mischtextsorten z. B. in Werbung, Marketing und PR und beleuchtet neue Entwicklungen sowie Trends wie Content Marketing und Storytelling. Das alles stellt nicht-muttersprachliche Lernende und spätere Akteure vor große Herausforderungen.

Ein anderes relevantes fachbezogenes Verwendungsterrain stellt das Potenzial als Wissenschaftssprache dar. Gezielt widmet sich ein Beitrag von Masát (2017) dem Deutschen als Wissenschaftssprache in der ostmitteleuropäischen Region mit Schwerpunkt Ungarn. An dieser Stelle sei lediglich ein Illustrationsbeispiel genannt: Die prominenteste linguistische Fachzeitschrift Ungarns, die *Acta Linguistica Hungarica*, durchlief in den vergangenen drei Jahrzehnten einen eklatanten Sprachgebrauchswandel. Während Deutsch bis in die 1990er Jahre hinein als eine der führenden Publikationssprachen fungierte, setzte sich Englisch auch hier als dominante oder in jüngster Zeit sogar als alleinige *Lingua scientiae* durch; der letzte deutschsprachige Aufsatz erschien im Jahrgang 56 aus dem Jahr 2009.

6 Sonderfall Deutsch als Minderheitensprache

Nicht zu trennen ist Deutsch als Fremdsprache in Ungarn vom Realitätsbereich ‚Deutsch als Minderheitensprache‘ (DaM), der in den Fachdiskursen statusmäßig mal als Muttersprache mal als Zweitsprache apostrophiert wird, man denke z. B. an die asymmetrischen sprachdidaktischen Konstellationen in Abschnitt 2 oben. DaM stellt ein hochbrisantes Problembündel dar, da es in ein politisches Bedingungsgeflecht äußerst empfindlicher Umstände eingebunden ist. Dies betraf beispielsweise das negative Gesamtbild bis zur Wende um 1990 hinsichtlich der sprach- und bildungspolitischen Situation. Die Ursachen dafür lagen in den bekannten Massen-Zwangswanderungen (z. B. der Vertreibung), in den massiven Nachwirkungen der Kriegsreminiszenzen, in den für den Spracherhalt weithin ungünstigen gesellschaftlichen Strukturen, in technologisch-ökonomischen Veränderungen, in der bewussten Vorenthaltung von Sprachenrechten, in der direkt oder indirekt erzwungenen ethnisch-kulturell-sprachlichen Assimilation usw. Eine deutliche Aufwärtsentwicklung konnte erst seit den politisch-gesellschaftlichen Umwälzungen um 1990, die mit Terraingewinn sowie engeren Kontakten zu den deutschsprachigen Staaten einhergingen, verbucht werden.

Diese von Turbulenzen geprägten Tendenzen lassen sich auch an den Volkszählungsergebnissen ablesen. Während sich 1941 im heutigen Territorium von Ungarn 303.000 Personen zur deutschen „Nationalität“ (im Sinne einer ethnisch-kulturellen Identität) und 477.000 Personen zu Deutsch als Muttersprache bekannt haben, gingen diese Zahlen im Jahr 1949 – infolge von Kriegswirren und Nachkriegsrepressalien –

plötzlich auf 2600 bzw. 22.000 zurück. Im Zuge der relativen Konsolidierung der 1960er und 1970er Jahre stieg die Zahl dann leicht an. Der große Sprung erfolgte beim Zensus 1990. Bei der letzten Volkszählung 2011 (Quelle: Kőzponti Statisztikai Hivatal 2014) betrug die Zahl der Ungarndeutschen im Hinblick auf das Bekenntnis zur „Nationalität“ Deutsch bereits 131.951 und in Bezug auf die Muttersprache Deutsch 33.792. Hinzu kam nun eine neue, erweiterte Methodik, indem auch zwei weitere Fragen aufgenommen wurden: Daraufhin gaben 95.661 Personen den Gebrauch der deutschen Sprache im Familien- und Freundeskreis an und 185.696 Personen erklärten eine Verbundenheit mit den kulturellen Werten und Traditionen ihrer „Nationalität“.

Die gegenwärtige gesellschaftliche Lage der Minderheiten ist an der Zahl der sog. Minderheiten-Selbstverwaltungen auch erkennbar. Das (inzwischen mehrfach modifizierte) Gesetz LXXVII aus dem Jahr 1993 über die Rechte der nationalen und ethnischen Minderheiten sah dieses Organ als Vertretung der Belange von Minderheiten auf lokaler wie auch auf gesamtstaatlicher Ebene vor. Ihre Wahl fand zuerst 1994 statt und derzeit, im Jahr 2022, existieren in 373 Ortschaften 395 deutsche Minderheiten-Selbstverwaltungen (Quelle: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen b). Im Schuljahr 2020/2021 betrug die Anzahl der DaM-Lernenden an Grundschulen 49.306, an Fachgymnasien 272 und an Gymnasien 2596 (Quelle: Kőzponti Statisztikai Hivatal d; Kőzponti Statisztikai Hivatal e).

Der – zumindest bis 2002 – rapide Anstieg der DaM-Schülerzahlen (wie auch der einschlägigen Bildungseinrichtungen u.dgl.) klingt aus der Sicht der deutschen Sprache zwar günstig, er soll jedoch andererseits über das Problem des in den letzten Jahrzehnten erfolgten sprachlich-kommunikativen Strukturwechsels nicht hinwegtäuschen: Infolge eines fortgeschrittenen Sprachumstellungsprozesses („language shift“: ungarndeutscher Dialekt → ungarische Standardsprache) ist heute bei den Ungarndeutschen das Ungarische (nicht nur als Öffentlichkeitssprache, sondern zunehmend auch in der Privatsphäre) zur funktionalen Erstsprache geworden (vgl. Földes 2005a: 47–52). Dementsprechend gibt es heute sehr wenige Schüler, die über eine „muttersprachliche Basis“ im Deutschen verfügen (zu inhaltlichen Fragen des Minderheiten-Deutschunterrichts siehe Földes 2003: 977–979). Gleichwohl spielen deutsche Minderheiten oft wegen ihrer auch beruflich relevanten Kontakte zum deutschen Sprachraum gerade auf dem Gebiet der Fachsprachen und der Fachkommunikation eine wesentliche Rolle.

7 Bilanz

Insgesamt zeigt sich im kompetitiven sprachpolitischen Aktionsfeld der beiden Leit-Fremdsprachen in Ungarn ein kontinuierlicher Aufstieg der Universalsprache Englisch sowohl hinsichtlich der Lernerzahlen als auch in Bezug auf Kenntnis und Ansehen. Die Verwendungsfunktionen der beiden Sprachen differieren jedoch merklich; wie Bialek/Gester/Kontriková/Kegyés (2017: 437) formulieren: „Das Englische wurde im

Kreis der befragten Firmen zwar stärker gebraucht, das Deutsche demgegenüber wurde in der fachsprachlichen Kommunikation bevorzugt“. Während also Deutsch seinen herkömmlichen sprachpolitischen Rang (auch als Kultur tragende Sprache) über weite Strecken einbüßt, ist aber sein Status als zweite Fremdsprache in der Schulkultur wie auch in der Welt von Gesellschaft und Politik (besonders im beruflichen Sektor, vor allem bezogen auf das Sprachenprofil Wirtschaftsdeutsch, aber zunehmend auch im medizinischen und im pflegerischen Bereich) unangefochten – im Vergleich zu ihm nehmen alle weiteren Sprachen lediglich eine rudimentäre Position ein.

8 Literatur

- Bassola, Péter (2005): Vielfalt der deutschen Sprache aus ungarischer Sicht – didaktisch und methodologisch. In: Ludwig M. Eichinger/Werner Kallmeyer (Hg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin, New York, 306–323 (Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2004).
- Bialek, Magdalena/Silke Gester/Iveta Kontriková/Erika Kegyes (2017): Die deutsche Sprache als Arbeits- und Kommunikationssprache in der Wirtschaft der V4-Länder. In: Hannes Philipp/Andrea Ströbel (Hg.): Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung. Beiträge zur 2. Jahrestagung des Forschungszentrums Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Budapest, 1.–3. Oktober 2015. Regensburg, 435–457 (Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, FzDiMOS 5).
- Bodnár, Zsolt (2018): A magyarok 57,6 százaléka egyetlen idegen nyelven sem beszél. In: Qubit. <https://qubit.hu/2018/09/27/friss-adatok-a-magyarok-576-szazaleka-egyetlen-idegen-nyelven-sem-besz-el> (letzter Zugriff 23. 12. 2023).
- Dannerer, Monika (1992): Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. Eine empirische Studie über Bedarf und Probleme. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 19.3, 335–349.
- Das ungarische Statistische Zentralamt (o. D.): https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_00 (letzter Zugriff 23. 12. 2023).
- Eurobarometer (2018): <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2186> (letzter Zugriff 23. 12. 2023).
- Eurostat. Statistics Explained a (o. D.): https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics (letzter Zugriff 23. 12. 2023).
- Eurostat. Statistics Explained b (o. D.): [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Distribution_of_people_aged_25_%E2%80%93%9364_by_knowledge_of_foreign_languages,_2007,_2011_and_2016_\(%25\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Distribution_of_people_aged_25_%E2%80%93%9364_by_knowledge_of_foreign_languages,_2007,_2011_and_2016_(%25).png) (letzter Zugriff 09. 06. 2022).
- Földes, Csaba (2003): Deutschunterricht und Deutschdidaktik in Ostmitteleuropa. In: Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. Paderborn, München, Wien, Zürich, 969–981 (UTB 8236).
- Földes, Csaba (2004): Deutsch als Europasprache aus ungarischer Sicht. In: W. Christian Lohse/Rainer Arnold/Albrecht Greule (Hg.): Die deutsche Sprache in der Europäischen Union. Rolle und Chancen aus rechts- und sprachwissenschaftlicher Sicht. Vorträge und Diskussionsbeiträge des interdisziplinären Symposiums am 18./19. 09. 2003 an der Universität Regensburg. Baden-Baden, 109–128.
- Földes, Csaba (2005a): Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Tübingen.
- Földes, Csaba (2005b): Wissenschaftssprache und Wissenschaftskommunikation im Spannungsfeld zwischen Deutsch, Nationalsprache und Englisch. In: Eva Neuland/Konrad Ehlich/Werner Roggausch (Hg.): Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge. München, 258–272.

- Földes, Csaba (2015): Fremd-, Zweit- und Minderheitensprachen in Ungarn – als Problem- und Handlungsfeld für die Sprachenpolitik. In: József Tóth (Hg.): Die Sprache und ihre Wissenschaft zwischen Tradition und Innovation. Akten des 45. Linguistischen Kolloquiums in Veszprém 2010. Frankfurt a. M., 13–30 (Linguistik international 34).
- Grunda, Marcell/Andrea Horváth/Kitti Krenák/Zoltán Mikoly (2018): Germanistik und Wirtschaft: Innovationen in Forschung und Lehre. In: Werkstatt. Internet-Zeitschrift für germanistische und vergleichende Kultur- und Literaturwissenschaft 13, 59–66.
- Herrschaft, Hans (1940): Das Banat. Ein deutsches Siedlungsgebiet im Donauraum. Geschichte, Wirtschaft und Kultur einer deutschen Volksgruppe. Berlin.
- Ilse, Viktoria (2011): Wirtschaftsdeutsch in Ungarn – Position, Bedarf und Perspektiven. Die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch im DaF-Unterricht in Ungarn. München.
- Komáromy, András (2010): Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. In: Frank Kostrzewa/Roberta V. Rada [unter Mitarbeit von Elisabeth Knipf-Komlósi] (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Baltmannsweiler, 180–196.
- Korencsy, Ottó (2018): Berufliche Perspektiven der Germanistikstudierenden in Ungarn. In: Elisabeth Knipf-Komlósi/Roberta V. Rada (Hg.): Sprachliche Vermittlung wirtschaftlichen Wissens – am Beispiel des Deutschen. Budapest, 127–136 (Budapester Beiträge zur Germanistik 78).
- Kostrzewa, Frank/Roberta V. Rada [unter Mitarbeit von Elisabeth Knipf-Komlósi] (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Baltmannsweiler.
- Központi Statisztikai Hivatal a (o. D.): https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0009.html (letzter Zugriff 09. 06. 2022).
- Központi Statisztikai Hivatal b (o. D.): https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0016.html (letzter Zugriff 09. 06. 2022).
- Központi Statisztikai Hivatal c (o. D.): https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0023.html (letzter Zugriff 09. 06. 2022).
- Központi Statisztikai Hivatal d (o. D.): https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0010.html (letzter Zugriff 23. 12. 2023).
- Központi Statisztikai Hivatal e (o. D.): https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0017.html (letzter Zugriff 23. 12. 2023).
- Központi Statisztikai Hivatal (2014): 2011. évi népszámlálás 9. Nemzetiségi adatok. Összeállította Csordás Gábor. Budapest.
- Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen a (o. D.): <https://fuen.org/de/members/Self-Government-of-Germans-in-Hungary> (letzter Zugriff 23.12.2023).
- Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen b (o. D.): <https://ldu.hu/helyi-nemzetisegi-onkormanyzatok?lang=hu> (letzter Zugriff 14. 06. 2022).
- Masát, András (2017): Deutsch als Wissenschaftssprache und unsere Region. In: Hannes Philipp/Andrea Ströbel (Hg.): Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung. Beiträge zur 2. Jahrestagung des Forschungszentrums Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Budapest, 1.–3. Oktober 2015. Regensburg, 478–485 (Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, FzDiMOS 5).
- Mollay, Károly (1982): Német-magyar nyelvi érintkezések a XVI. század végéig. Deutsch-ungarische sprachliche Beziehungen bis zum ausgehenden 16. Jahrhundert. Budapest (Nyelvészeti tanulmányok; 23).
- Nyomárkay, István (2007): Nyelvújítások Közép-Európában a 19. században. Kísérlet az anyanyelvi terminológiák kialakítására a közép-európai nyelvekben. In: Magyar Nyelvőr 131.2, 185–195.
- Oktatási Hivatal a (o. D.): https://dari.oktatas.hu/fir_stat_pub (letzter Zugriff 14. 06. 2022).
- Oktatási Hivatal b. Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály (o. D.): <https://nyak.oh.gov.hu/doc/statisztika.asp> (letzter Zugriff 23. 12. 2023).

- Reimann, Sandra (2020): Unternehmenskommunikation heute und interkulturell: Angewandte Linguistik am Beispiel Deutsche Sprache in Unternehmen in Ungarn. Entwurf eines Projektseminars. In: *Filologi (Budapest)* 1.1, 1–17.
- Schach, Annika (2015): Advertorial, Blogbeitrag, Content-Strategie & Co. Neue Texte der Unternehmenskommunikation. Wiesbaden.
- Szarvas, Katalin (2005): Zwei- und mehrsprachige, in Ungarn zwischen 1945 und 1998 erschienene Fachwörterbücher der Technik mit Deutsch und Ungarisch. Eine metalexikographische Analyse. Siegen. <https://d-nb.info/980716144/34> (letzter Zugriff 23. 12. 2023).
- Szép, Beáta (2013): Die Beziehungen zwischen Fachsprache und Gemeinsprache – Die Auswirkungen der deutschen Fachsprache auf den Bedeutungswandel in dem ungarischen juristischen Fachwortschatz. In: *Germanistische Studien (Eger)* 9, 87–94.
- Szép, Beáta (2021): Deutsch als Ausgangssprache für die Erneuerungsbewegung der wirtschaftlich-juristischen Fachsprache in Ungarn. In: *Studia Germanistica (Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis)* 28, 89–96.

Lyubov Nefedova

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in der Russischen Föderation

Zusammenfassung: Im Fokus des Beitrags steht die Rolle der deutschen Sprache als Fach- und Fremdsprache im schulischen und universitären Bereich in der Russischen Föderation. Es wird gezeigt, dass sich der Stellenwert der deutschen Sprache an den russischen Universitäten im direkten Zusammenhang mit seiner Präsenz an allgemeinbildenden Schulen befindet. Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass das Germanistikstudium in der Russischen Föderation seine Besonderheiten hat, sowohl in Bezug auf die Art der Hochschule, wo Deutschlehrende ausgebildet werden, als auch auf die Länge des Studiums sowie auf das Angebot der einzelnen Pflichtdisziplinen. Es werden germanistische BA- und MA-Studiengänge und das Promotionsstudium als höchste Stufe der Ausbildung beschrieben. Darüber hinaus werden auch Berufsperspektiven der Absolventen eines Germanistikstudiums in Russland thematisiert. Anschließend werden fakultative Bildungsprogramme an den russischen Hochschulen in Betracht gezogen. Zum Schluss wird über die Aktivitäten der Deutschlehrenden und Germanisten in der Russischen Föderation reflektiert und hervorgehoben, worin das Potenzial zur Stärkung der Position der deutschen Sprache im russischen Bildungssystem liegt und wie dieses Potenzial effektiv realisiert werden kann.

Schlagwörter: Deutsch als Fremd- und Fachsprache, Russische Föderation, Germanistikstudium, Deutsch als studienbegleitender Fremdsprachenunterricht

- 1 Einleitung
- 2 Deutsch als Fremdsprache im Schulbereich
- 3 Deutsch als Fach- und Fremdsprache im Hochschulbereich
- 4 Aktuelle Aspekte der germanistischen Fachkommunikation
- 5 Fazit
- 6 Literatur

1 Einleitung

Die deutsch-russische kulturelle, handelspolitische, wirtschaftliche und technische Zusammenarbeit, die zur Verbreitung der deutschen Sprache in Russland beitrug, begann vor mehr als 500 Jahren: Kaufleute der deutschen Hanse ließen sich im russischen Norden in Nowgorod nieder. Während der Regierungszeit Iwans des Schrecklichen wurden qualifizierte deutsche Fachleute (Handwerker, Bauvorarbeiter, Architekten, Ärzte, Offiziere usw.) nach Russland eingeladen, deren Kulturdenkmäler bis heute erhalten geblieben sind. 1652 wurde die berühmte deutsche Siedlung in Moskau durch Erlass von Zar Alexei Michailowitsch gegründet.

Die Migration der Deutschen nach Russland erreichte unter Katharina II. den größten Umfang, als sie einen geplanten Charakter annahm. In den Jahren 1763 bis 1842 begannen auf Einladung der russischen Behörden viele Zehntausende Einwohner verschiedener Regionen Deutschlands (hauptsächlich aus Hessen, den Rheinregionen, Württemberg, der Pfalz und später aus anderen deutschen Städten und Ländern) in verschiedene Provinzen Russlands zu ziehen. So ließen sich 1763 bis 1786 27.000 Deutsche in der Wolga-Region nieder, die 112 Kolonien an den Ufern der Wolga gründeten. Das den Kolonisten zugewiesene Land wurde ihnen für immer in erblichem Besitz übergeben. Das Bild eines zivilisierten, pünktlichen, kultivierten Ausländers war unter den Russen fest mit Vertretern der deutschen Nation verbunden.

Nach der ersten Volkszählung in Russland im Jahr 1897 überstieg die Zahl der Russlanddeutschen zwei Millionen, und die deutschen Staatsbürger bildeten die größte Gruppe von Ausländern in Russland (158.000 Menschen) (Tendantsii, o. D.). Deutsch wurde viele Jahre lang die wichtigste Fremdsprache in Russland. Die Anzahl der Bildungseinrichtungen, in denen Deutsch unterrichtet wurde, lag deutlich über der Anzahl der Schulen und Hochschulen, die Englisch, Französisch und Spanisch als Fremdsprache bevorzugten. Diese Position blieb bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs bestehen.

Zurzeit genießt die deutsche Sprache in der Russischen Föderation trotz der Entfernung zu Deutschland einen hohen Stellenwert. Noch 2015 verzeichnete die Erhebung „Deutsch als Fremdsprache weltweit“ den größten Rückgang an Deutschlernenden im Lande. 2020 meldete die nächste Erhebung ein starkes Wachstum der Deutschlernenden um 16 Prozent auf insgesamt 1,79 Millionen Russen. Im internationalen Vergleich ist die Gesamtzahl der Deutschlernenden nur in Polen höher (1,95 Millionen), dort jedoch rückläufig. Dem polnischen Minus von 15 Prozent seit 2015 steht ein russisches Plus von 16 Prozent gegenüber. So könnte die Russische Föderation mit der Zeit die Weltspitze übernehmen (Deutsch, o. D.).

2 Deutsch im Schulbereich

Der größte Anteil der Deutschlernenden in der Russischen Föderation entfällt auf die Schule (77 Prozent).

Der Trend der letzten Jahre führte dazu, dass die Schulen ihre Infrastruktur auf Englisch ausrichteten, für sie waren kleine Schülergruppen mit Deutsch als Fremdsprache wirtschaftlich nicht interessant. Deutsch verlor an den russischen Schulen deutlich an Attraktivität. Die Zahl der Schüler, die Deutsch lernten, ist gesunken.

2020 erlebte Deutsch als zweite Fremdsprache jedoch einen neuerlichen Aufschwung. Die Schülerzahlen im Deutschunterricht legten fast 22 Prozent auf beinahe 1,4 Millionen zu. Das wird auf den neuen Bildungsstandard von 2015 zurückgeführt, mit dem eine zweite Fremdsprache als Pflichtfach eingeführt wurde. Daher ist ein wesentlicher Grund für die positive Entwicklung die gestiegene Zahl der russischen

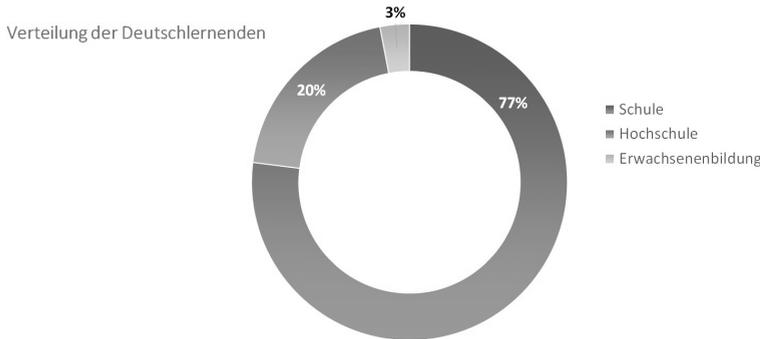


Abb. 1: Verteilung der Deutschlernenden in der Russischen Föderation (Deutsch, o. D.).

Schulen, die Deutsch als Pflichtfach anbieten. Derzeit wird es an 40 Prozent aller Schulen unterrichtet. Eine diskutierte Revidierung des Bildungsstandards könnte die Entwicklung allerdings konterkarieren.

Trotz des Standards werden noch immer nicht in allen Regionen des Landes zwei Fremdsprachen angeboten. Die Gründe dafür sind unterschiedlich. In manchen Regionen sind die Schüler beispielsweise überlastet, weil sie neben Russisch auch noch einen muttersprachlichen Unterricht als Pflichtfach haben. Zum anderen geht es jetzt auch konkret darum, dass man zu wenig Deutschlehrende hat. Es wird darum empfohlen, die alten Deutschlehrer zurückzuholen, sie fort- und umzubilden.

Allgemeinbildende Schulen, an denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, sind in ihrer Anzahl nach Englisch an zweiter Stelle. Es gibt auch allgemeinbildende Schulen, die sich intensiv mit der deutschen Sprache befassen.

Das Goethe-Institut Russland ist in der Russischen Föderation tätig und unterhält Niederlassungen in Moskau, Nowosibirsk und St. Petersburg. 100 russische Schulen sind Teil des PASCH-Netzwerks (die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“), das besondere Bedingungen für junge Menschen schaffen soll, die Deutsch lernen. Es bietet viele Möglichkeiten, Deutsch in der Russischen Föderation zu lernen, einschließlich kostenloser Online-Formate.

Auch gibt es gedruckte Formate wie die Zeitung MDZ, die in jeder Ausgabe mit einer Deutsch-Sprachseite erscheint, und die Kinderzeitschrift „Schrumdirum“, die seit 20 Jahren Kindern ab 6 Deutsch beibringt.

3 Deutsch als Fach- und Fremdsprache im Hochschulbereich

An den russischen Hochschulen lernen aktuell 1,27 Millionen Studierende Deutsch (Deutsch, o. D.). Die Studierenden, die im Hochschulbereich Deutsch lernen, können grob in folgende zwei Gruppen eingeteilt werden:

- Studierende, die Germanistik studieren;
- Studierende, die ein anderes Fach studieren und studienbegleitend obligatorischen Deutschunterricht erhalten.

Auf universitärer Ebene wird Deutsch als Fach- und Fremdsprache vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördert, der einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung der Qualität des Deutschunterrichts und zur Entwicklung didaktischer Materialien leistet. Der DAAD ist in der Russischen Föderation stark vertreten: eine Niederlassung in Moskau, Informationszentren in Kasan, Nowosibirsk und St. Petersburg sowie 30 Sprachzentren und vier Unterstützungsprogramme, in denen junge Hochschulabsolventen Deutsch unterrichten. Zum Beispiel kann man die DeutschHQ-Plattform erwähnen, die vom Regionalen Sprachinstitut der Universität Bochum für die Durchführung von Deutschkursen an russischen Universitäten bereitgestellt wird.

3.1 Besonderheiten des Germanistikstudiums in Russland

Die Hochschulbildung wird im Sinne des Bologna-Prozesses in BA- (4–5 Jahre), MA- (2 Jahre) und Promotionsstudium (3 Jahre) aufgeteilt.

Wenn das Studium aus dem föderalen Budget finanziert wird, ist es für die Studierenden kostenfrei. Das Studium erfolgt zudem auch auf kommerzieller Basis (Studierende sind Selbstzahlende). Die Germanisten werden an Philologischen Fakultäten der klassischen Universitäten und an Pädagogischen sowie Linguistischen Universitäten ausgebildet. An den Philologischen Fakultäten werden zwei Fachrichtungen angeboten: Linguistik und Philologie (Sprach- und Literaturwissenschaft) (siehe Nefedova 2017).

Die einzige Fakultät für deutsche Sprache existiert an der Moskauer Staatlichen Linguistischen Universität. Sie wurde 1930 gleichzeitig mit der Gründung des Moskauer

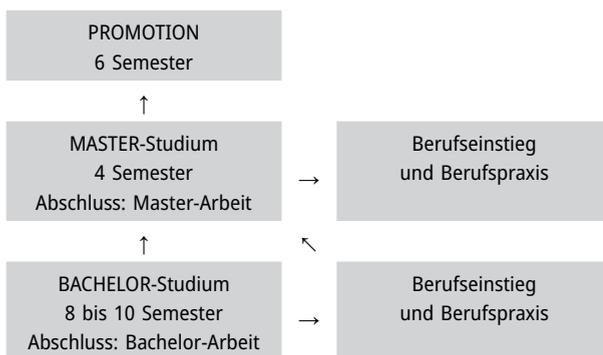


Abb. 2: Der Aufbau der Studiengänge.

er Instituts für Neue Sprachen gegründet und hat im Laufe der Jahre mehrere tausend Lehrer und Übersetzer der deutschen Sprache ausgebildet.

In den letzten fünf Jahren ist an den Hochschulen ein moderater Rückgang der Studierendenzahlen in Deutsch von etwa zehn Prozent auf 360.000 zu verzeichnen. Weil es zunehmend weniger Schulabgänger mit Deutsch gab, wollten weniger Schüler Germanistik studieren. Die Nachfrage nach Deutschlehrenden sank, viele Lehrende wechselten zum Englischen. Dies hat sich auf die Deutschlehrerausbildung an den Pädagogischen Universitäten ausgewirkt, die entsprechende Kapazitäten gekürzt haben. Die Reduktion kostenloser Studienplätze für Deutsch ist wahrscheinlich der wichtigste konkrete Auslöser für den Rückgang der Studierendenzahlen im Fach Deutsch. Die neue einheitliche Schulprüfung entfaltete ebenfalls ihre Wirkung. Im Fach Deutsch gilt sie unter vielen Fremdsprachenlehrenden als besonders schwer.

Man verwies darauf, dass die Zukunft des Deutschen in der Russischen Föderation eben nur in Form der zweiten Fremdsprache zu suchen sei, da eine direkte Konkurrenz mit dem Englischen um den ersten Platz aussichtslos sei. Deutsch als zweites Hauptfach wies höhere Zahlen der Studierenden auf (vgl. Karsch 2011): z. B. gab es an der Pädagogischen Staatlichen Universität Moskau im Jahr 2020/2021 im Hauptfach Germanistik 140 Studierende, im Nebenfach 264. Das machte insgesamt 404 Germanistik-Studierende an der Fakultät für Fremdsprachen. Hier ist offensichtlich Potenzial für Deutsch als Fremdsprache vorhanden.

Die Hochschulen, an denen Deutsch im Hauptfach gelehrt wird, sind zahlenmäßig nicht viele, aber sie nehmen weiterhin Studierende zum Germanistik-Studium auf. Auch 2020 immatrikulierten sich Studierende in Germanistik als erstem Hauptfach.

3.1.1 BA-Studiengänge

Die BA-Stufe umfasst acht Semester und besteht aus allgemeinen obligatorischen geisteswissenschaftlichen, sozialwirtschaftlichen und interdisziplinären Lehrveranstaltungen sowie Wahlkursen mit einer engeren Spezialisierung. Der BA-Abschluss, als anerkanntes Dokument der Hochschulbildung, berechtigt zur beruflichen Tätigkeit von Fachkräften der mittleren Ebene. Gleichzeitig ermöglicht er ein MA-Studium in der gewählten oder auch einer anderen Fachrichtung.

In der BA-Fachrichtung „Linguistik“ (Studiengänge „Fremdsprachen [Deutsch]“, „Theorie und Methodik des Fremdsprachenunterrichts und der Kulturen [Deutsch]“, „Theorie und Praxis der interkulturellen Kommunikation [Deutsch]“, „Übersetzungstheorie und zwischensprachliche Kommunikation [Deutsch]“, „Europäische Sprachen und Weltliteratur [Deutsch]“) ist Deutsch die Hauptfremdsprache. Theoretische Grundlage bilden obligatorische Lehrveranstaltungen, z. B. zur germanischen Philologie, Stilistik, Grammatik und Landeskunde. Zur Spezialisierung gehören Fächer wie Wortbildung, Theorie des Übersetzens, kontrastive Linguistik, Textlinguistik, Onomastik, Verslehre.

Im Studiengang „Übersetzungstheorie und zwischensprachliche Kommunikation (Deutsch)“ spielen Übersetzen und Dolmetschen sowie kommunikativ-pragmatische Aspekte der Sprache eine wichtige Rolle. Die Absolventen werden nicht nur in Schulen eingesetzt, sondern auch z. B. in Verlagen, Forschungsinstituten, ausländischen Firmen, diplomatischen Vertretungen, in Behörden sowie bei Funk und Fernsehen.

Die BA-Studiengänge „Werbung und Öffentlichkeitsarbeit im System der Landes- und Gemeindeverwaltung (Deutsch als Hauptsprache)“ und „Werbung und Öffentlichkeitsarbeit im kaufmännischen Bereich (Deutsch als Hauptsprache)“ bietet die Staatliche Linguistische Universität in Nishnij Nowgorod namens Dobroljubov an. Es werden Fachleute ausgebildet, die mit der Verwaltung, Planung und Organisation der Arbeit von Werbe- und PR-Diensten von Unternehmen und Organisationen befasst sind und die an der Gestaltung von Programmen und Einzelveranstaltungen im Bereich Werbung und Öffentlichkeitsarbeit beteiligt sind. Das Studium beinhaltet Studiengebühren. Die Absolventen des BA-Studiengangs „Tourismusdienstleistungen (Deutsch)“ der Universität Nishnij Nowgorod sind Fachleute auf dem Gebiet des Tourismus sowie der sozialen und kulturellen Dienstleistungen und beherrschen zwei Fremdsprachen. Für diese Richtung werden Budgetplätze vergeben.

Ein neues Angebot an der Staatlichen Universität St. Petersburg ist die Fachrichtung Deutsch, wo in der englischen und in der russischen Sprache unterrichtet wird.¹ Es werden auch Studierende mit Nullkenntnissen der deutschen Sprache immatrikuliert.

In der BA-Fachrichtung „Philologie“ (Studiengang „Weltliteratur, Fremdsprache [Deutsch]“) erwerben die Studierenden Kenntnisse der deutschen Sprache und der Geschichte der westeuropäischen Literatur, wobei der Akzent auf Texten der deutschsprachigen Länder liegt. Linguistische Lehrveranstaltungen umfassen z. B. die germanische Philologie, die Sprachgeschichte und die theoretische und praktische Phonetik und Grammatik. Als theoretische Lehrveranstaltungen besuchen die Studierenden etwa Literaturwissenschaft, historische Poetik der Genres und Grundlagen der Komparatistik sowie Kurse, in denen die Studierenden ihre Kenntnisse der Geschichte und Theorie des westeuropäischen Romans, der ästhetischen Grundlagen des europäischen Symbolismus und verschiedener Aspekte der Geschichte der deutschsprachigen Literatur erweitern und vertiefen. Die Absolventen können in Gymnasien und an Hochschulen als Lehrkräfte für Weltliteratur, in Museen und literarischen Abteilungen von Theatern tätig sein, in Verlagen oder eben in Ausstellungen als Übersetzer, Redakteure und als Lektoren.

3.1.2 MA-Studiengänge

Der Master baut auf dem erworbenen Bachelor-Wissen auf und vertieft es durch die Wahl eines Schwerpunktes. Das Ausbildungsprogramm der MA-Stufe dauert vier Se-

¹ <https://spbu.ru/postupayushchim/programms/bakalavriat/nemeckiy-yazyk>

mester. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, ihre Kenntnisse in theoretischen Disziplinen zu vertiefen.

Die MA-Fachrichtung „Linguistik“ verfügt u. a. über die Profilrichtungen „Übersetzungstheorie und zwischensprachliche Kommunikation (Deutsch)“, „Simultandolmetschen: Deutsch“, „Interkulturelle Kommunikation: deutsch-russischer Dialog“, „Sprache und Kommunikation: Deutsch“, „Deutsch als Fremdsprache als Kulturdialog“, „Deutsch und Osteuropa im Kontext der zwischensprachlichen und der interkulturellen Interaktion“, „Theorie des Fremdsprachenunterrichts und interkulturelle Kommunikation“, „Fremdsprachen im Bereich der Fachkommunikation“, „Sprachliche Unterstützung von Projektaktivitäten im Bereich der internationalen Zusammenarbeit“.

Die MA-Fachrichtung im Bereich „Fremdphilologie“ richtet sich auf Literatur und Kultur anderer Nationen (Studiengänge: „Literatur anderer Nationen“, „Vergleichende Literaturwissenschaft“, „Erforschung von Fremdkulturen“).

Der MA-Studiengang „Literaturwissenschaft international: deutsch-russische Transfers“ ist ein Doppeldiplomstudiengang der RGGU Moskau und der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Er vereint die Gebiete Deutsche Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft, Literarische Komparatistik, Kulturkomparatistik und Sprachkompetenz. Die Lehre findet (überwiegend) in deutscher Sprache statt und wird vom IRDLK sowie von auswärtigen Experten aus Russland und Deutschland erteilt. Die Freiburger und Moskauer Gruppen arbeiten im ersten Semester an ihren Heimatuniversitäten, im zweiten gemeinsam an der RGGU Moskau, im dritten gemeinsam an der Universität Freiburg und schreiben im vierten ihre Abschlussarbeiten in der Regel an ihren Heimatuniversitäten. Das Auslandssemester in Freiburg wird mit Teilstipendien des DAAD unterstützt.

Einige klassische Universitäten schließen MA-Studiengänge der pädagogischen Ausbildung ein. Den Studiengang „Fremdsprachenunterricht mit Online-Technologien“ gibt es an der Staatlichen Universität Woronesh.

Außerdem werden an der Fakultät für Fremdsprachen und Regionskunde der Staatlichen Lomonossov-Universität Moskau Diplobersetzer/-Dolmetscher (Englisch als 1. Fremdsprache und Deutsch als 2. Fremdsprache) ausgebildet. Das Studium dauert 12 Semester, zwei Fremdsprachen sind obligatorisch.

An der Staatlichen Linguistischen Universität Moskau kann man den Studiengang Diplomübersetzer/-Dolmetscher mit dem Hauptfach Deutsch absolvieren. Insgesamt sind 10 Semester für das Studium vorgesehen.

3.1.3 BA-Studiengänge an Fakultäten für Fremdsprachen an Pädagogischen und Linguistischen Universitäten

Pädagogische und Linguistische Universitäten bieten in der Russischen Föderation Fachrichtungen „Linguistik“ und „Pädagogische Ausbildung (Lehramt)“ an.

In der BA-Fachrichtung „Linguistik“ (Studiengang „Übersetzen/Dolmetschen“) werden in der Regel Studierende mit bereits guten Deutschkenntnissen immatrikuliert, das

Studium dauert 8 Semester. Die Studierenden erhalten praktischen Deutschunterricht (Sprachpraxis, Praktische Phonetik und Praktische Grammatik). Ab dem 3. Fachsemester kommt Englisch als zweite Fremdsprache hinzu. Dazu absolvieren die Studierenden eine Ausbildung in theoretischen Grundlagendisziplinen (z. B. theoretische Grammatik und Phonetik, Lexikologie, Stilistik, Theorie der interkulturellen Kommunikation, Landeskunde, Theorie des Übersetzens). Das Ausbildungsziel ist DolmetscherIn bzw. ÜbersetzerIn.

Besondere BA-Studiengänge an der Deutschen Fakultät der Linguistischen Universität Moskau sind „Audiodeskription und interkulturelle Kommunikation“ und „Theorie und Praxis der Übersetzung in Gebärdensprache in der interkulturellen Kommunikation“. Die Absolventen können als Fachleute für Audiokommentare und Dolmetscher für Gebärdensprache tätig sein.

Die Bachelor-Master-Studienstruktur teilt die Lehramtsausbildung in zwei Phasen. Für die BA-Fachrichtung „Pädagogische Ausbildung (Lehramt)“ (Studiengang „Deutsch als Hauptfach und Englisch als Nebenfach“) werden Studienbewerber mit guten Deutschkenntnissen immatrikuliert. Das Studium dauert nicht 8, sondern 10 Semester. Die Studierenden vertiefen ihre Kenntnisse von Deutsch als erster Fremdsprache (Sprachpraxis, Praktische Phonetik und Grammatik). Ab dem 3. Fachsemester kommt Englisch als zweite Fremdsprache hinzu. Die Studierenden werden in den Disziplinen Theoretische Grammatik und Phonetik, Lexikologie, Stilistik und Theorie der interkulturellen Kommunikation ausgebildet. Als Spezialisierung steht Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch und Englisch) zur Verfügung. Die Studierenden werden als Deutsch- und Englischlehrer für die Sekundarstufe ausgebildet.

Im BA-Studiengang „Pädagogische Ausbildung (Lehramt)“ (Studiengang „Englisch als Hauptfach und Deutsch als Nebenfach“) werden Studienbewerber mit guten Englischkenntnissen ohne Deutschkenntnisse immatrikuliert. Sie lernen Englisch als erste Fremdsprache weiter (Sprachpraxis, Praktische Phonetik und Grammatik); ab dem 3. Fachsemester kommt Deutsch als zweite Fremdsprache hinzu. Die Studierenden werden in den Disziplinen Theoretische Grammatik und Phonetik, Lexikologie, Stilistik, Theorie der interkulturellen Kommunikation und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts ausgebildet. Das Studium dauert 10 Semester; das Ausbildungsziel ist Englisch- und Deutschlehrer für die Sekundarstufe.

Im Rahmen des Germanistik-Studiums werden erste Erfahrungen in der Berufspraxis gesammelt. Fast an allen Universitäten ist ein vier- bis achtwöchiges Praktikum Pflicht.

In den letzten Jahren wurde der Studiengang „Deutsch als Hauptfach und Englisch als Nebenfach“ an vielen Universitäten geschlossen, weil der Studiengang „Englisch als Hauptfach und Deutsch als Nebenfach“ den Bedarf an ausgebildeten Deutschlehrenden an öffentlichen Schulen deckte. Eine neue Fachrichtung der pädagogischen Ausbildung „Englisch als Fremdsprache und Deutsch als Fremdsprache“ an der Pädagogischen Staatlichen Universität Moskau, wo beide Sprachen als Hauptfächer gelten, scheint eine vielversprechende innovative Neuausrichtung zu sein.

3.1.4 MA-Studiengänge an Fakultäten für Fremdsprachen an Pädagogischen und Linguistischen Universitäten

In der Fachrichtung „Linguistik“ geben die MA-Studiengänge „Theorie und Praxis des Übersetzens“, „Fremdsprachen und interkulturelle Kommunikation“, „Interlinguale und interkulturelle Kommunikation: Theorie und Praxis“, „Sprachwissenschaft für digitale Medien“, „Linguistik, Linguodidaktik und interkulturelle Kommunikation“ Studierenden mit einem BA-Abschluss in Linguistik die Möglichkeit, ihr Studium fortzusetzen. Die Absolventen sind als Dolmetscher/Übersetzer und Fachkräfte in der interkulturellen Kommunikation tätig.

Der MA-Studiengang „Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts an der Hochschule“ in der Fachrichtung „Pädagogische Ausbildung“ erlaubt Studierenden mit einem BA-Abschluss in pädagogischer Ausbildung die Fortsetzung ihres Lehramtsstudiums. Die Absolventen sind als Sprachlehrer in Gymnasien tätig.

In der MA-Fachrichtung „Pädagogische Ausbildung“ mit dem Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache und neue Medien (in deutscher Sprache)“ an der Pädagogischen Staatlichen Universität Moskau wurden im Laufe von zwei Jahren (Studiengänge 2018–2020 und 2019–2021) Deutschlehrende ausgebildet (entspricht dem Master of Education in Deutschland). Die Ausbildung künftiger Deutschlehrender wurde vom DAAD mit dem Förderprogramm Dhoch3 unterstützt. Die ersten Erfahrungen mit den Modulen, die auf einer Online-Plattform kostenlos zur Verfügung gestellt wurden als Zusatzangebot, das sich in den Studiengang integrieren ließ, waren sehr positiv (Nefedova 2019). Leider wurden für den Studiengang 2020 keine Budgetplätze zugewiesen und der Studiengang wurde von Seiten der Universität geschlossen.

3.1.5 Promotionsstudium

Schon während des BA- und MA-Studiums wird den Studierenden beigebracht, wie man eigenständige Forschungsarbeit leisten kann. Zu den Inhalten der Qualifizierungsstufe Promotionsstudium gehören Postgraduierten-Studien sowie das Erstellen einer Doktorarbeit. Die Absolventen erwerben ein Diplom über den Abschluss des Promotionsstudiums (ForscherIn/HochschullehrerIn-Diplom). Nach einer öffentlichen Verteidigung der Doktorarbeit erwerben sie den akademischen Titel eines „Kandidaten der Wissenschaften“ (entspricht dem deutschen Doktorgrad).

Das Promotionsstudium „Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft“ hat drei Profile. Im Profil „Germanische Sprachen“ betreiben die Aspiranten – wie die Promotionsstudierenden in Russland heißen – ihre Forschung am Material der deutschsprachigen Diskurse und Texte. Im Profil „Historisch-vergleichende, typologische und kontrastive Sprachwissenschaft“ wird kontrastive wissenschaftliche Forschung betrieben, meistens Deutsch-Russisch. Die Aspiranten des Profils „Literatur anderer Nationen“ erforschen Werke und Schaffen deutschsprachiger Autoren.

Für das Promotionsstudium „Bildung und Pädagogische Wissenschaften“ (Fremdsprachendidaktik) können zwei Profile unterschieden werden. Im Mittelpunkt des Profils „Theorie und Methodik der Ausbildung und Erziehung (Fremdsprache)“ stehen Forschungen zur Theorie und Methodik des Fremdsprachenunterrichts sowie linguodidaktische Grundlagen der Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts im Prozess der Weiterbildung (Erforschung des Lehrens fremder Sprachen/DaF). In den Vordergrund des Profils „Theorie und Methodik der Ausbildung und Erziehung (Literatur)“ rücken Forschungen zur Theorie und Methodik des Literaturunterrichts sowie linguodidaktische Grundlagen der Weiterentwicklung des Literaturunterrichts im Prozess der Weiterbildung (Erforschung des Lehrens der deutschsprachigen Literatur).

Das GIP-Programm der Universität Erfurt und der Pädagogischen Staatlichen Universität Moskau zielt dagegen auf die gemeinsame Betreuung von Promovierenden, auf Doppelpromotionen Erfurt-Moskau und Forschungsaufenthalte russischer Nachwuchswissenschaftler in Erfurt ab. Erfolgreiche Promotionen in Moskau und Erfurt absolvierten 2016 Elena Shchirova („Sprachliche Mittel des Komischen in den Werken Karl Valentins“); Mariia Katamadze („Das Phänomen der Nicht-Expressivität von Phraseologismen (am Material des wissenschaftlichen und des amtlichen Diskurses)“ und 2019 Elena Blokhina („Dialektale Lexik als Mittel der Widerspiegelung regionaler Kultur (am Material mittelbairischer Dialektvarietäten Oberbayerns)“).

Zurzeit wird die Dissertationsbranche in der Russischen Föderation reformiert: es werden neue Regeln für die Vergabe wissenschaftlicher Abschlüsse eingeführt.

3.1.6 Berufsperspektiven

Die Diskussion um die Zukunft des Deutschen als Fach- und Fremdsprache an russischen Universitäten muss deshalb insgesamt eine Diskussion um die Berufsperspektiven für Absolventen mit einem Deutschstudium sein. Ein Germanistik-Studium eröffnet vielfältige Berufschancen. Absolventen der Fakultäten für Philologie bzw. für Fremdsprachen der russischen Universitäten werden für verschiedene Berufsfelder qualifiziert, u. a. für den Unterricht in verschiedenen Bildungseinrichtungen und die Erstellung didaktischer Materialien (man schlägt eine Laufbahn als Deutschlehrerin oder Deutschlehrer ein); für die Forschung (Arbeit an Hochschulen/Forschungsinstituten: analytische Arbeit mit allen Arten von Texten, wissenschaftliche Publikationen); für den Kulturbereich (Kulturmanagement, Literaturkritik, Tätigkeit in Museen/Archiven); für die Übersetzung schriftlicher Texte; für Verwaltung und Wirtschaft (Arbeit als Pressesprecher); sowie für das Verlagswesen (Verleger, Lektoren, Korrektoren etc.).

Zurzeit benötigen sowohl das staatliche Bildungssystem als auch private Sprachschulen Lehrkräfte für Deutsch, aber in viel geringerem Umfang als früher. In den letzten Jahren wird die Forderung nach einer berufsorientierten Anpassung des Deutschstudiums lauter. Tourismus, Fachübersetzen oder berufsbezogenes Fachdeutsch sind erste Spezialisierungen, die in diese Richtung gehen.

3.2 Deutsch als studienbegleitender Fremdsprachenunterricht

Ein qualitativ hoher begleitender Sprachunterricht kommt den Interessen vieler Studierender, die Wirtschaft, Jura, Medizin und andere Fächer an russischen Hochschulen studieren, entgegen. Bis zum Niveau B1 wird empfohlen, einen allgemeinsprachlichen Sprachkurs zu besuchen, bevor man mit einem fachsprachlichen Kurs ab dem Niveau B2 beginnen kann. Danach wird Fachdeutsch für Ökonomen, Juristen, Mediziner, Architekten usw. angeboten. Studierende verschiedener Fachrichtungen erhalten studienbegleitend fachbezogenen Deutschunterricht. Allen Studierenden, die in der Schule Deutsch als Fremdsprache hatten, wird ein obligatorischer, auf die Fachrichtungen bzw. Studiengänge bezogener Deutschunterricht erteilt.

3.2.1 Berufsbezogenes Fachdeutsch

Der Fachsprachenunterricht soll die Studierenden verschiedener Fachrichtungen vor allem in die Lage versetzen, die deutsche Fachsprache in ihrer akademischen Arbeit benutzen zu können. Die Lehrenden, die fachbezogenen Deutschunterricht erteilen, haben in der Regel keine fachsprachliche Ausbildung erhalten und sind dementsprechend in keiner Weise auf die spezifischen Anforderungen und das besondere Profil, wodurch sich der fachbezogene Deutschunterricht vom allgemeinen Deutschunterricht unterscheidet, vorbereitet (vgl. Gasparyan 2009). Der fachbezogene Deutschunterricht ist auf das Lesen und Übersetzen von Fachtexten sowie die Vermittlung der Grammatik hin ausgerichtet. Das bedeutet die Entwicklung der Lesefähigkeit, d. h. der Fähigkeit, von Fachliteratur in deutscher Sprache Gebrauch machen zu können.

Die Studierenden befinden sich noch am Anfang ihres Studiums und müssen sich die notwendigen fachlichen Kenntnisse parallel zur fachsprachlichen Ausbildung aneignen. Sie verfügen allgemein über spärliche Sprachkenntnisse. Darum müssen sie zusätzlich Sprachkurse besuchen, wenn sie in Deutschland studieren möchten.

Die verbreitetsten Fachsprachen an den russischen Hochschulen, die den Studierenden im Fremdsprachenunterricht beigebracht werden, sind Wirtschaftssprache und Fachsprache Recht. Englisch ist heutzutage die wichtigste Wirtschaftssprache, es wird weltweit als Werbesprache, Verhandlungssprache, Vertragssprache usw. benutzt. Wirtschaftsdeutsch gewinnt jedoch aufgrund der aktiven Beteiligung Deutschlands als drittstärkste Wirtschaft der Welt am weltweiten Wirtschaftsleben an Bedeutung. Die Fachsprache Wirtschaft für BWL- und VWL-Studierende der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten schließt viele Aspekte ein: allgemeine Einführung in die deutsche Wirtschaftssprache, Grundprinzipien deutscher Wirtschaftsordnung, deutsche Wirtschaftspolitik und Haushaltsplanung, Unternehmensverfassung in Deutschland, Besonderheiten der Unternehmensführung in Deutschland, Wirtschaftsleben in Deutschland, aktuelle Entwicklungen in der deutschen Produktionswirtschaft, Preisbildung in Deutschland, Betriebswirtschaftliche Steuerlehre und Bankbetrieb in Deutschland,

Grundlagen der Geschäftskorrespondenz. Der Unterricht beinhaltet Übersetzung von Fachtexten und Erörterung praktischer Situationen, die mit den unternehmerischen Tätigkeiten in Deutschland zu tun haben, sowie den Ausbau des Fachwortschatzes.

Ziel der Fachsprache Recht besteht darin, den bereits vorhandenen allgemeinen Wortschatz der Studierenden durch juristische Termini zu erweitern. Es werden solche Themen wie Einführung ins Öffentliche Recht und ins Privatrecht Deutschlands behandelt. Die Studierenden befassen sich mit Grundbegriffen des Strafrechts, besondere Aufmerksamkeit wird auf die Unterschiede zwischen der deutschen und der russischen Rechtsordnung gerichtet. Die Studierenden verfassen juristische Dokumente, sie erlernen die Besonderheiten unterschiedlicher juristischer Texte. Man fasst die Texte in deutscher Sprache zusammen, kommentiert und übersetzt ins Russische.

In der medizinischen Ausbildung sind fachbezogene Fremdsprachenkenntnisse von großer Bedeutung. Die Medizinstudierenden machen sich im Deutschunterricht mit medizinischen Fachbegriffen bekannt. Für sie ist auch die fehlerfreie Kommunikation mit Ärzten, medizinischem Personal, Patienten und Angehörigen in deutscher Sprache wichtig. Der Fachwortschatz orientiert sich an der Praxis des Arbeitsalltags eines Krankenhauses oder einer Klinik. Er wird auch im Verfassen von standardisierten Arztbriefen geübt.

3.2.2 Deutsch in der Ingenieurausbildung: Beispiel für die erfolgreiche Kooperation

Im April 2013 haben der DAAD und die Nationale Forschungstechnische Universität Kasan namens Tupolev, die mit ihrem Zentrum für Innovative Technologien, Lehre und Forschung als eine der besten technischen Hochschulen der russischen Föderation gilt, eine Vereinbarung über die Zusammenarbeit bei der Schaffung des Deutsch-Russischen Instituts für Neue Technologien (German-Russian Institute of Advanced Technologies (GRIAT)) unterzeichnet.

Gleichzeitig wurde zwischen der Universität Kasan, der Technischen Universität Ilmenau (TU Ilmenau) und der Otto von Guericke-Universität Magdeburg eine Vereinbarung über die wissenschaftliche und technische Zusammenarbeit unterzeichnet. Darin haben sich drei Partner verpflichtet, in allen Bereichen der akademischen und Forschungsarbeit zusammenzuarbeiten.

Es ging dabei um eine gleichberechtigte Zusammenarbeit. Daher wird die Uni auch gemeinsam finanziert. Die russische Seite übernahm die gesamten Baukosten. Die Republik Tatarstan hat zuvor mehrere Millionen Euro in die Infrastruktur investiert und ein neues, voll ausgestattetes Gebäude für das Institut errichtet.

Der DAAD trägt die Personalkosten, die an den Universitäten entstehen und das Bundesministerium für Bildung bezahlt die Studienplätze, die in den ersten zwei bis drei Jahren kostenlos waren. Von russischer Seite gibt es Stipendien.

Die Eröffnung des Deutsch-Russischen Instituts für Neue Technologien fand am 1. September 2014 statt. Gleichzeitig begann das Institut mit insgesamt 40 Studenten

in 4 Fachgebieten mit der pädagogischen Arbeit. Seit 2015 bieten die TU Ilmenau und die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg jeweils 3 Master-Fachgebiete an, also insgesamt 6. In Zusammenarbeit mit der TU Ilmenau:

- Master of Science in Research in Computer and Systems Engineering
- Master of Science in Communications and Signal Processing
- Master of Science in Automotive Engineering

In Zusammenarbeit mit der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg:

- Master of Science in Electrical Engineering and Information Technology
- Master of Science in Chemical and Energy Engineering
- Master of Science in Systems Engineering and Cybernetics

Im September 2016 trat die TU Kaiserslautern dem Konsortium bei, zunächst mit einem Fachgebiet: Funktechnik.

Die Absolventen schließen ihr Studium mit einem deutschen und einem russischen Diplom ab.

Unterrichtssprache ist Englisch, aber in Deutschkursen können sich die Studierenden auf ihren Studienaufenthalt in Deutschland vorbereiten. Zumindest ein Auslandssemester an den Partneruniversitäten gehört dazu.

Das Institut führt auch gemeinsame Forschungsprojekte durch. Hierzu wird die technische Infrastruktur vom Institut und seinen Labors sowie Personal und Ausrüstung in Magdeburg und Ilmenau genutzt. Die Deutsch-Russische Universität in Kasan ist damit die weltweit erste Bildungs- und Forschungsorganisation dieser Art in einem Industrieland.

Nach der Anschubfinanzierung muss das Projekt aus Studiengebühren finanziert werden, die in der Russischen Föderation allgemein anerkannt sind. Ab dem Studienjahr 2016/2017 beträgt die Studiengebühr 4.000 Euro pro Jahr. Für Studierende aus der Russischen Föderation gibt es ein Stipendienprogramm, das die Studiengebühren um bis zu 100 % senkt.

Siemens (Russland) finanzierte das Projekt im Jahr 2016 durch die Vergabe von 6 Vollstipendien an Studierende (in Höhe von ca. 80.000 Euro), einen Zuschlag für die Flying Faculty in Höhe von 20.000 Euro sowie die Ausstattung von Labors.

3.3 Fakultative Bildungsprogramme an den russischen Hochschulen

Ein Anreiz für russische Jugendliche, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, ist die Attraktivität des Studiums in Deutschland. 2014/2015 haben 14,5 Tausend russische Studierende, Doktoranden und Praktikanten in Deutschland studiert (nur für China haben sich – mit über 17 Tausend – mehr russische Studierende entschieden).

Vom 11. bis 28. Februar 2021 nahm man Bewerbungen für das zusätzliche allgmeinbildende Programm „Intensiver Deutschkurs“ des Russisch-Deutschen Instituts

(RDI) der Staatlichen Lomonossov-Universität Moskau an (Studiendauer: vom 1. März 2021 bis 30. April 2021; Studiengebühr: 16.000 Rubel. Trainingsform: Distanzformat mittels Videokonferenzen; Ausgestelltes Dokument: Studienbescheinigung im Rahmen des Weiterbildungsprogramms).

Das RDI wurde 1993 gegründet und arbeitet seitdem eng mit drei deutschen Universitäten zusammen: der Philipps Universität Marburg, der Ruhr-Universität Bochum und der Humboldt-Universität Berlin. Derzeit nehmen Studierende und Doktranden folgender Fakultäten am Deutschkurs des RDI teil: Geographie, Mechanik und Mathematik, Fakultät für Computermathematik und Kybernetik, Fakultät für öffentliche Verwaltung, Physik, Philosophie, Wirtschaft, Recht.

Während ihres Studiums am RDI besuchen die Studierenden praktische Kurse in deutscher Sprache sowie Vorlesungen zu Geschichte, Literatur, Recht, Wirtschaft und anderen Aspekten der deutschen Sprache. Der erfolgreiche Abschluss des RDI sieht die Erlangung von Credits für praktische und theoretische Kurse vor. Die RDI-Studierenden erhalten eine vom Rektor der Moskauer Lomonossov-Universität unterzeichnete Institutsbescheinigung sowie die Möglichkeit, zusätzlich eine Prüfung für ein DSH-Zertifikat abzulegen, die von einer Sonderkommission der Humboldt-Universität Berlin durchgeführt wird. Dieses Zertifikat gibt das Recht, an Universitäten in Deutschland zu studieren, ohne eine Prüfung in Deutsch zu bestehen.

Das RDI nimmt hauptsächlich Studierende vom 2. oder 3. Studienjahr auf. Die Auswahl des Wettbewerbs erfolgt nach akademischen Leistungen am Ort der Grundausbildung. Das RDI akzeptiert auch Senior- und Postgraduierten-Studierende mit einer Empfehlung der Fakultät. Für Personen, die zuvor Deutsch gelernt haben und ihr Studium in fortgeschrittenen Gruppen fortsetzen möchten, wird ein Interview mit den Deutschlehrenden des RDI geführt.

An der Wirtschaftsfakultät der Lomonossov-Universität werden fakultative zweijährige Studiengänge „Deutsch für Anfänger: Grundlagen“, „Deutsch als Fachsprache der Wirtschaft“ und „Deutsch als Fachsprache des Managements“ angeboten. Deutsch wird als 2. Fremdsprache unterrichtet. Der Studiengang „Deutsch als Fachsprache der Wirtschaft“ beinhaltet solche Themen wie Volkswirtschaft, Haushalte in der Volkswirtschaft, Ziele der Wirtschaftspolitik, Konjunktur und Konjunkturzyklen, Betriebswirtschaft, Unternehmen, Aufbau des Unternehmens, Marketing, Staatshaushalt, Steuern, Inflation, Globalisierungsprozesse in der Weltwirtschaft, Banken, Investitionen in Deutschland, Außenwirtschaft. Der Studiengang „Deutsch als Fachsprache des Managements“ befasst sich mit den Themen Sport und Fitness, Zusammenleben, Ausbildung und Karriere, Bildungssystem in Deutschland, Arbeitswelt, Medien, Lebensformen, Geld, Konsum, Marketing, Politik und Geschichte, Europa – Einheit und Vielfalt, Deutsche Wirtschaft, Unternehmen, Kommunikation im Betrieb.

4 Aktuelle Aspekte der germanistischen Fachkommunikation

In der Sowjetunion gab es die Vereinigung der Lehrer der deutschen Sprache der UdSSR, die 1976 gegründet wurde. Ihr Nachfolger ist der 2014 gegründete Überregionale Deutschlehrerverband Russland (DLV), der heutzutage knapp 1.300 Mitglieder hat. Der Verband vereint alle russischen Regionalverbände für Deutschlehrende unter einem Dach. Der DLV ist Mitglied des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbandes, deren Sekretariat sich in Budapest befindet und russische Germanisten auf internationaler Ebene vertritt.

Im Jahr 2003 wurde auf Initiative von Literaturwissenschaftlern aus Moskau und St. Petersburg und mit Unterstützung des DAAD der Russische Germanistenverband (RGV) gegründet. 2004 fand in Moskau der II. Kongress des RGV statt, auf dem die linguistische Sektion gebildet wurde. Der RGV ist heute eine Vereinigung von Literaturwissenschaftlern, Linguisten, Kulturwissenschaftlern und anderen Forschern und Autoren, deren wissenschaftliche Interessen im Bereich der Germanistik liegen. Er veröffentlicht ein Jahrbuch „Russian German Studies“, das auch die Fragen des DaF-Unterrichts widerspiegelt. Durch die Herausgabe des Jahrbuchs werden der fachliche Kontakt der Mitglieder und die gegenseitige Information unterstützt.

Die russischen Germanisten pflegen fachliche Kontakte zu den Kollegen der Internationalen Vereinigung der Germanisten (IVG), des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes (MGV), der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG) und der EUROPHRAS, indem sie an internationalen Tagungen aktiv teilnehmen und ihre Forschungsergebnisse in Fachzeitschriften und Sammelbänden veröffentlichen.

Die erste methodische Veröffentlichung für russische Deutschlehrende verschiedener Arten von Bildungseinrichtungen und Lehrende für Weiterbildung (Tagungszentren, Sonntagsschulen) war die Zeitschrift „Deutsch Kreativ“, die 2003 erschien. Das ist eine Zeitschrift von Lehrenden für Lehrende, da die Autoren der veröffentlichten Materialien Lehrende an Schulen und Dozenten an Universitäten, Verfasser von Lehrbüchern und praktizierende Didaktiker sind.

Die Zeitschrift wird vom Internationalen Verband der deutschen Kultur herausgegeben, ihre Materialien sind in russischer und/oder deutscher Sprache. Es erscheint vierteljährlich mit einer Auflage von 3.000 Exemplaren.

Probleme der deutschen Sprache spiegeln sich auch in den Materialien der ältesten Fachzeitschrift „Fremdsprachen in der Schule“ wider. Die Zeitschrift, deren Materialien an alle gerichtet sind, die Fremdsprachen unterrichten – von Vorschuleinrichtungen bis zu Universitäten – ist bei Fachleuten sehr beliebt und hat eine Auflage von 5.600 Exemplaren.

Ein erhöhter Bedarf an Personal, das fließend Deutsch spricht, ist auch in einer Reihe russischer Regionen festzustellen, beispielsweise in der Region Kaliningrad, im Ural und an der mittleren Wolga. Diese Regionen haben traditionell umfangreiche

wirtschaftliche Beziehungen zu Deutschland, sie haben viele Joint Ventures, bei denen zukünftige Fachleute vor allem gute Deutschkenntnisse benötigen.

Die Allrussischen Olympiaden für die besten Deutschkenntnisse der Schüler dienen der Popularisierung der deutschen Sprache. Sie werden vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Russischen Föderation organisiert und finden seit 1996 regelmäßig in verschiedenen Städten des Landes statt. Über 150 Jungen und Mädchen aus mehr als 50 Regionen Russlands nehmen an der Endphase teil.

Ähnliche Veranstaltungen richten sich an russische Studierende: Regionale Olympiaden, Wettbewerbe, Wochen und Tage der deutschen Sprache finden jährlich für sie an Hochschulen in verschiedenen Städten statt.

Der überregionale Deutschlehrerverband und regionale Deutschlehrerverbände beteiligen sich an allen Veranstaltungen aktiv. Gewinner dieser Olympiaden und Wettbewerbe werden durch Reisen nach Deutschland und andere Auszeichnungen ermutigt.

Für Deutschlehrende werden Fortbildungskurse organisiert (sowohl in der Russischen Föderation als auch in Deutschland), damit ihre berufliche Qualifikation verbessert wird. Jährlich finden in verschiedenen Städten des Landes allrussische Konferenzen des RGV statt. Seit 1993 versammelt der DAAD jährlich – zumeist Ende Mai – Germanisten aus allen Regionen Russlands zu einem Fachgespräch. Den fachlichen Mittelpunkt bilden Fragen der Sprachlehr- und Sprachlernforschung.

5 Fazit

Trotz der beschriebenen Prozesse bei Geltung, Vermittlung und Anwendung von Welt-sprachen, die durch die zunehmende Dominanz der englischen Sprache als Hauptmittel der interkulturellen Kommunikation bestimmt werden, ist es durchaus möglich, die weitere Schwächung der Position der deutschen Sprache im russischen Bildungssystem auszusetzen und das Interesse der russischen Jugend daran zu erweitern.

Die Erfüllung dieser Aufgabe erfordert die Entwicklung einer einheitlichen, gemeinsamen Strategie seitens der Russischen Föderation und Deutschlands, eine verbesserte Koordinierung der Bemühungen interessierter Abteilungen und Organisationen auf gesamtrussischer, regionaler und lokaler Ebene. Außerdem könnten Sprachpraktika in deutschsprachigen Ländern für Deutschlehrende von großem Nutzen sein.

Ein wesentliches Potenzial zur Stärkung der Position der deutschen Sprache im russischen Bildungssystem liegt in der Entscheidung des russischen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft über das obligatorische Lernen zweier Fremdsprachen in Bildungseinrichtungen seit dem Jahr 2015. Es ist wichtig, dieses Potenzial zukünftig effektiv zu realisieren, damit Deutsch als Fach- und Fremdsprache in der Russischen Föderation weiter gelehrt und wieder attraktiver wird.

6 Literatur

- Deutsch = Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020 (o. D.). https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/bro_deutsch-als-fremdsprache-weltweit.-datenerhebung-2020.pdf (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Gasparyan, Anna (2009): Fachsprachenunterricht DaF in Armenien: Eine empirische Untersuchung. Dissertation Technische Universität Berlin. https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/2524/2/Dokument_21.pdf (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Karsch, Stefan (2011): Deutschunterricht an russischen Hochschulen. Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland, 161–169.
- Nefedova, Lyubov (2017): Germanistik in Russland. Forschung und Lehre. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 1, Jg. 64, 72–78. DOI: <https://doi.org/10.14220/mdge.2017.64.1.72> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Nefedova, Lyubov (2019): Lehramt Deutsch an der Pädagogischen Staatlichen Universität Moskau: neue Ausbildungsinhalte und -ziele, die ersten Erfahrungen mit Dhoch3. In: Annegret Middeke/Doris Sava/Ellen Tichy (Hg.): Germanistische Diskurs- und Praxisfelder in Mittelosteuropa. Berlin (Berufssprache Deutsch in Theorie und Praxis 3), 155–164.
- Tendentsii = Tendentsii izucheniya nemetskogo yazyka v rossii (o. D.). https://studme.org/264450/sotsiologiya/tendentsii_izucheniya_nemetskogo_yazyka_rossii (letzter Zugriff 10. 01. 2024).

Ernest W. B. Hess-Lüttich

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Nordafrika

Zusammenfassung: Der Beitrag bietet einen Überblick über die aktuelle Lage der Germanistik und der Vermittlung des Deutschen als Fach- und Fremdsprache an Universitäten in vier der nördlichen Länder des afrikanischen Kontinents, also in Marokko, Algerien, Tunesien und Ägypten. In Marokko ist das Fach Germanistik an den Universitäten Casablanca, Fès und Rabat sowie (im Bereich Übersetzung) in Tanger vertreten. Reformen der traditionellen Curricula (Deutsche Sprache, Literatur, Kultur) in Richtung Professionalisierung (Fachsprachen), Internationalisierung und Interdisziplinarität sind in Vorbereitung. Im mehrsprachigen Algerien kann Deutsch als Hauptfach an den Universitäten Algier, Oran und Sidi bel Abbès studiert werden. Weitere Abteilungen sind im Aufbau: dort sollen die klassischen Deutsch-Curricula um angewandt-linguistische Segmente in fachsprachlichen, technischen, berufsspezifischen Bereichen erweitert werden. In Tunesien wird Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache an sechs Universitäten angeboten (Tunis, Carthago, Manouba, Jendouba, Monastir, Gabès). Auch hier werden traditionelle Angebote zunehmend um angewandte Segmente ergänzt (Fachsprache, Übersetzen, Wirtschaftsdeutsch). Die wachsende Nachfrage wird gefährdet durch qualitative und bildungspolitische Einschränkungen. An ägyptischen Universitäten ist das Fach traditionell stark vertreten (derzeit an 36 Hochschulen) und erfreut sich wachsender Nachfrage, der insbesondere neue Hochschulen (wie die German University Cairo) u. a. in studienbegleitenden und berufsmarktorientierten Programmen sowie durch internationale Kooperationen Rechnung zu tragen suchen.

Schlagwörter: Nordafrika, Marokko, Algerien, Tunesien, Ägypten

- 1 Deutsch im Aufwind?
- 2 Marokko
- 3 Algerien
- 4 Tunesien
- 5 Ägypten
- 6 Fazit
- 7 Literatur

1 Deutsch im Aufwind?

Bei der zahlenmäßigen Schätzung der Menschen, die in der Welt die deutsche Sprache lernen wollen, zeigt sich je nach Quelle ein uneinheitliches Bild: Erhebungen des Auswärtigen Amtes (AA), des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und des Goethe-Instituts (GI) zufolge sei in den ersten beiden Dekaden des 21. Jahrhunderts ein

Rückgang von über drei Millionen Deutschlernern zu verzeichnen (bei gleichzeitig weiterer Zunahme von Englisch, Spanisch, Chinesisch), vor allem in Russland und in Nordwesteuropa; dagegen eine Zunahme in Südeuropa und in Ländern des globalen Südens; in den östlichen Nachbarländern sei die Situation regional unterschiedlich. Die Ursachen für solche Entwicklungen sind ebenfalls uneinheitlich: kurzfristig spielen politische Ereignisse eine Rolle (Migration, Flüchtlinge, Konflikte, Wirtschaftskrisen usw.), langfristig auch bildungspolitische Steuerungsinstrumente und demographische Entwicklungen (cf. Netzwerk Deutsch 2015: 6). Der rückläufige Trend seit 2000 (als noch über 20 Millionen Deutschler gezählt wurden) scheint nach jüngeren Erhebungen zunächst gestoppt: 2015 rechneten AA und DAAD weltweit mit 15,4 Millionen Deutschlernenden (also ca. eine Million mehr als bei der Zählung fünf Jahre zuvor), die meisten davon in Europa (9,4 Millionen), wobei besonders in der Türkei und den Balkanländern das Interesse an Deutsch zugenommen habe. Dies gelte auch für die Länder Nordafrikas, die nach der sog. Flüchtlingskrise 2015 und seither unter dem Eindruck der täglichen Berichterstattung über die Menschen, die von dort aus über das Mittelmeer ihren Weg nach Europa suchen, in den Fokus des Interesses gerückt sind.

Dieser Beitrag bietet nun einen exemplarischen Überblick über die aktuelle Lage der Germanistik und der Vermittlung des Deutschen als Fach- und Fremdsprache an Universitäten in vier der nördlichen Länder des afrikanischen Kontinents, also in Marokko, Algerien, Tunesien und Ägypten (zum Überblick über „Deutsch in Afrika“ allgemein s. bereits Böhm 2001). Die Westsahara, Mauretanien und Libyen bleiben im Folgenden außer Betracht, da in diesen Gebieten von einer systematischen Ausbildung im Fache Deutsch nicht die Rede sein kann. Auch auf den Deutschunterricht an staatlichen Schulen sowie auf die von Goethe-Instituten, Privatschulen und Studienkollegs angebotenen Deutschkurse kann der Beitrag nicht genauer eingehen. In seiner alle fünf Jahre veröffentlichten Erhebung zum Stand des Deutschen als Fremdsprache weltweit verbreitet das Auswärtige Amt vorsichtigen Optimismus und meldet weltweit einen leichten Anstieg der Zahl der Deutschler. Das gilt auch für den Maghreb.¹

2 Marokko

Nach dem Bericht des Auswärtigen Amtes versuchen in Marokko zu Beginn der 2020er Jahre immerhin knapp 40.000 Menschen, die deutsche Sprache zu erlernen. An nicht weniger als 209 Schulen gibt es ein Angebot im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF). Während die Zahl der Deutschler im Vergleich zur letzten Erhebung

¹ Die jüngste verfügbare Erhebung stammt aus dem Jahre 2020; eine neuere ist nicht vor 2025 zu erwarten: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).

unter Einschluss der Angebote im Bereich der Erwachsenenbildung insgesamt leicht zugenommen hat, ist sie unter Studenten an den Hochschulen etwas gesunken.² Von den zwölf Universitäten Marokkos bieten immerhin neun in irgendeiner Form Deutsch an (AA 2020, 15). Aber diese Zahl ist insofern etwas irreführend, als sie sich auf alle Fächer bezieht, also z. B. auch auf die Naturwissenschaften, in denen sich Studenten auf eine Fortsetzung ihres Studiums in Deutschland vorbereiten und dafür begleitend Deutschkurse besuchen.

Germanistische Studiengänge im engeren Sinne, also solche mit einem *Licence*-Abschluss im Fache Germanistik, werden nur an den Universitäten Casablanca, Fès und Rabat angeboten (cf. Tahiri/Heming 2021, 56).³ In jüngerer Zeit sei das zuvor eher rückläufige Interesse nach Einschätzung der Autorinnen wieder etwas gestiegen, was sie auf das sog. Fachkräfteeinwanderungsgesetz zurückführen, das in Deutschland seit 2020 gilt und das den legalen Zuzug von Ausländern erleichtern soll, die bereits über eine berufliche Ausbildung verfügen und/oder die sich weiter qualifizieren wollen, denn dafür werden Deutschkenntnisse auf dem Niveau B2 vorausgesetzt. Neben diesen drei Universitäten bietet auch das König-Fahd-Institut für Translation an der Universität Abdelmalek Essaâdi in Tanger im Rahmen eines dreisprachigen Masterstudiengangs (Arabisch, Französisch, Deutsch) die Möglichkeit zur Vertiefung von Deutschkenntnissen, aber dieser Studiengang unterliegt einer strikten Zulassungsbeschränkung und setzt überdies ein *Licence*-Examen in Germanistik voraus. Andere Sprachenkombinationen, vor allem mit Englisch und Spanisch, werden daher deutlich häufiger gewählt als solche mit Deutsch.

Am Beispiel des Studiengangs Germanistik an der Universität Fès, dem gemessen an der Anzahl der Absolventen (zumindest im Studienjahr) größten der drei genannten universitären Studiengänge des Faches, erläutern die Autorinnen dessen Aufbau (cf. Tahiri/Heming 2021, 57 f.). In den beiden ersten Semestern seien je sieben Module (= Seminare) zu absolvieren mit einem klaren Schwerpunkt auf sprachlichen und kulturellen Aspekten, die im zweiten Studienjahr (mit je sechs Modulen) neben Übersetzungsübungen (Deutsch-Arabisch) u. a. im Hinblick auf interkulturelle und kulturkomparatistische Fragestellungen ausgebaut werden. Erst im dritten Studienjahr schreite man zu eigentlich fachspezifischen Themen der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft im engeren Sinne voran, die durch Seminarangebote im Bereich

2 Im Respekt vor den Empfehlungen des Deutschen Rechtschreibrates (v. 26. 03. 2021) benutze ich im Ausgang vom klassischen Epikoinon (γένος ἐπίκοινων / *génos epikoinon*, „vermengtes Geschlecht“) für Personenbezeichnungen, wenn sie die Gattung betreffen, aus logischen, grammatischen, semantischen, stilistischen, semiotischen, pädagogischen (DaF), ökonomischen, juristischen, medizinischen (Braille) und queersensiblen Gründen das inklusive *genus commune*; substantivierte Partizipialkonstruktionen (Einwohnende, Bestattende, Auto Fahrende) vermeide ich, da sie als Tätigkeitsbeschreibung eine andere semantische Funktion haben als die gruppen- oder statusbezogene Bezeichnung (cf. Payr 2022, Meineke 2023).

3 Die Darstellung in diesem 2. Abschnitt resümiert im Folgenden teilweise den detaillierten Bericht der beiden Autorinnen.

der DaF-Vermittlung (einschließlich Methodik und Didaktik) ergänzt werden könnten. Aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen zu Beginn des Studiums sei jedoch die Abbrecherquote leider vergleichsweise hoch.

Das hängt auch ein wenig mit den unsicheren Berufsaussichten der Absolventen zusammen, zumal sie bei schrumpfenden Zahlen im Deutsch-Unterricht an den Schulen auch nicht alle Deutschlehrer werden können (cf. Ammon 2015, 965). Wenn jedoch Deutsch als dritte Fremdsprache im Curriculum der Schulen verankert würde, könnte das die Perspektiven sowohl der Absolventen als auch für die Stellung des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in Marokko deutlich verbessern. Denn die beruflichen Möglichkeiten für Germanisten außerhalb der Schule, etwa als Übersetzer und Dolmetscher, im Tourismus-Sektor, am Goethe-Institut oder in den Botschaften der deutschsprachigen Länder, sind bislang noch eher überschaubar. Deshalb fragen sich eben viele der Absolventen, „wozu und zu welchem Ende Deutsch lernen und studieren?“ (Hess-Lüttich 2017), wenn unsicher sei, ob man in Marokko überhaupt auskömmlich „vom Deutschen leben“ könne (Hess-Lüttich et al. Hg. 2009).

Solche Fragen haben den marokkanischen Germanisten Abdelaziz Bouchara in Casablanca schon vor vielen Jahren motiviert, im Interesse der Absolventen und ihrer beruflichen Perspektiven Reformen des Germanistikstudiums anzumahnen (Bouchara 2009). Vor dem Hintergrund der traditionellen Gliederung des Faches in Linguistik, Literaturwissenschaft und Landeskunde mit jeweiligen Schwerpunkten (wie Grammatik und Übersetzen, Literatur, Kultur und Geschichte) hatte er seinerzeit eine Professionalisierung des Studiengangs mit dem Ziel vorgeschlagen, das Curriculum um die Vermittlung kommunikativer und interkultureller Kompetenzen in Fachgebieten wie Fachsprachen oder Dolmetschen zu ergänzen und den aktiven Sprachgebrauch in Bereichen der Wirtschaft oder des Tourismus zu fördern. Dazu hat er eine Reihe konkreter Vorschläge unterbreitet, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Studenten im fünften und sechsten Semester erwerben müssten, wenn ihr Studium sie für Tätigkeiten nicht nur an weiterführenden Schulen, sondern auch in der Wirtschaft, im Handel, im Tourismus, in der Mediation, in der Diplomatie qualifizieren können soll. Mit dem Widerstand traditionell ausgebildeter Germanisten, die ihr Fach nicht auf ‚DaF plus Fachsprache‘ reduziert sehen wollen, hat er gerechnet und dafür geworben, sich für einen Perspektivenwechsel zu öffnen und die eigenen Fragestellungen nicht nur aus der nationalphilologischen Fachgeschichte zu gewinnen, sondern ihre Interessen auch an den Bedürfnissen der Gesellschaft und der Nachfrage ihrer Studenten zu orientieren. Ein solcher Perspektivenwechsel wäre übrigens längst auch im Interesse Deutschlands und Europas, wenn in Zeiten zunehmender Spannungen im West-Ost-Verhältnis und ökonomisch-ökologisch bedingter Migrationsbewegungen die Kooperation mit dem afrikanischen Kontinent, und hier besonders mit Nordafrika, immer mehr an Bedeutung gewinnt (cf. Schraven 2023).

Umso wichtiger werden deutsch-marokkanische Gemeinschaftsprojekte wie die Kooperation zwischen der Fachhochschule Aachen und der Université Moulay Ismail in Meknès, das seit 2011 als transnationales Bildungsprojekt auch vom Deutschen

Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördert wird. Dort wird zum Beispiel Deutsch als Begleitfach in verschiedenen Studiengängen der Natur-, Technik- und Ingenieurwissenschaften angeboten, die die Möglichkeit eines Doppelabschlusses eröffnen, der auch in Deutschland anerkannt wird. Solche Abschlüsse gibt es inzwischen in den Fächern Chemie, Elektro- und Energietechnik, Biomedizin, Informatik und Mathematik. Die Studenten setzen ihr Studium in Aachen fort, wo sie ein Integrationssemester absolvieren und sich den Spezialwortschatz ihrer Fächer aneignen; wenn sie dann eine Fachsprachenprüfung auf dem Niveau C1 bestanden haben, können sie ihr Studium im regulären Studienbetrieb der Fachhochschule fortsetzen und dort zum Abschluss bringen. Damit erhöhen sie ihre Aussichten auf ihr berufliches Fortkommen enorm, denn angesichts des Fachkräftebedarfs in Deutschland sind solche Kandidaten am deutschen Markt sehr gesucht. Die Reformpläne der marokkanischen Regierung hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit und Internationalisierung verdienen daher ebenso unsere Aufmerksamkeit wie die geplante Orientierung an europäischen Evaluationssystemen (wie dem *European Credit Transfer and Accumulation System; ECTS*), um die wechselseitige Anerkennung von Abschlüssen zu erleichtern und damit die Berufsperspektiven der Absolventen sowohl innerhalb des Landes (in dem jeder dritte Arbeitslose unter 24 Jahre alt ist) als auch in Europa zu verbessern und damit zugleich den anhaltenden Migrationsdruck etwas abzumildern.

Aber auch innerhalb des Faches wächst die Einsicht in den Reformbedarf. So werden sowohl in Fès als auch in Rabat und in Casablanca Überlegungen dazu angestellt, wie die Kooperation zwischen den Hochschulen innerhalb des Landes und die Internationalisierung der Beziehungen zu deutschen und europäischen Institutionen (wieder) zu intensivieren sei, nachdem viele schon bestehende Kontakte während der Jahre der Corona-Pandemie mehr und mehr zum Erliegen gekommen waren. Es sei erstaunlich, bestätigen Kollegen vor Ort, wie groß das Interesse an der deutschen Sprache immer noch oder inzwischen wieder sei, die Nachfrage an Kursen der Goethe-Institute und Sprachschulen sei kaum zu befriedigen. Dies gelte es zu nutzen, um sprachpolitischen Bestrebungen der Regierung entgegenzuwirken, neben dem Französischen (und Arabischen bzw. Berberischen) künftig vor allem das Englische (zu Lasten des Deutschen als dritter Fremdsprache an Gymnasien) zu fördern (El Jamouhi 2022).

3 Algerien

Nach der oben zitierten Erhebung (Anm. 1) aus dem Jahre 2020 können algerische Schüler an knapp 4000 Schulen im Rahmen eines insgesamt eher schmalen Fremdsprachenangebotes (nicht einmal die Hälfte der Schulen bietet überhaupt Fremdsprachenunterricht an) ein wenig Deutsch lernen. Immerhin nutzen landesweit ca. 35.000 Schüler das Angebot (was freilich auch nur acht bis neun Schüler in jeder Schule bedeutet). Im Vergleich zur vorletzten Erhebung 2015 ist dann aber doch ein ermutigender Zuwachs

zu verzeichnen, der leider im weiterführenden Segment der Hochschulausbildung deutlich bescheidener ausfällt. Die Statistik zählt in diesem Bereich (2020) an den zehn (von insgesamt zwölf) Hochschulen des Landes (in denen überhaupt Deutsch in irgendeiner Form angeboten wird) zusammen etwa 4000 Deutschstudenten (bzw. Studenten, die im Rahmen ihres Studiums auch Deutsch zu lernen versuchen).

Deshalb kommt dem Erwerb der deutschen Sprache in Einrichtungen der Erwachsenenbildung hier besondere Bedeutung zu, denn dort versuchen fast doppelt so viele Deutsch zu lernen wie an den Universitäten. Allein an den Goethe-Instituten des Landes hatten im Berichtszeitraum mehr als zweieinhalbtausend Lerner Deutschkurse gebucht. Dies könnte als ein Hinweis auf weniger bedarfsgerechte Curricula an den Universitäten verstanden werden, wenn die akademischen Inhalte eines Germanistik-Studiums deutlich weniger nachgefragt werden als sich im Interesse an der Vermittlung anwendungsorientierter sprachpraktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten niederschlägt. Dennoch sehen das Auswärtige Amt und der Akademische Austauschdienst in ihrer perspektivischen Gesamteinschätzung Anlass zu vorsichtigem Optimismus. Freilich ist die Gefahr von politischen Rückschlägen aufgrund nicht vorhergesehener aktueller Geschehnisse nie ganz auszuschließen (wie zum Beispiel nach den berüchtigten Silvesterkrawallen, zu denen es nicht nur 2015 in Köln kam, auch wenn diese in der öffentlichen Debatte am heftigsten diskutiert wurden, etwa im Hinblick auf die maghrebinische Herkunft von Asylbewerbern, denen sexuelle Übergriffe vorgeworfen wurden, oder mit Bezug auf den Vorwurf des *ethnic profiling*, dem sich die Polizei ausgesetzt sah und sieht, v. a. über Bezeichnungen wie *Nafris* für Männer nordafrikanischer Herkunft).

Angesichts der Tatsache, dass Algerien ein mehrsprachiges Land ist, in dem neben dem algerischen Arabisch (Darja) und der Kolonialsprache Französisch auch die Berbersprachen (Tamazight) sowie (in bestimmten sozialen Domänen) auch das Hocharabische (von weiteren Sprachen wie dem Tamascheq der Tuareg im Süden ganz abgesehen) im Alltag präsent sind, mutet die in der zitierten Statistik genannte Zahl von nur 20.300 Schulen mit einem Fremdsprachenunterricht (bei fast zehn Millionen Schülern) *prima facie* überraschend an. Man würde zunächst vermuten, dass die systematische Vermittlung der Amts- und Landessprachen (auch Tamazight ist seit 2016 als Amtssprache anerkannt) zentrale Aufgabe einer jeden Schule ist. Allerdings sind die bildungspolitischen Signale nicht immer konsequent: einerseits bekennt sich das Land aus Gründen der Kolonialgeschichte nicht zur Frankophonie, andererseits gilt Algerien als das Land mit den meisten Französisch-Sprechern außerhalb Frankreichs; einerseits spricht fast ein Drittel der Algerier eine der Berbersprachen (von denen das Kabylische am weitesten ausgebaut ist), andererseits wird an den Schulen die Vermittlung des Hocharabischen forciert, das aber im Alltag kaum jemand spricht. An den Hochschulen, in den Medien und im Schriftverkehr der Institutionen dominieren nach wie vor das Französische und das Hocharabische, aber in der Sprachpraxis der Jüngeren und weniger Gebildeten geht die Sprachkompetenz in beiden Sprachen zurück (zugunsten einer Français régional genannten Mischvarietät zwischen Französisch und Darja).

In dieser Situation sprachlicher Pluralität hat das Deutsche als dritte oder vierte Fremdsprache neben Spanisch und Italienisch (nach Französisch als erster und Englisch als zweiter Fremdsprache) keinen leichten Stand, was sich in den genannten Zahlen spiegelt. Die Qualität des Unterrichts wird zusätzlich beeinträchtigt durch die mangelnde Fachausbildung von Lehrkräften, die religionspolitisch begründete systematische Benachteiligung von Frauen und die weit verbreitete Diskriminierung ethnischer und sexueller Minderheiten (deren Angehörige nach Europa streben). Insofern überrascht nicht, dass Deutsch als Hauptfach nur an zwei, bestenfalls drei (von 12) Universitäten studiert werden kann, nämlich in Algier als der ältesten Hochschule des Landes und in Oran im Westen des Landes sowie, seit 2008 und mit Einschränkung (Sprachkurse), in Sidi bel Abbès, etwa 90 km südlich von Oran (cf. Behilil 2017). Allen bildungspolitisch verordneten Arabisierungsbestrebungen zum Trotz hielt die Kolonialsprache ihre Stellung unter den Eliten des Landes. Sie überstand auch den Versuch, sie dadurch zurückzudrängen, dass Englisch schon an den Grundschulen als erste Fremdsprache unterrichtet werden sollte, was freilich schnell scheiterte. Die Gründe dafür hat Yamina Hamida aus Oran in ihrer Studie über Sprachen und Bildungspolitik in Algerien luzide herausgearbeitet (cf. Hamida 2009).

Von dieser Konkurrenzsituation profitierte das Deutsche als vermeintlich sprachpolitisch „unproblematische Alternative“ nur eine kurze Zeit, die aber zur Verankerung des Faches im algerischen Hochschulsystem genutzt wurde (ibid. 121). Da es an den Gymnasien als Tertiärsprache nur zwei Jahre lang unterrichtet wird, nimmt im ersten Studienjahr der weitere Spracherwerb curricular noch vergleichsweise breiten Raum ein. Gegenüber der oben genannten Zahl von fast 4000 Studenten, die „in irgendeiner Form“ Deutschkurse belegen, ist die der eigentlichen Germanistik-Studenten noch einmal geringer. Dennoch stuft Farouk Messaoudi sie als hoch ein, so zählt er für das Studienjahr 2021/22 (neuere und vor allem genauere Zahlen liegen noch nicht vor)⁴ immerhin ca. 850 Studenten allein an der Universität Algier; ca. 750 in Oran und knapp 600 in Sidi bel Abbès (Messaoudi 2021, 115; id. 2022, 636); eine weitere Zunahme verspricht er sich von der Eröffnung einer weiteren Deutschabteilung an der Universität Skikda 2022; für 2023 schließlich werde nach einem aktuellen Hinweis von Behilil 2023 die Eröffnung einer fünften Deutschabteilung an der Universität Tiarret vorbereitet, was zu einer weiteren Konsolidierung der Absolventenzahlen führen dürfte.

Seit einer Studienreform 2006, die das frühere *Classique*-System der Lehrerbildung (*Licence d'enseignement*) ablöste, führt das dreiphasige Studium zu den Abschlüssen Licence (was ungefähr dem Baccalauréat bzw. dem Bachelor entspricht), Master und Promotion, wobei die postgraduale Ausbildung nur in Algier und Oran angeboten wird. Die Beschreibung der Studieninhalte klingt bei den algerischen Autoren sehr optimistisch: bereits im ersten Studienjahr würden Vorlesungen zur Literatur, Linguis-

⁴ Anfang 2023 erschien eine identische Fassung des Aufsatzes (Messaoudi 2022), in dem die statistischen Angaben nicht aktualisiert wurden: es sind dieselben wie in Messaoudi 2021.

tik und Landeskunde in deutscher Sprache angeboten, denen die Hörer zu folgen verstünden; bereits im zweiten Studienjahr sollten sie in der Lage sein, sich schriftlich und mündlich in deutscher Sprache korrekt auszudrücken (Behilil 2023), auch DaF-Didaktik, Übersetzung, Fachsprache, Lernpsychologie würden vermittelt, aber auch Wirtschaftsdeutsch, Deutsch für Tourismus und interkulturelle Kommunikation (Messaoui 2022).⁵

Tatsächlich besteht ein gravierender Mangel an Planstellen, an qualifiziertem Fachpersonal, an Ausstattung und Karriereperspektiven. Von den vielen Absolventen, die im *Concours de recrutement d'enseignements* um eine Stelle konkurrieren, wird nur ein Bruchteil in den Schuldienst übernommen. An den Hochschulen sind ihre Chancen noch geringer; im Bereich Übersetzen und Dolmetschen ist der Bedarf ebenso überschaubar wie der an Botschaften und Konsularabteilungen; im Tourismus (der in der Zeit der Sars-Cov-2-Pandemie ohnehin unter erheblichen Druck geraten ist) sind nicht die Qualifikationen gefragt, die die Studenten in ihrem Studium gelernt haben; das gilt auch für die wirtschaftlichen, politischen und developmentpolitischen Institutionen wie der deutsch-algerischen Handelskammer (AHK), der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ bzw. GIZ), der Friedrich-Ebert-Stiftung, aber auch für die Filialen der internationalen Banken und Unternehmen. Dieser Mangel an Perspektiven trägt maßgeblich zur Frustration von großen Teilen der ursprünglich hochmotivierten jungen Leute bei. Ihre Lage wird nicht erleichtert, wenn von deutscher Seite auch noch die Budgets wichtiger Organisationen wie DAAD oder Goethe-Instituten gekürzt werden (was aus algerischer Sicht als krass kontraproduktiv empfunden wird).

Insgesamt wird man in der algerischen Germanistik nicht darum herumkommen, die bestehenden traditionellen Curricula mittelfristig den Bedarfen der Absolventen anzupassen, so sehr das die Philologen, die Liebhaber der Geschichte deutscher Literatur und des Reichtums der deutschen Sprache, auch schmerzen mag. Dabei geht es nicht um die völlige Aufgabe klassisch germanistischer Inhalte, sondern um deren Ergänzung und Erweiterung um angewandt-linguistische Segmente in fachsprachlichen, technischen, berufsspezifischen Bereichen, was im Übrigen keine ganz neue Erkenntnis ist (cf. Hess-Lüttich 1987). Ansätze dazu sind an der Universität Oran nach ersten Versuchen (2010 und 2013) im Gespräch (cf. Behilil 2023). Ihre Umsetzung würde das Germanistik-Studium facettenreicher machen, bedürfte jedoch (auch von deutscher Seite) intensiver Begleitung und Förderung, wenn es den Absolventen neue Chancen im Lande selbst eröffnen soll.

⁵ Eigene Erfahrungen des Verfassers als Gastprofessor in Oran (wo praktisch alle Dozenten an den anderen Hochschulen ausgebildet werden) legen eine etwas bescheidenere Einschätzung nahe.

4 Tunesien

Ähnlich optimistisch wird die gegenwärtige Lage der Germanistik in Tunesien von den einheimischen Dozenten bewertet, aber auch frühere Bestandsaufnahmen in einschlägigen Handbüchern zeichnen ein zuweilen unrealistisch positives Bild. Von den offiziellen Statistiken sollte man sich nicht unbedingt blenden lassen. Wenn Helmut Dietrich den „rasanten Aufstieg“ feiert, den der Deutschunterricht in Tunesien erfahren habe, „der in der Region einmalig“ sei (Dietrich 2010, 1815), sagt das noch nicht sehr viel über die tatsächlichen Fähigkeiten der Absolventen. Auch der Zuwachs an Germanisten sei „enorm“, womit „für das Fach Deutsch und für die Germanistik eine Phase der Erneuerung auf gutem Niveau“ beginne (ibid.). Deutlich skeptischer urteilen die Arbeitgeber in den tunesischen Standorten und Zweigstellen deutscher Firmen, die „das schlechte Sprachniveau der tunesischen Hochschulabsolventen“ beklagen, „nur 10 % hätten ausreichende Sprachkenntnisse“ (Fisch 2009, 240). Deshalb ist es für den unvoreingenommenen deutschen Besucher nützlich, sich durch die Teilnahme an Fachtagungen und in Gesprächen mit Kollegen vor Ort selbst ein Bild zu machen.⁶

Aber zunächst zu den aktuellen Zahlen am Beginn der 2020er Jahre. Der DAAD fand laut seiner letzten Erhebung (Anm. 1) unter den über zwei Millionen tunesischen Schülern immerhin knapp 40.000, die an einer der 543 (von 6000) Schulen, die das Fach überhaupt anbieten, Deutsch zu lernen anstrebten. Die Tabelle verzeichnet auch 22 Hochschulen, an denen in irgendeiner Form Deutsch vermittelt werde, und 1839 der dort immatrikulierten Kommilitonen bemühten sich zum Zeitpunkt der Erhebung um den Erwerb der Sprache, waren also „Deutschlernende Studierende“, deutlich weniger, als sich dafür an anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung bzw. an den Goethe Instituten eingeschrieben hatten (4000 bzw. 2300), was auch hier Rückschlüsse auf die berufsperspektivische Motivation der Absolventen erlaubt. Immerhin behauptet sich das Fach nach der Muttersprache Arabisch (Hocharabisch L₁ bzw. tunesischer Alltagssprache Darija), Französisch (L₂) und Englisch (L₃) und in der Konkurrenz zu Spanisch und Italienisch einstweilen als dritte Fremdsprache (L₄) in der gymnasialen Ausbildung.

Wie die Verfasser der statistischen „Grunddaten“ auf die 22 „Hochschulen mit Deutsch“ kommen, wird in der Tabelle methodisch nicht näher erläutert, vermutlich werden Deutschkurse im Begleitstudium anderer Fächer großzügig mitgezählt. Recherchen vor Ort legen für das Fach im engeren Sinne eher eine niedrigere Zahl nahe, die auch das Regionalbüro des DAAD in Tunis und Dozenten vor Ort dem Verf. bestätigen (Stand Ende 2022 bzw. Anfang 2023): danach wird Germanistik oder Deutsch als Fremdsprache derzeit an sechs Hochschulorten angeboten: nämlich in

⁶ Der Verfasser hat im Laufe der letzten Dekaden immer wieder Tagungen, Workshops und Fortbildungen an allen tunesischen Hochschulen teilgenommen, an denen das Fach Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache vertreten war.

Tunis (Institut Supérieur des Sciences Humaines de Tunis de l'université Tunis El Manar), Carthago (Institut Supérieur des Langues de Tunis de l'université Carthage), Manouba (Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités de la Manouba de l'université Manouba), Béjà (Institut Supérieur des Langues Appliquées et d'Informatique de Béjà de l'université Jendouba), Moknine (Institut Supérieur des Langues Appliquées Moknine de l'université Monastir) und Gabès (Institut Supérieur des Langues de Gabès und Institut Supérieur des Études Appliquées en Humanités de Médenine de l'université Gabès).⁷ Ähnliches gilt auch für die fast 50.000 „Deutschlernenden“, die in der Tabelle genannt werden: die Zahl derer, die Germanistik und DaF studieren, liegt unter 700. Sie werden von 48 Dozenten unterrichtet, unterstützt von drei Lektoren des DAAD sowie einer Ortslektorin (denen drei Planstellen für Sprachassistenten zugeordnet sind, die jedoch, vermerkt das Büro in Tunis, im Berichtszeitraum vakant seien). In den Studienjahren 2020 und 2021 haben 45 Master-Absolventen ihr Studium erfolgreich abgeschlossen.

Im Rahmen des 9. Treffens der Mittelmeer-Südeuropa-Germanistik (MSEG) im Juni 2022 berichteten Teilnehmer aus den Mittelmeerländern über die Lage der Germanistik in ihren jeweiligen Heimatländern. Der Bericht über Tunesien von Karim Khadhraoui von der Universität Jendouba sei hier kurz resümiert (MSEG 2022, 46–52). Der Autor sieht eine seit der tunesischen Revolution 2011 kontinuierlich ansteigende Nachfrage nach Angeboten zur Vermittlung der deutschen Sprache. Die Zahl der Absolventen solcher Angebote habe sich innerhalb von einer Dekade nahezu verdoppelt, weil sie sich davon bessere Perspektiven für die Fortsetzung ihres Studiums in Deutschland erhofften oder aussichtsreichere Chancen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Bei solchen Angeboten handelt es sich nicht nur um die Ausbildung von Deutschlehrern an den Hochschulen, sondern auch um Kurse der Goethe-Institute und um Programme im Rahmen der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH), die das Auswärtige Amt 2008 ins Leben rief und an der sich in Tunesien derzeit 43 Schulen beteiligen.

Mit dieser Vorbildung durch den Deutschunterricht an Gymnasien könnten die Schüler den Anforderungen eines Germanistik-Studiums leichter gerecht werden, wenn die Qualität der Sprachvermittlung einschlägige Minimalstandards erfüllte. Nicht wenige der Studienanfänger kombinieren das Fach mit außerphilologischen Fächern (wie Informatik, Ingenieurwissenschaft, Medizin oder Pflegewissenschaft), in denen sie im Hinblick auf spätere berufliche Pläne ihre Deutschkenntnisse fruchtbar machen zu können hoffen. An den oben genannten Instituten seien zusammen zwischen 730 und 750 Studenten eingeschrieben, die von gut 50 Dozenten (darunter 33 Dozentinnen) in BA- und MA-Studiengängen betreut werden. Diese Zahlen weichen von denen aus den zitierten DAAD-Quellen ab, sind also entweder ein wenig geschönt oder

7 Der Directrice des DAAD Bureau Régional Tunis, Dr. Renate Dieterich, und den Kollegen Ass.Prof. Dr. Karim Khadhraoui von der Universität Jendouba (Campus Béjà), Dr. Brahim Moussa (Carthage) sowie Dr. Moez Maataoui (Manouba) sei für Ihre Kooperation herzlich gedankt und dafür, dass sie dem Verf. ihre aktuellen Zahlen zur Verfügung gestellt haben.

innerhalb von zwei Jahren erkennbar gestiegen. Das Strukturproblem des Mangels an Professorenstellen erwähnt Karim Khadhraoui dezenterweise nicht, aber dadurch ist die Betreuung graduierter Absolventen, die eine Promotion oder gar Habilitation anstreben, im Lande selbst nicht möglich. Leider hat es die Vorgänger-Generation versäumt, rechtzeitig für die Qualifikation des eigenen Nachwuchses Sorge zu tragen, sodass auswärtige Professoren (meist aus Deutschland und mit Unterstützung des DAAD) solche Betreuungen mit übernehmen müssen.

Die Curricula sehen seit den Reformen des Studienaufbaus in der sog. LMD-Struktur (Licence, Master, Doktorat) nach der prioritären Sprachausbildung auch die Auseinandersetzung mit literarischen, linguistischen und landeskundlichen Themen vor, aber auch mit aktuellen politischen und kulturellen Debatten im deutschsprachigen Raum. Ähnlich wie in Marokko und Algerien wird das klassisch germanistische Repertoire ergänzt um flankierende Angebote im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Übersetzen und Dolmetschen sowie Angewandte Linguistik mit Schwerpunkten in Wirtschaft und Technik. An der ältesten Universität Tunesiens, der Université La Manouba, experimentierte man zeitweise mit der Aufgliederung des Studiums in einen philologisch motivierten Bereich („fondamental“) und einen fach-/berufsorientierten („appliqué“), was aber bald wieder aufgegeben wurde, womit eine widersprüchlich erscheinende Bildungspolitik einerseits die klassische Germanistik einschränkte, während sie zugleich der praxisbezogenen Alternative den Boden entzog (cf. Fisch 2009, 234 f.). Der langjährige Lektor in Manouba übt in diesem Zusammenhang scharfe Kritik an der tunesischen Bildungspolitik: Das Ziel einer Öffnung und Internationalisierung werde verfehlt, für eine soziale Bildungsreform, die sich nicht nur an statistisch-quantitativen Vorgaben, sondern qualitativen Standards orientiere, fehlten der politische Wille und die gesellschaftlichen Voraussetzungen (ibid.). Er benennt die auch innerhalb des Faches und der Dozentenschaft drängende Probleme (mangelnde Fortbildung und regelmäßige Evaluation) und Desiderate (curriculare Berücksichtigung aktueller Fachentwicklungen), entwickelt aber in konstruktiver Absicht auch Vorschläge zur inhaltlichen Fortentwicklung der Curricula und zur intensiveren Förderung des Austauschs mit Deutschland (Stipendien, Sprachaufenthalte, Praktikumsplätze).

Zurück zu Khadhraouis MSEG-Bericht (2022), in dem er auch das Profil seines eigenen Fachbereichs in Béja vorstellt, der einen berufsorientierten Masterstudiengang Übersetzen Deutsch anbietet, was auch Informatikkurse einschließt. Vergleichbare berufsorientierte Schwerpunkte wurden auch in Tunis mit dem Akzent auf Wirtschaftsdeutsch eingerichtet, innerhalb dessen auch fachsprachliches Wissen über Handel, Marketing und Management vermittelt wird (Betriebswirtschaft, Geschäftskorrespondenz, Rechnungswesen, Textverarbeitung, Digitalisierung usw.). Solche Ausbildungsangebote sollen dazu beitragen, den Absolventen berufliche Perspektiven innerhalb des Landes, aber außerhalb des Lehramts zu eröffnen (im expandierenden Tourismus-Sektor, aber auch bei vor Ort vertretenen politischen Stiftungen, in Übersetzungsbüros, bei deutschen Organisationen wie der Gesellschaft für internationale

Zusammenarbeit oder der Deutsch-Tunesischen Industrie- und Handelskammer, in deutschen Unternehmen).

Besonders hervorzuheben sind die zahlreichen (und in einer umfangreichen Tabelle übersichtlich zusammengefassten) Kooperationsprojekte mit Partnern in Deutschland und Österreich, die (mit Unterstützung des DAAD bzw. des Österreichischen Austauschdienstes ÖAD) im Rahmen von Germanistischen Institutspartnerschaften, oder DAAD- und Erasmus-Programmen (z. B. Hochschuldialog mit der islamischen Welt, Ta'ziz Partnerschaftsprojekte, themenbezogene Forschungsprojekte) die Zusammenarbeit zwischen deutschen und tunesischen Universitäten fördern sollen. Inwieweit diese hoffnungsvollen Bestrebungen durch die gegenwärtigen Restaurierungstendenzen einer zunehmend autoritär agierenden Regierung unter dem 2019 gewählten ultrakonservativen Präsidenten Kais Saied beeinträchtigt werden, bleibt abzuwarten.

5 Ägypten

Mit über 110 Millionen Einwohnern ist Ägypten das bei weitem bevölkerungsreichste der nordafrikanischen Länder und das mit der längsten akademischen Tradition. Die im Jahre 960 als Moschee gegründete *Al Azhar*, an der sich alsbald ein institutionalisierter Lehrbetrieb entwickelte, gilt als die älteste Universität weltweit (Arras 2001, 1602) und bis heute als höchste Autorität im Bereich der Islamwissenschaften (die man dort auch auf Deutsch studieren kann). Im Laufe der langen Tradition hat sich das Schul- und Hochschulwesen des Landes zu einem reich ausgebauten Bildungsangebot fortentwickelt, das jedoch von Widersprüchen geprägt ist. Die Statistik (Anm. 1) verzeichnet zwar weit über 22 Millionen Schüler und mehr als 400.000 davon, die an ca. 2000 Schulen auch Deutsch lernen (wollen), aber die Lehrpläne sind überwiegend veraltet, die Lehrkräfte oft ungenügend ausgebildet, die Qualität des frontalen Unterrichts regt wenig zu eigener Kreativität an und bietet kaum Raum für individuelle Initiativen. Die Tabelle der Grunddaten zählt nicht weniger als 36 „Hochschulen mit Deutsch allgemein“, ein Angebot, das der Erhebung von 2020 zufolge knapp 19.000 Studenten nutzen und das ergänzt und erweitert wird durch das der Goethe-Institute (mit noch einmal fast 10.000 Teilnehmern) und etlicher anderer Einrichtungen der Erwachsenenbildung (mit durchschnittlich 5500 Teilnehmern), aber der Leiter der Außenstelle Kairo, Dr. Carsten Walbiner, kritisiert nicht nur einen Mangel an grundlegender Infrastruktur und ausreichender Qualifikation des unterbezahlten Lehrpersonals, sondern auch den fehlenden Praxisbezug der Ausbildung, in der die Absolventen „nur ungenügend auf die Anforderungen des Berufslebens vorbereitet“ würden (Walbiner 2023, 20).

Der ernüchternden Bestandsaufnahme einer insgesamt eher prekären Lage an den Universitäten stehen indes ambitionierte Pläne zum Ausbau des tertiären Bildungssystems gegenüber. Der Entwicklungsplan Egypt Vision 2030 sieht nicht nur die Förderung der Ansiedlung von internationalen Bildungsinstitutionen und Ablegern renommierter Universitäten des Auslands vor, sondern auch den Aufbau von 24 neu-

en staatlichen Universitäten, was deren Zahl nahezu verdoppeln würde, sowie die Gründung Technischer Hochschulen mit einer berufsbezogenen Ausbildung, deren Praxisbezug die Absolventen besser für den Arbeitsmarkt qualifizieren soll. Dem stehen freilich bürokratische Hürden der Behörden und das paranoide Kontrollbedürfnis des Staates entgegen, was die Freiheit der Wissenschaft einschränken und die internationale Kooperation innerhalb der *Scientific Community* beeinträchtigen dürfte.

Schon heute ist das System tertiärer Bildung in sich stark gegliedert, so unterscheidet das zuständige Hochschulministerium der aktuellen Übersicht des DAAD (Globus Länderbericht Ägypten 2023) zufolge a) die derzeit (2023) 27 großen Staatlichen Universitäten, b) die neu gegründeten privaten Nationalen Universitäten, c) die Technischen Hochschulen mit stärkerem Praxisbezug des Studienangebots, d) Private und kommunale Hochschulen, e) die geplanten Zweigstellen ausländischer Universitäten (deren Anzahl 2022 noch offen sei), f) die sechs durch internationale Kooperationen vereinbarten Hochschulen (wie die American University in Cairo, die German International University oder der Campus der TU Berlin in El Gouna), g) die zahlreichen den Berufsfachschulen vergleichbaren Technological Colleges. An den Universitäten allein studieren inzwischen über drei Millionen Studenten, eine Zahl, die bis 2030 auf 3,5 Millionen steigen soll.⁸

Weil die Al Azhar (die mit 400.000 Studenten dem Religionsministerium untersteht) und einige der staatlichen Universitäten zu den größten der Welt gehören, ist die Betreuungsrelation oft schlecht, die technische Infrastruktur unzureichend, Lehrkräfte überlastet und unterbezahlt, was viele zur Annahme von Nebenjobs zwingt und so die Qualität ihres Unterrichts zusätzlich beeinträchtigen kann. An den Instituten für Germanistik sind die Unterschiede jedoch erheblich, weil das Niveau nicht zuletzt von der schulischen Vorbildung der Studenten abhängt. Die dauert für Deutsch als dritte Fremdsprache (nach Englisch und Französisch) zumeist nur zwei Jahre, aber an bestimmten Privatschulen auch vier Jahre. An den Deutschen Schulen, deren erste bereits im 19. Jahrhundert gegründet wurde (um die Wende zum 20. Jahrhundert kamen zwei weitere hinzu) hat die gründliche Unterweisung in deutscher Sprache dagegen eine lange Tradition (cf. Arras 2001, Khattab 2010). Die älteste Germanistik-Abteilung, an der Kairo-Universität, nimmt überhaupt nur Absolventen der angesehenen Deutschen Schulen auf, sodass das akademische Niveau des Studiums deutlich höher ist als an anderen Universitäten. Zu den größten und wichtigsten Abteilungen zählen hier neben denen an der Kairo-Universität und an der Al Azhar die an den pädagogischen Fakultäten der Ain-Shams-Universität im Stadtteil Heliopolis (mit sechs weiteren Standorten) und an der Technischen Universität Helwan mit ihrem Haupt-Campus im gleichnamigen Stadtteil. Außerhalb Kairo sind die traditionsreichsten Deutsch-Abteilungen an den Universitäten in Alexandria, Mansoura, Minia und Assiut. Seit der Corona-Pandemie

⁸ https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laender_sachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/aegypten_daad_sachstand.pdf (letzter Zugriff 10. 01. 2024; cf. Mering 2021).

hat auch das digitale Germanistik-Studium an der 2008 gegründeten National Egyptian E-Learning-University schnell an Bedeutung gewonnen.

Insgesamt hat sich die Zahl der Hochschulen, an denen Deutsch studiert werden kann, in den letzten zehn Jahren verdreifacht (von 12 auf 36), an der Hälfte davon aber nur studienbegleitend im Rahmen anderer Fächer (Mering 2022). Der Zuwachs betrifft vor allem die studienbegleitende Fremdsprachenausbildung z. B. im Bereich der Medizin oder der Ingenieurwissenschaften, während die Zahl der für die klassische Germanistik eingeschriebenen Studenten stagniert, sodass diese nur noch die Hälfte der Deutsch-Absolventen eines Jahrgangs ausmachen. Ihr Studium orientiert sich noch an dem traditionellen Curriculum mit den Teilfächern Linguistik (Grammatik, Kontrastive Linguistik), Literatur (mit Schwerpunkten im Bereich der Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, methodisch mit dem Akzent auf textimmanenter Interpretation und vergleichenden Textanalysen) sowie Landeskunde, inzwischen ergänzt um übersetzungswissenschaftliche Übungen und interkulturelle Themen. Fachsprachen spielen hier nur eine untergeordnete Rolle, denn die werden zumeist im Zusammenhang mit einem jeweiligen Fachstudium in den studienbegleitenden Studiengängen vermittelt; eine Ausnahme stellt das Angebot von Kursen in German for Specific Purposes an der Universität Alexandria dar.

Solche Angebote werden indes zielstrebig ausgebaut, auch an der 2003 gegründeten privaten German University in Cairo (GUC) und an der 2019 gegründeten German International University (GIU) mit ihrer Schwester-Institution, der German International University of Applied Sciences (GIU AS), deren Konzept sich an den deutschen Fachhochschulen orientiert, wovon sich die Bildungspolitik einen stärkeren Praxisbezug verspricht und damit einen leichteren Zugang der Absolventen zum Berufsmarkt auch außerhalb der Tourismusbranche. Der Unterricht findet an diesen Hochschulen auf Englisch statt, aber es werden auch obligatorische Sprachkurse zum Erwerb des Deutschen angeboten. Der Ausbau solcher berufsmarktorientierten Angebote ist angesichts der in jedem Jahrgang hohen Zahl von Absolventen wichtig, denn diese können (und wollen) nicht alle Deutschlehrer werden, und den wenigsten eröffnet sich trotz des eklatanten Mangels an fachlich, methodisch und didaktisch qualifizierten Dozenten die Chance auf eine Stelle im Bereich der Universitätsgermanistik, deren strukturelle Probleme Aleya Khattab (2010) offen anspricht, aber auch Perspektiven zu deren Lösung aufzeigt.

Dazu gehört nach Ihrer Meinung z. B. der in Kooperation mit dem Herder Institut der Universität Leipzig entwickelte binationale Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache im arabisch-deutschen Kontext“ an der Ain-Shams Universität in Kairo, der die üblichen Module der Linguistik, Literatur und Landeskunde nicht nur um methodisch-didaktische Anteile ergänzt, sondern auch mit einem obligatorischen Unterrichtspraktikum an einer der Deutschen Schulen in Kairo verbindet und den Studenten ein Gastsemester an ihrer jeweiligen Partneruniversität ermöglicht. Solche Konzepte sollen den interkulturellen Dialog ebenso befördern wie die deutsch-ägyptischen Hochschulpartnerschaften (seit 2019), die Hochschuldialog-Programme mit der islamischen Welt

(davon 2021 sieben mit ägyptischen Partnern), die Erweiterung der sog. PASCH-Netzwerke zur Vorbereitung von ägyptischen Schülern auf ein Studium in Deutschland, die Sommerschulen und Winterkurse, die Bildungsk Kooperationen im Rahmen des europäischen Erasmusprogramms (durch die 2021 z. B. 115 ägyptische Studenten ihr Studium in Deutschland fortsetzen konnten) – um nur einige der zahlreichen Maßnahmen zu erwähnen, mit denen deutsche Institutionen wie das Auswärtige Amt (AA), der DAAD, der Pädagogische Austauschdienst (PAD), die Goethe-Institute (GI), die Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA) und etliche Ministerien die deutsch-ägyptischen Wissenschaftszusammenarbeit und damit zugleich die wirtschaftliche und politische Entwicklung zu unterstützen versuchen (cf. Mering 2022).

6 Fazit

Nachdem die Hoffnungen, die sich noch vor zehn, zwölf Jahren mit dem sog. Arabischen Frühling (oder der „Arabellion“) verbanden, weitgehend zerstoßen sind und autoritäre Regime ihre Stellung in der muslimischen Welt wieder festigen konnten (Gerlach 2016), stellt sich die Frage, inwieweit die deutschen (und europäischen) Bildungsinvestitionen in den akademischen Nachwuchs und hier insbesondere in die Förderung der Germanistik, insbesondere des Deutschen als Fach- und Fremdsprache sowie des Erwerbs der deutschen Sprache gut investierte Mittel sind. In Ägypten und der gesamten Maghreb-Region (vom Nahen Osten mit seinen repressiven Regimen gar nicht zu reden) sind die Grundrechte, die Pressefreiheit und die Unabhängigkeit der Justiz massiv eingeschränkt, ist die Jugendarbeitslosigkeit hoch, die wirtschaftliche Lage prekär, der religiöse Druck stark und die Frustration gerade unter jungen Menschen weit verbreitet.

Dennoch wäre die Einstellung der Förderungen aus vielen Gründen falsch, nicht zuletzt aus hier nicht auszuführenden migrations- und integrationspolitischen Gründen (cf. Hess-Lüttich 2019, id. 2020). Aber es bedarf genauerer Evaluation der einzelnen Projekte, ergebnisoffener Prüfung der jeweiligen Maßnahmen, unvoreingenommener Würdigung der Pläne auf der Empfängerseite zu ihrem Beitrag und kritisch-konstruktiver Gespräche mit den Partnern über ihre Vorstellungen der weiteren Zusammenarbeit, nicht in paternalistischer Manier, sondern im besten Sinne des interkulturellen Dialogs zum Wohle der Jugend und *ihrer* Zukunft. Das wäre im beiderseitigen Interesse.

7 Literatur

- Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin, München, Boston.
- Arras, Ulrike (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ägypten. In: Gerhard Helbig/Lutz Götz/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 2. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.2), 1602–1609.

- Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Behilil, Abdelkader (2017): Der DaF-Unterricht in Algerien. Eine diachronische Studie. München. <https://www.grin.com/document/366119> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Behilil, Abdelkader (2023): Das Fach DaF an den algerischen Universitäten. Überlegungen zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung. München. <https://www.grin.com/document/1372265?lang=fr><https://www.grin.com/document/366119> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Böhm, Michael Anton (2001): Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik. Frankfurt a. M. u. a.
- Bouchara, Abdelaziz (2009): Germanistikstudium in Marokko – Probleme und Perspektiven, in: Stellenbosch Papers in Linguistics Plus 38, 183–194.
- DAAD Globus Länderbericht (2023): Ägypten. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laendersachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/aegypten_daad_sachstand.pdf (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- DAAD Globus Bildungssystemanalyse Ägypten (2023): Ägypten. Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort. <https://www.daad.de/de/bildungssystemanalysen-ueberblick/> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Dietrich, Helmut (2010): Deutsch in Tunesien. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 2. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2), 1814–1817.
- El Jamouhi, Yassir (2022): Brief v. 7. November 2022 aus Casablanca.
- Fisch, Michael (2009): ‚Germanistik und Selbsterfindung‘ – Über die Zukunft der deutschen Sprache in Tunesien. In: Maike Bouassida/Mohamed Hedi Ferchichi/Michael Fisch (Hg.): Sechzig Jahre Bundesrepublik Deutschland. Forschungsbeiträge tunesischer und deutscher Germanistinnen und Germanisten. München, 223–243.
- Gerlach, Julia (2016): Der verpasste Frühling. Woran die Arabellion gescheitert ist. Berlin (bzw. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung).
- Hamida, Yamina (2009): Sprachen und Bildungspolitik in Algerien. In: Stellenbosch Papers in Linguistics Plus 38, 120–129.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (1987): Fachsprachenerwerb im Zweitsprachenerwerb. Probleme der Vermittlung von Fachsprachen in ethnisch heterogenen Gruppen. In: Manfred Sprissler (Hg.): Standpunkte der Fachsprachenforschung. Tübingen (forum Angewandte Linguistik 11), 111–128.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2017): Germanistik global: Auf- oder Abschwung? Wozu und zu welchem Ende Deutsch lernen/studieren?. In: Dietmar Goltschnigg (Hg.): Wege des Deutschen. Deutsche Sprache und Germanistik-Studium aus internationaler Sicht. Tübingen, 33–46.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2019): Hoffnung auf Integration? Europäische Perspektiven auf Flüchtlinge aus Afrika: Sprache(n) und Kultur(en). In: Acta Germanica. German Studies in Africa 47, 70–91.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2020): Festung Europa? Kulturelle Identität, säkulare Humanität, europäische Solidarität – oder: Wie integrieren wir die Geflüchteten aus dem afrikanischen Nachbarkontinent?. In: Robin Kurilla/Karin Kolb-Albers/Hannes Krämer/Karola Pitsch (Hg.): Sine ira et studio. Disziplinübergreifende Annäherungen an die zwischenmenschliche Kommunikation. Wiesbaden, 249–277.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B./Peter Colliander/Ewald Reuter (Hg.) 2009: Wie kann man vom ‚Deutschen‘ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt a. M. u. a. (Cross Cultural Communication 17, Publikationen der GiG 12).
- Khattab, Aleya (2010): Deutsch in Ägypten. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 2. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2), 1602–1606.

- Meineke, Eckhard (2023): Studien zum genderneutralen Maskulinum. Heidelberg.
- Mering, Isabell (2021): Ägypten. Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort (DAAD Bildungssystemanalyse Ägypten). <https://www.daad.de/de/bildungssystemanalysen-ueberblick/> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Mering, Isabell (2022): Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten (DAAD Globus Länderbericht). https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laendersachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/aegypten_daad_sachstand.pdf (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Messaoudi, Farouk (2021): Zum neuen aktuellen Status der Germanistik und DaF an algerischen Universitäten. In: *Altralang Journal* 3 (03): 107–123.
- Messaoudi, Farouk (2022): Zum neuen aktuellen Status der Germanistik und DaF an algerischen Universitäten im Spannungsfeld von (Fremd-)Sprachen und Kulturen. In: *Algerian Scientific Journal Platform* 6 (2), 633–640. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/297/6/2/206622> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- MSEG Mittelmeer-Südeuropa-Germanistik (2022): Transformationen und Perspektiven der Germanistik im Mittelmeerraum unter und nach Pandemiebedingungen. Thessaloniki. http://www.germanisten-gr.gr/files/MSEG_2022_Laenderberichte.pdf (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Netzwerk Deutsch (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Bro_Deutschlernerhebung_final.pdf (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Payr, Fabian (?2022): Von Menschen und Mensch*innen: 20 gute Gründe, mit dem Gendern aufzuhören, Wiesbaden.
- Schraven, Benjamin (2023): Klimamigration. Wie die globale Erwärmung Flucht und Migration verursacht, Bielefeld.
- Tahiri, Naima/Ursula Heming (2021): Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Marokko. In: Mohammed Laasri/Said El Mtoumi/Rachid Jai-Mansouri (Hg.): *Germanistik und DaF in mehrsprachigen Kontexten. Sprachdidaktische, interkulturelle und systemorientierte Perspektiven*. Berlin, 43–70.
- Walbiner, Carsten (2023): Ägypten – ein Land der Widersprüche. In: *DAAD-Außenstellenbericht 2022*, 19–27. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/daad_aussenstellen_bericht_2022_final.pdf (letzter Zugriff 10. 01. 2024).

Jean-Claude Bationo

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Subsahara-Afrika

Zusammenfassung: Der Beitrag fokussiert auf Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Subsahara-Afrika. Er ist wie folgt aufgebaut: nach der Einleitung werden Fach- und Fremdsprache Deutsch definiert, und es wird auf den jeweiligen Status in der betrachteten Region abgehoben. Es schließt sich ein Abschnitt zu Deutsch als Fremdsprache an Gymnasien und Realschulen an, wonach der Blick sich auf Forschung und Lehre an den Hochschulen richtet. Es folgen Betrachtungen zur Förderung des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in Subsahara-Afrika. Ein Abschnitt zu den Perspektiven von DaFF südlich der Sahara schließt den Beitrag ab.

Schlagwörter: Berufsorientierter Deutschunterricht, Deutsch als Fachsprache, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Wissenschaftssprache, Subsahara-Afrika

- 1 Einleitung
- 2 Definition und Status des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in Subsahara-Afrika
- 3 Deutsch als Fremdsprache an Gymnasien und Realschulen in Subsahara-Afrika
- 4 Lehre und Forschung in Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen
- 5 Die Förderung des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in Subsahara-Afrika
- 6 Perspektiven des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in Subsahara-Afrika
- 7 Schlussfolgerungen
- 8 Literatur

1 Einleitung

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht eine Zentralfrage: Welchen Stellenwert hat die deutsche Sprache im Bereich der Wissenskonstruktion im Unterricht, der Forschungswissenschaft und der Kulturvermittlung in Afrika südlich der Sahara? Diese Grundfrage als roter Faden leitet unsere Überlegung über die Stellungsanalyse des Deutschen als Fach- und Fremdsprache und die Forschungsergebnisse in deutscher Sprache in einigen französischsprachigen afrikanischen Ländern im Süden der Sahara. In der Tat sind sich die afrikanischen Staaten dessen bewusst, dass die Zukunft ihrer Kulturen und die Entwicklung ihrer jeweiligen Wirtschaftskraft nicht allein in der Förderung ihrer einheimischen Sprachen liegen, sondern sich auch durch die Verwendung der Fremdsprachen im Bildungssystem als Unterrichtsprachen wie Französisch, Englisch, Deutsch, Spanisch, Portugiesisch, Italienisch, Russisch, usw. verwirklichen können. Die Globalisierung und die Internationalisierung verlangen die Beherrschung von transnationalen bzw. internationalen Sprachen. Und Deutsch zählt dazu.

Seit den Unabhängigkeiten französischsprachiger afrikanischer Länder südlich der Sahara existiert Deutsch als Fachsprache, als Unterrichtssprache, als Wissenschaftssprache und als Kultursprache neben Französisch als verwendete Schulsprache im klassischen sowie im modernen formalen Schulsystem. Der Status des Deutschen, nach dem Französischen und dem Englischen, besteht darin, dass diese Fremdsprache eine Berufs-, Forschungs- und Kultursprache ist. Als Fremd- und Kultursprache dient Deutsch zur wissenschaftlichen Kommunikation und als Vehikel des Wissens und der Kultur. In der Tat ist Deutsch eine privilegierte schriftliche Arbeitssprache bzw. eine Prestigesprache in der Forschung, deren Beherrschung den direkten Zugang zu zentralen Werken der Wissenschaft, Technologie und Wirtschaft ermöglicht. Im Gegensatz dazu eröffnet die Beherrschung nur der einheimischen afrikanischen Sprachen keine guten Chancen auf Arbeitsstellen. Dies motiviert Schüler:innen, sich mehr für Deutsch als Fremdsprache zu interessieren, da sie dadurch zumindest Deutschlehrer:innen am Gymnasium werden können oder eines Tages nach Deutschland fliegen, um dort eine Arbeitsstelle zu finden oder in einer deutschen Institution vor Ort zu arbeiten. Neben dieser Einstellungsmöglichkeit als Deutschlehrer:in ist es auch angebracht, die Wichtigkeit des Deutschen im Bereich der Technologie und der Kultur festzustellen. Ein Beleg dafür ist die Einführung des Deutschunterrichts mit bestimmten spezifischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in den technischen Schulen, die Tourismus und Hotellerie lehren. Zum anderen nähern sich die Studierenden der deutschen Sprache, dem Wissen bzw. den Informationen durch verfügbare Bücher oder das Internet zum Zweck der Bildung, Ausbildung und Fortbildung, für die Forschung oder für Reisen.

Ziel der vorliegenden Überlegungen ist es, den Stellenwert des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in Subsahara-Afrika im Allgemeinen und in einigen französischsprachigen afrikanischen Ländern südlich der Sahara im Speziellen zu erörtern.

Zunächst wird ein geschichtlicher Überblick über Deutsch als Fach- bzw. Wissenschafts- und Fremdsprache entworfen, um darauf aufmerksam zu machen, dass die Geschichte des Deutschen als Fachsprache nicht nur mit der Geschichte der Bildung durch Französisch als Fachsprache stark verbunden ist, sondern auch zur Tradition der Mehrsprachigkeit in diesen Ländern gehört. Dann folgt eine Skizze der Sprachsituation des Deutschen als Fachsprache und Forschungssprache in einigen Ländern. Diese wird von einer detaillierten Darstellung der Lehrinhalte und Forschungsarbeiten an den Hochschulen in Subsahara-Afrika gestützt, gefolgt von einer Übersicht zur Förderung des Deutschen in den afrikanischen Schulsystemen. Der letzte Teil der vorliegenden Überlegungen eröffnet Perspektiven für Deutsch als Fach- bzw. Wissenschafts- und Fremdsprache in Subsahara-Afrika für die kulturorientierten Berufe der Zukunft mit Hilfe der Technologie und der Neuen Medien.

2 Definition und Status des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in Subsahara-Afrika

2.1 Definition der Fachsprache Deutsch

Sprache ist Wiedergabe des Denkens bzw. der Überlegungen und ein unentbehrliches Mittel der Kommunikation, sei es mündlich, schriftlich oder gestisch. Wenn sie ungesteuert bzw. natürlich gelernt wird, wird sie als Erstsprache oder als Muttersprache bezeichnet. Wenn sie danach in der Schule gelernt wird, wird sie Schulsprache bzw. Unterrichtssprache genannt. Die Schulsprache ist meistens eine Fachsprache, das heißt, die Sprache einer bestimmten Spezifität, eines begrenzten Bereiches, die in der Schule nach bestimmten etablierten Regeln gelernt wird. Bestimmte Begriffe aus diesem Gebiet erlauben das Verstehen dieses Bereichs. Für Drumm (2018, 19–20) ist die Fachsprache eine sprachliche Handlung der Fachleute, die einen spezifischen fachlichen Wortschatz, Abkürzungen, Formelsprache und alltägliche Begriffe in fachspezifischer Weise verwenden. Sie erklärt, dass der Begriff „Fach“ sich auf einen spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereich bezieht. Gruppen von Menschen teilen sich Aufgaben und erfüllen diese als Fachleute für die ganze Gesellschaft. „Ein Fach ist also als etwas zu verstehen, in dem eine Gruppe von Fachleuten in Bezug auf eine fachbezogene Auswahl von Gegenständen spezifische Perspektiven einnimmt, sowie sprachliche und nichtsprachliche Handlungen ausführt“ (Drumm 2018, 20).

Sie erklärt weiter, dass sich die Fachsprache Geisteswissenschaften in drei Spezialitäten, nämlich Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Philosophie, unterteilt. Fachliche Texte lassen sich anhand ihres Wortschatzes, spezifischer Redewendungen und Strukturen klar von anderen Sprachformen unterscheiden. Die Verwendung dieser spezifischen Termini in einer wissenschaftlichen Kommunikation führt zur Wissenschaftssprache. Demnach bedeutet Deutsch als Fachsprache auch Deutsch als Wissenschaftssprache (vgl. Szurawitzki u. a. 2015). Damit ist die Sprache gemeint, die in einem bestimmten Forschungsbereich verwendet wird, um neues Wissen zu schaffen. Das neue Wissen als neue Informationen wird durch die Fachsprache Deutsch im Deutschunterricht innerhalb oder außerhalb Deutschlands vermittelt. Schade u. a. (2020, 21) meinen, dass die zentrale Funktion der wissenschaftlichen Sprache darin besteht, Transparenz zu schaffen. Es solle Kollegen:innen in der wissenschaftlichen Gemeinschaft offengelegt werden, wie die eigene Forschung zustande gekommen ist und wie die Ergebnisse zu verstehen und zu bewerten sind. So übernimmt die Fachsprache Deutsch als Fremdsprache in Subsahara-Afrika diese Funktion der Wissenschaftssprache.

2.2 Definition der Fremdsprache Deutsch

Gemeint ist die Standardsprache der deutschen und deutschsprachigen Gemeinschaft, die außerhalb Deutschlands und der deutschsprachigen Länder, wie in Afrika südlich

der Sahara, gesprochen und geschrieben wird. Sie bezeichnet das Hochdeutsch, das in der Schule und in den Goethe-Instituten oder auch in privaten Umfeldern durch Sprachkurse in Subsahara-Afrika erlernt wird. Seine Beherrschung dient zur Schlüsselqualifikation, um den Deutschlehrerberuf zu erlernen oder um andere Berufe im Bereich des Tourismus, der Wirtschaft oder der Kulturindustrien zu erlernen und auszuüben. Die Beherrschung der Fremdsprache Deutsch hilft auch bei einem Aufenthalt in Deutschland oder in den deutschsprachigen Ländern, um mit dessen/deren Einwohner:innen fließend zu kommunizieren und sich miteinander zu verständigen. Dieser Definition nach wird mit ‚Fremdsprache Deutsch‘ in dem vorliegenden Beitrag zugleich das Schulfach an Gymnasien als auch das Studienfach an Hochschulen „Deutsch als Fremdsprache“ bezeichnet. Es geht also nicht unbedingt um das „Fach Deutsch als Fremdsprache“, das sich von der Germanistik bzw. der Auslandsgermanistik unterscheidet (vgl. Altmayer u. a. 2021). Hier wird von der Sprache Deutsch gesprochen, die in Subsahara-Afrika verwendet wird.

2.3 Status des Deutschen in Subsahara-Afrika

Nach der Erlangung der politischen Unabhängigkeit sollten sich junge frankophone afrikanische Staaten mit der inneren Konsolidierung, der wirtschaftlichen Entwicklung sowie der Anerkennung der Nationalsprachen auf der internationalen Ebene als Kommunikationsmittel entsprechend den westlichen Sprachen, und vor allem den Sprachen der ehemaligen Kolonialmächte beschäftigen (vgl. Zono 1998, 34–36). Diese Aufgabe französischsprachiger afrikanischer Länder bleibt bis heute ein Traum. Wenn wir die Typologie von Heine (1979: 30–54) zur sprachpolitischen Situation in den afrikanischen Staaten betrachten, können wir sagen, dass die französischsprachigen afrikanischen Länder südlich der Sahara immer noch zu den exoglossischen Staaten gehören. Der Begriff „exoglossische Staaten“ bezeichnet Staaten, die in ihrer Sprachpolitik auf den europäischen Sprachen beruhen. Nach mehr als 60 Jahren Unabhängigkeit gibt es in den frankophonen afrikanischen Ländern immer noch keine offiziellen einheimischen Sprachen im engeren Sinne des Wortes. Die westliche Sprache Französisch bleibt bis heute die einzige offizielle Sprache bzw. die Verwaltungs- und Unterrichtssprache für alle Schulfächer im Gymnasium.

In diesem allgemeinen sprachpolitischen Kontext wird die Fremdsprache Deutsch am Gymnasium als Unterrichtssprache mit dem Status einer zweiten lebendigen Fremdsprache nach Englisch als erster lebendiger Fremdsprache gelernt. Ohne Zweit- sprache zu sein ist Deutsch ein Wahlpflichtfach in Subsahara-Afrika und gehört daher zum Stundenplan, genauso wie die anderen Schulfächer wie Biologie, Chemie, Englisch, Französisch, Geografie, Geschichte, Mathematik, Philosophie und Physik. Wie schon vor den Unabhängigkeiten der subsaharischen frankophonen afrikanischen Länder ist diese Stellung des Deutschen bis heute stabil geblieben.

An den deutschen Abteilungen der afrikanischen Universitäten sowie der Pädagogischen Hochschulen wird Deutsch als Fremdsprache betrachtet und hat den Status

der Vorlesungssprache, Seminarsprache, Studiensprache, Wissenschaftssprache und Forschungssprache.

Mit einem Wort ist Deutsch ein Kommunikationsmittel, um einerseits Wissen während des Deutschunterrichts oder der Vorlesungen/Seminare und andererseits deutsche und afrikanische Kulturen zu vermitteln und zu besprechen.

3 Deutsch als Fremdsprache an Gymnasien und Realschulen in Subsahara-Afrika

3.1 Ziele des Deutschen als Fremdsprache an Gymnasien und Realschulen

In der allgemeinen französischen Bildungspolitik in Afrika südlich der Sahara wurde der Deutschunterricht, in Übereinstimmung mit der Bundesrepublik Deutschland, in den Schulsystemen zuerst eingeführt und dann angepasst.

Die Anpassung des Schulsystems an die vielfältigen Bedürfnisse und Realitäten der afrikanischen Schüler, die Entwicklung der fachdidaktischen Kompetenzen der Deutschlehrer und die Qualität des Deutschunterrichts in der Sekundarschule sind eine große Sorge der politischen Autoritäten Subsahara-Afrikas. In der Tat wurden daher neue Orientierungen des Fremdsprachenunterrichts in den Sekundarschulen in jedem afrikanischen Land beschlossen.

In Regierungserlassen¹ werden die Ziele des Deutschunterrichts sowie der anderen Fremdsprachen klar definiert und der Schwerpunkt auf die Praxis der deutschen Sprache, d. h. die Kommunikation einerseits und den Erwerb sozio-kultureller Kenntnisse andererseits, gesetzt. Sicherlich wird in diesen Texten übertrieben, indem von afrikanischen Schülern dasselbe Lernniveau wie von einem muttersprachlichen Schüler verlangt wird. Es wird hier nicht die Rede von einer Übertreibung sein, sondern vielmehr von der Sorge der Regierungen, einen hoch qualifizierten Unterricht durchzuführen und kompetente Sprecher:innen auszubilden.

Um diese Ziele zu erreichen, wurde in jedem Land ein Lehrplan erarbeitet und Lehrstunden wurden vorgeschlagen: In Burkina Faso z. B. werden drei Stunden für

1 Ministère de l'Éducation Nationale N° 105/M. E.N.AC/C.E.S.D. vom 01. 12. 1983, Burkina Faso; Arrêté ministériel n°256 du 12 Septembre 1957, Côte-d'Ivoire; Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire. Abidjan: M. E.N./D.E.SEC./S.Coor.P. n°2. octobre 1981; Ministère de l'Éducation nationale (1975) : Réforme de l'enseignement au Togo : (Forme condensée) Précis de législation et d'administration scolaires. URL : <https://edusup.gouv.tg/wp-content/uploads/files/2018/01%20-%20Janvier/La%20reforme%20de%20l%27enseignement%20au%20Togo.pdf> (letzter Zugriff 26. 12. 2023); Précis de législation et d'administration scolaires, 1983, Togo; Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire. Abidjan: M. E.N./D.E.SEC./S.Coor.P. n° 2. octobre 1981.

die Klassen von Quatrième (7. Klasse) und Troisième (8. Klasse), sechs Stunden für die Seconde (9. Klasse) und die Première (10. Klasse) und fünf Stunden für die Abitur-Klasse angesetzt. Offiziell sollte der Deutschunterricht im Premier Cycle (7. und 8. Klasse) und im Second Cycle (9., 10. und 11. Klasse) stattfinden, aber wegen der jährlich zunehmenden Anzahl von Schulen (Gymnasien und Realschulen) und der knappen Anzahl von Deutschlehrern wird Deutsch meistens im Second Cycle unterrichtet. Diese Tatsache betrifft auch die meisten anderen subsaharischen frankophonen Länder. In der nachstehenden Tabelle wird die Anzahl der DaF-Lernenden und -Lehrenden in den französischsprachigen afrikanischen Ländern im Süden der Sahara dargestellt:

Tab. 1: Statistiken Deutsch als Fremdsprache im französischsprachigen Subsahara-Afrika.

Länder	Deutschlernende gesamt	Gesamtzahl Schülerin- nen und Schüler	Schulen mit Fremd- sprachen- unterricht	Schulen mit DaF	DaF- Lehr- kräfte	DaF Ler- nende Schul- bereich 2020	Zuwachs/ Rückgang im Ver- gleich zu 2015
Benin	57.329	650.564	700	700	505	55.216	21.216
Burkina Faso	92.150	4.518.537	5.861	2.051	610	88.640	48.568
Côte d'Ivoire	436.940		17.615	1.631	2.545	431.819	231.819
Gabun	4.363	766.681	290	44	41	4.156	
Kamerun	239.815	9.2942.96	2.872	2.472	2.367	230.000	9.543
Madagaskar	35.767	7.245.538	7.540	167	153	32.363	2.081
Mali	71.011	8.332.138			350	70.000	9.676
Senegal	16.465	1.061.581	2.241	199	201	14.963	-1.670
Togo	79.685	2.457.616	5.213	528	473	61.667	-22.328
Zentral- afrikanische Republik	2.530	1.313.865	219	5	4	2.460	

(Quelle: Auswärtiges Amt: *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Datenerhebung 2020)

Die Tabelle zeigt auf, dass sich die Anzahl der Schulen, der Lehrkräfte und der Deutschlernenden in französischsprachigen afrikanischen Ländern im Süden der Sahara im Allgemeinen erhöht hat. Diese Erhöhung hat keine anderen Ursachen als die Dynamik der Bevölkerungen in Afrika und das Engagement der unterschiedlichen Regierungen für die Förderung der deutschen Sprache und Kultur. In den letzten fünf Jahren liegt Côte d'Ivoire an der Spitze, wo Deutsch ab der Klasse Quatrième unterrichtet wird. In vielen Schulen werden Deutschclubs organisiert, die sich sehr großer Beliebtheit erfreuen.

Der Rückgang der Anzahl der Deutschlernenden im Senegal in diesen letzten fünf Jahren könnte sich dadurch erklären, dass die Regierung gegen die Vermittlung des Deutschen war. Diese Krise der Fremdsprachenpolitik bezüglich Deutsch als Fremdsprache im Senegal wurde sehr schnell durch die Intervention der Fachkräfte der deutschen Abteilungen in senegalesischen Universitäten gelöst.²

Zum Rückgang der Anzahl der Deutschlernenden in Togo gibt es keine besondere Erklärung.

In Gabun sowie in der Zentralafrikanischen Republik kann die geringere Anzahl der Deutschlernenden und Lehrenden dadurch erläutert werden, dass die Stellung des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in Subsahara-Afrika im Hintergrund steht. Obwohl die Universität zu Libreville 1970 gegründet wurde, entstand die deutsche Abteilung erst 2009 (vgl. Ndong 2014, 254).

Darüber hinaus ist die Verfügbarkeit von Statistiken ein allgemeines Problem in Afrika. Die Verwaltung der Statistiken scheint zu kompliziert zu sein. Deshalb hat Mali z. B. keine Statistiken über die Schulen mit Deutsch als Fremdsprache und Schulen mit Fremdsprachenunterricht. Zudem gibt es keine einschlägigen Statistiken für die Komoren und Mauritius.

3.2 Die Lehrbücher

Im Kontext der hohen Anzahl der Deutschlernenden wird das von einer CD begleitete dreibändige Regionallehrwerk *IHR und WIR plus* (vgl. Anoumatacky u. a. 2008) als didaktisches Hilfsmittel zum Unterricht Deutsch als zweite lebendige Fremdsprache in Afrika südlich der Sahara verwendet. Konzipiert im Rahmen des Dialogs zwischen den Kulturen, bezweckt das Lehrwerk, afrikanische und deutsche sozio-kulturelle und inter-kulturelle Werte zu vermitteln. Dieses Lehrwerk, das bereits ältere Lehrbücher wie *L'Allemand facile* (1969–1974), *Yao lernt Deutsch* (1975–1990) oder *IHR und WIR* (1991–2004) ersetzt hat, wird offiziell von zwölf subsaharischen französischsprachigen afrikanischen Ländern seit 2004 benutzt: Benin, Burkina Faso, Elfenbeinküste/Côte d'Ivoire, Gabun, Kamerun, Komoren, Madagaskar, Mauritius, Mali, Senegal, Togo und Zentralafrikanische Republik. Im ersten Band von *IHR und WIR plus* werden folgende Inhalte behandelt: menschliche Kontakte, Familienbeziehungen, Feste, Rituale, Essgewohnheiten in Afrika und in Deutschland, Krankheiten und Schüleraktivitäten. Im zweiten Band geht es um das Leben in Deutschland, die Familienbeziehungen, die

² Vgl. Lettre N° 00005372 signée le 14 octobre 2016 par le Ministre de l'éducation nationale, vgl. <https://www.journaluniversitaire.com/suppression-de-lenseignement-allemand-dans-les-colleges> (letzter Zugriff 27. 12. 2023). Die Tilgung der Fremdsprachen am Gymnasium betrifft auch Italienisch und Russisch; <https://www.afrikmag.com/trois-langues-etrangeres-supprimees-au-collège-Les-raisons>, (letzter Zugriff 27. 12. 2023).

Jugendwelt sowie das Leben von Afrikanern in Deutschland. Im dritten Band werden hauptsächlich Themen über internationale Austausch, menschliche Beziehungen im Licht neuer Vernetzungsmöglichkeiten, Liebesbeziehungen über Landesgrenzen, Lebensverhältnisse in kleinen und großen Familien, Sport, Bildung und Ausbildung, Jugend- und Erwachsenenwelt, Umwelt und soziales Engagement, Konfliktbeilegung usw. behandelt. Ein gesondert spezifizierter vierter Band richtet sich ausschließlich an kamerunische Deutschlernende. Handlungs- und kompetenzorientiert konzipiert, zielt *IHR und WIR plus* darauf ab, junge Erwachsene mit guten Grundkenntnissen der deutschen Sprache auf die kamerunische Abiturprüfung vorzubereiten. Zu diesen landeskundlichen Themen kommen Spracharbeit durch Grammatik und Literatur.

Im Prozess der Kontextualisierung bzw. kontinuierlichen Anpassung des Bildungssystems im Allgemeinen und insbesondere des Deutschunterrichts versuchen einige Länder, ihre eigenen Lehrwerke zu erstellen. Deshalb erscheint 2018 das Lehrwerk *Auf dem Weg zum Erfolg* (vgl. Boly u. a. 2018) von burkinischen Autoren. In Côte-d'Ivoire/Elfenbeinküste (in den Klassen von Quatrième und Troisième) werden ivoirische Lehrwerke benutzt, nämlich *Deutsch? Na klar!* (vgl. Dédé u. a. 2021) von einer ivoirischen Autorengruppe. In den technischen Schulen und vor allem für die Tourismus lernenden Schüler werden zwei andere Lehrwerke von deutschen Autoren gebraucht: *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus* (vgl. Grunwald 2018) und *Menschen im Beruf* (vgl. Schumann u. a. 2020). In den technischen Schulen werden die Lehrwerke *IHR und WIR plus* benutzt, genauso wie in der allgemeinen Bildung. In Benin wird das von deutschen Autoren erstellte Lehrwerk *Studio d* (vgl. Funk u. a. 2005) für Sprachkurse am Goethe-Institut benutzt. In Togo wird das deutsche Lehrwerk *Menschen* (vgl. Evans u. a. 2019) in den technischen Schulen verwendet. Dieses deutsche Lehrwerk wird auch in Burkina Faso vom Goethe-Institut für die Sprachkurse verwendet.

Der Gebrauch dieser deutschen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache in Benin, in Burkina Faso, in Côte-d'Ivoire und in Togo weist darauf hin, dass das Lehrwerk *IHR und WIR plus* nicht mehr zeitgemäß ist. Dies zeigt auch, wie hoch das Schülerniveau ist und nicht zuletzt den Wunsch der Staaten nach einer Verbesserung der Qualität des Deutschunterrichtes am Gymnasium. Sehr aktuelle Themen über die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts einerseits und neue Unterrichtsmethoden andererseits können die Auswahl für diese Lehrmaterialien erklären. Der technologische Fortschritt, die großen Herausforderungen der Globalisierung bzw. der Internationalisierung und die Wünsche der Lernenden verlangen von den afrikanischen subsaharischen Staaten neue Lehr- und Lernmethoden sowie neue hochqualifizierte Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung des Wissens über die afrikanischen und deutschen bzw. europäischen Gesellschaften durch die Fremdsprache Deutsch. Die Verwendung dieser Lehrbücher kann ebenfalls als Motivationsquelle für die Schüler dienen, sich zunehmend für Deutsch als Fremdsprache zu interessieren und somit mehr Chancen zu haben, eine Stelle auf internationaler Ebene, wie in Deutschland, mit guten mündlichen und schriftlichen Deutschkenntnissen zu finden.

4 Lehre und Forschung in Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen

4.1 Inhalt der Lehre an den Universitäten

In den zwölf Ländern, die die Lehrwerke *IHR und WIR plus* verwenden, studieren die besten Deutschlernenden an den Hochschulen Germanistik.

Dem Bologna-System gemäß umfasst die Lehre in den Deutschabteilungen an den Universitäten drei Studiengänge:

- Bachelor (Licence genannt) – sechs Semester umfassend;
- Master – vier Semester umfassend;
- Promotion – sechs Semester umfassend.

Inhaltlich geht es im Allgemeinen um Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft. Das Curriculum für den Bachelorstudiengang besteht hauptsächlich aus Grammatik, Phonetik, Phonologie, deutscher Geschichte, deutscher Literatur, österreichischer Literatur, schweizerischer Literatur, Übersetzung, interkultureller Kommunikation, Deutsch-Afrika-Beziehungen sowie Neuen Technologien.

Das Curriculum für den Master-Studiengang enthält die Vertiefung der oben genannten Studieninhalte, mit dem besonderen Unterschied, dass die Studierenden für ihre Forschungsarbeiten einen bestimmten Lehrbereich bzw. eine Spezialität wählen: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft oder Übersetzungswissenschaft. Bezüglich der deutschen Sprachwissenschaft vertiefen die Studierenden Kenntnisse über die grundlegenden Methoden der deutschen Sprachwissenschaft sowie die wichtigsten linguistischen Gegenstände der Semantik, der Semiotik, der Syntax, der Textlinguistik, der Historiolinguistik und der Pragmalinguistik. In der deutschen Literaturwissenschaft beschäftigen sich die Studierenden mit älterer und neuerer deutschsprachiger Literatur: Epik, Dramatik und Lyrik. Theorien und Methoden der literarischen Textanalyse gehören dazu. In manchen Fachrichtungen der Germanistik werden zusätzlich auch Komparatistik und interkulturelle Literatur vermittelt. Innerhalb der Geschichtswissenschaft setzen sich die Studierenden mit der deutschen Zivilisation, Landeskunde, dem Ersten und Zweiten Weltkrieg und den deutsch-afrikanischen Beziehungen auseinander. Die interkulturelle Kommunikation im Rahmen der Interkulturellen Germanistik wird auch angeboten. Dazu zählt eine Einführung in die Forschungsarbeit.

Hier wird darauf aufmerksam gemacht, dass die oben beschriebenen Fachrichtungen der Germanistik in Afrika südlich der Sahara sich von der Bedeutung des Faches Deutsch als Fremdsprache unterscheiden, selbst wenn es sich um Deutsch als Fremdsprache im Bereich der Germanistik handelt.

Die Promotion in denselben Hauptbereichen ist an manchen Universitäten und Hochschulen auch möglich. Mit der Unterstützung vom DAAD bekommen die besten

Doktoranden Forschungsstipendien für Forschungsaufenthalte in Deutschland. Andere Dissertationen werden als co-tutelle oder co-direction betreut.

4.2 Inhalte der Forschungsarbeiten an den Universitäten

An den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in subsaharischen afrikanischen Ländern wird Deutsch als Wissenschaftssprache gebraucht, um nicht nur die Lehrinhalte zu verbessern, sondern auch mit den theoretischen und praktischen Erfahrungen über die Forschungswelt und Forschungsbereiche DaF zu vermitteln. Einerseits müssen die Dozenten wissenschaftliche Artikel und Bücher auf Deutsch schreiben, um Karriere im Hochschulbereich durch die verschiedenen akademischen Titel (Maître-assistant, Maître de Conférences und Universitätsprofessor) zu machen, und andererseits müssen sie Forschungsarbeiten der Studierenden und Doktoranden betreuen. Im CAMES-Gremium muss eine Hochschuldozentkraft folgende Artikelanzahl in einer Zeitschrift oder in einem Buch veröffentlichen, um den entsprechenden akademischen Grad zu erwerben:

Tab. 2: Hauptkennzeichen aus dem Kriterienkatalog vom CAMES zur Evaluierung von Hochschullehrern zum Erwerb des akademischen Grades.

Nr	Akademischer Grad	Anzahl der Artikel/ Bücher	Sonstiges
1	Maître-assistant	3 oder mehr	
2	Maître de Conférences	10 oder mehr	<ul style="list-style-type: none"> – Betreuung von mindestens 3 Masterarbeiten; – Veranstaltung von Tagungen; – usw.
3	Universitätsprofessor	5 oder mehr	<ul style="list-style-type: none"> – Betreuung von mindestens 3 Masterarbeiten; – Betreuung von mindestens einer Dissertationsarbeit oder co-Betreuungen von mindestens 2 Dissertationen; – Veranstaltung von Tagungen; – usw.

(Quelle: CAMES, *Guide d'évaluation des enseignants-chercheurs, des chercheurs et des enseignants hospitalo-universitaires*, 2017–2021; 32–33)

Ein Überblick über die Publikationsliste der Hochschuldozentenden im französischsprachigen Subsahara-Afrika im DAAD-Germanistenverzeichnis gibt uns einen Eindruck der Publikationsthemen und der Anzahl der auf Deutsch geschriebenen Publikationen. Die Schwerpunkte der Forschung liegen auf Linguistik, Landeskunde

und Literatur. Anschließend sind die Forschungsthemen der Master- sowie der Dissertationsarbeiten in diesen drei Schwerpunkten einzuordnen. Im Nachstehenden werden einige verteidigte Forschungsarbeiten von verschiedenen Germanistikabteilungen thematisch dargestellt:

1. Dissertationen:

- Erscheinungsformen interkultureller Konflikte bei Deutsch-afrikanischen Begegnungen. Untersuchungen anhand von ausgewählten Werken. Université de Lomé, 2020.
- Gewalt und Gewaltlosigkeit bei Goethe: Eine Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung seiner dramatischen Produktionen vom Götze zur Iphigenie. Université de Lomé, 2020.
- Leistungsmessung des Leseverstehens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Burkina Faso. Université Norbert Zongo, 2019.

2. Masterarbeiten:

- Skandal und Skandalierung im Werk von Heinrich Böll *Die verlorene Ehre von Katarina Blum*. Université Cheikh Anta Diop, 2016.
- Aufklärung und aufklärerische Ideen in Lessings Stück von Emilia Galotti. Université Cheikh Anta Diop, 2018.
- Beitrag des Internets zur Landeskundevermittlung in der Sekundarschule in Burkina Faso. Université Norbert Zongo, 2019.
- Einfluss der Landeskundevermittlung im Deutschunterricht auf den Alltag von Deutschlehrern und -Betreuern in Burkina Faso. Université Joseph Ki-Zerbo, 2021.

Die Forschungsarbeiten setzen sich mit interkulturellen oder kulturkontrastiven Themen über Realitäten der afrikanischen und deutschen Gesellschaften auseinander, sei es in der Linguistik, in der Literatur oder in der Landeskunde. Die kritisch vergleichenden Analysen zielen darauf ab, sowohl die deutsche als auch die afrikanische Literatur, Kultur und Sprache besser zu verstehen.

4.3 Inhalte der Lehre an den Pädagogischen Hochschulen

Die meisten Bachelor-Absolventen werden vom Staat durch einen Wettbewerb für eine zweijährige Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule rekrutiert, um Deutschlehrer am Gymnasium zu werden.

In der Tat lernen die Absolventen der Germanistik Deutsch als Fremdsprache an den Pädagogischen Hochschulen, um Deutschlehrer oder Schulinspektoren zu werden. Die in den Germanistikabteilungen erworbenen Kenntnisse über die deutsche Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Geschichtswissenschaft sind Grundlagen für die Lehrerausbildung bzw. das Lehramtsstudium. Im Zentrum der Lehrerausbildung steht die Vermittlung der Fremdsprachendidaktik Deutsch, die Literaturdidaktik und

die Landeskundendidaktik. Darüber hinaus lernen die Lehramtsstudierenden Umgangsstrategien mit verschiedenen Textsorten wie literarische Texte und Sachtexte, die mit der Verwendung von Medien im Fremdsprachenunterricht gekoppelt werden. Die DaF-Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen erwerben auch Kenntnisse über Unterrichtstheorien, Unterrichtsforschung, Lehrwerkanalyse, Lernpsychologie, Sozialformen des Unterrichts, Unterrichtspraxen, Klassenmanagement, Tafelverwaltung, Didaktik DaF, Entwicklung interkultureller Kompetenzen, Leistungsmessung usw.

4.4 Inhalt der Forschung an den Pädagogischen Hochschulen

Der Themenbereich Didaktik: Deutsch als Fremdsprache besteht auch aus den drei Komponenten der Fremdsprachendidaktik, nämlich Sprachdidaktik, Literaturdidaktik und Didaktik der Landeskunde. Am Ende der zweijährigen Ausbildung müssen die angehenden Inspektoren Abschlussarbeiten vor einer Prüfungskommission öffentlich verteidigen. In der École Normale Supérieure de Koudougou sind beispielsweise folgende Themen der Abschlussarbeiten angehender Inspektoren im Juni 2021 verteidigt worden:

- „Rechtschreiben im Fremdsprachenunterricht Deutsch in Burkina Faso: Bestandsaufnahme und Perspektiven“;
- „Beitrag der Wortschatzarbeit zum Leseverstehen im DaF-Unterricht in Burkina Faso“;
- „Beitrag der digitalen Medien zur Förderung des Hörverstehens im DaF-Unterricht in Burkina Faso“.

Die Lehr- und Lernprobleme der Deutschlernenden werden in den Abschlussarbeiten der angehenden Schulinspektoren in den Pädagogischen Hochschulen aufgeführt.

Themen wie Lesedidaktik, Hördidaktik, Sprechdidaktik, Schreibdidaktik, Praktikum, Mediendidaktik, Wortschatzdidaktik, Übersetzungsdidaktik, Filmdidaktik, Liederdidaktik, Märchendidaktik, Lehrwerkanalyse, Unterrichtsbeobachtung, Motivation, Sozialformen des Unterrichts, Leistungsmessung usw. werden behandelt. Hier spielt Deutsch als Wissenschaftssprache eine wichtige Rolle, da die angehenden Schulinspektoren viele Publikationen über die Deutschdidaktik verfassen, um Abschlussarbeiten über die Praxis des Deutschunterrichtes in verschiedenen subsaharischen französischsprachigen afrikanischen Ländern zu beschreiben (vgl. Bationo 2015, DAAD 2014). Einige Schulinspektoren erhalten zwei- bis dreimonatige Forschungsstipendien vom DAAD, um Dokumente und wissenschaftliche Literatur in Deutschland einzusehen.

Neben Deutsch als Wissenschaftssprache gibt es auch Französisch als Wissenschaftssprache, da einige Germanisten ihre Abschlussarbeiten aus Verwaltungsgründen oder Mangel an DaF-Lehrkräften auf Französisch schreiben müssen. Diese Studierenden lesen deutsche Bücher, schreiben aber auf Französisch. Auf Deutsch forschen, aber auf Französisch schreiben ist übrigens die Praxis in den meisten französischen

Universitäten. Allerdings finden die mündliche Prüfung und die Verteidigung oder Disputation auf Deutsch statt. Wenn wir Gukelsberger (2006, 147–148) zustimmen, dass die mündlichen Referate der Studierenden zu fachlichen Wissenschaftsbeständen gehören, dann schließen wir daraus, dass die im Deutschen gehaltenen Referate der Studierenden, der angehenden Deutschlehrer, Deutschfachberater und Schulinspektoren weitere Indikatoren für Deutsch als Wissenschaftssprache sind. Schade u. a. (2020: 199) stimmen dem zu, dass die Referate über die Abschlussarbeiten der Studenten:innen zu mündlicher Wissenschaftssprache gehören; sie zählen ebenfalls mündlich gehaltene Protokolle, Berichte und Ausarbeitungen dazu. Probediskurse, in Seminaren und Übungen, Vorlesungen, Praktika und Kolloquien sind weitere Formen der wissenschaftlichen Kommunikation (vgl. auch Bongo u. a. 2018).

Seit Jahrzehnten begründet sich Deutsch als Wissenschaftssprache an den Universitäten der subsaharischen französischsprachigen Länder vor allem dadurch, dass die angehenden Inspektoren, Masterstudierenden und Doktoranden ihre Schreibkompetenzen in Deutsch durch Training verbessern. Ferner sind die schriftlichen Forschungsarbeiten sowie die mündlichen Vorstellungen vor einer Prüfungskommission weitere Leistungskriterien, um das schriftliche und mündliche Sprach- und Studienniveau der Kandidaten zu überprüfen. Darüber hinaus trägt Deutsch als Wissenschaftssprache zur Bereicherung der Mehrsprachigkeit bei (vgl. Mittelstraß u. a. 2016).

5 Die Förderung des Deutschen als Fremd- und Wissenschaftssprache in Subsahara-Afrika

5.1 Die Förderungsaktionen des DAAD

Der DAAD stellt Förderungshilfsmittel für Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Subsahara-Afrika. Diese Förderung verwirklicht sich durch Kurse, Masterstipendien, Promotionsstipendien und Wiedereinladungen von DAAD-Alumni. Daneben gibt es zahlreiche Studiengänge mit eher praktisch orientierten Ausbildungszielen, die zur Ausbildung von Deutschlehrern, Dolmetschern und Übersetzern führen (DAAD 2014).

Außerdem ist festzustellen, dass es ein sehr großes Interesse an Deutsch gibt, etwa bei Biochemikern, Gesundheits-, Natur-, Politik-, Kunst-, Musik-, Sport-, Wirtschafts-, Tourismuswissenschaftlern usw., die die deutsche Fachliteratur lesen möchten, vor allem aber bei Studienbewerber:innen, die in Deutschland studieren und forschen wollen. Selbst wenn sie Englisch als erste internationale Wissenschaftssprache verwenden, ist die Beherrschung des Deutschen für die Forschungsaufenthalte in Deutschland erforderlich. Diese Wissenschaftler, die weder Germanisten noch DaF-Absolventen sind, verwenden Deutsch als Fach- oder Wissenschaftssprache, um ihre Forschungsarbeiten fertig zu schreiben; sie benutzen Deutsch als Fremdsprache, um ihre Aus- oder Fortbildungen in Deutschland zu absolvieren.

Der Jahresbericht des DAAD 2020 zeigt seine große Förderung für die Forschungsmobilität der subsaharischen frankophonen afrikanischen Studierenden und Wissenschaftler:innen in Deutschland:

Tab. 3: Anzahl der individuellen Förderungen und Projektförderungen.

	Be- nin	Bur- kina Faso	Côte d'Ivoire	Ga- bun	Ka- me- run	Ko- mo- ren	Mada- gaskar	Mali	Mari- tus	Sene- gal	Togo	Zentral- afrika- nische Repu- blik
Individu- elle För- derung	90	25	15	2	81	1	7	6	12	22	30	3
Projekt- förde- rung	49	34	13	3	526	-	6	18	16	40	21	2

(Quelle: Jahresbericht des DAAD 2020)

Trotz der Corona-Pandemie hat der DAAD es geschafft, eine große Anzahl individueller Stipendien sowie Projektförderungen zu finanzieren. Darüber hinaus hat er dazu beigetragen, nicht nur die große Dynamik einiger Deutschabteilungen und Fakultäten, sondern auch das hohe Niveau der Forschung mit Deutsch als Wissenschaftssprache in diesen Fachrichtungen zu erhalten. Da die Genehmigung der Förderungen auf der Basis der Qualität der Vorhaben beruht, belegt Kamerun den ersten Platz in der Wissenschaft Deutsch und der Beherrschung des Deutschen als Fremdsprache in Subsahara-Afrika. Mit Blick auf Kamerun als ehemalige deutsche Kolonie ist dieser Stellenwert problemlos nachzuvollziehen. In der Tat ist das Lern-, Lehr- und Forschungsniveau Deutsch als Fremdsprache in Kamerun am höchsten in ganz Subsahara-Afrika.

Die hochwertigen Förderungsaktivitäten des DAAD werden vom Goethe-Institut stark unterstützt.

5.2 Die Förderungsaktionen des Goethe-Instituts

Da Sprache und Kultur sehr stark verzahnt sind, fördert das Goethe-Institut in den afrikanischen Ländern Deutsch als Fremdsprache durch Sprachkurse und die deutsche Kultur mittels Filmen, Literaturabenden und Ausstellungen über Deutschland und Afrika. Die Deutschlernenden streben das B2-Niveau an. Das Goethe-Institut fördert nicht nur die Deutschlehrerverbände und Vereine sowie Netzwerke zum Lernen, sondern auch den internationalen kulturellen Austausch. Es beschäftigt sich auch mit der Fortbildung der Deutschlehrer, der Fachberater, Schulinspektoren, der Multiplika-

toren usw. durch Seminare und Workshops innerhalb der afrikanischen Länder oder in Deutschland. Online-Fortbildungen werden durch die Lehrmaterialien *Deutsch lehren lernen* (DLL) veranstaltet, die eine Reihe von *Fernstudieneinheiten* ersetzt haben. Die Reihe Lehrwerk *IHR und WIR plus* wird vom Goethe-Institut ganzheitlich finanziert. (vgl. Anoumatcky u. a., *IHR und WIR plus* Band 3, 2).

5.3 Die Förderungsaktivitäten der PASCH-Initiative

Die Förderung des Deutschen als Fremdsprache wird ebenfalls von der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) unterstützt, die darin besteht, den Deutschunterricht zu verbessern und Schulen weltweit zu vernetzen. Die vom Goethe-Institut koordinierte Initiative PASCH betreut viele Gymnasien in den französischsprachigen afrikanischen Ländern südlich der Sahara:

Tab. 4: Betreute PASCH-Schulen im Subsahara-Afrika.

Land	Benin	Burkina Faso	Côte d'Ivoire	Gabun	Kamerun	Mada-gaskar	Mali	Togo
Anzahl der Schulen	3	3	5	2	6	3	2	5

(Quelle: Jahresbericht des Goethe-Instituts 2020)

Mit dieser Initiative werden bei jungen Menschen ein nachhaltiges Interesse und Begeisterung für das moderne Deutschland und die deutsche Sprache geweckt. Über das Erlernen der deutschen Sprache hinaus trägt PASCH als internationale Lerngemeinschaft nachhaltig zum kulturellen Austausch und besseren Verständnis untereinander bei (vgl. Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten 2016).

5.4 Die Förderungsunterstützungen von anderen Institutionen

Die Fremdsprache Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch werden in den subsaharischen französischsprachigen Ländern außerdem noch von anderen deutschen Organisationen, Stiftungen und Vereinen gefördert. Es geht prinzipiell um den KAAD, den PAD, die DFG, die Hanns Seidel-Stiftung, Thyssen-Stiftung, Volkswagen-Stiftung, Robert-Bosch-Stiftung, Humboldt-Stiftung und andere.

6 Perspektiven des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in Subsahara-Afrika

6.1 Berufsorientierte Ausbildung für DaF-Studierende

Die Bedürfnisse der Arbeitswelt stellen heute die Studiengänge und vor allem DaF-Abteilungen an den afrikanischen Universitäten in Frage, da zahlreiche Absolventen keine entsprechende Beschäftigung finden (Haman 2009, Köhne 2014, Bationo 2019). Diesen beunruhigenden und steigenden Ergebnissen gegenüber hat das Seminar der REESAO (2006) – im Rahmen des Bologna-Systems – die Professionalisierung der Studiengänge an den afrikanischen Universitäten fokussiert. Von diesem Appell ausgehend möchte der vorliegende Beitragsteil sich mit der Problematik der berufsorientierten DaF-Studiengänge im französischsprachigen Subsahara-Afrika perspektivisch auseinandersetzen.

Seitdem das französische Schulsystem in Afrika eingesetzt wurde, wurden die Zielsetzungen des Deutschen als Fremdsprache immer wieder diskutiert (vgl. Sadjji 1984, Böhm 2003, DAAD 2014, Bationo 2006, 2019, Traoré 2004, Atyamé 2021). Es wurde keine Bedarfsdiagnostik für das Lehren und Lernen des Deutschen gemacht, bevor das Schulfach Deutsch am Gymnasium unterrichtet wurde. Deshalb war und ist die bisher einzige Qualifikationsmöglichkeit nach dem Germanistikabschluss der Beruf des Deutschlehrers. Diese einzige Zielsetzung für die Fremdsprache Deutsch sollte geändert werden, weil das Lernen der Fremdsprache Deutsch mit der Beherrschung der deutschen und der eigenen Kultur stark verbunden ist. Der Lehrerberuf sollte heutzutage neben vielen weiteren Professionen für Fremdsprachenbenutzer stehen. Es gibt tatsächlich viele weitere Einstellungsmöglichkeiten für Philologen, wie Ickstadt (2004) in seinem Buch über *Berufe für Philologen* erklärt. Diese Stellungnahme wird von Hess-Lüttich dahingehend bestätigt, dass man vom Deutschen heute gut leben kann (vgl. Hess-Lüttich u. a. 2009). Aus diesen Gründen werden die klassischen „Études Germaniques“ allmählich zur LEA (Langues Étrangères Appliquées (Angewandte Fremdsprachen)) (vgl. Martens 2013, 41) oder zur LATA (Langues Appliquées au Tourisme et aux Affaires (Angewandte Sprachen für Wirtschaft und Tourismus)).

Die Begründung der Fachrichtung LEA an der Universität Dschang und LATA an der Universität Ouagadougou sollte eine gute Lösung sein. Die betroffenen DaF-Studierenden lernen auch die Fremdsprache Englisch, Wirtschaft, Verwaltung, Kultur, Tourismus, usw., um später im Bereich der Wirtschaft, des Tourismus, der Nicht-Regierungsorganisationen, in deutschen Institutionen im Land, wie DED, GIZ, Goethe-Institut, usw. eingestellt werden zu können. Da die LATA-Germanistikstudierenden sich nicht sicher waren, ob sie am Ende ihrer Ausbildung eingestellt werden können, haben fast alle den Ausbildungsweg zum Lehrerberuf eingeschlagen. Nachdem sie ihren Abschluss gemacht hatten, sind einige direkt in die Schule als Deutschlehrer geschickt worden und eine andere Gruppe von ihnen sollte die Pädagogische Hoch-

schule besuchen. Folglich bleibt die berufsorientierte Ausrichtung des Fachs Deutsch als Fremdsprache ein Problem, mit dem man sich weiter auseinandersetzen muss.

In Bezug auf die wirtschaftliche Bedeutung Deutschlands in Europa (vgl. Feierabend u. a. 2014) einerseits und Deutsch als *europäische Fremdsprache* andererseits (vgl. Moskowtschenko und Steinmetz 2009, 357; Hess-Lüttich u. a. 2009) sollte man dem Deutschen als Fach- und Fremdsprache eine andere Orientierung an den afrikanischen Universitäten geben. Darüber hinaus ist Deutschland ein großes Exportland, das die bilateralen Beziehungen zwischen Deutschland und afrikanischen Ländern südlich der Sahara verstärkt und dementsprechend eine erfolgreiche Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur in Subsahara-Afrika sowie in der ganzen Welt braucht. Deshalb wird für eine berufsorientierte neue Fachrichtung „Interkulturelle Kommunikation für Deutsch als Fach- und Fremdsprache“ plädiert.

6.2 Berufsorientierte Fachrichtung „Interkulturelle Kommunikation“

Wissenschaftliche Aktivitäten und Überlegungen über die interkulturelle Kommunikation finden ihre tiefe Begründung in der evolutionären Bedeutung der Kultur als höchste Identitätsbestimmung (vgl. Bationo und Lüsebrink 2021). Nach Huntington (1997: 21) ist die Kultur der größte Wert aller Nationen nach dem Kalten Krieg. Die wichtigsten Unterscheidungen zwischen Völkern seien nicht mehr ideologischer, politischer oder ökonomischer, sondern kultureller Art. Die Menschen würden sich über Herkunft, Religion, Sprache, Geschichte, Werte, Sitten und Gebräuche, Institutionen und, auf weitester Ebene, Kulturkreise definieren (Huntington 1997). Der Kampf um die kulturelle Identität ist manchmal so heftig, dass er Wirkungen auf die Umgebung des Menschen verursachen kann. Eine dieser Wirkungen ist das Missverständnis im Ausland.

Die o. g. Fragestellungen lassen uns für folgende Inhalte einer berufsorientierten Fachrichtung „Interkulturelle Kommunikation“ an subsaharischen afrikanischen Universitäten plädieren, die wir als kulturelle Studiengänge / Ausbildungswege betrachten: Bühnenkunst, aufgenommene Musik, angewandte Kunst, Bildhauerkunst, Kunsthandwerk, Filmkunst, Kunst der Audio-Video-Technik, Kulturerbe, interkulturelles Zeitungs-wesen, kulturelle Veranstaltungen, interkulturelle Anthropologie, Übersetzung/Dolmetschen, usw.

6.3 Schlüsselkompetenzen der beruflichen kulturellen Agenten

Da die Berufswelt heutzutage immer internationaler wird, sollten neue Berufe geschaffen werden, die interkulturelle Kompetenzen und die Beherrschung von Fremdsprachen ernst nehmen. Darüber hinaus wird diese neue Berufswelt hochqualifizierter

Arbeitskräfte nicht nur Fachkenntnisse in Deutsch als Fremdsprache, sondern auch Fachkenntnisse in den Kulturwissenschaften fordern. Diese Forderung von Kenntnissen rechtfertigt das hohe Anforderungsprofil des Berufes des kulturellen Agenten.

Wie alle anderen Industrien braucht eine Kulturindustrie Angestellte. Eine Kulturindustrie braucht also kulturelle Angestellte. Davon ausgehend ist es relevant und notwendig, die Fremdsprachen wie Deutsch aufzuwerten. Deshalb können die afrikanischen DaF-Absolventen kulturelle Unternehmungen gründen oder in einem kulturellen Unternehmen arbeiten. Sie können sich spezialisieren bzw. professionalisieren, indem sie die Fähigkeit erwerben, Materialien über die „traditionelle Kultur“ anfertigen, um zeitgemäße Ziele zu erreichen, wie die Verstärkung des Dialogs der Kulturen, bzw. Herausforderungen der interkulturellen Kommunikation anzunehmen. Um effizient im Berufsfeld der Kulturvermittlung zu sein, sollten die afrikanischen interkulturellen Unternehmer unter anderem Hauptkompetenzen in den Bereichen Unternehmertum, Management und Marketing beherrschen.

7 Schlussfolgerungen

Der Begriff „Deutsch als Fremdsprache“ bzw. „Fremdsprache Deutsch“ in diesem Aufsatz bezeichnet zugleich das Schulfach „Deutsch“ am Gymnasium, den „Sprachkurs“ am Goethe- Institut und das „Studienfach“ an Hochschulen. Es ist nicht nur eine Fachsprache, sondern auch eine Wissenschaftssprache. Das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ ist nicht mit der Germanistik bzw. der Ausland germanistik zu verwechseln.

Nach dieser Erklärung wird der Status des Deutschen bestimmt, und zwar als zweite lebendige Fremdsprache nach dem Französischen als offizielle Sprache und dem Englischen als erste lebendige Fremdsprache. Als solche dient diese zweite lebendige Fremdsprache Deutsch als Berufs-, Forschungs- und Kultursprache. In fast allen französischsprachigen afrikanischen Ländern im Süden der Sahara wird eine große Dynamik für die Germanistik und Deutsch als Fremdsprache festgestellt: Erhöhung der Anzahl der Schulen, der Lehrkräfte, der Deutschlernenden, Konzipierung von neuen Lehrwerken, Einführung des Deutschen in technologischen Schulen und Abteilungen, usw. Die Verwendung von neuen Lehrwerken im Unterricht bzw. in Sprachkursen mit Deutsch als Fremdsprache verweist auf die Notwendigkeit, nicht allein das Lehrwerk *IHR und WIR plus* zu ersetzen oder zu überarbeiten, sondern auch die Lehr- und Lernmethoden neu zu reflektieren, indem man die Digitalisierung stärker nutzt.

Im Hochschulbereich wird Deutsch als Fachsprache für die Lehre sowie für die Forschung gebraucht. Inhaltlich geht es im Allgemeinen um die Sprachwissenschaft, die Literaturwissenschaft und die Kulturwissenschaft und deren Didaktiken. Zugleich dient Deutsch als Fach- und Fremdsprache zur Wissenskonstruktion durch die Abschluss-, Master- und Doktorarbeiten. Deutsch als Wissenschaftssprache ergänzt Französisch und Englisch als Wissenschaftssprachen.

Sei es am Gymnasium, am Goethe-Institut oder an der Universität, Deutsch wird als Fach- und Fremdsprache von vielen deutschen Institutionen gefördert. Durch Forschungsstipendien, Ausbildungen und Fortbildungen unterstützen die bekanntesten Institutionen wie der DAAD, das Goethe-Institut, die Initiative PASCH, die Humboldt-Stiftung, die Volkswagen-Stiftung, die Robert-Bosch-Stiftung, Hanns Seidel-Stiftung u. a. das Lehren und Lernen des Deutschen sowie die Forschung.

Auf die Frage, was man mit der Beherrschung des Deutschen als Fach- und Fremdsprache im Alltag in Subsahara-Afrika anfangen kann, haben wir versucht zu antworten: Abgesehen davon, Lehrer am Gymnasium zu sein, ist es möglich, kultureller Agent oder Unternehmer zu werden. Das Bologna-System, das REESAO sowie die Globalisierung verlangen tatsächlich geeignete berufsorientierte Studiengänge. Deshalb sollte als Perspektive die interkulturelle Fachrichtung geschaffen werden, um kulturelle Experten an afrikanischen Universitäten auszubilden, was schon mit den Fachrichtungen LEA und LATA begonnen wird.

8 Literatur

- Altmayer, Claus/Katrin Biebighäuser/Stefanie Haberzettl/Antje Heine (2021): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin.
- Anoumatcky, Moussa; Kpogli, Essi; Ndao, Malick u. a. (2008): IHR und WIR plus. Textbuch 1. München: Goethe-Institut.
- Atyamé, Philomène (2021): Welches Germanistik- und DAF-Studium in steigender Arbeitslosigkeit, existenzieller Ängste und organisierter Gewalt in Afrika? In: Albert Gouaffo/Salifou Traoré (Hrsg.): Germanistik und Deutsch als Fremdsprache im interkulturellen Diskurs im afrikanischen Kontext – Rückblick und Ausblick. In: Mont Cameroun Nr 15/16, 145–162.
- Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung. URL: <https://www.auswaertiges-amt.de/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (letzter Zugriff 12. 10. 2022).
- Bationo, Jean-Claude (2006): Der burkinische Deutschunterricht auf der Suche nach Identität. In: Albert Gouaffo/Salifou Traoré (Hrsg.): L'allemand au contact de la diversité linguistique en Afrique. Deutsch am Kreuzpunkt der Mehrsprachigkeit in Afrika. Mont Cameroun N 3, 49–61.
- Bationo, Jean-Claude (2015): Quo vadis Deutsch als Wissenschaftssprache im Ausland? Wissenschaftserfahrungen und Analyse wissenschaftlicher Forschungsarbeiten in Deutsch an den Universitäten in Burkina Faso. In: Michael Szurawitzki/Ines Busch-Lauer/Paul Rössler/Reinhard Krapp (Hg.): Wissenschaftssprache Deutsch – international, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen, 3–12.
- Bationo Jean-Claude (2019): Berufsorientierte Ausbildung für DaF-Studierende in Afrika südlich der Sahara am Beispiel von Burkina Faso: Analyse und Forschungsperspektiven. In: eDUSA 14/1, 19–37.
- Bationo, Jean-Claude/Hans-Jürgen Lüsebrink (Hg.) (2021): Communication interculturelle en contexte africain : défis méthodologiques et méthodes pédagogiques. Interkulturelle Kommunikation im afrikanischen Kontext. Methodische Herausforderungen und pädagogische Modelle. Sarrebruck: Editions Universaar.
- Böhm, Michael Anton (2003): Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik. Frankfurt a. M. u. a.
- Boly, Mamadou/Lombo Gnomou/Finley Ivo/Dieudonné Ouédraogo/Djéry Sidibé u. a. (2018): Auf dem Weg zum Erfolg. Terminale. Ouagadougou (CNAMAFS).

- Bongo, Giancarmine/Mariapia D'Angelo/Michal Dvorecký/Elisabeth Wippel (Hg.) (2018): Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen. Wien.
- Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire (1981). Abidjan: M. E.N./D.E.SEC./S.Coop. P. n° 2. octobre 1981.
- Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2016): Erstes internationales PATSCH-Alumni-Treffen. Pressemitteilung. URL : https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/Webs/ZfA/DE/2016/alumni_treffen.html, (letzter Zugriff 27. 12. 2023).
- CAMES, Guide d'évaluation des enseignants-chercheurs, des chercheurs et des enseignants-hospitalo-universitaires, 2017–2021. Ouagadougou, CAMES.
- DAAD (Hrsg.) (2014): Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext. Beiträge der DAAD-Tagung 2012 mit Partnerländern in der Region Subsahara-Afrika. Göttingen.
- Dédé/Ziééd Tagro/Charles Antoine Djokouéhi/Mamadou Diarrassouba/N'guessan Christophe Kouassi (2021): Deutsch? Na klar! Allemand 3è. Abidjan.
- Drumm, Sandra (2018): Grundlagen der Forschung an Fachsprachen. In: Jorg Roche/Sandra Drumm (Hg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Tübingen, 17–52.
- Evans, Sandra/Angela Pude/Franz Specht (2019): Menschen. Deutsch als Fremdsprache. A1.1. München. Feierabend, Peter/Karsten Zang (2014): 65 Jahre Bundesrepublik Deutschland. Eine Zeitreise in Bildern. Ostfildern: DuMont Reiseverlag.
- Funk, Hermann/Christina Kuhn/Laura Nielsen/Rita von Eggeling (2005): Studio d. A 1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Berlin.
- Guckelsberger, Susanne (2006): Zur kommunikativen Struktur von mündlichen Referaten in universitären Lehrveranstaltungen. In: Konrad Ehlich/Dorothee Heller (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Bern, 147–173.
- Grunwald, Anita (2018): Ja, gerne! Deutsch im Tourismus. Kurs- und Übungsbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin.
- Heine, Bernd (1979): Sprache, Gesellschaft und Kommunikation in Afrika. München.
- Haman, Eva (2009): Nach dem Deutschstudium in Afrika wird man – was? Eine Überprüfung der Zielsetzungen der Deutschabteilung der Universität Lomé anhand einer Verbleibstudie. In: Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS, Vol. 38, 195–204.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B./Peter Colliander/Ewald Reuter (2009): Wie kann man vom ‚Deutschen‘ leben? Zur Praxisrelevanz der Interkulturellen Germanistik. Frankfurt a. M.
- Huntington, Samuel (⁶1997): Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Dortmund.
- Ickstadt, Heinz (2004): Berufe für Philologen. Darmstadt.
- Köhne, Annik Brigitte (2014): Wer nichts wird, wird Deutschlehrer. Fremdsprachendidaktik als das Stiefkind der westafrikanischen Germanistik? In: DAAD: Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext. Beiträge der DAAD-Tagung 2012 mit Partnerländern in der Region Subsahara-Afrika. Göttingen, 2011–223.
- Lettre N° 00005372 du 14 octobre 2016 portant suppression de l'enseignement de l'Allemand au Sénégal. URL: https://www.flashinfos.net/Suppression-de-l-Allemand-au-Senegal-220-professeurs-menaces_a1828.html. (letzter Zugriff 27. 12. 2023).
- Martens, Stephan (2013): Décloisonnement académique et études européennes. Vers une dimension renouvelée de l'enseignement et de la recherche en civilisation allemande contemporaine. In: Hans-Jürgen Lüsebrink/Jérôme Vaillant (Hg.): Civilisation allemande / Landes-Kulturwissenschaft Frankreichs. Bilan et perspectives dans l'enseignement et la recherche / Bilanz und Perspektiven in Lehren und Forschung. Villeneuve d'Ascq, 39–50.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1975): Réforme de l'enseignement au Togo : (Forme condensée) Précis de législation et d'administration scolaires. URL : <https://edusup.gouv.tg/wp-content/>

- uploads/files/2018/01%20-%20Janvier/La%20reforme%20de%20l%27enseignement%20au%20Togo.pdf (letzter Zugriff 27. 12. 2023).
- Mittelstraß, Jürgen/Jürgen Trabant/Peter Fröhlicher (2016): Wissenschaftssprache. Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Moskowschenko, Olga und Steinmetz, Maria (2009): Zur Perspektive von DaF in Zentralasien – die Deutsch-Kasachische Universität (DKU) Almaty als Modellbeispiel. In: Info DaF 36, 4, 356–367.
- Ndong, Maryse (2014): Deutschlehrerausbildung. Das gabunische Modell. In: DAAD: Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext. Beiträge der DAAD-Tagung 2012 mit Partnerländern in der Region Subsahara-Afrika. Göttingen, 254–258.
- REESAO (2006): La professionnalisation des filières de formation. Séminaire, Bamako, 28–29 juin 2006.
- Schade, Günter/Sandra Drumm/Ute Henning/Britta Hufeisen (2020): Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache. 14. Aufl. Berlin.
- Szurawitzki, Michael/Ines Busch-Lauer/Paul Rössler/Reinhard Krapp (Hg.) (2015): Wissenschaftssprache Deutsch – international, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen, 3–12.
- Schümann, Anja/Cordula Schurig/Brigitte Schaefer/Frauke van der Werff (2020): Menschen im Beruf Tourismus. Deutsch als Fremdsprache. München.
- Traoré, Salifou (2004): Wege zur afrikanischen Germanistik. Zeit einer Zwischenbilanz. In: Albert Gouaffo/Salifou Traoré (Hg.): L'allemand au contact de la diversité linguistique en Afrique. Deutsch am Kreuzpunkt der Mehrsprachigkeit in Afrika. Mont Cameroun Nr 1, 4–17.
- Zono, Abdoulaye (1998): Muttersprachlicher Grundschulunterricht in Burkina Faso. Eine soziolinguistische Untersuchung von Modellversuchen. Aachen.

Marianne Zappen-Thomson

Deutsch als Fach- und Fremdsprache im südlichen Afrika

Zusammenfassung: Dieser Beitrag soll einen Überblick über den Deutsch als Fach- und Fremdsprachenunterricht im südlichen Afrika verschaffen. Dabei werden neben Südafrika und Namibia auch die Länder Simbabwe, Mosambik und Madagaskar miteinbezogen. Die Einleitung enthält einen Abriss der Rolle des Deutschen in den jeweiligen Ländern. Auf Grund der deutschen Kolonialgeschichte und des immer noch sehr deutsch geprägten Alltags in Namibia folgt dann eine Beschreibung des Deutschen in Namibia. Nach diesem Einblick wird kurz auf Deutsch an Schulen eingegangen, ehe sich der Beitrag ausführlich mit Deutsch an den Universitäten beschäftigt. Abschließend folgen ein Hinweis auf Deutsch als Fachsprache außerhalb der Universitäten und ein Ausblick.

Schlagwörter: Madagaskar, Mosambik, Namibia, Simbabwe, Wirtschaft, Universität

- 1 Einleitung und Kontext
- 2 Deutsch in Namibia
- 3 Deutsch an Schulen
- 4 Deutsch an den Universitäten im südlichen Afrika
- 5 Deutsch als Fachsprache
- 6 Fazit und Ausblick
- 7 Literatur

1 Einleitung und Kontext

Im südlichen Afrika spielt Deutsch ganz unterschiedliche Rollen, was u. a. auf die koloniale Vergangenheit der jeweiligen Länder, nämlich Südafrika, Namibia, Mosambik, Simbabwe und Madagaskar, zurückzuführen ist.

Während sich in Südafrika die niederländische und die britische Herrschaft abwechselten, war Deutsch-Südwestafrika, wie das heutige Namibia damals hieß, ab 1884 eine deutsche Kolonie. Als einer der letzten Staaten in Afrika wurde Namibia erst 1990 unabhängig, denn seit dem Ende der deutschen Kolonialherrschaft wurde Südwestafrika als C-Mandat von Südafrika verwaltet. Die Apartheidspolitik in Südafrika endete 1994. Rhodesien war eine britische Kolonie, die im Jahr 1980 die international anerkannte Unabhängigkeit erlangte und seither den Namen Simbabwe trägt. In Mosambik, im Südosten des Kontinents endete die portugiesische Kolonialherrschaft 1975 und in Madagaskar, einer Insel östlich von Mosambik, war Frankreich bis 1960 die Kolonialmacht.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Richtlinien zur Sprachpolitik, die in den verschiedenen Ländern nach der jeweiligen Unabhängigkeit eingeführt wurden. So ist in Namibia Englisch die Amtssprache, daneben gibt es 12 Nationalsprachen, u. a. Deutsch. In Südafrika hingegen gelten 11 Sprachen als amtliche Landesprachen, während in Mosambik lediglich Portugiesisch als solche gilt. Simbabwe hat 16 gleichberechtigte Amtssprachen, und in Madagaskar sind es Malagasy und Französisch. Deutsch wird in keinem Land außer Namibia erwähnt.

Zu den Anfängen des Deutschunterrichts und dessen Entwicklung in Südafrika hat sich Rainer Kussler (2001) detailliert geäußert. Sein Beitrag wurde 2010 von Carlotta von Maltzan ergänzt. Ferner haben sich mit dem Deutschunterricht im sogenannten „neuen“ Südafrika auch Annas (2004), (2016), Laurien (2006), Maltzan (2009), (2016), Rode (2008), Mbohwa-Pagels & Rode (2014) und aktuell Riedner (2020) und Weber (2022) befasst.

Daher soll hier zunächst nicht weiter auf Deutsch in Südafrika eingegangen, sondern die Lage in Namibia genauer erläutert werden. Unter den Ländern, die im Folgenden im Fokus stehen, war Namibia als einziges eine deutsche Kolonie und ist auch heute noch stark deutsch geprägt, weshalb die Lage dort in besonderer Weise betrachtet werden soll.

2 Deutsch in Namibia

Die deutsche Sprache gelangte durch die Missionare im neunzehnten Jahrhundert in das Land, doch erst nach 1884, nachdem es zur deutschen Kolonie geworden war, etablierte sich Deutsch in Vereinen, Kirchen und Schulen.

Das Reichskommissariat und die Missionsgesellschaften, die während der Kolonialzeit für die schulische Ausbildung der schwarzen Kinder zuständig waren, waren sich einig in der Auffassung, dass „die Eingeborenen zum Nutzen des Schutzgebietes erzogen werden sollten“ (Zappen-Thomson 2000, 54). Entsprechend gestaltete die Katholische Mission ihren gesamten Unterricht ausschließlich auf Deutsch, während die Rheinische Mission den ersten Unterricht für Deutsch als Fremdsprache einführte (vgl. Zappen-Thomson 2000). Alle weißen Kinder hingegen, so hatte es Gouverneur von François festgelegt, sollten auf Deutsch unterrichtet werden (ebd.). „Auf diese Weise kam ein Großteil der Bevölkerung des Schutzgebietes auf formale Weise mit der deutschen Sprache in Berührung. Ausgeschlossen waren die Bewohner des Ovambolandes, wo die Finnische Mission in den Ovambosprachen unterrichtete“ (Zappen-Thomson 2000, 69).

Nachdem Südwestafrika Mandatsgebiet Südafrikas geworden war, fiel Deutsch an den Schulen für schwarze Kinder ganz weg, da der Unterricht nun hauptsächlich auf Afrikaans und Englisch stattfand (Zappen-Thomson 2000, 69). Doch auch der Unterricht für Deutsch als Muttersprache schien zeitweilig gefährdet, da nach dem Ersten und dem Zweiten Weltkrieg die südafrikanische Mandatsmacht Deutsch als Unter-

richtsmedium aus den Schulen verbannen wollte: „Den vereinten Anstrengungen der Bevölkerung, der Lehrkräfte und der Schülerschaft gelang es aber, über viele schroffe Schründe hinweg die deutschen Schulen zu erhalten“ (Weitzel/Nöckler 2002, 206). Der dezidierte Einsatz der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Schulvereine (AGDS) und das Engagement der Interessengemeinschaft deutschsprachiger Südwester (IG), später der Namibisch Deutschen Stiftung für kulturelle Zusammenarbeit (NaDS), gewährleisten auch heute noch, dass Deutsch als Fach, wie auch als Unterrichtsmedium an ehemals deutschen Regierungs- und Privatschulen erhalten bleibt.

Immer noch ist Namibia erstaunlich deutsch geprägt und das, obwohl lediglich 0,9 % der Haushalte, also etwa 20.000 Einwohner, des sehr dünn besiedelten Landes (2,5 Millionen Einwohner) deutschsprachig sind (vgl. Shah/Zappen-Thomson 2017, 128). So gibt es in Namibia neben einer deutschen Tageszeitung zwei deutschsprachige Radiosender, deutschsprachige Ärzte, Zahnärzte, Restaurants, Geschäfte und Unternehmen (wie die Namibian Breweries), in denen die deutsche Sprache eine wichtige Rolle spielt (Shah/Zappen-Thomson 2017, 135). Die ehemals rein deutschen Veranstaltungen, wie das Oktoberfest oder der Karneval, haben sich im Laufe der Jahre zu kultur- und sprachübergreifenden Ereignissen entwickelt, die beim Zusammenwachsen der Gesellschaft eine signifikante Aufgabe erfüllen.

3 Deutsch an den Schulen

Südafrika: In dem Bericht zur „Förderung von Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ der Auswärtigen Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland bekräftigt Ref. 610, „vor allem aber in Afrika verzeichnen wir ein stark wachsendes Interesse an der deutschen Sprache“ (Auswärtiges Amt 2020, Absatz 1). Dieser optimistische Ansatz wird durch Datenerhebungen zu Schulen und Schülerzahlen mit einem Interesse an Deutsch gedämpft. Die von dem Fachberater für Deutsch in den Jahren 2012 bis 2018 erhobenen Daten weisen ein eher negatives Bild auf. Des Weiteren zeigen die Datenerhebungen des Auswärtigen Amtes *Deutsch als Fremdsprache Weltweit* von 2015 bis 2020 einen signifikanten Rückgang der Schülerzahlen, die Deutsch als Fach gewählt haben.

Gab es 2012 noch 78 Schulen, an denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wurde, ist die Zahl 2018 auf 64 gesunken und die Schülerzahlen von 7857 auf 7330 (vgl. Rhode 2018).

Die Gründe dafür führen Wittmann und Olivier in ihrer 2020 durchgeführten Studie zu „Professional development needs of teachers of German Second Additional Language in South Africa“ an. Da das Erziehungsministerium genau festlegt, wie viele Unterrichtsstunden den Pflichtfächern zur Verfügung stehen, müssen zusätzliche Fächer, wie z. B. Deutsch als Fremdsprache, häufig außerhalb des regulären Unterrichts angeboten werden (Wittmann/Olivier 2020, 57). Diese Regelung betrifft alle „Second Additional Languages“, also fast alle europäischen Sprachen außer Englisch, die an

Regierungsschulen unterrichtet werden. Privatschulen müssen sich nicht an diese Regelung halten.

Darüber hinaus enthält der Lehrplan lediglich für das letzte Schuljahr detaillierte Angaben und die Lehrer müssen sich für die Jahre davor den Stoffverteilungsplan selbst zusammenstellen (Wittmann/Olivier 2020, 62–63). Am problematischsten scheint aber der Mangel an Unterstützung seitens der südafrikanischen Partner im Bildungswesen zu sein. Das Ministerium bietet weder Fortbildungen an, noch werden die Schulen mit zusätzlichen Lehr- und Lernmaterialien versorgt. Glücklicherweise werden diese Mängel vom Goethe-Institut Johannesburg größtenteils und großzügig aufgefangen (Wittmann/Olivier 2020, 63–64; Mbohwa-Pagels/Rode, 2014).

Als sehr positiv erweist sich in diesem Zusammenhang auch die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) in Südafrika. Dadurch werden an ausgesuchten Schulen dringend notwendige Lehr- und Lernmaterialien angeschafft und dem Lehrpersonal fachliche Unterstützung geboten. Auch die Deutschen Auslandsschulen (DAS), von denen es drei in Südafrika gibt, haben einen stabilisierenden Einfluss auf den DaF-Unterricht im Land. Diese Schulen befinden sich in Kapstadt, Pretoria und Johannesburg.

Wachsendes Interesse an der deutschen Sprache mag bei Schülern, Lehrern und auch Schulleitern durchaus vorhanden sein, doch die Umstände in Südafrika sind für die Förderung des DaF-Unterrichts, wie oben beschrieben, eindeutig nicht optimal.

Namibia: Seit der Kolonialzeit ist Deutsch ein Schulfach in diesem Land, was keineswegs bedeutet, dass das Fach nicht auch mit großen Hindernissen zu kämpfen hatte. Nach dem ersten Weltkrieg „sollte Deutsch als Unterrichtssprache ausgeschaltet werden und nur noch als Fremdsprachenunterricht im Stundenplan erscheinen. [...] Diese von der Militärverwaltung für den 1. April 1920 angekündigte Neuregelung hätte das Ende der deutschen Schulerziehung und damit der deutschen Sprache und Kultur in Südwestafrika bedeutet.“ (Esslinger 1985, 104) Das konnte dank des Einsatzes des Landesverbandes der deutschen Schulvereine verhindert werden. Nach dem Zweiten Weltkrieg wiederholte sich das Szenario, und Deutsch als Unterrichtsmedium drohte abermals aus der Schullandschaft zu verschwinden. Durch den unerschütterlichen Einsatz vieler Eltern und Lehrer war dann aber ab den 1960er Jahren der Unterricht auf Deutsch wieder gewährleistet (vgl. Esslinger 1985, 106).

Seit der Unabhängigkeit Namibias 1990 darf Deutsch als eine der Nationalsprachen während der ersten fünf Schuljahre als Unterrichtsmedium verwendet werden. Gleichzeitig wird der Übergang zu Englisch als Unterrichtssprache vorbereitet. Im Falle von Deutsch als Muttersprache kann das Fach bis zum Schulabschluss belegt werden. Diese Regelungen gelten für alle Nationalsprachen im Land.

Wie Shah/Zappen-Thomson (2017, 139) in ihrem Artikel beschreiben, wird Deutsch als Muttersprache auch gegenwärtig noch an dreizehn Schulen in Namibia unterrichtet, an sieben dieser Schulen ist Deutsch auch die Unterrichtssprache. Hierbei handelt es sich überwiegend um Grundschulen, die aber meist auch einen englischsprachigen Zweig haben, für Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Die Zahl der DaF-

Schüler ist leider rückläufig und seit 2016 von 1329 auf 1200 gesunken (AGDS 2020, persönliche Mitteilung). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass 66 Schüler im Laufe des Jahres wegen der Covid-19 Pandemie die Schule verlassen haben und „Home-schooling“ machen. Dies kann sich unter Umständen negativ auf Subventionen seitens der Regierung für die Schulen auswirken. Sollten die DaM-Schülerzahlen zu gering sein, könnte die Subvention wegfallen.

Sehr viel positiver gestaltet sich das Bild von Deutsch als Fremdsprache in Namibia. Das Fach ist fester Bestandteil des Lehrplans an staatlichen und privaten Schulen und wird an 52 Schulen unterrichtet. Interessant ist, dass die tatsächliche Schülerzahl mit über 8000 prozentual gesehen sehr viel höher liegt als in Südafrika. Einer der Gründe hierfür war sicher die Aussicht, mit guten Deutschkenntnissen leichter eine Arbeitsstelle in der Tourismusbranche bekommen zu können, jedenfalls bis zum Ausbruch der Corona-Pandemie 2020. Auch für eine Anstellung in den oben genannten, hauptsächlich deutsch geführten Unternehmen, sind gute Deutschkenntnisse von Vorteil.

In Namibia gibt es eine Deutsche Auslandsschule, die Deutsche Höhere Privatschule in Windhoek und neun PASCH Fit- bzw. DSD-Schulen in Windhoek, Swakopmund, Otjiwarongo und Tsumeb. Wie auch in Südafrika wirkt sich deren Existenz positiv auf die Situation des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache aus. Dank der guten Zusammenarbeit des Bildungsministeriums mit der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Schulvereine (AGDS) und dem Goethe-Institut Windhoek (GI) werden Lehrkräfte tatkräftig und regelmäßig unterstützt und weitergebildet. Die AGDS und das GI richten jährlich die Dieter-Esslinger-Lehrertagung aus, die Lehrkräfte im muttersprachlichen Bereich ebenso wie DaF-Lehrkräfte anspricht.

Simbabwe: Es gibt keine Schule, die offiziell Deutsch als Fach unterrichtet, aber es gibt einige Schüler in Privatschulen, die in Eigeninitiative Deutschunterricht organisieren. Meist sind es Muttersprachler, die in Deutschland Deutschprüfungen ablegen wollen.

Mosambik: Im nationalen Schulsystem Mosambiks ist Deutsch nicht curricular verankert. Jedoch wurde im Rahmen der PASCH Initiative an zwei Berufsschulen Deutsch als optionales klassen-übergreifendes Lernangebot eingeführt: 2009 an der Berufsschule für Wirtschaft in Maputo und 2012 an der Berufsschule für Industrie und Wirtschaft in Beira.

Madagaskar: Obwohl Madagassisch für die meisten Schüler Muttersprache ist, basiert das Schulsystem weitestgehend auf dem Französischen. Englisch ist an den meisten Schulen die zweite Fremdsprache. Je nach Schule haben die Schüler an vielen Lycées zusätzlich die Wahl zwischen Spanisch, Deutsch, Russisch und Chinesisch. Das heißt, im Rahmen der Schule wird Deutsch für maximal drei Jahre unterrichtet. Laut der DaF-Erhebung 2020 des Auswärtigen Amtes wird in Madagaskar an 167 Schulen Deutsch unterrichtet, sowohl an staatlichen als auch an Privatschulen.

4 Deutsch an den Universitäten im südlichen Afrika

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Kursangebote, die Studierendenzahlen und Personalbeschreibungen der Universitäten dargestellt, anschließend wird auf regionale Besonderheiten und/oder spezifische Herausforderungen eingegangen.

Südafrika: Die Zeiten, in denen die Deutschabteilungen an südafrikanischen Universitäten riesige Studentenzahlen aufweisen konnten (vgl. Kussler 2001, 1614) sind endgültig vorbei, was nicht überrascht, wenn man die oben erwähnten rückläufigen Schülerzahlen berücksichtigt. Aber auch das Kursangebot hat sich geändert. „Germanistik wird an den Hochschulen Südafrikas traditionell als Literaturwissenschaft betrieben. Bis Anfang der siebziger Jahre waren die zum B.A.-Grad führenden dreijährigen Studiengänge an den meisten Deutschen Seminaren, bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, ähnlich aufgebaut“ (Kussler 2001, 1615). Danach folgte eine Phase der Neuorientierung, nach der sich die Abteilungen mit ihren Angeboten zum Teil deutlich voneinander unterschieden.

Ein Blick auf die Kursangebote der acht südafrikanischen Universitäten, an denen derzeit Deutsch unterrichtet wird, zeigt inzwischen wieder verblüffende Ähnlichkeiten auf, denn auf Grund der politischen Neuorientierung Südafrikas nach 1994 hat Deutsch einen „massiven Rückgang“ verzeichnen müssen (Riedner 2020, 45; vgl. Maltzan 2009). Wie Weber (2022) anmerkt, beginnen die meisten Studierenden ihr Studium ohne Vorkenntnisse, somit „ist die Hauptaufgabe in der Lehre im ersten Jahr eines dreijährigen Bachelor-of-Arts-Studiums, den Spracherwerb zu fördern.“ (Weber 2022, 104) Erst in den höheren Semestern werden neben den Sprach- und Literaturkursen vereinzelt Übersetzerkurse, Kultur-, Filmgeschichts- und Landeskundekurse sowie Fachdidaktik und Linguistik angeboten. Studierende mit Vorkenntnissen in Deutsch werden an einigen Universitäten gleich zum zweiten Studienjahr zugelassen, an anderen im ersten Studienjahr getrennt von denen ohne Vorkenntnisse unterrichtet, ab dem zweiten Jahr dann aber zusammengeführt.

Sieht man einmal von den Didaktikkursen ab, die an drei Universitäten belegt werden können, aber nicht rein fachsprachlich ausgerichtet sind, gibt es Deutsch als Fachsprache nur an einer Universität, und zwar im Bereich Wirtschaft. Allerdings beschränkt sich dieser Kurs auf das erste Studienjahr; danach wechseln die Studierenden, wollen sie weiter Deutsch studieren, in den regulären sprach- und literaturorientierten Kurs.

Laut Weber (2022, 105) belegen

nur wenige der Studierenden, die mit dem Studium des Faches in Südafrika beginnen, [...] es bis zum Ende des BA-Studienganges und so gelingt es nur wenigen auf ein Niveau zu gelangen, das eine Beschäftigung mit wissenschaftlichen und literarischen Texten auf Deutsch [...] ermöglicht.

Waren 2016 noch 988 Studierende für das Fach Deutsch eingeschrieben (Annas 2016, 116), so sind es gegenwärtig zwischen 730 und 800, von denen die überwiegende Mehrzahl Deutsch nicht als Hauptfach belegt.

Der Rückgang an Studierendenzahlen wirkt sich natürlich auch auf die Planstellen der verschiedenen Deutschabteilungen aus. Hier muss auch erwähnt werden, dass es inzwischen keine eigenständigen Abteilungen mehr gibt, sondern dass sie „allesamt in so genannte Schools als Sektionen eingebunden“ sind (Weber 2022, 105). Fest angestellt sind weniger als 20 Dozenten, in der Regel zwei pro Deutschsektion, unterstützt werden diese vereinzelt von Teilzeitkräften. Besonders hervorzuheben ist die Unterstützung seitens des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der an drei Universitäten vertreten ist, und zwar mit jeweils einem Lektorat und einer Sprachassistenz.

Gekennzeichnet wird die jüngste Geschichte des Bildungswesens in Südafrika durch die „verstärkte Dekolonisierung des Hochschulcurricula“, die selbstverständlich auch die Germanistik tangiert. Weber weist aber auch ausdrücklich darauf hin, dass sich die südafrikanische Germanistik „nie gescheut hat (auch in Apartheitszeiten nicht) wichtige Themen wie Rassismus, Ausgrenzung, Armut und Sprachverlust anzugehen“ (Weber 2022). In diesem Zusammenhang merkt Riedner (2020, 47) an:

Eine postkoloniale Perspektive auf den DaF-Unterricht einzunehmen, heißt zunächst einmal, eine machtkritische Perspektive auf den Unterricht zu entwickeln. [...] Ein postkolonialer DaF-Unterricht muss demgegenüber nach Möglichkeiten suchen, die Position von Lernenden als Subjekte ihres Lernprozesses systematisch zu stärken.

Bleibt also die Frage, warum junge Leute in Südafrika dennoch Deutsch studieren. Weber kommt nach einer Befragung zu dem Ergebnis, dass ein „allgemeines Interesse an anderen Sprachen und Kulturen“ ebenso wie der Wunsch, eines Tages ihr Studium in Deutschland weiterzuführen, die ausschlaggebenden Gründe sind. Ihrer Meinung nach handelt es sich also um „eine Mischung zwischen persönlichem Interesse und Pragmatik“ (Weber 2022).

Abschließend soll hier auf den Germanistenverband im südlichen Afrika (SAGV) hingewiesen werden, der sich auf seinen zweijährlichen Konferenzen und in seinen Publikationen, der *Acta Germanica* und des *eDUSA* (Deutschunterricht im südlichen Afrika), gezielt mit den oben genannten Herausforderungen befasst. Erfreulicherweise sind im SAGV Mitglieder aus allen hier genannten Ländern vertreten.

Namibia: In Namibia gibt es seit 1992 die „University of Namibia“ (UNAM), die vor der Unabhängigkeit seit 1983 mit der heutigen „Namibia University of Science and Technology“ (NUST) die „Academy for Tertiary Education“ bildete. Im Jahr 2005 wurde zusätzlich die private Universität „International University of Management“ (IUM) in Windhoek eröffnet. Deutsch kann an der UNAM und der IUM studiert werden.

Das Kursangebot der UNAM unterscheidet sich maßgeblich von dem in Südafrika. An der UNAM gibt es zwei unterschiedliche Studienprogramme, einmal „German Studies“, das für Muttersprachler, bzw. Studierende mit Vorkenntnissen erstellt wurde, zum anderen „German as Applied and Business Language“, in dem Deutsch als Nebenfach von Studierenden ohne Vorkenntnisse belegt werden kann. Diese Zweiteilung gilt für fünf Nationalsprachen Namibias, außerdem für Französisch und Portugiesisch.

Englisch wird nur als „Studies“ angeboten, Spanisch und Mandarin jeweils nur als „Applied and Business Language“.

Bei der Planung und der Überarbeitung der Kurse nach der Unabhängigkeit Namibias „wurde der Situation vor Ort Rechnung getragen. Kurse über Kolonialliteratur und über deutsch-afrikanische Beziehungen sind in das Angebot aufgenommen worden“ (Zappen-Thomson 2000, 76). Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde sind nicht in Literaturkurse integriert, sondern bilden eigenständige Kurse, ebenso Linguistik und Textarbeit. In den Linguistikkursen befassen sich die Studierenden auch ausdrücklich mit Namdeutsch als einer Varietät des Deutschen. Deutsch in Namibia wird nicht nur durch die vielen Sprachen, die in dem Land gesprochen werden, beeinflusst, sondern bezieht sich auch auf eine ganz andere Realität als das europäische Deutsch. Daher gibt es eine relativ große Anzahl an Begriffen, die von Ulrich Ammon (2018) in dem Variantenwörterbuch des Deutschen als Namibismen bezeichnet werden. Da Studierende, die ihren Abschluss mit Deutsch als Hauptfach machen, eine Forschungsarbeit verfassen müssen, ist die Einführung in wissenschaftliches Arbeiten ein weiterer separater Kurs. Schon seit 1992 unterrichten die Kollegen deutsche Fachdidaktik für angehende Lehrer im Oberstufenbereich. Eine gezielte Ausbildung in Deutsch für Grundschullehrer gibt es seit der Schließung des „Windhoek College of Education“ 1995 nicht mehr.

Zur Zeit ist das German-Studies Studium noch auf vier Jahre ausgerichtet und schließt das Honours-Jahr verpflichtend mit ein. Studierende erhalten somit einen Bachelor of Arts (Hons.). Diese Regelung soll aber im Zuge der derzeitigen Transformation, die die gesamte Universität betrifft, wieder rückgängig gemacht und ein dreijähriges BA-Studium eingeführt werden.

Die Kurse für die Sprachanfänger in „German as Applied and Business Language“ sind für die Bereiche Tourismus und Wirtschaft konzipiert und befassen sich nicht nur mit dem Wortschatz, sondern vor allem auch mit Textsorten, die in diese Bereiche fallen. So lernen die Studierenden u. a. wie sie mit Textbausteinen Geschäftsbriefe verfassen, Reisepläne erstellen, Buchungen vornehmen und Lebensläufe schreiben können. Zu den mündlichen Aufgaben gehören u. a. das Bewerbungsgespräch, ebenso wie die Stadtführung durch Windhoek. Zwar waren die Tätigkeiten 2022 etwas eingeschränkt, wurden aber, soweit es ging, digital durchgeführt. Im Rahmen des Transformationsprozesses wird angedacht, diese Kurse nicht nur auf Wirtschaft und Tourismus zu begrenzen, sondern auszubauen. Dazu werden gegenwärtig verschiedene Interessenvertreter befragt und es würden dann alle Sprachen, die als „Applied and Business Language“ angeboten werden, mit einbezogen.

Die Studierendenzahl ist in den vergangenen Jahren relativ konstant geblieben und hat sich zwischen 90 und 100 Studierenden pro Jahr eingependelt. Davon belegt die Mehrzahl Deutsch als Nebenfach in dem Programm „German as Applied and Business Language“.

In der Deutschabteilung sind zwei Planstellen besetzt, ebenso gibt es seit 1991 ein DAAD-Lektorat, das häufig von einer DAAD-Sprachassistentin unterstützt wird.

Seit 2022 bildet die Deutschabteilung zusammen mit den anderen Sprachen, mit Kunst und Geschichte die Abteilung „Humanities and Arts“. Durch diesen interdisziplinären Zusammenschluss drängt sich die Frage auf, ob in Zukunft das Angebot an Fachsprachen nicht ausgebaut und breiter gefächert werden sollte, und zwar nicht nur für die Studierenden, die mit der Fremdsprache an der Universität beginnen, sondern auch für Studierende mit Vorkenntnissen. Diese Überlegung, der sich alle Sprachen angeschlossen haben, beruht auch auf der Prämisse, den Studierenden ein höheres Maß an Beschäftigungsfähigkeit (employability) zu verschaffen. Von den Ergebnissen der oben genannten Umfrage erhofft man sich also auch, das Germanistikstudium dementsprechend zielgerechter zu gestalten.

Eine 2016 durchgeführte Erhebung gibt Auskunft darüber, warum junge Menschen in Namibia Deutsch studieren. Für einen Großteil sind persönliches Interesse, aber auch die Aussicht auf bessere Arbeitschancen die Hauptgründe. Das war besonders bei zukünftigen Lehrern und Tourismusstudenten der Fall. Erst danach nannten sie die Möglichkeit, zusätzlich noch in Deutschland studieren zu wollen. Interessant ist auch, dass einige die Tatsache, dass sie schon über Vorkenntnisse verfügen, als Grund angaben:

Die überwiegenden Gründe für ein Deutschstudium sind Beschäftigungsmöglichkeiten, [...] im Lehrberuf und im Tourismusbereich. Obwohl es keine direkte Verbindung zu Deutsch gibt, interessieren sich die meisten Studierenden für den Beruf als Psychologe/Psychologin. Dennoch ist die Kenntnis einer Sprache von Vorteil, vor allem in einem Land mit deutscher Geschichte, deutschen Firmen und einer deutschsprachigen Minderheit sowie einer wachsenden Zahl von deutschen Touristen. (Shilongo 2017, 42)

An der International University of Management (IUM) in Windhoek bietet eine Dozentin reine Sprachkurse für etwa 20 Studierende im Bereich Tourismus an. Bemühungen, das Angebot zu erweitern, scheiterten bisher an finanziellen Engpässen.

Simbabwe: Die Deutschabteilung an der University of Zimbabwe (UZ) ist noch relativ jung. 1998 führte die UZ in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) das Fach Deutsch in der damaligen Abteilung für Modern Languages ein, in der auch Afrikaans, Französisch, Spanisch und Portugiesisch unterrichtet wurden. In dieser Anfangsphase wurde Deutsch zwei Jahre lang als Nebenfach angeboten. Zu dem Zeitpunkt gab es an der UZ noch keinen Studiengang für Deutsch als Hauptfach, der wurde 2005 im heutigen Department of Languages, Literature and Culture etabliert und beinhaltet neben Sprach- auch Literaturkurse. Den Studierenden bietet sich seither auch die Möglichkeit, ihr Studium mit einem Master abzuschließen.

2020 hat sich das Department of Languages, Literature and Culture grundlegend verändert und ein Angebot entwickelt, das sich an *alle* Studierenden richtet, die – auch unabhängig von Vorkenntnissen – eine Fremdsprache erlernen wollen. Dabei konzentriert sich die Deutschabteilung auf vier Fakultäten, nämlich Handel mit Schwerpunkt Tourismus, Kunst, Ingenieurwesen und Sozialwissenschaften. In diesen Fakultäten wird Deutsch in der Regel drei Semester lang unterrichtet, im Bereich

Tourismus gelegentlich länger, und zwar bis zum Niveau A2/B1. Die Studierenden werden je nach Fakultät in unterschiedlichen Gruppen unterrichtet. An der UZ sind drei Kollegen in der Deutschabteilung tätig, zusätzlich ist ein DAAD-Lektor an der Universität angestellt. Alles in allem werden ca. 450 Studierende unterrichtet.

Mosambik: Die Möglichkeit, Deutsch an einer Universität zu studieren, existiert in Mosambik erst seit Einrichtung eines DAAD-Lektorats im Jahr 2009. Im Februar 2015 ist an der Pädagogischen Universität in Maputo (UPM) für angehende Lehrer zusätzlich die Möglichkeit geschaffen worden, Deutsch als Nebenfach im Rahmen eines vierjährigen Bachelorstudienganges (Licenciatura) zur (Fremd-) Sprachenlehrausbildung zu belegen. Seit der Einführung des Nebenfaches Deutsch ist die Zahl der Studierenden kontinuierlich gestiegen. Im aktuellen Jahrgang 2020/2021 sind 22 Studierende eingeschrieben. Diese werden ausschließlich von dem jeweiligen DAAD-Lektor unterrichtet. Auch wenn es sich nicht um reine Fachsprache handelt, wird fachspezifisches pädagogisches Wissen vermittelt. Viele der Studierenden wählen Deutsch als Nebenfach, weil sie sich mit einer zusätzlichen Fremdsprache bessere Berufschancen versprechen oder von einem Studium in Deutschland träumen.

Madagaskar: Die Université d'Antananarivo ist die einzige Universität Madagaskars mit einer Germanistik-Abteilung. Zwar wird laut Bericht des Auswärtigen Amts an acht weiteren Hochschulen Deutsch angeboten, doch scheint es sich dabei um reine Sprachkurse zu handeln, wie die derzeitige DAAD-Dozentin berichtet. An der Universität gibt es sowohl einen Bachelor- (Licence-) als auch einen Master-Studiengang. Um zum Bachelor-Studium zugelassen zu werden, muss eine schriftliche Aufnahmeprüfung zu A1-Deutschkenntnissen abgelegt werden. Studierende absolvieren dann sechs Semester Regelstudienzeit, d. h. drei Jahre. Für den Master sind vier Semester Regelstudienzeit vorgesehen. Danach kann man an der École doctorale des sciences de vie in Germanistik promovieren. Zum Master ist zu sagen, dass es sich um ein übergreifendes Master-Programm der Faculté des lettres handelt, das sich in gemeinsame Kurse und spezifische Kurse der Sprachen Englisch, Spanisch, Deutsch und Russisch aufteilt. Ein Drittel des Masters wird in gemeinsamen Kursen mit den Studierenden aller Sprachen erworben, die restlichen Kurse werden separat von den einzelnen Philologen angeboten. An der der Université d'Antananarivo stehen Sprache, Literatur und Linguistik im Mittelpunkt. Sprache gliedert sich auf in u. a. Textverstehen und Textproduktion, während zur Literatur auch Landeskunde sowie Interkulturalität gehören. Linguistik umfasst neben angewandter und kontrastiver Linguistik auch das Übersetzen. Fachsprachliche Kurse beschränken sich auch in Madagaskar auf Didaktik und Tourismus. Insgesamt werden 150 Studierende, Master-Studenten eingeschlossen, von zwölf Dozierenden, inklusive der DAAD-Lektorin, unterrichtet, einer im regionalen Kontext vergleichsweise hohen Zahl.

5 Deutsch als Fachsprache

Der fachsprachliche Deutschunterricht ist an den Universitäten im südlichen Afrika ganz eindeutig auf den Lehrberuf und Berufe in der Tourismusbranche ausgerichtet. Wie schon gesagt handelt es sich bei der Fachdidaktik nur bedingt um die Vermittlung fachsprachlicher Varietäten des Deutschen. In Namibia kommt noch die Wirtschaft generell hinzu, während in Simbabwe der Ingenieursberuf und die Immobilienbranche einbezogen sind.

In Südafrika und Namibia decken die jeweiligen Goethe-Institute demgegenüber ein viel breiter gefächertes Gebiet ab. Gegenwärtig steht vor allem die Sprachausbildung in Kombination mit einer Einführung in die Arbeit für Pflegepersonal im Fokus, die auf eine Tätigkeit in Deutschland vorbereiten soll. Die Goethe-Institute im südlichen Afrika möchten das Angebot auf jeden Fall ausweiten.

Während sich das Goethe Institut eindeutig am Markt orientiert, spielt das Konzept der „employability“ (nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit) an den Universitäten in Mosambik, Simbabwe und Namibia eine relativ signifikante Rolle. In Südafrika hingegen ist nur an der North West University ein reduziertes Angebot für Wirtschaftsdeutsch Teil des Programms.

6 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der Schwerpunkt an südafrikanischen Universitäten auf Sprachvermittlung und Literaturkursen liegt, und selbst das Übersetzen nur eine geringfügige Rolle spielt. Riedner (2020, 47) fordert für den Deutschunterricht in Südafrika, „(e)ine postkoloniale Perspektive auf den DaF-Unterricht einzunehmen“, was sicher ein ganz wichtiger und notwendiger Schritt ist, dennoch bleibt die Frage im Raum stehen, inwiefern dadurch die Position des Deutschunterrichts in Südafrika an den Schulen und Universitäten gestärkt werden kann.

In Namibia kommt es ganz wesentlich auf die Ergebnisse des Transformationsprozesses an der UNAM an, die nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden in Zusammenarbeit mit den verschiedenen fachlichen Interessengruppen abzustimmen und durchzusetzen. Das Interesse an Deutsch ist vorhanden und auch die Bedingungen sind im Vergleich sehr positiv.

Für Mosambik wird von der dortigen DAAD-Lektorin vorgeschlagen, dass

der Frage nach den individuellen Sinnzuschreibungen von mosambikanischen Studierenden im Hinblick auf ihr Deutschstudium nachgegangen werden [sollte]: Wie interpretieren die Studierenden ihr Deutschstudium; d. h. wie legitimieren und begründen sie ihr Handeln auf dem Feld der Deutschförderung? (Bornscheuer 2017, 18)

Auf diese Art und Weise könne ihrer Meinung nach das Deutschstudium in Mosambik an Perspektive gewinnen. Deutsch als Fremdsprache scheint in Madagaskar, nach

Ansicht der DAAD-Lektorin, relativ beliebt zu sein. Dies ist überraschend, da es keine historischen Bezüge zwischen Madagaskar und Deutschland gibt. Im Alltag kann immer wieder wahrgenommen werden, dass Deutschland unter vielen Madagassen ein hohes Ansehen genießt. Dies könnte ihrer Ansicht nach noch weiter ausgenutzt werden, um ein Deutschstudium noch attraktiver zu gestalten.

Dieser Überblick über Deutsch als Fremd- und Fachsprache im südlichen Afrika skizziert die unterschiedlichen Situationen in der Region, gibt zu erkennen, dass es eine Reihe von Ähnlichkeiten gibt (siehe Kursangebote), dass aber auch landesspezifische Unterschiede existieren. Im Rahmen der globalen Veränderungen scheint es so, als ob ein Deutschstudium, bei dem Sprachkurse und Literatur im Mittelpunkt stehen, langfristig nicht überleben wird. Eine Überarbeitung der Kurse aus der Perspektive der nachhaltigen Beschäftigungsfähigkeit könnte dem Fachgebiet Deutsch als Fach- und Fremdsprache zukunftsweisende Impulse geben.

Ein Dankeschön geht an alle Kollegen und Kolleginnen in Südafrika, Namibia, Simbabwe, Mosambik und Madagaskar, die mir relevante Informationen zur Verfügung gestellt haben.

7 Literatur

- Ammon, Ulrich/Hans Bickel/Alexandra Nicole Lenz (Hg.) (2018): Variantenwörterbuch des Deutschen – Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. Berlin, Boston.
- Annas, Rolf (2004): Zur Situation des Faches Deutsch an südafrikanischen Universitäten. In: *Acta Germanica* 30/31: 181–191.
- Annas, Rolf (2016): Deutsch an Universitäten im südlichen Afrika. Zur Entwicklung des Fachs seit 2003: Afrika schreiben / writing Africa. In: *Acta Germanica* 44, 105–118.
- Auswärtiges Amt: Deutsch als Fremdsprache Weltweit. https://www.goethe.de/resources/files/pdf/204/bro_deutsch-als-fremdsprache-weltweit-datenerhebung-2020.pdf (letzter Zugriff 09. 01. 2024).
- Bornscheuer, Sophie (2017): Deutsch ist eine Sprache der Zukunft hier in Mosambik – Vom politischen Moment des Deutschen als Fremdsprache im Südlichen Afrika zur Sicht mosambikanischer Studierender auf ihr Deutschstudium. In: *eDUSA. Deutschunterricht im südlichen Afrika* (11)1, 13–27. https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2019/edusa/eDUSA-2017-WB_Bornscheuer.pdf (letzter Zugriff 09. 01. 2024).
- Esslinger, Dieter (1985): Deutsche Regierungsschulen im Wechsel der Zeit. In: *Interessengemeinschaft deutschsprachiger Südwestler* (Hg.): *Vom Schutzgebiet bis Namibia 2000*. Windhoek, 102–110.
- Kussler, Rainer (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbbd. Berlin (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 1609–1618.
- Laurien, Ingrid (2006): Das Fach Deutsch an Universitäten im „Neuen Südafrika“ – Eine „Laborsituation“ für Europa? In: *Info DaF* 33(5): 438–445.
- Maltzan, Carlotta von (2009): Sprachenpolitik und die Rolle der Fremdsprachen (Deutsch) in Südafrika. In: *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, 38, 205–214.
- Maltzan, Carlotta von (2010): Deutsch in Südafrika. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales*

- Handbuch. 2. Halbbd. Berlin (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 1805–1808.
- Maltzan, Carlotta von (2016): Perpetuating the ‘Third World’? Evaluating knowledge production in the field of German Studies in an African context. In: Stellenbosch Papers in Linguistics Plus, 49, 2, 65–277.
- Mbohwa-Pagels, Kirstin/Rudolf Rode (2014): Deutsch als Fremdsprache („German Second Additional Language / SAL“) im südafrikanischen Schulsystem heute. In: eDUSA. Deutschunterricht im südlichen Afrika (9)1, 13–19. https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2019/edusa/edusa9-14-1_Gesamtausgabe.pdf (letzter Zugriff 09. 01. 2024).
- Riedner, Renate (2020): Postkoloniale Perspektiven auf den DaF-Unterricht. Überlegungen am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Hochschulkontext. In: Acta Germanica 48, 41–52.
- Rode, Rudolf (2018): Deutsch an südafrikanischen Schulen. Eine Bestandsaufnahme. In: eDUSA 3(2), 26–29. https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2019/edusa/eDUSA_3-08-2_Gesamtausgabe.pdf (letzter Zugriff 09. 01. 2024).
- Shah, Sheena/Marianne Zappen-Thomson (2017): German in Namibia. In: Corinne A. Seals/Sheena Shah (Hg.), *Heritage Language Policies around the World*. Abingdon, New York, 128–147.
- Shilongo, Shooshao (2017): Warum studiert man Deutsch in Namibia? Eine Untersuchung zum Deutschstudium an der University of Namibia In: eDUSA. Deutschunterricht im südlichen Afrika (11)1, 28–45. https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2019/edusa/eDUSA-2017-WB_Shilongo.pdf (letzter Zugriff 09. 01. 2024).
- Weber, Undine (2022): Ein Fach im Umbruch: die südafrikanische Germanistik. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, Volume 54, 2, 103–114.
- Weitzel, Wilhelm/Herbert C. Nöckler (2002): Die deutsche Privatschule, Garant der Muttersprache. In: Klaus A. Hess/Klaus J. Becker (Hg.): *Vom Schutzgebiet bis Namibia 2000*. Windhoek, 202–210.
- Wittmann, Gerda E./Jako Olivier (2020): Professional development needs of teachers of German Second Additional Language in South Africa. In: Acta Germanica 48, 53–73.
- Zappen-Thomson, Marianne (2000). *Interkulturelles Lehren und Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft, Deutsch als Fremdsprache in Namibia*. Windhoek, Göttingen.

Vibha Surana

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Indien

Zusammenfassung: Im 16. u. 17. Jahrhundert entstehen facettenreiche Berichte und philologische Werke deutscher Missionare in Indien. Die Deutschen im britischen Indien beginnen indische Sprachen zu lernen und sogar Wörterbücher, Grammatiken und Lehrbücher zu verfassen. Im Zuge der romantischen deutschen Indomanie des 18./19. Jahrhunderts verbreiten sich die Übersetzungen von indischen Texten im deutschen Sprachraum. Die gemeinsame indoeuropäische Sprachfamilie schafft eine tiefgreifende sprachkulturelle Affinität. Die wertvollen Verdienste hochgeschätzter deutscher Wissenschaftler und Akademiker im britischen Indien tragen dazu bei, dass bis zum Ende des 19. Jahrhunderts der indische Boden für die Einführung von Deutsch als Fremdsprache (DaF) bereitet ist. Im Laufe der Zeit etabliert sich Deutsch als Fach- und Fremdsprache zunächst an den ältesten indischen Universitäten. Nach und nach fördert DaF in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart mit systematisch hochentwickelter Methodik den Spracherwerb. Jedoch vermehren sich in letzter Zeit private Institute, die oft mit geringem Qualitätsanspruch DaF-Kurse anbieten. Deutschkenntnisse bieten den Indern berufliche Aufstiegschancen und werden als ein Weg zur persönlichen Entfaltung betrachtet.

Schlagwörter: DaF, Deutsch als Fremdsprache in Indien, Germanistik in Indien, German Studies in India

- 1 Einleitung
- 2 Historischer Überblick
- 3 Die erste Phase
- 4 Die zweite Phase
- 5 Die dritte Phase und die Gegenwart
- 6 Herausforderungen und Ausblick
- 7 Literatur

I do not want my house to be walled in on all sides and my windows to be stuffed. I want the culture of all the lands to be blown about my house as freely as possible.
(*Gandhi 1924, 460*)

Im Hinblick auf seine Vielfalt an Sprachen und Sprachfamilien ist Indien mit keinem anderen Land vergleichbar.
(*Srinivasan 2003, 152*)

1 Einleitung

Indien ist ein multi- und plurilinguales Land. Die Gesamtbevölkerung von 1,4 Milliarden ist auf 28 Bundesstaaten und 8 Unionsterritorien verteilt und spricht über 121 Sprachen.

Davon werden 22 (inklusive Hindi) in der Verfassung als indische Sprachen anerkannt und von 96,7% der Gesamtbevölkerung genutzt (Mallikarjun 2019, 1). Die Mehrheit spricht Hindi; 123 Millionen sprechen Englisch (Bhattacharya 2018, 43). Beide Sprachen fungieren als die Amts- und Mittlersprachen. Englisch erleichtert überdies den Erwerb weiterer Fremdsprachen, auch von Deutsch in Indien (Heuck 2017, 257). Nach der staatlichen Volkszählung von 2011 sind 250 Millionen Menschen (26,01% der indischen Bevölkerung) bilingual und 85 Millionen Menschen (7,10%) dreisprachig (Mallikarjun 2019, 4; Bhattacharya 2018, 41). Die Zahlen der Mehrsprachigen sind gegenwärtig beträchtlich höher, aber nicht verfügbar, weil sich auf Grund der Corona-Pandemie die Volkszählung von 2021 verzögert hat.

Die derzeitige New Education Policy (2020) Indiens verlangt den Erwerb von drei Sprachen, nämlich von zwei indischen Sprachen und Englisch im Paragraph 4.20 und bietet als Wahlfächer nach der Grundschule auch Fremdsprachen wie Koreanisch, Japanisch, Thai, Französisch, Deutsch, Spanisch, Portugiesisch und Russisch an, damit die Schüler die Kulturen der Welt kennenlernen und global bewandert sind (NEP 2020). Historisch verläuft die vielschichtige Entwicklung von Deutsch als Fremdsprache in Indien in drei Phasen. In der ersten Phase von ca. 1892–1947 wird in der britischen Kolonialzeit Deutsch als Zweit- und Fremdsprache nach Englisch ca. 1892/93 an der University of Madras und 1911/12 an der University of Bombay eingeführt. In diesen Gründerjahren wird DaF anhand klassischer deutscher Literatur und Grammatik unterrichtet. Deutsche Schriftsteller wie Hermann Hesse, Stefan Zweig und Thomas Mann verfassen Anfang des 20. Jahrhunderts literarische Texte mit romantisiertem altindischem Gehalt. In der zweiten Phase nach der Unabhängigkeit Indiens von ca. 1947–2014 gleitet Deutsch zwar auf den Rang einer Drittsprache ab (Heuck 2018, 1), aber der DaF-Unterricht wird nach und nach kommunikativ und handlungsorientiert und die universitäre Germanistik fasst festen Fuß in Indien. Deutschsprachige Schriftsteller wie Hubert Fichte, Günter Grass, Josef Winkler, Martin Mosebach und Felicitas Hoppe gehen in ihren literarischen Indientexten auf die bodenständige indische Wirklichkeit ein und indische Schriftsteller schreiben Reiseberichte über ihre deutschen Erfahrungen. (Surana 2009, 141–192). Die dritte Phase, die von 2014 bis in die Gegenwart reicht, zeichnet sich dadurch aus, dass Deutsch in staatlichen Schulen von der ‚Drittsprache‘ auf den derzeitigen Rang einer Tertiärsprache verdrängt wurde (The Hindu 2014), zugleich steigt paradoxerweise die Zahl der privaten DaF-Lerner so hoch wie nie zuvor. Private Angebote für DaF-Kurse haben Hochkonjunktur ebenso wie die durch die pandemiebedingt (2020–21) vervielfachten online DaF-Kurse, die den Ton für diese Phase setzen. Der Schüleraustausch über die Pasch-Initiative des Goethe-Instituts ermöglicht zahlreiche persönliche Kontakte. Die intensive deutsch-indische universitäre Zusammenarbeit im Rahmen Germanistischer Institutspartnerschaften des DAAD hat sich für die gemeinsamen Lehr- und Forschungsprojekte, für das Auslandssemester für ausgewählte MA-Studierende und für kurze Forschungsaufenthalte für Promovenden und Dozenten bewährt.

Außerhalb des derzeitigen Kontexts der öffentlichen Schulen gilt Deutsch als eine beliebte Fremdsprache und behält seine Sonderstellung in Indien. Das lässt sich auf

den fortdauernden Elan im Bereich der deutschen Technologie, Wissenschaft und Wirtschaft zurückführen, der der deutschen Sprache zum internationalen Ansehen verholfen hat. Die starke deutsche Wissensgesellschaft, die mit ihrem grundsätzlichen Beitrag zu neuen Erkenntnissen in Naturwissenschaft, Kunst, Sprache und Kultur nicht nur im eigenen Land, sondern auch international dazu beigetragen hat, Lebensqualität zu verbessern, findet im Paragraph 17.1 der indischen New Education Policy entsprechende Anerkennung (NEP 2020).

2 Historischer Überblick

Englisch und Französisch haben zwar auf Grund der Kolonialgeschichte eine längere Tradition in Indien, aber die deutsche Sprache hat einen besonderen Stellenwert, denn der Beginn des Deutschunterrichts im 19. Jahrhundert findet fruchtbaren indischen Boden vor. Im Zuge der deutschen romantischen Annäherung an Indien werden wertvolle altindische Texte und frappierende Gemeinsamkeiten von indischem klassischem Sanskrit und Deutsch entdeckt, die zu den indoeuropäischen Sprachen gehören. Diese Verwandtschaft und die Zugehörigkeit zu einer uralten Sprachkultur geben einerseits der wissenschaftlich hoch avancierten, aber kolonial in der Weltpolitik zurückgebliebenen, aufstrebenden deutschen Nation ein hohes Ansehen, andererseits verhilft die deutsche Wertschätzung indischer geistiger Reichtümer dem schlummernenden, durch die britische Kolonialherrschaft zerschmetterten indischen Selbstbewusstsein zu Hoffnung und hohem Selbstwertgefühl als ‚Kulturnation‘. Deutsche und Inder beginnen, einander als Verbündete zu betrachten. Viele Inder, die damals am Unabhängigkeitskampf gegen die britische Kolonialherrschaft teilnehmen (Balgangadhar Tilak, Zakir Hussain, Subhash Chandra Bose u. a.), lernen eifrig Deutsch und wünschen sich Anfang des 20. Jahrhunderts für die Rückgewinnung der Freiheit deutsche Unterstützung gegen die Briten.

Die deutsche Rückständigkeit im europäischen Kolonialunternehmen generiert „erstaunliche wissenschaftliche Energien bei der Rezeption und Aneignung des Wissens, das im Zusammenhang des Kolonialismus zugänglich gemacht wurde“ (Bhatti 1997, 188). Der sich im 19. Jahrhundert politisch verwirklichenden deutschen Nation ging es „um die Kontrolle über das Wissenskapital“ gegenüber dem überlegenen kolonialen Handelskapital der Briten und Franzosen (Bhatti 2010, 237, 240). Die deutsche ‚Morgenländerei‘ und die Indophilie treiben nicht nur Übersetzungen indischer kanonischer Texte sowie wissenschaftliche, philologische Arbeiten voran, sondern gebrauchen mit diesen Bemühungen auch eine Sprache der Zuwendung und Hochschätzung. So hofft Pater Majer, der 1802 dem deutschen Publikum den indischen kanonischen Text *Bhagavad Gita* bekannt macht, dass sein Text „mehr Liebe und Aufmerksamkeit“ beim deutschen Publikum findet als in den Kolonialländern England und Frankreich (Bhatti 1997, 188).

3 Die erste Phase

Ab 1505 kommen einzelne Deutschsprachige vor allem als Missionare in den südlichen Hafengebieten Indiens an (Mohanavelu 2010, 5). Im 19. Jahrhundert kommen zahlreiche deutschsprachige Wissenschaftler dazu, darunter Geologen, Botaniker, Archäologen, Epigraphen, Paläographen, Ärzte, Lehrer, Theologen, Gastronomen, Handelsleute, später auch Diplomaten und Musiker u. a. im Dienst der britischen Kolonialmacht, zu deren wissenschaftlichem Rückgrat sie werden. Der deutsche Bakteriologe und Nobelpreisträger Robert Koch und der weltbekannte russische Wissenschaftler Walde mar Haffkine treffen sich 1897 in Bombay (Fernandes 1975, 64). Nach und nach gründen deutschsprachige Theologen Schulen und Anstalten für Taubstumme, Frauen, Mädchen, Leprakranke und Waisen (Fuchs 1975, 82, 84, 96, 106).

Der Beginn des DaF-Unterrichts in Indien steht auf den Schultern von engagierten deutschsprachigen Missionaren in Indien, die zugleich hervorragende wissenschaftliche Arbeit geleistet haben. Bevor die Inder die deutsche Sprache erwerben, lernen deutschsprachige Wissenschaftler indische Sprachen und schreiben im 18. und 19. Jahrhundert Grammatiken und Wörterbücher vor allem für Sanskrit, Tamil, Malayalam und Marathi. Schon im 17. Jahrhundert verfasst Heinrich Roth als einer der ersten deutschen Indologen eine Sanskritgrammatik in Salsette. Der Historiker Matthias Sprengel (1746–1803) schreibt im 18. Jahrhundert die *Geschichte der Marathen bis auf den letzten Frieden mit England. 17. Mai 1782*. Dieses Buch enthält eine *Karte ueber die Staaten der Marathen* von Johann Reinhold Forster, der mit seinem Sohn Georg Forster 1772–1775 James Cook auf seinen Entdeckungsfahrten begleitet (Leifer 1975c, 147). Die deutschsprachigen Missionare lernen die Sprachen der Einheimischen und leisten grundlegende philologische Arbeit. Bartholomäus Ziegenbalg lernt Tamil, übersetzt und druckt die Tamil-Bibel 1714 und schreibt 1716 die Tamil-Grammatik. Hermann Gundert verfasst 1867–1889 Malayalam-Grammatiken und -Wörterbücher. Der erste deutsche katholische Bischof von Bombay Leo Meurin schreibt im Jahre 1867 ein Marathi Lehrbuch für Anfänger für die Jesuiten, die neu in die Stadt kommen und die Sprache lernen wollen (Fuchs 1975, 80).

Die deutschen wissenschaftlichen Verdienste tragen zur Einführung der deutschen Sprache und Literatur an den drei ältesten indischen Universitäten in Madras (heute Chennai), Bombay (heute Mumbai) und Kalkutta (heute Kolkata) bei. 1892 ist Deutsch schon die Zweitsprache an der University of Madras (University of Madras Calendar 1892–93, 45, 47–49, 52–55, 451–466) und in den Jahren 1911–13 auch an der University of Bombay (University of Bombay, The Calendar 1913 u. Surana/Bhoot 2014, 22). Die Anfänge des Deutschunterrichts in Madras (1892/93) und Bombay (1911) fallen kurioserweise mit den Staatsbesuchen des Erzherzogs von Österreich-Ungarn Franz Ferdinand (1893) und mit dem des deutschen Kronprinzen Wilhelm (1910/1911) in Indien zusammen. Während Erzherzog Franz Ferdinand sich vor allem für seine Jagd interessiert, imponiert der deutsche Kronprinz Wilhelm im Gestus der „Techno-Germa-Außenpolitik“ (Mohanavelu 2010, 9) mit seinem Siemens-Automobil, das auf

der Ahmedabad-Messe den Preis für industrielle Eleganz gewinnt (Manjapra 2015, 1, 2). Es ist bemerkenswert, dass viele der indischen Reisestationen beider jungen deutschsprachigen Thronfolger, nämlich 1893 bei Franz Ferdinand Bombay, Poona (heute Pune), Delhi, Benaras, Calcutta, u. a. und 1910/1911 bei dem deutschen Thronfolger Bombay, Hyderabad, Delhi, Benares, Calcutta und Jaipur heute noch eine starke DaF- und/oder Germanistik-Präsenz haben.

Die Wirkung des *theatrum mundi*, das Kronprinz Wilhelm als Metapher der aufkommenden Macht der deutschen Ideen in der Welt inszeniert (Manjapra 2015, 2), wird von den Verdiensten deutschsprachiger Wissenschaftler, Missionare, Lehrer, Ärzte und Fachleute in Indien und von deutschen Indologen in Europa und Indien verstärkt. Sie haben bei der britischen Kolonialmacht wie bei den Indern mit wissenschaftlichen Leistungen, Sachverständnis und Engagement Hochachtung und Dankbarkeit gefunden. So stellt der nationalistisch gesonnene Rektor der University of Calcutta, Asutosh Mukherjee, als Vertreter germanophilen Internationalismus drei deutsche Professoren an, verleiht 1911 dem deutschen Kronprinz Wilhelm den Ehrendoktor wie auch 1913 zwei deutschen Indologen, Hermann Oldenburg und Hermann Jacobi (Manjapra 2015, 2, 51). Deutsch wird schon damals als die Sprache der Wissenschaft und Forschung geschätzt, und die indische Jugend ist angehalten, Deutsch zu lernen. (Manjapra 2015, 54) Viele Inder studieren Anfang des 20. Jahrhunderts in Deutschland und kehren als starke Befürworter der deutschen Sprache zurück. In den 1920er und 1930er Jahren lernen die Studenten der Botanik der University of Calcutta zwangsläufig Deutsch, weil der Lehrstuhlinhaber in Berlin studiert hat und den Erwerb der deutschen Sprache für äußerst wichtig hält. (Manjapra 2015, 51)

Das wissenschaftliche, kulturelle, wirtschaftliche und diplomatische deutsche Engagement in Indien seit dem 16. Jahrhundert und besonders im 19./20. Jahrhundert liefert in der Hafenstadt Bombay, die *Urbs Prima in Indis* (Die erste Stadt in Indien) (Leifer 1975a, 1), das Fundament für die Etablierung der deutschen Philologie und für Deutsch als Fremdsprache in Indien. Die Geschichte des Deutschunterrichts in Indien beginnt Ende des 19. Jahrhunderts in der britischen Kolonialzeit. Spätestens ab 1892 darf Deutsch oder Französisch oder eine indische Sprache nach Englisch sowohl für den Schulabschluss, d. h. bei der Matrikulation, als auch für den Bachelor in Arts an der University of Madras als die zweite Sprache ausgewählt werden. Offensichtlich hat man damals, wie es bei den klassischen Sprachen üblich ist, die Sprache anhand ihrer Literatur unterrichtet. Zum deutschen Curriculum gehören Texte wie Thomas Körners *Zriny*, Friedrich Schillers *Die Geschichte des dreißigjährigen Krieges*, *Geschichte des Abfalls der Niederlande*, *Maria Stuart*, *Wallensteins Tod*, Goethes *Dichtung und Wahrheit*, *Faust I*, Lessings *Laokoon* und Hauffs *Lichtenstein* (University of Madras Calendar 1892–93, 451–466). In der Prüfung werden neben Übersetzungen Fragen zum Stil und Inhalt gestellt. An der University of Bombay studiert man ab 1913 deutsche Lyrik, Balladen und Kurzprosa aus dem *Lesebuch für Ausländische Studierende* von Paszkowski. In den folgenden Jahren machen sich die indischen Studierenden

an der Universität mit den Werken von Uhland, Chamisso, Freytag, Schiller, Goethe, Hauff u. a. vertraut. Der beliebteste Autor bleibt Schiller mit seinen klassischen Dramen *Wilhelm Tell*, *Die Jungfrau von Orleans*, *Maria Stuart*, *Wallenstein*, *Die Braut von Messina*, die man zusammen mit Goethes *Iphigenie auf Tauris* und *Hermann und Dorothea* jahrein, jahraus studiert. Für die MA-Prüfung 1916/17 hat man in Bombay neben Schiller und Goethes *Faust I*, *Kudrun* und Lessings *Laokoon*, den Goethe-Schiller Briefwechsel, Mittelhochdeutsch, deutsche Literaturgeschichte und die Grammatik der deutschen Sprache zu bewältigen (Surana 2014, 22, 27–54).

Die Anfänge des Deutschunterrichts erlebt das renommierte St. Xavier's College in Mumbai, das 1869 durch die Bemühungen von deutschsprachigen Jesuiten, Theologen, Wissenschaftler und Lehrkräften und einem deutschen Architekten, nämlich Charles Wagner, ins Leben gerufen wird (Fuchs 1975, 81). Mehrere deutschsprachige Wissenschaftler unterrichten, forschen und publizieren hier als Rektoren und Professoren für Physik, Geologie, Chemie, Biologie, Botanik und Anthropologie (Fuchs 1975, 85). Sie sind hochangesehene Mitglieder verschiedener Gremien der University of Bombay. Für die prominenten Bürger der Stadt ist es eine große Ehre, die deutschsprachigen Wissenschaftler beim Spaziergang zu begleiten und ein Gespräch mit ihnen zu führen (Fuchs 1975, 87–92).

Die altindischen geistigen, literarischen und philosophischen Schätze haben Indologen durch ihre Forschungen, Übersetzungen, Veröffentlichungen und Reden weltweit bekannt gemacht. Zu nennen sind vor allem Georg Bühler, Franz Kielhorn, Martin Haug und Paul Deussen, die in regem geistigem Austausch mit indischen Wissenschaftlern in Bombay und Poona geforscht und Materialien gesammelt haben und zur Etablierung des erstklassigen indologischen Bhandarkar-Instituts in Poona beigetragen haben. Als Paul Deussen 1892 in Bombay eintrifft, führt er ein Gespräch mit dem Richter, Sanskrit-Gelehrten und Rektor der University of Bombay Kashinath Trimbak Telang und mit Prof. Bhandarkar in Poona. Der renommierte deutsche Indologe Max Müller, nach dem das Goethe-Institut in Indien bis heute benannt wird, setzt sich sogar neben seiner indologischen Arbeit tatkräftig für die frühere Entlassung des indischen Freiheitskämpfers Balgangadhar Tilak aus der Haft im britischen Indien ein.

In Mumbai lernt man Deutsch unter dem Schweizer Pater Robert Zimmerman. Bis 1914 wurde von mehreren Schweizern, Österreichern, Deutschen und Luxemburgern, später auch mit Hilfe indischer Wissenschaftler, die in Deutschland studiert hatten, die Fremdsprache Deutsch am Wilson College, St. Xavier's College, Elphinstone College und Khalsa College in Mumbai unterrichtet, auch am Fergusson College in Poona – alle damals Teile der University of Bombay. Der Erste Weltkrieg, der England und Deutschland verfeindete, brachte eine Zäsur für die deutsche Lehre im britischen Indien. Die hochrangigen deutschen Wissenschaftler und Dozenten wurden plötzlich entlassen, interniert und repatriiert. Die lokale Affinität zu Deutsch war jedoch so stark, dass die Regierung 1914 eine Summe von 10.000 Rupien als Zuschuss für Ersatzlehrkräfte zur Verfügung stellte, damit Deutsch als Fremdsprache und Deutsche Philologie (BA und MA Germanistik) an der Mumbai Universität ununterbrochen angebo-

ten werden konnten. Hans Koester, der später jene indische Institutionen besuchte, die Deutsch unterrichteten, war von den eifrigen indischen Studenten am Elphinstone College in Bombay beeindruckt und berichtete, dass auch einige Studenten aus Afrika in Indien Deutsch lernten. Das indische Interesse an Deutsch sei, so Koester, tief verankert:

Immer wieder hatte man das Gefuehl, als waeren es doch nicht nur praktische Gruende, die sie zu diesem schweren Studium veranlassten, sondern dases [!] sie ein ihnen selbst unbewusstes, tieferes Band mit dem Deutschtum verknuepft. (Koester 1957, 117, Paranjape 1975, 169–170)

4 Die zweite Phase

Nach der Etablierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache an den drei ältesten Universitäten in Indien Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts beginnt 1947 nach der Unabhängigkeit der indischen Republik die zweite Phase für Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Indien. Im Zuge neuer Universitätsgründungen Ende der 1940er, 60er und Anfang der 70er Jahre werden mehrere Zentren und Abteilungen für DaF und/oder Germanistik in Poona, Bombay, Delhi, Banaras, Hyderabad und Jaipur eröffnet. Anfangs wurde das universitäre Fach DaF oder Germanistik oft als Teilgebiet von *Languages, Foreign Languages, English and Foreign Languages, Modern European Languages* oder *Language, Literature and Culture Studies, Germanic and Romance Studies* geführt. Man bietet universitäre Studiengänge wie BA, MA, MPhil und Promotion in der Germanistik mit oder ohne Teilzeitkurse für Deutsch als Fremdsprache an. Die Teilzeitkurse für Deutsch als Fremdsprache dauern jeweils ein knappes Jahr mit ca. 4–6 Stunden wöchentlich und erreichen mit einer schriftlichen und mündlichen Prüfung das *Certificate, Diploma* und *Advanced Diploma in German*. Der *Advanced Diploma*-Kurs beinhaltet außer Sprachunterricht auch die Beschäftigung mit ausgewählten literarischen Texten, manchmal mit Literaturgeschichte und Landeskunde. Charakteristisch für diese universitären DaF-Kurse in dieser Phase ist landesweit das Problem des uneinheitlichen Lehrplans, denn die Absolventen solcher Kurse bewerben sich hin und wieder für ein MA-Studium in der Germanistik an anderen Universitäten. Dies wiederum führt zu „Schwierigkeiten, unterschiedliches Vorwissen anzugleichen und mit dem eigenen Lehrplan in Einklang zu bringen“ (Kamath 2001, 1571).

Bis zum Jahr 2001 gibt es etwa 270 Universitäten in Indien, von denen 36 mit etwa 80 Lehrkräften DaF und Germanistik unterrichten (Kamath 2001, 1570). Mehrere öffentliche und private Schulen bieten Deutsch als Fremdsprache an. In dieser zweiten Phase werden auch die sechs Filialen des Goethe-Instituts eröffnet, die nach dem renommierten Indologen in Indien ‚Max Mueller Bhavan‘ heißen: Calcutta/Kolkata (1957), Delhi (1959), Madras/Chennai (1960), Bangalore (1960) Poona/Pune (1962) und Bombay/Mumbai (1969). Mit Wohnheimen für Frauen und Männer war das Goethe-Institut in Pune lange ein wichtiges Zentrum nicht nur für die DaF-Kurse, sondern

auch für die DaF-Lehrerausbildung. Das Goethe-Institut in Hyderabad wurde 2004 durch ein Goethe-Zentrum ersetzt. Seit den 1990er Jahren müssen universitäre Dozenten innerhalb von acht Jahren mindestens zwei dreiwöchige fachbezogene UGC-Fortbildungskurse bzw. Refresher Courses machen (Kamath 2001, 1572). Nur wenige universitäre Lehrkräfte machen eine DaF-Lehrerausbildung. Das „Post-Graduate Diploma in the Teaching of German“, das vom Central Institute of English and Foreign Languages (heute: The English and Foreign Languages University) in Hyderabad angeboten wurde, wurde „von angehenden und neuen Lehrern kaum wahrgenommen [...]“. Nur eine kleine Prozentzahl von Lehrkräften hat diesen Abschluss gemacht.“ (Kamath 2001, 1572)

Das deutsche geistige und wissenschaftliche Engagement für das Kulturgut des indischen Subkontinents setzt sich fort. Als 1973 der Stuttgart-Saal des Goethe-Instituts in Bombay mit einem Bach-Konzert und mit Sanskritversen eröffnet wird, hält der Direktor Dr. Heimo Rau seine Rede in Hindi (Rau 1975, 186). Das Goethe-Institut unterstützt literarische Übersetzungen, wechselseitige Autorenlesungen und Kulturprogramme.

Prominente deutsche Initiativen im Bereich der Technologie unterstützen die Gründung der Stahlwerke in Rourkela und des Indian Institute of Technology (IIT) in Madras. Das Goethe-Institut fördert Stipendiaten im Bereich DaF, der DAAD vor allem Germanistik. Renommiertere Germanisten bekommen die Alexander von Humboldt-Forschungsstipendien. Seit dem Ende der 1980er Jahre erweitert die indische Germanistik das Fach der deutschen Philologie zur Kultur- und Medienwissenschaft. Diese Perspektivverschiebung schlägt sich im Curriculum für BA, MA sowie bei den Promotionsthemen nieder.

5 Die dritte Phase und die Gegenwart

Die dritte Phase nach 2014 ist durch eine paradoxe Entwicklung gekennzeichnet: eine punktuell regressive und eine weit über die Gegenwart hinausreichende progressive.

2012 initiierte das Goethe-Institut gemeinsam mit dem Auswärtigen Amt das groß angekündigte, ambitionierte Projekt „Deutsch an 1000 Schulen“, mit dem Ziel, bis 2017 an 1000 indischen öffentlichen Kendriya Vidyalaya (KV) Schulen Deutsch zu unterrichten (Goethe-Institut/Max Mueller Bhavan 2013). Laut dem deutschen Botschafter hatte die Initiative zum Ziel, Deutsch zur „wichtigste(n) Fremdsprache dieses Landes“ zu machen. Das Projekt stieß jedoch auf Widerstand und musste 2014 eingestellt werden, weil die derzeitige indische Regierung, die eher Sanskrit und indische Sprachen fördern wollte, auf der national gültigen Dreisprachenformel bestand und Fremdsprachen nur noch als Wahlfächer zuließ. Dazu kam die Forderung der indischen Regierung, die indische Sprache Hindi in deutschen Schulen zu unterrichten. Der indische Germanist Ganeshan hält diese deutsche Maßnahme für eine enorme

Einmischung in die inneren Angelegenheiten des indischen Bildungswesens [...] Mit deutscher Hilfe wird an vielen indischen Schulen, vor allem auch an den staatlichen Kendriya Vidyalayas, den Schülern von den Klassen 6, 7 und 8 Deutsch unterrichtet. Da liegt der (deutsche) Hase im (indischen) Pfeffer! (Ganeshan 2019, 9)

Diese deutsche Initiative, Deutsch als Fremdsprache in indischen staatlichen Schulen zu verbreiten, mag gescheitert sein und Deutsch gehört gegenwärtig offiziell nicht mehr zu den ersten drei gelernten Sprachen in der Schule, aber es gilt nach wie vor als ein Wahlfach. Nichtsdestoweniger gilt Deutsch heute nach Französisch als die am zweithäufigsten gelernte Fremdsprache in Indien, mit weit über 200.000 Lernern (Statista 2022), von denen die meisten in Schulen, am Goethe-Institut, an Colleges, an Universitäten, vor allem aber an privaten Institutionen wie im Privatunterricht von Home Tutors Deutsch als Fremdsprache lernen. Die steigende Zahl der DaF-Lerner zeigt sich in den letzten 10 Jahren vor allem in der rasant wachsenden Zahl privater Institute, die DaF anbieten. Leider kommt die Zahl der DaF-Lerner an den privaten Instituten nicht genügend in den Blick der offiziellen Statistiken. In Mumbai allein hat man 2021 eine Liste von etwa 90 privaten Instituten erstellt, an denen die Zahl der DaF-Lerner mindestens etwa 50.000 betragen dürfte. Viele dieser privaten Institute sowie die Dienstleistung einzelner Home Tutors sind dadurch gekennzeichnet, dass die meisten Lehrkräfte ein geringes Sprachniveau besitzen, kaum eine DaF-Ausbildung haben und nur wenige Unterrichtsstunden für die jeweiligen Sprachkurse anbieten. Dafür kassieren die privaten Institute „in einer recht bedenklichen kommerziellen Weise“ (Ganeshan 2019, 7) hohe Gebühren: wiederum ein Zeichen der großen Nachfrage nach Deutschunterricht. Kein Wunder, dass die landesweiten sechs Zweigstellen des Goethe-Instituts und die fünf Goethe-Zentren der rasant wachsenden Nachfrage der externen DaF-Lerner nach Prüfungen kaum nachkommen können. Im Jahr 2021 hatte das Goethe-Institut dem Leiter der regionalen Spracharbeit in Südasien zufolge mit seinen sechs Zweigstellen und fünf Zentren in Indien insgesamt 48.000 Prüfungsteilnahmen gegenüber 19.500 Kursteilnahmen zu verzeichnen. Ausgestattet mit etwa insgesamt 250 Lehrkräften werden in Indien seit 2018 jedes Jahr am Goethe-Institut etwa 20–25 Lehrkräfte für das Fach DaF ausgebildet.

DaF und Germanistik breiten sich in weiteren öffentlichen Universitäten, Colleges und Schulen aber auch an privaten Universitäten und Schulen aus. 2022 bieten von den 510 öffentlichen indischen Universitäten über 60 Deutsch als Fremdsprache mit etwa 10.000 DaF Lernern und etwa 200 Lehrkräften. Die Germanistik (BA/MA/PhD) bleibt an etwa 16 Universitäten mit etwa 1500 Studierenden und Doktoranden sowie etwa 60 Lehrkräften, die Deutsch als Fachsprache gebrauchen, nach wie vor ein „Orchideenfach“, „ein Bonsai“ (Ganeshan 2019, 2–3) – nicht aber Deutsch als Fremdsprache, das im letzten Jahrzehnt einen Boom erlebt. Für BA-, MA-Prüfung und die Promotion in Germanistik ist in Indien Deutsch nach wie vor die Fachsprache. Darüber hinaus ist auch beim Diploma in Tourismus and Translation die Fachsprache Deutsch. Der MPhil.-Grad wird nach der New Education Policy (2020) für alle Fächer abgebaut. Die drei universitären Teilzeit-DaF-Kurse *Certificate*, *Diploma* und *Advanced Diploma*

in German gleichen sich jeweils immer häufiger dem Sprachniveau von A1, A2 und B1 an. An über 50 Colleges gibt es landesweit etwa 10.000 DaF-Lerner. In den letzten zehn Jahren wurde DaF in über 20 privaten Universitäten eingeführt, die über 8000 DaF-Lerner haben dürften. Die DaF-Ausbildung für Lehrkräfte findet vor allem im Rahmen des M. A.-Studiiums an einigen Universitäten wie Mumbai, Pune, Hyderabad, Delhi und Gujarat statt. An der University of Mumbai begann ab 2020 schon im dritten Jahr des BA Studiengangs die Lehrerausbildung für DaF. Das Angebot für die universitäre DaF-Ausbildung, das von dem Central Institute of English and Foreign Languages in Hyderabad als das „Post-Graduate Diploma in the Teaching of German“ ausgeschrieben wurde (Kamath 2001, 1572), wird nicht mehr angeboten. Das Goethe-Institut in Pune unterstützt mit einigen Modulen seit 2021 die DaF-Lehrerausbildung (Didaktik) für die MA-Studierenden der Universität Pune (SPPU). Von der DLL-Serie und vom DAAD Dhoch3-Moodle wird bei der DaF-Lehrerausbildung Gebrauch gemacht. InDaF, die *Indo-German Teachers Association*, die vor allem vom Goethe-Institut gesteuert wird, offeriert seit über zehn Jahren Workshops für die DaF-Fortbildung. Die Indira Gandhi National Open University (IGNOU), Delhi bietet das einjährige *Diploma in Teaching German as a Foreign Language* (DTG) an.

Das BA-Studium der Germanistik beginnt nach dem zwölfjährigen Schulabschluss mit intensiven DaF-Kursen, die mit dem Anfängerniveau beginnen und die Studenten systematisch zu höheren Sprachniveaus führen. Das BA-Curriculum beinhaltet Kurse im Bereich Landeskunde, literarische Texte, Literaturgeschichte, Einführung in die Literatur-, Sprach- und Übersetzungswissenschaft. Manche Universitäten haben dazu noch Kurse in Themenbereichen wie Aufsatz, Handelskorrespondenz, Tourismus, DaF-Didaktik und Praktika, die die Studenten auf das Berufsleben vorbereiten. Das MA-Studium beinhaltet Kurse zur klassischen wie modernen Literatur, Literatur-, Sprach- und Übersetzungswissenschaft, Literaturtheorie, Einführung in die wissenschaftliche Arbeitstechnik, Kulturwissenschaft und Projekt/Dissertation. Manche Universitäten bieten außer dem Schwerpunkt eines Autors/einer Autorin, eines Genres oder eines Jahrhunderts, noch Literaturgeschichte, Nachkriegsliteratur, Literatur nach der Wende, europäische Kulturgeschichte, Ost- und westdeutsche Literatur, Österreichische Literatur, Schweizer Literatur, Frauenliteratur, das Indienbild in deutschsprachiger Literatur, Stadtliteratur, Einführung in die deutsche Philosophie, Film Studies, DaF-Didaktik, Wirtschaftsdeutsch, Medienwissenschaft, interkulturelle Kommunikation, kreatives Schreiben u. a. Die Jawaharlal Nehru University (JNU) in Delhi und die University of Mumbai ermöglichten die Wahl zwischen einem allgemeinen MA-Studium und einem Studium mit dem Schwerpunkt Übersetzung. Regelmäßige Forschungskolloquien für die MA-Studierenden und Promovenden fördern das Forschungsklima. Die MA-Studierenden dürfen zum Ende des MA-Studiiums den landesweiten National Eligibility Test (NET) schreiben – diejenigen mit den besten Noten bekommen monatlich bis zum Ende der Promotion ein Junior Research Fellowship oder/und das NET-Zeugnis der UGC (University Grants Commission), das als grundsätzliche Voraussetzung für eine anfängliche universitäre Lehrtätigkeit gilt. Den NET/den PET (PhD Eligibility Test der

jeweiligen Uni) bzw. den Grad eines MPhil im Fach Germanistik braucht man in der Regel auch als Grundbedingung für die Promotion.

Die Studiengebühren für die universitären DaF-Kurse betragen etwa ein Viertel der Gebühren, die das Goethe-Institut erhebt und ermöglichen jenen Studenten, die sich diese hohen Gebühren nicht leisten können, den Spracherwerb, was ihnen sozialen und ökonomischen Aufstieg ermöglicht. Ebenso kann man die germanistischen Studiengänge wie BA und MA an indischen Universitäten günstig absolvieren. Eine blinde indische Doktorandin aus dem Department of German der University of Mumbai hat nach dem MA-Studium in der Germanistik das einjährige DAAD-Stipendium für die Universität Göttingen bekommen, die Promotion an der Uni Mumbai abgeschlossen und 2021 ihr Buch über die Ästhetik des Nicht-Visuellen in der wissenschaftlichen Reihe der University of Mumbai für germanistische Dissertationen, Germanistik–Komparatistik–Medienwissenschaft im angesehenen Verlag Königshausen & Neumann (Würzburg) veröffentlicht.

Die *Goethe Society of India* organisierte bis 2021 jährlich eine wissenschaftliche Tagung zusammen mit dem vom DAAD geförderten landesweiten germanistischen Nachwuchskolloquium für Doktoranden. Ab 2022 soll dieses einen stärkeren interdisziplinären und internationalen Charakter bekommen. Die bisherige Schwerpunktsetzung bei den Forschungsthemen für die Promotion an verschiedenen indischen Universitäten (Kamath 2001, 1572) gilt nicht mehr. Die Dissertationen behandeln vielfältige Themen der Literatur- und Kulturwissenschaft, Komparatistik, Übersetzungswissenschaft, DaF-Didaktik, Sprachwissenschaft, Ästhetik, Medienwissenschaft und Gender Studies. Acht indische Germanisten haben bislang ein Humboldt-Forschungsstipendium bekommen und zwei sind mit dem Grimm-Preis ausgezeichnet worden, eine erhielt den Jacob- und Wilhelm-Grimm-Förderpreis für ausländische Nachwuchsgermanisten, eine den Preis der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik für jüngere Forscher.

Es gibt zwei Fachzeitschriften, *German Studies in India* und das *Yearbook of Goethe Society of India*. *Kelyane bhashantar* ist eine Zeitschrift, die Marathi-Übersetzungen fremdsprachiger Literatur veröffentlicht, darunter viele aus dem Deutschen. Die E-Zeitschrift *Sahachar* bringt u. a. Hindi-Übersetzungen aus dem Deutschen.

Allgemein gelten heute die DaF-Kurse und das Studium der Germanistik als Wege zu gut bezahlten Stellen in Indien. Die akademischen Studiengänge werden so neu konzipiert, dass sie einerseits die allgemeine Geistesbildung fördern und zugleich Berufschancen nach dem Abschluss eröffnen. Viele indische Germanisten ermöglichen durch Übersetzungen kulturellen Austausch. Die Jawaharlal Nehru University und die Delhi University haben 2018 zusammen mit dem Goethe-Institut neuere deutsche Kurzgeschichten aus dem 21. Jahrhundert in Hindi übersetzt. Die University of Mumbai hat indische Kurzprosa ins Deutsche übertragen. Die indische Germanistik ist interdisziplinär ausgerichtet. Sie veranstaltet oft Tagungen und Symposien zusammen mit anderen Philologien und Sozialwissenschaften. Die Delhi University organisiert jedes Jahr eine interdisziplinäre Tagung zu einem speziellen Thema. Die Mumbaier

Germanistik kollaborierte 2019 für die öffentliche *German Intellectual Series from Kant to Habermas* mit dem Goethe-Institut Mumbai und dem Department of Philosophy der Uni Mumbai. Die Germanistik an der University of Mumbai organisiert seit 2016 jährlich ein interdisziplinäres Doktorandenkolloquium für die Uni. In Pune zeigt sich das Interesse an Germanistik unter anderem auf der Bühne. Es gibt jährlich einen Wettbewerb ausschließlich für Theaterstücke in deutscher Sprache. Es wird von der Organisation „Deutsch Forum“ organisiert und bringt in der Regel über 20 Beiträge.

Die Mumbaier Germanistik setzt die Tradition des deutschen Engagements für indische Sprachen fort und hat 2012–2022 ein Projekt – ihrer *third mission*, wo sie als *citizen science* ihre Rolle spielt – zur Modernisierung des Unterrichts und zur Standardisierung der Sprachniveaus für die regionale Sprache Marathi aufgelegt, die etwa 90 Millionen Sprecher hat und viel älter ist als die sogenannte indische nationale Sprache Hindi. Es ist in Indien einfacher, eine Fremdsprache wie Deutsch oder Französisch oder Spanisch zu lernen als eine der 22 indischen Sprachen. Es gibt für diese leider weder ein entsprechendes Fach wie Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache noch einen gemeinsamen Referenzrahmen. Das heißt, es gibt für indische Sprachen kaum eine Systematisierung und eine Standardisierung der Sprachniveaus. Neuere methodische Ansätze zum Spracherwerb sind kaum zu finden, wie auch Institutionen, die Sprachkurse anbieten, Lehrkräfte ausbilden und standardisierte Sprachprüfungen anbieten. Das ist für Indien eine akute gesellschaftliche Herausforderung. In diesem Bereich hat die Mumbaier Germanistik ihr Know-how von DaF und Gemeinsamem europäischem Referenzrahmen (GER) eingesetzt und mit Hilfe der Marathi-Sprachexperten sechs Sprachniveaus für Marathi gegliedert sowie den entsprechenden Lernstoff zum Erwerb der Marathi-Sprache bereitgestellt und veröffentlicht, Kursbücher, Arbeitsbücher, Glossare und audiovisuelle Materialien für sechs Niveaus entwickelt sowie eine App für den Marathi-Spracherwerb produziert. Zusätzlich werden Kursbücher für vier verschiedene Zielgruppen herausgegeben. Die erste Phase des Projekts unterstützte der Bollywood-Star Aamir Khan. Dann übernahm eine staatliche Organisation die Finanzierung dieses Projekts und am Tag der Marathi-Sprache am 27. Februar 2022 hat der Minister für Marathi in der Convocation-Hall der Universität die Bedeutung dieses Beitrags für die internationale Präsenz von Marathi unterstrichen. Seit 2014 bietet das Department of German neben Deutschkursen auch solche für kommunikatives Marathi an, bekommt vom Staat immer wieder Aufträge für die Lehrerausbildung in Marathi als Zweit- und Fremdsprache und erhält weitere Projektmittel. Von dem innovativen Marathi-Projekt wird immer wieder in den Medien berichtet, die Mumbaier Germanistik gewinnt an Ansehen und beim Akkreditierungsverfahren akzentuierte es das sozial relevante Forschungsprofil der Universität erheblich. So hat die indische Germanistik in Zusammenarbeit mit mehreren Akteuren zur Bewältigung und Lösung eines aktuellen gesellschaftlichen Problems beigetragen.

6 Herausforderungen und Ausblick

Es gibt etliche Herausforderungen bei der Vermittlung von DaF und der Germanistik in Indien, was die Lernenden oder Studierenden, die Lehrkräfte und die Lehre betrifft. In einer Umfrage, die im Zusammenhang mit dieser Publikation gemacht wurde, beklagten die meisten Germanisten einen Mangel an Lehrstellen, ungenügende Fortbildungsmöglichkeiten, eine dürftige Infrastruktur und wenige Anschlussmöglichkeiten mit der deutschsprachigen Germanistik als die größten Herausforderungen.

Universitäre Lehrstühle werden in Indien oft nicht ausgeschrieben. Darunter leidet mit anderen Fächern auch die Germanistik. Eine engere Zusammenarbeit der indischen Germanistik mit der Industrie würde einerseits Arbeitsplätze für junge Studierende schaffen, andererseits könnte die Industrie an indischen Universitäten Lehrstühle für Germanistik etablieren. Es gibt zurzeit drei DAAD-Lektorenstellen: zwei in Delhi und eine in Pune, sowie zwei Lehrassistentenstellen jeweils an der Universität Mumbai und an der Universität Delhi. Es wäre wünschenswert, die geringe Zahl der DAAD-Lektorate in Indien zu erhöhen. Dem entgegen steht die Aussage der deutschen Außenministerin Baerbock aus dem Sommer 2022 zu signifikanten Kürzungen weltweit, gerade im Bereich dieser oft zentralen Stellen.

Das Fach DaF ist im Vergleich zu anderen ähnlichen Fächern in anderen Sprachen hoch entwickelt. Das führt dazu, dass man Deutsch nicht nur systematisch und einfacher erlernen kann, sondern auch handlungsorientiert mit Freude, was wiederum das Interesse der Lerner an Deutsch erweckt und erweitert. Die Zahl der Deutschlerner steigt. Es ist jedoch bedauerlich, dass man derzeit die fortgeschrittenen Deutschkurse nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) absolvieren darf, ohne einen einzigen deutschen literarischen Text gelesen zu haben. Dies steht im krasen Gegensatz zur Situation vor 130 Jahren, wo man an den Universitäten von Madras und Bombay die deutsche Sprache fast ausschließlich über die klassische deutsche Literatur vermittelte. Heute sind die DaF-Lerner oft von dem methodisch avancierten kreativen Unterricht begeistert und stark motiviert. Fortgeschrittene Deutschkurse und die DaF-Lehrerbildung für die permanenten Lehrkräfte wie Teilzeit-Lehrkräfte an Schulen, Colleges und Universitäten sowie für die sprachkompetenten DaF-Lehrkräfte an privaten Institutionen würden zur Verbesserung des Deutschunterrichts und zur weiteren Erhöhung der Zahlen der Deutschlerner führen. Ein effektiver Weg, die DaF-Didaktik zu den jungen universitären Lehrkräften zu bringen wäre eine rigorose Lehrerbildung, die als Teil der für die universitäre akademische Laufbahn der Lehrkräfte obligatorischen Fortbildung vom *UGC-Human Resource Development Centre* landesweit angeboten werden könnte.

Erschwerter Zugang zu Forschungsmaterialien ist ein fortwährendes Problem für die Studierenden wie für die jungen und etablierten indischen Germanisten. In der Corona-Pandemie ergab sich im Rahmen eines vom DAAD geförderten Programms die Möglichkeit, Hilfskräfte einer Professorin einer deutschen Partneruniversität für einige spezifische Bedürfnisse jener indischen Promovenden und Professoren zu nut-

zen, die keinen Zugang zu deutschem Forschungsmaterial hatten und die deshalb eingescannte Materialien zu ihrer Verfügung bekamen. Die indischen Universitäten, die Germanistik anbieten, könnten die bei ihnen vorhandenen Bücher und Zeitschriften digitalisieren und gemeinsam eine Online-Bibliothek anlegen.

Ganeshan bemängelt an den indischen Studierenden und Promovenden „eine vergleichsweise geringer ausgebildete Lesekultur“ und ein defizitäres analytisches, interpretatives und kritisches Herangehen (Ganeshan 2019, 4–6). Das führt dazu, dass die Lehrkräfte den Studierenden auch „Wort- und Sacherklärungen zum Text, Informationen zum zeitgeschichtlichen Hintergrund, zur Entstehungsgeschichte und Hilfe zur Erfassung des Inhalts liefern“ (Ganeshan 2019, 5). Darüber hinaus muss man oft erst einen ganzen Primärtext gemeinsam im Seminar lesen. Das nimmt viel Zeit in Anspruch und man kann zuweilen nicht mehr als zwei umfangreiche Texte während eines Semesters behandeln. Die mangelnde Kritikfähigkeit hat kulturelle Gründe. Kritik wird nicht selten als ‚Negativität‘, als Feindschaft betrachtet: „Sich kritisch äußern, ist etwas, was weder gefällt, noch sich ziemt“ (Ganeshan 2019, 6). Von deutscher Seite wird oft Kritik an der gegenwärtigen indischen Politik, an sozialen Missständen u. a. geübt, was bei der politischen Rechten in Indien auf erbitterte Kritik stößt und gelegentlich zu einer antideutschen Haltung führt. Daher gibt es großen Bedarf, auch die positiven deutschen Stellungnahmen zu Indien im öffentlichen Diskurs in Hindi und in anderen indischen Sprachen zu hören. Allgemein ist das Deutschlandbild in Indien aber durchaus positiv, deutsche Technologie und Qualität – *Made in Germany* – werden bewundert. Die indische *New Education Policy* (2020) erwähnt Deutschland als ein Vorbild nicht nur für die Berufsausbildung, sondern vor allem für seine Grundlagenforschung in den Natur- wie Geisteswissenschaften.

Die *National Education Policy* (2020), die gerade landesweit eingesetzt werden soll, ermöglicht nun neben dem bisherigen dreijährigen BA-Studium und dem zweijährigen MA-Studium ein BA-Studium von vier Jahren und ein MA-Studium von einem Jahr. Flexibilität und Mobilität der Studierenden werden durch eine landesweit tätige Creditbank unterstützt, die es ermöglichen soll, das Studium jederzeit unterbrechen und an irgendeiner anderen indischen Universität fortsetzen zu können. Für die indischen Universitäten, an denen das Fach Germanistik angeboten wird, bedeutet es, dass sie jeweils ihr Curriculum und die dazugehörigen Credits so gestalten müssen, dass man für jedes Semester ein vergleichbares Pensum anbietet, damit die Ausgangslage und zumindest das Sprachniveau der Studierenden wie auch die Credits für jedes Semester angeglichen sind.

Deutsch als Fremdsprache verbreitet sich zunehmend im vielsprachigen Subkontinent Indien.

7 Literatur

- Bhattacharya, Shyam Sundar (2018): Languages, Mother Tongues and Bilingualism in India: An Overview. <http://www.tezu.ernet.in/wmcfel/pdf/field/01.pdf> (letzter Zugriff 02. 01. 2024).
- Bhatti, Anil (1997): August Wilhelm Schlegels Indienrezeption und der Kolonialismus. In: Jürgen Lehmann/Tilman Lang/Thorsten Unger (Hg.): Kultur-Grenze-Dialog. Kulturkontrastive und interdisziplinäre Textzugänge. Festschrift für Horst Turk. Frankfurt a. M., 185–205.
- Bhatti, Anil (2010): August Wilhelm Schlegels Indienexperiment. Kulturtransfer und Wissenschaft. In: York-Gothart Mix/Jochen Strobel (Hg.): Der Europäer A. W. Schlegel. Romantischer Kulturtransfer – romantische Wissenswelten. Berlin (Quellen und Forschungen zur Literatur- und Kulturgeschichte 62 (296)), 237–253.
- Goethe-Institut/Max Mueller Bhavan (2013): Deutsch an 1000 Schulen. New Delhi. <https://www.youtube.com/watch?v=GSI6Xq0-q1w> (letzter Zugriff 01. 01. 2024).
- Fernandes, Helena (1975): Two Giants in Medicine meet in Bombay. In: Walter Leifer (Hg.): Bombay and the Germans. Bombay, 64–76.
- Fuchs, Stephen (1975): German Representatives of the Catholic Church in Bombay. In: Walter Leifer (Hg.): Bombay and the Germans. Bombay, 77–108.
- Gandhi, Mahatma (1924): Young India. 1919–1922. New York, 459–461.
- Ganeshan, Vridhagiri (2019): Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Indien heute – Ansichten eines altgedienten indischen Germanisten. In: International Journal of European Languages. I (1) March 2019. <https://www.efluniversity.ac.in/Journals-European-Languages.php> (letzter Zugriff 02. 01. 2024).
- Heuck, Friedericke (2017): DaF als Drittsprache in Indien. Eine Querschnittsstudie am Goethe Institut und an der Schule. Doktorarbeit. Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2018. DOI: <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-46179494631> (letzter Zugriff 02. 01. 2024).
- Kamath Rajan, Rekha (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Indien. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbbd. Berlin, New York, 1570–1575.
- Koester, Hans (1957): Indien zwischen Gandhi und Nehru. Mannheim.
- Leifer, Walter (1975a): German Men and Memories of the Urbs Prima in Indis. In: Walter Leifer (Hg.): Bombay and the Germans. Bombay, 1–40.
- Leifer, Walter (1975b): Bombay the City of Dialogue. In: Walter Leifer (Hg.): Bombay and the Germans. Bombay, 130–145.
- Leifer, Walter (1975c): Bombay School of German Historians. In: Walter Leifer (Hg.): Bombay and the Germans. Bombay, 146–152.
- Mallikarjun, B. (2019): Multilingualism in 21st Century India. In: Language in India 19 (9). <http://www.languageinindia.com/sep2019/profmallikarjunmultilingualism21stcenturyindia.pdf> (letzter Zugriff 01. 01. 2024).
- Manjapra, Kris (2015): Age of Entanglement: German and Indian Intellectuals across Empire. Harvard University Press. Kindle Edition (Harvard Historical Studies 183).
- Mohanavelu, Sundaramoorthy (2010): Annotated Bibliography For Tamil Studies Conducted By Germans. In: Tamilnadu During 18th And 19th Centuries: A Virtual Digital Archives Project. New Delhi, Stanford.
- NEP 2020: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf (letzter Zugriff 11. 06. 2022).
- Paranjape, Raghunath Vasudev (1975): Bombay as Seen by the Germans. In: Walter Leifer (Hg.): Bombay and the Germans. Bombay, 161–174.
- Rau, Heimo (1975): The Max Mueller Bhavan, Bombay. In: Walter Leifer (Hg.): Bombay and the Germans. Bombay, 183–187.
- Srinivasan, Anuradha (2003): Mehrsprachigkeit – Eine indische Perspektive. Babylonischer Turm oder Sprachgewandtheit? In: Gerhard Neuner/Ute Koithan (Hg.): Schriftenreihe Deutsch als

- Fremdsprache. II Tagungsdokumentation 2. „Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache“ Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema: „Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache“. Kassel, 149–157.
- Statista (2022): Total Number of German Learners in India from 2010 to 2020 <https://www.statista.com/statistics/1197743/india-total-number-of-german-learners/> (letzter Zugriff 15. 06. 2022).
- Surana, Vibha (2009): Die Europhonie der Kultur. Deutsch-indische Aha-Momente. München.
- Surana, Vibha/Meher Bhoot (2014): 100 Jahre Germanistik an der Universität Mumbai in Indien: Zum Geleit. In: Vibha Surana/Meher Bhoot/Constanze Fiebach (Hg.) (2014): Interkulturelle Momente. 100 Years of German Studies at the University of Mumbai. Mumbai, 21–54.
- The Hindu (2014): German Taken off Third Language Slot. November 15, 2014 <https://www.thehindu.com/news/national/German-taken-off-third-language-slot/article60318298.ece> (letzter Zugriff 15. 06. 2022).
- University of Madras (1892–93): The Calendar for 1892–1893 <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.216791/page/n3/mode/2up> (letzter Zugriff 11. 06. 2022).

Michael Szurawitzki, Yuan Li und Di Pan

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in China

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird die Lage des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in China betrachtet. Dies geschieht anhand folgender Gliederung: Nach der Einführung (1) steht ein Abschnitt, der die geschichtliche Entwicklung von Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in China nachzeichnet (2). Daran anschließend wird auf die gegenwärtige Lage von Germanistik und DaF in China fokussiert (3), wonach der Verknüpfungsbereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache gesondert in den Blick kommt (4). Abschließend steht ein Ausblick, in dem Herausforderungen für die chinesische Situation mit Blick auf DaFF thematisiert werden (5).

Schlagwörter: China, Deutsch als Fach- und Fremdsprache, Geschichte, Gegenwart, Perspektiven

- 1 Einführung
- 2 Historische Entwicklung von Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in China
- 3 Gegenwärtige Situation von Germanistik und Deutsch als Fach- und Fremdsprache in China
- 4 Fokus: Deutsch als Fach- und Fremdsprache in China im universitären Kontext
- 5 Ausblick
- 6 Literatur

1 Einführung

Das vorliegende Handbuch wäre ohne eine Betrachtung von China, einem der wenigen weltweiten Wachstumsmärkte der Germanistik und des Bereiches Deutsch als Fremd- und Fachsprache, nicht vollständig. Insgesamt soll er das Folgende leisten: Nach dieser kurzen Einführung wird zur Kontextualisierung auf die geschichtliche Entwicklung von Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in China geblickt (2). Daran schließen sich Einschätzungen zur aktuellen Lage von Germanistik und DaF in China an (3). Der Bereich Deutsch als Fach- und Fremdsprache und seine aktuelle Lage werden gesondert behandelt (4). Abschließend steht ein Ausblick, in dem Herausforderungen für die chinesische Situation mit Blick auf DaFF thematisiert werden (5). Nolens volens muss hierbei auch die Corona-Pandemie angesprochen werden, deren Dynamik den v. a. wirtschaftlichen Austausch zwischen Deutschland und China zu verändern drohte.

Anmerkung: Yuan Li und Di Pan haben an Abschnitt 3. des vorliegenden Artikels mitgearbeitet und u. a. die empirischen Auswertungen verantwortet.

2 Historische Entwicklung von Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in China

Den grundlegenden Überblicksartikel für unser Thema China bietet Hernig (2010), basierend auf Hernig (2000). Im Wesentlichen beziehen wir uns bei unseren Ausführungen auf seine Texte und ergänzen Literatur, wo nötig (im Bereich Fachsprache v. a. Reinbothe 1992). Der Abschnitt 2 basiert auf einem Artikel zu Zukunftsvisionen für die chinesische Germanistik (Szurawitzki 2019b, 71–74), der auch eine Betrachtung zur Geschichte der Germanistik in China enthält. Dieser konkrete Abschnitt wird hier mit Genehmigung der Redaktion der *Informationen Deutsch als Fremdsprache* wieder abgedruckt (in ganz leicht angepasster Form).

Die chinesische Germanistik ist nicht so alt wie das Wirken Deutschsprachiger in China: Politisch ist vor allem die Kolonie in Qingdao 青島 (dt. Tsingtau) zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu nennen, deren Spuren bis heute vor Ort sichtbar sind. Das Auswärtige Amt engagierte sich über die Etablierung einer deutschen Medizinschule für Chinesen in Shanghai ab 1907 (vgl. Reinbothe 2007 a, 2007b), die heute als Vorläufer der Tongji-Universität gilt (den ‚Gründungsmythos‘ der Tongji-Universität durch den deutschen Arzt Erich Paulun hat Roswitha Reinbothe in diversen Publikationen [vgl. v. a. Reinbothe 2009] erläutert und ausdifferenziert). Deutsch wurde also mehr oder minder systematisch seit dieser Zeit gelernt, wenn auch noch nicht in Form einer Universitätsgermanistik. Mit Gründung der Volksrepublik China am 1. Oktober 1949 schloss sich China bis zum heute so genannten Beginn der Öffnungspolitik Ende der 1970er Jahre für Einflüsse aus dem Ausland, und bestehende ausländische Einflüsse wurden für 30 Jahre in den Hintergrund gedrängt, bevor sie wieder zunahmen.

Die ausführlichste Zusammenfassung der Geschichte der chinesischen Germanistik bietet Hernig (2000), auf dessen Darstellung wir uns im Folgenden schwerpunktmäßig beziehen. Älter sind u. a. die Darstellungen von Zhang (1985), Kreissler (1989) und Winckler (1991). Im Kapitel 3.2 seiner Monographie (Hernig 2000, 129 ff.) nimmt Hernig auf die Geschichte des Faches Bezug, setzt seinen Einsprungpunkt jedoch mit 1871 schon früher und erläutert die Entwicklungen bis 1978 (Kap. 3.2.1), bevor er in einem zweiten Schritt (Kap. 3.2.2) die Phase seit Beginn der Öffnungspolitik in den Blick nimmt. Hernig (2000, 129) führt den Beginn der Beschäftigung mit dem Deutschen in das Jahr 1871 zurück, das Jahr, in dem Deutsch „in den Fächerkanon der im Jahre 1862 gegründeten Pekinger Fremdsprachenhochschule (Tongwenguan) integriert“ wurde. Dazu kam es um 1900 zu deutschen Schulgründungen.

Solch deutscher Bildungsexport war nach Hernig von Beginn an wirtschaftlich motiviert und sollte „der deutschen Industrie neue Absatzmärkte sichern“ (Hernig 2000, 129). Als zentrale Einflussbereiche werden in diesem Zusammenhang das Rüstungsgeschäft, der Eisenbahnbau und das Bankwesen genannt (Hernig 2000, 129 f.). Die Entwicklung der Germanistik selbst war jedoch verbunden mit der Bewegung des Vierten Mai von 1919 (Hernig 2000, 130), die mittelbar dazu führte, dass das Interesse für die modernen westlichen Gesellschaften und deren Literaturen – also auch für

die deutsche – geweckt war (vgl. Zhang 1985, 169). Ab 1922 konnte man z. B. an der Peking-Universität Germanistik im Hauptfach studieren (Hernig 2000, 130). Das Studium kann man sich als zweigeteilt vorstellen, erst ein Sprachpropädeutikum, dann die Lektüre deutscher Klassiker (vgl. Y. Zhu 1987, 242; Kreissler 1989, 173; zitiert n. Hernig 2000, 130). Jedoch verschwand die so ambitioniert angetretene Germanistik unter der Regentschaft der Guomindang Tschiang Kai Sheks (1887–1975) bereits in den 1930er Jahren wieder (Hernig 2000, 131), und der Fokus ging zurück zu ausschließlich wirtschaftlich motivierten deutsch-chinesischen Beziehungen. Dennoch engagierten sich die Germanisten der ersten Stunde um ihren Nestor Feng Zhi auch in Zeiten der Institutionslosigkeit und legten erste germanistische Literaturgeschichten und -lexika in chinesischer Sprache vor (Hernig 2000, 131), während sie sich durch Fremdsprachenunterricht über Wasser hielten. Mit der Gründung der Volksrepublik China 1949 und der damit verbundenen Annäherung an die Sowjetunion – und die DDR – veränderte sich die Situation. Bis 1956 „etablierte sich die Germanistik endgültig als Institution an vier Hochschulen“ (Hernig 2000, 131). Im Fokus stand das Studium sozialistischer deutscher Literatur wie z. B. Seghers oder Brecht einerseits und die Publikation deutschsprachiger Schriftsteller andererseits. Parallel wurde die intensive Sprachausbildung stärker in den Blick genommen. Somit wurde der Bereich der Sprachvermittlung simultan wichtiger (Hernig 2000, 132). Bereits hier sind die auch heute noch wichtigsten Bereiche der chinesischen Germanistik benannt; die Linguistik ist im Vergleich weniger flächendeckend vorhanden. Nachdem die Beziehungen zur Sowjetunion Ende der 1950er Jahre bis zum endgültigen Bruch Anfang der 1960er Jahre immer schlechter wurden, wurde absehbar, dass sich dies auch auf die Beziehungen zur DDR und damit auch auf die Germanistik auswirken würde. Dennoch wurden von chinesischen Germanisten in dieser Zeit „Werke von Hermann Paul, Otto Behagel [sic] und Georg Lukacs“ (Hernig 2000, 133; vgl. Y. Zhu 1987, 244) übersetzt, ebenso wie Thomas Manns *Buddenbrooks*. Mit der Kulturrevolution (1966–1976) kam de facto der germanistische Betrieb komplett zum Erliegen. Erste Zeichen einer „Wiederbelebung“ konnten mit der Aufnahme von diplomatischen Beziehungen zur Bundesrepublik Deutschland im Oktober 1972 (Hernig 2000, 133) gesetzt werden, nachdem eigentlich auch während der Kulturrevolution die wirtschaftlichen Beziehungen nie komplett abgerissen waren. Mit dem Kulturabkommen 1979 mit der Bundesrepublik, das einen Meilenstein der Öffnungspolitik Chinas markierte, wurde eine intensive Austausch-tätigkeit, auch im Hochschulbereich, aufgenommen (Hernig 2000, 133–134). Damit einher ging die Förderung der deutschen Sprache, Literatur und Landeskunde in China. Ab hier ist aus heutiger Perspektive der Aufstieg der chinesischen Germanistik zu sehen, da nun in Zusammenarbeit mit der BRD (seit einem Regierungsabkommen von 1978) weit über 100 Hochschulkooperationen verbrieft wurden. Es gab die Absicht, die Sinologie in Deutschland und die Germanistik in China zu stärken. In diesem Zuge wurden Germanistik-Lektorate des DAAD an chinesischen Hochschulen eingesetzt und Stipendien des Goethe-Institutes für chinesische Lehrkräfte eingeführt (Hernig 2000, 134). Seit 1982 existiert mit dem Chinesischen Germanistenverband eine Dach-

organisation für alle Germanisten Chinas (Hernig 2000, 136). Bis 1997 war die Germanistik an ca. 25 Hochschulen und Universitäten Chinas vertreten (Hernig 2000, 137). Mittlerweile gab es auch eigenständige sprachwissenschaftliche Forschung: J. Zhu (2002) schreibt zur Situation der Germanistischen Linguistik in China. Kong (2007) nimmt eine Bestandsaufnahme der Hochschulgermanistiken in China vor. X. Zhu (2011) fokussiert auf die Interkulturalität der chinesischen Germanistik. Den zahlenmäßigen Anstieg der Universitätsinstitute der Germanistik mit einer knappen Versechsfachung seit den 1990er Jahren thematisieren Marioulas/Wu (2015) und Szurawitzki (2015).

3 Gegenwärtige Situation von Germanistik und Deutsch als Fach- und Fremdsprache in China

Szurawitzki (2015) nimmt die oben erwähnte Tendenz des Anwachsens der Germanistik auf:

Erfolgreiche Entwicklungen nachhaltig zu gestalten ist eine Herausforderung: Von daher lastet auf denjenigen, die die Deutschausbildung sowie die germanistische Forschung und Lehre (vor dem Hintergrund der Verzahnung mit der Wirtschaft speziell im fachsprachlichen Bereich) forcieren und vorantreiben werden, der Druck, dies erfolgreich weiterzuführen. (Szurawitzki 2015, 65)

Als ein vorläufiger Höhepunkt dieser Entwicklung kann der 2015 an der Tongji-Universität Shanghai durchgeführte Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) gelten (vgl. Szurawitzki 2017), dessen Akten als Zhu/Zhao/Szurawitzki (2016–2018) dokumentiert sind.

Seit der Jahrtausendwende hat nicht nur die Germanistik, sondern die deutsche Sprache in China insgesamt einen Aufschwung erlebt. Während die Anzahl der Deutschlernenden weltweit leicht zurückgegangen ist, ist sie in China innerhalb von 15 Jahren stark gestiegen – von 19.190 im Jahr 2000 (Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache 2000) auf 117.487 im Jahr 2015 (Auswärtiges Amt 2015). In den letzten fünf Jahren nahm diese Zahl stetig zu und erreichte im Jahr 2020 144.805 Lernende (Auswärtiges Amt 2020). Das zahlenmäßige Wachstum in diesen fünf Jahren machte mehr als die Hälfte des globalen Wachstums im gleichen Zeitraum aus.

Nicht nur die Gruppe der Deutschlernenden in China ist weiter angewachsen, sondern gleichzeitig haben sich auch die Sprachenpolitik und das Bildungsumfeld Chinas in den letzten Jahren gewandelt. Dieser Wandel spiegelt sich zum einen in den jüngsten Entwicklungen der chinesischen Mehrsprachigkeitspolitik wider, die sich vor allem in der Einführung weiterer Fremdsprachen neben Englisch in den Schulen niederschlägt. An chinesischen Schulen wird Deutsch seit 2018 offiziell als Unterrichtsfach vom Bildungsministerium anerkannt (vgl. Li/Li 2019, 65; Szurawitzki 2019b, 74). Anfang 2018 hat das Bildungsministerium zudem den ersten „Bildungsstandard für

Deutsch an allgemeinbildenden Mittelschulen“ (普通高中德语课程标准, kurz: BsfD) veröffentlicht, der einen wichtigen Bezugspunkt für die Einrichtung des Faches Deutsch in der Schulpflichtphase darstellt (vgl. Ge/Li 2023, 3). Eine Reihe von begleitenden Deutschlehrwerken im Rahmen des BsfD befindet sich ebenfalls in Vorbereitung. An Hochschulen wurden die „Richtlinien für das begleitende Deutschlernen an Hochschulen“ (大学德语教学指南, kurz: RlfD) und die „Richtlinien für das Germanistikstudium an Hochschulen“ (普通高等学校本科德语专业教学指南, kurz: RlfG) entwickelt und jeweils im Jahr 2019 bzw. 2020 veröffentlicht, die ebenfalls wichtige Neuorientierungen der deutschen Sprache – sowohl als Hauptfach als auch studienbegleitend – an chinesischen Hochschulen markieren.

Fortwährend steigende Lernerzahlen bewirken eine steigende Nachfrage nach Lehrkräften, wie die bereits erwähnten positiven Signale der Bildungspolitik, die diesen Effekt eindeutig weiter beschleunigen. Der Mangel an Deutschlehrkräften in China entwickelt sich allmählich zu einem Problem (vgl. auch 5 unten). Dies steht nicht nur in einem engen Zusammenhang mit der Ausweitung der Gruppe der Deutschlernenden, sondern ist darauf zurückzuführen, dass die Ausbildung der Lehrkräfte derzeit unzureichend ist. Das Germanistikstudium, in dem angehende Deutschlehrende ausgebildet werden sollen, ist an den chinesischen Hochschulen seit langem unausgewogen eingerichtet worden. In den meisten Germanistikstudiengängen bilden Literatur- und Sprachwissenschaft sowie interkulturelle und landeskundliche Studien die Schwerpunkte der Ausbildung, während Kenntnisse von Deutsch als Fremdsprache und Pädagogik nur an einigen Hochschulen als Studienmodul angeboten werden oder schlicht fehlen. Diese Vernachlässigung der Didaktik und Methodik für Deutsch als Fremdsprache schränkt nicht nur den Umfang der Deutschlehrerausbildung ein, sondern wirkt sich auch auf die Qualität der Lehrerweiterbildung aus und ist daher ein Anliegen, das dringend behandelt werden sollte.

In Anbetracht dieser Situation unternehmen einige Hochschulen bereits konstruktive Versuche. Einige von ihnen arbeiten zum Beispiel mit ihren deutschen Partnerhochschulen zusammen, um möglichst viele zukünftige Deutschlehrkräfte hervorzubringen, die internationalen Standards entsprechen (vgl. Li/Lian 2017). Erfreulich ist, dass die Capital Normal University (kurz: CNU) in Beijing im Jahr 2020 den ersten DaF-Studiengang in China eingerichtet hat, der sich auf die Entwicklung der Deutschkenntnisse der Studierenden sowie auf ihre praktische Lehrkompetenz konzentriert, mit dem Ziel, auf chinesische Mittelschulen abgestimmte Lehrkräfte auszubilden. Die Studierenden dieses Studiengangs verbringen außerdem ihr drittes Studienjahr an einer der sechs Hochschulen in deutschsprachigen Ländern, mit denen die CNU kooperiert, wo sie ein einjähriges pädagogisches Fachstudium absolvieren und ihre Deutschkenntnisse weiter vertiefen. Neben der Capital Normal University bereiten einige weitere Universitäten, u. a. die Northeast Normal University in Changchun, zurzeit die Etablierung ähnlicher Studiengänge vor.

Parallel zur Ausbildung künftiger Lehrkräfte an den Hochschulen ist auch die Fortbildung bestehender Lehrkräfte ein wichtiger Faktor für die Verbesserung der

Gesamtqualität des Deutschunterrichts. In dieser Hinsicht hat es in den letzten Jahren viele einschlägige Maßnahmen und sichtbare Resultate gegeben. In diesem Zusammenhang hat das „Nationale Zentrum für die Entwicklung der Deutschlehrkräfte“ (全国德语教师发展中心) des Anleitungskomitees für Germanistik im Auftrag des Bildungsministeriums seit seiner Gründung im Jahr 2019 an der Zhejiang Universität eine Vielzahl von Veranstaltungen durchgeführt, einschließlich der Organisation der drei „Nationalen Fortbildungsseminare für Deutschdozent:innen“, „Österreichspezifischer DaF-Fortbildung“, „Virtueller DaF-Besucherreisen“, „Nationaler Forschungsprojekte im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ u. v. m., welche darauf abzielten, eine Entwicklungsgemeinschaft für Lehrkräfte aufzubauen und ihre Lehr- sowie Forschungskompetenz zum ‚Lehren und Lernen‘ heranzubilden. Dabei haben sich auch deutsche Institutionen wie das Goethe-Institut und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) stark engagiert, um gemeinsam das Niveau der chinesischen Deutschlehrkräfte zu erhöhen und die DaF-Ausbildung in China weiter zu fördern.

Neben der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache ist auch die Forschung auf diesem Fachgebiet für die Lehrerqualifizierung von großer Bedeutung. Die Forschungskompetenz, die mit der Sprachkompetenz sowie Lehrkompetenz einhergeht, ist ein wichtiger Teil der professionellen Kompetenz von Hochschullehrkräften, so das RfG (vgl. Anleitungskomitee für die fremdsprachenphilologischen Studiengänge 2020). Ein Überblick über die wichtigsten Beiträge, die seit 2015 über Deutsch als Fremdsprache in China veröffentlicht wurden (alle ausgewählten Beiträge sind auf dem Chinese Social Science Citation Index (CSSCI) verzeichnet), zeigt ein großes Desiderat in diesem Bereich, wie Abbildung 1 illustriert:

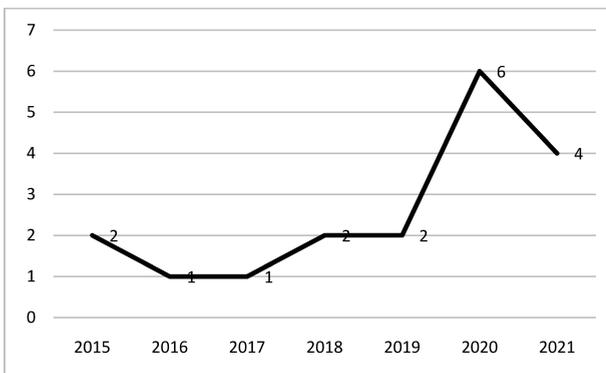


Abb. 1: Verteilung der Anzahl der in China publizierten auf dem Chinese Social Science Citation Index (CSSCI) verzeichneten Beiträge zum Deutschen als Fremdsprache 2015–2021 (eigene Darstellung).

Insgesamt wurden 18 verzeichnete Beiträge ermittelt. Aus Abbildung 1 wird ersichtlich, dass die Anzahl der in den Jahren 2020 und 2021 veröffentlichten Beiträge im Vergleich zu den vorangegangenen Jahren deutlich angestiegen ist. Dieser Anstieg erfolgt zum einen im Zuge der Neugestaltung der Sprachenpolitik, wobei zwei der

sechs im Jahr 2020 veröffentlichten Beiträge jeweils das oben vorgestellte RfD bzw. RfG erläuterten; zum anderen liegt es an der verstärkten Aufmerksamkeit, die den anderen Fremdsprachen als Englisch in den Zeitschriften zuteilwird. Drei der vier im Jahr 2021 veröffentlichten Beiträge erschienen in „Foreign Language Education in China“ (外语教育研究前沿), einer neu gegründeten Zeitschrift, die der Forschung zum Lehren und Lernen anderer Fremdsprachen als Englisch verhältnismäßig offen gegenübersteht. Alles in allem unterstreicht diese Veränderung in gewissem Maße die zunehmende Unterstützung für Deutsch als Fremdsprache in China, sowohl auf politischer als auch auf akademischer Ebene, was auch bessere Chancen für chinesische Germanisten, insbesondere für Nachwuchsforscher, bedeutet.

Was den Themenbereich der Forschungen anbetrifft, so befassen sich vier Beiträge mit dem Spracherwerb, darunter zwei mit der schriftlichen und zwei mit der mündlichen Sprachproduktion, während die übrigen 14 Beiträge allesamt Forschungen zum Lehr- und Lernprozess des Deutschen sind, die sich auf verschiedene Aspekte konzentrieren, beispielsweise auf Lehrmethoden, Lehrmaterialien, Bildungsphilosophie usw. Bemerkenswert ist dabei, dass bei den Forschungen zum Spracherwerb auch aktuelle Methoden wie Korpuslinguistik oder Eyetracking eingesetzt werden. Es ist jedoch festzustellen, dass es an Forschungsarbeiten über Lehrkräfte an sich mangelt, was in Zukunft verstärkt fokussiert werden sollte, damit deren wichtige Rolle im gesamten Lehr- und Lernprozess nicht unberücksichtigt bleibt.

Neben der Notwendigkeit, das Lehrpersonal auszuweiten, steht DaF in China auch vor der Herausforderung einer umfassenden Erneuerung der Bildungsphilosophie und der Unterrichtsorganisation in einem neuen gesellschaftlichen und zeitgenössischen Kontext. Die Erstellung von BsfD, RfD sowie RfG reflektiert nicht nur die Bedeutung, die den fremdsprachlichen Fächern, einschließlich des Deutschen, beigemessen wird, sondern bietet auch einen praktischen Handlungsrahmen für seine innovative Entwicklung. In allen drei Dokumenten werden spezifische Leitlinien hinsichtlich Orientierung, Grundkonzepten, Lehrzielen, Struktur, Inhalt und Bewertung der entsprechenden Deutschkurse auf der jeweiligen Bildungsstufe gegeben. Obwohl sich diese Dokumente an den Unterricht für Lernende unterschiedlichen Alters und verschiedener Lernphasen richten, wodurch ihre spezifischen Anforderungen dementsprechend variieren, weisen sie alle gewisse Ähnlichkeiten in Bezug auf die Lernziele auf, genauer gesagt, welche Kompetenzen und Qualifikationen Deutschlernende durch den Deutschunterricht erwerben sollten.

Die Antwort darauf ist im BsfD als ein klar formulierter Begriff, das sogenannte „Héxīn sùyǎng“ (核心素养; dt. etwa ‚Kernkompetenz‘, ‚Schlüsselkompetenz‘)-Konzept, aufgeführt, welches im Weiteren in vier Subkompetenzen, nämlich Sprachkompetenz, Kulturbewusstsein, Denkvermögen und Lernkompetenz, unterteilt wird. Aus der Terminologie lässt sich unschwer erkennen, dass man sich nicht nur auf die grundlegenden vier Sprachfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben beschränkt, die in der Vergangenheit im Vordergrund standen, sondern über das traditionelle Konzept des Sprachenlernens hinausgeht und die Förderung umfassender Kompetenzen sowie die Persönlichkeitsbildung der Lernenden in den gesamten Lernprozess einbezieht.

Die beiden Richtlinien für die Studierenden beinhalten konkrete Erläuterungen zu den Lernzielen. Die Ziele liegen nicht nur darin, den Teilnehmenden in begleitenden Deutschkursen an Hochschulen die deutsche Sprache zu vermitteln, sondern auch ihre Lernautonomie und Motivation zur Kommunikation mit fremden Kulturen zu erhöhen und dadurch die (inter-)kulturelle Kompetenz insgesamt zu verbessern. Von Germanistikstudierenden wird neben Sprachkenntnissen, Literaturverständnis und interkultureller Kompetenz erwartet, dass sie über kritisches Denken, Innovationskraft und Urteilsvermögen verfügen. Somit lässt sich feststellen, dass das neue Bildungskonzept für Hochschulen demjenigen in der schulischen Mittelstufe ähnelt und sich von der sprachlichen Orientierung in der Vergangenheit auf die Allgemeinbildung verlagert hat. Dementsprechend sollten auch Deutschlehrkräfte unter der Anleitung von BsFD und den beiden Richtlinien die eigenen Unterrichtskonzepte zeitnah aktualisieren und in die Praxis umsetzen, um die Gesamtentwicklung der Lernenden zu fördern und sie den neuen Lernzielen näher zu bringen.

Zusätzlich zu einem generellen Wandel in der Bildungsphilosophie hat sich auch die Art und Weise, wie chinesische Deutschlehrkräfte ihren Unterricht gestalten, einhergehend mit dem weltweiten Trend zur Digitalisierung in den letzten Jahren verändert. Die rasante Entwicklung der Informationstechnologie und der weiter zunehmende internationale Austausch haben dazu geführt, dass neue Lehr- und Lernformen wie Minikurse, Massive Open Online Courses (im Folgenden: MOOCs) und Blended Learning in einer Vielzahl von Fächern, darunter auch Fremdsprachen, weit verbreitet sind, und Deutsch hinkt in dieser Hinsicht nicht hinterher. Bis April 2022 gab es beispielsweise insgesamt 15 MOOCs im Studienfach Germanistik in China, die zwar in Anzahl und Umfang nicht mit denjenigen des Englischen vergleichbar sind, jedoch sowohl in Bezug auf die Wachstumsrate als auch auf die abgedeckten Themenbereiche deutlich zugenommen haben. Das Angebot an germanistischen MOOCs auf 中国大学 MOOC (Zhōngguó Dàxué MOOC; Chinas Universitäts-MOOC-Plattform; URL: <https://www.icourse163.org>) deckt ein breites Spektrum an Bereichen ab, wie z. B. die Grundlagen der deutschen Sprache, Literatur, Linguistik, Landeskunde, Übersetzung und sogar – für unseren fachsprachlichen Kontext besonders relevant – Wirtschaftswissenschaften, was den Lernenden den Zugang zu umfangreichen Lernmaterialien ermöglicht und das autonome Lernen adäquat unterstützt.

Andererseits haben der Ausbruch und die Ausbreitung der Corona-Pandemie zur allgemeinen Popularität neuer Unterrichtsformen wie Online-Kursen und -Konferenzen beigetragen. Die Verbreitung dieser Formen des Lehrens und Lernens hat zweifellos ihre Vorteile, da in den virtuellen Räumen die Distanz zwischen den Menschen aufgehoben wird, so dass weder Lernende noch Lehrende das Risiko eingehen müssen, sich physisch zu begegnen und auszutauschen. Darüber hinaus bieten die Funktionen virtueller Räume, wie Handzeichen, Materialtransfer, Videowiedergabe und automatische Untertitelung viele Annehmlichkeiten, die im Präsenz-Unterricht nicht verfügbar sind.

Zu den Online-Entwicklungen lässt sich weiter folgendes anführen: Im Auftrag des Goethe-Instituts China hat die Forschungsgruppe von Yuan Li (Zhejiang-Universi-

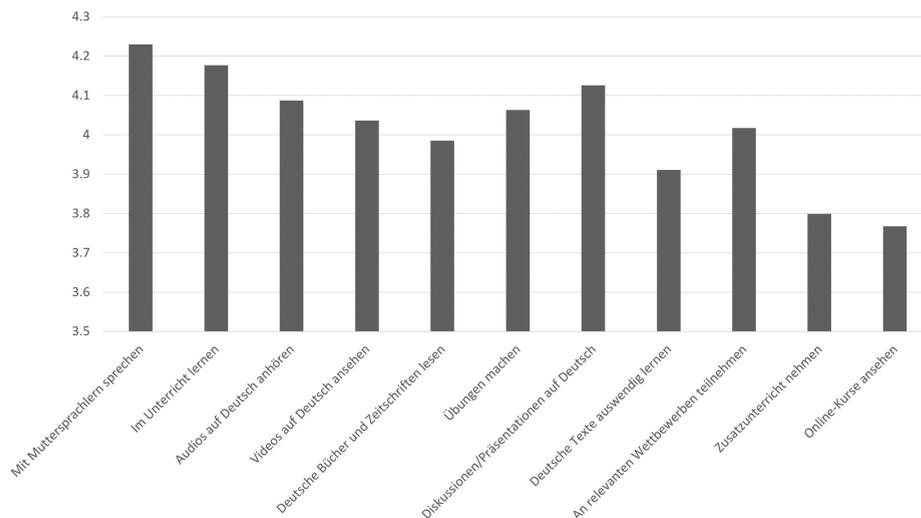


Abb. 2: Effektivität unterschiedlicher Lernformen bei Deutschlernenden der Sekundarstufe (Erhebung der Zhejiang-Universität im Auftrag des Goethe-Instituts China).

tät Hangzhou) eine Untersuchung zum Thema „Deutschlernen in China“ in mehr als 100 Schulen, Hochschulen und Einrichtungen in ganz China durchgeführt. Ziel der Erhebung und Auswertung ist es, die Zufriedenheit und den zukünftigen Bedarf an Deutschunterricht in chinesischen Grund- und Mittelschulen, Hochschulen und Institutionen zu ermitteln und gegebenenfalls Vorschläge für die Verbesserungen der Lehrpläne hervorzubringen. Nach den Ergebnissen der Umfrage zeigt sich der Effekt von Online-Kursen für Lernende sowohl der Sekundar- als auch der Tertiärstufe als der niedrigste von allen elf Lernformen, wie die oben und auf der folgenden Seite abgedruckten Abbildungen 2 und 3 belegen.

Die Gründe könnten darin liegen, dass die Online-Kommunikation die Authentizität des Sprachenlernens beeinträchtigt, und dass die relativ freie Umgebung es den Lernenden einfacher gestaltet, sich während des Kurses ablenken zu lassen, was demzufolge die Lernergebnisse beeinträchtigt. Vor diesem Hintergrund sollten Deutschlehrkräfte die Lehrprozesse und -methoden für die spezifischen Anforderungen des Online-Unterrichts optimieren und dabei auch die Nachteile des Fernunterrichts in virtuellen Räumen berücksichtigen, um eine möglichst authentische und motivierende Sprachlern- und Kommunikationsumgebung für die Lernenden zu schaffen.

Zhao (2020) skizziert die aktuelle Situation von Deutsch als Fremdsprache in China vor dem Hintergrund des Bedarfs an Deutschkönner:innen und dem einsetzenden Wandel dieses Bedarfs:

Nach einer damaligen Untersuchung arbeiteten von 1989 bis 1991 von 648 Germanistikabsolventen 28 % als Übersetzer in der Wissenschaft und Technik, 20 % im Tourismus, 19 % im Außenhandel, 12 % als Lehrkräfte, 8 % in auswärtigen Institutionen, 4 % im Bereich des Kulturaustausches und 5 % setzten ihr Bachelorstudium mit einem zweieinhalbjährigen Magisterstudium fort. [...]

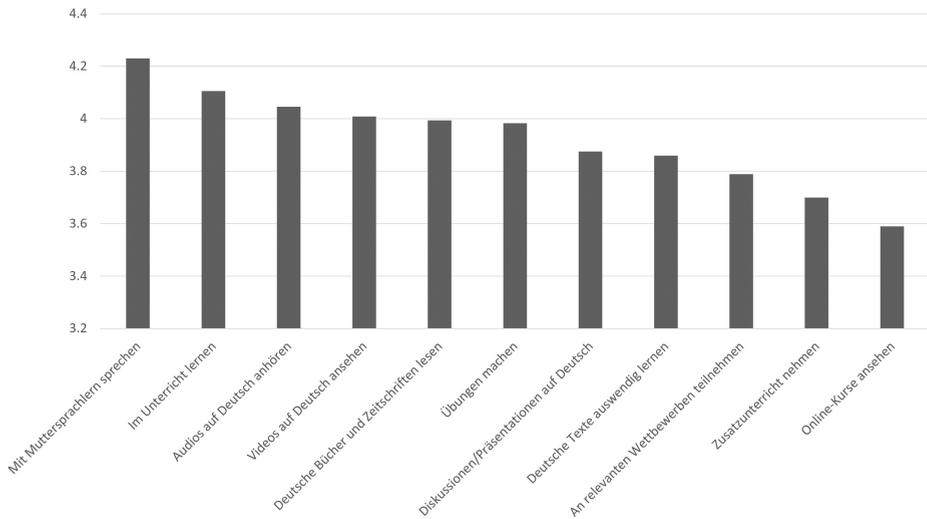


Abb. 3: Effektivität unterschiedlicher Lernformen bei Deutschlernenden der Tertiärstufe (Erhebung der Zhejiang-Universität im Auftrag des Goethe-Instituts China).

Dies verlangte von den Studierenden eine solide Sprachbasis, damit sie nach einer kurzen beruflichen Ausbildung überall einsetzbar waren. (Zhao 2020, 54)

Mit dem Anwachsen der chinesischen Germanistik, bedingt auch durch die Einführung des Deutschen als Sprachfach in den Mittelschulen (vgl. Bao 2022), ergibt sich für die aktuelle Lage folgende Situation:

Seit der Jahrtausendwende vergrößert sich das Angebot für das Germanistikstudium in China stetig. Während es im Jahr 1990 nur 19 germanistische Abteilungen landesweit gab, wurde das Germanistikstudium im Jahr 2013 bereits von 102 chinesischen Hochschulen angeboten, und 2019 sind sogar 118 Hochschulen zu zählen, wobei die Tendenz weiterhin steigt. Mit der quantitativen Zunahme des Germanistikstudiums werden neue Anforderungen an die Studierenden erhoben. Einerseits wird das Bachelorstudium in philologischer Hinsicht vertieft, um die Studierenden auf ein Masterstudium in der Germanistik vorzubereiten, da über 10 % der Germanistikstudierenden ihr Studium in der germanistischen Sprachwissenschaft und der germanistischen Literaturwissenschaft fortsetzen wollen und können. Auf der anderen Seite wird ein Zusatzstudium in Wirtschaftswissenschaften, in Jura oder in einem naturwissenschaftlichen Fach angeboten, damit sich die Studierenden neben der in der Germanistikabteilung erworbenen Sprachkompetenz und der Kulturkompetenz auch andere Fachkompetenzen an anderen Fakultäten der eigenen oder einer anderen Universität aneignen können. Mit dieser Doppelkompetenz haben sie eine bessere berufliche Chance auf dem Arbeitsmarkt. Aber eine solide deutschsprachliche Ausbildung im Studium bleibt unverändert und schwerpunktbildend. (Zhao 2020, 54–55)

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass durch die Kombination von germanistischen Inhalten einerseits und fachlichen/fachsprachlichen Inhalten andererseits eine optimale Vorbereitung auf das Berufsleben erfolgen soll. Deutsch allein ist vielleicht für einen kleinen Prozentsatz der Studierenden interessant, aber nur die Kombination mit Fachsprachen wird als erfolgversprechend eingestuft.

4 Fokus: Deutsch als Fach- und Fremdsprache in China im universitären Kontext

Der Fokusteil Deutsch als Fach- und Fremdsprache in China umfasst zwei Abschnitte: Zunächst wird (4.1) der Forschungsstand zu wesentlichen Untersuchungen zum Deutschen als Fachsprache mit Verbindung zu China und chinesischer Sprache und Kultur nachgezeichnet. Daran schließt sich ein aktueller Blick auf die Lehre des Deutschen als Fachsprache an (4.2); dies geschieht anhand der Beispiele der Tongji-Universität Shanghai und des Beijing Institute of Technology (BIT).

4.1 Forschungsstand im Bereich Deutsch als Fachsprache in China

Versucht man, den Forschungsstand im Bereich Deutsch als Fachsprache in China nachzuzeichnen, so kommen Werk und Wirken zweier Kolleg:innen von der Tongji-Universität und ihre Qualifikationsschriften in den Blick: Jianhua Zhu (1987) untersucht in seiner Bochumer Dissertation die Morphologie, Semantik und Funktion fachsprachlicher Komposita. Jin Zhao (2002) arbeitet in ihrer Marburger Dissertation zum Wirtschaftsdeutschen als Fremdsprache. Sie legt ein didaktisches Modell vor, das am Beispiel der chinesischen Germanistik-Studiengänge illustriert wird. Zhaos weitere Monographien sind ebenfalls durch Bezug zur Fachsprachenforschung gekennzeichnet, so ihre Arbeit zur Interkulturalität von Textsortenkonventionen (am Beispiel von deutschen und chinesischen Imagebroschüren; Zhao 2008) ebenso wie die kontrastiv deutsch-chinesisch angelegte Untersuchung zu Wissenschaftsdiskursen (Zhao 2018).

Neben diesen Monographien existieren Beiträge wie Zhao/Fluck (1983), die die naturwissenschaftlich-technische Fachsprache im Bereich DaF an der Tongji-Universität thematisieren. Liang (1988) arbeitet vergleichend deutsch-chinesisch zu Fachtexten mit instruktiver Funktion. Hess (1993) nimmt auf die Rahmenbedingungen von fachsprachlichem DaF-Unterricht an chinesischen technischen Hochschulen Bezug. Jianhua Zhu (2001) reflektiert die Rolle von Fachsprachen des Deutschen im Rahmen der deutsch-chinesischen Fachkommunikation. Fluck (2007) skizziert die Rolle von DaF als Fachfremdsprache in China (vgl. auch unten Fluck 2016a, b).

Außerdem liegen noch einige neuere Untersuchungen in deutscher Sprache vor, die nachfolgend genannt werden sollen und einen Bezug zu Fachsprache und China aufweisen: Preißner (2010) dokumentiert Erfahrungen von Schweizer Unternehmen der Maschinen- und Anlagengruppe im Bereich Human Resource Management in China. Lauterbach (2010) referiert auf Erfahrungen von deutschen Studierenden in chinesischen Gastfamilien. Zhao (2012) arbeitet zum deutschen Chinabild in der Wirtschaft anhand der Analyse von China-Berichterstattung in deutschsprachigen Printmedien. Qian (2013) stellt die Rolle von Wirtschaftsdeutsch im chinesischen Germanistikstudium

um am Beispiel der Zhejiang-Universität Hangzhou vor. Hammrich (2014) entwickelt anhand der Fachsprache der Ökologie ein didaktisches Modell für den DaF-Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der Bedingungen des DaF-Unterrichts in China. Das Goethe-Institut China (2014) legt einen Deutschkurs für chinesische Kfz-Mechatroniker auf. Spillner (2016b) legt einen Sammelband zur kontrastiven Fachsprachenforschung Deutsch-Chinesisch vor, der einige auch hier nennenswerte Beiträge enthält: So stellen Zhu/Chen/Wu (2016) die Entstehung und Entwicklung der Fachsprachen im Deutschen und Chinesischen vor, Fluck (2016b) arbeitet zur Vermittlung des Deutschen als Fachsprache in China (vgl. ausführlich ab dem folgenden Abschnitt unten), Wei (2016) bietet ein kommentiertes Verzeichnis fachsprachlicher deutsch-chinesischer Wörterbücher, Spillner (2016a) untersucht fachsprachliche Phraseologie für kommunikative/argumentierende Handlungen in ihren deutsch-chinesischen Entsprechungen, Qi (2016) legt eine kontrastive deutsch-chinesische Studie zu Fachaufsätzen aus der Medizin vor, und Li (2016) untersucht terminologiebasierte Wissenskonstitution und Wirklichkeitsverarbeitung im chinesischen und deutschen Strafrecht.

Als aktuellste publiziert vorliegende Perspektivierungen der Situation von Deutsch als Fachsprache in China sind Flucks Arbeiten (2016a, b) zu nennen. Fluck (2016b, 31) verortet den Beginn fachsprachlichen Deutschlernens im frühen 20. Jahrhundert, so u. a. in Wuhan, Guangzhou, Qingdao, Hangzhou und Shanghai (vgl. Briessen 1977, Leutner 1996, 1997, Kreissler 1989, Mühlhahn 1999). Deutsch, speziell fachsprachliches Deutsch,

wurde am Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem unterrichtet, damit die Lernenden auch nach bestandem Examen statt aus englischen oder anderen europäischen Sprachen aus deutschen Quellen (Fachliteratur aller Art) ihr Wissen schöpfen [...] und für die Verbreitung deutscher Kultur, Wissenschaft und vor allem deutscher Produkte gewonnen werden sollten. (Fluck 2016b, 32)

Dies verlief z. B. in Qingdao konkret so, dass ein eigenes Übersetzungsbüro an der Hochschule eingerichtet wurde, um deutsche Lehrbücher für den Unterricht zu bearbeiten beziehungsweise zu übersetzen sowie deutsch-chinesische Wörterbücher zu erarbeiten (Fluck 2016b, 32), dies scheiterte jedoch insgesamt an der fehlenden Vermittlung fachsprachlicher Grundlagen aufgrund des Mangels an chinesischer Fachliteratur und somit an entsprechender chinesischer Terminologie. Fluck (2016a) geht auf ähnlich gelagerte Probleme an der Tongji-Universität Shanghai ein:

Die weitreichenden Erwartungen der Hochschulgründer wurden jedoch in Shanghai nur zum Teil erfüllt, da es nicht gelang, einer breiten Studentenschaft die zur Vermittlung von medizinischer und ingenieurwissenschaftlicher Fachinformation notwendige (fach-)sprachliche Grundlage zu vermitteln. Ein wichtiger Grund für diese Vermittlungsprobleme lag insbesondere darin, dass für die einzelnen wissenschaftlichen Fachgebiete keine entsprechende chinesische Fachliteratur (und somit keine vergleichbare Fachterminologie) vorhanden war. Daher musste im Unterricht immer wieder versucht werden, den Zugang zu fachsprachlichen Texten und fachsprachlicher Terminologie anhand von Übersetzungen durch erfahrene Dolmetscher, durch den Einbezug des Englischen und – wo möglich – durch Anschauungsunterricht zu erreichen. Fachunterricht mutierte dabei immer wieder zum (von den meisten Fachdozenten ungeliebten und lernhemmenden) Sprachunterricht. (Fluck 2016a, 25–26; vgl. dazu auch Fluck 2016b, 32–33)

Fluck (2016b, 33–34) stellt auf der Basis von Reinbothe (1992) an mehreren Beispielen von verschiedenen Hochschulen in Shanghai und Qingdao anhand von Bildern etc. dar, wie dabei vorgegangen wurde. Weiter wurden deutsch-chinesische Publikationen initiiert, um angesichts der Terminologieproblematik Abhilfe zu schaffen, so etwa die *Deutsch-Chinesische Rechtszeitung* (Qingdao, seit 1911), die *Tungchi Medizinische Monatsschrift* (Shanghai, 1925–1941), die *Abhandlungen der medizinischen Fakultät der Sun Yatsen Universität* (Guangzhou, Kanton, 1929 bis ca. 1932) sowie die *Medizinischen Monatshefte* (Shanghai, 1941) (Fluck 2016b, 34). Der Erste Weltkrieg und seine Folgen hatten nachhaltig negativen Einfluss auf die Situation des Deutschen als Fachsprache in China, auch wenn teilweise hinsichtlich der angesprochenen fehlenden Sprachmaterialien weitergearbeitet und Fortschritte erzielt wurden, wie etwa dem Wörterbuch von Hellmut Wilhelm (Wilhelm 1945; wieder aufgelegt 1975; vgl. Fluck 2016b, 35).

Ein weiterer Weg des Deutschlernens, speziell mit fachsprachlicher Ausrichtung, war für Chinesinnen und Chinesen das Studium in Deutschland: Insbesondere zwischen 1910 und 1940

studierten zahlreiche Chinesen in Deutschland vor allem Technik, Naturwissenschaften, Medizin, Chemie, Volkswirtschaften und Philosophie. Aus ihrem Kreis kamen auch viele Dozenten und Dolmetscher, die an deutsch-chinesischen Institutionen in der Lage waren, sich fachlich zweisprachig zu verständigen. (Fluck 2016b, 36; Ding/Li 1996, 312–313)

Mit der Gründung der Volksrepublik China im Jahre 1949 wurden die deutsch-chinesischen Bildungsbeziehungen weitgehend aufgelöst, „wenn auch noch etliche Studenten später in der ehemaligen DDR naturwissenschaftlich-technische Studiengänge durchliefen. Im [sic] China selbst fand jedoch kaum mehr eine geregelte Deutschausbildung statt“ (Fluck 2016b, 36).

Erst ab 1972, das den zaghaften Beginn der späteren Öffnungspolitik ab Ende der 1970er Jahre markiert, wurden Deutschabteilungen „in vielen Landesteilen“ Chinas (Fluck 2016b, 37) wiederbelebt bzw. neu gegründet. Fachwissen als Teil von Sprachausbildung sollte einen Beitrag zum Chinas wirtschaftlichen Aufstieg begünstigenden Technologieimport leisten.

Im Rahmen der chinesischen verstärkten sog. Reform- und Öffnungspolitik ab 1979

entsandte 1979/80 der DAAD auf chinesischen Wunsch erst Einzelpersonen und dann eine Gruppe intensiv vorbereiteter Deutschlektoren und Fachdozenten an die Tongji-Universität. Man sah in der Vermittlung und Wiederbelebung der deutschen Sprache an chinesischen Institutionen vor allem ein Mittel, die deutsch-chinesische Zusammenarbeit in Wissenschaft, Technik und Wirtschaft zu vertiefen und auszuweiten. [...] In den Germanistik-Klassen waren die ersten zwei Studienjahre dem reinen Spracherwerb gewidmet, ab dem 3. Studienjahr von 18 auf 8 Wochenstunden reduziert. Hinzu kamen im 3. Studienjahr jeweils 2-stündig die Fächer „Übersetzung“ und „Deutschlandkunde“ sowie 4-stündig „Deutsche Fachsprache der Naturwissenschaft und Technik“. Im 4. Studienjahr folgte ein Kurs „Fachsprache“ (4-stündig). Zum Thema Fachsprache war ein institutseigenes Lehrwerk geplant, doch es blieb bei einer nie veröffentlichten Textsammlung. Realisiert wurde aber das erste gemeinsame Deutschlehrwerk [Lehmann/Jia/Li 1984/1985]. (Fluck 2016a, 25–26)

An der Tongji-Universität wurden weiter

ein deutsch-chinesisches Studienkolleg zur Vorbereitung von chinesischen Studierenden auf ein Fachstudium in Deutschland angesiedelt, die deutsche Sprache als obligatorischer Bestandteil naturwissenschaftlich-technischer Studiengänge wiedereingeführt und zudem an der 1979 neu begründeten Deutschen Fakultät curricular ein Kombinationsstudium Sprache und Technik konzipiert. (Fluck 2016b, 37)

An der Tongji-Universität wie an den anderen Hochschulen verlief die Hinwendung zu Fachsprachen nicht ohne Schwierigkeiten, da es v. a. an geeigneter Literatur fehlte (Fluck 2016b, 38). Fluck (2016b, 39) nennt eine Liste von fachsprachlich fokussierten Deutsch-Lehrwerken, die zwischen 1983 und 1995 entstanden sind, von denen aber nur eines, *Hochschuldeutsch* (Zhang et al. 1995), schließlich chinaweite Verbreitung genoss. Erwähnung bei Fluck (2016b, 39–41) findet auch ein zwischen 1991 und 1995 erprobter Modellstudiengang „Fachdeutsch Technik“ an der Zhejiang-Universität in Hangzhou.

Fluck (2016a, 27) konstatiert weiter eine seit 1990 „verstärkte Berücksichtigung der Wirtschaftskommunikation in der Deutschausbildung“. Das Stichwort sei in diesem Zusammenhang Bedarfsermittlung, Fluck verweist auf Zhao (2002). Das Resultat daraus charakterisiert Fluck wie folgt und konstatiert insgesamt – dies lässt sich anhand von aktuellen Publikationen wie Zhang/Qi (2022) zu Unternehmensprofilen von „Hidden Champions“ oder Wang/Chen/Zhang (2022) zu digitalen linguistischen Landschaften belegen – eine verstärkte Akzentuierung fachsprachlichen Lernens:

Neben oder an die Stelle der Lektüre wissenschaftlicher und technischer Fachtexte treten nun Wirtschafts- und Handelsdeutsch sowie Deutsch für den Beruf (z. B. im Tourismusbereich). Damit kam auch verstärkt eine interkulturelle und an den realen Berufsmöglichkeiten orientierte Komponente in die fachsprachliche Ausbildung. (Fluck 2016a, 27)

Fluck (2016a) eröffnet in seinem Fazit Probleme und Zukunftsperspektiven:

[D]er fachbezogene Deutschunterricht läuft an den verschiedenen Ausbildungsstätten längst noch nicht optimal, es stehen immer noch schwierige Aufgaben bevor: [...] „Dabei geht es einerseits um den Inhalt, z. B. um die Fachbezogenheit bzw. Fachdifferenzierung in der Auswahl der Lehrbuchtexte, andererseits um die Methode, z. B. um das Verhältnis zwischen der rezeptiven und der produktiven Teilkompetenz in der Fachsprachenausbildung. Hinzu kommt noch das Problem der Lehrkräfte bzw. der Lehrerausbildung. Diesen Anforderungen entsprechend müssen wir [...] verstärkt Initiativen zur Erforschung des Fachsprachenunterrichts ergreifen, vor allen Dingen neue interkulturell orientierte und kommunikativ-pragmatisch orientierte Ansätze studieren, die zur fachsprachlichen Handlungsfähigkeit hinführen.“ (Zhu 2001, 402) [zitiert nach Fluck 2016a]. [...] Hier dürften insbesondere Trainingsprogramme für künftige Fachsprachenlehrer eine Rolle spielen, um Material entsprechend den jeweiligen Bedingungsfeldern adressaten- und bedarfsorientiert, schnell und effektiv selbst erstellen und einsetzen zu können. Denn ‚richtige‘ Fachsprache lässt sich letztlich nur durch Fachtexte lehren und lernen. Hinzu kommen muss die Ausarbeitung weiterer deutsch-chinesischer Spezialwörterbücher, eine wissenschaftlich basierte und praxisnähere Ausgestaltung der Übersetzerausbildung und die Weiterentwicklung einer Fachsprachendidaktik/-Methodik. [...] In diesem Zusammenhang sind heute auch der Medi-

eneinsatz, die Arbeit mit Computerprogrammen (vor allem im Bereich Übersetzung und Terminologiearbeit) und die Ausarbeitung multimedialer Kurseinheiten zu intensivieren und zu reflektieren. Dies ermöglicht es u. a. den Zusammenhang von Fach und Sprache stärker zu verdeutlichen, komplexe Sachverhalte zu illustrieren und darzustellen sowie die Studierenden für ihre fachsprachliche Ausbildung wieder besser zu motivieren. (Fluck 2016a, 27–28)

Wie über die oben erwähnten Arbeiten Zhang/Qi (2022) und Wang/Chen/Zhang (2022) bereits deutlich wird, kommt mit der rasant fortschreitenden Digitalisierung in China auch ein verstärktes Interesse an der Erforschung einschlägig fachsprachlicher digitaler und multimodaler Kommunikate (vgl. u. a. Szurawitzki 2020 zum Messenger WeChat) zum Tragen. In Ergänzung von Flucks oben geäußerten Einschätzungen dürfte diese Hinwendung zu digitalen Inhalten für die Zukunft die meisten anderen Bestrebungen im fachsprachlichen DaF-Bereich in China überlagern, da sich China als Vorreiter in der weltweiten Digitalisierung versteht und unser gegebener Kontext hierbei keine Ausnahme darstellt. Im folgenden Abschnitt blicken wir nun auf die Lehre von Deutsch als Fachsprache im universitären Kontext in China.

4.2 Universitäre Lehre im Bereich Deutsch als Fachsprache in China: Tongji-Universität Shanghai und Beijing Institute of Technology (BIT)

Die beiden im Titel des vorliegenden Abschnitts genannten Universitäten sind nach Auskunft der Kollegin Liu Wenjie (Beijing Institute of Technology), Mitglied des Nationalen Anleitungskomitees für Germanistik in China, vom August 2022 die einzigen Universitäten mit expliziter auf deutsche Fachsprachen fokussierender Lehre. Wir behandeln die Tongji-Universität Shanghai als diejenige Institution mit der auch historisch gesehen ausgeprägteren Tradition der Anbindung an Deutschland zuerst.

Tongji-Universität Shanghai

Es ist im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache nicht verwunderlich, die Tongji-Universität Shanghai als eine Art ‚Leuchtturm‘ herauszugreifen, da die Verbindungen in diesem Bereich in der Zeit weit zurückgehen (vgl. Reinbothe 1992). Die Vorläufer der Tongji-Universität, die Deutsche Medizinschule für Chinesen in Shanghai (Reinbothe 1992, 141–168), 1907 gegründet (die Tongji-Universität, chin. 同济大学, nennt daher 1907 bis heute als Gründungsjahr), sowie die Deutsche Ingenieurschule für Chinesen in Shanghai, gegründet 1912 (Reinbothe 1992, 169–191), haben bereits in ihren Bezeichnungen klar Bezüge zu Fachdisziplinen und somit eine direkte Verbindung zur Lehre von Deutsch als Fachsprache. Die Probleme, die es damals beim Erlernen von Deutsch als Fachsprache gab, können durchaus auch bei der heutigen Lerner:innengeneration noch als existent angenommen werden (vgl. auch Fluck 2004 und Fluck 2016a, b oben):

Diesmal sollte das Augenmerk auf die technische Ausbildung gerichtet sein. Immerhin war Deutschland, was den Maschinenexport nach China anbelangte, nach England auf dem zweiten Platz. So wurde 1912 die deutsche Ingenieurschule für Chinesen in Shanghai gegründet [...]. So wurden insbesondere Maschinenbau, Elektrotechnik und Bauingenieurwesen unterrichtet. Der Ingenieurschule wurde später noch eine Lehrlingsschule angegliedert, die für die Ausbildung eines guten technischen Unterpersonals für die großen Betriebe garantieren sollte. Bei der Ausbildung an der Ingenieursschule traten jedoch erneut Probleme bezüglich der Terminologie auf, da jegliche technische Begriffe in der chinesischen Sprache fehlten. Daraus ergaben sich enorme Schwierigkeiten beim Fachsprachenunterricht. (Qian/Bienek 2012, 3)

Heutzutage bestehen in der und um die Tongji-Universität eine Reihe von Forschungs- und Lehr-Instituten und Entitäten mit Deutschland-Bezug, die in ihrer Gesamtheit als sog. CDH (Chinesisch-Deutsche Hochschule) bekannt ist. Die CDH publiziert jährlich Berichte zu ihren Aktivitäten und schlüsselt diese detailliert nach Bereichen auf. Vermutlich aufgrund der Corona-Pandemie ist der letzte im Internet publizierte Bericht dieser Art der CDH-Jahresbericht von 2021 für das Kalenderjahr 2020 (CDH Jahresbericht 2021; Stand Januar 2023). Auf diesen nehmen wir in den nachfolgenden Ausführungen Bezug. Die Reihenfolge der relevanten deutschlandbezogenen Einrichtungen folgt der im genannten CDH-Jahresbericht gewählten: nicht alle Einrichtungen mit Bezug zu Deutschland haben auch Sprachkurse für Deutsch, womöglich als Fachsprache, im Programm, wie etwa die Deutsche Bibliothek, das Deutschlandforschungszentrum, das Chinesisch-Deutsche Hochschulkolleg (CDHK), die Chinesisch-Deutsche Hochschule für Angewandte Wissenschaften (CDHAW) oder das Chinesisch-Deutsche Institut für Berufsbildung (CDIBB). Die Deutsche Fakultät (d. h. die Germanistikabteilung) bietet v. a. im MA-Bereich Wahlpflichtseminare zur Fachsprachenforschung an. Seit den Zeiten von IVG-Ehrenpräsident Jianhua Zhu wird an der Tongji-Universität, die von der Ausrichtung her eine technische Universität ist, germanistische Fachsprachenforschung in den Fokus gerückt. Bereits seine oben erwähnte Bochumer Dissertation (Zhu 1987) ist fachsprachlich orientiert. Zhus zwischenzeitliche Nachfolgerin im Amt der Dekanin der Deutschen Fakultät, Jin Zhao, ist ebenfalls Fachsprachenforscherin (vgl. v. a. die ebenfalls bereits erwähnte Monographie Zhao 2002). Am Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität werden auch fachsprachliche Lerneinheiten angeboten: Zum einen existieren in Verbindung mit der Sprachabteilung des Chinesisch-Deutschen Hochschulkollegs (CDHK) Vorbereitungskurse für die TestDaF-Prüfung, mit der die Studierfähigkeit auf Deutsch nachgewiesen wird (CDH Jahresbericht 2021, 44). Zum anderen werden – hier das Beispiel von 2020 – die Stipendiat:innen des China Scholarship Council (CSC) in Intensiv-Deutschkursen (200 h) auf ihren Deutschlandaufenthalt vorbereitet, in Corona-Zeiten natürlich digital (CDH Jahresbericht 2021, 92).

Beijing Institute of Technology (BIT)

Am Beijing Institute of Technology (BIT) existieren innerhalb des germanistischen Studiums Wahlpflichtkurse im MA-Bereich, in denen Theorie und Praxis von Fach-

sprachen des Deutschen fokussiert studiert werden können. Aus solchen Kursen entstehen zunächst normalerweise Hausarbeiten zu fachsprachlichen Themen (zu einschlägiger Forschung vgl. Szurawitzki 2019a), von denen ausgehend potenziell Arbeitsvorhaben für MA-Abschlussarbeiten formuliert werden können. Aktuell liegen unserer (subjektiven) Einschätzung nach solch fachsprachlich ausgerichtete MA-Arbeiten eher nicht im Trend, da derzeit v. a. kontrastiv ausgerichtete diskurslinguistische Themen zur (oft politischen) Medienberichterstattung in Deutschland und China bzw. Arbeiten zu neuesten digitalen Mobilmedien dominieren. Auch wenn derzeit (Herbst 2023) keine klare Tendenz zu fachsprachlichen Fokussierungen von Studierendenseite aus spürbar ist, so sind doch die Möglichkeiten zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung gegeben. Es wird zu beobachten sein, wie sich die Lage weiterentwickelt; Synergien könnten in der Kombination digital-medienlinguistischer und fachsprachlicher Forschung zu geeigneten Publikationen und Publikationsformen (Medien) bestehen.

5 Ausblick

Mit ihrem Ausbruch im Frühjahr 2020 hat die Corona-Pandemie in nahezu allen Bereichen des Lebens für Probleme gesorgt, so auch für Deutsch als Fach- und Fremdsprache in China. Bei Abfassung dieses Artikels kann die Pandemie als überstanden eingestuft werden, dennoch sorgen ihre Folgen weiterhin für große Schwierigkeiten. Chinas Null-Covid-Politik hatte einen über neunzigprozentigen Rückgang internationaler Flüge bedingt, wie weltweit in den Medien berichtet wurde. Seit dem Sommer 2022 schien sich ganz langsam die Lage zu entspannen, und seit Dezember 2022 kann wieder gereist werden, aber dies findet bei weitem nicht in einem vergleichbaren Umfang wie vor der Pandemie statt. Ein deutsch-chinesischer bilateraler Austausch auf *persönlicher* Ebene war somit notgedrungen in der Wirtschaft wie in der Wissenschaft quasi zum Erliegen gekommen. Hierzu ein illustrierendes einschlägiges Beispiel aus der Germanistik: Das Goethe-Institut Beijing hatte eine größere Anzahl von Reisestipendien für Vortragende auf der XVII. Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) im August 2022 an der Universität Wien gewährt. Ein großer Teil der Delegation konnte bzw. wollte die Reise aufgrund pandemiebedingter Beschränkungen bzw. nicht mehr bezahlbarer Flüge nicht antreten, was somit für den chinesisch-deutschen wissenschaftlichen Austausch im Rahmen der Konferenz negativ war. Abhilfe können, wie wir seit 2020 nahezu alle wissen, Zusammenkünfte in virtuellen Sphären bieten, manchmal sind solche Tagungen wissenschaftlich ertragreich, manchmal weniger. Als ein bereits vorliegendes DaFF-einschlägiges Beispiel soll hier der Sammelband Zhang/Szurawitzki (2022) fungieren, der eine v. a. studentische Online-Tagung von Juni 2021 am Beijing Institute of Technology (BIT) zum Thema Sprache, Technik und Kultur dokumentiert. Das Lernen, Lehren und Vermitteln von Kenntnissen im Deutschen als Fach- und Fremdsprache in China lebt, wie überall, vom persönlichen Austausch und Gesprächen. Deutsche

Kultur- und Sprachmittler:innen verließen jedoch, wie wir aus botschaftsnahen Quellen in Beijing seit 2021 und den Medien (z. B. Ankenbrand 2021) erfahren und teils selbst vor Ort sehen können/gesehen haben, in größerer Anzahl das Land, weil die Bedingungen mit Quarantäne u. Ä. zu hart waren. Ersatz für diese Lehrkräfte, die so wichtige Grundlagenarbeit einerseits wie auch die Lehre in den gegebenen Deutsch als Fachsprache-Kontexten andererseits leisten, ist dringend notwendig. Dies gilt für die Deutschen Schulen in China ebenso wie für die Universitätsgermanistiken. Dies wird potenziell einfach(er) umsetzbar, nachdem die chinesische Regierung seit Dezember 2023 signifikante Reiseerleichterungen für deutsche Staatsbürger:innen beschlossen hat (Auswärtiges Amt 2023). Erschwerend hinzu kommen noch nicht genau für China spezifizierte Einschnitte im Rahmen von Budgetkürzungen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), wie einer Pressemitteilung des DAAD vom 08. 07. 2022 (DAAD 2022) zu entnehmen ist. Die Streichungen betreffen – für unseren Kontext relevant – auch Lektorate im germanistischen Bereich: „Lektorate und Dozenturen an ausländischen Hochschulen können nicht nachbesetzt werden, mittelfristig fallen rund 100 der weltweit knapp 450 Standorte weg, an denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler das deutsche Hochschulsystem vertreten“ (DAAD 2022). Gemeinsam mit den Nachwehen von Corona könnten sich diese Kürzungen mittelfristig nachhaltig auf die Situation des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in China auswirken. Dies ist gegenläufig zu den Chancen zu sehen, die sich gerade im Bereich von Fachsprache und Digitalisierung, wie oben diskutiert, auf tun. Die tatsächlich eintretenden Entwicklungen sind aufgrund der spezifischen dynamischen Situation Chinas rund um die Nachwehen der Pandemie unmöglich vorhersehbar. Wünschenswert wäre aus DaFF-Sicht natürlich, dass die negativen Folgen sich in Grenzen hielten.

6 Literatur

- Ankenbrand, Hendrik (2021): Ausländer verlassen China. Frankfurter Allgemeine Zeitung online, faz.net, 05. 12. 2021. Online: <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/warum-auslaender-china-in-zeiten-der-pandemie-verlassen-17666168.html> (letzter Zugriff 03. 01. 2024).
- Anleitungskomitee für die Fremdsprachenphilologie an Hochschulen des Bildungsministeriums (2020): Richtlinien für die fremdsprachenphilologischen Studiengänge an Hochschulen. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. 教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会 (2020): 《普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南》。北京: 外语教学与研究出版社。
- Auswärtiges Amt (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Berlin.
- Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Berlin.
- Auswärtiges Amt (2023): <https://www.auswaertiges-amt.de/de/service/laender/china-node/chinasicherheit/200466> (letzter Zugriff 03. 01. 2024).
- Bao, Qiaoqiao (2022): Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Schulen. Ein Unterrichtsfach im Spannungsfeld von individuellen, wirtschaftlichen und politischen Interessen. Diss. Göttingen. <http://dx.doi.org/10.53846/goediss-9143> (letzter Zugriff 03. 01. 2024).
- Briessen, Fritz van (1977): Grundzüge der deutsch-chinesischen Beziehungen. Darmstadt.

- CDH Jahresbericht (2021): CDH Jahresbericht 中德学部年报 2020. Shanghai: Tongji-Universität Shanghai. Jahresberichte 2020 der CDH-Kollegs CDHK, CDHAW, CDIBB und der deutschlandbezogenen Einrichtungen, Strategischen Partnerschaften und Projekte an der Tongji-Universität. 中德学部所属: 中德学院, 中德工程学院, 职业技术学院及同济大学其它对德机构, 合作伙伴与项目年刊. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/laenderinformationen/asien/cdh-jahresbericht_2020.pdf (letzter Zugriff 03. 01. 2024).
- DAAD (2022): DAAD vor großen Einschnitten. Pressemitteilung vom 08. 07. 2022. https://www.daad.de/de/der-daad/kommunikation-publikationen/presse/pressemitteilungen/daad-vor-grossen-einschnitten_juli22/ (letzter Zugriff 03. 01. 2024).
- Ding, Jianhong/Xia Li (1996): Das Deutschland-Institut und die deutsch-chinesischen Kulturbeziehungen. In: Leutner, Mechthild (Hg.): Politik, Wirtschaft, Kultur: Studien zu den deutsch-chinesischen Beziehungen. Münster, 307–328.
- Fluck, Hans-Rüdiger (2004): Zur Geschichte des Unterrichts von Deutsch als Fachsprache in China (ca. 1870–1980). In: Fachsprache 26, 1–2, 74–83.
- Fluck, Hans-Rüdiger (2007): Deutsch als Fachfremdsprache (ca. 1970–2004). In: Ulrich Ammon/Jianhua Zhu (Hg.): Die deutsche Sprache in China. Studium und Verwendung in Geschichte und Gegenwart. München, 163–193.
- Fluck, Hans-Rüdiger (2016a): Deutsch als Fachsprache in China – Entwicklung, Probleme, Lösungsansätze. In Jianhua Zhu/Jin Zhao/Michael Szurawitzki (Hg.): Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Akten des XIII. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), Shanghai, 23.–30.8. 2015. Band 2: Angewandte Fachsprachenforschung. Konstruktionen im Sprachvergleich. Deutsch in Bewegung: Grammatische Variation in der Standardsprache. Sprache und Identität: kulturelle, politische und soziale Perspektiven. Zweisprachige Lexikografie: Entwicklung, Stand, Tendenzen. Text und (hyper)mediale Kultur. Frankfurt a. M. u. a., 25–29.
- Fluck, Hans-Rüdiger (2016b): Zur Vermittlung von Deutsch als Fachsprache in China – Entwicklungslinien. In: Bernd Spillner (Hg.): Kontrastive Fachsprachenforschung Deutsch-Chinesisch. Tübingen, 31–44.
- Ge, Nannan/Yuan Li (2023): Integriert, allgemeinbildungsorientiert und digitalisiert: Neuorientierungen bei der Vermittlung der deutschen Sprache in China. In: Die Unterrichtspraxis, 1–15. DOI: 10.1111/tger.12256
- Goethe-Institut China (Hg.) (2014): Deutsch für chinesische KFZ-Mechatroniker. Beijing. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf100/deutsch-fr-mechatroniker.pdf> (letzter Zugriff 03. 01. 2024).
- Hammrich, Tim (2014): Fachsprache Umwelt. Ein didaktisches Modell für den DaF-Unterricht unter besonderer Berücksichtigung des fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts in China. Berlin.
- Hernig, Marcus (2000): China und die interkulturelle Germanistik – Kulturvergleich, Interkulturalität und Interdisziplinarität im Rahmen der chinesischen „Wissenschaft vom Deutschen“. Einzelfallstudien zur Situation und Entwicklung der chinesischen Germanistik. München.
- Hernig, Marcus (2010): Deutsch in China. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin, New York (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2), 1637–1642.
- Hess, Hans-Werner (1993): Aspekte des Bedingungsfeldes für fachsprachlichen DaF-Unterricht an technischen Hochschulen in China. In: Info DaF 30 (1) 57–77.
- Kreissler, Françoise (1989): L'action culturelle allemande en Chine: De la fin du XIXe siècle à la seconde guerre mondiale. Paris.
- Lauterbach, Gwendolin (2010): Zu Gast in China – Erfahrungen von deutschen Studenten in chinesischen Gastfamilien. In Gabriele Berkenbusch/Doris Weidemann (Hg.): Herausforderungen internationaler Mobilität. Auslandsaufenthalte im Kontext von Hochschule und Unternehmen. Stuttgart, 45–65.
- Lehmann, Hanjo/Huidie Jia/Zaize Li (1984/1985): Grundkurs Deutsch für Techniker und Naturwissenschaftler. 2 Bde. Shanghai.
- Leutner, Mechthild (Hg.) (1996): Politik, Wirtschaft, Kultur: Studien zu den deutsch-chinesischen Beziehungen. Münster.

- Leutner, Mechthild (Hg.) (1997): „Musterkolonie Kiautschou“: Die Expansion des Deutschen Reiches in China. Deutsch-chinesische Beziehungen 1897 bis 1914. Eine Quellensammlung. Berlin, 444–453.
- Li, Jing (2016): Exemplarische Studie zur terminologiebasierten Wissenskonstitution und Wirklichkeitsverarbeitung im chinesischen und deutschen Strafrecht. In: Bernd Spillner (Hg.): Kontrastive Fachsprachenforschung Deutsch-Chinesisch. Tübingen, 117–129.
- Li, Yuan/Fei Lian (2017): Die deutsche Sprache in China: eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 49.2, 115–143.
- Li, Yuan/Xinchi Li (2019): Hexin-Suyang-orientierter Bildungsstandard des Faches Deutsch an chinesischen Schulen. In: Jahrbuch für internationale Germanistik 51.2, 65–80.
- Liang, Yong (1988): Vergleichende Darstellung von Fachtexten mit instruktiver Funktion im Deutschen und Chinesischen. In: Die Neueren Sprachen 87 (1/2), 91–100.
- Marioulas, Florian/Lili Wu (2015): Expansion und Hierarchisierung der chinesischen Germanistik. In: gfl journal 3/2015, 30–50. <http://www.gfl-journal.de/3-2015/Marioulas-Wu.pdf> (letzter Zugriff 03. 01. 2024).
- Mühlhahn, Klaus (1999): Der Alltag an der Hochschule in Qingdao: Deutsche, Chinesen und die universitäre Bildung. In: Hermann J. Hiery/Hans Martin Hinz (Hg.): Alltagsleben und Kulturaustausch: Deutsche und Chinesen in Tsingtau 1897–1914. Wolfratshausen, 182–209.
- Preißner, Ulrike (2010): Schweizer Unternehmen der Maschinen- und Anlagenbaubranche in China: Erfahrungen im Bereich Human Resource Management. In Gabriele Berkenbusch/Doris Weidemann (Hgg.): Herausforderungen internationaler Mobilität. Auslandsaufenthalte im Kontext von Hochschule und Unternehmen. Stuttgart, 183–205.
- Qi, Chen (2016): Kommunikative Elemente in wissenschaftlichen Texten: Eine kontrastive Studie zu deutschen und chinesischen Fachaufsätzen der Medizin. In: Bernd Spillner (Hg.): Kontrastive Fachsprachenforschung Deutsch-Chinesisch. Tübingen, 83–95.
- Qian, Chunchun (2013): ‚Wirtschaftsdeutsch‘ im chinesischen Germanistikstudium – Am Beispiel der Zhejiang Universität in Hangzhou, China. In Heinz-Rudi Spiegel et al. (Hg.): Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010. Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit. Bd. 18. Fachsprachen in Theorie und Praxis. Geschichte des Deutschen als Fremdsprachenunterricht weltweit. Theorie und Geschichte der Translationswissenschaft. Frankfurt a. M. u. a., 189–194.
- Qian, Chunchun/Tabea Bienek (2012): Länderbericht: Deutsch als Fremdsprache in China – Ein Beitrag zur Geschichte des Fremdsprachenlernens. Institut für Interkulturelle Kommunikation, Düsseldorf. <https://www.iik.de/sites/default/files/publikationen/Bienek2.pdf> (letzter Zugriff 03. 01. 2024).
- Reinbothe, Roswitha (1992): Kulturexport und Wirtschaftsmacht. Deutsche Schulen in China vor dem Ersten Weltkrieg. Frankfurt a. M.
- Reinbothe, Roswitha (2007a): Deutsch in China – am Beispiel der Gründungsgeschichte der Tongji-Universität. In: Muttersprache 117, 75–89.
- Reinbothe, Roswitha (2007b): Deutsche Hochschulgründung in China vor dem Ersten Weltkrieg. In: Ulrich Ammon/Roswitha Reinbothe/Jianhua Zhu (Hg.): Die deutsche Sprache in China: Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven. München, 41–53.
- Reinbothe, Roswitha (Hg.) (2009): Tongji-Universität in Shanghai. Dokumente zur Gründungsgeschichte. Wiesbaden.
- Spillner, Bernd (2016a): Fachsprachliche Phraseologie für kommunikative / argumentative Handlungen. Deutsch – chinesische Entsprechungen. In: Bernd Spillner (Hg.): Kontrastive Fachsprachenforschung Deutsch-Chinesisch. Tübingen, 69–82.
- Spillner, Bernd (Hg.) (2016b): Kontrastive Fachsprachenforschung Deutsch-Chinesisch. Tübingen.
- Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (2000): Deutsch als Fremdsprache. Erhebung 2000. Berlin u. a.
- Szurawitzki, Michael (2015): Zwischen Sprach- und Kulturräumen – Herausforderungen in der interkulturellen Germanistik heute. Eine Einschätzung im Spannungsfeld (Nord-) Europa – USA – China. In: Muttersprache 125, 56–67.

- Szurawitzki, Michael (2017): Planung, Durchführung, Perspektiven. Der IVG-Kongress 2015 an der Tongji-Universität Shanghai. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 49.2, 195–205.
- Szurawitzki, Michael (2019a): Schreibstrategien chinesischer Germanistikstudierender in Seminararbeiten der Germanistischen Linguistik. In: Lesław Cirko/Karin Pittner (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell*. Frankfurt a. M. u. a., 267–282.
- Szurawitzki, Michael (2019b): Zukunftsvisionen für die chinesische Germanistik. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 46.1, 70–78. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2019-0006/html> (16. 03. 2019, letzter Zugriff 03. 01. 2024).
- Szurawitzki, Michael (2020): Der chinesische Messenger WeChat als virtuelle Sprachinsel. *Studien zur WeChat-Nutzung deutschsprachiger Expatriates in China*. Tübingen. <https://elibrary.narr.digital/book/99.125005/9783823393122> (letzter Zugriff 03. 01. 2024).
- Wang, Na/Yufei Chen/Yong Zhang (2022): Eine vergleichende Studie zu den Merkmalen und Funktionen der Linguistic Landscapes chinesischer und deutscher Websites – am Beispiel des Konfuzius- und Goethe-Instituts. In: Yong Zhang/Michael Surawitzki (Hg.): *Sprache, Technik und Kultur. Akten des Internationalen Studierenden-Symposions am Beijing Institute of Technology Juni 2021*. Würzburg, 213–226.
- Wei, Chen (2016): Kommentiertes Verzeichnis der Deutsch-Chinesischen Fachsprachenwörterbücher. In: Bernd Spillner (Hg.): *Kontrastive Fachsprachenforschung Deutsch-Chinesisch*. Tübingen, 45–68.
- Wilhelm, Hellmut (1945): *Deutsch-Chinesisches Wörterbuch*. In Gemeinschaft mit chinesischen Fachgelehrten ausgearbeitet von Hellmut Wilhelm. Shanghai.
- Winckler, Michael (1991): Deutsch-chinesische Beziehungen. Eine Bestandsaufnahme. In: *China aktuell* 8, 516–536.
- Zhang, Han/Jiafu Qi (2022): Analyse der interpersonellen Bedeutung der Unternehmensprofile der deutschen ‚Hidden Champions‘. In: Yong Zhang/Michael Surawitzki (Hg.): *Sprache, Technik und Kultur. Akten des Internationalen Studierenden-Symposions am Beijing Institute of Technology Juni 2021*. Würzburg, 91–104.
- Zhang, Shulian et al. (1995): *Hochschuldeutsch*. 2 Bde. Beijing.
- Zhang, Yong/Michael Surawitzki (Hg.) (2022): *Sprache, Technik und Kultur. Akten des Internationalen Studierenden-Symposions am Beijing Institute of Technology Juni 2021*. Würzburg. (= *Germanistische Linguistik International, Interdisziplinär, Interkulturell [GELI-III]*, Bd. 3)
- Zhang, Yushu (1985): Die Germanistik in China – Vergangenheit und Gegenwart. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 17.1, 168–184.
- Zhao, Jin (2002): *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache. Ein didaktisches Modell – dargestellt am Beispiel der chinesischen Germanistik-Studiengänge*. Tübingen.
- Zhao, Jin (2008): *Interkulturalität von Textsortenkonventionen. Vergleich deutscher und chinesischer Kulturstile*. Berlin.
- Zhao, Jin (2012): Das deutsche Chinabild in der Wirtschaft. *Journalistische China-Artikel in gehobenen Printmedien*. In Klaus-Dieter Baumann (Hg.): *Fach – Translat – Kultur. Interdisziplinäre Aspekte der vernetzten Vielfalt*. Berlin, 1301–1329.
- Zhao, Jin (2018): *Wissenschaftsdiskurse kontrastiv. Kulturalität als Textualitätsmerkmal im deutsch-chinesischen Vergleich*. Berlin, Boston.
- Zhao, Jin (2020): Deutsch als Fremdsprache in China – aktuelle Situation, Herausforderungen und Ausblick. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 52.1, 51–64.
- Zhao, Qichang/Hans-Rüdiger Fluck (1983): *Naturwissenschaftlich-technische Fachsprache (DaF) an der Tongji-Universität, Shanghai*. In: Heinrich P. Kelz (Hg.): *Fachsprache 1: Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden*. Bonn, 230–243.
- Zhu, Jianhua (1987): *Morphologie, Semantik und Funktion fachsprachlicher Komposita*. Heidelberg.
- Zhu, Jianhua (2001): *Fachsprachen im Deutschen und ihre Rolle in der deutsch-chinesischen Fachkommunikation*. In: *Literaturstraße. Chinesisch-Deutsches Jahrbuch für Sprache, Literatur und Kultur* 2, 391–405.

- Zhu, Jianhua (2002): Germanistische Linguistik in China. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 127, 58–77.
- Zhu, Jianhua/Xiaoxi Wu (2016): Die Entstehung und Entwicklung der Fachsprachen im Deutschen und Chinesischen. In: Bernd Spillner (Hg.): Kontrastive Fachsprachenforschung Deutsch-Chinesisch. Tübingen, 23–30.
- Zhu, Jianhua/Jin Zhao/Michael Szurawitzki (Hg.) (2016–2018): Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015. Frankfurt a. M. u. a. 13 Bde.
- Zhu, Xiaoxue (2011): Interkulturalität der Germanistik in China. In: Arbeitskreis für Interkulturelle Germanistik (Hrsg.): Spektrum der Interkulturalität. München, 55–63.
- Zhu, Yan (1987): Vergangenheit und Gegenwart der Germanistik in China. In: Deutsch als Fremdsprache 24, 242–246.

Hideaki Takahashi

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Japan

Zusammenfassung: Unter den asiatischen Ländern ist die Zahl der Deutschlernenden in Japan am größten (von denen die meisten an Universitäten Deutsch lernen), obwohl Deutsch im Alltag in Japan nicht verwendet wird. Diese eigentümliche Stärke des Deutschen in Japan wird auf die Modernisierung Japans in der Meiji-Zeit (1868–1912) zurückgeführt, in der das Deutsche Kaiserreich als ein wichtiges Vorbild betrachtet wurde und Deutsch als Fremdsprache (DaF) neben Englisch und Französisch in Japan ein unverzichtbares Fach an Universitäten war. Diese Tradition von DaF hat dank der starken Wirtschaft, der hoch entwickelten Technologie und der florierenden Kultur im deutschsprachigen Sprachraum fast bis zur Gegenwart überlebt. Aufgrund des immer stärker werdenden Englischen als Lingua franca und der aufsteigenden Sprachen der Nachbarländer Japans wird aber die Stellung von DaF in Japan relativiert. In diesem Beitrag wird anhand verschiedener Daten eruiert, ob und in welchem Maße Deutsch wissenschaftlich und wirtschaftlich in Japan noch Relevanz besitzt.

Schlagwörter: Fremdsprachenunterricht an Hochschulen, Spracherziehungspolitik, Language Awareness, Publikationssprache von wissenschaftlichen Zeitschriften, zweite Fremdsprache

- 1 Einleitung
- 2 Fremdsprachenunterricht im Bildungswesen Japans
- 3 Fachlehrbücher in Fremdsprachen und Literaturwerke in japanischer Übersetzung
- 4 Wissenschaftliche Gesellschaften und ihre Publikationssprachen in Japan
- 5 Diskussion
- 6 Literatur

1 Einleitung

Deutsche Cultur. Friedrich's des Grossen Verkehrtheit mit der Verachtung der Muttersprache. Verehrung der französischen. Aufblühen deutschen Geistes nach Göthe u. Schiller.
(*Orthographie des Originals*) (Mori Ōgai 1887, *das deutsche Original aus Kawasumi* 1996, 30)

Japan unterzeichnete am 24. Januar 1861 mit Preußen einen Freundschafts-, Handels- und Schifffahrtsvertrag, und seitdem haben sich die japanisch-deutschen diplomatischen Beziehungen angebahnt. 2021 feiern die beiden Länder in gewisser Weise ihre 160-jährige Freundschaft. Anlässlich des Jubiläums werden Wandbemalungen an der Deutschen Botschaft in Tokyo, die die japanisch-deutschen freundschaftlichen Beziehungen in Medizin/Wissenschaften, Kultur, Handel/Ökonomie, Musik, Sport und Politik symbolisch darstellen, ausgestellt. Dabei ist auch Mori Ōgai (1862–1922), der in Japan als Literat weit bekannt ist, zu sehen. Er wurde als Militärarzt von der Regie-

rung Japans nach Deutschland entsandt, um dort Hygienewissenschaft u. a. bei Franz Hoffmann (Leipzig), Max Pettenkofer (München) und Robert Koch (Berlin) zu studieren (Mori Ōgai 2019). In den holprigen Sätzen des jungen Mori Ōgai über die deutsche Sprache lässt sich der Anbeginn einer neuen Ära des Deutschen als einer internationalen Sprache ansehen, die nach Ammon (2015, 30) folgendermaßen verstanden wird: „Auf je mehr Muttersprachen sich die Kommunikationsakte mittels la [bezüglich Sprachen La, Lb, Lc usw.] erstrecken, desto größer die Internationalität von La.“ Seit der Meiji-Restauration im Jahr 1868 war für Japan, das die imperialistischen Mächte abwehren wollte, eine technische und wissenschaftliche Modernisierung dringend notwendig. Unter dem Leitspruch „Japanischer Geist mit westlichem Wissen“ (*wakon-yōsai*) hat Japan führende Wissenschaftler aus westlichen Ländern als Professoren eingeladen und handverlesene junge Japaner in den Westen geschickt, die sich um die Aneignung neuester Wissenschaften bemühten. Deutschland war neben Großbritannien, Frankreich und den USA eines der wichtigsten Zielländer. Dementsprechend war für japanische Studenten Deutsch damals vor allem im Bereich der Medizin, Technik, Philosophie, Rechtswissenschaften und Germanistik eine unverzichtbare Fremdsprache. Bei der Schaffung der japanischen Verfassung gab es einen Streit unter den Politikern zwischen dem parlamentarischen Regierungssystem nach dem Modell von Großbritannien und der konstitutionellen Monarchie nach demjenigen von Preußen. Nach dem Sieg der Befürworter der Preußischen Verfassung vollzog sich eine Art „Germanisierung der japanischen Regierung“ (Takii 2009, 19). 1881 wurde in Kooperation mit einem Rechtsberater, Hermann Roesler, der Verein für deutsche Wissenschaften errichtet, an dem prominente Politiker teilnahmen, und 1883 die Vereinesschule für deutsche Wissenschaften als eine Bildungseinrichtung für angehende Bürokraten gegründet (Hoshino/Okubo 2019, 937). Seither ist in Japan Deutsch neben Englisch und Französisch als eine der wichtigsten Fremdsprachen gelehrt worden. Dieses Drei-Fremdsprachen-System, in dem Englisch im Mittelpunkt steht und zusätzlich auch Deutsch und Französisch gelehrt werden, wurde von Suzuki als „Troika-System“ bezeichnet, dessen Aufgabe aber schon seit langem an ihr Ende gekommen sein soll (Suzuki 1999, 87–88). Im 21. Jahrhundert hat sich die hegemoniale Stellung des Englischen als Lingua franca auf der Welt fest etabliert und auch infolge des wirtschaftlichen Aufstiegs von China wird für Japaner die Sprache ihres Nachbarlandes wichtiger, was die Stellung des Deutschen als Fremdsprache in Japan gefährdet.

Um diesen Kontext herauszuarbeiten, wird in diesem Beitrag zuerst die Situation des DaF-Unterrichts im japanischen Bildungswesen beleuchtet, in dem Fremdsprachen außer Englisch vor allem im primären und sekundären Bereich als nachrangig behandelt werden. Das Troika-System basierte auf der Vorstellung, dass Deutsch als eine wichtige Wissenschafts- und Wirtschaftssprache einzustufen sei. Diesbezüglich wird im vorliegenden Beitrag darauf eingegangen, ob auf Deutsch geschriebene Fachbücher an japanischen Hochschulen in Anspruch genommen werden. Darüber hinaus wird noch auf Publikationssprachen von Fachzeitschriften in Japan hingewiesen. Im Hinblick auf populäre Fremdsprachen an privaten Sprachschulen wird, neben der

herrschenden Stärke des Englischen, die Position des Deutschen erläutert. In Anbetracht der schwierigen Lage, dass das Englische und asiatische Sprachen auf die Stellung des Deutschen in Japan einen ungünstigen Einfluss ausüben, wird noch erläutert, wie die Stellung des Deutschen in Japan nachhaltig gefestigt werden kann.

2 Fremdsprachenunterricht im Bildungswesen Japans

2.1 Anteile der Deutschlernenden nach Schularten

Laut Datenerhebung durch das Auswärtige Amt Deutschlands über den DaF-Unterricht in 127 Ländern auf der Welt im Jahr 2020 sind, unter den insgesamt 15.453.528 Deutschlernenden, 13.399.937 an Schulen (86,7 %), 1.270.921 (8,2 %) an Hochschulen, 473.994 (3,1 %) im Erwachsenenbildungsbereich und 308.676 (2,0 %) an Goethe-Instituten. Entsprechend dem sehr hohen Anteil der Deutschlernenden im Schulbereich ist es naheliegend, dass „die größte Aufgabe innerhalb der DaF-Förderung [...] nach wie vor die Vermittlung der deutschen Sprache im Schulunterricht“ sei (Auswärtiges Amt 2020, 6). In Japan lernen insgesamt 242.153 Menschen Deutsch, unter ihnen aber 225.355 im tertiären Bereich (93,1 %) und nur 2.542 im Schulbereich (1,1 %). Wenn man dieses Verhältnis der Studierenden von Japan mit dem in europäischen Ländern wie Frankreich (3,2 %), Italien (4,5 %), Spanien (2,9 %), Polen (2,9 %), Großbritannien (1,3 %) und Ungarn (2,0 %) vergleicht, stellt sich heraus, dass die sehr hohe Proportion der Studierenden in Japan außergewöhnlich ist. Auch im Vergleich zum hohen Anteil der Studierenden in anderen ostasiatischen Ländern wie China (37,8 %), Taiwan (21,2 %), Hongkong (17,6 %) und Südkorea (70,5 %) zeigt sich die Situation in Japan als exzeptionell. Obwohl der Anteil von Studierenden auch in Südkorea hoch ist, macht seine gesamte Zahl (34.194) fast nur ein Zehntel dessen in Japan aus. Außerdem muss noch darauf hingewiesen werden, dass in Ostasien die gesamte Zahl der DaF-Lernenden per Bevölkerungszahl in Japan am größten ist (Japan 0,193 %, Hongkong 0,138 %, Taiwan 0,100 %, Südkorea 0,066 % und VR China 0,010 %), obwohl die gesamte Zahl der Lernenden deutlich niedriger als die in Europa ist.

Diese eigentümliche Konstellation des DaF-Unterrichts in Japan, der größtenteils an Hochschulen erteilt wird, kann auf das Defizit einer umfassenden Erziehungspolitik für Fremdsprachen zurückgeführt werden. Aus dem Zustand, dass in Japan 98,6 % der Oberschüler keine zweite Fremdsprache lernen und die Einschreibungsrate in die Hochschulbildung in Japan 2020 58,6 % (inklusive „junior colleges“, die ein Studium von zwei Jahren anbieten) war, wie das *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology* (MEXT, Ministerium für Erziehung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie) berichtet (MEXT 2020), und an nicht allen Hochschulen der Unterricht einer zweiten Fremdsprache angeboten wird, ergibt sich, dass fast der Hälfte der

Japaner an Schulen überhaupt keine Gelegenheit gegeben wird, eine zweite Fremdsprache zu lernen. Der Unterricht der Fremdsprachen außer Englisch wird weniger dank einer durchdachten Spracherziehungspolitik als gerade dank der Bildungsprinzipien einzelner Hochschulen, gewissermaßen als letzte Bastion, fortgesetzt.

2.2 Fremdsprachenunterricht im Primär- und Sekundärbereich

Infolge des revidierten Schulunterrichtsgesetzes wurden 2020 die „Fremdsprachlichen Aktivitäten“ in den Klassen 3 und 4 sowie das Fach „Fremdsprache“ in den Klassen 5 und 6 an Grundschulen eingeführt. In den beiden Fächern soll indessen im Prinzip Englisch behandelt werden (Lehrplan für Grundschulen 2017, 164, 178). Dieses „Englisch-Prinzip“ gilt auch für das Fach „Fremdsprache“ in der Mittelschule (Lehrplan für Mittelschulen 2017, 153). Der Lehrplan für Oberschulen (2018, 178) bringt scheinbar anderen Fremdsprachen außer Englisch mehr Achtung entgegen, weil er eine Möglichkeit des Unterrichts weiterer Fremdsprachen andeutet: „Wenn eine Fremdsprache außer Englisch erstmals unterrichtet wird, soll sie, die Lernbelastung der Schüler berücksichtigend, angemessen gelehrt werden.“ Diese Bemerkung lässt sich allerdings so interpretieren, dass der Fremdsprachenunterricht außer Englisch die Schüler nicht stark in Anspruch nehmen sollte, offensichtlich aus dem Grund, dass das MEXT in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht dem Englischen höchste Priorität einräumen möchte. Dementsprechend findet man in den Lehrplänen für sämtliche Schultypen den Hinweis darauf, beim Unterricht der anderen Fremdsprachen außer Englisch den Lehrzielen/-inhalten für das Fach Englisch zu folgen (Lehrplan für Grundschulen 2017, 164, Lehrplan für Mittelschulen 2017, 153, Lehrplan für Oberschulen 2018, 178). Von daher stellt sich heraus, dass die „Fremdsprache“ in den Schulcurricula in praxi auf Englisch hindeutet.

Ungeachtet dieser Sachlage werden an einigen Mittelschulen (Klassen 7 bis 9) auch Deutsch, Französisch, Spanisch, Chinesisch und Koreanisch unterrichtet, wiewohl die Zahl der Lernenden nicht beachtlich ist: Nur 0,1% der gesamten Mittelschüler in Japan haben 2014 eine Fremdsprache außer Englisch gelernt. An Oberschulen (Klassen 10 bis 12) wird mehr Fremdsprachenunterricht außer Englisch angeboten (Abb. 1). Von 1999 steigen langsam die Zahlen von Chinesisch und Koreanisch, die aber seit 2014 fast stabil bleiben. Unter den europäischen Sprachen ist Französisch, angeboten an ca. 200 Schulen, am populärsten, während sich Deutsch und Spanisch (jeweils an ca. 100 Schulen) geringerer Beliebtheit erfreuen. Im Großen und Ganzen macht die Zahl der Oberschüler (1,4%), die an einem Fremdsprachenunterricht außer Englisch teilnahmen, ebenfalls nicht viel aus. Demzufolge sind die Prüflingszahlen, die beim *National Center for University Examinations* im Fach „Fremdsprache“ eine Fremdsprache außer Englisch auswählen, extrem gering (dazu siehe Takahashi 2019, 845–847).

Der Lehrplan für „Fremdsprache“ an Mittel-/Oberschulen wurde vom MEXT 1989, 1998, 2008 und 2018 stufenweise zugunsten des Stichwortes „Kommunikation“ revidiert.

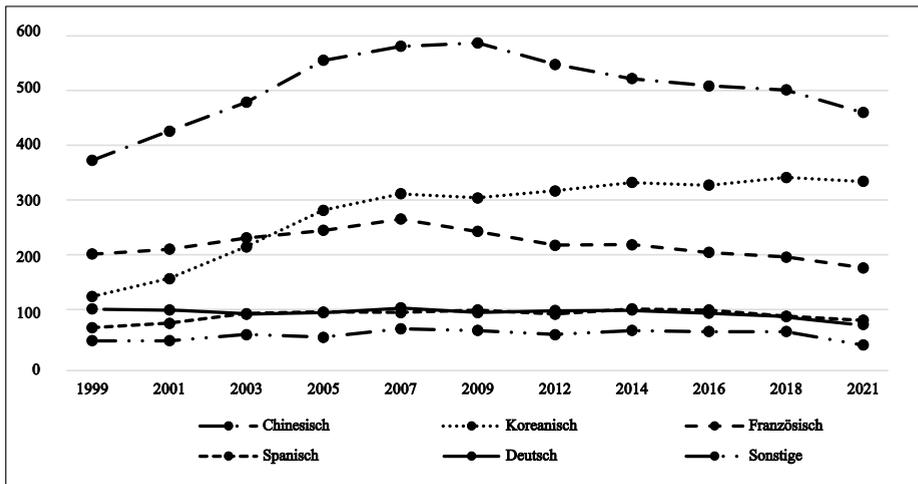


Abb. 1: Die Zahl der Oberschulen, die den Fremdsprachenunterricht außer Englisch anbieten (1999–2021) (MEXT 2023, 11).

Dem Lehrplan für „Fremdsprache“ zufolge heißt „Kommunikation“, mittels vierer Fertigkeiten von Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, Gedanken anderer Menschen und verschiedene Informationen zu verstehen, auszudrücken und auszutauschen (Lehrplan für Mittelschulen 2017, 122, Lehrplan für Oberschulen 2018, 12). Die Kommunikation, der im Lehrplan der Mittelschule sowie der Oberschule eine große Wichtigkeit zugewiesen wird, beeinflusst indirekt auch den Deutschunterricht an Hochschulen, wenngleich sein Lehrplan von einzelnen Hochschulen autark vorgeschrieben wird. Dabei wird öfter die potenziell komplexe Kommunikation im oben genannten Sinne zu stark vereinfachend mit alltäglicher Konversation gleichgestellt, weil es sich grundsätzlich um Anfängerkurse handelt. Wenn der Fremdsprachenunterricht weniger auf Wissenschaften als auf die alltägliche Praxis großen Wert legt, liegt es nahe, dass, abgesehen von Englisch, asiatische Sprachen wichtiger werden, die wegen rapide zunehmender Zahl der Besucher aus asiatischen Ländern von größerem Nutzen sind. 2018 waren die Besucherzahlen aus dem Ausland 8,38 Mio. aus China, 7,54 Mio. aus Südkorea und 4,76 Mio. aus Taiwan. Hingegen haben 0,66 Mio. aus Deutschland, 0,22 Mio. aus Österreich und 0,21 Mio. aus der Schweiz Japan besucht (Japan National Tourism Organization 2021). „Praxisorientierter“ Sprachunterricht im Sinne der Alltagskonversation kann auf die Popularität des Deutschen nicht unbedingt positiv wirken, zumal es in Japan fast keinen Anlass gibt, im sprachlichen Alltag Deutsch zu sprechen.

2.3 Private Sprachschulen

In Japan existieren sehr viele private Sprachschulen. Recht divers sind die Lehrziele der Fremdsprachen in privaten Sprachschulen, deren Kurse für die Erweiterung der

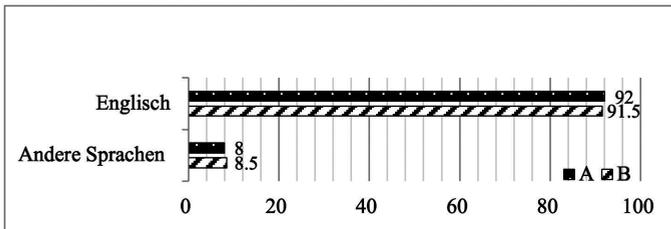


Abb. 2: Anteile von Englisch und anderen Sprachen an den privaten Sprachschulen A und B.

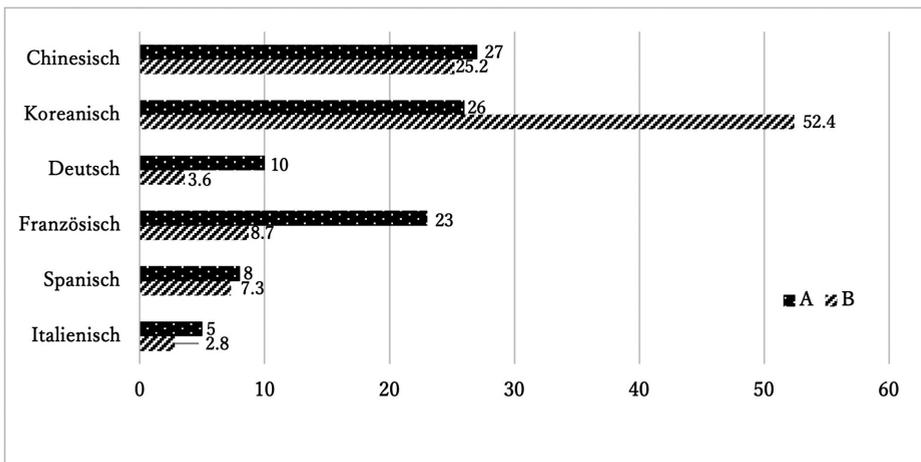


Abb. 3: Anteile von Sprachen außer Englisch an den privaten Sprachschulen A und B.

Qualifikation im Berufsleben, die Vorbereitung auf das Auslandsstudium oder eine persönliche Weiterbildung als Hobby ausgerichtet sind. Ihre genaue Zahl ist aufgrund ihrer vielfältigen Formen schwer zu erfassen. Laut dem japanischen Online-Jobportal *Rikunabi* (2020) sind unter dem Stichwort „Sprachenlernen“ 1955 japanische Firmen zu finden (Stand am 22. 12. 2020), wobei auch Firmen, die sich mit dem Japanischunterricht als Fremdsprache beschäftigen, eingeschlossen sind. Berücksichtigt man aber nur die Firmen mit mehr als 1000 Mitarbeitern, wurden acht Institutionen festgestellt, von denen nur drei auch Sprachkurse außer Englisch offerieren, weil sich sehr viele Sprachschulen offensichtlich unter Berücksichtigung der Rentabilität nur für Englisch interessieren.

Um einen breiten Überblick über die Popularität der Fremdsprachen in Japan zu gewinnen, ist es angezeigt, die Anteile der Lernenden nach Fremdsprachen an den drei landesweit sehr bekannten Sprachschulen zu ermitteln. Meiner Anfrage entsprechend haben zwei von den drei Institutionen (sie möchten anonym bleiben), die auch Kurse für diverse Fremdsprachen anbieten, mir Informationen über die Anteile der Lernenden nach Fremdsprachen am 25. 11. 2020 per E-Mail zukommen lassen. Danach

ergibt sich, dass an den beiden Sprachschulen A und B 92 % bzw. 91,5 % der Besucher Englisch lernen, während 8 % bzw. 8,5 % an Kursen anderer Fremdsprachen teilnehmen (Abb. 2). Berücksichtigt man die anderen Fremdsprachen im Einzelnen (Abb. 3), so stellt sich heraus, dass Chinesisch und Koreanisch am anteilstärksten sind. An der Schule A ist die Zahl der Lernenden dieser Sprachen – 27 % Chinesisch und 26 % Koreanisch – fast gleichmäßig verteilt, gefolgt von Französisch (23 %). An der Schule B rangiert Koreanisch (52,4 %) auf dem ersten Platz, aber Chinesisch (25,2 %) wird von weniger Lernenden belegt. Deutsch (10 % bzw. 3,6 %), das jetzt mit Spanisch und Italienisch in Konkurrenz steht, belegt immerhin den vierten bzw. fünften Platz. Mit Einschluss von Englisch wird Deutsch von 0,8 % bzw. 0,3 % der Besucher an den Schulen A und B gelernt. Außerdem werden an der Schule B noch je nach Anfrage Privatunterrichtsstunden in Indonesisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Thai und Vietnamesisch angeboten.

3 Fachlehrbücher in Fremdsprachen und Literaturwerke in japanischer Übersetzung

An Hochschulen in Japan wird Deutsch in den meisten Fällen im Rahmen der allgemeinen Bildung als zweite Fremdsprache unterrichtet. Wie die Japanische Gesellschaft für Germanistik festgestellt hat (JGG 2013, 19), studieren nur 0,2 % aller Lernenden Deutsch als Hauptfach. Der DaF-Unterricht findet in aller Regel ein-/zweimal pro Woche im ersten oder in den ersten zwei Studienjahren, je nach dem Curriculum einzelner Hochschulen, statt. Bezüglich der Zielvorstellung einer zweiten Fremdsprache im Studium wird deutlich, dass ihre Verwendung zum akademischen Zweck, d. h. zur Verwendung der Lehrbücher in dieser Fremdsprache oder Verwendung dieser Fremdsprache als Unterrichtssprache, an Hochschulen in Japan generell nicht erwartet wird.

In fast allen Fachgebieten findet man genügend Fachbücher in Japanisch und in japanischer Übersetzung, die Dozenten und Studierenden zur Verfügung stehen. Gemäß meiner Anfrage zwischen 26. Oktober 2020 und 16. November 2020 über die Nachfrage nach in einer Fremdsprache geschriebenen Lehrbüchern in Bachelor-Studiengängen (Lehrbücher zum Fremdsprachenlernen nicht mit eingeschlossen) an Buchhandlungen an zehn renommierten Universitäten in Tokyo, Kyoto, Osaka und Kobe haben mir Buchhandlungen von insgesamt sechs Universitäten darüber Informationen geliefert. In Japan sind üblicherweise Co-op-Buchhandlungen jeder Hochschule für den Verkauf sämtlicher Lehrbücher für Studierende zuständig, wobei je nach Bedarf allenfalls auch zusätzliche Materialien von Dozenten verteilt werden. Da es sich um interne Informationen handelt, wurden mir eingehende Informationen, wie alle Titel inklusive japanischer Texte, bis auf eine Universität nicht offengelegt. Anhand der Daten dieser Universität waren rund 97 % der Lehrbücher auf Japanisch

Tab. 1: Literaturwerke in japanischer Übersetzung.

Sprache	Zahl	Anteil
Englisch	1255	73,1 %
Deutsch	130	7,6 %
Chinesisch	116	6,8 %
Französisch	91	5,3 %
Spanisch	41	2,4 %
Russisch	39	2,3 %
Italienisch	28	1,6 %
Sonstige	16	0,9 %
Summe	1716	100 %

(anhand des *Shuppan nenkan* 2018 vom Verfasser kalkuliert und zusammengestellt)

geschrieben: Die anderen 3 % der Titel sind englische Bücher, von denen die Lehrbücher für Anglisten 68 % ausmachen. Anglistikbezogene Titel ausgenommen, wurden Lehrbücher in englischer Sprache nur sporadisch verwendet. Obwohl die gesamten Daten an den anderen fünf Universitäten nicht bekannt gemacht wurden, lässt es sich in Anbetracht der Zahlen fremdsprachiger Lehrbücher aller Wahrscheinlichkeit nach abschätzen, dass das Verhältnis fremdsprachiger Lehrbücher zu japanischen auch nicht anders sein dürfte. Dies hängt zum einen mit den Gegebenheiten zusammen, dass in Japan, abgesehen von Lehrveranstaltungen für internationale Studierende und, in viel geringerem Maße, für Anglisten, die Lehrveranstaltungen in allen Fachgebieten nahezu gänzlich auf Japanisch stattfinden. Zumindest im Bachelorstudium in Japan ist es durchaus möglich, fast in jedem Fachgebiet, inklusive der Naturwissenschaften, auf sehr gute japanische Lehrbücher zurückgreifen zu können. Ein Grund der Verwendung fremdsprachiger Lehrbücher liegt, neben der Erlernung des Fachwissens, in Übungen zum fachbezogenen Leseverstehen in einer Fremdsprache, konkret fast ausschließlich des Englischen. Unter den gesamten fremdsprachigen Lehrbüchern an den fünf Universitäten waren, außer Englisch, nur vier fremdsprachige Titel zu finden, ein Roman auf Französisch und drei philosophische Titel auf Deutsch. Aus dieser Betrachtung lässt sich folgern, dass im Bachelorstudium Fremdsprachen einschließlich Englisch, außer in den Studiengängen für Anglistik- und internationale Studierende, so gut wie keine Rolle spielen.

Wenden wir uns nun fremdsprachigen Literaturwerken in japanischer Übersetzung zu, die sowohl für eine allgemeine Leserschaft wie auch für Germanisten von Wert sind. Einer Analyse der Daten vom *Shuppan nenkan* (2018) zufolge wurden im Jahr 2018 1.716 ausländische Literaturwerke in japanischer Übersetzung veröffentlicht (Tab. 1). Auch im Bereich der Literatur beherrschen englische Werke den Buchmarkt: 73,1 % davon waren Bücher der englischen Literatur. Ein Grund dieser Dominanz der englischen Literatur lässt sich nicht nur auf die hohen Publikationszahlen in den USA und Großbritannien, sondern auch auf die Vielzahl englischer Übersetzer bzw.

Experten in Japan zurückführen. Mit sehr großem Rückstand gegenüber Englisch rangiert immerhin an zweiter Stelle die deutsche Literatur (7,6 %), gefolgt von Chinesisch (6,8 %) und Französisch (5,3 %). Die Publikation fremdsprachiger Literatur in japanischer Übersetzung, die den Japanern die Bemühung des Fremdsprachenlernens erspart, verstärkt womöglich ihr Interesse an Kultur und Gesellschaft der betreffenden Sprache. Ob das wiederum einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation dieser Sprache erwecken kann, bleibt ungeklärt. Die Zahl der Übersetzungen stellt allerdings den Bedarf an Übersetzern der betreffenden Sprache dar.

4 Wissenschaftliche Gesellschaften und ihre Publikationssprachen in Japan

Um die wissenschaftliche Lage der deutschen Sprache in Japan zu ermitteln, lässt sich der Blick auf die Japanische Gesellschaft für Germanistik (JGG) nutzen. Die JGG, die 1947 laut ihrer Satzung, Art. 2, zwecks Erforschung und Verbreitung der deutschen Sprache und Literatur gegründet wurde, ist der größte Verband für Germanistik in Japan und unterhält landesweit neun Zweigstellen. Sie organisiert regelmäßig Tagungen und Vorträge, zudem gibt sie die Zeitschrift *Neue Beiträge zur Germanistik* heraus. Die Mitgliederzahl hat seit der Gründung der JGG bis 1995 kontinuierlich bis 2640 zugenommen, allem Anschein nach, weil die Lehre zweier Fremdsprachen an Hochschulen kraft der Richtlinien zur Gründung von Hochschulen verpflichtend war: Die wichtigsten Fremdsprachen waren dabei Englisch, Deutsch und Französisch. Diese Richtlinien wurden 1991 dergestalt revidiert, dass jede Hochschule eigenständig entscheiden kann, ob und welche Fremdsprache/n unterrichtet wird/werden. Dieses Ereignis hat dazu geführt, dass der Unterricht für zweite Fremdsprachen an manchen Hochschulen vom Wahlpflichtfach auf ein Wahlfach heruntergestuft oder zugunsten des Englischen gar abgeschafft worden ist. Diese Revision, die Hochschulen zur Berücksichtigung marktwirtschaftlich populärer Fremdsprachen veranlasste, hat vor allem dem Chinesischen, eventuell auch dem Koreanischen, den Vorzug gegeben, was Deutsch mit diesen Sprachen in Konkurrenz gesetzt hat. Dabei hat sich das Interesse der Japaner für die Sprachen des von Japan geografisch weit entfernten Europa nollens volens abgeschwächt. Zwangsläufig hat das den Abbau von Professuren für Deutsch bzw. Germanistik eingeleitet, so dass an manchen Hochschulen keine neuen Germanisten mehr eingestellt wurden, nachdem Professoren für Deutsch bzw. Germanistik in den Ruhestand getreten waren. Demzufolge ist die Mitgliederzahl der JGG zwischen 1995 und 2020 um rund 40 % auf 1.578 gesunken. Dementsprechend interessieren sich wegen schlechter Berufsaussichten weniger Studierende für eine akademische Laufbahn als Germanist bzw. Deutschlehrer, was wiederum die Zahl der Studierenden in Master- und Doktorkursen signifikant verringert.

Weiteren Aufschluss liefert eine Übersicht über die Publikationssprachen von wissenschaftlichen Gesellschaften in Japan. Mehr als 50 % der humanwissenschaftlichen

Gesellschaften (z. B. Biologie, Agrarwissenschaft, Medizin, Zahnmedizin, Pharmazie) und mehr als 40 % der Naturwissenschaften und Technik (Hanibuchi/ Kawaguchi 2020, 142) zählen über 500 Mitglieder. Aufgrund der sehr hohen Anzahl der Mitglieder in diesen Fachgebieten habe ich mich bei der Betrachtung der Human-/Naturwissenschaften und Technik auf die 45 Gesellschaften von über 10.000 Mitgliedern beschränkt. Hingegen liegt in zwei Drittel der Gesellschaften der Geistes-/Sozialwissenschaften in Japan die Mitgliederzahl unter 500. Da es wegen der großen Anzahl kleinerer Gesellschaften nicht möglich ist, bei der Auswahl ein numerisches Kriterium aufzustellen, wurden die Gesellschaften der sprachbezogenen Fachrichtungen und die mit generischen Bezeichnungen von Fachdisziplinen, wie etwa Geschichte oder Philosophie, berücksichtigt. Nach der Durchsicht ist festzustellen, dass fächerübergreifend mehrere Sprachen als Publikationssprache akzeptiert werden. In fast allen Zeitschriften werden Aufsätze auf Japanisch angenommen, bis auf wenige Zeitschriften von naturwissenschaftlichen und medizinischen Fachgesellschaften (z. B. *The Japanese Circulation Society*, *The Chemical Society of Japan*), deren Publikationssprache ausschließlich Englisch ist. In den meisten Gesellschaften werden neben japanischen auch Beiträge auf Englisch angenommen. Auf Deutsch geschriebene Beiträge werden, soweit ich recherchiert habe, nur in der *Gesellschaft für Germanistik*, *Philosophical Association of Japan*, *Linguistic Society of Japan* und *Musicological Society of Japan* akzeptiert. In den letzten beiden sind aber seit der ersten Ausgabe jeweils nur drei Beiträge auf Deutsch geschrieben worden: Die anderen Beiträge sind alle auf Japanisch verfasst worden. Bei den Zeitschriften der *Société Japonaise de Linguistique Française*, *Chinese Linguistic Society of Japan* und *Japan Association for Korean Language Education* ist neben Japanisch und den jeweiligen Objektsprachen der Fächer auch Englisch als Publikationssprache anerkannt. Aufgrund der weltweiten Verbreitung des Englischen als Wissenschaftssprache ist es für akademische Gesellschaften dadurch gewiss leichter, mehr Beiträge von internationalen Wissenschaftlern zu gewinnen und eine weitere Leserschaft zu erreichen. Für Organisationen, die auch auf die Förderung und Verbreitung einer bestimmten Sprache abzielen, kann aber diese Sprachpolitik zweischneidig wirken. Wenn Germanisten mehr Beiträge auf Englisch schrieben, würde der Wert des Deutschen als Wissenschaftssprache weiter geschmälert werden. Wie Ammon (2006, 84) zum Ausdruck bringt, ist es eine offene Frage, „[i]nwiefern es [...] doch möglich ist und für wie lange und ob und in welchem Ausmaß neben allenthalben verbreiteten Englischkenntnissen weiterhin Kenntnisse anderer Fremdsprachen erworben und gepflegt werden“. Des Weiteren geben viele Gesellschaften von Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften in Japan zwei unterschiedliche Ausgaben ihrer Zeitschriften heraus, je nach den Publikationssprachen jeweils auf Englisch und Japanisch.

Aus den Betrachtungen ergibt sich, dass in wissenschaftlichen Gesellschaften Japans sich Englisch fächerübergreifend als Publikationssprache etabliert, während japanische Wissenschaftler größtenteils auch an Japanisch als Wissenschaftssprache festhalten. Dabei ist es eine offene Frage, nach welchen Kriterien japanische Wissen-

schaftler die eine oder die andere Sprache verwenden. Im Großen und Ganzen kann man schließen, dass in Japan Deutsch als Wissenschaftssprache nur für Germanisten unabdingbar und gegebenenfalls für manche Philosophen von Nutzen ist.

5 Diskussion

Alles in allem befindet sich der Fremdsprachenunterricht in Japan außer Englisch in einer prekären Situation, die durch eine eminente Bevorzugung des Englischen verursacht wird. Dabei wäre eine sprachpolitische Initiative dergestalt vonnöten, dass die Reihenfolge der Fremdsprachen (L2, L3, ... , Ln) nicht der erzielten Niveaustufe entsprechen müsste. Man erzielt beispielsweise ein höheres Niveau im Deutschen (L3) als im Englischen (L2) (zum Thema der Didaktik für Tertiärsprachen, vgl. Hufeisen/Neuner 2003). Dies ist aber momentan in Japan den Curricula gemäß zumeist nur dann möglich, wenn man eine L3 als Hauptfach, wie etwa Deutsch (Germanistik) oder Französisch (Romanistik), studiert. Die Curricula an Hochschulen müssten daher noch flexibler gestaltet werden, so dass Studierende verschiedener Fachgebiete im Fach „Fremdsprache“ der allgemeinen Bildung die Priorität der zu lernenden Fremdsprachen frei bestimmen könnten, z. B. Deutsch intensiver als Englisch zu lernen. Dabei ist es zwar abzusehen, dass die Mehrheit der Studierenden größeren Wert auf Englisch legen würden. Durch die flexible Reihenfolge der prioritären Fremdsprachen könnte jedoch zumindest darauf hingedeutet werden, dass andere angebotene Fremdsprachen gleichwertig sind. Diese Maßnahme müsste aber mit einer ‚Belohnung‘ des Deutschlernens in Japan gekoppelt werden, weil die hochstehende Idee des Plurilingualismus und das kulturelle Erbe des deutschsprachigen Raumes allein, wenn ihre Bedeutungen auch hoch einzuschätzen sind, Studierende nicht genug zum Deutschlernen ermutigen könnten.

Die Formel „Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus“ (Deutscher Sprachrat 2021) der Präsidentin des Goethe-Instituts Jutta Limbach (Amtszeit 2002–2008) wird vom Goethe-Institut noch heute als eine Werbekampagne benutzt (Goethe-Institut 2021). Diese aphoristische Formel ist zwar treffend, aber in der Praxis scheint sie für Deutschlernende in Japan überfordernd zu sein, weil Deutsch und Englisch aufgrund ihrer sehr großen linguistischen Distanz zum Japanischen für japanische Muttersprachler sehr schwierig sind. Dabei sollte die Bedeutung des „Plus“ beim Deutschlernen veranschaulicht werden, um vor Augen zu führen, ob es sich lohnt, viel Zeit und Energie noch ins Deutschlernen einzusetzen. Für Studierende ist eine pragmatische Notwendigkeit des Deutschlernens, vor allem bei der Jobsuche, unverzichtbar. In Japan niedergelassene deutsche Firmen erkennen allerdings bei der Anwerbung bezüglich der Fremdsprache den Kenntnissen des Englischen höchste Priorität zu, weil sie Menschen einstellen möchten, die global ausgerichtete Aufgaben bewältigen können (Takahashi 2019, 839). Dieser sehr hohen Relevanz des Englischen bei deutschen Firmen in Japan gemäß wirkt Deutsch unattraktiv, erst recht wenn Deutsch weder im Studium noch im sprachlichen Alltag in Japan Nutzenanwendung findet. Angesichts dieser Situation

müsste noch begründet werden, ob und wie sich die Notwendigkeit des DaF-Unterrichts an Hochschulen begründen lässt.

Würden nationale und regionale Regierungen bei der Einstellung einiger Beamten Deutschkenntnisse auf höherem Stufenniveau positiv einbeziehen und in diesem Fall auf die Englischkenntnisse keinen großen Wert legen, dann würden Studierende zum Deutschlernen angeregt. Diese Aktion wäre vor allem bei den Präfekturen und Städten zweckmäßig, die Gemeinde-/Städtepartnerschaften in deutschsprachigen Ländern haben: Um diese Beziehungen der Japaner mit den Deutschsprachigen zu vertiefen, wären Deutschkenntnisse bestimmt vorteilhaft. In Japan haben 101 Präfekturen und Städte solche freundschaftlichen Beziehungen in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz (CLAIR o. D.). Die Top 20 Sprachen der Gemeinde-/Städtepartnerschaften mit Japan sind Englisch (692), Chinesisch (579), Koreanisch (165), Deutsch (101), Portugiesisch (58), Französisch (54), Russisch (45), Italienisch (39) und Filipino (20) (anhand der Daten in CLAIR von Verf. gerechnet); in Klammern werden die Zahlen der Gemeinde-/Städtepartnerschaften gegeben. Laut CLAIR gibt es zurzeit in Deutschland 56, in Österreich 33, und in der deutschsprachigen Schweiz 12 solche Partnerstädte/-gemeinden. Aus dieser Betrachtung geht hervor, dass sich Deutsch, das immerhin Rangplatz vier hat, als eine wichtige Sprache erweist. Wie daraus zu folgern ist, scheint der Hinweis von Ammon (2007, 65) auf die Wichtigkeit einer gegenseitigen Förderung der beiden Länder eine in Frage kommende Maßnahme zu sein, d. h. Japan fördert Deutsch in Japan und Deutschland fördert Japanisch in Deutschland. In diesem Zusammenhang weist Ammon (2006, 85–86) auch auf Sprachenbündnisse unter den Staaten mit großen Sprachen hin, die als Fremdsprachen verbreitet sind, z. B. Japan fördert Deutsch und Deutschland Japanisch.

Wenn Globalisierung auf einem Prozess basiert, in dem sich Menschen, Waren und Geld transnational bewegen, heißt das zwangsläufig, dass uns fremde Menschen und Kulturen in erreichbarere Nähe rücken. Dabei ist es sicherlich hilfreich, über eine gemeinsame Sprache zu verfügen. Gleichzeitig bringt uns dieser Prozess auch die Erfahrung, dass angesichts vielzähliger Sprachen und vielfältiger Kulturen auf der Welt Englisch kein Allheilmittel ist. In dieser Situation wäre es gewinnbringend, in Bildungseinrichtungen *Language Awareness* (LA) zu fördern, das laut *Association for Language Awareness* als „explizites Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachenlernen, Sprachunterricht und Sprachgebrauch“¹ definiert wird (vgl. Fallstudien in nordischen und baltischen Ländern, Candelier/Kervran 2018 und in Frankreich Young/Helot 2003). Die Vorteile des LA-Ansatzes bestehen aus fünf Domänen: der affektiven Domäne (Neugier zum Sprachenlernen), der sozialen Domäne (soziale Harmonisierung in der Gesellschaft mit mehreren ethnischen Gruppen), der Macht-Domäne (Empfindlichkeit und Wachsamkeit gegen die Sprache als ein Instrument der Manipulation), der kognitiven Domäne (Sprache in Verwen-

1 https://www.languageawareness.org/?page_id=48 (letzter Zugriff 27. 12. 2023). Aus dem Englischen vom Verfasser übersetzt.

dung, ihre Funktionen, Genres und ihr Lernprozess) und der Performanz-Domäne (positive Auswirkung auf das Sprachverhalten) (Garret/James 1993). Diese fünf Domänen stehen generell im engen Zusammenhang mit dem Sprachenlernen, das auf sowohl sprachlicher als auch kultureller Aufgeschlossenheit aufbaut. Bei dieser Angelegenheit wäre es von großer Bedeutung, sich mit mehreren Sprachen auseinanderzusetzen, damit man sich sprachkultureller Vielfaltigkeit und Machtverhältnisse der Sprachen in einer Gesellschaft bewusst wird. Vor allen Dingen lässt sich beim DaF-Unterricht auch besser der Wandel der deutschen Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten einbeziehen, in denen der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund zugenommen hat und diesbezügliche sprachpolitische Probleme vor allem in Bezug auf den Unterricht von DaZ sowie in den Herkunftssprachen an Schulen noch erforschungsbedürftig sind. In diesem Hinblick ist der LA-Ansatz als ein Gegengewicht zu einer dominanten Sprache wie Englisch geeignet (Hélot 2008, 12). Dieser Ansatz sollte in erster Linie an Grundschulen angewendet werden, die sich die Fremdsprachlichen Aktivitäten in den Klassen 3 und 4 vornehmen. Dadurch würde bei Kindern nicht nur mehr Interesse an Sprachen geweckt, sondern auch Sprachwissen und metasprachliche Bewusstheit gefördert (Oomen-Welke 2016). Darüber hinaus wäre eine Einführung des L3-Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe in vollem Umfang erforderlich, wobei neben den Sprachen der Nachbarländer Japans und Herkunftssprachen der Migranten und Aussiedler mindestens Deutsch und Französisch in Erwägung gezogen werden sollten. In Bezug auf die Immigration nach Japan hat die Zahl der Zuwanderer japanischer Abstammung, die aus Brasilien nach Japan kommen, seit der Änderung des Gesetzes über Einwanderungskontrolle und Anerkennung von Flüchtlingen im Jahr 1990 enorm zugenommen. Ihre erste Sprache ist Portugiesisch. Von großer Bedeutung für Japaner wäre dabei, aufgeschlossene Einstellungen gegenüber fremden Menschen und Kulturen zu fördern, weil die japanische Gesellschaft nach wie vor durch Geschlossenheit charakterisiert werden kann. Aus einer Meinungs-umfrage der *Nippon Hoso Kyokai* (Japan Broadcasting Corporation) (NHK 2018) ergibt sich, dass 50,8% der Befragten in Japan keinen Umgang mit Ausländern und 63,5% kein Interesse haben, im Ausland zu arbeiten oder zu studieren. Außerdem würde dieser Schritt die Schaffung neuer Lehrerstellen für Fremdsprachen ermöglichen, was wiederum Studierende dazu anregen könnte, auch eine Fremdsprache außer Englisch intensiver zu lernen.

Diese Überlegung führt hin zu der grundsätzlichen Frage der Stellung des Deutschen schlechthin. Auch wenn in Deutschland mittlerweile Studiengänge mit Englisch als Hauptunterrichtssprache gravierend zunehmen (UNICUM 2021), wo internationale Studierende mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen ohne Weiteres auf Englisch studieren können, sollte den internationalen Studierenden die Aneignung des Deutschen zumindest auf der mittleren Niveaustufe grundsätzlich empfohlen werden, damit sie in ihrem Studium und Leben größten Gewinn erzielen können, was auch zur Erhöhung des Wertes der deutschen Sprache beiträgt. Wenn noch mehr Muttersprachler des Deutschen wichtige Angelegenheiten in Wirtschaft und Wissenschaft auf Eng-

lich verhandeln würden und die Verwendung des Deutschen auf die „F-Domänen“ (Familie, Freunde und Folklore) beschränkt würde, wie Stickel (2010, 33) mit Besorgnis behauptet, würde Deutsch infolge der Schwächung seiner Vitalität unattraktiver und der Fortbestand des DaF-Unterrichts gefährdet werden. Ein Domänenverlust führt zur Entkräftung der Sprachvitalität (zur Vermessung der Sprachvitalität, siehe UNESCO 2003, 7–12). Ob die Klage von Mori Ōgai trotz des schönen Aufblühens des deutschen Geistes heute auch gälte, wenn das Französische durch das Englische ersetzt würde, das ist eine essenzielle Frage der Internationalität und Vitalität des Deutschen.

6 Literatur

- Ammon, Ulrich (2006): Ist die auswärtige Förderung von Sprachen wie Deutsch oder Japanisch heute noch zeitgemäß? In: *Deutsch als Fremdsprache* 43/2, 79–87.
- Ammon, Ulrich (2015): *Die internationale Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin, München, Boston.
- Auswärtiges Amt (Hg.) (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*, Berlin. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (letzter Zugriff 27. 12. 2023)
- Candelier, Michel/Martine Kervran (2018): 1997–2017: Twenty years of innovation and research about awakening to languages-Evlang heritage. In: *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education* 3/1, 10–21.
- CLAIR (o. D.): Council of Local Authorities for International Relations, Japan <http://www.clair.or.jp/j/exchange/shimai/countries/> (letzter Zugriff 27. 12. 2023)
- Deutscher Sprachrat (2021): *Berliner Lektionen 2005*. <https://www.deutscher-sprachrat.de/aktionen/berliner-lektionen-2005.html> (letzter Zugriff 27. 12. 2023)
- Garret, Peter/Carl James (1993): What's language awareness? In: *BABEL – AFIAL*, 2, 109–114.
- Goethe-Institut (2021): *Deutsch ist ein Plus*. <https://www.goethe.de/ins/dk/de/spr/wdl/dpl.html> (letzter Zugriff 27. 12. 2023)
- Hanibuchi, Tomoya/Shinsuke Kawaguchi (2020): Current State of Academic Societies in Japan. *E-journal GEO*. Vol. 15/1, 137–155. https://www.jstage.jst.go.jp/article/ejgeo/15/1/15_137/_pdf (letzter Zugriff 27. 12. 2023)
- Hélot, Christine (2008): Awareness raising and multilingualism in primary education. In: Jasone Cenoz/ Nancy H. Hornberger (Hg.): *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed., vol. 6: Knowledge about Language. New York, 1–14.
- Hoshino, Haruhiko/Rika Okubo (2019): „Doitsu ippentō“ to Itō Hirobumi no dokuōkenpōchōsa („Extreme Orientierung an Deutschland“ und Itō Hirobumis Forschung der deutschen und österreichischen Verfassungen). *Fukuoka University Review of Literature & Humanities* 50, 929–959.
- Hufeisen, Britta/Gerhard Neuner (Hg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen: Forschungsfelder und -methoden*. Europarat, Strasbourg.
- James, Carl/Peter Garrett (1992): The scope of language awareness. In: Carl James/Peter Garrett (Hg.): *Language awareness in the classroom*. London, 2–23.
- Japan National Tourism Organization (2021): *Japanese Overseas Travelers by Destination [Visitor Arrivals from Japan] from 2015 to 2019*, Tokyo. <https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/20210218.pdf> (letzter Zugriff 27. 12. 2023).
- Jessner, Ulrike (2018): Language awareness in multilingual learning and teaching. In: Peter Garrett/ Joseph M. Cots (Hg.): *Routledge Handbook of Language Awareness*. New York, 257–274.

- JGG (2013): Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan – Untersuchungsbericht 1 (Die Bildungsinstitutionen). Japanische Gesellschaft für Germanistik. Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Tokyo.
- Kawasumi, Tetsuo (Hg.) (1996): Eigokyōiku ronsōshi (Kontroverse um die Geschichte der englischen Erziehung). Tokyo.
- Lehrplan für Grundschulen (2017): Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Tokyo. https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf (letzter Zugriff 27. 12. 2023)
- Lehrplan für Mittelschulen (2017): Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Tokyo. https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf (letzter Zugriff 27. 12. 2023)
- Lehrplan für Oberschulen (2018): Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Tokyo. https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf (letzter Zugriff 27. 12. 2023)
- MEXT (2020): Veröffentlichung der grundlegenden Untersuchung der Schulen im zweiten Reiwa-Jahrgang (Stand: 25. Dezember 2020). Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Tokyo. https://www.mext.go.jp/content/20200825-mxt_chousa01-1419591_8.pdf (letzter Zugriff 27. 12. 2023)
- MEXT (2023): Zum Stand des internationalen Austauschs an Oberschulen. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Tokyo. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/20230403-mxt_kouhou02-1.pdf (letzter Zugriff 10. 02. 2023)
- Mori, Ōgai (2019): Deutschlandtagebuch 1884–1888. Hg. und aus dem Japanischen übersetzt von Heike Schöche. Tübingen.
- NHK (2018): Investigation on “attitudes of the Japanese people”. Broadcasting Culture Research Institute. Japan Broadcasting Corporation. https://www.nhk.or.jp/bunken/research/yoron/pdf/20190107_1.pdf (letzter Zugriff 27. 12. 2023)
- Oomen-Welke, Ingelore (2016): Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21/2, 5–12.
- Rikunabi (2020): (C) Recruit Medical Career Co., Ltd., Tokyo. <https://job.rikunabi.com/2022/?isc=r21rcnz00060> (letzter Zugriff 27. 12. 2023)
- Shuppan nenkan (2018) (Jahresbericht der Publikationen in Japan). Tokyo.
- Stickel, Gerhard (2010): Die deutsche Sprache im europäischen Kontext – das Europa der Sprachen. In: Werner Pfannhauser (Hg.): Sprachpolitik und Sprachkultur in Europa, 21–44. Paderborn. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/5410/file/Stickel_Die_deutsche_Sprache_im_europaeischen_Kontext_2010.pdf (letzter Zugriff 27. 12. 2023)
- Suzuki, Takao (1999): Nihonjin wa naze eigoga dekinai (Warum sind Japaner nicht gut in Englisch?). Tokyo.
- Takahashi, Hideaki (2019): Förderung von DaF in Japan. In: Ulrich Ammon/Gabriele Schmidt (Hg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit – Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin, 833–854.
- Takii, Kazuhiro (2009): Junkyokoku doitsu no sentaku to dakkyaku – Meiji 14nen no seihenkara Itō Hirobumi no kenpōchōsa made (Auswahl und Entfernung des Modellandes Deutschland – Vom politischen Wandel 1884 bis zur Verfassungsuntersuchung von Ito Hirobumi). Bulletin of the Seigakuin University General Research Institute 47. 15–40.
- UNESCO (2003): Language Vitality and Endangerment. UNESCO Intangible cultural heritage unit’s ad hoc expert group on endangered languages. <https://ich.unesco.org/doc/src/00120-EN.pdf> (letzter Zugriff 27. 12. 2023)
- UNICUM (2021): <https://unicheck.unicum.de/studieren-auf-englisch> (letzter Zugriff 27. 12. 2023)
- Young, Andrea/Christine Helot (2003): Language Awareness and/or Language Learning in French Primary Schools Today. Language Awareness 12:3/4, 234–246. https://www.researchgate.net/publication/228704393_Language_Awareness_andor_Language_Learning_in_French_Primary_Schools_Today/link/0deec52c5e4a4b4161000000/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicWcFbnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19 (letzter Zugriff 27. 12. 2023)

Per Urlaub, John Benjamin und Alexander Lorenz

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in den USA

Zusammenfassung: Die amerikanische Germanistik, und somit das Fach Deutsch als Fremdsprache, befindet sich in einer Krise, denn in den letzten Jahrzehnten sank die Zahl der Studierenden rapide. Dieses Kapitel skizziert zunächst die inhaltliche und didaktische Entwicklung des Fachs. Diese vollzog sich im Kontext gesellschaftspolitischer Bedingungen. Mitteleuropäische Einwanderungsströme, die Institutionalisierung des amerikanischen Hochschulwesens, geostrategische Sicherheitsinteressen des Westens und neoliberale Bildungspolitik hatten unmittelbaren Einfluss auf das Auf und Ab der US-Germanistik. Dann widmet sich das Kapitel der Rolle des Deutschen als Fachsprache innerhalb der amerikanischen Germanistik und kritisiert, dass bis heute eine berufspraktische Sprachausbildung oft gar nicht oder nur marginal im Studium erfolgt. Es gibt aber Ausnahmen, und daher beschreibt das Kapitel zwei Deutschprogramme, in denen sich das gesamte Bildungskonzept an berufsspezifischen Ambitionen der Studierenden orientiert. Der Erfolg dieser beiden Programme motiviert ein Plädoyer: Die amerikanische Germanistik muss neben den traditionellen inhaltlichen Schwerpunkten in Literatur- und Kulturwissenschaften berufsspezifische Bildungsangebote in das Fach integrieren. Diese Integration kann durch die Anerkennung und gezielte Förderung des Deutschen als Fachsprache erfolgen. Dieser strategische Schritt führt nicht, wie die beiden Beispiele darstellen, zu einer geistigen Verdünnung der Germanistik, sondern belebt das Fach und macht es relevant und spannend für junge Amerikaner.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Fachsprache, Germanistik, Vereinigte Staaten von Amerika

- 1 Einleitung
- 2 Deutsch als Fremdsprache in den USA
- 3 Deutsch als Fachsprache in den USA
- 4 Fazit
- 5 Literatur

1 Einleitung

Im Jahre 1607 betrat der erste deutschsprachige Einwanderer gemeinsam mit einer Gruppe englischer Siedler den nordamerikanischen Kontinent (Jabs 2008, 1). In den folgenden Jahrzehnten wuchs die Anzahl deutschsprachiger Ankömmlinge langsam, und erst im Jahre 1683 wurde die erste permanente deutschsprachige Siedlung Germantown in der Nähe der Stadt Philadelphia gegründet (Pennypacker 1899, 1). Wäh-

rend im 17. und 18. Jahrhundert die Zahl der deutschsprachigen Einwanderer noch verhältnismäßig übersichtlich blieb, lockte die inzwischen unabhängige Nation dank ihrer freiheitlichen Verfassung und ihrer wirtschaftlichen Möglichkeiten zwischen 1848 und dem Beginn des 20. Jahrhunderts eine rasant steigende Anzahl von Migranten aus deutschsprachigen Regionen an. Laut jüngster Volkszählung bekennen sich heute über 40 Millionen Amerikaner zu ihren deutschen Wurzeln und formen als Deutsch-Amerikaner eine der größten ethnischen Gruppen in den Vereinigten Staaten (United States Census Bureau o. D.).

Mit den Einwanderern aus Mitteleuropa kam die deutsche Sprache in die Neue Welt. Bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts diente das Deutsche nicht nur der ersten Generation als tägliches Kommunikationsmedium innerhalb engmaschiger Einwanderungsgemeinschaften. Überdies wurde das Deutsche durch diese Funktion als Verkehrssprache auch ganz automatisch in einzelnen Branchen zur Fachsprache. Dies geschah aufgrund der Verbindung zwischen der deutschen Sprache und den beruflichen Milieus der mitteleuropäischen Einwanderer. Ihren Status als Verkehrssprache und Fachsprache hat das Deutsche in Amerika allerdings in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verloren (Wilkerson/Salmons 2008, 271). Schuld daran sind nicht nur natürliche sprachhistorische Entwicklungen und die rapide Assimilation der Deutsch-Amerikaner als Reaktion auf gesellschaftliche Marginalisierung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Salmons 2002, 183), sondern – wie dieses Kapitel darlegt – auch die bis heute nicht stattgefundene Wertschätzung des Deutschen als Fachsprache seitens der amerikanischen Germanistik an vielen Universitäten.

Zunächst konzentriert sich das Kapitel auf die Entwicklung des Lehr- und Forschungsbereichs Deutsch als Fremdsprache als Teilbereich der Germanistik im Hochschulwesen der USA. Neben historischen Entwicklungen skizziert der Text gegenwärtige Herausforderungen. Trotz der historischen Verknüpfung zwischen der deutschen Sprache und zahlreichen, von mitteleuropäischer Einwanderung geprägten Industriezweigen genießt die deutsche Sprache heute nur eine sehr geringe Anerkennung als Fachsprache auf dem nordamerikanischen Kontinent. Diese Wahrnehmung spiegelt sich auch im Lehrangebot der amerikanischen Universitäten wider. Daher argumentiert das Kapitel, dass die Germanistik an amerikanischen Universitäten wichtige Wachstumsimpulse durch eine größere Anerkennung des Deutschen als Kommunikationsmedium im nordamerikanischen und internationalen Berufsleben erführe. Zwei Beispiele illustrieren, wie das Fach florieren kann, wenn sich an amerikanischen Hochschulen eine pragmatischere Sichtweise durchsetzt und sich das Lehrangebot in der Germanistik stärker an den beruflichen Ambitionen der Studierenden orientiert.

Das Fazit unterstreicht den aktuellen Handlungsbedarf: Um Studierende besser auf ihren Berufsalltag vorzubereiten, muss die Lehre an US-Universitäten im Fach Germanistik inhaltlich reformiert werden. Neben der allgemeinsprachlichen Ausbildung und den allgegenwärtigen Schwerpunkten in Literatur- und Kulturwissenschaft müssen amerikanische Universitäten ihren Studierenden mehr Möglichkeiten anbieten, auch jene für den Berufsalltag unmittelbar relevanten Sprachkenntnisse und interkulturellen Kompetenzen im Rahmen des Germanistikstudiums zu entwickeln.

2 Deutsch als Fremdsprache in den USA

Um den Rahmen des Kapitels nicht zu sprengen und aufgrund der Tatsache, dass der Deutschunterricht in den Primar- und Sekundarstufen des amerikanischen Bildungssystems eine immer geringere Rolle spielt, konzentriert sich dieser Beitrag auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache im Hochschulwesen der Vereinigten Staaten. Dieser Bereich ist institutionell stets eng mit der Germanistik verknüpft. Deutscher Sprachunterricht, auch für Anfänger, findet an amerikanischen Universitäten fast immer im Rahmen des Lehrangebots eines *Department of German Studies* oder innerhalb der Deutschsektion eines *Department of Modern Languages and Literatures* statt.

Da das intellektuelle Interesse an der deutschen Sprache und Kultur in Nordamerika in hohem Ausmaß vom philologischen Geiste des 19. Jahrhundert stimuliert wurde, verwundert es nicht, dass gegen Ende des 19. Jahrhunderts, als das Fach sich zu konstituieren anfang, insbesondere die Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache in den Mittelpunkt des Lehrangebots rückte (McCarthy 2003, 22). Neben den literarischen und philosophischen Klassikern Goethe, Schiller und Herder bildeten auch mittelhochdeutsche Texte wie das Nibelungenlied den bis heute wirkenden Urkanon des Faches. Daher war die Sprachausbildung der Studierenden vornehmlich auf eine singuläre Kompetenz ausgerichtet: das Leseverstehen, und zwar sowohl in modernen als auch historischen Varietäten der Sprache.

Da die Germanistik im 19. Jahrhundert den Status als eigenständiges Fach zunächst an den privaten Eliteuniversitäten der Ostküste erhielt, spielten berufspraktische Aspekte keine Rolle. Die geistig-moralische Entwicklung des gebildeten Gentleman (der Frauenanteil war verschwindend gering), stand damals an diesen Institutionen im Vordergrund (Lucas 1994, 103–105). Daher war es das primäre Lernziel dieser Programme, den Studierenden jene Sprachkenntnisse und wissenschaftlichen Methoden zu vermitteln, die für das Verstehen und die Interpretation klassischer literarischer und philosophischer Texte notwendig waren. Die sogenannte *Grammar-Translation Method* galt daher als adäquatestes didaktisches Modell für den universitären Sprachunterricht im 19. Jahrhundert (vgl. Richards/Rodgers 2014). Trotz einer pragmatisch orientierten Bildungsexpansion in Folge des zweiten Morrill Acts von 1890 mit immensum Wachstum staatlicher Hochschulen im Mittleren Westen (Lucas 1994, 149–153), also gerade in jenen Territorien mit verhältnismäßig vielen Deutsch-Amerikanern, änderte sich die inhaltliche und didaktische Orientierung des Faches bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts nur unwesentlich (Hoecherl-Alden, 2003, 401–402). Für die Ausbildung der Professorenschaft und dadurch für die Gestaltung des Curriculums und die Bestimmung der Lehrinhalte waren weiterhin mehrheitlich die privaten Eliteuniversitäten der Ostküste verantwortlich.

Obwohl die Zeit des Ersten Weltkriegs und die Zwischenkriegszeit von antideutschen Ressentiments geprägt waren und zur fast kompletten Auslöschung des Deutschen als Verkehrssprache in Amerika beitrugen, hatte diese Stimmung nur einen kurzfristigen Effekt auf das Fach Germanistik an amerikanischen Hochschulen, das

auch während dieser Phase landesweit weiter stetig wuchs (Nollendorfs, 1988, 181–185). Einen signifikanten Impuls erhielt das Fach hingegen erst durch den Kriegseintritt Amerikas im Zweiten Weltkrieg und den darauffolgenden Ost-West-Konflikt. Im Unterschied zur Wilson-Administration, die während des Ersten Weltkriegs die geostrategische Bedeutung von Sprachkenntnissen ignorierte, gewannen im Zweiten Weltkrieg und Kalten Krieg Sprachkenntnisse eine viel größere Anerkennung in amerikanischen Regierungskreisen unter Roosevelt, Truman und Eisenhower (Berman 2004, 104). Dies führte zu zwei parallel verlaufenden Entwicklungen: Expansion und Ernüchterung.

Expansion. Zum einen kam es zu einer weiteren Bildungsexpansion in den Jahren des Kalten Krieges, die jene Entwicklungen der 1920er Jahre noch einmal in den Schatten stellte, denn nicht nur Steuergelder aus den Bildungsministerien der einzelnen Staaten standen den Universitäten zur Verfügung, auch Bundesmittel aus dem Verteidigungsbudget wurden offensiv in Bildung investiert (Kerr-Tener 1987, 473–485). Von diesem goldenen Zeitalter des amerikanischen Universitätswesens zwischen circa 1955–1980 profitierten neben vielen MINT-Fächern auch universitäre Fremdsprachenprogramme, denn das Deutsche galt in Washington als eine geostrategisch wichtige Sprache. Germanistikabteilungen explodierten geradezu während des Kalten Krieges (Berman 2004, 105). Nicht nur die Zahl der Studierenden und Lehrenden in den BA-Programmen wuchs rasant, es wurden überdies landauf und landab zahlreiche neue Graduiertenstudiengänge gegründet, die flächendeckend den Erwerb eines Magisters oder gar eine Promotion ermöglichten.

Ernüchterung. Dieser Wachstumstrend in den Nachkriegsjahrzehnten wurde aber auch von einer gewissen Ernüchterung begleitet. Denn bereits während des Krieges fiel auf, dass junge Amerikaner, die nach abgeschlossenem Germanistikstudium in Militär oder auswärtigem Dienst wirkten, selten ausreichende sprachpraktische Fertigkeiten hatten. Diese Absolventen verfügten in der Regel über literaturwissenschaftliche und philologische Fertigkeiten, was ohne Zweifel bei der Übersetzung und der politisch-ideologischen Einordnung schriftsprachlicher Texte half. Sie hatten allerdings im Studium kaum mündliche und Hörverstehens-Kompetenzen entwickelt und waren daher nur bedingt in der Lage, ihre Universitätsausbildung in wichtigen militärischen, diplomatischen und nachrichtendienstlichen Kontexten einzusetzen. In anderen Worten: Das Germanistikstudium hat viele Absolventen sprachlich nicht adäquat auf den Berufsalltag vorbereitet. Um dieses Problem anzugehen, begann Washington Forschungsprojekte an Universitäten großzügig zu fördern, die sich zum Ziel setzten, zum einen optimale Lehr- und Lernmethoden zum Fremdspracherwerb zu konzipieren, und zum anderen Methoden zu entwickeln, die es erlaubten, praxisrelevante Sprachkompetenzen objektiv zu messen. Diese staatliche Forschungsförderung gilt heute als wichtiger Initiator zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Fremdspracherwerb und somit als Impulsgeber zur Gründung des Faches *Applied Linguistics* an amerikanischen Hochschulen (Weideman 1999, 3–4).

Von Entwicklungen in der jungen Nachbardisziplin *Applied Linguistics* erhielt die Germanistik an amerikanischen Hochschulen wichtige Anregungen, die zur all-

mählichen didaktischen Neuausrichtung des universitären Sprachunterrichts führten (Schulz 2003, 206). Der vom Geiste der Philologie geprägte curriculare Schwerpunkt Leseverstehen im Grundstudium wurde um modernere Ansätze erweitert, die auf die gezielte Förderung mündlich-kommunikativer Sprachkompetenzen abzielten. Dies geschah zunächst mit mäßigem Erfolg durch die vom Behaviorismus inspirierte audiolinguale Methode ab den späten 1950er Jahren, die dann schließlich in den 1980er Jahren durch kommunikative Ansätze zum Sprachunterricht flächendeckend abgelöst wurde. Der kommunikative Sprachunterricht wiederum wurde in den 1990er Jahren durch interaktive und aufgabenbasierte Unterrichtsmodelle erweitert, die auch den sozio-kulturellen Funktionen der Sprache besser gerecht wurden (vgl. Richards/Rodgers 2014).

Auch der Bereich des Fremdsprachenassessments hat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts rasante Entwicklungen erlebt. Zunächst war es allerdings gar nicht das Bildungswesen, welches besonderes Interesse an der Entwicklung objektiver Instrumente zur Messung von Sprachkompetenzen zeigte. Wiederum waren es Einrichtungen der US-Regierung, die wichtige Impulse gaben, denn in Washington suchte man nach systematischen Verfahren, die es ermöglichten, Bewerber und Auszubildende in militärischen, diplomatischen und geheimdienstlichen Behörden optimal auszuwählen und zu fördern. Der bis heute existierende *Interagency Round Table* (IRT), eine Koordinierungsstelle für Sprachangelegenheiten zwischen zahlreichen Bundesbehörden, hat ab Ende der 1950er Jahre die Entwicklung von Assessmentstandards gefördert, die schnell Anwendung in der Diplomatenausbildung des *Foreign Service Institute* im *U. S. Department of State* fanden (Liskin-Gasparro 2003, 484). Der Konsensus innerhalb dieses Gremiums, dass kommunikative Funktionalität im Berufsalltag der Behörden mindestens ebenso wichtig war wie morphosyntaktische Präzision, inspirierte die Entwicklung kompetenzorientierter Assessmentverfahren, welche die Schwächen der audiolinguale Methode entlarvten. Da die konkreten Forschungsprojekte im Zusammenhang mit Assessment nicht direkt vom IRT durchgeführt wurden, sondern als Forschungsaufträge an Universitäten vergeben wurden, verwundert es nicht, dass wichtige Forschungsergebnisse, die ursprünglich in Regierungskreisen vom *Interagency Round Table* angestoßen wurden, unter dem Schlagwort *Proficiency Movement* in den Sprachunterricht an Universitäten durchsickerten. Dieser Transfer liegt auch maßgeblich am Engagement des *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), der sich in den späten 1960er Jahren zunächst als Absplittierung der *Modern Language Association of America* (MLA) formierte und seit den 1980er Jahren verschiedene Versionen des Assessmentprotokolls und der Skala des IRT in nur leicht modifizierter Form als *ACTFL Oral Proficiency Interview* und *ACTFL Proficiency Guidelines* entwickelte, publizierte und kommerzialisierte (Swaffar 2014, 35–37).

Die geopolitische Neuordnung nach dem Fall des Eisernen Vorhangs im Jahre 1989 stellte einen großen Einschnitt in der Entwicklung der Germanistik in den USA dar. Nachdem bereits eine ab den frühen 1980er Jahren neoliberale Bildungspolitik

vom schwindenden finanziellen Engagement der Staaten geprägt war (vgl. Giroux 2014), trockneten mit der Wiedervereinigung, dem Zusammenbruch des Warschauer Paktes und der Integration des deutschsprachigen Territoriums zwischen Elbe und Oder in das nordatlantische Verteidigungsbündnis die Washingtoner Förderungsgelder für die US-Germanistik aus. Über Nacht verlor die deutsche Sprache an geostrategischer Bedeutung. Nach Ende des Kalten Krieg folgte ein Jahrzehnt, das vom US-amerikanischen Desinteresse an sprachpolitischem Engagement geprägt war und erst mit den Terroranschlägen des 11. September 2001 endete (Rough 2006, 1–12).

Gleichzeitig schrumpfte in den 1990er Jahren, nach einem sehr kurzlebigen Boom unmittelbar nach dem Fall der Berliner Mauer, das Interesse der amerikanischen Studierenden an der deutschen Sprache und Kultur. Ohne ein reduktives Deutschlandbild in Amerika, welches die deutsche Nation hauptsächlich als Drehscheibe des Ost-West-Konflikts illustrierte, blieben die Studierenden aus. Zunächst sanken die Immatrikulationen in den Sprachprogrammen und die Zahl der BA-Absolventen, was zu einem großen Nachwuchsproblem im Schuldienst führte und dann in den Folgejahren die ohnehin schon kleine Zahl der Studienanfänger mit Deutschkenntnissen weiter dezimierte. Universitätsleitungen entschieden sich immer häufiger, durch Pensionierungswellen freigewordene Germanistikprofessuren nicht neu zu besetzen, sondern die nun zur Verfügung stehenden Gelder in andere Fachrichtungen, die sich steigender Nachfrage seitens der Studentenschaft erfreuten, zu investieren. Solcherlei Entwicklungen beschleunigen an vielen Universitäten das Scheitern der Germanistik, denn schrumpfende Abteilungen haben weniger Personalressourcen und Geldmittel, um in eine Reform des Lehrangebots zu investieren und auf diese Art wieder mehr Studierende anzuziehen.

Trotz dieser düsteren Entwicklung der letzten 30 Jahre gibt es auch Grund zum Optimismus, denn diese Tendenz bezieht sich lediglich auf das Fach als Ganzes. Es gibt durchaus Beispiele von Deutschabteilungen an amerikanischen Universitäten, die sich trotz widriger Umstände erfolgreich gegen die Negativentwicklung behaupten. Die Integration lesezentrierter und genrezentrierter Lehransätze in den kommunikativen Sprachunterricht hat zur erfolgreichen Reformierung des Faches an der Stanford University (Bernhardt/Berman 1999), der Georgetown University (Byrnes/Kord 2002) und der University of Texas at Austin (Urlaub/Uelzmann 2013) beigetragen. Überdies gelten Programme als krisensicherer, die sich erfolgreich mit den Internationalisierungsbestrebungen ihrer Institution verzahnt haben (Watzinger-Tharp 2014, 137–139). Studierende zeigen nämlich insbesondere dann ein erhöhtes Interesse an der Germanistik, wenn attraktive Austauschprogramme mit Partnerinstitutionen im deutschsprachigen Ausland bestehen. Im Folgenden stellt dieses Kapitel dar, wie zudem ein expliziter Fokus auf Deutsch als Fachsprache eine vielversprechende Strategie zur Neuausrichtung des Lehrangebots und zur Belebung der Germanistik in Amerika darstellen kann.

3 Deutsch als Fachsprache in den USA

Seit Jahrhunderten haben deutschsprachige Einwanderer aus Mitteleuropa zahlreiche amerikanische Wirtschafts- und Industriezweige maßgeblich geprägt. Dazu gehörten insbesondere die Agrarwirtschaft und die Lebensmittelindustrie, das Brauereiwesen, das Verlags- und Druckereiwesen, das Textilwesen, die Architektur und der Städtebau, die Arzneimittelindustrie, das Finanzwesen sowie das verarbeitende Gewerbe. Auch politische Organisationen, Gewerkschaften und zahlreiche kirchliche Einrichtungen in nordamerikanischen Regionen, die von deutscher Einwanderung geprägt wurden, benutzten das Deutsche bis 1914 (Ausbruch des Ersten Weltkriegs) als Verkehrssprache. Dass allerdings der Gebrauch des Deutschen in diesen berufsspezifischen Kontexten zur Erhaltung des Deutschen als Fachsprache nach 1914 führte, lässt sich nicht feststellen. Im Gegenteil: Mit dem Verschwinden der deutschen Sprache aus dem Alltagsleben in Nordamerika verschwand die Sprache auch aus den von deutschsprachigen Einwanderern maßgeblich geprägten Wirtschafts- und Industriezweigen.

Die amerikanische Germanistik hat sich lange nicht ernsthaft mit der Lehre des Deutschen als Fachsprache auseinandergesetzt. Erst ab den 1970er Jahren haben viele amerikanische Germanistikabteilungen ihr Kursangebot erweitert und spezielle Kurse entwickelt, welche sich an den Bedürfnissen jene Studierenden orientieren, die besonderes Interesse daran zeigen, Sprachkompetenzen mit Relevanz für ihren zukünftigen Berufsalltag zu entwickeln (Grosse/Vogt 1991, 181). Kurse wie *Business German* oder *German for Professional Purposes* sollen dieses Bedürfnis stillen. Die gezielte Nachfrage der Wirtschaft und Industrie nach Mitarbeitern mit berufsspezifischen Sprachkompetenzen hat das Goethe-Institut in den frühen 1990er Jahren dazu bewegt, nach erfolgreicher Absolvierung einer Spezialprüfung das „Zertifikat Deutsch für den Beruf“ zu vergeben. Seit Einführung dieses Zertifikats haben sich die Spezialkurse an amerikanischen Hochschulen vermehrt didaktisch an der Struktur und dem Inhalt dieser Prüfung orientiert. Die Nachfrage nach dem „Zertifikat Deutsch für den Beruf“ ist allerdings in den USA in den drei Jahrzehnten seit Einführung der Prüfung stetig gesunken. Dieser Trend ist ein Spiegelbild sinkender Einschreibungen und schrumpfender Personalausstattung an vielen Germanistikinstituten an US-Universitäten. Kleine Institute besitzen weniger Ressourcen, Spezialkurse anzubieten, die Lerner gezielt auf die Zertifikatsprüfung vorbereiten.

Die zahlreichen Abteilungen, die aufgrund ihres schrumpfenden Lehrkörpers keine Spezialkurse anbieten können, um ihren Studenten berufspraktische Sprachkompetenzen zu vermitteln, haben erfolgreich Versuche unternommen, Praktikumsplätze im deutschsprachigen Raum zu vermitteln. Während des Berufspraktikums haben Studenten die Möglichkeit, jene Sprachkompetenzen weiterzuentwickeln, die im unmittelbaren Zusammenhang mit einem spezifischen Berufsfeld stehen. Dass derartige Combo-Programme nicht nur die Bedürfnisse der deutschen Wirtschaft nach globalen Talenten im Zeitalter des Fachkräftemangels befriedigen, sondern auch zur Vertiefung des transatlantischen Verhältnisses beitragen können, zeigt eine seit Jahrzehnten

bestehende philanthropische Förderung des Praktikantenprogramms der Stanford University in Deutschland durch die Alfred Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung (Kramer o. D.).

Im Folgenden stellen wir zwei Deutschprogramme vor, die sich durch eine starke Orientierung an den berufsspezifischen Bedürfnissen ihrer Studentenschaft auszeichnen. Hierbei handelt es sich zum einen um das Programm an der University of South Carolina Upstate in Spartanburg, welches sich in einer Region befindet, in der sich in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Tochterfirmen deutscher Industriekonzerne niedergelassen haben. Diese Unternehmen tragen nicht nur maßgeblich zu einem anhaltenden wirtschaftlichen Aufschwung bei, sie sind auch wichtige Arbeitgeber für die vornehmlich aus der Region stammenden Universitätsabsolventen. Das Kapitel zeigt anhand dieses konkreten Beispiels, wie eine pragmatisch orientierte Germanistik zur Qualifikation der Studenten für attraktive Arbeitsplätze bei den Niederlassungen deutscher Industrieunternehmen beitragen kann. Danach widmet sich der Text dem Deutschprogramm an der United States Military Academy in West Point und beschreibt, wie das Deutschstudium an dieser Institution gezielt berufsspezifische Kompetenzen angehender Offiziere fördert.

3.1 University of South Carolina Upstate

Mit inzwischen rund 150 Tochterunternehmen deutscher Firmen hat sich die South Carolina Upstate-Region im traditionell strukturarmen Süden der USA in den letzten Jahrzehnten zu einem sehr attraktiven Industriestandort entwickelt. Den Anfang machten BASF und Henkel, die in den 1960er Jahren anfangen, Farben und Chemikalien für die Textilverarbeitung in dieser Region zu produzieren. In den 1970er Jahren siedelten sich erste deutsche Maschinenbauer in der Gegend an und lieferten Anlagen für die Textilindustrie. Während die amerikanische Textilindustrie durch globale Warenströme in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung verlor, erfolgte das große Wachstum deutscher Industrieunternehmen in South Carolina mit der Ansiedlung der Firmenzentrale von BMW North America und dem Bau einer Autofabrik im Jahre 1994 in Spartanburg. Heute beschäftigt allein BMW in South Carolina über 23.000 Arbeitnehmer. Zahlreiche Zulieferer folgten dem Automobilbauer. Dank der Investitionen aus Deutschland gehört die Greenville-Spartanburg-Region inzwischen zu den fünf am schnellsten wachsenden Metropolgebieten in den USA. Die Sichtbarkeit von deutschen Unternehmen, die Anwesenheit von deutschen Mitbürgern und die Attraktivität deutscher Arbeitgeber führt zu einem ausgeprägten Interesse an der deutschen Sprache und Kultur in der Region, das sich auch in der regionalen Bildungslandschaft widerspiegelt.

Fast alle der 26 Colleges und Universitäten in der Region bieten Deutsch an. Der vorliegende Text konzentriert sich auf die University of South Carolina Upstate (USC Upstate). Mit rund 52.000 Studenten und acht Standorten ist die University of South

Carolina die größte Universität in South Carolina. Einer dieser Standorte, die USC Upstate, wurde im Jahr 1967 in Spartanburg gegründet. Dieser Campus ist mit rund 6000 Studenten der zweitgrößte Standort der University of South Carolina. Die Institution setzt sich zum Ziel, Studierenden aus der Region ein berufsrelevantes und erschwingliches Universitätsstudium anzubieten. Das Deutschprogramm wurde 1995 innerhalb des *Department of Languages, Literatures, and Composition* gegründet und ist in den Folgejahren stetig gewachsen. Studenten können an der USC Upstate neben Deutsch auch Spanisch, Französisch, Chinesisch und Gebärdensprache studieren. Das Deutschprogramm wird von einem Professor und zwei Dozenten betreut. Jedes Semester belegen rund 120 Studenten Lehrveranstaltungen im Fach Deutsch, die als Präsenzunterricht und als Onlinekurse angeboten werden. Alle Studenten, die sich an der Universität einschreiben, müssen mindestens ein Semester eine Fremdsprache belegen. Anders als an vielen Deutschprogrammen in den USA wird hier Germanistik nicht als Hauptfach angeboten. Studenten belegen Deutsch als Nebenfach, was zu einem interdisziplinären Profil der Absolventen beiträgt. Daher verbinden die meisten Studenten im Deutschprogramm das Fach Deutsch als Fremdsprache mit Hauptfächern wie Betriebswirtschaftslehre, Informatik oder Naturwissenschaften. Diese Fächerkombinationen erhöhen die Möglichkeiten der Absolventen auf dem lokalen Arbeitsmarkt. Das Ziel des Sprachprogramms ist es, diesen interdisziplinären Ansatz weiter zu fördern. Neben dem akademischen Studium rundet der Erwerb berufsrelevanter Fähigkeiten durch Berufspraktika und ehrenamtliche Tätigkeiten die Ausbildung ab. Studenten absolvieren in den ersten vier Semestern ein intensives Sprachprogramm und können danach spezialisierte Deutschkurse wie *German for Global Purposes* und *German for Translators* belegen. Zu dem ehrenamtlichen Engagement der Studenten zählen verschiedenste Tätigkeiten im Rahmen der in privater Trägerschaft befindlichen *German School Upstate* oder des *German-American Club of the Carolinas*, eines im Jahre 1975 gegründeten Vereins. Das Abschlussprojekt im Kurs *German for Translators* simuliert berufspraktisch Prozesse einer Übersetzungsfirma.

Das wichtigste Merkmal des berufsrelevanten Deutschprogrammes an der USC Upstate ist der Einbezug lokaler Tochterfirmen deutscher Industriekonzerne. In Zusammenarbeit mit der Berufsberatungseinrichtung der Universität finden zahlreiche Netzwerkveranstaltungen statt, die Verbindungen zwischen Firmenvertretern, Studenten, Universitätspersonal und dem Lehrkörper der Deutschabteilung herstellen. Diese Brücke zwischen Industrie und Universität hilft nicht nur den Firmen bei der Rekrutierung neuer Arbeitnehmer, sie trägt auch zur strategischen Positionierung der Absolventen auf dem lokalen Arbeitsmarkt bei und hilft dem Deutschprogramm, sich an den Bedürfnissen der Wirtschaft zu orientieren. Überdies lädt die Deutschabteilung regelmäßig Alumni ein, um Studierenden wertvolle Einblicke in mögliche Werdegänge bei lokalen Tochterfirmen deutscher Unternehmen zu ermöglichen. Diese Besuche vertiefen wiederum die Beziehungen zwischen Studierenden, Lehrenden und der Industrie. Die Relevanz dieser engmaschigen Verknüpfung zwischen Industrie und Universität ist auch im Curriculum verankert: Sämtliche Studiengänge der USC Upstate

erfordern ein Praktikum in einer Firma oder Organisation. Deutschkenntnisse gelten zwar nicht als Grundvoraussetzung für eine Platzierung bei lokalen Tochterfirmen deutscher Unternehmen, werden aber als vorteilhaft innerhalb der Personalabteilungen betrachtet.

Auch die Internationalisierungsbestrebungen der USC Upstate stehen im Zeichen der Optimierung zwischen Studium und lokalem Arbeitsmarkt. Daher konzentrieren sich bilaterale Partnerschaften mit deutschen akademischen Institutionen auf die Zusammenarbeit mit Fachhochschulen. Ein internationaler Studiengang ermöglicht angehenden Ingenieuren einen langfristigen Aufenthalt an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Landshut. Eine Partnerschaft zwischen USC Upstate und der Hochschule Magdeburg-Stendal erlaubt Studenten verschiedener Fachrichtungen ein Auslandssemester in Deutschland zu absolvieren. Da viele Studenten der USC Upstate nicht langfristige internationale Studienangebote wahrnehmen können, gibt es auch ein internationales Angebot für kürzere Auslandsaufenthalte in Deutschland in Form von dreiwöchigen Sprachreisen unter direkter Leitung des Deutschprogramms der USC Upstate.

Die vielfältigen Initiativen des Deutschprogramms der USC Upstate stehen im Zeichen einer Verknüpfung der Bereiche Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Fachsprache. Der Erfolg dieser curricularen Ausrichtung spiegelt sich nicht nur in einem steigenden Interesse der Studenten am Fach Deutsch wider. Auch die großzügige Förderung verschiedener Organisationen, wie beispielsweise des Goethe-Instituts, der *American Association of Teachers of German* und der deutschen Botschaft in Washington, DC, unterstreichen den Vorbildcharakter dieses innovativen Erfolgsmodells für eine zukunftsweisende US-amerikanische Germanistik.

3.2 United States Military Academy

Die 1802 gegründete United States Military Academy (USMA) befindet sich in der Ortschaft West Point, circa 80 Kilometer nördlich von New York City. Umgangssprachlich wird die Institution oft schlicht als West Point bezeichnet. Sämtliche der hier eingeschriebenen Studenten, die im internen Jargon der Institution als Kadetten bezeichnet werden, sind angehende Offiziere in der United States Army. Die USMA bietet eine vierjährige Bachelorausbildung und stellt somit eine Alternative zum Studium an einem Liberal Arts College dar. Jährlich übersteigt die Anzahl der Bewerber um ein Vielfaches die Zahl der Studienplätze, so dass West Point als eine der selektivsten akademischen Institutionen in den USA gilt. Die direkt aus dem Etat des amerikanischen Verteidigungsministeriums finanzierte Institution erhebt keine Studiengebühren, jedoch verpflichten sich die Kadetten, nach ihrem Abschluss mehrere Jahre als Offiziere zu dienen. Dieser Umstand spiegelt sich im Curriculum wider, das sich neben einer erstklassigen akademischen Ausbildung zum Ziel setzt, Offiziere auf die vielfältigen Tätigkeiten dieses Berufsprofils vorzubereiten.

West Point bietet zahlreiche Studienfächer und Fächerkombinationen in Natur-, Ingenieur-, Sozial- und Geisteswissenschaften an. Sprachunterricht ist ein zentraler Bestandteil des Studiums an der USMA. Französisch wurde erstmals 1803 unterrichtet, da damals viele der ursprünglichen Kurse in Mathematik und Ingenieurwissenschaften Lehrbücher in französischer Sprache benutzten (Genung 2004, 507). Seitdem wurden zusätzliche Sprachen hinzugefügt. Dies geschah oft in unmittelbarem Zusammenhang mit militärischen und nationalen Sicherheitsinteressen der Vereinigten Staaten. Beispielsweise wurden Spanisch im Jahr 1853, Deutsch im Jahr 1941, Portugiesisch im Jahr 1942, Russisch im Jahr 1944, Chinesisch im Jahr 1966, und Arabisch im Jahr 1979 eingeführt. Die Gründung des Faches Deutsch an West Point fand kurz vor dem Eintritt der USA in den Zweiten Weltkrieg statt. In den ersten Jahren nach der Gründung des Fachbereichs war Deutsch die am dritthäufigsten studierte Sprache in West Point. In den 1960er Jahren zogen die Einschreibungen mit jenen in Französisch und Spanisch gleich. Diesen Status genießt das Deutschprogramm bis heute. Heute werden alle Sprachen in dem *Department of Foreign Languages* (DFL) unterrichtet.

Die offizielle Mission der USMA ist

to educate, train, and inspire the Corps of Cadets so that each graduate is a commissioned leader of character committed to the values of Duty, Honor, Country and prepared for a career of professional excellence and service to the Nation as an officer in the United States Army“ (United States Military Academy 2019, 1). Deshalb zielt das Lehrangebot des DFL darauf ab, „to develop, through education in the languages, cultures, and regions of the world, commissioned leaders of character that thrive in complex international security environments and are prepared to serve around the globe throughout a career of service to the nation (United States Military Academy 2021, 1).

Die Charakterbildung, welche eine zentrale Bedeutung in West Points Bildungsphilosophie einnimmt, manifestiert sich innerhalb des DFL als Schwerpunkt auf interkulturelle Empathie und kritisches Denken. Somit ist das Kursangebot des DFL für die berufsspezifischen Ausbildungsziele der USMA essenziell, da Absolventen im Rahmen ihrer Sprachkurse nicht nur effektive Kommunikationsstrategien für internationale Zusammenarbeit erlernen, sondern auch zum kreativen und kritischen Denken angeregt werden. Alle Studenten belegen mindestens zwei Semester in einer der angebotenen Fremdsprachen. Während sich die Mehrzahl der Studenten dafür entscheidet, eine Sprache, die bereits in der Schule begonnen wurde, fortzusetzen, gibt es andere, die das Lehrangebot wahrnehmen, um eine neue Sprache zu erlernen.

Der Lehrkörper des Deutschprogramms besteht sowohl aus Zivilisten als auch aus Berufssoldaten. Im gegenwärtigen Studienjahr 2021/22 gibt es acht Lehrende: Zwei Zivilisten, fünf amerikanische Offiziere sowie einen deutschen Bundeswehroffizier. Pro Semester bietet das Programm sechs unterschiedliche Lehrveranstaltungen, die in circa 15 Kurse eingeteilt werden, um die Anzahl der Studenten pro Kurs klein zu halten. Insgesamt belegen von den 4300 Kadetten der USMA pro Semester rund 220 eine Lehrveranstaltung des Deutschprogramms. West Point bietet Abschlüsse in Deutsch als Haupt- und Nebenfach an. Als sprachliche Grundlage belegen alle Studenten, egal ob

Haupt- oder Nebenfächler, während der ersten vier Semester Sprachkurse im Umfang von insgesamt 250 Kontaktstunden. Der Unterschied zwischen Haupt- und Nebenfach besteht in der Anzahl der nach Abschluss des Grundstudiums zu belegenden Seminare. Dieses weiterführende Studium besteht dann aus landeskundlichen Seminaren, einem Linguistikkurs, einem medienwissenschaftlichen Seminar, mehreren Lehrveranstaltungen zur deutschen Literatur und Kultur, und schließlich einem Kurs in militärspezifischem Lesen und Sprechen. Dieser berufsspezifische Kurs wird seit mehr als einem halben Jahrhundert angeboten, um Absolventen gezielt auf die Interaktion mit ihren Kameraden bei den deutschen und österreichischen Streitkräften vorzubereiten. In den letzten Jahrzehnten wurde das Vorlesungsformat dieses Spezialkurses durch ein interaktives Unterrichtskonzept ersetzt, das sich auf typische Kommunikationshandlungen zwischen amerikanischen Offizieren und deutschsprachigen Kollegen im Berufsalltag konzentriert. Obwohl sich die meisten der anderen Kurse im Hauptfach nicht ausschließlich auf militärische Themen konzentrieren, spielen Aspekte zur Militärkultur eine wichtige Rolle. Kadetten könnten beispielsweise im Deutschstudium durch Filmanalysen von Rainer Werner Fassbinders *Die Ehe der Maria Braun* (1978) und Christian Petzolds *Phoenix* (2014) wertvolle Einblicke in deutsch-amerikanische Militärbeziehungen gewinnen. Sie diskutieren auf Deutsch über militärische Ehre und Toleranz als Reaktion auf Lessings *Minna von Barnhelm*. Sie vergleichen politischen Extremismus innerhalb deutscher und amerikanischer Streitkräfte im Rahmen eines landeskundlichen Seminars, das sich aktuellen transatlantischen Themen widmet.

Schließlich beenden die Kadetten ihr Studium mit einem Forschungsprojekt, das in Form einer Bachelorarbeit vorgelegt wird. Projekte vertiefen die Inhalte des Deutschstudiums und setzen sich wissenschaftlich mit Themen wie „Aufbau deutsch-amerikanischer Militärbeziehungen“, „Die deutsch-amerikanische Identität in der US-Armee“ und „Deutschland und die Flüchtlingskrise“ auseinander. Zu den geladenen Gästen der Abschlusspräsentation der Bachelorkandidaten zählen hochrangige Militärbeamte und Diplomaten aus dem deutschsprachigen Raum.

Das Deutschprogramm bietet auch Aktivitäten außerhalb des akademischen Rahmens an. Das *German Forum* ist ein Verein, der seit den 1940er Jahren aktiv ist (Genung 2004, 523). Monatliche Treffen, ein Stammtisch, Filmvorführungen und der gemeinsame Besuch von lokalen Veranstaltungen mit Deutschlandbezug stehen auf dem Programm. Mitglieder sind nicht nur Kadetten, sondern deutschsprachige Professoren aller Fakultäten sowie in West Point temporär stationierte deutsche Offiziere und deren Familienmitglieder.

Die Kadetten haben im Rahmen ihres Germanistikstudiums auch die Möglichkeit, ein Semester als Gaststudenten im deutschsprachigen Ausland internationale Erfahrungen zu sammeln. Bilaterale Austauschprogramme bestehen mit den Universitäten der Bundeswehr in Hamburg und München und mit der Theresianischen Militärakademie in Österreich. In jedem dieser Programme leben Kadetten gemeinsam mit deutschen und österreichischen Kameraden und belegen Lehrveranstaltungen an den Gastuniversitäten. An der Theresianischen Militärakademie in Österreich erhal-

ten die West Point-Kadetten ergänzend zu ihrem Studium eine militärische Ausbildung, während in Deutschland die Kadetten zu diesem Zwecke drei weitere Wochen an der Offiziersschule des Heeres in Dresden verbringen. Neben diesen Semesterprogrammen bietet die Abteilung auch Kurzzeitprogramme in Deutschland an. Diese konzentrieren sich entweder auf die militärische Ausbildung innerhalb einer Bundeswehrereinheit oder auf Sprache und Kultur und finden in Form einer mehrwöchigen Exkursion unter Leitung eines West-Point-Dozenten statt.

Um die Verzahnung zwischen akademischer Ausbildung und militärischem Berufsalltag im internationalen Kontext zu optimieren und die enge Beziehung zwischen der USMA und den deutschen Streitkräften zu vertiefen, dient ein ranghoher Soldat der Bundeswehr in West Point als deutscher Verbindungsoffizier. Dieser Kollege übernimmt auch häufig Unterrichtsfunktionen, insbesondere im Sprachkurs für militärspezifisches Lesen und Sprechen. Der Verbindungsoffizier lädt überdies ranghohe Persönlichkeiten aus der deutschen Politik, Wirtschaft und Diplomatie ein. Diese Besuche unterstreichen den wichtigen Stellenwert der deutschen Sprache und Kultur an der USMA.

Der Erfolg der Germanistik in West Point basiert auf einer engmaschigen Verknüpfung zwischen dem Lehrangebot des Programms und der Mission der Institution. Das Ziel West Points, die Studenten im Rahmen ihres Studiums auf den militärischen Berufsalltag vorzubereiten, manifestiert sich in der Deutschabteilung in Form einer Integration des Lehrangebots in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Fachsprache. Diese Integration spiegelt sich sogar im Lehrpersonal wider, das teilweise selbst langjährige Berufserfahrung im Militärdienst sammeln konnte.

4 Fazit

Die amerikanische Germanistik schrumpft. Teilweise ist dieser Umstand Resultat einer Studentenschaft, die in den letzten Jahrzehnten zunehmend berufsorientiert ihre Bildungsentscheidungen trifft. Angesichts der Verschuldung vieler Absolventen aufgrund der immer höher steigenden Studiengebühren in Amerika ist es verständlich, dass sich viele Studierenden für Fächer entscheiden, die gezielt auf eine berufliche Zukunft in der IT-Branche, dem Gesundheitssystem oder dem Finanzwesen vorbereiten. Geisteswissenschaftliche Fächer und Sprachen schneiden in der Gunst dieser Studenten schlecht ab.

Das vorliegende Kapitel veranschaulicht anhand zweier Beispiele, dass ein Ausweg aus der Krise über die Integration berufsspezifischer Bildungsziele in das Fach Germanistik führt. Diese Integration manifestiert sich in Form der Anerkennung und gezielten Förderung des Deutschen als Fachsprache. Dieser Schwerpunkt ist in zahlreichen Facetten in beiden der hier vorgestellten Programme erkennbar: Curriculum, Internationalisierung, Lehrpersonal und schließlich die strategische Justierung des Lehrangebots im Fach Deutsch mit regionalwirtschaftlichen Realitäten und der Bildungs-

philosophie der jeweiligen Institution. Obwohl regionalwirtschaftliche Realitäten und institutionelle Bildungsphilosophien in einem heterogenen Bildungssystem und einem von erheblichen geographischen Unterschieden geprägten Land sehr unterschiedlich sind, erfüllen die beiden hier vorgestellten Deutschprogramme aufgrund ihrer strategischen Verknüpfung von Deutsch als Fremdsprache und Fachsprache eine Vorbildfunktion als erfolgreiche Zukunftsmodelle für eine lebendige und relevante Germanistik in Amerika.

Trotz der Charakterisierung der beiden vorgestellten Programme als Erfolgsmodelle, die einen möglichen Ausweg der US-Germanistik aus ihrer Krise durch eine höhere Anerkennung der fachsprachlichen Ausbildung skizzieren, gehen wir abschließend kritisch auf Risiken dieses Lösungsansatzes ein. Da sich denkbare problematische Auswirkungen der beiden unterschiedlichen Programme auf sehr ähnliche Weise manifestieren, haben wir uns bewusst dafür entschieden, diese Punkte nicht in den obigen Abschnitten zu skizzieren, sondern sie hier im Fazit zusammenzubringen. Diese Synthese unterstreicht aus unserer Sicht die Allgemeingültigkeit der folgenden drei Punkte für ähnliche Programme.

(1) Anteil des fachsprachlichen Schwerpunkts: Obwohl keine verbindlichen, landesweiten Standards für die Universitätsausbildung im Bereich der Germanistik existieren, muss man davon ausgehen, dass alle BA-Absolventen neben der sprachlichen Ausbildung ein Basiswissen in der germanischen Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaft erwerben. Dieses Fundament gilt als Voraussetzung, um die Ausbildung in einem MA-Programm fortzusetzen. Wenn nun aber, wie in den beschriebenen Programmen, eine fachsprachliche Ausbildung in den traditionellen Studiengang integriert wird, stellt sich zwangsläufig die Frage, ob die berufsspezifische Ausrichtung auf Kosten der Kerninhalte stattfindet. Dies kann aus unserer Sicht passieren, wenn Lehrkörper und Abteilungsleitung keine kritische Distanz zu ihrem eigenen Curriculum kultivieren. Deshalb ist es in Programmen, die den in diesem Kapitel vorgestellten Lösungsansatz verfolgen, besonders wichtig, dass durch internen Dialog und Evaluation durch externe Expertenkommissionen permanent ein kritisch-produktives Qualitätsmanagement stattfindet, welches sich der Frage des optimalen Anteils der berufsspezifischen Lerninhalte im Gesamtcurriculum widmet.

(2) Unabhängigkeit: Für den Lehrkörper amerikanischer Hochschulen ist die Freiheit der Forschung und Lehre ein hohes Gut. Ein Germanistikprogramm mit einem ausgeprägten fachsprachlichen Schwerpunkt begibt sich leicht in Abhängigkeitsverhältnisse. Aufgabe der Abteilungsleitung ist, diesen Tendenzen und den sich daraus ergebenden Interessenkonflikten entgegenzuwirken und diese kritische Haltung vorzuleben. Nur so lassen sich im Konsens komplexe Fragen, wie die folgenden, unabhängig erörtern: Wie weit sollte ein Programm wie jenes in South Carolina auf spezifische Bedürfnisse eines einzelnen Arbeitgebers oder Industriezweiges eingehen? Wie genau sollte man in West Point fachsprachliche und militärspezifische Inhalte in das Germanistikstudium integrieren, ohne dabei die im Mission Statement der Institution kodifizier-

ten ganzheitlichen Bildungsziele zu relativieren? Überdies geht es bei zu starken Abhängigkeitsverhältnissen nicht nur um die Integrität des Faches, sondern auch um die Existenz einzelner Programme. Dieses befinden sich nämlich dann im Hintertreffen, wenn das Interesse seitens der Kooperationspartner aus Industrie und Wirtschaft plötzlich fluktuiert oder gar verschwindet.

(3) Anforderungen an das Lehrpersonal: Die strategische Ausrichtung einer innovativen Germanistik, die fachsprachliche Inhalte integriert, stellt hohe Anforderungen an das Lehrpersonal. Dieses muss sich nicht nur neue, fachfremde Kenntnisse aneignen, die in keinem unmittelbaren Zusammenhang zu den Kerninhalten der Germanistik stehen und in der Regel nicht mit den Forschungsschwerpunkten individueller Kollegen überlappen. Daher ist bei einem stark fachsprachlich ausgerichteten Programm im Vergleich zu einer konventionellen Abteilung von geringeren Synergien zwischen Lehre und Forschung auszugehen. Schließlich müssen die Beziehungen zu externen Interessengruppen aus Wirtschaft und Industrie gepflegt werden. Diese Kontaktpflege geht oft mit Fundraising einher. Der Zeitaufwand für derartige Aktivitäten ist signifikant, und es ist mancherorts unklar, ob und in welcher Weise dieses besondere Engagement von Dekanat und Rektorat anerkannt wird. Letztlich darf man nicht das erhebliche Konfliktpotential der Integration berufsspezifischer Inhalte in ein geisteswissenschaftliches Fach unterschätzen. Konsensbereitschaft individueller Kollegen und diplomatisches Fingerspitzengefühl der Abteilungsleitung sind daher Grundvoraussetzung für eine inklusive und produktive Neuorientierung und somit für eine lebendige, innovationsfreudige Germanistik.

5 Literatur

- Berman, Russell (2003): The undergraduate program. In: Peter Uwe Hohendahl (Hg.): *German Studies in the United States*. New York, 97–106.
- Bernhardt, Elizabeth/Russell Berman (1999): From German 1 to German Studies 001: A chronicle of curricular reform. In: *Die Unterrichtspraxis*, 32(1), 22–31.
- Byrnes, Heidi/Susanne Kord (2002): Developing literacy and literary competence. Challenges for foreign language departments. In: Virginia Scott/Holly Tucker (Hg.): *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*. Boston, 51–89.
- Genung, Patricia (2004): Teaching foreign languages at West Point. In: Lance Betros (Hg.): *West Point: Two Centuries and Beyond*. Kerrville, 507–532.
- Giroux, Henry (2014): *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago.
- Grosse, Christine/Geoffrey Voght (1991): The evolution of languages for specific purposes in the United States. In: *The Modern Language Journal* 75(2), 181–195.
- Hoecherl-Alden, Gisela (2003): The development of the professoriate, 1880–1941. In: Peter Uwe Hohendahl (Hg.): *German Studies in the United States*. New York, 395–408.
- Jabs, Albert (2008): 400 years of Germans in Jamestown. In: *German-American Journal*, 56(3), 1–11.
- Kerr-Tener, Janet (1987): Eisenhower and federal aid to higher education. In: *Presidential Studies Quarterly* 17(3), 473–485.
- Kramer, Karen (o. D.): Das „Krupp-Praktikantenprogramm für Stanford-Studenten in Deutschland“ feiert den 25. Jahrestag seiner Gründung. Berlin. http://www.stanford.fu-berlin.de/archive_history_de.html (letzter Zugriff 10. 01. 2024).

- Liskin-Gasparro, Judith E. (2003): The ACTFL proficiency guidelines and the oral proficiency interview: A brief history and analysis of their survival. In: *Foreign Language Annals* 36(4), 483–490.
- Lucas, Christopher (1994): *American Higher Education: A History*. New York.
- McCarthy, John (2003): The history of the organization of German departments in the United States. In: Peter Uwe Hohendahl (Hg.): *German Studies in the United States*. New York, 27–54.
- Nollendorfs, Cora (1988): The First World War and the survival of German Studies. In: David Benseler (Hg.): *Teaching German in America*. Madison, 176–196.
- Pennypacker, Samuel (1899): *The Settlement of Germantown, Pennsylvania, and the Beginning of German Immigration to North America*. Philadelphia.
- Raugh, Harold (2006): The origins of the transformation of the Defense Language Program. In: *Applied Language Learning* 16(2), 1–12.
- Richards, Jack/Theodore Rodgers (2014): *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd Edition. Cambridge.
- Salmons, Joseph (2002): The shift from German to English: World War I and the German-language press in Wisconsin. In: Walter Rödel/Helmut Schmahl (Hg.): *Menschen zwischen zwei Welten: Auswanderung, Ansiedlung, Akkulturation*. Trier, 179–193.
- Schulz, Renate (2003): Pedagogical issues in German-language teaching: A retrospective. In: Peter Uwe Hohendahl (Hg.): *German Studies in the United States*. New York, 191–211.
- Swaffar, Janet (2014): From language to literacy: The evolving concepts of foreign language teaching at American colleges and universities since 1945. In: Janet Swaffar/Per Urlaub (Hg.): *Transforming Postsecondary Foreign Language Teaching in the United States*. Dordrecht, 19–54.
- United States Census Bureau (o. D.): *German-American Day: October 2, 2020*. <https://www.census.gov/newsroom/stories/german-american-day.html> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- United States Military Academy (2019): *USMA Campaign Plan (2019–2024)*. West Point.
- United States Military Academy (2021): *Department of Foreign Languages*. In: *Academy Smart Book: Department White Papers*. West Point.
- Urlaub, Per/Jan Uelzmann (2013): From orality to literacy: A curricular model for intensive second-year collegiate language instruction. In: *SCOLT Dimension* 2013, 23–33.
- Watzinger-Tharp, Johanna (2014): Are global, international, and foreign language studies connected? In: Janet Swaffar/Per Urlaub (Hg.): *Transforming Postsecondary Foreign Language Teaching in the United States*. Dordrecht, 123–142.
- Weideman, Albert (1999): Five generations of applied linguistics: some framework issues. *Acta Academica* 31(1), 77–98.
- Wilkerson, Miranda/Joseph Salmons (2008): “Good old immigrants of yesteryear“ who didn’t learn English: Germans in Wisconsin. In: *American Speech*, 83(3), 259–283.

Karen Pupp Spinassé

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Brasilien

Zusammenfassung: Dieser Beitrag soll einen Überblick über das Fach Deutsch als Fach- und Fremdsprache (DaFF) in Brasilien geben und dabei besondere Aspekte des DaF-Unterrichts im Lande aus didaktischer sowie sprachpolitischer Sicht berücksichtigen. Weil die deutsche Sprache für viele Brasilianer einen persönlichen Bezug hat, soll der DaF-Unterricht in den verschiedenen Kontexten (mit und ohne deutschsprachige Präsenz) in Betracht gezogen werden. Brasilien ist ein sehr vielfältiges Land, was Sprache, Ethnizität, Kultur, aber auch Wirtschaft und Handel angeht, und daher gibt es verschiedene Motivationen, Deutsch zu lernen. Darüber hinaus ist es ebenfalls Ziel dieses Beitrags, sich mit der Behandlung des Deutschen als Fachsprache in Brasilien zu befassen, indem der Unterricht des sogenannten „Deutschen für akademische Zwecke“ kontextualisiert und charakterisiert werden soll. Um ein Profil von Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Brasilien zu skizzieren, werden also verschiedene Blickwinkel berücksichtigt.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, Brasilien, Deutsch für akademische Zwecke

- 1 Einleitung: Zwei Facetten des Deutschunterrichts in Brasilien
- 2 Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Zahlen und Fakten
- 3 Deutsch für akademische Zwecke in Brasilien: Kontextualisierung und Merkmale
- 4 Überblick
- 5 Literatur

1 Einleitung: Zwei Facetten des Deutschunterrichts in Brasilien

Die deutsche Sprache gehört zu den fünf meistgelernten Fremdsprachen in Brasilien. Das liegt nicht nur daran, dass Deutschland ein großer Handelspartner Brasiliens und eine große wirtschaftliche Macht ist, sondern auch an der historischen Beziehung zwischen beiden Ländern. Hauptsächlich die Einwanderung Tausender deutschsprachiger Menschen nach Brasilien vor allem im 19. (aber auch im 20.) Jahrhundert hat das südamerikanische Land stark geprägt und dazu geführt, dass Millionen Brasilianer deutschstämmig sind – und sich deswegen teilweise auch für die deutsche Sprache interessieren.

Deutsch wird in Schulen, Sprachschulen und an Universitäten in den fünf Regionen des Landes (siehe Abbildung 1) unterrichtet. Allerdings ist die Zahl der Institutionen mit Deutschangebot sowie der Deutschlernenden im Süden und im Südosten



Abb. 1: Brasilienkarte: Bundesstaaten und Regionen. Quelle: Stefan Ertmann und João Felipe, bearbeitet von Texugo und Joelf (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Brazil_regions.png), „Brazil regions“, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/legalcode> (letzter Zugriff 21. 12. 2023).

deutlich höher. Während die Situation in den südwestlichen Bundesstaaten (hier sind vor allem die Bundesstaaten Rio de Janeiro und São Paulo gemeint) dadurch zu erklären ist, dass sie die dichtest bevölkerten Bundesstaaten und die wirtschaftlichen Zentren Brasiliens sind, wird der Bezug zu Deutschland in den drei Bundesstaaten im Süden (nämlich Rio Grande do Sul, Santa Catarina und Paraná) oft mit der starken Kolonisierung dieser durch deutschsprachige Einwanderer erklärt (für weitere Informationen über die Geschichte der deutschsprachigen Einwanderung in Brasilien s. Roche 2022 und Verband Deutscher Vereine 1924).

Aus diesem Grund kann das Profil des Deutschunterrichts in Brasilien nicht als homogen und einheitlich angesehen werden. Während in den anderen Regionen die Mehrheit der Lernenden ohne direkten Bezug zur deutschen Sprache die Kurse besucht und die Sprache eher als einen Vorteil für den Arbeitsmarkt sieht (als Alternative zu Englisch und Spanisch), haben viele Lernende aus den südlichen Bundesstaaten eine familiäre und sogar identifikatorisch bedeutsame Beziehung zur deutschen Sprache.

Obwohl dies nicht unbedingt für die ganze Region und für alle Lernenden gilt (es gibt natürlich auch im Süden Lernende, die diese affektive Verbindung zur deutschen Sprache nicht haben oder keine deutschsprachigen Vorfahren hatten), ist diese Präsenz des Deutschen in verschiedenen Städten im Süden sehr charakteristisch. Dort

werden heute noch verschiedene Sprachvarietäten deutscher Herkunft¹ gesprochen, die sich von den nach Brasilien eingewanderten deutschen Dialekten abgeleitet haben – und heute zu den brasilianischen Sprachen (als Teil einer Herkunftskultur²) zählen. Das führt dazu, dass der Deutschunterricht in diesem Kontext sich von den anderen regionalen Kontexten Brasiliens grundsätzlich unterscheidet (bzw. unterscheiden sollte), da der Kontakt zu einer mit dem Deutschen nah verwandten Sprache eine Art Vorwissen für diese Lernenden darstellt.

2 Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Zahlen und Fakten

Nach Angaben des deutschen Auswärtigen Amtes lernten 2020 über 117.000 Menschen in Brasilien Deutsch – davon fast 80.000 im Schulbereich (Auswärtiges Amt 2020, 12). Insgesamt boten 346 Schulen Deutsch als Fremdsprache an, was eine steigende Tendenz in Bezug auf das Deutschlernen im Lande darstellt. Ein starker Antrieb für diese Erhöhung ist die 2008 ins Leben gerufene Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“, kurz PASCH genannt, ein globales Netzwerk für die Förderung der deutschen Sprache mit mehr als 2000 Schulen weltweit. Es handelt sich um

eine Initiative des Auswärtigen Amtes und wird von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), dem Goethe-Institut, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz umgesetzt. (Verfügbar unter https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/PASCH/pasch_node.html, abgerufen am 10. 01. 2024)

Von den 346 brasilianischen Schulen mit DaF-Angebot sind 40 PASCH-Schulen.³ Die Initiative ist seit 2009 in Brasilien aktiv und wird fortlaufend ausgebaut.

Wie bereits angesprochen, konzentrieren sich die meisten Schulen mit Deutschangebot auf den Südosten und den Süden Brasiliens. In den anderen drei Regionen

¹ Es wurden schon Register über 16 Migrationssprachen deutscher Herkunft aufgefunden, die in Brasilien gesprochen werden sollen: regionales Hochdeutsch, Bairisch, Böhmisches, Bukowinisch, Donauschwäbisch, Hunsrückisch, Kaffeeflickersch, Österreichisch, Plautdietsch, Pommerisch, Sächsisch, Schwäbisch, Schweizerisch, Tirolisch, Westfälisch und Wolgadeutsch. Einige davon wurden bzw. werden im Rahmen akademischer Studien untersucht und beschrieben, von anderen wurden lediglich Erwähnungen von Sprechern z. B. in sozialen Netzwerken identifiziert.

² In Bezug auf die Migrationssprachen wird nach Savedra/Pupp Spinassé (2021) nicht von „Herkunftssprachen“ gesprochen, da sie brasilianische Muttersprachen sind, sondern von Herkunftskulturen (Savedra/Pupp Spinassé 2021, 18–20).

³ Die PASCH-Schulen in Brasilien werden in drei Kategorien aufgeteilt: Deutsche Schulen im Ausland (4), DSD-Schulen (14) und Fit-Schulen (22) (verfügbar unter <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html>, letzter Zugriff 10. 01. 2024). Sie unterscheiden sich durch die zu erreichende Sprachkompetenz, die durch belegte offizielle Zertifikate nachgewiesen wird.

(Norden, Nordosten und Mittelwesten) ist Deutsch im schulischen Kontext wenig vertreten. Den verfügbaren Angaben nach haben diese drei Regionen zusammen sieben Schulen mit Deutschangebot – alle der PASCH-Initiative angehörig. Im Gegensatz dazu gibt es allein im Südosten 15 Schulen mit DaF-Angebot (11 PASCH-Schulen und 4 Schulen aus staatlicher Initiative⁴), außer den vier sogenannten Deutschen Schulen im Ausland – insgesamt also 19 Schuleinrichtungen mit Deutschunterricht in der Region. Im Süden findet man 22 PASCH-Schulen mit DaF-Angebot, aber noch ungefähr weitere 300 Schulen, die unabhängig von Fördermöglichkeiten dank lokaler (öffentlicher) Initiative ebenfalls Deutsch als Fremdsprache anbieten. Diese Schulen befinden sich alle in Städten, die Ziele deutschsprachiger Einwanderung waren, und das Angebot hängt unmittelbar mit dieser Tatsache zusammen, da die Sprache auch mit einem identitätsbezogenen Faktor verbunden ist.

In Brasilien gibt es staatliche und private Schulen, wobei letztere im Ruf stehen, eine bessere Ausbildung zu bieten als die staatlichen – weshalb sie teuer sind und folglich für elitär gehalten werden. 35 (87,5 %) aller 40 PASCH-Schulen in Brasilien sind private Schulen, was der deutschen Sprache in bestimmten Orten einen gewissen elitären Charakter verleihen kann. In der Datenerhebung für diesen Beitrag konnte keine private Schule mit DaF-Angebot ausfindig gemacht werden, die nicht an der PASCH-Initiative teilnimmt.

Viele Schulen in Brasilien bieten Deutsch im regulären Lehrplan an (was seit 2022 jedoch mit den neuen nationalen Richtlinien⁵ vor allem für die sogenannte Mittelstufe⁶ erschwert wird), aber von Institution zu Institution und in den verschiedenen Klassenstufen ist die Stundenzahl unterschiedlich. Für den einfachen Fremdsprachenunterricht (d. h. ohne ein besonderes Projekt) bedeutet das oft 1–2 Unterrichtsstunden (je 50 Minuten) pro Woche. Einige Schulen bieten DaF nur als Wahlfach in Form eines Sprachkurses⁷ außerhalb der Schulzeit an, wie es allgemein in vielen Fit-Schulen und teilweise bei den Mittelstufenklassen in zahlreichen Schulen der Fall ist.

Als Folge einer aktuell starken Tendenz in den brasilianischen Schulen haben in den letzten Jahren einige Schulen, die bereits Deutsch angeboten haben, ein bilin-

4 Es handelt sich um ein Projekt für die Gestaltung bilingualer Schulen, eine Kooperation zwischen den Universitäten und der Landesregierung im Bundesstaat Rio de Janeiro, wodurch vier Schulen Deutsch in einer hohen Stundenzahl pro Woche im regulären Lehrplan anbieten.

5 Englisch erscheint in den neuen Richtlinien allein als Pflichtfach im Bereich Fremdsprache in der Mittelstufe.

6 Die schulische Ausbildung in Brasilien zählt (die verpflichtenden Jahre im Kindergarten und in der Vorschule ausschließend) 12 Klassen: Die ersten fünf Klassen gehören zu den so genannten „frühen Jahren der Grundschule“; die Klassen 6 bis 9 werden als „letzte Jahre der Grundschule“ bezeichnet. Bis zur 9. Klasse gilt Schulpflicht. Wegen dieses Marksteins gehören die 10., 11. und 12. Klassen zur sogenannten Mittelstufe. Sehr oft können aber alle Klassen in derselben Institution besucht werden, so dass viele Kinder das ganze Schulleben (Kindergarten und Vorschule inklusive) in derselben Schuleinrichtung verbringen.

7 Dieses Format von Sprachkursen in den Schulen wird auf Portugiesisch *oficinas* („Werkstatt“) genannt.

guales Curriculum Portugiesisch-Deutsch eingeführt. Die bilingualen Schulen charakterisieren sich dadurch, dass im Kindergarten zu 50–90 % nur Deutsch gesprochen wird, in der Grundschule die Themen jeweils etwa zur Hälfte auf Portugiesisch und Deutsch sich ergänzend behandelt werden und in der weiterführenden Schule ungefähr 15 % der Fächerstunden auf Deutsch gehalten werden. In diesen Stunden lernen die Schüler Inhalte zu Biologie, Chemie, Erdkunde, Geschichte, Mathematik, Physik und Politik auf Deutsch.

Normalerweise wird in den DaF-Schulen mit weitverbreiteten, anerkannten und in Deutschland produzierten DaF-Lehrwerken, die auf dem brasilianischen Büchermarkt zu finden sind, gearbeitet.

Die Deutschlernenden in Brasilien sind mit wenigen Ausnahmen nicht in einem deutschsprachigen Land geboren. Einige haben zwar die Staatsangehörigkeit eines deutschsprachigen Landes, da sie Eltern, Großeltern oder Urgroßeltern aus Deutschland, Österreich oder aus der Schweiz haben. Die große Mehrheit ist ebenfalls deutschsprachiger Abstammung, hat aber keine zweite Staatsbürgerschaft aus einem Land des deutschsprachigen Raumes. Viele haben auch keinen deutschsprachigen Hintergrund in der Familie, so dass diese Verbindung kein entscheidender Faktor sein muss.

Ausgehend von der Untersuchung von Pupp Spinassé (2005) mit DaF-Lernenden im Schulbereich in Rio de Janeiro und in Rio Grande do Sul kann geschätzt werden, dass ca. 80 % der Lernenden mit dem Deutschlernen in der Schule beginnen. Die anderen ungefähr 20 % haben dagegen schon Kontakt zur deutschen Sprache und geben an, Deutsch bereits zu Hause gesprochen zu haben – wobei die gemeinte Varietät variieren kann. Von diesen 20 % der Lernenden kommt der Großteil aus der südlichen Region.

Bei Umfragen in Bezug auf die Motivation der Lernenden (bzw. ihrer Eltern), eine Schule mit Deutschunterricht auszuwählen, kommen in fast allen Regionen vor allem wirtschaftliche Argumente vor (wie z. B. ‚Deutsch wird für die Berufswelt später wichtig sein‘). Im Süden kommen zwar auch wirtschaftliche, aber vielmehr persönliche Argumente vor, welche die Identifizierung der Lernenden mit der deutschen Sprache aufgrund der Abstammung und der familiären sowie regionalen Traditionen zeigen. Beim Erläutern z. B., warum sie Deutsch gerne lernen, geben nur Lernende aus dem Süden an, dass Deutsch leicht sei. Der frühe Kontakt mit der deutschen Sprache bereits in der Familie oder in der Umgebung trägt vermutlich dazu bei.

Laut Erhebung des deutschen Auswärtigen Amtes gibt es in Brasilien 462 DaF-Lehrkräfte (Auswärtiges Amt 2020, 12). Das Dokument gibt nicht an, wie viele davon im Schulbereich tätig sind, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit an einer der 346 Schulen mit DaF-Unterricht in Brasilien beschäftigt ist. So wie im Gesetz vorgesehen, müssen sie eine Hochschulausbildung im Bereich *Letras* (Sprach- und Literaturwissenschaften) oder Erziehungswissenschaft haben, je nachdem in welchem Bereich sie unterrichten.

Es gibt 17 Hochschulen bundesweit, in denen man ein Studium im Bereich Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaften (sei es mit Schwerpunkt Germanistik, DaF

oder Übersetzung) absolvieren kann: sieben liegen im Süden, acht im Südosten (wobei an einer dieser Hochschulen der Kurs exklusiv als Fernstudium angeboten wird), eine im Nordosten und eine im Norden. Von den 17 Institutionen sind nur diejenige mit dem Fernstudienangebot und eine weitere aus dem Süden privat; die anderen sind staatliche (in der Mehrheit Bundes-)Universitäten. Je nach Hochschule/Universität bzw. Art des Studiums (z. B. auf Lehramt oder nicht) kann man einen einfachen Hochschulabschluss (d. h. ohne Spezifität) erhalten, oder aber ein Diplom als Übersetzer oder als Lehrer.

An vielen weiteren Universitäten wird Deutsch als komplementäres Fach für bestimmte Studiengänge in Bachelor- bzw. Masterniveau angeboten, aber es kann sehr oft ebenfalls in den Sprachkursen der Universitäten gelernt werden.

Außer im Schulbereich und in Studiengängen kann man Deutsch als Fremdsprache in Brasilien auch in Sprachschulen lernen. Die bekannteste von allen ist das Goethe-Institut, das in Brasilien fünfmal vertreten ist (Porto Alegre und Curitiba im Süden, Rio de Janeiro und São Paulo im Südosten und Salvador im Nordosten) und eine wichtige Referenz für die Verbreitung der deutschen Sprache darstellt. Um das große Land umfassender abzudecken hat das Goethe-Institut verschiedene Kooperationspartner: ein Goethe-Zentrum in der Bundeshauptstadt Brasília und sechs weitere Kulturgesellschaften bundesweit. Für die Durchführung der Zertifikate arbeitet das Goethe-Institut noch mit neun Partnersprachschulen in Städten zusammen, in denen es selbst und die anderen erwähnten Partnerinstitutionen nicht vertreten sind.

Schließlich gibt es in Brasilien auch zahlreiche Sprachschulen, in denen man neben anderen Fremdsprachen auch Deutsch lernen kann. Dem Auswärtigen Amt nach gibt es insgesamt 162 Einrichtungen mit DaF-Angebot in diesem Bereich der Erwachsenenbildung (nicht im Schul- oder Universitätsbereich), die auf 18.543 Lernende kommen (Auswärtiges Amt 2020, 12).

3 Deutsch für akademische Zwecke in Brasilien: Kontextualisierung und Merkmale

Im vorhergehenden Abschnitt wurden die komplementären Deutschkurse an den Universitäten angesprochen. An diesen Kursen sollen Studierende, denen Deutschkenntnisse vermutlich wichtig für den Fachbereich ist, die deutsche Sprache lernen. Im Ganzen müssen diese Kurse die verschiedensten Studiengänge bzw. Fachbereiche abdecken. Daher zielen sie darauf ab, die Studierenden mit den Grundlagen der Struktur der deutschen Sprache vertraut zu machen, damit sie so schnell wie möglich Fachtexte auf Deutsch verstehen können. Mit wenigen Ausnahmen wird Deutsch als Fachsprache in Brasilien somit als Lesekurs für die Vorbereitung auf die deutsche akademische Sprache verstanden und daher vor allem an den Universitäten als Wahlfach angeboten. Kurse von Deutsch als Fachsprache im engeren Sinne sind Einzelfälle und werden

nicht mit Regelmäßigkeit angeboten. Ausnahmen hiervon bilden vor allem Deutschkurse für Juristen oder für Philosophen.

Soweit recherchiert werden konnte, gibt es in Brasilien keine Tradition des Unterrichts von Deutsch als Fachsprache. Für die 1980er und -90er Jahre finden sich in Fachzeitschriften zu Fremdsprachendidaktik vereinzelte Beiträge über den Unterricht von Deutsch als Lesekurs⁸ (s. Nunes/Melo 1993, Melo/Mello 1995). Ziel war es hierbei, die Lesefertigkeit für akademische Texte zu fördern, da die Autorinnen der Meinung waren, dass diese Fertigkeit seit dem Aufkommen der Audiolingualen Methode vernachlässigt wurde (Melo/Mello 1995, 227–228). Um die Lesefähigkeit zu entwickeln, sollen die Vorkenntnisse der Studierenden im Bereich der Sprachkenntnisse, der Textkenntnisse und des Weltwissens aktiviert werden (Melo/Mello 1995, 229). Deswegen wurde in den damaligen Kursen noch vor der Instruktion in der Fremdsprache die Sensibilisierung für den Leseakt bearbeitet.

Im Anschluss an das von der brasilianischen Bundesregierung initiierte Programm *Ciência sem Fronteiras* („Wissenschaft ohne Grenzen“) wurde am Anfang der 2010er Jahre das ebenfalls nationale Programm *Idiomas sem Fronteiras* („Sprachen ohne Grenzen“) ins Leben gerufen. Anlass war die Tatsache, dass es den Studierenden allgemein an sprachlichem Instrumentarium für das Studienjahr im Ausland mangelte, obwohl sie akademisch-wissenschaftlich in ihren jeweiligen Fächern gut vorbereitet waren. Deswegen hatte das Programm „Sprachen ohne Grenzen“ das alleinige Ziel, die Studierenden mit der akademischen Sprache und dem akademischen Leben für den Auslandsaufenthalt vertraut zu machen.

Obwohl das Austauschprogramm mit Förderung der Bundesregierung nach fünf Jahren bereits eingestellt wurde, läuft das Sprachprogramm bis heute geringfügig modifiziert weiter. Die Initiative war der Anstoß für die intensive Wiederbelebung der Fremdsprachenkurse „als Mittel“, bedeutete jedoch ebenfalls eine Spezialisierung in diesem didaktischen Bereich, da nun wieder über die Didaktik des Fremdsprachenunterrichtes mit Fokus auf die akademische Variante der jeweiligen Sprache diskutiert wird. Infolge dessen gibt es an vielen Universitäten in Brasilien die sogenannten Kurse *Alemão para Fins Acadêmicos* („Deutsch für akademische Zwecke“).

4 Überblick

Der Beitrag zielte darauf ab, eine Übersicht über die Situation des Deutschen in Brasilien zu liefern. Dafür wurden drei Aspekte in den Fokus genommen: die allgemeine Situation des DaF-Unterrichts bundesweit, die lokalen Spezifitäten, welche regionenabhängig zu erkennen sind, und die Gegebenheiten in Bezug auf das Deutsche als

⁸ Diese Kurse wurden *Alemão Instrumental* genannt, was wörtlich übersetzt „Deutsch als ein Instrument“ – also Deutsch als „Mittel“ – bedeutet.

akademische Sprache. Obwohl das Deutsche als Fremdsprache gut in Brasilien vertreten ist, was das Land als wichtigen Partner für Deutschland auszeichnet, wird das Deutsche als Fachsprache wenig behandelt. Das lässt sich vermutlich sowohl durch die existierende Unterrichtstradition als auch durch die typologische Entfernung zwischen Portugiesisch und Deutsch erklären, da die Lernenden sehr oft nicht die nötigen fortgeschrittenen Kenntnisse erlangen, um über die grundsätzliche Aneignung der Fremdsprache hinaus noch den spezifischen Wortschatz, die wichtigen Satzstrukturen und die Pragmatik des jeweiligen Faches zu üben. Allerdings gibt es in Brasilien eine vor kurzem wieder aufgefrischte Tradition von Lesekursen und Kursen von Deutsch für akademische Zwecke, die Studierende aus verschiedenen Fachbereichen mit Kenntnissen zur akademischen Sprache Deutsch als ein nützliches Werkzeug ausstatten.

5 Literatur

- Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (letzter Zugriff 10. 01. 2024).
- Melo, Sílvia D. Boger de/Ana Catarina Nobre de Mello (1995): Ensino de leitura em alemão: iniciação à língua alemã através do desenvolvimento da habilidade de leitura de textos acadêmicos. In: *Caderno de Letras* 11, 227–230.
- Nunes, Myriam Brito Correa/Sílvia Boger de Melo (1993): Inglês e alemão para fins específicos. Um curso de leitura. In: *Caderno de Letras* 9, 76–78.
- Pupp Spinassé, Karen (2005): Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche Interferenzen. Berlin.
- Savedra, Mônica Maria Guimarães/Karen Pupp Spinassé (2021): O ensino de variedades germânicas em contextos de contato linguístico: conceitos, princípios e diretrizes. In: Mônica Maria Guimarães Savedra/Ebal Sant'Anna Bolacio Filho/Mergenfel A. Vaz Ferreira (Hg.): *Travessias, encontros, diálogos nos estudos germanísticos no Brasil*. Niterói, 18–35.
- Roche, Jean (2022): *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. 2. ausführliche, überarbeitete und aktualisierte Aufl. São Leopoldo.
- Verband Deutscher Vereine (1924): *100 anos de Germanidade no Rio Grande do Sul: 1824–1924*. Porto Alegre.

Patrick Wolf-Farré

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Lateinamerika

Zusammenfassung: Dieser Beitrag bietet einen Überblick über die Situation des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in Zentralamerika, der Karibik und Südamerika. Da Brasilien in einem separaten Kapitel behandelt wird, stehen hier die spanischsprachigen Länder im Mittelpunkt. Hierzu werden zunächst die unterschiedlichen Formen und Phasen deutschsprachiger Einwanderung dargestellt und aus historischer Gesamtperspektive betrachtet, bevor anhand einzelner Beispiele die unterschiedlichen Rollen aufgezeigt werden, welche DaFF in diesem Teil der Welt heute spielt.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, Fachsprache, Lateinamerika, Südamerika, Minderheiten, Sprachinseln

- 1 Einleitung
- 2 Geschichte der deutschen Sprache in Lateinamerika
- 3 Deutsch in Lateinamerika heute: Aktuelle Tendenzen und Beispiele aus einzelnen Ländern
- 4 Fazit
- 5 Literatur

1 Einleitung

Die Rolle, welche die deutsche Sprache zwischen Mexiko und Südchile spielt, ist äußerst vielfältig. Deutsch ist u. a. Herkunftssprache, Arbeitssprache, schulisch erworbene Fremdsprache, akademisch vermittelte Kultursprache und familiär bedeutsame Zweitsprache. Die Übergänge zwischen Deutsch als Minderheiten- oder Herkunftssprache und Deutsch als Fremdsprache sind dabei fließend (vgl. Rosenberg 2023). In diesem Beitrag wird zunächst ein kurzer historischer Überblick über die Geschichte des Deutschen in Lateinamerika gegeben, da die aktuelle Entwicklung von DaFF vor diesem Hintergrund zu sehen ist. Anschließend wird die gegenwärtige Situation hinsichtlich der schulischen und akademischen Bedeutung des Deutschen als Fach- und Fremdsprache in einigen Ländern eingehender beleuchtet. Als Grundlage für den vorliegenden Artikel dienen neben der verfügbaren Literatur und eigener Forschung auch Gespräche mit ehemaligen Lektoren und Lehrkräften in diversen Ländern Lateinamerikas, für deren Auskünfte und Ergänzungen ich mich herzlich bedanke.

2 Geschichte der deutschen Sprache in Lateinamerika

Die heutige Bedeutung der deutschen Sprache in Lateinamerika basiert neben den wirtschaftlichen Beziehungen mit den deutschsprachigen Ländern Europas vor allem auf der deutschsprachigen Einwanderung, die im 19. und 20. Jahrhundert stattfand. Vor dieser Phase lassen sich die frühesten Daten zu deutscher Einwanderung nach Lateinamerika im 16. Jahrhundert verorten, als 1529 eine Gruppe Joachimsthaler Bergleute auf der Insel Hispaniola eintraf, auf der heute die Dominikanische Republik und Haiti liegen (vgl. Ludwig 1995). Zuvor, in den ersten Jahrzehnten nach Kolumbus' Ankunft 1492, kamen nur einzelne deutsche Landsknechte und Söldner in die Neue Welt. Simmer nennt daher „das Jahr 1526 als Beginn deutscher Auswanderungstätigkeit nach Mittel- und Südamerika“ (1993, 5). In dieser Zeit änderten sich die Einreisebestimmungen für Nichtspanier, sodass neben Landsknechten und Kaufleuten auch Bergleute nach u. a. Santo Domingo, Venezuela, Kuba und Mexiko gelangen konnten (vgl. Simmer 1993). Mit den Bergleuten ist sicherlich schon zu dieser Zeit auch deren Fachsprache in die Neue Welt gelangt, allerdings lässt sich über den tatsächlichen Sprachgebrauch in dieser Zeit nur spekulieren. 1570 wurden diese Einwanderungen durch die Spanische Inquisition bereits wieder stark eingeschränkt, sodass in den Folgejahren nur einige einreisende deutsche Jesuitenpatres nachweisbar sind (vgl. Simmer 1993, 6). Dies ändert sich erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts mit deutschen Forschungsreisenden, zu denen auch Alexander von Humboldt zählt, und zunehmenden kaufmännischen Kontakten.

Die deutschsprachige Einwanderung, deren Spuren bis heute nachverfolgt werden können, setzte erst im 19. Jahrhundert ein. Zu dieser Zeit hatten sich einige Staaten Südamerikas unabhängig erklärt und waren nun um gezielte Einwanderung bemüht, um den Anspruch auf die jeweiligen Territorien sowohl gegenüber angrenzenden Staaten als auch gegenüber der indigenen Bevölkerung im Landesinneren geltend zu machen. Aus heutiger Perspektive können verschiedene Phasen der deutschsprachigen Einwanderung nach Lateinamerika und daraus resultierende Gruppen von Sprechern deutscher Varietäten unterschieden werden. Innerhalb der jeweiligen Länder werden jeweils andere Einwanderungsphasen unterschieden, ich beziehe mich hier auf Gemeinsamkeiten in Herkunft, Auswanderungsgründen und ggf. Siedlungsbedingungen.

Die erste Phase dauert etwa vom frühen 19. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg und ist Teil der deutschsprachigen Massenauswanderung, die in weit größerem Maße in die USA stattfindet. Innerhalb Lateinamerikas sind die Hauptziele Brasilien, Argentinien, Chile, Paraguay, Uruguay und Bolivien. Innerhalb dieser Länder werden die Einwanderer häufig in ländlichen Regionen angesiedelt, die zunächst urbar gemacht werden müssen, bevor neue Siedlungen und Ortschaften entstehen können. Dabei werden länderspezifisch zumeist weitere Phasen unterschieden. Neben den genannten Hauptzielen finden sich Siedlungen dieser ersten Phase auch im nördlichen Süd-

amerika und Zentralamerika, etwa in Pozuzo in Peru (vgl. Schabus 2016) oder in Costa Rica (vgl. Berth 2006), allerdings in deutlich geringerem Maße.

Die zweite Welle findet während und nach dem Zweiten Weltkrieg statt und besteht zunächst v. a. aus jüdischen Geflüchteten und weiteren politisch Verfolgten, sowie untergetauchten Nationalsozialisten, die sich vorrangig in den Städten niederlassen. Es gibt auch Beispiele für ländliche Siedlung (wie in Sosúa in der Dominikanischen Republik, s. u.), die aber Ausnahmen darstellen. Hauptzielländer dieser Welle sind Argentinien, Bolivien, Chile, die Dominikanische Republik, Kolumbien und Uruguay (vgl. Rosenberg 2018, 254–263).

Als dritte, von den ersten beiden weitgehend unabhängige Welle sind die Migrationsbewegungen von Mennoniten zu sehen, einer aus der Täuferbewegung entstandenen Religionsgemeinschaft: 1922 gründen ca. 7000 Mennoniten aus Kanada die ersten Kolonien in Mexiko, 1927 in Paraguay (Siemens 2018). Seither machen Mennoniten v. a. in den zentralamerikanischen Ländern Belize, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua und Panama einen Großteil der deutschstämmigen Bevölkerung aus. Die größten Gruppen finden sich derzeit in Mexiko, Bolivien und Paraguay. Die Kolonien in Lateinamerika gehen aus zwei Siedlungswellen hervor, die zunächst aus Russland nach Kanada erfolgten; hierbei war die erste (1873) sehr konservativ, die zweite (1930) vergleichsweise progressiv eingestellt (vgl. Kaufmann 2015). Von Kanada aus erfolgt ab den 1920er Jahren Abwanderung der jeweils konservativeren Gruppen nach Mexiko und Paraguay, wo die Mennoniten zunächst eine autarke, weitgehend isolierte Lebensweise pflegten. Ihre Umgangssprache ist mennonitisches Plautdietsch, Hochdeutsch hat hierbei klassischerweise die Rolle der überdachenden Standardvarietät, wobei die länderspezifischen Unterschiede stark sein können (Kaufmann 2004). In den letzten Jahren sind allerdings stellenweise Entwicklungen hin zum Standarddeutschen zu beobachten, indem beispielsweise in Paraguay einige Schulen standardnahes Deutsch lehren (Siemens 2018, 284–285) und es auch in Mexiko Mennoniten gibt,

die sich für ihre Kinder eine solidere Schul- und vielfach sogar eine Universitätsausbildung wünschen. Die mennonitische Schule Alvaro Obregón, an der seit kurzer Zeit auch Bundesprogrammlehrkräfte der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen arbeiten, ist zum Beispiel eine Schule, an der das Deutsche Sprachdiplom (DSD) abgenommen wird. In Paraguay hat dieser Prozess – wie oben erwähnt – schon früher begonnen. Dort sind mehrere Schulen DSD-Partnerschulen, es gibt seit langer Zeit Bundesprogrammlehrkräfte und ein eigenes Institut für Lehrerbildung. Daneben vergeben die Kolonien Stipendien an besonders gute Schülerinnen und Schüler, die dann finanziell abgesichert in Deutschland studieren können. In Kanada und den USA gibt es sogar mennonitische Universitäten, die Canadian Mennonite University in Winnipeg und die Eastern Mennonite University in Harrisonburg, Virginia. (Kaufmann 2015, 204)

Die wichtigsten Aufnahmeländer deutschsprachiger Einwanderer liegen somit in der südlichen Hälfte Südamerikas. Weiterhin sind Mexiko, Venezuela und Kolumbien als Länder mit größeren Zahlen deutschsprachiger Einwanderung zu nennen. Hierzu muss einschränkend erwähnt werden, dass die Zahlenangaben häufig nur auf Schät-

zungen beruhen: In den meisten Fällen basieren sie auf Daten, die 1989 vom Institut für deutsche Sprache erhoben wurden und seitdem weiterhin verwendet werden (Born/Dickgießer 1989). Gleichwohl stimmt das Verhältnis der Zahlen insofern, als etwa bis heute Brasilien als dasjenige Land in Lateinamerika gelten kann, in dessen Süden der größte deutschsprachige Einfluss bemerkbar ist. Da Brasilien, wie bereits erwähnt, in diesem Handbuch in einem gesonderten Kapitel behandelt wird, konzentriert sich dieser Beitrag im Folgenden auf die spanischsprachigen Länder Mittel- und Südamerikas.

3 Deutsch in Lateinamerika heute: Aktuelle Tendenzen und Beispiele aus einzelnen Ländern

Die deutsche Einwanderung in Lateinamerika ist bis heute anhand Deutscher Schulen, diverser kultureller Einrichtungen und wirtschaftlicher Kooperationen sichtbar. Schulen, in denen Deutsch unterrichtet wird, sind seit jeher fester Bestandteil der deutschen Besiedlung: Kirche und Schule waren in der Regel die ersten Einrichtungen, die von deutschen Siedlern gegründet wurden. Dies bedingt auch die Präsenz von DaFF in Lateinamerika: Es gibt derzeit 15 Goethe-Institute und 31 DAAD-Lektorate in Lateinamerika (einschließlich Brasilien). Im Folgenden wird anhand einiger Einzelbeispiele aufgezeigt, unter welchen unterschiedlichen Konditionen DaFF in Lateinamerika vermittelt wird. Mit zwei der wichtigsten Länder deutschsprachiger Einwanderung, nämlich Argentinien und Chile, sowie der Dominikanischen Republik, Mexiko und Venezuela, werden hier beispielhaft fünf Länder betrachtet, welche die drei Wellen deutschsprachiger Einwanderung veranschaulichen.

3.1 DaFF in Argentinien

Argentinien gehört zu den Ländern Lateinamerikas, die eine vergleichsweise hohe Zahl deutschsprachiger Einwanderer im 19. und 20. Jahrhundert aufgenommen haben. Es steht heute an zweiter Stelle nach Brasilien hinsichtlich der deutschstämmigen und deutschsprachigen Bevölkerung. Rosenberg (2018, 201–202) geht von ca. 200.000 Deutschsprachigen und einer Million Deutschstämmigen aus. Ziele der deutschsprachigen Einwanderung waren neben der Metropolregion Buenos Aires u. a. die Regionen Entre Ríos (hier besonders im Hinblick auf wolgadeutsche Einwanderung, vgl. Cipria 2023), Misiones, Córdoba, Santa Fé und der Chaco. Nach Bein (2012, 57–61) lässt sich die Einwanderung in drei Phasen einteilen: Von 1840 bis 1930 wanderten aus primär ökonomischen Gründen Deutsche ebenso wie Österreicher, Schweizer, Donauschwaben und Sudetendeutsche ein. Von 1933 bis 1945 wanderten ca. 45.000 deutsche Juden und andere politisch Verfolgte ein, die überwie-

gend aus der Mittelschicht kamen, was zu einem Zuwachs der deutschsprachigen Einwanderungen in die Metropolregionen, allen voran Buenos Aires, führte. Nach dem Zweiten Weltkrieg geht Bein (2012, 57) von „einigen tausend“ weiteren deutschsprachigen Einwanderern aus, zu denen auch ehemalige Nazifunktionäre gehörten. Mit den 1960er Jahren endete die deutschsprachige Einwanderung, mit Ausnahme von Einzelfällen, in Argentinien wie in den übrigen Ländern Lateinamerikas. Eine konstante Verbindung zu Deutschland bleibt aber bestehen, was besonders auf wirtschaftlicher Ebene durchgängige Kooperationen ermöglichte. Das Auswärtige Amt sieht als Grund für die „politischen und wirtschaftlichen Beziehungen“ auch das starke Netz „kultureller Verbundenheit [...], das unter anderem die circa 1 Million Argentinierinnen und Argentinier mit deutschen Wurzeln mit geknüpft haben“ (Auswärtiges Amt 2023).

Die Geschichte der deutschsprachigen Einwanderung nach Argentinien ist hier insofern von Bedeutung, als die Vermittlung von DaF vor allem von den Deutschen Schulen ausgeht, die wiederum durch und für die deutschstämmige Bevölkerung entstanden. Bereits 1843 wurde in Buenos Aires die erste Deutsche Schule Lateinamerikas gegründet. Nach aktuellem Stand gibt es in Argentinien 31 Schulen der PASCH-Initiative (vgl. PASCH-Initiative 2023), sowie insgesamt 65 Schulen mit DaF-Angebot (s. auch Anhang, Tabelle 1, Auswärtiges Amt 2020). Der DAAD unterhält zurzeit vier Lektorate in Argentinien, davon zwei in Buenos Aires und jeweils eines in Tucumán und Córdoba. Weiterhin gibt es in Argentinien zwei Goethe-Institute (in Buenos Aires und Córdoba), sowie eine Vielzahl an Goethe-Zentren und Kulturgesellschaften, die mit dem Goethe-Institut kooperieren.

Wie in den übrigen Ländern Lateinamerikas, in die deutschsprachige Einwanderung erfolgte, wächst die deutschstämmige Bevölkerung zum großen Teil bilingual (in stark variierendem Umfang) oder monolingual spanischsprachig auf. Somit fand eine Entwicklung von „DaM zu DaF“ (López Barrios 2011) statt: Die deutsche Herkunft ist somit nur einer – wenn auch weiterhin ein bedeutender – von mehreren Gründen, warum Deutsch gelernt wird bzw. warum Eltern ihre Kinder auf Deutsche Schulen schicken. Diese sind in aller Regel Privatschulen, vermitteln somit auch ein gewisses Prestige und sind schon wegen der hohen Schulgelder nicht für alle zugänglich.

3.2 DaFF in Chile

Chile gehört zu den Ländern mit einer bedeutenden deutschsprachigen Einwanderung im 19. und frühen 20. Jahrhundert, die zwar rein numerisch deutlich hinter derjenigen Argentinien und Brasiliens liegt, sich allerdings bis heute eine hohe Sichtbarkeit bewahrt hat. Die deutsche Einwanderung verlief in drei Phasen, wobei der Höhepunkt der Einwanderung bereits im späten 19. Jahrhundert lag und die Zahlen während und nach dem Zweiten Weltkrieg geringer waren. Heute wird die deutschsprachige Bevölkerung Chiles auf 20.000, die deutschstämmige auf ca. 200.000–500.000 geschätzt (Rosenberg 2018, 206–207). Als deutsch geprägt gelten besonders die Regionen Ríos

und Lagos im Süden des Landes, in Teilen auch die Metropolregion Santiago de Chile sowie Valparaíso und Viña del Mar. Eine Besonderheit ist, dass die deutschsprachigen Einwanderer in Chile sich von denen in anderen Ländern insofern unterschieden, als sie zu einem beträchtlichen Teil aus 1848ern bestanden, die höhere Bildung hatten. Die daraus hervorgehende Mittelschichtszugehörigkeit wirkt sich, zusammen mit anderen Faktoren, sprach- und identitätserhaltend aus und erklärt, warum die deutschstämmige Gruppe, trotz weitgehender sprachlicher und kultureller Assimilation und Integration, sichtbar geblieben ist (Wolf-Farré 2021b).

In Chile gibt es 25 PASCH-Schulen, was nach Brasilien und Argentinien die dritthöchste Anzahl innerhalb eines Landes in ganz Lateinamerika ist. Daneben gibt es ein Goethe-Institut in Santiago und ein Goethe-Zentrum in Concepción. Der DAAD unterhält derzeit fünf Lektorate in Chile, außerdem gibt es eine Deutsch-Chilenische Stiftung für Hochschulbildung. Die DaF-Vermittlung ist somit vergleichsweise breit aufgestellt, was wie in Argentinien auch auf die deutschsprachige Einwanderung zurückgeht.

Allerdings entsteht eine Lücke beim Übergang in den tertiären Bildungsbereich: Rein germanistische Studiengänge gibt es in Chile nicht mehr (Herzig et al. 2015, 594). Eigenständige Studiengänge mit Deutschbezug gibt es nur im Rahmen der Deutsch-Lehrkräfteausbildung, die in Chile an zwei Institutionen in Santiago stattfindet: der Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), die Lehrkräfte für die Oberstufe ausbildet, sowie dem *Deutschen Lehrerbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt*, das heute die *Escuela de Pedagogías en Alemán* der Universidad de Talca darstellt und Studiengänge im Vorschul- und Primarbereich anbietet (Moldenhauer 2020, 469). Babel und Castro (2010, 85–86) listen neben den Lehramtsstudiengängen der UMCE nur zwei weitere Studiengänge mit Deutschbezug auf: Die Universidad de Playa Ancha in Valparaíso bietet den Studiengang *Administración Turística Multilingüe* (Multilingualer Tourismuskaufmann) an, der mit der Sprachenkombination Englisch-Französisch oder Englisch-Deutsch studiert werden kann. An der Universidad de Concepción gibt es außerdem einen Übersetzer- und Dolmetscherstudiengang, bei dem zwei der drei Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch belegt werden müssen. Somit sind auch fachsprachliche Ausrichtungen des Deutschen vorgegeben, die in den jeweiligen Studiengängen zum Tragen kommen.

3.3 DaFF in der Dominikanischen Republik

Anders als in den südlichen Ländern Südamerikas stellt sich die Lage in der Dominikanischen Republik dar, sowohl hinsichtlich der Geschichte der deutschsprachigen Einwanderung als auch in Bezug auf die heutige Rolle von DaFF. Zunächst ist zu sagen, dass es hier im 19. Jahrhundert keine deutschsprachige Einwanderung gab, die sich über ca. 150 Jahre etablieren und Teil der Gesellschaft werden konnte, wie dies etwa in Brasilien, Argentinien oder Chile der Fall war. Deutsch ist somit, wie in den

meisten anderen Ländern der Karibik und Zentralamerikas auch, in den meisten Fällen keine Herkunftssprache, sondern Fremdsprache.

Eine Ausnahme stellt der Ort Sosúa im Norden der Dominikanischen Republik dar, in den zwischen 1939 und 1942 überwiegend deutschsprachige jüdische Geflüchtete einwanderten. Ausgangspunkt hierfür war die Konferenz von Évian 1938 (Gigliotti 2006, 26), bei der sich der dominikanische Diktator Trujillo als einziger Teilnehmer bereit erklärte, jüdische Flüchtlinge aufzunehmen und dauerhaft in der Dominikanischen Republik anzusiedeln (Ross 1994, 244). Allerdings sollten diese nicht nur möglichst jung, ledig und bei bester Gesundheit sein, sondern auch landwirtschaftliche Erfahrungen aufweisen, was bei den überwiegend in bürgerlichem Milieu lebenden sog. „assimilierten Juden“ in aller Regel nicht der Fall war (Wells 2009, 195–197). Hinzu kommt, dass die Ausreise- und Transportmöglichkeiten zusehends schwieriger wurden, sodass von den 100.000 geplanten Einwanderern nur ca. 750 nach Sosúa kamen. Von diesen kamen die meisten aus Deutschland und Österreich (etwa 20 % der Gruppe stammten aus Osteuropa, vgl. Dillmann/Heim 2009, 110), weshalb zunächst Deutsch Umgangssprache war und die Kinder zumeist bilingual mit Deutsch und Spanisch aufwuchsen. Eine deutsche Schule wurde in der Gruppe nicht etabliert, einzig der Kindergarten war deutschsprachig. Ab der Grundschule wurde auf Spanisch unterrichtet (Kaplan 2010, 148). Nach 1945 kam es zu großen Abwanderungen in die USA oder in andere lateinamerikanische Länder, sodass die Gruppe heute größtenteils nicht mehr in Sosúa ansässig ist. Gleichwohl ist Sosúa als Ort der Identifikation, auch im Hinblick auf die besondere Geschichte der Gruppe, nach wie vor von hoher Bedeutung (Schröer/Rocker 2021).

Abgesehen von dieser Gruppe scheint es zwei hauptsächliche Lernmotivationen für DaF und DaFF in der Dominikanischen Republik zu geben: Zum einen spielt Deutsch als Berufssprache u. a. in der Tourismusbranche eine Rolle, wenn auch in geringerem Maße, als die Bekanntheit des Landes als Urlaubsziel in den deutschsprachigen Ländern vermuten ließe: Das Auswärtige Amt gibt 2.600 Deutschlernende für 2020 an, was einen Zuwachs gegenüber dem Jahr 2015 darstellt (2.000 Lernende), aber gemessen an der Bedeutung des europäischen Tourismus für das Land unterhalb der Erwartungen bleibt (Auswärtiges Amt 2020). Daneben ist die Aussicht auf Arbeit im technischen oder medizinischen Bereich in Deutschland ein wichtiger Faktor, der auch durch jüngste akademische Kooperationen gefördert werden könnte (Schröer/Rocker 2021, 84). Im akademischen wie touristischen Bereich darf aber nicht übersehen werden, dass Englisch als Lingua Franca sicherlich eine wichtigere Rolle einnimmt und somit in direkter Konkurrenz zu DaF steht.

Zum anderen ist laut Schröer/Rocker (2021, 82–83) die Familienzusammenführung in Deutschland, für die der Erwerb des A1-Niveaus erforderlich ist, ein wichtiger Grund für den Besuch von DaF-Kursen. Diese werden hauptsächlich von der Deutschen Botschaft in Santo Domingo organisiert (bis zum Niveau B2), ein Goethe-Institut gibt es nicht. Daneben existieren laut Angaben der Deutschen Botschaft diverse private Initiativen zur Vermittlung von DaF. Das DAAD-Lektorat an der Universidad

Acción pro Educación y Cultura (UNAPEC) in Santo Domingo, das in Schröer/Rocker (2021) noch erwähnt wird, ist mittlerweile eingestellt. Es gibt offiziell zwei PASCH-Schulen in der Dominikanischen Republik, von denen derzeit allerdings nur das Colegio APEC Fernando Arturo de Meriño tatsächlich Deutsch zu unterrichten scheint.

3.4 DaFF in Mexiko

Da Mexiko nicht zu den typischen lateinamerikanischen Zielregionen deutschsprachiger Einwanderung im 19. Jahrhundert gehört (vgl. Bernecker o. J.), wird es im Kontext von DaF in Lateinamerika häufig nur am Rande wahrgenommen. Dabei kommt dem bevölkerungsmäßig zweitgrößten Land Lateinamerikas eine besondere Rolle in der Germanistik- und DaF-Vermittlung an Hochschulen zu (s. Bernstein/García Llampallas 2021). Historisch gesehen war die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache und sogar auch der fachsprachliche Bezug bereits vor dem 19. Jahrhundert von Bedeutung:

Die Ursprünge der institutionellen Lehre der deutschen Sprache in Mexiko sind – anders als man vielleicht vermuten würde – nicht vorrangig an deutschsprachige Geistesgrößen der Literatur und Philosophie gebunden, sondern an den Bergbau. Sie beginnt mit „studentischer Mobilität“, nämlich mit Mexikanern, die Ende des 18. Jahrhunderts an der Bergakademie in Freiberg/Sachsen studierten. 1792 gründet der Freiberg-Rückkehrer Fausto de Elhuyar noch unter dem Vizekönigreich Neuspanien das Colegio de Minería in Mexiko-Stadt und bleibt – ebenso wie sein Nachfolger und Freiberg-Absolvent Andrés del Río – der deutschen Bergbauwissenschaft langfristig verbunden. Im Jahre 1833 wird im nun unabhängigen Mexiko ein Regierungsdekret zum öffentlichen Bildungswesen erlassen, das unter anderem explizit die Einrichtung einer Dozentur für Deutsch an diesem Colegio vorsieht. (Gruhn 2021, 2)

Dies verdeutlicht bereits die Rolle, die handwerkliche und kaufmännische Beziehungen im Gegensatz zu den großen Auswanderungsbewegungen des 19. Jahrhunderts in Mexiko spielen. Tatsächlich waren die Zahlen in dieser Zeit vergleichsweise gering: 1900 waren ca. 2500 Deutsche in Mexiko (Kamphoefner 2017), was sich aus den unterschiedlichen Migrationsgründen erklärt:

Nineteenth-century immigration to Mexico therefore represented a special, but not unique case in the Americas. In the Southern Cone and the United States, most immigrants were migrants of need, as they fled persecution or poverty in their home country. The trade conquistadors who came to Mexico, on the other hand, were migrants of choice, because they desired to get rich quickly in order to return to a position in their father's business. Nevertheless, the Mexican case is not as peculiar as it seems, as most of the Andean and Central American countries followed a similar pattern of "qualitative" rather than "quantitative" immigration. (Buchenau 2001, 30)

Die zahlenmäßig weit umfangreichere mennonitische Einwanderung begann kurz darauf, 1920 waren 10.000 Mennoniten in Chihuahua (Buchenau 2001, 39). Bereits Ende des 19. Jahrhunderts kommt es zur Gründung erster Deutscher Schulen, eine deutschsprachige Mennonitenschule entsteht laut Gruhn (2021, 3) erst 1936.

Heute gibt es in Mexiko 15 PASCH-Schulen, sowie das österreichische *Colegio Austriaco Mexicano*. Damit liegt Mexiko deutlich hinter Argentinien und Chile. Blickt man allerdings auf die Zahlen des Auswärtigen Amtes, fällt auf, dass Mexiko sowohl hinsichtlich der Zahl der Deutschlernenden insgesamt als auch hinsichtlich der Schulen mit DaF-Angebot (unabhängig davon, ob sie Teil des PASCH-Netzwerks sind) auf dem zweiten Platz hinter Brasilien rangiert, im Hinblick auf „Hochschulen mit Deutsch allgemein“ und „Deutsch lernende Studierende“ liegt Mexiko sogar deutlich auf dem ersten Platz. Während Brasilien und Chile 2015–2020 einen Rückgang an deutschlernenden Studierenden verzeichnen mussten und Argentinien einen Zuwachs von nur 800 Lernenden verzeichnete, lag der Zuwachs in Mexiko bei 16.393 Studierenden. Somit spielt DaF eine offensichtlich große Rolle, die sich nicht primär aus der deutschen Herkunft und dem familiären Bezug zur deutschsprachigen Kultur erklärt. Die Fachsprachenvermittlung blieb dabei trotz bestehender Nachfrage zuletzt ein Randthema:

Einige wenige Titel widmen sich zwischen 1972 und 1997 der Fachsprachenvermittlung, ein Thema, das danach nie wieder aufgenommen wurde. Dabei gäbe es gerade hier einen großen Forschungs- und methodischen Entwicklungsbedarf [sic], nicht zuletzt, weil es die deutschsprachigen Länder selbst sind, die ausländische Fachkräfte in bestimmten Arbeitsfeldern intensiv nachfragen. Hier ist vor allem an IT-Spezialisten und den medizinischen Bereich zu denken. Spezielle Unternehmen heuern gezielt mexikanische Krankenschwestern und -pfleger [sic] für Deutschland an, ein Beispiel im Bereich der Altenpflege ist die Firma Concura (<https://concura.mx/>). Einige deutsche Verlage haben fachspezifische Lehrbücher ab dem Niveau B1 auf den Markt gebracht, so z. B. der Hueber Verlag: *Menschen im Beruf – Pflege B1* (HAGNER 2016). Mit Ausnahme eines Angebots des Goethe-Instituts in Mexiko Stadt [sic] ab der Stufe B2 („Deutsch für medizinisches Personal“) gibt es in Mexiko bislang keine auf diese Zielgruppe zugeschnittenen Sprachkurse, geschweige denn einschlägige Forschungsarbeiten. (Gruhn 2021, 32)

Auch andere Institutionen wie das *Carl Duisberg Center México* in Puebla bieten eher allgemeinsprachliche DaF-Kurse an, was wohl eher auf einen Mangel an Lehrkräften für Fachsprache zurückzuführen ist als auf einen Mangel an Nachfrage: Diese ist, wie Gräfe bereits 2010 festgestellt hat, weiterhin hoch und dürfte angesichts des Fachkräftemangels in Pflegeberufen und anderen Bereichen in Deutschland weiter zunehmen.

3.5 DaFF in Venezuela

Die deutschsprachige Einwanderung nach Venezuela fand nur in sehr geringem Maße statt und war größtenteils auf die Ortschaft Colonia Tovar begrenzt, die 1843 von einigen Familien aus Eendingen am Kaiserstuhl gegründet wurde (Koch 1988). Heute wird die Zahl der Deutschsprachigen in Venezuela auf 25.000 geschätzt, die sich vermutlich aus den Bewohnern der Colonia Tovar (laut Wikipedia waren es 2016 21.000 Einwohner, s. Wikipedia 2023) sowie der wachsenden Gruppe an Mennoniten zusammensetzen (Rosenberg 2018, 263).

Venezuela verfügt daher nur über vier Schulen mit DaF-Unterricht, davon drei PASCH-Schulen, was die geringste Zahl im spanischsprachigen Südamerika ist. Es gibt ein Goethe-Institut in Caracas, das 2020 1425 Lernende verzeichnete (2015 waren es 1750, 2011 allerdings nur 935, s. Koroschetz de Maragno 2021, 103). Während DaF im schulischen Bereich also nicht stark vertreten ist, beschreibt Koroschetz de Maragno (2021, 102) ein seit den 1970er Jahren zunehmendes Interesse an Deutsch als Handelsprache und führt dies auf die Handelsbeziehungen und das erweiterte Stipendienangebot des DAAD zurück. Bei den Schwankungen der Zahlen ist die politische Situation im Land zu bedenken, die wiederum ein wichtiger Motivator für den Besuch von Deutschkursen sein kann.

4 Fazit

Für den gesamten lateinamerikanischen Raum lassen sich einige wichtige Tendenzen beobachten: Hinsichtlich der Länder, die eine größere deutschsprachige Einwanderung im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert erfahren haben, ist die Entwicklung von Deutsch als Erstsprache zu Deutsch als Fremdsprache zu beobachten: Deutsch wird immer weniger zuhause und immer mehr institutionell gelernt. Dabei spielt die deutsche Herkunft allerdings weiterhin eine motivierende Rolle. Während dies aus dialektologischer bzw. Sprachinselforschungsperspektive häufig primär als Verlust betrachtet wird, birgt die Entwicklung auch Chancen für eine neue Verbindung mit deutschsprachigen Ländern. Die Nachkommen der deutschsprachigen Einwanderung identifizieren sich nicht immer mit den Bildern deutscher Kultur, die vor Ort vermittelt werden. Vielmehr sind sie, wie Jugendliche in anderen Teilen der Welt auch, in globalisierte Netzwerke kulturellen Austauschs eingebunden, in denen neben der deutschsprachigen Herkunft und der jeweiligen Landeskultur auch dritte Einflüsse, wie vor allem medial vermittelte englischsprachige Inhalte, eine Rolle spielen (vgl. Wolf-Farré 2021b, 2021a).

Zugleich fällt auf, dass der schulische Deutschunterricht nicht die einzige Grundlage für die Rolle von DaFF im jeweiligen Land darstellt. Mindestens ebenso wichtig ist der Stellenwert von DaFF und/oder Germanistik an den Hochschulen, da diese einerseits die Lehrkräfte für den schulischen Deutschunterricht ausbilden, andererseits zum gesellschaftlichen Ansehen von DaFF beitragen. Ein Problem, das in den meisten Ländern Lateinamerikas zutage tritt, ist das niedrige Einkommen und das damit einhergehend ebenso geringe Sozialprestige des Lehrberufs.

Schließlich ist als positive Entwicklung zu vermerken, dass die Nachfrage nach DaFF in Lateinamerika zurzeit besonders in Mexiko steigt. Hier sind Weiterführung und Ausbau der Kooperationen mit den deutschsprachigen Ländern gefragt. Der Bedarf an fachsprachlich gut ausgebildeten Fachkräften aus Lateinamerika dürfte angesichts der gegenwärtigen globalen Entwicklungen eher steigen, sodass eine Entwicklung von DaFF wie in Mexiko auch in anderen Ländern denkbar und wünschenswert wäre.

5 Literatur

- Auswärtiges Amt (2020): Weltweit gefragt: Deutsch als Fremdsprache. <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/kultur-und-gesellschaft/-/2346768> (letzter Zugriff 04. 01. 2024).
- Auswärtiges Amt (2023): Deutschland und Argentinien: Bilaterale Beziehungen. <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/argentinien-node/bilateral/201108?view=> (letzter Zugriff 04. 01. 2024).
- Babel, Reinhard/Ginette Castro (2010): Stand und Perspektiven der Germanistik in Chile. In: Annegret Middeke (Hg.): Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache, Philologie, Berufsbezug. Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 84), 83–89.
- Bein, Roberto (2012): La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993. Dissertation. Wien.
- Bernecker, Walther L. (o.J.): Siedlungskolonien und Elitenwanderung. Deutsche in Lateinamerika: das 19. Jahrhundert. <https://www.matices-magazin.de/archiv/15-deutsche-in-lateinamerika/deutsche-in-lateinamerika/> (letzter Zugriff 04. 01. 2024).
- Bernstein, Nils/Claudia García Llampallas (2021): Von der Empirie zur Ausbildung und dann in die Praxis. Zu Germanistischen Curricula, zur Lehrerbildung und zur Lehrsituationen in Mexiko. In: Paul Voerke/Dörthe Uphoff/Dorit Heike Gruhn (Hg.): Germanistik in Lateinamerika. Entwicklungen und Tendenzen. Göttingen (Universitätsdrucke Göttingen, Band 106), 58–78.
- Berth, Christiane (2006): La inmigración alemana en Costa Rica. Migración, crisis y cambios entre 1920 y 1950 en entrevistas con descendientes alemanes. In: Revista de Historia de América 137, 9–31.
- Born, Joachim/Sylvia Dickgießer (1989): Deutschsprachige Minderheiten. Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder. Mannheim.
- Buchenau, Jürgen (2001): Small Numbers, Great Impact: Mexico and Its Immigrants, 1821–1973. In: *Journal of American Ethnic History* 20/3, 23–49.
- Cipria, Alicia (2023): Volga Germans in Argentina: Linguistic profile of Valle María. In: Patrick Wolf-Farré/Lucas Löff Machado/Angélica Prediger/Sebastian Kürschner (Hg.): Deutsche und weitere germanische Sprachminderheiten in Lateinamerika. Grundlagen, Methoden, Fallstudien. Berlin (MinGLA – Minderheiten germanischer Sprachen in Lateinamerika / Minorías de lenguas germánicas en Latinoamérica, Bd. 1), 251–274.
- Dillmann, Hans-Ulrich/Susanne Heim (2009): Fluchtpunkt Karibik. Jüdische Emigranten in der Dominikanischen Republik. 1. Aufl. Berlin.
- Gigliotti, Simone (2006): ‘Acapulco in the Atlantic’: Revisiting Sosúa, a Jewish Refugee Colony in the Caribbean. In: *Immigrants & Minorities* 24/1, 22–50. DOI: 10.1080/02619280600590209.
- Gräfe, Florian (2010): Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Mexiko. In: Annegret Middeke (Hg.): Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache, Philologie, Berufsbezug. Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 84), 78–82.
- Gruhn, Dorit Heike (2021): Publikationen der mexikanischen Germanistik im Wandel (1971–2018): Deutsch als Fremdsprache. In: *Pandaemonium Germanicum* 24/43, 1–37. DOI: 10.11606/1982-883724431.
- Herzig, Katharina/Anne Biedermann/Kristina Peuschel/Valeria Wilke/Norma Wucherpfennig (2015): Zielgruppenorientierung zwischen Standardisierung und Differenzierung: DaF an lateinamerikanischen Hochschulen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 42/6, 591–627. DOI: 10.1515/infodaf-2015-0606.
- Kamphoefner, Walter D. (2017): Who Went South?: The German Ethnic Niche in the Northern and Southern Hemispheres. In: *Social Science History* 41/3, 363–392.
- Kaplan, Marion A. (2010): Zuflucht in der Karibik. Die jüdische Flüchtlingssiedlung in der Dominikanischen Republik 1940–1945. Göttingen. (= Hamburger Beiträge zur Geschichte der deutschen Juden, Bd. 36).
- Kaufmann, Göz (2004): Eine Gruppe – Zwei Geschichten – Drei Sprachen. Rußlanddeutsche Mennoniten in Brasilien und Paraguay. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 71/3, 257–306.

- Kaufmann, Göz (2015): Plautdietschsprachige Mennoniten. In: Deutsches Kulturforum Östliches Europa (Hg.): *Nach Übersee. Deutschsprachige Auswanderer aus dem östlichen Europa um 1900*. Potsdam (Potsdamer Bibliothek östliches Europa – Geschichte), 189–205.
- Koch, Conrad (1988): Das von Endingen ausgehende Auswanderungsunternehmen „Colonia Tovar“. In: Bernhard Oeschger (Hg.): *Endingen am Kaiserstuhl. Die Geschichte der Stadt*. Endingen, 516–537.
- Koroschetz de Maragno, Renate (2021): Deutsch in Venezuela. In: Paul Voerkel/Dörthe Uphoff/Dorit Heike Gruhn (Hg.): *Germanistik in Lateinamerika. Entwicklungen und Tendenzen*. Göttingen (Universitätsdrucke Göttingen, Band 106), 99–119.
- López Barrios, Mario (2011): DaF-Unterricht an Schulen in Argentinien damals und heute. In: *InfoDaF 4*, 431–440.
- Ludwig, Jörg (1995): Literatur über Lateinamerika in Deutschland 1760–1830. Das Beispiel Sachsen. In: Michael Zeuske/Bernd Schröter/Jörg Ludwig (Hg.): *Sachsen und Lateinamerika. Begegnungen in vier Jahrhunderten*. Frankfurt am Main (Bibliotheca Ibero-Americana, Bd. 52), 80–118.
- Moldenhauer, Sarah (2020): Zur Situation der DaF-Lehrkräfteaus- und -fortbildung in Valparaíso, Chile. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache 47/5*, 467–474. DOI: 10.1515/infodaf-2020-0092.
- PASCH-Initiative (2023): Weltkarte aller PASCH-Schulen. <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html> (letzter Zugriff 04. 01. 2024).
- Rosenberg, Peter (2018): Lateinamerika. In: Albrecht Plewnia/Claudia Maria Riehl (Hg.): *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Übersee*. 1. Aufl. Tübingen, 193–264.
- Rosenberg, Peter (2023): Deutsch in Lateinamerika: Sprachinseln, Archipele, Atolle. In: Patrick Wolf-Farré/Lucas Löff Machado/Angélica Prediger/Sebastian Kürschner (Hg.): *Deutsche und weitere germanische Sprachminderheiten in Lateinamerika. Grundlagen, Methoden, Fallstudien*. Berlin (MinGLA – Minderheiten germanischer Sprachen in Lateinamerika / Minorías de lenguas germánicas en Latinoamérica, Bd. 1), 23–69.
- Ross, Nicholas (1994): Sosua: A Colony of Hope. In: *American Jewish History 82/1/4*, 237–262.
- Schabus, Wilfried (2016): *Pozuzo. Auswanderer aus Tirol und Deutschland am Rande Amazoniens in Peru*. 1. Aufl. Innsbruck.
- Schröer, Meike/Maike Rocker (2021): Deutsch als Fremd- und Herkunftssprache in der Dominikanischen Republik. In: Paul Voerkel/Dörthe Uphoff/Dorit Heike Gruhn (Hg.): *Germanistik in Lateinamerika. Entwicklungen und Tendenzen*. Göttingen (Universitätsdrucke Göttingen, Band 106), 79–98.
- Siemens, Heinrich (2018): Mennoniten in Übersee. In: Albrecht Plewnia/Claudia Maria Riehl (Hg.): *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Übersee*. 1. Aufl. Tübingen, 265–293.
- Simmer, Götz (1993): *Die deutsche Auswanderung nach Mittel- und Südamerika im 16. und frühen 17. Jahrhundert*. Bamberg (Kleine Beiträge zur europäischen Überseeegeschichte, Heft 23).
- Wells, Allen (2009): *Tropical Zion. General Trujillo, FDR, and the Jews of Sosúa*. Durham. (= *American encounters/global interactions*).
- Wikipedia (2022): Colonia Tovar. https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Colonia_Tovar&oldid=238247538 (letzter Zugriff 04. 01. 2024).
- Wolf-Farré, Patrick (2021a): „Mehr Netflix als Schulenglisch“. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 88/1–2*, 221–239. DOI: 10.25162/zdl-2021-0010.
- Wolf-Farré, Patrick (2021b): Spracherhaltende Faktoren bei den Deutschchilenen. In: Csaba Földes (Hg.): *Kontaktvarietäten des Deutschen im Ausland*. Tübingen (Beiträge zur Interkulturellen Germanistik, Bd. 14), 315–329.

Anhang

Tab. 1: Übersicht: DaFF in Lateinamerika (wird auf der nächsten Seite fortgesetzt).

Land	Deutschlernende gesamt 2020	Gesamtzahl Schüler*innen im Gastland 2020	Schulen mit Fremdsprachen- unterricht 2020	Schulen mit DaF 2020	Deutschlehrer- kräfte 2020	DaF-Lernende Schulbereich 2020	Zuwachs/ Rückgang der DaF-Lernenden im Schulbereich im Vergleich 2015 zu 2020
Argentinien	31.550	12.536.492	k.A.	65	470	20.000	-5.000
Bolivien	12.202	2.859.592	k.A.	8	89	8.652	495
Brasilien	117.301	48.455.867	101.896	346	462	79.976	435
Chile	26.592	3.809.995	11.858	28	484	23.000	3.000
Costa Rica	5.898	996.949	4.335	4	49	1.833	684
Dom. Republik	2.600	2.736.697	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	
Ecuador	8.600	3.779.552	12.000	10	80	5.000	300
El Salvador	1.690	1.449.421	35	1	31	890	-54
Guatemala	5.988	4.215.965	40.000	15	53	3.093	-668
Haiti	68	3.785.000	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	
Honduras	1.328	2.025.566	k.A.	3	24	210	-40
Jamaika	54	454.216	200	2	3	27	
Kolumbien	19.433	19.833.092	27.665	19	160	9.101	1.763
Kuba	2.401	1.628.793	9.016	7	9	385	
Mexiko	85.896	30.733.377	35.150	300	1.000	22.000	-5.000
Nicaragua	1.943	1.700.000	k.A.	2	8	1.313	376
Panama	792	597.698	50	2	6	532	32
Paraguay	6.241	2.087.981	k.A.	19	183	5.000	0
Peru	18.753	8.728.900	k.A.	23	185	11.253	2.003
Uruguay	3.955	683.346	k.A.	7	97	2.202	581
Venezuela	5.232	7.623.892	k.A.	4	36	1.962	-823

Die Tabelle basiert auf den Ergebnissen der Erhebung „Weltweit gefragt: Deutsch als Fremdsprache“ des Auswärtigen Amtes (2020) auf. Aufgelistet sind hier nur die Länder Lateinamerikas, hier der Anschaulichkeit und geographischen Nähe halber einschl. Jamaika und Haiti; ergänzt wurden der Lesbarkeit halber nur Tausenderpunkte.

Tab. 1 (fortgesetzt)

Land	Hochschulen mit Deutsch allgemein 2020	Deutsch lernende Studierende 2020	Zuwachs/ Rückgang der Deutsch lernenden Studierenden im Vergleich 2015 zu 2020	Außer-schulische/ außer-univer-sitäre DaF-Ein-richtungen 2020	DaF-Lernende an außerschuli-schen/außer-universitären Einrichtungen 2020	DaF-Lernende an Goethe-Instituten 2020	Perspektive Schulbereich [Trend von 2015 zu 2020]
Argentinien	47	4.100	800	30	2.500	4.950	-
Bolivien	2	172	-19	2	1.410	1.968	+
Brasilien	59	11.032	-1.878	162	18.543	7.750	+
Chile	11	742	-1.008	12	350	2.500	+
Costa Rica	3	226	-224	4	1.285	2.554	+
Dom. Republik	2	100		8	2.500	0	k.A.
Ecuador	5	500	0	1	500	2.600	+
El Salvador	1	400		2	400	k.A.	-
Guatemala	3	2.140	644	6	755	k.A.	-
Haiti	1	k.A.		1	68	k.A.	k.A.
Honduras	2	280	77	5	838	0	-
Jamaika	2	k.A.		2	27	0	k.A.
Kolumbien	38	8.001	3.001	22	1.981	350	+
Kuba	4	430		14	1.200	386	k.A.
Mexiko	250	34.393	16.393	370	18.413	11.090	-
Nicaragua	4	365	-433	2	265	k.A.	+
Panama	1	185	150	2	75	0	+
Paraguay	2	156	85	2	181	904	=
Peru	7	1.900	1.765	15	800	4.800	+
Uruguay	2	144	-6	5	205	1.404	+
Venezuela	4	167	-100	3	1.678	1.425	-

Tristan Lay und Diana Feick

Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Australien und Neuseeland

Zusammenfassung: Das vorliegende Kapitel widmet sich dem Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Fachsprache (DaFF) in Australien und Neuseeland. Vor dem Hintergrund sprachpolitischer, geopolitischer, sozioökonomischer und einwanderungsbedingter Einflussfaktoren, die das Fremdsprachenlernen in der maritimen Pazifikregion wesentlich mitbestimmen, wird der gegenwärtige Diskussions- und Entwicklungsstand zu DaFF überblicksartig nachgezeichnet. Die institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen des DaF-Unterrichts im Kontext von Schule, Hochschule und Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie gegenwärtige Herausforderungen in diesen Bereichen bilden die Schwerpunkte der Betrachtungen. Weiterhin wird auf aktuelle Tendenzen im Bereich Deutsch als Fachsprache im Rahmen des Studiengangs German (Studies) eingegangen. Abschließende Beobachtungen und Überlegungen zur künftigen Entwicklung von DaFF in Australien und Neuseeland runden den Beitrag ab.

Schlagwörter: Australien, Neuseeland, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Fachsprache, German (Studies)

- 1 Situation des Deutschen in Australien und Neuseeland
- 2 Deutsch als Fremdsprache im Bildungssektor
- 3 Deutsch als Fachsprache
- 4 Ausblick: Herausforderungen, Chancen und Perspektiven
- 5 Literatur

1 Situation des Deutschen in Australien und Neuseeland

Australien und Neuseeland gehören zu den traditionellen Einwanderungsländern Ozeaniens, sodass die deutsche Sprache in dieser Region auf eine mehr als hundertachtzigjährige Geschichte zurückblickt. Die Pazifik-Region ist zudem durch die deutsche Kolonialzeit von 1884–1914 u. a. im heutigen Papua-Neuguinea, Teilen Mikroneisiens und Samoa geprägt (McBryde 1993).

Im Zuge der europäischen Einwanderung des 19. und 20. Jahrhunderts kamen auch Zuwanderer aus dem deutschsprachigen Raum nach Australien und Neuseeland, die nicht nur zu einer veränderten demografischen Struktur beitrugen, sondern über mehrere Generationen hinweg die ethnolinguistische Sprach- und Kulturlandschaft beider Länder bereicherten. Auch wenn in Australien Einwanderungen in andere Bundesstaaten erfolgten (z. B. Queensland, Victoria und New South Wales), gehört South

Australien zum wichtigsten Standort und Zeugnis deutscher Emigrationsgeschichte. Hierhin emigrierten 1838 knapp 600 fromme Lutheraner (und kulturelle Mediatoren), um ihren Glauben weiter leben zu können. In Neuseeland stellten deutsche Einwanderer die größte europäische Gruppe nach den Briten dar (Bade 1993), wobei Siedlungen wie das deutschböhmisches Puhoi noch heute von großem Interesse für die historische Sprachkontaktforschung sind (Heimrath 2021, Wildfeuer 2021).

Im multiethnischen Australasien des 21. Jahrhunderts verliert die deutsche Sprache jedoch sukzessive an Boden. Dies ist zum einen dem anglophonen „monolingual mindset“ (Clyne 2005) geschuldet, indem die Nationalsprache (und internationale Verkehrssprache) Englisch nicht nur weite Teile des öffentlichen Lebens dominiert, sondern auch die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit grundsätzlich beeinflusst. Ähnlich wie in anderen (traditionell) anglophonen Ländern des Commonwealth, ist sowohl das gesellschaftliche als auch das individuelle Interesse an Fremd- und Zweitspracherwerb eher schwach ausgeprägt (Lanvers et al. 2021). Selbst wenn heutzutage das Lehren und Lernen fremder Sprachen in Australasien im Wesentlichen positiv bewertet wird, reichen in der Gesamtwahrnehmung vieler Australier und Neuseeländer Englischkenntnisse nicht nur für die alltägliche, sondern auch für die internationale Kommunikation völlig aus – oder zumindest entsteht der Eindruck, dass nationale Interessen, die Fremdsprachenkenntnisse erfordern, durch (neu zugewanderte) Personen mit Migrationshintergrund abgedeckt und bedient werden können. Bildungsreformen im Schul- und Hochschulsektor trugen und tragen zum einen dazu bei, das Lehren und Lernen fremder Sprachen zu schwächen (vgl. dazu East 2021, Mason/Hajek 2021, Schmidt 2015). Zum anderen legen aktuelle Entwicklungen nahe, dass der Gebrauch insbesondere asiatischer, arabischer, indischer und pazifischer Sprachen im familiären Kontext kontinuierlich zunimmt¹ und damit auch Auswirkungen auf die Präsenz des Deutschen als Erstsprache (L1) hat: Während in Australien bei der Volkszählung 2011 das Deutsche in der Familie mit 80.366 Sprechern noch zu den wichtigsten Herkunftssprachen gehörte, wird die deutsche Sprache im Zensus 2016 nicht mehr in den Top 10 aufgeführt, obwohl die Abnahme über den Fünfjahreszeitraum „nur“ minus 1018 betrug (2011: 80.371; 2016: 79.353). Die Verdrängung des Deutschen aus deutsch-australischen/neuseeländischen Haushalten führt häufig zu einem Sprachenwechsel zugunsten des Englischen (Hunt/Davis 2019, Wohlfahrt 2017). Einen ähnlichen Abwärtstrend verzeichnet das Deutsche in Neuseeland (Zensus 1996: Platz 4, 2013: Platz 6, 2018: Platz 7), wobei es dennoch stabil zu den zehn meistgesprochenen nicht offiziellen Sprachen zählt und in absoluten Sprecherzahlen gemessen kontinuierlich steigt (1996: 30.501; 2013: 36.645; 2018: 41.844; Buckingham 2021).

Neben der Schul- und Bildungspolitik (vgl. Abschnitt 2) spielen regionale und wirtschaftliche Interessen eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Pazifikregion,

¹ Vgl. für Australien <https://profile.id.com.au/australia/language#:~:text=Overall%2C%2072.0%25%20of%20the%20population,using%20this%20language%20at%20home> (letzter Zugriff 12. 02. 2024), für Neuseeland Buckingham 2021.

die durch die mächtige Präsenz Großchinas (Festlandchina, Hongkong, Macau, Taiwan, Singapur) maßgeblich beeinflusst wird. Der asiatische Handelsmarkt im Allgemeinen und die bilateralen Handelsbeziehungen zwischen Australien/Neuseeland und der Volksrepublik im Besonderen sind von immenser Bedeutung, sodass Fremdsprachenlernen hier stets im Kontext von geopolitischen, hochschulpolitischen, sozioökonomischen aber auch einwanderungsbedingten Faktoren betrachtet werden muss. Mit dem gegenwärtigen sprachpolitischen Trend zur Förderung von *Asia Literate Schooling in the Asian Century* (so der Titel des von Christine Halse 2015 herausgegebenen Sammelbands), das offiziell in Form von *White Papers* (z. B. *Australia in the Asian Century*, *White Paper 2012*) als Instrument der regierungsamtlichen australischen Öffentlichkeitsarbeit disseminiert wird, wächst innerhalb der Bevölkerung nicht nur das Bewusstsein eines unabdingbaren Wissens und einer Basiskompetenz in *Asia literate* als Schlüsselqualifikation, sondern auch die ohnehin schon sehr starke Konkurrenz des Deutschen zu ostasiatischen Sprachen, wie Hochchinesisch (Mandarin), Japanisch oder Koreanisch. Deren Sprecher sind in den Großstädten nicht nur in aktiven Diasporagemeinden organisiert, auch ihre Herkunftssprachen sind in der Sprachlandschaft (*linguistic landscape*) des öffentlichen Raums, innerhalb studentischer Vereinigungen oder in der australischen/neuseeländischen Populärkultur präsenter als europäische Sprachen (vgl. Chik et al. 2019). Fremdsprachenlernende vieler asiatischer Sprachen haben vor Ort die Möglichkeit, mit Gleichaltrigen nicht nur Freundschaften, sondern bei Bedarf auch Lernpartnerschaften zu schließen, um Fremdsprachenkenntnisse im gesellschaftlichen Miteinander mit Peers zu erweitern. Diesen Motivationsschub bietet das Deutsche kaum, deren Sprecher im Vergleich über eine relativ schwach ausgeprägte Gruppenidentität und -sichtbarkeit verfügen (vgl. Bönisch-Brednich 2002; Hunt/Davis 2019, 167), insgesamt eher unauffällig in der Öffentlichkeit² auftreten und so Kontaktmöglichkeiten für potenzielle und interessierte Fremdsprachenlernende erschwert werden.

Nicht minder wichtig ist in unserem Zusammenhang, dass das Reisen in die jeweiligen asiatischen „Nachbarländer“ weniger umständlich und mit weitaus niedrigeren Kosten verbunden ist. Die Nutzung des Deutschen als Fremdsprache vor Ort ist im australisch-neuseeländischen Kontext hingegen (fast) ausschließlich auf institutionelle Zusammenhänge (z. B. Bildungseinrichtungen oder Firmen mit Deutschbezug) begrenzt. Dennoch existieren im Zeitalter der Digitalisierung mediale und technologische Alternativen (z. B. die australische öffentlich-rechtliche Rundfunkgesellschaft *Special Broadcasting Service* (SBS) mit ihrem umfangreichen deutschsprachigen Angebot in der Sektion *SBS German*), die nicht nur das Eintauchen und Vertiefen in die deutsche Sprache, Kultur und Geschichte erleichtern, sondern auch die Kommunika-

² Eine bemerkenswerte Ausnahme hinsichtlich der Sichtbarkeit des Deutschen bildet die Textsorte der Sticker in der städtischen Sprachlandschaft, für die Brown/de Pont (2021) einen höheren Anteil deutschsprachiger als nichtenglischsprachiger Aufkleber im öffentlichen Raum von Aucklands Zentrum dokumentierten.

tion mit Sprechern aus DACHL-Ländern ermöglichen (z. B. Feick/Knorr 2021). Eine synchrone Kommunikation in der Fremdsprache Deutsch wird jedoch durch die extremen Zeitzoneunterschiede beider Hemisphären sowie bisweilen voneinander abweichenden Schul- bzw. Semesterferien zusätzlich erschwert.

Andere Sprachen als Englisch (*Languages Other Than English*, LOTE) werden in Australien und Neuseeland prototypisch in unterschiedliche Rubriken kategorisiert, wobei es gelegentlich zu Überschneidungen in der Nomenklatur kommt:

- *Strategic languages* (oder: *languages of national importance for tourism and trade*) aus dem europäischen oder asiatischen Kulturraum mit einer genuin strategischen Ausrichtung (dazu gehören v. a. Mandarin, Japanisch, Koreanisch, Indonesisch),
- *academic* oder *international languages* aus dem europäischen Kulturraum, die als Bildungssprachen wahrgenommen werden z. B. Französisch, Deutsch oder Spanisch, sowie
- *community/heritage languages*, die vornehmlich in Familien und Gemeinschaften gesprochen und zusätzlich in indigene Sprachen (*Australian indigenous languages*, *Te Reo Māori*) und Migrantensprachen (*immigrant origin community languages*) untergliedert werden (z. B. Samoanisch, Hindi, Italienisch, Neugriechisch, Kantonesisch, Vietnamesisch usw.).

Angesichts der bestehenden definitorischen Begriffsunschärfe lässt sich die deutsche Sprache je nach Kontext und sprachpolitischer Zielsetzung sowohl in *academic/international* als auch in *community/heritage languages* verorten. Somit besitzt das Deutsche in der Region nicht nur als Fremd-, sondern auch als Herkunftssprache eine gewisse Relevanz. Als Gemeinschaftssprache wird es vereinzelt durch eigene Schulen (nur in Australien, so z. B. in Adelaide: The School for the German Language), deutschsprachige Spiel- und Krabbelgruppen, lokale Vereine oder kulturelle Zentren gefördert. Im formalen Bildungskontext vermischt sich die formale Trennung in Deutsch als Herkunfts- und Bildungssprache jedoch wieder (v. a. in Neuseeland), da Personen mit Deutsch als Herkunftssprache z. T. aus Mangel an zielgruppenspezifischen Alternativen meist in für Fremdsprachenlernende konzipierte Bildungsangebote integriert werden (z. B. durch die Te Kura Distance School in Neuseeland) (s. Abschnitt 2.1).

2 Deutsch als Fremdsprache im Bildungssektor

Aktuelle Zahlen, die die Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (StADaF)/Netzwerk Deutsch/Auswärtiges Amt³ im Fünfjahresrhythmus für den DaF-Kontext erhebt, lassen eine rückläufige Entwicklung der Lernerzahlen in der Region erkennen

³ StADaF 2003 (Erhebung: 2000); StADaF 2006 (Erhebung 2005); Netzwerk Deutsch 2010; Netzwerk Deutsch 2015; Auswärtiges Amt 2020.

(siehe Tab. 1). Kretzenbacher (2011) weist darauf hin, dass die eruierten Zahlen der weltweiten Datenerhebung stets mit Vorsicht zu interpretieren sind. Abgesehen von einigen systematischen und zufälligen Verzerrungen lässt sich aber insgesamt der gegenwärtig vorherrschende Abwärtstrend bestätigen.

Tab. 1: Vergleich der Deutschlernerzahlen in Australien/Neuseeland: 2000–2020.

Australien	DaF-Lernende gesamt	DaF-Lernende Schule	DaF-Lernende Universität
2020	100.210	95.500	2.500
2015	105.599	100.500	2.949
2010	107.000	98.000	3.000
2005	150.300	142.300	3.000
2000	148.455	142.300	3.655
Neuseeland	DaF-Lernende gesamt	DaF-Lernende Schule	DaF-Lernende Universität
2020	4.907	3.111	849
2015	15.101	13.935	684
2010	15.680	14.915	695
2005	19.214	18.206	858
2000	15.899	14.634	945

Eigene Darstellung basierend auf Daten des Auswärtigen Amts, Netzwerk Deutsch und StADaF.

Für Australien ist ein enormer Rückgang der Schülerzahlen im Zeitraum 2005 bis 2010 nachweisbar (–44.300). Zwischen 2015 und 2020 sind sowohl im schulischen (–5000) als auch im universitären (–449) Kontext die Zahlen stark rückgängig. Während in Neuseeland die Lernerzahlen an Universitäten über den Zeitraum von 20 Jahren relativ konstant geblieben sind, ist in den letzten Jahren ein exponentieller Zerfall der Schülerzahlen zu konstatieren (–10.824), was die Abwärtsspirale der Gesamtzahl Neuseelands immens verstärkt. Mögliche Hintergründe für diese Entwicklungen erschließen sich aus der Darstellung von Deutsch als Fremdsprache im Bildungsbereich in den folgenden drei Unterkapiteln.

2.1 Deutsch als Fremdsprache an Schulen

DaF-Kenntnisse werden in Australien und Neuseeland im Wesentlichen an Sekundarschulen erworben (vgl. Tab. 1). Neben den ausschließlich in Australien vertretenen Deutschen Auslandsschulen (Sydney, Melbourne), die einen an innerdeutschen schulischen Standards für moderne Fremdsprachen ausgerichteten Abschluss mit dem Deutschen Sprachdiplom (B1–C1) ermöglichen, bieten in beiden Ländern allgemeinbildende Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft das Fach Deutsch als Fremdsprache an. Der Sekundarschulabschluss in Deutsch zielt dort auf ein Mittelstufenni-

veau ab, das mit B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens vergleichbar ist.

Sowohl die sprachpolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen als auch die geografische Entfernung zu den Zielsprachenländern unterscheidet sich im Falle Australiens und Neuseelands enorm vom europäischen Kontext. Während in Europa im Allgemeinen Mehrsprachigkeit von wichtigen Instanzen unter Einsatz vielfältiger Instrumente auf verschiedenen Ebenen gefordert und gefördert wird (EU-Parlament, Europäisches Sprachenportfolio, Europäischer Tag der Sprachen, z. B. flächendeckender Fremdsprachenunterricht ab der Grundschule in der BRD, Bundeswettbewerb Fremdsprachen etc.), unterliegt schulischer Fremdsprachenunterricht in Australasien vergleichsmäßig geringerer staatlicher Regulierung, sodass Fremdsprachenlernen nicht fest in Curricula, Richtlinien oder Lehrplänen verankert ist. Aufgrund der föderativen Struktur Australiens und der darin zum Ausdruck kommenden Autonomie der Bildungssysteme in den einzelnen Bundesstaaten fallen die Entscheidungen hinsichtlich fremdsprachlicher Regelung, Förderung und Implementierung an den staatlichen und den weit verbreiteten privaten Schulen höchst different aus. Eine ähnliche Situation ist in Neuseeland zu konstatieren, wo Bildungspolitik zwar auf nationaler Ebene im *New Zealand Curriculum* (2015) verankert wird, aber das Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprachen nicht obligatorisch für das Erlangen des neuseeländischen Sekundarschulabschlusses ist. Im nationalen Curriculum ist lediglich festgelegt, dass Schulen in den Schuljahren 7–10 eine weitere Sprache außer Englisch anbieten müssen, die Teilnahme an diesem Unterricht wird jedoch nicht als verpflichtend verankert (East 2021). Zudem hat Te Reo Māori als Nationalsprache einen Sonderstatus inne, sodass dessen fächerübergreifende Förderung ebenfalls im *New Zealand Curriculum* festgehalten wurde.

Curriculare und pädagogische Empfehlungen, Handreichungen, Stundentafeln und spezifische Prüfungsbestimmungen sowie Kompetenzstandards zum Deutschunterricht existieren zwar (vgl. dazu Lay 2015, 87; Ministry of Education 2002, 2012), das Fremdsprachangebot in Australien und Neuseeland ist jedoch weder flächendeckend vorhanden noch verpflichtend – unter Umständen kann obligatorischer Fremdsprachenunterricht auch einfach strategisch umgangen werden (vgl. dazu East 2021; Jäger/Jasney 2007, 477). Länderübergreifender Konsens besteht darin, dass Fremdsprachenlernen – wenn es überhaupt stattfindet – auf eine sehr kurze Lerndauer von z. T. einem Viertel des Schuljahres beschränkt ist, sofern die Expertise, Ressourcen und Kapazitäten vorhanden sind und nicht zuletzt bei der Schulleitung sowie den persönlichen Entscheidern (Elternbeirat, Eltern, Schülern) das Interesse vorhanden ist (vgl. dazu auch Ward/East 2016, 46). Dass dennoch Deutsch als Fremdsprache an Schulen (z. T. seit vielen Jahrzehnten) erfolgreich angeboten wird (in Australien: 2020: 570 Schulen, in Neuseeland 2020: 76 Schulen; vgl. Auswärtiges Amt 2020: 11, 15), ist neben einer deutschförderlichen Haltung auf Leitungs- und Beiratsebene dem enormen Engagement der jeweiligen Lehrenden zu verdanken. Deren Hauptherausforderung besteht im Gewinn und Beibehalt ihrer Schüler, die das Fach potenziell nach jedem Schuljahr

abwählen könn(t)en. Entsprechend ist bei Lehrenden eine Art „Einzelkämpfermentalität“ anzutreffen (wie Smala 2014 v. a. für CLIL-Lehrende feststellt), insbesondere um die Attraktivität des Sprachenlernens zu steigern und somit DaF-Unterricht als reizvolle Alternative zu anderen Fächern (und z. T. auch Sprachen) im Schulcurriculum zu positionieren. Innovative Ansätze sind dabei durch den Einsatz digitaler Medien (Erlam/Philp/Feick, 2021), durch sprach- und fachübergreifenden Unterricht (CLIL) (Smala 2014), Schüleraustauschprojekte und Studienreisen oder aufgaben- und projektorientierten Unterricht gekennzeichnet (Erlam/Philp/Feick, 2021). Vor diesem Hintergrund stellt die in beiden Ländern aktive PASCH-Initiative des deutschen Auswärtigen Amtes ein wichtiges (Status-)Förderinstrument und eine Stütze für Schulen, Lehrende und Lernende dar (s. auch 2.3).

2.2 Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen

Auch an hochschulischen und außeruniversitären Einrichtungen der Erwachsenenbildung kann Deutsch als Fremdsprache gelernt werden. Im Hinblick auf das institutionelle Deutschangebot an Schulen und Hochschulen ist jedoch eine erhebliche Disparität zwischen Stadt und Land erkennbar (vgl. Liddicoat 2020 oder Molla et al. 2019). So werden beispielsweise Interessenten in abgelegenen Regionen weniger Möglichkeiten in Aussicht gestellt, Deutsch als Schul- oder Universitätsfach zu belegen. Da in Australien auch Fremdsprachen einen Numerus clausus erfordern, tragen strukturelle und institutionelle Benachteiligungen im Hochschulwesen zusätzlich zur Schwächung des Deutschen bei.

Innerhalb des tertiären Bildungssektors kann Deutsch in beiden Ländern als Haupt- oder Nebenfach im Bachelor, Honours⁴ oder Master of Arts oder als Promotionsstudium belegt werden. Germanistikstudiengänge, die traditionell eher literaturwissenschaftlich ausgerichtet sind, blicken dabei auf eine mehr als 150-jährige Geschichte mit historisch-politisch bedingten Höhen und Tiefen zurück (Oetli 2005, Schmidt 2015). Wenn McGuinness-King (2004) *German Studies* aufgrund der neoliberalen Wende im Bildungssystem als ein „Fach unter Druck“ bezeichnet, so hat sich dessen Situation in den letzten 15 Jahren weiter verschärft. Als Konsequenz des marktwirtschaftlichen Effizienzenkens wurden ganze Germanistikabteilungen geschlossen und das Lehrpersonal an den verbleibenden Standorten drastisch reduziert. Zudem führte dies zu erheblichen curricularen Einschnitten, wodurch an vielen Abteilungen das Hauptfach Deutsch/German Studies im BA für ab initio-Studierende durch DaF-Spracherwerbskurse und fächerübergreifende Kurse aus sog. „Sammelfächern“ (McGuinness-King 2004, 30) wie *European Studies*, *Intercultural Communication* oder

4 Bei Honours handelt es sich um ein zweisemestriges spezialisiertes Vertiefungsstudium, das die Vermittlung theoretischen und forschungsmethodischen Wissens zum Gegenstand hat und zur Erlangung des *Bachelor of Arts with Honours* (BA Hons) führt.

Comparative Literature zu absolvieren ist und sich somit zunehmend von originär germanistischen Inhalten entfernt. Zur Erhöhung ihrer Wirtschaftlichkeit entwickelten Deutschabteilungen diverse Strategien, wie z. B. das studienbegleitende Angebot von Sprachdiplomen und -zertifikaten, die Integration von Sprachkursen in interdisziplinäre Studiengänge (wie z. B. *International and Global Studies*), die Öffnung von germanistischen Fachkursen für Hörer anderer Studiengänge bei gleichzeitiger Aufgabe des Deutschen als Unterrichtssprache, die Öffnung von Sprachkursen als Wahlkurse für Studierende anderer Fächer sowie die Integration von E-Learning-Elementen in den Sprachunterricht (Alm 2008, Feick/Knorr 2021). Eine verlässliche Stütze bei diesen anhaltenden Umstrukturierungsprozessen bietet der DAAD, der mit seinem Lektoren- und Sprachassistentenprogramm nicht nur einen personalen, sondern auch einen fachlich qualifizierten Beitrag zur universitären Lehre und Curriculumsentwicklung leistet. Die Stipendienprogramme des DAAD bieten zudem eine wertvolle Möglichkeit, Studienaufenthalte in Deutschland in das Deutschstudium zu integrieren (z. B. Hochschulwinterkurse).

Die Studierendenmobilität bildet eine wichtige Säule der Internationalisierungsstrategie australischer und neuseeländischer Hochschulen. Dies überrascht nicht, denn Bildung gehört zu den wichtigsten Exportgütern Ozeaniens. So waren 2017 allein in Australien 381.202 internationale Studierende immatrikuliert, die einen Gesamtanteil von 21,5 % der Studierendenschaft ausmachten (DAAD/DZHW 2020, 14).⁵ Das wichtigste Herkunftsland auslandsmobiler Studierender weltweit ist China (ebd. 16). Im Jahr 2017 waren 138.313 (14,9 %) chinesische Bildungsausländer in australischen Universitäten eingeschrieben (ebd. 17). Es kann angenommen werden, dass sprachliche (Englisch als *lingua franca*, Chinesisch als *community/heritage language*) und wirtschaftliche Aspekte für Studierende aus der VR China entscheidende Faktoren für den Studienstandort Australien oder Neuseeland darstellen. Diese regionale Schwerpunktsetzung der Studierendenmobilität bleibt nicht folgenlos für die Hochschulpolitik beider Länder im Allgemeinen, sowie für die Entwicklung der Internationalität ihrer Studiengänge im Speziellen. Auch im Rahmen des Deutschstudiums ist ein kontinuierlicher Anstieg chinesischer Studierender zu konstatieren. Nicht nur in den regulären Deutschkursen, sondern auch in General Education-Kursen, Sommer- und Winter- schul- oder den zwei- bis dreiwöchigen Intensivkursen, die z. B. in Kooperation mit deutschsprachigen Partnerhochschulen ausgerichtet werden, stellen chinesische Studierende die größte Personengruppe der Bildungsausländer dar. Anders als ihre australischen oder neuseeländischen Kommilitonen sprechen diese Englisch nicht als Erstsprache, sondern die dem Deutschen in etymologischer und typologischer Sprachverwandtschaft entferntere chinesische Hochsprache und haben andere didaktisch-methodische Vorerfahrungen im Sprachenunterricht. Es lassen sich also grundsätzlich

⁵ 2023 betrug die Anzahl der Einschreibungen in Australien 746.080 (vgl. <https://www.education.gov.au/international-education-data-and-research/international-student-numbers-country-state-and-territory>, letzter Zugriff 08. 01. 2024).

unterschiedliche Ausgangsbedingungen im Fremdspracherwerbkontext der ohnehin schon heterogenen Studierendenkohorte (Unterschiede im Hauptfach, Deutschniveau, Sprachenbiografie etc.) in Australien und Neuseeland feststellen. Die Erweiterung des Lehrerwissens um typische Lernschwierigkeiten chinesischer Deutschlerner im Anfangsunterricht, wie z. B. das Umgehen mit Flexion und Genus, könnte dazu beitragen, die Lernerfahrungen dieser kontinuierlich wachsenden Personengruppe zu verbessern (vgl. dazu Lay 2017).

2.3 Deutsch als Fremdsprache in der Fortbildung und Erwachsenenbildung

Als gemeinnütziger Verein zur Förderung der deutschen Sprache und Kultur im Ausland ist das Goethe-Institut seit fast 50 Jahren der wichtigste Partner der interkulturellen Zusammenarbeit. An Standorten in Sydney, Melbourne, Auckland und Wellington werden Sprachkurse mit stabilen Teilnehmerzahlen auf allen Niveaus für diverse Altersgruppen sowie offiziell anerkannte Prüfungen von A1- bis C1-Niveau angeboten, z. B. in Sydney auch Kurse speziell für Kinder mit deutschsprachiger Herkunft. Das Goethe-Institut engagiert sich außerdem innerhalb der PASCH- und BKD-Initiative sowie durch Experten für Unterricht bei der didaktisch-methodischen Unterstützung, Material- und Konzeptentwicklung sowie Fortbildung von DaF-Lehrkräften, welche innerhalb ihrer universitären Ausbildung in der Region meist keine DaF-didaktischen Kenntnisse vermittelt bekommen, da das Sprachenstudium Deutsch strukturell vom postgradualen Lehramtsstudium entkoppelt ist. Schwerpunkte der Förderung bilden dabei v. a. die Themen Deutsch für Kinder und Jugendliche, Gender & Diversity sowie Deutsch mit CLIL (vgl. Homepage des Goethe-Instituts), wobei diese methodisch oft durch Projekte, Camps oder Wettbewerbe innerhalb oder außerhalb des Unterrichts eingebettet werden. Im Bereich der Lehrkräftefortbildung orientiert sich das Goethe-Institut an folgenden didaktisch-methodischen Prinzipien: Kompetenzorientierung, Lernerorientierung, Handlungsorientierung, Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung von Lernerautonomie, interkulturelle Orientierung, Aufgabenorientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung und Integration digitaler Medien.⁶ Zudem trägt das Institut zur Vernetzung der Lehrkräfte auf regelmäßigen regionalen und nationalen Deutschlehrendenkonferenzen bei (vgl. dazu ausführlicher Lay 2015, 98–101).

Nennenswert sind weiterhin private Sprachschulen bzw. Kursanbieter sowie auch *community centers/colleges* (vergleichbar mit deutschen Volkshochschulen), die das Deutsch-Kursangebot innerhalb der Erwachsenenbildung ergänzen.

⁶ Vgl. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf31/Unterrichtsprinzipien12.pdf> (letzter Zugriff 08. 01. 2024).

3 Deutsch als Fachsprache

Die Beseitigung erforderlicher Fremdsprachenkenntnisse als Teilqualifikation für den Hochschulzugang an australischen Universitäten führte dazu, dass sich seit den 1970ern die Anzahl der DaF-Kurse auf Anfängerniveau stetig erhöhte (vgl. Schmidt 2012, 2015, 2019). An den führenden und forschungsintensiven Universitäten Australiens und Neuseelands besteht zwar weitgehend (noch) die Möglichkeit, schulisches Fremdsprachenlernen ohne nennenswerte Brüche auf Mittel- und Oberstufenniveau weiterzuführen, das Gros der Studienanfänger beginnt ihr Studium der deutschen Sprache und Kultur jedoch auf Anfängerniveau. Dieser Umstand führte nicht nur dazu, das Studium der deutschen Literatur- und Sprachwissenschaft sekundär zu positionieren, der überproportionale Anteil von Nullanfängern zieht auch strukturelle Implikationen im Curriculum mit sich, die sich ebenfalls auf das Lehr- und Lernangebot im Bereich Fachsprachen auswirken. Die Öffnung von Studiengängen für Studierende anderer Fakultäten führte dazu, dass die Kohorte sich insgesamt zunehmend diversifiziert hat und das Bachelor-Studium nunmehr breit ausgelegt ist. Als zwangsläufige Folge können Studierende auch Lehrveranstaltungen außerhalb der eigenen Fakultät absolvieren (*general education courses*), was dazu führte, dass die Anzahl der Nullanfänger nun überwiegt. Mit dieser Diversifizierung wäre theoretisch die Erweiterung von Sprachförderangeboten denkbar, da in der Lernerschaft stets Studierende aus bestimmten Studiengängen (z. B. Wirtschaft, Medizin, Musik, Natur-, Rechts- und Ingenieurwissenschaften) vertreten sind. Jedoch kann Deutsch als Fachsprache neben allgemeinsprachlichen Kursen auf Grund- und Mittelstufenniveau vielerorts aufgrund geringer Teilnehmerzahlen nicht angeboten werden, weil kostenintensive fachwissenschaftliche Kurse in Anbetracht finanzieller Engpässe an den meisten Instituten mit einem „nachhaltigen Curriculum“ unvereinbar wären. So wurde z. B. an der University of Sydney die Lehrveranstaltung GRMN2637 *Business German* (B1) aufgrund mangelnder Nachfrage das letzte Mal im 2. Semester 2013 offeriert. Die letzte umfangreichere Datenerhebung zur Lernermotivation des Deutschen in Australien von Schmidt (2011, 133–136) bestätigt ferner, dass das Interesse an Fachsprachkursen eine sekundäre Einflussgröße auf die Wahl des Deutschen darstellt, auch wenn eine signifikant höhere Korrelation bei Studierenden der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften zu konstatieren ist. Auch Lehrveranstaltungen, die Fachkenntnisse wissenschaftlichen Schreibens im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich zum Gegenstand haben, und somit der Entwicklung der Wissenschaftssprache Deutsch im Studiengang German (Studies) entgegenkämen, stellen eine Ausnahme dar. Vielmehr geht der Trend dazu, in den sogenannten „Kultur-/Inhaltskursen“, die für Studierende im Rahmen eines Hauptfaches in German (Studies) verpflichtend sind, auf Englisch als Instruktions- und Arbeitssprache zurückzugreifen. Dies soll einerseits eine gewisse „inhaltliche Tiefe“ in der akademischen Lehre garantieren, andererseits werden diese Kurse so auch für Studierende anderer Fächer (Philosophie, Psychologie, Medienwissenschaft etc.) geöffnet, um Kurseinschreibungen strategisch zu erhöhen. Gegenläufi-

ge Initiativen, bei denen in Kultur-/Inhaltskursen gemäß des CLIL-Ansatzes die deutsche Sprache gezielt und an fachliche Lerninhalte gekoppelt Verwendung findet (z. B. in einigen Kursen der University of Auckland, Feick 2023), stellen bisher eher die Ausnahme dar. Auch der zunehmende Trend zur Interdisziplinarität im Rahmen grundständiger Studiengänge muss mit wachsender Besorgnis beobachtet werden, wenn dieser Fokus sich z. B. an der University of Sydney abträglich auf das Deutsche als Unterrichtssprache auswirkt (vgl. dazu Lay 2020, 888–891). Gleichwohl ist es einigen Instituten trotz Etatkürzungen und dem zunehmenden Druck, finanziell nachhaltig zu wirtschaften, gelungen, Fachsprachkurse entweder als eigenständige Kurse oder zumindest fachsprachliche Inhalte bzw. fachkommunikative Kompetenzen als Teilkomponente in das Curriculum zu integrieren (vgl. dazu z. B. Anderson et al. 2020). Bei der aktuellen Suche nach Möglichkeiten, neue Wege zu entwickeln und zu erproben, um den Studiengang German (Studies) auch in Zukunft attraktiv zu gestalten, bildet Kompetenzentwicklung durch arbeitsintegriertes Lernen (*Work-Integrated Learning*, WIL) den Dreh- und Angelpunkt der fachspezifischen und fachsprachenspezifischen Kursausrichtung. Im australisch-neuseeländischen Kontext, in dem die Erfolgsquote der Hochschulabsolventen auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt ein wesentlicher Schlüsselindikator für institutionelle Exzellenz geworden ist, spielt die Förderung von *Employability* und damit auch Fachsprachenwissen eine wachsende Rolle. Hier soll durch die Anrechnung und fachliche Begleitung von Praktika in Firmen und Institutionen mit Deutschbezug sowie arbeitsintegrierte Lernformen der Versuch unternommen werden, die Vorteile von WIL und fachsprachlichen Lernprozessen strukturiert miteinander zu verbinden. In Zusammenarbeit mit regionalen Kultureinrichtungen (z. B. Goethe-Institut Australien/Neuseeland, SBS, Museen, State Library of New South Wales etc.) erfolgt die Anwendung von Fachsprachenwissen in arbeitsintegrierten (außeruniversitären) Lernumgebungen unter besonderer Berücksichtigung authentischer und differenzierter Arbeitsaufträge, die einen praxisrelevanten und problemorientierten Fokus aufweisen, mit dem Ziel, Fremdsprachenlernen berufsorientierter auszurichten und dadurch Lernende adäquater auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Die Gestaltung der Lernaufgaben reicht von Übersetzungen von Archivmaterial, Fachtexten und Arbeitsanweisungen bis zum Anfertigen von Filmuntertiteln (ausländische Filme werden nicht synchronisiert) oder dem Durchführen von Karriereinterviews mit Unternehmensgründern. Dabei spielt immer auch die interkulturelle Kommunikation/Kompetenz, der seit Anfang der 1990er auch in der Berufswelt ein immer größeres Gewicht zukommt, eine relevante Rolle. Nicht unerwähnt bleiben soll schließlich in diesem Kontext das Angebot in der Erwachsenen- und Weiterbildung. So bietet z. B. das Goethe-Institut Australien bei Bedarf für Unternehmen fachsprachliche Kurse an, wie z. B. *Business German*, *Cultural Coaching* oder *Technical and Special Business German* (vgl. Homepage des Goethe-Instituts).

4 Ausblick: Herausforderungen, Chancen und Perspektiven

Die Situation des Deutschen als Fremd- und Fachsprache in Australien und Neuseeland ist zusammenfassend geprägt von permanenten Veränderungen und Umstrukturierungszwängen, die sich in einem Kontinuum zwischen Tradition, Innovation und Rückentwicklung bewegen. Die Wechselbeziehungen bzw. Entwicklungen müssen dabei stets in Abhängigkeit von geopolitischen und sozioökonomischen Einflussfaktoren betrachtet werden, welche für beide Länder eine ausschlaggebende Größe konstituieren. Auch wenn Europa im Allgemeinen und die deutschsprachigen Länder im Besonderen als politische, wirtschaftliche und strategische Partner einen hohen Stellenwert genießen, spiegelt sich dies wenig bis kaum auf sprachpolitischer Ebene wider, wo die Vormachtstellung des globalen Englisch dazu beiträgt, ein „monolingual mindset“ zu verfestigen, das den Status beider Staaten als mehrsprachige Einwanderungsländer oft außer Acht zu lassen scheint. Bis heute ist es z. B. in Australien und Neuseeland nicht gelungen, eine nationale sprachpolitische Strategie zu entwickeln, die die institutionelle Anerkennung und Förderung der Sprachenvielfalt in den Ländern gesetzlich verankert. Vor diesem Hintergrund wird dem Deutschen als internationaler Sprache in Bildungsinstitutionen traditionell mehr Bedeutung beigemessen als dem Deutschen als Herkunftssprache außerhalb des formalen Bildungskontextes. Daraus lässt sich ein Potenzial für die stärkere Verknüpfung beider Bereiche zur Sichtbarmachung und Förderung des Deutschen ableiten.

Für den formalen Bildungskontext lässt sich prognostizieren, dass der Zugang zu Deutschlernangeboten, aufgrund der (pandemiebedingten) zunehmenden Digitalisierung des Sprachunterrichts weiter steigen wird. Entsprechend gehört die Region weiterhin zu den führenden DaF-Standorten für die Durchführung und Erforschung innovativer Ansätze zur Implementierung digitaler Medien im Schul- und Hochschulbereich (z. B. Alm 2021, Feick 2022, Feick/Knorr 2021). Durch die umfangreichen mediendidaktischen Erfahrungen mit dem pandemiebedingten Online-Unterricht ist ein erhöhter Einbezug von sprachlernförderlichen virtuellen Elementen in der Präsenzlehre abzusehen und Phasen des selbstgesteuerten Sprachenlernens innerhalb solcher Konzepte werden an Bedeutung gewinnen. Es besteht jedoch ein immenser Nachholbedarf im Bereich Deutsch als Fach- bzw. Berufssprache, wo eine sukzessive Ausweitung des (eLearning)-Angebots an Hochschulen und Kultureinrichtungen ein dringendes Desiderat bleibt. Vor diesem Hintergrund sollten jedoch wissenschaftlich fundierte Qualitätsstandards für (digitalen) Sprachunterricht, welche zumindest für den Universitätskontext u.E. in keinem der beiden Länder vorhanden sind, entwickelt werden und innerhalb eines marktwirtschaftlich ausgerichteten tertiären Bildungssystems ein Gegengewicht zum Primat der Effizienzsteigerung darstellen.

Maßnahmen zur Senkung bzw. zum Erlass von Studiengebühren (in Australien Senkung für Fremdsprachen, in Neuseeland Erlass im 1. Studienjahr) sind als erster Schritt in diese Richtung ausdrücklich zu begrüßen, müssten für eine nachhaltige

Entwicklung aber auch durch eine verstärkte Förderung des Fremd- und Herkunftssprachenunterrichts an Schulen begleitet werden.

Des Weiteren legen die weltweiten demografischen Entwicklungen zur Studierenmobilität (nicht nur) für den Studienstandort Australasien die Vermutung nahe, dass die Anzahl chinesischer Bildungsausländer auch in den kommenden Jahren zunehmen wird. Bildung als Exportschlager in der englischsprachigen Pazifikregion entfaltet eine Sogwirkung, die durch existierende chinesisch geprägte Communitys in den Metropolen potenziert wird und auch für den DaF-Bereich nicht folgenlos bleibt. Hier müssen Konzepte, Methoden und Unterrichtsmaterialien im Handlungsfeld differenzierterer Lernangebote eruiert und entwickelt werden, die die Sprachbiografien, Vorerfahrungen und Lerngewohnheiten der Zielgruppe berücksichtigen.

Eine Schlüsselrolle bei der Weiterentwicklung des Deutschen nehmen neben den Mittlerorganisationen aus dem deutschsprachigen Raum die Deutschlehrerverbände ein, welche als Interessensvertretungen an der Schnittstelle von Sprachenpolitik und Bildungsträgern national und regional aktiv sind. Ein Entwicklungspotenzial der Verbandsarbeit stellt dabei insbesondere die nationale Nachwuchsförderung bei der Ausbildung von DaF-Lehrenden dar, damit eine nachhaltige und kontinuierliche Versorgung mit Lehrpersonal aus den staatlichen Bildungssystemen gewährleistet ist. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für den Schulbereich ist insofern von großer Relevanz, da die deutsche Sprache sowohl in Australien als auch Neuseeland überwiegend im Schulkontext vermittelt wird.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Fachsprache in beiden Ländern nicht nur mannigfaltige Herausforderungen birgt, sondern auch neue Möglichkeiten für die idealerweise empirisch fundierte Weiterentwicklung der Lehre und des Fachs bietet, die es künftig zu nutzen gilt.

5 Literatur

- Alm, Antonie (2008): Integrating Emerging Technologies in the Foreign Language Classroom: A Case Study. In: *International Journal of Pedagogies & Learning* 4 (4), 44–60.
- Alm, Antonie (2021). Language learning with Netflix: From extensive to intra-formal learning. In: *Eurocall Review*, 29 (1), 81–92.
- Anderson, Lara/Kay Are/Heather Merle Benbow (2020): Languages at Work: Defining the Place of Work-Integrated Learning in Language Studies. In: Jean Fornasiero/Sarah M. A. Reed/Rob Amery/Eric Bouvet/Kayoko Enomoto/Hui Ling Xu (Hg.): *Intersections in Language Planning and Policy: Establishing Connections in Languages and Cultures*. Dordrecht, 177–188.
- Auswärtiges Amt (Hg.) (2016): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. URL: https://www.daad.de/medien/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/pdfs/daad_germanistik_netzwerk-deutsch_datenerhebung_2015.pdf (letzter Zugriff 08. 01. 2024).
- Auswärtiges Amt (Hg.) (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (letzter Zugriff 08. 01. 2024).
- Bade, James N. (1993): Introduction. In: James N. Bade (Hg.): *The German Connection. New Zealand and German-speaking Europe in the Nineteenth Century*. Oxford, 37–39.

- Bönisch-Brednich, Brigitte (2002): Keeping a low profile: an oral history of German immigration to New Zealand. Wellington, N.Z.
- Brown, Jason/Jackie de Pont (2021): How German contributes to the Linguistic Landscape of Auckland. Presentation at the German Colloquium 2021 in Wellington. <https://ganz.ac.nz/how-german-contributes-to-the-linguistic-landscape-of-auckland/> (letzter Zugriff 08. 01. 2024).
- Buckingham, Louisa (2021): Heritage Language Maintenance in New Zealand. In: Ursula Lanvers/Amy S. Thompson/Martin East (Hg.): Language Learning in Anglophone Countries. Cham, 289–307.
- Chik, Alice/Phil Benson/Robyn Moloney (Hg.) (2019): Multilingual Sydney. New York: Routledge.
- Clyne, Michael (2005): Australia's Language Potential. Sydney.
- DAAD/DZHW (Hg.) (2020): Wissenschaft weltweit 2020. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit. Bielefeld.
- East, Martin (2021): Language Learning in New Zealand's Schools: Enticing Opportunities and Enduring Constraints. In: Ursula Lanvers/Amy S. Thompson/Martin East (Hg.): Language Learning in Anglophone Countries. Cham, 19–36.
- Erlam, Rosemary/Jenefer Philp/Diana Feick (2021): Digital media in the language classroom. In: Rosemary Erlam/Jenefer Philp/Diana Feick (Hg.): Teaching languages to adolescent learners: from theory to practice. Oxford.
- Feick, Diana (2022): Zwischen Ortsunabhängigkeit und Lernortspezifik: Zur digitalen Öffnung des DaF-Unterrichts durch mobiles Sprachenlernen. In: Diana Feick/J. Rymarczyk (Hg.): Fremdsprachenlernen im virtuellen Raum. Berlin, 45–73.
- Feick, Diana (2023): Den berufsspezifischen Perspektivwechsel anbahnen: Ein Kurskonzept zur DaF-Lehrendenausbildung im neuseeländischen Kontext. KONTEXTE: Internationales Journal Zur Professionalisierung in Deutsch Als Fremdsprache, (1), 21–40.
- Feick, Diana/Petra Knorr (2021): Developing Multilingual Awareness Through German-English Online Collaboration. In: Ursula Lanvers/Amy S. Thompson/Martin East (Hg.): Language Learning in Anglophone Countries. Cham, 331–358.
- Halse, Christine (Hg.) (2015): Asia Literate Schooling in the Asian Century. New York.
- Heimrath, Ralf (2021): "I zial äitza twenty four". Nordbairisch trifft Englisch in Neuseeland. In: Csaba Földes (Hg.): Kontaktvarietäten des Deutschen im Ausland. Tübingen, 163–180.
- Hunt, Jaime/Sacha Davis (2019): Social and historical factors contributing to language shift among German heritage-language migrants in Australia: An overview. In: Linguistik online 100 (7), 159–180.
- Jäger, Andreas/Sabine Jasny (2007): Zur Lage der Germanistik in Australien. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 34 (5), 472–486.
- Kretzenbacher, Heinz L. (2011): German Studies in Australia: A Statistical Overview, 1995–2010. In: German as a Foreign Language 2/2011, 40–54. URL: <http://www.gfl-journal.de/2-2011/kretzenbacher.pdf> (letzter Zugriff 08. 01. 2024).
- Lanvers, Ursula/Amy S. Thompson/Martin East (Hg.) (2021): Language Learning in Anglophone Countries. Challenges, Practices, Ways Forward. Cham.
- Lay, Tristan (2015): Die deutsche Sprache in Australien: eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 47 (2), 85–108.
- Lay, Tristan (2017): Lernschwierigkeiten chinesischer Deutschlerner im Anfängerunterricht unter Berücksichtigung des Chinesischen als Erstsprache und des Englischen als erste Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch 44 (2), 19–38.
- Lay, Tristan (2020): Australien: Curriculare Umstrukturierungszwänge im Studiengang Germanic Studies an der University of Sydney. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 (1), 886–891. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3258/> (letzter Zugriff 08. 01. 2024).
- Liddicoat, Anthony J. (2020): The Position of Languages in the University Curriculum: Australia and the UK. In: Jean Fornasiero/Sarah M. A. Reed/Rob Amery/Eric Bouvet/Kayoko Enomoto/Hui Ling Xu (Hg.): Intersections in Language Planning and Policy: Establishing Connections in Languages and Cultures. Dordrecht, 115–135.

- Mason, Shannon/John Hajek (2021): Language Education in Australian Primary Schools: Policy, Practice, Perceptions. In: Ursula Lanvers/Amy S. Thompson/Martin East (Hg.): *Language Learning in Anglophone Countries*. Cham, 135–153.
- McBryde, Michael (1993): German Possessions in the Tropical South Pacific. In: James N. Bade (Hg.): *The German Connection. New Zealand and German-speaking Europe in the Nineteenth Century*. Auckland, 5–14.
- McGuinness-King, Kristina (2004): Die Situation von Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Neuseeland: Ein Fach unter Druck. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*. Bern u. a., 23–38.
- Ministry of Education (2002): *German in the New Zealand Curriculum*. <https://nzcurriculum.tki.org.nz> (letzter Zugriff 08. 01. 2024).
- Ministry of Education (2012): *German*. <https://seniorsecondary.tki.org.nz/Learning-languages/German> (letzter Zugriff 08. 04. 2021).
- Molla, Tebeje/Andrew Harvey/Sam Sellar (2019): Access to languages other than English in Australian universities: an educational pipeline of privilege. In: *Higher Education Research & Development* 38 (2), 307–323.
- Netzwerk Deutsch (Hg.) (2010): *Statistische Erhebungen 2010: Die deutsche Sprache in der Welt*. München. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf> (letzter Zugriff 08. 01. 2024)
- Oettli, Peter (2005): Germanistik in Neuseeland. In: James N. Bade (Hg.): *Im Schatten zweier Kriege. Deutsche und Österreicher in Neuseeland im 20. Jahrhundert*. Bremen.
- Schmidt, Gabriele (2011): *Motives for studying German in Australia: Re-examining the Profile and Motivation of German Studies Students in Australian Universities*. Frankfurt a. M.
- Schmidt, Gabriele (2012): The diversity of German Studies students in Australian universities. In: John Hajek/Colin Nettelbeck/Any Woods (Hg.): *Inaugural LCNAU Colloquium. Languages & Cultures, Network for Australian Universities*, 221–234.
- Schmidt, Gabriele (2015): German Studies an australischen Universitäten. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 47 (2), 109–122.
- Schmidt, Gabriele (2019): Förderung der deutschen Sprache in Australien. In: Ulrich Ammon/Gabriele Schmidt (Hg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, New York, 851–863.
- Smala, Simone (2014): Sole fighter mentality: stakeholder agency in CLIL programmes in Queensland. In: *The Language Learning Journal* 42 (2), 195–208.
- Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Hg.) (2003): *Deutsch als Fremdsprache. Erhebung 2000*. München.
- Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Hg.) (2006): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Freising.
- Ward, Deborah/Martin East (2016): Is language learning languishing?: Stakeholders' perspectives on the provision of secondary school foreign language programmes in New Zealand. In: *The New Zealand Language Teacher*, 42, 44–62.
- Wildfeuer, Alfred (2021): German Bohemians in New Zealand. A Bavarian speaking community in the Pacific. Augsburg. <https://d-nb.info/122784056X/34> (letzter Zugriff 08. 01. 2024).
- Wohlfahrt, Irmengard (2017): *Intergenerational Consequences of Lifestyle Migration: German-speaking Immigrants in New Zealand*. Singapore.

Sachregister

- Abbildungsfunktion 60
- Abschluss 902, 905
- Abstract 463
 - Aufbau 464, 465, 468, 473
 - indikatives 465, 471, 476
 - informatives 465, 476
 - IT 463, 473
 - Linguistik 463, 467, 468, 471
 - Medizin 463, 465–468, 472, 474
- Abstraktionsstufe 701, 702, 704
- Academic Literacies 482
- Adelbert-von-Chamisso-Literaturpreis 122
- Affordanz 501
- Afrika 771
- Agensabgewandtheit 60
- agil 299
- Ägypten 841, 842, 852, 853, 855
- Akzeptabilität 235, 239, 244
- Al Azhar 852, 853
- Algerien 841, 842, 845–847, 851
- Algorithuskulturen 568
- Allgemeine sprachliche Charakteristika 1
- Allgemeine Wissenschaftssprache 533
- Allgemeinsprache 406, 408, 412
- allgemeinsprachliche Prüfungen 421
- Allgemeinwortschatz 176
- Alltag 579, 586
- alltägliche Wissenschaftssprache 308
- Alltagssprache 57, 383
- Althochdeutsch 81, 82, 85–87, 91, 93
- amerikanische Germanistik 961
- Amtssprache 737, 739, 882
- Anamnese 615–617, 621
- Android 572
- Anforderung
 - bildungssprachliche 381, 392
- Annotation 638, 639
- Ansatz
 - kulturwissenschaftlich 726
- Arabellion 855
- Arabisch 843, 846, 849
- Arbeitsprozesskette, fachkommunikative 42, 45, 51
- Argentinien 974–978, 981, 985, 986
- Artes liberales 26
- Artes mechanicae 26
- Arzt-Patienten-Gespräch 613, 615–619, 621
- Arzt-Patienten-Kommunikation 613–617, 621
- Attribut 383, 388
 - Genitiv~ 387
- Audiodeskription 249, 250, 259–261
- Aufklärungsgespräch 615, 618
- Ausbildung 64, 67
- Auslandsgermanistik 526, 701, 711
- Außenpolitik 898
- Aussprache 533
- Austausch 900, 905
- Australien 987–999
- Australien 987–999
- auswärtige Bildungs- und Wissenschaftspolitik 114
- autonome Maschine 571

- B. A. 900–905, 908
- Banaras 901
- barrierefreie Kommunikation 349
- Begrenzbarkeit 244
- Begriff 153
 - operationaler 688, 689
- Begrifflichkeit
 - naturwissenschaftliche 685
- Begriffsbildung, denkstilbedingte 13
- Begriffsorientierung 165
- Begründen (sprachl. Handlungsmuster) 449
- Beijing Institute of Technology 921, 925, 926
- Belgien 767
- Belize 975
- Benennung 153
- Benennung des wissenschaftlichen Erkenntnisgegenstands 441, 442, 456
- Benennungsautonomie 168
- Benennungsbildung 156
- benutzerfreundlich 288
- Benutzerfreundlichkeit 287
- Berbersprachen 846
- Bereich, lexikalisch 100
- Berufsbezeichnung 287
- berufsbezogene Prüfungen 421, 432
- Berufschancen 905
- Berufsorientierter Deutschunterricht 861, 874, 875
- Berufssprache 405, 406, 408
- Bestandsaufnahme 1
- Betriebswirtschaftslehre 64
- Bewertung 529
- Bewertungskriterien 523, 531
- Bewertungsnorm 488

- Bildungsexport 912
 Bildungsmigration 271
 Bildungssprache 57, 265, 379–383, 385–392, 394, 649
Bilingual Education 368
 Bilingual Triangle 371
 bilingualer Unterricht 368
 Bilingualismus 808, 809
 bistro, Informationssystem für Rechtsterminologie 787
 Blended Learning 661
 Bloggen, wissenschaftliches 493, 494, 496, 497, 502, 503
 Bolivien 974, 975, 985, 986
 Bologna-Prozess 779
 Bombay, Mumbai 896, 898–902, 907
 Brasilien 965, 973, 974, 976–978, 981, 985, 986
 Brief (wiss. Textart) 445, 446
 Bürgernahe Sprache 251
 Burkina Faso 772, 863–866, 869, 870, 872, 873

 4 C's-Modell 370
 Calcutta, Kolkata 898, 899, 901
 Capability-Ansatzes 652
 CERLIS, Centro di Ricerca sui Linguaggi Specialistici 785
 Chennai, Madras 898
 Chile 973–978, 981, 985, 986
 China 911–914, 918, 994
 CLIL 738, 740–744, 749
 CLILiG 741–744
CLIL-type 369
 College 900, 901, 903, 904, 907
 Colonia Tovar 981
 Community 999
 – wissenschaftliche 446–448
 Concours de recrutement d'enseignements 848
Content and Language Integrated Learning (CLIL) 367, 368 369 370, 375
Content-Based Instruction (CBI) 368
Content-Based Language Teaching (CBLT) 368
 Corona 928
 Costa Rica 975, 985, 986
 Cross-Media-Publishing 293
 C-Test 219, 225, 381, 385, 386
 Curricula 183
 Curriculum 300, 969
 Customer-Relationship-Management (CRM) 570

 DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) 781, 841, 842, 845, 848–853, 855, 896, 902, 904, 905, 907, 976–979, 982
 DaF 294, 296, 299, 301–303, 896, 901–904, 906, 907
 – als Fachsprachenunterricht 803
 – als Unterrichtszielsprache 803
 – in Polen 798, 800–802, 805
 DaF-Ausbildung 903, 904
 DaF-Didaktik 703, 711, 780
 DaFF 661
 DaF-Lehrerausbildung 902, 904, 907
 DaF-Schreibdidaktik 782
 DaF-Schulen 969
 DaF-Unterricht 524, 526, 531, 533, 714
 Dänisch 737, 739
 Darija (Tunesien) 849
 Darija (Algerien) 846
 Daten 563, 567
 datengeleitetes Lernen 314
 Definition 161
 – Bestandsdefinition 162
 – Inhaltsdefinition 162
 – Umfangsdefinition 162
 Deixis 529
 Deixis, Deiktika 685, 696
 Deklarativa 60
 Dekolonisierung 887
 Delhi 899, 901, 904, 905, 907
 Delhi Universität 904, 905, 907
 Denkkollektiv 705
 Denkkollektiv, wissenschaftliches 10, 11
 Denkstil, wissenschaftlicher 7
 Denkstiltheorie, wissenschaftssoziologisch orientierte 7, 8
 deontisches System von Präsuppositionen 448
 Derivation (Wortbildg.) 687
 Deutsch 81–85, 88–94, 807–816, 818, 820
 – als fremde Wissenschaftssprache 484, 487, 488
 – als Fremdsprache in Polen 797
 – als L1-Sprache 484, 487
 – als nützliche Sprache 798, 799, 805
 – als Vermittlungssprache in DaF 801, 802
 – als Zweifremdsprache in Polen 799
 – Prestigeverlust 798, 800
 Deutsch als Fach- und Fremdsprache 1
 Deutsch als Fachsprache 860, 861, 876
 Deutsch als Fremd-/Zweitsprache 65
 Deutsch als Fremd- und Fachsprache 701, 779
 Deutsch als Fremdsprache, DaF 701, 712, 738, 741, 746–749, 825, 859–867, 869–872, 876, 951, 987, 990–993, 995
 Deutsch als Fremdsprache in Indien 899

- Deutsch als Wissenschaftssprache 127, 137, 861, 868, 870–872, 876
 Deutsch als zweite Fremdsprache 824
 Deutsch an der Hochschule 753
 Deutsch im Hochschulbereich 825
 Deutsch im Schulbereich 824
 Deutsche Literatur als fremde Literatur 121
 Deutsche Schulen 976–978, 980–982
 Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) 994
 Deutsch-Italienisches Zentrum für den Europäischen Dialog 781
 Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) 344, 368
 deutschsprachiger Studiengang 526
 Deutschunterrichts in Brasilien 966
 Dhoch3 831, 904
 Didaktik 67
 Didaktischer Kontext 2
 Dienstleistungen 63
 Digitale Lehre 518
 Digitale Medien 629, 632
 Digitale Technologien 627–629, 631, 641
 Digitalisierung 288, 302, 488, 568, 989, 998
 Direktiva 60
 Diskurs 66, 501, 502, 504, 617, 619–621
 Diskursanalyse 617
 Diskursform 523
 Diskursgattung 524
 Diskursivität 481
 Diskurskompetenz 371
 Diskussion 529
 disputatio ordinaria 479
 Disputation 525
 Distribution morphologischer Mittel 190
 Disziplin Deutsche Sprache und Übersetzung 780, 788
 Disziplinäre Betrachtungen 3
 Doctor-Patient-Communication 613
 Doktorandenkolloquium 906
 Dokumentation 564, 574
 Domäne 496, 503
 Domänenverlust 946
 Dominikanische Republik 974–976, 978–980, 985, 986
 DSH 219, 224, 421, 425

 ECTS (European Credit Transfer System) 845
 Ecuador 985, 986
 Effektivität, fachkommunikative 72
 Effizienz, fachkommunikative 69, 70, 72, 73, 75
 Einflüsse, lenkende 50
 Einheimische Sprachen 859, 860, 862
 Einleitung 528
 Einschätzung (Wissensstrukturtyp) 451, 453
 einsprachig 383, 389
 Einstellung 379, 381, 390, 391, 395
 Einstellungsveränderung 390
 Einwanderer 955
 Einwanderung 966, 987
 Einzelarbeit 526
 Einzelsprachenabhängigkeit von Wissenschaft 441
 El Salvador 975, 985, 986
 eldit, Elektronisches Wörterbuch für Italienisch-Deutsche-Lernende 783
 E-Learning 628, 629
 Elizitierungstechniken 342
 elterlichen Scaffolding 334
 Embodiment 139
 Emotion 62
 Englisch 810–815, 818, 819, 896, 897, 899, 988, 990, 992, 994, 996, 998
English for Academic Purposes (EAP) 368
English Medium Instruction (EMI) 368
 Entwicklungsstufe, kognitiv-kommunikative 49
 Erasmus-Programm 852
 Erfahrungswissen 56
 Erinnerungsorten 122
 Eristik, wissenschaftliche 686
 Erwachsenenbildung 987, 993, 995
 Erzählen 685, 693, 696
 ethische Maschine 572
 EU-Sprachpolitik 796
 Evidenzbasierung 379
 Exoglossische Staaten 862
 Experte 27–29
 Experten-Laien-Kommunikation 349, 353, 357, 611–614, 616, 621
 Expressiva 60
 externes Informationsprodukt 287

 Fach- und Sprachkompetenz 563, 573
 Fachbegriff 533
 Fachdidaktik 133
 fachfremd 58
 Fachkommunikation 57, 289–291, 300, 303, 563, 780, 807, 814, 816, 817, 819
 – vs. Alltagskommunikation 190
 Fachkommunikation, vermittelte 41, 42, 46–49
 Fachkommunikationsforschung 785
 Fachkommunikationshandlung 48–50

- Fachkommunikationsmodell 62
 fachkommunikativ 290, 301, 302
 fachkommunikative Arbeitsprozesskette 45
 fachkommunikative Effektivität 72
 fachkommunikative Effizienz 69, 70, 72, 73, 75
 Fachkompetenz 57
 Fachkultur, fremde 202
 Fachlexikographie, naturwissenschaftliche 106
 fachliche Mehrsprachigkeit 23
 fachliche Vielsprachigkeit 23
 Fachlichkeitsgrad 708, 710
 Fach-mit-Sprache 723–725, 728
 Fachsprache 81, 83, 86, 87, 89, 94, 265, 405–412,
 415–417, 533, 661, 701–704, 708, 710, 713,
 738, 739, 765, 795, 807, 808, 814, 816, 817,
 819, 844, 845, 848, 854, 987, 996–999
 – als Sprachvarietät 191
 – Definition 192
 – im Verhältnis zur Sprache 796
 – im Verhältnis zur Sprachvarietät 796
 Fachsprache der Naturwissenschaften und Technik
 701, 704, 705, 708
 Fachsprache der Sozialwissenschaften 713
 Fachsprache Deutsch
 – als Kommunikationsmittel in Polen 804
 Fachsprache in den Sozial- und
 Geisteswissenschaften 701–708, 710–714
 Fachsprache in den Sozialwissenschaften 708
 Fachsprache Jura 704
 Fachsprache Linguistik 701, 710–712
 Fachsprache Philosophie 703, 706, 707, 712
 Fachsprache Wirtschaft 703, 704
 Fachsprachen 549
 Fachsprachenausbildung 65
 Fachsprachendidaktik 64, 704
 Fachsprachenerwerb 523
 Fachsprachenforschung 55, 121, 123, 701, 704, 780
 Fachsprachengliederung, horizontale 23, 33
 Fachsprachengliederung, vertikale 23, 33
 Fachsprachenkompetenz 711, 712
 Fachsprachenunterricht 762, 833
 Fachsprachliche Deutschprüfungen 435
 fachsprachliche Prüfungen 421
 Fachsprachliche Schreibkompetenz 319
 Fachsprachliche Textsorten und
 Kommunikationsformen 1, 2
 Fachsprachlichkeit 788
 Fachsprachverhalten 57
 Fachsprachwissen 57
 Fachstile 203, 207–210
 Fachtext 708, 709, 714
 Fachtextsorte 24, 29–33, 65
 Fachübersetzen 738
 Fachwissen 57, 287, 303, 721, 723, 724, 727, 729
 Fachwort 706
 Fachwörterbücher 173
 Fachwortschätze 173
 Fallbeispiel TU Bukarest 573
 Feedback 529
 Fernstudium 661
 Fernstudium Fremdsprache 661
 Fertigkeit Lesen 712, 713
 Fertigkeiten, rezeptiv 371
 Finnisch 739, 742
 Flüssigkeit 532
 Focus on form 373
 Formelhaftigkeit 306
 formulieren 292
 Formulierung 294, 295
 Formulierungskompetenz 205–207
 Fortbildung 902, 904, 907, 995
 Fragebogenstudie 390, 392
 Français régional 846
 Frankfurter Empfehlungen 647
 Frankophone afrikanische Länder 862
 frankophone Welt 753
 Frankophonie/Francophonie 753, 846
 Frankreich 759
 Französisch 810, 812–815
 Fremdheit, kulturelle 202, 207, 211, 212
 Fremdsprache 81, 88–91, 93, 94, 737–741, 744,
 747–749, 795, 807, 808, 810–812, 814, 820
 – als Sprachvarietät 191
 – im Verhältnis zur Sprache 796
 – im Verhältnis zur Sprachvarietät 796
 Fremdsprachendidaktik, kommunikative 370
 Fremdsprachendidaktik, kritische 370
 Fremdsprachenerwerb 523
 Fremdsprachenunterricht an Hochschulen 935,
 937, 939
 Fremdsprachenunterricht, fachbezogener 202
 Fremdsprachliche Lernprozesse 782
 Fremdverstehen 202, 204
 Funktiolekt 57
 Funktion, bildungssprachliche 386–388
 Funktion, mathematische 690
 Funktionalisierungen gemeinsprachlicher Mittel
 453, 457
 funktional-situativ 59
 Funktionsmodell, kognitionslinguistisch 40, 48, 49

- Gastarbeiterlinguistik 121
 Gattung 493, 495, 496, 499–502, 579
 Gebrauchsanleitung 566
 Gebrauchsbasierte Ansätze 138
 Gebrauchsmuster 306
 Gebrauchstexte 579
 Gebrauchstext(sorten) 579
 Gegenstand 152
 Geistes- und Sozialwissenschaften 514
 Geisteswissenschaft 25, 703–705, 712
 Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften 702
 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 118
 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) 907
 Gemeinsprache 57, 579, 705, 707, 708
 Gemeinsprache (Alltag) 661
 gemeinsprachliche Kenntnisse 693
 gemeinsprachliche Wörter 707, 708
 gemeinsprachlicher Wortschatz 707
 gemeinsprachliches Repertoire des Deutschen 696
 GER 421
 German for Specific Purposes 854
 German Studies 120, 753, 993
 Germanistik 810, 815, 817, 886, 887, 890, 896, 899–908
 – in Polen 797–799
 Geschwindigkeit (physikal.) 690, 691
 Gesellschaft 57
 Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) 848
 Gesellschaftsform 57
 Gesetz 296, 297, 303
 Gesprochene-Sprache-Forschung 783
 Gestaltqualität 241
 Gestik 524
 GI (Goethe Institut) 841, 855
 GIP (Germanistische Institutspartnerschaft) 852
 GIZ (Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit) 848
 Gliederung 528
 Gliederung von Fachsprachen, horizontale 42, 43, 51
 Gliederung von Fachsprachen, vertikale 42–44, 51
 Gliederungsmodell 710
 Global Reporting Initiative 567
 Globalisierung 859, 866, 877
 Goethe-Institut 430, 976–979, 982, 995, 997
 Grammatik 69
 Grimm 905
 Gruppenarbeit 526
 Gruppensprache 66
 Guatemala 975, 985, 986
 gute wissenschaftliche Praxis 532
 Habitus 480, 486, 487
 Haiti 974, 985, 986
 Handbuchwissenschaft 11, 12, 16
 Handlung
 – wissenschaftssprachliche 487
 Handlungsanleitung 294
 Handlungsanweisung 295
 Handlungsaufforderung 298
 Handlungsfeld 58
 Handlungskompetenz 539
 Handlungstyp 391, 392
 Handout 529
 Handwerk 25, 26
 Hausarbeit 479–484, 486, 488, 489, 526
 Haushalt, kommunikativer 494, 500–502
 Herkunftssprache 988–990, 998, 999
 Historische Dimension 2
 Hochschule 757, 987, 993, 994, 998
 Hochschulzugang 431
 Homonymie 154
 Honduras 975, 985, 986
 horizontale Fachsprachengliederung 33
 horizontale Gliederung 42, 701
 Humboldt 902, 905
 Hyderabad 899, 901, 902, 904
 Idiolekte 56
 idiomatische Prägung 307
 illokutive Komplexität 446, 453
 Indien 895
 Indische Germanistik 902, 905, 906
 indoeuropäische Sprachfamilie 897
 Industrie 4.0 288, 302
 Informationsarchitektur 287, 298, 301
 Informationsart 294
 Informationsbeschaffung 292
 Informationsprodukt 286, 287, 290, 293, 298, 301, 302
 Informationsstrukturierung 296, 297, 301, 303
 Informativität 235, 239, 244
 Infrastruktur 496, 501, 503
 Ingenieurwissenschaft 26
 Innovation 571, 998

- innovativ 998
 Input-Hypothese 372
 Instanzen der Wirklichkeit 442
 Institution 24–26, 30, 265
 instructional Scaffolding 344
Integrated Content and Language in Higher Education (ICLHE) 368
 Intentionalität 235, 239, 244
 Interaktion 335, 341, 342, 367, 370, 373–375
 Interkomprehensionsdidaktik 121
 Interkulturelle Germanistik 867
 Interkulturelle Kommunikation 844, 848, 867, 875
 Interkulturellen Hermeneutik 115
 interkulturellen Sprachdidaktik 121
 Internationale Perspektiven 3
 ‚internationale‘ Studiengänge 455
 Internationalisierung 859, 866
 Internes Informationsprodukt 287
 Internet 495–498
 Intersubjektivität 686
 Intertextualität 239, 245
 Inventarmodell, systemlinguistisches 40, 42
 Inversion 217, 218, 220, 223, 227
 Isländisch 737, 739
 Italienischer Germanistenverband 781
 Italienisches Institut für germanistische Studien 781

 Jaipur 899, 901
 Jamaika 985, 986
 Jawaharlal Nehru University 904, 905
 JNU 904
 JUSLEX, Datenbank 787

 Kabylich 846
 Kalkül, mathematisches 690, 691
 Kamerun 773
 Kanada 764, 975
 kanonische Texte 442, 444
 Kapazität 72
 Kapazität des Kommunikanten 48
 Karibik 973, 979
 klassifizieren 298
 Klausur 224
 Kodalität 236, 241
 kognitionslinguistisches Funktionsmodell 41
 kognitiv 66
 Kognitive Ansätze 127
 Kohärenz 235, 238, 239, 244, 524, 529
 Kohäsion 234, 238, 239, 244, 524

 Ko-Konstruktion 335, 337
 Kolkata, Calcutta 898, 899, 901
 Kollation 692, 695
 Kollokation 308, 485, 487
 Kolonialsprachen 846, 847
 Kolonialzeit 882, 884
 Kolumbien 975, 985, 986
 Kommentar, Blog- 501, 502, 504
 Kommissiva 60
 Kommunikation 265, 564, 565, 567, 569, 573, 575
 – Barrierefreie 249, 250
 – fachbezogene 44
 – in den Neuen Medien 784
 Kommunikationsarbeit 565
 Kommunikationsbeziehungen 61
 Kommunikationsform 493–496, 499–503, 523, 524
 Kommunikationsmaxime 500, 502
 kommunikationsoptimierend 303
 Kommunikationsoptimierung 42, 292, 296, 303
 Kommunikationsprinzip 500
 Kommunikationsverfahren 709, 712
 kommunikative Effizienz 47
 Kommunikative Sprachdidaktik 115
 kommunikative Usability 288
 kommunikativer Fremdsprachenunterricht 370
 kommunikativ-pragmatisch 59
 Kompetenz 299–301
 – bildungssprachliche 381, 390
 – fachsprachliche 385, 393
 – grammatische 372
 – Lehrer- 390
 – lexikalische 371
 – literale 323, 324
 – schriftsprachliche 393
 – stilistische 202, 203, 205, 208
 Kompetenzentwicklung 386
 Kompetenzrahmen 299–301, 303
 Komplexität 71, 72
 Komplexität des Kommunikats 47, 48
 Komposition
 – propositionale 695
 Komposition (Wortbildg.) 687
 Kompositionalität
 – als grammatisches Prinzip 193
 Kompositum 380, 383, 387
 Konfrontative/Interkulturelle Semantik 121
 Konnektor 380, 387
 Konnotat 62
 konsistent 296
 Konstruktion 306

- Konstruktionsbegriff 689, 690, 692
 Konsum 24
 Kontakt 82, 88, 90–94
 Kontextmodell, pragmalinguistisches 40, 42
 kontrastive Grammatik 115
 Kontrastive Linguistik 121, 854
 kontrollierte Sprache 296, 302, 303
 Kontroverse 503
 Konzeption, didaktische 99
 Kopusanalyse 67
 Körpersprache 534
 Korpora 637–641
 Korrektheit 532
 Kritische Diskursanalyse 617
 Kuba 974, 985, 986
 Kulturalität 127, 135, 235, 236, 240, 241
 Kultur(alität) 579
 Kulturbegriff 570
 Kulturindustrie 862, 876
 Kulturspezifik 714
 Kulturunterschiede 714
 Kulturvermittlung 405, 408, 415, 859, 876
 Kunst 83–87
 – suspekta 87
 – verbotene 87
- Laie 28, 29
 Landeskunde 122, 405–411, 415, 417
 landeskundliche Lernziele 526
Language Across the Curriculum (LAC) 368
 Language Awareness 933, 944, 945
 Language shift 819
 Lateinamerika 973–978, 980, 982, 985
 Lehramtsstudierende 379, 390, 393, 394
 Lehrbuch 84, 91
 Lehre 67
 Lehrerbildung 902, 904, 906, 907
 Lehrerkompetenz 390
 Lehrgegenstand 602
 Lehrkräfte 390
 Lehr-Lern-Prozesse 782
 Lehrwerk 84, 92, 860, 865–867, 870, 873, 876
 lenkende Einflüsse 50
 Lernausgangslage 393
 Lerninhalt 703
 Lernplattform 627, 628, 631, 636
 Lerntext 480
 Lernumgebung 539
 Lernziel 703, 713
 Lesbarkeit 233, 242, 243, 245
- Lesekompetenz 482
 Leseverstehenskompetenz 783
 LexAlp, Informationssystem für
 Rechtsterminologie 787
 Lexem 59
 Lexem, wortstammähnlich 105
 Lexik 75, 76, 173, 382, 383, 385–388
 Licence d'enseignement 847
 Lingua franca 738, 808, 933, 934
lingua-franca-Diskurs 456, 457
 Linguakultur 121
 linguistic turn 66
 linguistische Synergetik 71
 literater Sprachausbau 337
 Literatur 579
 Literaturdidaktik 115
 Literaturwissenschaft 115
 Live-Untertitelung 249, 250, 255–259
 L-LIN/14 781
 Lokalisierung 564, 567
 Lokalität 236, 242, 245
 Luxemburg 768
- M. A. 896, 900–905, 908
 Macht 617, 618, 620, 621
 Machtgefälle 617, 618, 621
 Machtverhältnis 67
 Madagaskar 881, 882, 885, 890–892
 Madras, Chennai 896, 898, 899, 901, 902, 907
 Makro-Scaffolding 338
 Mandatsgebiet 882
 Marokko 772, 841–844, 851
 Maschine 572
 Materialität 236, 242, 244
 Medialität 236, 242, 244, 495
 Medien 493, 494, 503
 – digitale 503
 Mediendidaktik 119
 Medienlinguistik 494, 499
 Medium 286, 289, 290, 293
 Medizin 613–616, 618, 620, 621
 Mehrschriftlichkeit 134
 mehrsprachig 382, 383, 389, 896
 mehrsprachige Schülerinnen und Schüler 389
 Mehrsprachigkeit 127, 739, 740, 749, 808, 845,
 860, 871
 – fachliche 33, 34
 – wissenschaftliche 445
 Mehrsprachigkeitsdidaktik 130
 Mehrsprachigkeitsforschung 488

- Mehrsprachigkeitspolitik 914
 Mennoniten 975, 980, 981
 Mensch-Maschine 575
 Mensch-Maschine-Interaktion 564, 570
 Merkmal, phraseologisch 109
 Messgröße 691
 Metadaten 169
 Metapherntheorie 121
 Metasprache 710
 Mexiko 973–976, 980–982, 985, 986
 micro-mode shifting 342
 Migration 265, 842
 Mikro-/interaktionales Scaffolding 341
 Mikro-Scaffolding 338
 Mimik 524
 Minderheitensprache 737, 807, 808, 810, 811, 818
 minimalist program 71
 MINT-Fächer 515, 952
 Missionar 898, 899
 Mittel
 – bildungssprachliche 381, 383, 386–388, 394
 Mittelalter 81–83, 87–89, 91, 94
 Mittelhochdeutsch 81, 82, 85
 Modell
 – schreibdidaktisches 482–484
 Modell der vermittelten Fachkommunikation 48
 Modell kommunikativer Effizienz 46, 47, 51
 Modell semiotischer Effizienz 48
 Modernisierung 906
 Modul 293
 modular 293, 297
 modularisieren 298
 Monographie 703, 709, 710
 monolingual mindset 988, 998
 MOOCs (Massive Open Online Courses) 511
 Morphem 59
 Morphologie 69, 73, 74, 77
 – als geschlossenes Subsystem 188
 – als Sprachkompetenzbereich 188
 – distributionelle Tendenzen 195
 – Gegenstandsbestimmung 187
 – im Dienst der Terminologie 194
 – in der Fach- und Fremdsprache 191
 – Universalität 191
 Mosambik 881, 882, 885, 890–892
 Motivation 370, 372
 MUeSLI, Musei e Scenari Linguistico-culturali
 dell'Interazione orale 785
 Multikompetenzmodell 488
 multilingual 895
 multimodal 523–526, 529
 Multimodalität 139, 524, 526, 529, 531, 533
 Mumbai, Bombay 898, 900, 901, 903–907
 mündliche Kommunikation 532
 Mündliche Sprachkompetenz 784
 Mündlichkeit 527
 „Mundpropaganda“ 63
 Muster 498–500
 Musterhaftigkeit 245
 Mustermischung 499
 Musterwissen (Wissensstrukturtyp) 449
 Muttersprache 808, 818

 Nachfrage 903
 Nachschlagewerk, zweisprachig 108
 Nachwuchs 905
 Nachwuchsgermanisten 905
 Nachwuchskolloquium 905
 Namibia 881–885, 887–889, 891, 892
 Nationalsprache 882, 884, 887
 Naturwissenschaft 25–28, 30, 703, 705, 706, 709,
 711
 Naturwissenschaften und Technik 702, 703, 706
 naturwissenschaftlicher Unterricht 383, 388, 390,
 392
 negotiation of/for meaning 374
 Neue Medien 860
 Neuseeland 987–992, 994–999
 Nicaragua 975, 985, 986
 Niederdeutsch 738, 739
 Nominalisierung 383, 387
 Nominalphrase
 – komplexe 388
 Nominalstil 197
 nonverbal 534
 Norm 296, 303
 Norwegisch 737, 739
 Nutzbarkeit 287
 Nützlichkeit 244, 245

 ÖAD (Österreichischer Akademischer
 Austauschdienst) 852
 Objektdeixis 529
 Objektivierung 386, 388
 Objektivität 424, 501
 Online-Unterricht 919
 optimality theory 71
 optimieren 291, 292, 296
 optimiert 290, 303
 Österreich 900, 904

- Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD) 430
 Osteuropa 810
 Ostmitteleuropa 810, 816
- PAD (Pädagogischer Austauschdienst) 855
 Panama 975, 985, 986
 Paraguay 974, 975, 985, 986
 Partizipialattribut 217–219, 222, 224, 227–230
 PASCH (Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“) 850, 855, 884, 968
 Passiv 380, 383, 388
 Pazifikregion 987, 988, 999
 Performanz 523, 525, 526, 530, 531, 533, 534
 Performativität 720, 722, 727
 Personalisierung 501
 Perspektive, fremdsprachlich 99
 Peru 975, 985, 986
 Ph. D. 903, 904
 Phraseologismen 59
 Plattform 496–498, 502
 Plautdietsch 975
 Poetik 579
 Polen 810
 Polysemie 154
 Poona, Pune 899–901
 Populärwissenschaft 11
 Poststrukturalismus 617, 621
 Pozuzo 975
 pragmalinguistisches Kontextmodell 40
 Praktik 496, 497, 501, 503
 Präpositionalphrase 387
 Präsentation 523–534
 Präsentationsformen 526
 Präsentationsgestaltung 527
 Präsentationskompetenz 530
 Präsentationsphase 528
 Präsupposition 501
 Präsuppositionsbestände im konzeptuellen Bereich 695
 Präventionskommunikation 566
 Praxis 501
 Praxisgemeinschaft 504
 Prestige 58
 Prinzip der vollständigen Handlung 645
 Procedural Scaffolding 344
 produktiv 292
 Produktlebenszyklus 286
 Professionalisierung 289, 293, 526
 Profilanalyse 217, 219, 220, 222, 225, 226, 229–231, 382
- Profilstufe 217–222, 225, 226, 228
 Progression 341
 Projektarbeit 526
 Prosodie 534
 Prozeduren, literale 485
 Prüfen 421
 Prüfungsleistung 480
 Prüfungstext 480, 489
 Publikationssprache von wissenschaftlichen Zeitschriften 941, 942
 Pune, Poona 899, 901, 904, 906, 907
- Qualität 661
 Qualitätsdaten 564
 Qualitätssicherung 421
 QuILL-Projekt 784
- Raum
 – deutscher Sprachraum 91, 93
 – europäischer 94
 – Zeitraum 82, 92
 Rechtskommunikation 784
 Rechtssprache 226, 704
 Rechtstexte 60
 Redaktionsleitfaden 290, 293, 294, 302, 303
 Redaktionssystem 293, 297
 Rede 524, 525, 527, 530
 Redekonstellation 58
 Redetext 523, 525, 526, 529, 532, 533
 reduzierte Sprache 296
 Referat 523, 524, 526, 529, 531–534
 Reflexion 529, 531, 534
 – metakommunikative 110
 Refokussierung
 – anadeiktische 685
 regelbasiertes Schreiben 294–296
- Register
 – sprachliches 379
 regulierte Sprache 296
 Rekurrenz 529
 Reliabilität 424
 Repräsentativa 60
 reproduktiv 292, 301
 reproduzieren 291, 303
 Restriktion
 – propositionale 692, 693
 rezeptiv 292, 301
 rhetorische Kompetenzen 526
 Richtlinie 296, 297
 Roboter 571

- Rolle
 - soziale 621
- Routine 306
- Routineformel 533
- Rückkopplungsprozesse 45, 51
- Russisch 810, 812–815
- Russische Föderation 823
- Russland 824, 975

- Sachfachunterricht 368, 371
- Scaffolding 374
- Scaffolding-Strategien 334
- Schichtung von Fachsprachen, horizontale 43
- Schichtung von Fachsprachen, vertikale 43, 44
- Schlüsselkompetenz 531
- Schnittstellenkommunikation 291
- Scholastik 686–688
- Schreiben
 - wissenschaftliches 479, 482, 483, 488
- Schreiben, berufsbezogenes 328, 329
- Schreiben, kollaboratives 503
- Schreiben, wissenschaftliches 326, 327
- Schreibförderinstrument 393
- Schreibförderung 393
- Schreibkompetenz 319–321, 323, 325–330, 482, 484, 486, 488, 489
- Schreibkompetenz, fachsprachliche 320, 322
- Schreibnovize 480, 481, 485
- Schreibprodukt 481, 483, 485, 486
- Schreibprozess 288, 291, 292, 300, 321, 324, 328–330
- Schreibprozessforschung 483–485
- Schreibstil
 - fachgebundener 486
- Schriftdolmetschen, das 250, 255, 256
- Schriftlichkeit 527
- Schriftsprache 532
- Schule 896, 898, 901–903, 907
- Schulsprache 379
- Schwedisch 737–739, 742
- Schweiz 770
- Schweizer 900, 904
- Seminararbeit 484, 526
- seminaristisch 479–481
- Sentenz (Wissensstrukturtyp) 693, 695
- Sheltered Instruction Observation Protocol 343
- Simbabwe 881, 882, 885, 889, 891, 892
- Single Sourcing 293
- SIOP® 343, 346
- Situationalität 235, 239

- Skripturalität 244
- Slowakei 810
- Sondersprache 66
- Sozial- und Geisteswissenschaften 701–703, 705–709, 711–714
- soziale Selektivität 372
- Sozialstatus 58
- Sozialwissenschaften 702, 703, 705, 706, 708, 709, 712–714
- Soziolekte 56
- sozioökonomischer Status 389
- specialized languages 55
- Spezialisierungsgrad 708
- spezieller Fachwortschatz 708
- Spezifikation
 - parametrisierende 692, 693
- Sprachausbau
 - wissenschaftlicher 441, 443
- Sprachbildung 380, 381, 390–394
- Sprachdiagnostik 382
- Sprache 88
- Sprache der Technik 287
- Sprache, Leichte 249–255, 259, 261
- Sprache-mit-Fach 723, 725, 728, 729
- Sprachenpolitik 117
- Sprachentwicklung 334, 386
- Spracherwerbsforschung 115
- Spracherziehungspolitik 936
- Sprachförderung 380, 392
- Sprachkontakt 738
- Sprachkritik 64
- Sprachkultur 579
- Sprachkurs für das Fernstudium 661
- Sprachlehrforschung 121
- Sprachlehrkräfte 410, 417
- sprachliche Ausdrucksmittel
 - ‚basale‘ 685, 693
- Sprachliche Bearbeitung der Vorläufigkeit und Strittigkeit neuen wissenschaftlichen Wissens 442
- sprachliche Bearbeitung wissenschaftlicher Zwecke 441
- Sprachliche Benennung wissenschaftlicher Erkenntniszusammenhänge und ihrer Institutionalisierung 443
- sprachliche Fassung neuen Wissens 442
- sprachliche Fassung wissenschaftlichen Vorgehens 442
- sprachliche Herstellung begrifflicher Nennqualität 456

- sprachliche Relativität 57
 Sprachlichkeit
 – naturwissenschaftliche 685
 Sprachmodell
 – funktionales 483
 – handlungstheoretisches 483
 Sprachnormenforschung 121
 Sprachpolitik 847, 882
 Sprachsensibler Unterricht 132, 336
 Sprachstandsdiagnose 382
 Sprachtest 384
 Sprachumstellung 819
 Sprachvarietät
 – als funktional-stilistische Kategorie 190
 – Bedeutungsumfang 189
 – Fachsprache 795
 Sprachverhalten 56
 Sprachvermittlung 913
 Sprachwissen 56
 Sprechakt 60, 523
 Sprechangst 534
 Sprechen 527, 532
 Sprechfertigkeit 526
 Sprechhandlung 528, 529, 533
 Sprechhandlungstyp 533
 Standard 299
 standardisieren 291, 292, 297–299, 301, 303
 Standardisierung 293, 295, 297, 565–567, 906
 Standardisierungsmaßnahme 296
 Status
 – sozioökonomischer 380, 389
 Status des Deutschen 859–862, 876
 Stil 201, 202, 204–206, 208, 209, 211
 Stilanalyse, vergleichende 209
 Stildidaktik 203, 206, 213
 Stile, prototypische 208, 209
 Stilerkennen 204
 Stilkompetenz 202–206, 209, 212, 213
 Stilvergleich 209, 212
 Stilverstehen 202, 204, 211
 Stilwissen 205
 streitende Lancierung neuen Wissens 448
 Struktur
 – eristische 479
 Strukturabstract 465, 472, 476
 Strukturbegriff 13, 14
 strukturieren 291, 292, 294, 299, 303
 Strukturierung 292, 298
 Studiengang 300
 Studierendenmobilität 994
 Studierstrategie 531
 Stufenmodell 488
 Subjektivität 500, 501
 Subsahara-Afrika 859–865, 868, 871–875, 877
 Sub-Textart 445, 446
 Südamerika 973–976, 978, 982
 Südosteuropa 810
 Südwestafrika 881, 882, 884
Sustained Content Language Teaching (SCLT) 368
 Synergetik, linguistische 71
 Synonymie 154
 Syntax 69, 73–75, 77, 382, 383, 385, 387, 393
 System
 – physikalisches 691, 694
 systemlinguistisches Inventarmodell 40
 systemlinguistisch-merkmalhaft 59
 Szenariendidaktik 645

 Tamascheq 846
 Tamazight 846
 Tätigkeit, wissenschaftliche 10
 Team 293
 Technik 24, 26–28, 30, 31, 563, 564, 570, 575
 Technische Kommunikation 563
 Teilkompetenz, (text-)stilistische 206, 207
 Teilzeit 901, 903, 907
 telc Deutsch C1 Hochschule 458
 Tendenzen 127
 Termini 708
 Terminologie 151, 152, 294, 295, 297
 Terminologearbeit 71, 155
 – Terminologearbeit, deskriptive 155
 – Terminologearbeit, präskriptive 155
 Terminologiebildung
 – motivierte 695
 Terminologiedatenbank 165
 Terminologieentwicklung 407
 Terminologienormung 155, 297
 Terminologieverwaltung 165
 Terminologieverwaltungssystem 165
 Terminologiewissenschaft 152
 terminologische Datenkategorie 169
 terminologischer Eintrag 169
 terminologisches Dreieck 152
 terminologisches Metamodell 168
 Terminologisierung 156, 707
 Terminus 687, 691, 705–707
 TERMitLEX, Datenbank 787
 TestDaF 119
 Testen 421

- Testmethodik 115
 Text 501, 502
 – denkstilbildender 16
 – fachsprachlicher 322
 Textarten und Diskursformen
 – wissenschaftliche 441
 Textbaustein, funktionaler 499, 500
 Textbausteine 59
 Textgrammatik 115
 Textkohärenz 708, 709
 Textkriteriensystematik 119
 Textlinguistik 579
 Textpragmatik 582
 Textproduktion 393
 Textprozedur 307
 Textraum (als Verweisraum einer deikt. Prozedur)
 454
 Textrezeption 393
 Textsorte 499, 524, 525, 579, 651, 701–703, 708–
 713
 Textsorten 58, 59
 Textsortenkompetenz 328
 Texttyp 500
 Textualität 524, 782
Theme-Based Language Instruction (TBLI) 368
 Themenbereiche 1
 Theoretische Aspekte 1, 2
 Thesenpapier 529
 Tongji-Universität 914, 921, 922, 924, 925
 Topic 293, 298, 299
 Tourismus 888–890
 Tourismuskommunikation 785
 TouriTerm-Projekt 786
 TOURLEX, Fachwörterbuch zur Tourismussprache
 (Deutsch-Italienisch) 786
 Transdifferenz 122
 Transferprozess 250, 257
 Transformationspartnerschaft 852
 Transkulturation 122
 Translanguaging 132
 triadischer Dialog 373, 374
 Troika-System 934
 Tschechien 810
 Tunesien 841, 842, 849–851
 Typologie vertikaler fachfremdsprachlicher
 Kommunikation 44

 Überlastung 533
 Übersetzbarkeit 295
 übersetzen 293

 Übersetzer Ausbildung 728, 729
 Übersetzung 295, 897, 899, 900, 902, 904, 905
 Übersetzungslexik, fachsprachlich 109
 Überzeugung 390–392
 Übungsform 480
 Umfokussierung, kategoriale 694
 Unabhängigkeit 881, 882, 884, 887, 888
 Ungarn 807–811, 814–819
 Ungarndeutsch 808, 819
 United States Military Academy 958
 universitärer DaF-Unterricht 526
 Universität 881, 886–891, 898, 900, 901, 903–908
 University of Mumbai 904–906
 Unpersönlichkeit 501
 Unternehmenskommunikation 58, 563, 785
 Unterrichtsforschung 115
 Unterrichtsgestaltung 543
 Unterrichtshandeln 392, 395
 Unterrichtsplanung 340, 341
 Unterrichtsprinzip 645
 Uruguay 974, 975, 985, 986
 USA 949, 974, 975, 979, 980
 Usability 287, 288, 299
 User Experience 287, 301

 Validität 424
 Varietät 57, 82, 83, 91, 94
 Venezuela 974–976, 981, 982, 985, 986
 Veranstaltungsform 539
 Verarbeitungshypothese 121
 Verbal Scaffolding 344
 verdauertes sprachliches Handeln 445
 Verdichtung 386, 388
 vereinfachtes Modell fachsprachlicher
 Kommunikation 44
 Vereinigte Staaten von Amerika 949
 Verkehrssprache 807–809
 Verknüpfbarkeit 244
 vermittelte Fachkommunikation 41
 Vermittlung 84, 87, 265, 269
 Vermittlungstexte 548
 Vernakulärsprachen 686, 687
 Vernetzung 128, 579, 596
 Verständlichkeit 349, 350, 353, 359, 360, 527, 532
 Verständnisbildung 566
 Versuchsprotokoll 393
 Verteidigung 525
 Vertextung mündlicher Wissenschafts-
 kommunikation 445, 450
 vertikale Fachsprachengliederung 33

- vertikale Gliederung 43
- vertikale Schicht 701, 702, 710
- Vertikalität 611
- Verweisobjekt (einer deiktischen Prozedur) 694
- Vielsprachigkeit, fachliche 33, 34
- Virtual Reality 635, 641
- Visualisierung 524, 525, 529, 531
- Volkssprache 82, 89, 91, 93, 94
- Volkswirtschaftslehre 64
- vorderorientalisch-europäischer Raum (VER) 441
- Vorlesung 509
- Vorstellungsraum (als Verweisraum einer deikt. Prozedur) 454
- Vortrag 524, 525, 527, 528
- VR China 994

- Wahrnehmungsraum 454
- Warenverkehr 63
- Washback-Effekt 425
- Weblog 493–496, 499, 501–503
- Weg (physikal.) 690–692, 696
- Weltwissen 56
- Wende, linguistische 17
- Werkstattgespräch 539
- Werkstattsprache 57
- wiederverwendbar 293, 297
- wiederverwenden 293
- Wiederverwendung 295
- Wirtschaft 24, 25, 885, 886, 888, 891
- Wirtschaftsdeutsch 118, 807, 817, 820, 848, 851
- Wirtschaftskommunikation 738
- Wirtschaftslinguistik 62
- Wirtschaftssektor 26, 32
- Wirtschaftssprache 62, 228, 704
- Wissensasymmetrie 612, 616
- wissenschaftlicher Artikel 446, 703, 708–710, 712, 714
- wissenschaftliches Schreiben 531
- wissenschaftsjournalistische Texte 458
- Wissenschaftskommunikation 524, 548
- Wissenschaftskommunikation, interne 493, 494, 500–502, 504
- Wissenschaftskultur 703, 706, 713, 714
- Wissenschaftssoziologie 498
- Wissenschaftssprache 8, 11, 13, 15, 19, 27, 30, 116, 265, 406–408, 416, 441–444, 449, 451, 453, 455, 457, 527, 533, 701, 702, 704, 711, 712, 739, 747, 748, 815, 818
- alltägliche 484, 486–488, 687, 695
- deutsche 483, 487
- fremde 484, 487, 488
- Wissenschaftssprachkomparatistik 488
- Wissenschaftssprachkulturen 483
- Wissenschaftssprachliche Strukturen (DSH-Prüfungsteil) 458
- Wissenschaftsstil 202, 208, 209, 714
- Wissenschaftstransfer 450, 451, 453, 455
- Wissensgefälle 621
- Wissenskommunikation 721
- Wissenskonstruktion 859, 876
- Wissensraum (als Verweisraum einer deikt. Prozedur) 454
- Wissenstransfer 17, 349, 353, 358
- Wissensvermittlung 510, 563, 565
- diskursive 450
- Work-Integrated Learning, WIL 997
- Wortbildungen 177
- Wortfeld 57
- Wortschatz 75, 76, 86–90
- Wortschatz, fachsprachlicher 101
- Wortschatzdidaktik 182
- Wortstellungsmuster 217–220, 222, 230
- Writing Across the Curriculum 482
- Writing in the Disciplines 482
- Wurfparabel 690

- Xenologie 120

- Zeit (physikal.) 690–692
- Zeit- und Ortsräume (physikal.) 688, 691
- Zeitschriftwissenschaft 11, 12
- Zentralamerika 973, 975, 979
- ZfA (Zentralstelle für Auslandsschulwesen) 855
- Zielgruppe 286, 287, 294, 297, 299, 301–303
- zielgruppengerecht 291
- Zielpublikum 287
- zone of proximal development 335
- ZPD 335
- Zuwanderer 430
- Zweisprachigkeit 738
- zweite Fremdsprache 935, 936, 939, 941
- Zweitsprache 808, 818

