

Neue Herausforderungen und Ziele des Erlernens der deutschen Sprache bei ausländischen Studierenden

Ein Beispiel aus der Praxis mit brasilianischen Doktoranden in Deutschland

Alice Delorme

Mit dem aktuellen internationalen wissenschaftlichen Austausch, den eine Reihe struktureller Änderungen und Innovationen an deutschen Hochschulen verstärkt – wie zum Beispiel die Internationalen Promotionsstudiengänge (IPPs), die Master-Studiengänge, die EU-Austauschprogramme für Wissenschaftler – empfängt die deutsche Hochschullandschaft viele ausländische Gäste, die meistens für begrenzte Zeit in Deutschland studieren oder forschen. Dadurch wird die Debatte um die Sprachen der Wissenschaft relevanter denn je und der spezielle Bedarf an deutscher Wissenschaftssprache erhöht sich, insbesondere unter Berücksichtigung der durch neue Austauschstrukturen entstandenen neuen Bedingungen.

Bei den Überlegungen und Bemühungen um die Gestaltung zielrelevanter Deutschkurse im Rahmen des internationalen wissenschaftlichen Austauschs soll deswegen das Erlernen der Wissenschaftssprache als wichtiger Bestandteil in die Festlegung, Ausarbeitung und Gewichtung der didaktischen Ziele mit einbezogen werden, wenn nicht sogar als erstes und wichtigstes Ziel als ausschlaggebend betrachtet werden. Dies wirft drei Fragen auf: a) Was soll unter Wissenschaftssprache verstanden werden, b) inwieweit unterscheidet sich diese von der Alltagssprache und c) wie sind ihre wesentlichen Aspekte im Rahmen unterrichtlichen Geschehens zu vermitteln.

Alltägliche Wissenschaftssprache – eine Schnittstelle zwischen Allgemeinsprache und Fachsprache?

Bei der Frage nach einer Definition der Wissenschaftssprache besteht oft die Gefahr einer Verwechslung zwischen einzelnen Fachsprachen (Wirtschaftsdeutsch, Biologiedeutsch etc.) und der Sprache, in der wissenschaftliche Kom-

munikationsprozesse auf Deutsch stattfinden. Laut EHLICH (1994) beruht wissenschaftliche Kommunikation nicht nur auf spezifischen bzw. explizit definierten Fachterminologien aus einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch auf der Übernahme und Nutzung von Teilen der Alltagssprache in einem spezifizierten wissenschaftlichen Rahmen. Aus dieser Definition lassen sich drei grundlegende Aspekte der alltäglichen Wissenschaftssprache erschließen.

Alltägliche Wissenschaftssprache ist erstens als Schnittstelle zwischen Fachlichkeit und Alltagssprache zu sehen. EHLICH weist darauf hin, dass Fachsprachenforschung und Fachsprachenunterricht sich oft allzu sehr auf die Beschreibung, die Analyse und die Vermittlung der Fachterminologie konzentrieren. Dabei werden weitere Sprachphänomene der Fachsprache weniger oder gar nicht berücksichtigt, die jedoch auch Bestandteil der wissenschaftlichen Kommunikation sind. Jene nicht-fachterminologischen Phänomene, die zur wissenschaftlichen Kommunikation erforderlich sind, nennt EHLICH alltägliche Wissenschaftssprache. Es handelt sich hier um Teile der Wissenschaftssprache, die ihr Fundament in der Alltagssprache haben (vgl. EHLICH 1993: 33). Der wesentliche Unterschied zur Alltagssprache besteht dann darin, dass alltäglich-wissenschaftssprachliche Wörter und Ausdrücke mit der in der Wissenschaft gemeinten Bedeutung im allgemeinsprachlichen Wortschatz nicht enthalten sind. Sie gehören aber auch nicht zur Fachterminologie. In diesem Sinn sprechen auch KNOBLOCH/SCHAEDER (1994: 128) von einem „fächerübergreifenden wissenschaftlichen Wortschatz“ und schildern seine intermediäre Natur wie folgt: „Seinem gemeinten Inhalt nach gehört der Ausdruck jeweils zur Fachsprache, nach der Technik der Vermittlung dieses Inhalts aber gehört er zur Gemeinsprache.“ Durch diese Definition lässt sich alltägliche Wissenschaftssprache als verbindend verstehen zwischen Fachterminologien, zu der sie bei wissenschaftlicher Kommunikation ergänzend steht, und Alltagssprache, der sie die Form ihrer Wörter und Ausdrücke entnimmt.

Wenn man ferner, wie KNOBLOCH/SCHAEDER, von einem „fächerübergreifenden wissenschaftlichen Wortschatz“ spricht, tritt der verallgemeinernde Charakter des Konzepts – und somit der zweite für didaktische Fragestellungen relevante Aspekt – deutlich ans Licht. Die alltägliche Wissenschaftssprache bezieht sich nicht auf Begriffe, die für jede einzelne wissenschaftliche Disziplin spezifisch und eindeutig definiert sind, sondern sie umfasst jene Wörter und Ausdrücke, die in allen wissenschaftlichen Disziplinen für die Beschreibung der Prozesse der Wissenschaft be-

nutzt werden. Laut EHLICH (2000) ist sie „jenseits der terminologischen wissenschaftssprachlichen ‚Gipfel‘ die alles verbindende wissenschaftliche Sprache des Alltags von Forschung und Lehre, die wissenschaftliche Alltagssprache.“ Ehlich hat in den verschiedenen Sprachen der Wissenschaft gemeinsame Merkmale identifiziert, die als getrenntes, einheitliches Strukturkennzeichen des Wissenschaftsdeutschen eine eigene Betrachtung verdienen. Für ihn ergibt sich die Befähigung eines Wissenschaftlers zur Teilnahme an der wissenschaftlichen Kommunikation nicht nur aus der Beherrschung der eigenen Fachterminologie, sondern auch aus der Beherrschung jener Aspekte der Wissenschaftssprache, die allgemeinsprachlich scheinen, es jedoch nicht mehr sind.

Die Allgemeinheit des Konzepts geht drittens über die Differenzierung zwischen den einzelnen Disziplinen hinaus. Ehlich glaubt, dass in der alltäglichen Wissenschaftssprache die Wissenschaft als Verfahren zum Ausdruck kommt. Hier geht es sowohl darum, Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit der Öffentlichkeit schriftlich oder mündlich vorzustellen, als auch über den und während des wissenschaftlichen Prozesses zu kommunizieren. Alltägliche Wissenschaftssprache existiert mündlich wie schriftlich, im Sinne dass sie in ihrer mündlichen und schriftlichen Form die Kommunikation vor, während und nach wissenschaftlichen Arbeitsschritten gewährleistet. Somit wird sie sogar zum Bestandteil der Wissenschaft und des wissenschaftlichen Arbeitens an sich.

Obwohl alltägliche Wissenschaftssprache durch ihre wichtige, zur Fachterminologie komplementäre Funktion in der wissenschaftlichen Kommunikation als ein bedeutungsvoller Aspekt der deutschen Wissenschaftssprache erscheint, wurde bisher gerade dieses Phänomen wenig erforscht, obwohl ihre wichtige Rolle in der wissenschaftlichen Kommunikation sie zu einer besonders relevanten Problematik bei den didaktischen Fragestellungen heutiger Kursleiter im Bereich Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen macht.

Konsequenzen für den Deutschunterricht im Hochschulbereich – Ermittlung spezifischer Fragen am Beispiel der Wortschatzarbeit

Eine im Hinblick auf die Problematik der Vermittlung wissenschaftssprachlicher Inhalte aufschlussreiche Frage, die im Licht von Ehlichs Konzept von alltäglicher Wissenschaftssprache für die Gestaltung von Deutschkursen im Hochschulbereich ein besonderes Augenmerk verdient, betrifft die Wortschatzarbeit.

Es scheint besonders interessant und sinnvoll, sich zu fragen, wie der von KNOBLOCH/SCHAEDER erwähnte fächerübergreifende wissenschaftliche Wortschatz als wichtiger Bestandteil des Wissenschaftsdeutschen in die Wortschatzarbeit fremdsprachlichen Deutschunterrichts einzuschließen ist. Dadurch, dass dieser Wortschatz seinen Ursprung in der Alltagssprache hat, jedoch im wissenschaftlichen Umfeld eine abweichende Bedeutung gewonnen hat, lassen sich die herkömmlichen Vermittlungsmethoden von Fachterminologien schlecht anwenden. Oft sind die Lerner dem förmlichen Aspekt der Wörter und Ausdrücke der alltäglichen Wissenschaftssprache schon begegnet, müssen sich aber mit ihnen unbekanntem Bedeutungsvarianten und Wörterkombinationen auseinandersetzen. Oft besteht das Grundproblem darin, zwischen den vielen verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten die passende zu finden. Dies setzt aber voraus, dass die Lerner die richtigen Wörterkombinationen erkannt haben und Wörter, die zusammen gehören und als Ausdruck eine völlig andere Bedeutung angenommen haben, als Ausdruck zusammenführen und nicht als getrennte semantische Einheiten einzeln bearbeiten. Hierbei stellen sich zwei konkrete Fragen zu den didaktischen Überlegungen: Was soll als Teil der alltäglichen Wissenschaftssprache betrachtet werden, wenn die Form jener Ausdrücke sich von der Alltagssprache kaum unterscheidet? Wie sollen die Lerner auf die Problematik der Bedeutungsvarianten zwischen Alltagssprache und alltäglicher Wissenschaftssprache zwecks kontextrelevanten Verständnisses und Gebrauchs aufmerksam gemacht werden?

Zur Beantwortung der ersten Frage sei auf die Arbeit von Heinrich Erk, insbesondere seine Bände *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte* (ERK 1972; 1985) verwiesen. Seinen Versuch, aus einem Corpus wissenschaftlicher Texte eine allgemeinwissenschaftliche, kontextreduzierte Lexik zu extrahieren, definiert er als Hilfsmittel für Lehrkräfte des fremdsprachlichen Deutschunterrichts an Hochschulen. Die Liste allgemeinwissenschaftlicher Wörter, die er ausgearbeitet hat, fasst er in drei Bänden, die je einer Kategorie gewidmet sind, zusammen: Verben, Substantive und schließlich, Adjektive, Adverbien und Vertreter weiterer Wortklassen. Dabei handelt es sich um Wörter, die öfter in wissenschaftlichen Texten vorkommen.

In seiner Lexikarbeit hat ERK die Probleme der Vielzahl an Bedeutungen, die ein Wort annehmen kann, in Betracht gezogen. Aus diesem Grund hat er in der Darstellung seiner Ergebnisse die typischen Merkmale der Wortnachbarschaft sowie die Varianten der Wortbedeutung und seiner syntaktischen Funktion an-

gegeben. Durch diese Angaben wird die Problematik der Deutung bestimmter Wörter und der Frage, ob sie semantisch gesehen einzeln oder im Zusammenhang mit ihrer Nachbarschaft betrachtet werden müssen, klar veranschaulicht.

Dadurch, dass ERK die Frage der Bedeutungsvarianten und der Eingrenzung semantischer Einheiten in wissenschaftlicher Kommunikation anspricht, wird das Problem noch nicht ganz gelöst. Vielmehr wird es erst nach dieser Vorarbeit möglich sein, sich mit Lösungsansätzen auseinander zu setzen.

Einerseits stellt die Arbeit mit Wörterbüchern bei Deutschlernern eine interessante Weise dar, ihnen zur Wahrnehmung der Problematik der Bedeutungsvarianten und der Definition semantischer Einheiten zu verhelfen. Oft wird der Rückgriff auf Wörterbücher, vor allem zweisprachige Wörterbücher, als notwendiges Übel – wenn nicht als gefährliche Maßnahme – angesehen. Oft wird das einsprachige Wörterbuch „Deutsch als Fremdsprache“ nicht berücksichtigt, obwohl es aufschlussreichere Informationen zu dem Kontext und dem Gebrauch der Begriffe als zweisprachige Wörterbücher gibt. Aus diesem Grund ist es für ausländische Studierende und Forschende, die sich zwecks wissenschaftlicher Kommunikation mit der alltäglichen Wissenschaftssprache auseinander setzen müssen, sehr wichtig zu lernen, Wörterbücher zur Erörterung wissenschaftlicher Begriffe und deren Umfang effizient zu benutzen. Durch schrittweise wahrgenommene und explizit erklärte Arbeit mit einsprachigen und zweisprachigen Wörterbüchern sollen die Lerner die Problematik der Divergenz zwischen Äquivalenzen und der Übersetzbarkeit von Begriffen kennen lernen. Ziel ist dann weniger das Erlernen einer Reihe alltäglich-wissenschaftssprachlicher Wörter und Ausdrücke, sondern vielmehr die Aneignung der Fähigkeit, die verschiedenen Deutungsmöglichkeiten einer unbekanntem semantischen Einheit festzustellen und die für den wissenschaftlichen Kontext relevante Bedeutung auszuwählen.

Das Erreichen dieses didaktischen Ziels setzt voraus, dass die Lerner fähig sind zu erkennen, dass Wörter in einem Satz nicht immer einzeln semantisch zu betrachten sind, sondern im Zusammenhang mit ihrer Wortnachbarschaft eine besondere Bedeutung annehmen können. Dies ist zum Beispiel der Fall bei zahlreichen Verben, die durch eine präpositionale Ergänzung einen völlig anderen Sinn gewinnen (*rechnen / rechnen mit / rechnen zu*). Es ist dann zu vermuten, dass die Einführung und Darstellung dieses Phänomen im Deutschunterricht von großer Wichtigkeit ist, denn sein Verständnis ist für die Wortschatzarbeit der Lerner grundlegend. Weil viele Wortschatzvermittlungsmetho-

den hier an ihre Grenzen stoßen, ist zu fragen, ob weitere Gebiete Lösungsansätze anbieten könnten. Vor allem im Bereich der Grammatik wurden Modelle entwickelt, die über die Grenzen der Grammatikvermittlung hinaus von Nutzen sein könnten. Das Modell der Valenzgrammatik, das vor allem Verben im Zusammenhang mit ihren Ergänzungen darstellt, erscheint hier besonders geeignet, um die durch Wortnachbarschaften bedingten Bedeutungsvarianten optisch darzulegen. Der Begriff von „Ergänzung“ betont die enge Beziehung zwischen den Wörtern und ihren Einfluss auf die Bedeutung der Wörtergruppe. Die Suche nach muttersprachlichen Äquivalenten kann (und sollte) erst dann erfolgen, wenn die Wörter und Ausdrücke in ihrem Zusammenhang zueinander verstanden und vor allem semantische Einheiten festgelegt wurden. Die Möglichkeit einer graphischen Darstellung dieser Grenzsetzung zwischen semantischen Einheiten und des Zusammenhangs zwischen Wörtern innerhalb der Einheiten ist – wie viele graphische Darstellungsmöglichkeiten im Bereich der Grammatikvermittlung – von einer psycholinguistischen Perspektive motivierend und vereinfacht das Lernen; zudem geben diese Zusammenhänge auch Einblicke in Sprachphänomene, deren Bearbeitung durch die Lerner eher über die Wahrnehmung von Prozessen als über das Auswendiglernen von Listen oder Regeln erfolgt.

Vorschlag zum primären doppelten Lehrziel: Aneignung von Lern- und Kommunikationsstrategien

Aus diesen Betrachtungen bezüglich der neuen Perspektiven von Deutsch als Wissenschaftssprache und ihrer Bedeutung für den fremdsprachlichen Deutschunterricht an ausländische Hochschulleitnehmer ergibt sich die Frage nach den primären Zielen solchen Unterrichts. Wenn Lehrstoffauswahl und -verteilung sich schon nach der Wirklichkeit der wissenschaftlichen Kommunikation richten, wenn die Wortschatzvermittlung eher auf die Aneignung von Methoden als auf das Lernen von Lexemen abzielt, kann man dazu noch sprachliche bzw. grammatische Korrektheit und umfangreiche Kenntnis der deutschen Lexik als übergeordnetes, absolutes Ziel des fremdsprachlichen Deutschunterrichts im Hochschulbereich sehen?

Natürlich soll danach gestrebt werden, dass Lerner die Grammatikregeln korrekt anwenden und so viel Lexik wie möglich erwerben. Jedoch erscheint die Beherrschung einer Fremdsprache an sich nutzlos und irrelevant, wenn diese Beherrschung nicht im Rahmen von Kommunikation angewendet wird. So kann

man als Hauptziel die Teilnahme der Lerner an der Hochschulkommunikation, das heißt an der wissenschaftlichen Kommunikation betrachten.

Lernstrategien

Zu diesem Zweck und aufgrund der oft stark begrenzten Zeit, die den Teilnehmern zum Erlernen der deutschen Alltags- und Wissenschaftssprache zur Verfügung steht, erscheint es angemessen, ihnen weniger starre Kenntnisse – Fertigprodukte sozusagen – als Lernstrategien zu vermitteln, die sie außerhalb des Unterrichtsrahmens autonom anwenden können. Die oben erläuterte Wortschatzarbeit mit Wörterbüchern ermöglicht es den Lernern, sich außerhalb des Kurses mit neuen Begriffen und Ausdrücken auseinander zu setzen, statt passiv und hilflos auf die nächste Unterrichtsstunde warten zu müssen. Die Lerner sollen in die Lage versetzt werden, durch die Entwicklung persönlicher Lernstrategien den engen Rahmen einer Unterrichtseinheit sprengen zu können und aus allen Kommunikationssituationen eine Lernsituation zu machen.

Dazu ist abschließend zu bemerken, dass die Vermittlung von Lernstrategien nicht als frontale Übergabe von zu befolgenden Lernprotokollen verstanden werden soll. Es geht vielmehr um eine Zusammenarbeit zur Ausarbeitung persönlicher Strategien, die je nach Lerner variieren, jedoch alle von der Lehrkraft akzeptiert werden. Dies ist insofern wichtig, als dass der Lerner außerhalb des Unterrichts allein ist und keine Möglichkeit hat, die Lehrkraft als Referenz zu fragen.

Kommunikationsstrategien

Wird der Unterricht als eine Ausrüstungsphase für spätere oder unmittelbare Situationen der wissenschaftlichen Kommunikation gestaltet, so ermöglicht dies, dass die Lerner sehr früh in solche Situationen versetzt werden können. Jedoch reichen am Anfang oft ihre Deutschkenntnisse nicht aus, um sich grammatisch korrekt und lexikalisch genau auszudrücken. Das wirft die Frage danach auf, welcher Status grammatischer und lexikalischer Korrektheit zuzuweisen ist, wenn der Unterricht sich vor allem an Kommunikation orientiert.

Ist grammatische und lexikalische absolute Korrektheit unbedingt notwendig, um Inhalte zu vermitteln und zu empfangen? Können grammatische und lexika-

lische Fehler oder Mängel nicht durch außersprachliche Mittel gemindert oder manchmal sogar behoben werden? Von der Annahme ausgehend, dass ausländische Hochschulteilnehmer Kommunikationshürden oft durch verschiedene Kommunikationsstrategien umgehen können, ist es vorstellbar, dass ein Hauptziel fremdsprachlichen Deutschunterrichts im Hochschulbereich die Vermittlung von Kommunikationsstrategien sein sollte, die ebenso wie Lernstrategien persönlich und in der Zusammenarbeit zwischen den Lernern und der Lehrkraft entwickelt werden. Dies bedeutet natürlich nicht, dass sprachliche Korrektheit vernachlässigt werden sollte, sondern vielmehr dass Lerner einen großen Teil ihres Lernens der Frage nach den Wegen der Kommunikation, den Möglichkeiten der Umschreibungen usw. widmen sollen. Pragmatisch erscheint es zum Beispiel am Anfang wichtiger, genaue und gezielte Fragen stellen zu können, als passende Artikel und ihre Deklination finden zu können. Diese Prioritätssetzung, die zunächst als verkehrt und chaotisch erscheinen mag, ermöglicht eine sehr schnelle Teilnahme an der wissenschaftlichen Kommunikation, die wiederum bei der Arbeit an sprachlichen Phänomenen wie der Deklination eine Fülle von Beispielen seitens der Lerner aus ihrer Erfahrung bringt sowie eine viel engere Beziehung mit der kommunikativen Wirklichkeit, als wenn die Lerner auf das Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus zu warten hätten, um an wissenschaftlicher Kommunikation teilzunehmen. Psycholinguistisch gesehen stellt diese frühe – und sprachlich mangelhafte – Teilnahme an wissenschaftlicher Kommunikation für die Lerner auch eine Möglichkeit dar, das Unbekannte zu erblicken, ihre Kenntnisse im Rahmen eines größeren Sprachsystems zu situieren, die pragmatischen Ziele ihres Lernens wahrzunehmen und, durch all dies, das Lernen der deutschen Sprache motiviert und aktiv anzugehen. Und wodurch kann Erfolg besser gewährleistet werden als durch solide und dauerhafte Motivation!

Literatur

EHLICH, Konrad. „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19 (1993), 13-42.

EHLICH, Konrad. „Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache. Sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate“. In: KRETZENBACHER, Heinz L. / WEINRICH, Harald (Hg.). *Linguistik der Wissenschaftssprachen*, Berlin, de Gruyter 1994, 325-351.

EHLICH, Konrad. „Deutsch als Wissenschaftssprache im 21. Jahrhundert“. (2000) In: <http://www.tu-berlin.de/fb1/AGiW/Cricetus/SOzuC1/SOBFDtSpr/Archiv2/Ehlich.htm>.

ERK, Heinrich. *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte*. München, Hueber 1972.

ERK, Heinrich. *Wortfamilien in wissenschaftlichen Texten*. München, Hueber 1985.

KNOBLOCH, Clemens / SCHAEDEER, Burkhard. „Fächerübergreifender wissenschaftlicher Wortschatz“. In: SCHAEDEER, Burkhard (Hg.). *Fachsprachen und Fachkommunikation in Forschung, Lehre und beruflicher Praxis*, Essen, Die Blaue Eule 1994, 125-148.