

# Formulierungsroutinen und Handlungsart in der allgemeinen deutschen Wissenschaftssprache

Christian Fandrych

## 1. Einige studentische Probleme mit der allgemeinen Wissenschafts- sprache

Bei ihren Versuchen, akademische Texte verschiedener Art zu verstehen und selbst zu verfassen, haben Studierende nicht-deutscher Muttersprache vor allem auch Probleme mit bestimmten Ausdrücken und Ausdrucksweisen, die man mit EHLICH (1999: 9f.) der „Allgemeinen Wissenschaftssprache“ zurechnen kann. Dabei handelt es sich um Basiselemente, die über die verschiedenen Disziplinen hinweg zur gelingenden Wissenschaftskommunikation notwendig sind und also nicht disziplinen-spezifisch sind (obwohl es sicher Unterschiede zwischen den einzelnen Disziplinen gibt). Die Belege (1) bis (5) illustrieren exemplarisch einige Formulierungsprobleme von britischen Germanistik-Studierenden<sup>1</sup>:

- 1) Obwohl Lyons (1969) äußert sich dagegen: [Zitat]  
Allerdings, nahm Clark an, dass, wenn Kinder anfangen Wörter zu benutzen, haben dann diese Wörter nicht die selben Bedeutungen die sie für Erwachsene haben. PIA2005
- 2) Auf Grund dieser zahlreichen Einflüssen, erkennt Piaget eine ‚verwirrende Wechselhaftigkeit und individuelle Determiniertheit‘ beim Wortgebrauch in Kindern. Diese Unstabilität formuliert ein Problem für die Vorschläger aller drei Theorien. PIA2005
- 3) Ich möchte ein bisschen über ein anderes Drama Schillers Die Räuber diskutieren das auch einer Konflikt zwischen Brüdern behandelt. SCHIL2005
- 4) In einer abschliessenden Absatz, möchte ich betonen, dass Konflikt ein sehr häufiges Thema in Literatur ist. SCHIL2005
- 5) Er ging an das Problem der Transformationsregeln heran und versuchte durch verschiedene Beschränkungen ... die Probleme zu lösen. CHOM2005

Die Belege lassen sich zwei Arten von sprachlichen Handlungen zuordnen: zum einen „Literaturbesprechungen“, mit denen Studierende versuchen, Forschungs-

---

<sup>1</sup> Die Texte stammen von Studierenden im 3. Studienjahr; sie lernen in der Regel seit 8 Jahren Deutsch – allerdings in teils wenig intensiven Deutschkursen. Alle Unterstreichungen stammen von mir, CF.

ergebnisse und existierende wissenschaftliche Erkenntnisse in ihre Arbeit einzugliedern und diese einzuschätzen und zu bewerten, zum anderen „Textkommentierungen“, mit denen die Studierenden ihre eigenen Texte kommentieren.<sup>2</sup> Beide sprachlichen Handlungen sind wichtiger Bestandteil von wissenschaftlichen Artikeln und Monographien, wenn es auch gewisse Unterschiede zwischen verschiedenen Disziplinen gibt (vgl. dazu JAKOBS 1999 und HYLAND 2002).

Wenn wir einen flüchtigen Blick auf die ersten fünf Beispiele werfen, sehen wir, dass die Studenten deutliche Probleme bei der Auswahl angemessener Ausdrücke für diese sprachlichen Handlungen haben: Im ersten Beleg ist *äußerte sich dagegen* ein klarer Fall von falscher Registerwahl, die aber bei *nahm an* gelingt. *Sich gegen etwas äußern* wird im Deutschen zur Bezeichnung einer sprachlichen Handlung der Meinungsäußerung verwendet, zur Bezeichnung eines wissenschaftlich begründeten Widerspruchs. Es bleibt an dieser Stelle unklar, ob hier nicht auch ein mangelndes Verständnis des spezifischen Charakters von wissenschaftlichem Handeln vorliegt. Beim zweiten Beleg finden wir eine Textkommentierung, bei der die im Englischen wesentlich frequentere und sprachüblichere metonymische Besetzung der Subjektsposition (*Unstabilität*) auf das Deutsche übertragen wurde (vgl. auch FANDRYCH/GRAEFEN 2002), was zu einer unidiomatischen Formulierung führt. Beim dritten Beispiel entsteht eine Interferenz durch die „falschen Freunde“ *discuss – diskutieren*. Während *diskutieren* sprachliche Handlungen bezeichnet, die von „kritischer Auseinandersetzung“ gekennzeichnet sind, ist die Bedeutung von englischem *discuss* stark verblasst und gehört in das semantisch-funktionale Feld ‚sich mit etwas beschäftigen / etwas behandeln‘ (vgl. FANDRYCH 2002: 12-13). Der adverbiale Ausdruck *ein bisschen* stellt eine falsche Registerwahl dar (*kurz* wäre hier angemessen). Bei Beleg 4 haben wir es mit einer etwas seltsamen Verwendung von *betonen* zu tun. Offenbar ist *betonen* – wie auch *hervorheben* und ähnliche Ausdrücke im Deutschen – nicht einfach für beliebige Aussageverstärkungen einsetzbar (siehe unten unter 2.2). In Beleg 5 versucht sich die Studierende an einem bildhaften Ausdruck (*herangehen*), ein Versuch, der allerdings hier misslingt; zwar besitzen sowohl das Deutsche als auch das Englische bildhafte Ausdrücke im semantisch-funktionalen Feld „außen → innen / fern → nah“ (vgl. FANDRYCH 2005), jedoch

---

<sup>2</sup> Zu den Textkommentierungen vgl. insbesondere auch FANDRYCH/GRAEFEN 2002, zu beiden sprachlichen Handlungen siehe auch etwas ausführlicher FANDRYCH 2005.

wird hier die starke Idiomatizität des Registers der allgemeinen Wissenschaftssprache auf lexikalisch-paradigmatischer Ebene deutlich: Man kann sich *einem Problem annähern*, aber nicht an eines *herangehen*. Man kann allerdings erklären, wie an ein Problem herangegangen werden soll.

Diese wenigen Beispiele illustrieren, wie wenig selbstverständlich das Schreiben, aber auch das Verstehen in einer fremden Wissenschaftssprache ist. Im folgenden soll nun anhand einiger Beispiele noch etwas genauer gezeigt werden, welche wichtige Rolle Figuratizität und Idiomatizität in der allgemeinen deutschen Wissenschaftssprache spielen und welche Zusammenhänge sich zur jeweils realisierten Handlungsart feststellen lassen.

## 2. Bildhaftigkeit und Typ sprachlicher Handlung

### 2.1 Bildhaft geprägte semantische Felder

Wie an anderer Stelle gezeigt (siehe FANDRYCH 2005), gibt es im Wissenschaftsdeutschen eine Reihe von semantisch-funktionalen Feldern, die stark von bildhaften Ausdrücken geprägt sind. Gemeinsam ist diesen Feldern, dass die wissenschaftssprachliche Bedeutung in einem „übertragenen“ Raum operiert, dem „Wissensraum“; teilweise auch im so genannten „Textraum“.<sup>3</sup> Wissensinhalte werden als räumlich oder temporal angeordnet konzeptualisiert; mentale Handlungen in diesem Wissensraum lassen sich als Bewegungen und physische Handlungen in diesem Raum versprachlichen. An der Konzeptualisierung solcher Bewegungen im Wissensraum und der Synchronisation von Sprecher- und Hörerwahrnehmung sind häufig verschiedene sprachliche Mittel beteiligt – neben den deiktisch-räumlichen Partikeln sind dies die Verbsemantik (so modellieren Verben der Wahrnehmung, Verarbeitung, des Zeigens und der Interaktion immer auch eine Sprecher-Hörer-Konstellation), aber auch die Verbkomplemente und die adverbial deiktischen Elemente (etwa *hier*, *jetzt*, *damit*).

Einige wichtige semantische Felder in der deutschen allgemeinen Wissenschaftssprache sind etwa die folgenden (\* bedeutet, der Ausdruck entstammt einem anderen Bildbereich):

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu etwa REDDER 2000.

Gruppe 1: Dominante Bewegung: *innen* → *außen*; *unten* → *oben*; *hinten* → *vorne*:

*„Gegenstand in den Wahrnehmungsbereich bringen“*

a) *„Gegenstand/Fragestellung wahrnehmbar und der Analyse zugänglich machen“*

|   |   |  |
|---|---|--|
| <i>1) aktiv durch Wissenschaftler</i>                 | aufdecken, (eine Frage ...) aufwerfen, heranziehen, herausarbeiten, nahelegen, offenlegen | raise an issue, raise a question, single out |
| <i>2) metonymisch (Eigenbewegung des Gegenstands)</i> | hervortreten, hervorgehen   | emerge                                       |

b) *„Gegenstand/Fragestellung relevant setzen und neu bewerten / umbewerten“*

|   |  |   |
|---|--|---|
| <i>Handlung des Autors/Wissenschaftlers</i> | herausheben, herausstellen, herausstreichen, hervorheben, betonen* | raise an issue, raise a question, single out* |
|---|--|---|

c) *„Rezeption/Adaption/Verwendung von Forschungsergebnissen anderer“*

|                                      |   |  |
|--------------------------------------|---|--|
| <i>Rezipient ist Handlender</i>      | (eine Unterscheidung ...) aufgreifen, heranziehen, übernehmen*, basieren auf* | adopt (an approach)*, to use*, x is based on ... * |
| <i>Handlung des „anderen“ Autors</i> | beeinflussen*   | inform*, influence*                                |

Indem man Gegenstände von innen nach außen bzw. aus einem Fernbereich in einen Nahbereich bewegt (*aufdecken, heranziehen, herausarbeiten* etc.), kann man sie der Wahrnehmung und wissenschaftlichen Bearbeitung zugänglich machen. Die Synchronisation von Autor- und Leserperspektive wird durch die deiktischen Ausdrücke hergestellt. Etwas anders verhält es sich bei der Untergruppe a2, bei der die Handlung des Autors/Wissenschaftlers metonymisch auf die Gegenstände selbst übertragen wird: Sie bewegen sich von alleine in den Nahbereich von Autor/Leser (*hervortreten, hervorgehen*).

**Gruppe 2: Dominante Bewegung: *außen → innen; oben → unten; fern → nah***

*„Gegenstand genau(er) analysieren“*

|   |   |   |
|---|---|---|
| <i>Autor/Wissenschaftler ist Handelnde(r)</i> | (näher) eingehen auf, vertiefen, untersuchen, sich (einer Frage ...) annähern, analysieren* | analyse sth. in depth, get to the core of s.th., approach a problem, analyse* |
|---|---|---|

Mit Ausdrücken der Gruppe 2 wird die detaillierte Analyse der Gegenstände als Bewegung konzeptualisiert, die der Autor/Forscher selbst in das Innere oder in den Nahbereich der einmal in den Blick genommenen Gegenstände durchführt.

**Gruppe 3: Dominante Bewegung: *räumliche Gliederung/Anordnung verändern***

*„Wissensraum/Textraum umgestalten“*

|                       |  |  |
|-----------------------|--|--|
| <i>a) Wissensraum</i> | abgrenzen, ansetzen, aufgreifen, einführen, herbeiführen, zurückführen | draw on, extend, graft sth. onto an argument |
| <i>b) Textraum</i>    | anfügen, anführen, aufführen, einleiten, vorausschicken                |  |

Wissens- und Textraum lassen sich auf bestimmte Art vom Autor strukturieren und neu ordnen (Gruppe 3). Hierdurch wird der Forschungs- und Schreibprozess als ein dynamischer Vorgang konzeptualisiert, der vom Autor quasi vor den Augen des Lesers gestaltet wird.

**Gruppe 4: Dominante Bewegung: *Weg zurücklegen***

*„Text-/Argumentationsentwicklung beschreiben“*

|   |   |  |
|---|---|--|
| <i>a) Eigenbewegung, statischer Raum</i>        | ausgehen von, zu ... kommen, umgehen, verfolgen, zurückkommen, zuwenden | arrive at, begin with, lead to, return, start with, take the next step |
| <i>b) Eigenbewegung, dynamischer Gegenstand</i> | nachgehen, verfolgen  | follow something up with   |
| <i>c) Suche</i>                                 | suchen, finden  | find   |

In Gruppe 4 dient die Bewegung im Raum der Beschreibung der Text- und Argumentationsentwicklung. Diese Bewegung wird häufig durch weitere deiktische Ausdrücke plastisch gemacht (etwa *hier, dort* etc.). Das Feld ist – anders als die Gruppen 1-3 – auch in der englischen Wissenschaftssprache recht gut besetzt, allerdings entsprechen sich die Ausdrücke auf der Mikroebene nicht immer.

Neben den hier überblicksartig dargestellten figurativen semantisch-funktionalen Feldern finden sich noch diverse andere, die hier nicht näher besprochen werden können (etwa *Sehen, Zeigen, Graphische Darstellung, Ergebnisse sichern, Bauen*; vgl. FANDRYCH 2005).

Nach meinen ersten Ergebnissen ergeben sich hier wichtige und teils recht systematische kontrastive Unterschiede zwischen dem Englischen und Deutschen, sowohl was die Präferenz für bestimmte Bildbereiche anbetrifft, als auch, was die konkrete lexikalische Besetzung der verschiedenen Felder angeht (vgl. näher FANDRYCH 2002; FANDRYCH 2005).<sup>4</sup>

## 2.2 Beispiel *hervorheben*

Anhand eines Beispiels soll nun kurz aufgezeigt werden, wie die Zusammenhänge von Figurativität und Handlungsart noch genauer erarbeitet werden können. Dazu wähle ich die Untergruppe 1b), ‚Gegenstand / Fragestellung relevant setzen und neu bewerten / umbewerten‘, die schon bei den studentischen Beispielen kurz erwähnt wurde (Beleg 4, oben). Das Feld wird im Deutschen konstituiert von einigen Verben, die eine räumlich-deiktische Bedeutungskomponente in der gerade geschilderten Art aufweisen (*herausheben, herausstellen, herausstreichen, hervorheben*), daneben von einem Ausdruck, der dem Bildbereich der Intonation entnommen ist (*betonen\**). Betrachten wir nun anhand einiger empirischer Belege die Funktionsweise dieser Ausdrücke etwas näher:

- 6) Besonders hervorzuheben ist hier, daß Winkelman den aus Sibirien stammenden Begriff des Schamanen genauer faßt (und von dem des Mediums trennt). ETHN26.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Diese Unterschiede haben natürlich auch mit den unterschiedlichen Entwicklungen zu tun, die die allgemeinen Wissenschaftssprachen des Englischen und Deutschen seit dem 18. Jahrhundert genommen haben; vgl. dazu etwa BAZERMANN 1988, KRETZENBACHER 1992, TURNER 1999, GRAEFEN/THIELMANN (in Vorbereitung).

<sup>5</sup> Die Abkürzungen beziehen sich auf ein zweisprachiges (englisch-deutsches) Korpus, das in Zusammenarbeit mit der Universität München erstellt wurde. Näher dazu FANDRYCH/GRAEFEN 2002.

- 7) Als eine Ursache führen sie wie schon Chuton u. Takeshita (1990: 43ff.), Inoguchi u. Iwai (1987) und Muramatsu (1985: 368) die Professionalisierung der parteiinternen Expertengruppen an, heben daneben jedoch die Stärke der Expertengruppen heraus .... JAP25.
- 8) Ich **betone** beides: das Prinzip der Begründungsbedürftigkeit von Normen und das Satzungsprinzip. Weber hat freilich, in Übereinstimmung mit dem Rechtspositivismus seiner Zeit, das zweite Moment besonders hervorgehoben, nämlich die Grundvorstellung, daß beliebiges Recht durch formal gewillkürte Satzung geschaffen und abgeändert werden könne. (Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, dwds).
- 9) Man denke an die Spaltung der Welt, die durch Ausschluß – der „Kaufkraftlosen“, vielleicht sogar der Zukunftsmehrheit der Menschen ausgelöst wird, also an die Brasilianisierung – der Welt. Aber diese keineswegs abwegige Gespenster-Sicht der Zukunft muß sich trotzdem befragen lassen, warum sie einseitig wählt, diese und nur diese Aspekte möglicher Zukünfte **hervorzuheben**. (Beck, Was ist Globalisierung? dwds).

Die Belege 6-9 machen deutlich, dass Verben dieser Untergruppe insbesondere dann verwendet werden, wenn der/die Autor/in bestimmte Wissens Elemente und Erklärungsansätze entgegen der bisher gültigen Einschätzung der Wissenschaftlergemeinschaft als besonders relevant setzen will. Dies erfolgt häufig in einem Kontext, in dem die Umbewertung als potentiell kontrovers oder in direktem Widerspruch zu bisher als gültig angesehenem Wissen positioniert wird (Beispiele 7 bis 9): Der Autor setzt die Kenntnis bestimmter alternativer Erklärungsansätze oder Deutungsmuster beim Leser zumindest grundsätzlich voraus; mit der Handlung des **Hervorhebens** soll die Wissenschaftlergemeinschaft aber überzeugt werden, dass die Rolle dieser alternativen Deutungsmuster grundsätzlich neu bzw. anders bewertet werden sollte (Umbewertung). Die häufige kontroverse Qualität wird durch weitere sprachliche Mittel noch deutlicher gemacht (in den Belegen unterstrichen). In Einzelfällen kann aber auch im Vordergrund stehen, dass die Aufmerksamkeit des Lesers auf ein besonders wichtiges Detail gelenkt werden soll, das so nicht erwartbar ist (Beleg 6). Aus dieser Sicht wird besser verständlich, warum die Verwendung von *betonen* im studentischen Beleg 4 unpassend erscheint: Dass Konflikte häufige Themen in der Literatur sind, ist Bestandteil des allgemeinen Wissens und nicht weiter kontrovers. Es erfolgt hier keine Umbewertung oder neue Relevantsetzung eines Wissenslements.

### 3. Formulierungsroutinen

#### 3.1 Geschlossenheit des Registers

Wir haben am studentischen Beispiel *an ein Problem herangehen* (Beleg 5) schon gesehen, dass die Menge der Ausdrücke, welche die allgemeine Wissenschaftssprache in unserem Bereich ausmacht, nicht einfach erweiterbar ist; hier ist die empirische Untersuchung von Lernertexten ebenso wie die kontrastive Arbeit sehr aufschlussreich. Es ist auch leicht zu zeigen, dass der lexikalischen Paradigmatik auch auf Wortbildungsebene deutliche Grenzen gesetzt sind, vgl. etwa die Beispiele 10 und 11:

- 10) Wie schon Grimm herausgearbeitet/herausgestellt/aufgedeckt hat ...
- 10') Wie schon Grimm \*herausgegraben/\* herausgelegt/\* abgedeckt hat ...
- 11) Wir gehen von der Annahme aus, dass ...
- 11') Wir gehen von der Annahme \*weg/\*los, dass ... / Wir \*starten von / mit der Annahme, dass ...

Die Belege zeigen, dass allgemeinsprachliche Synonyme oder Antonyme im wissenschaftssprachlichen Register nicht notwendigerweise zugelassen sind. Vielmehr scheinen sich, entsprechend der Zwecksetzung und dem Methodenrepertoire der Wissenschaft, auf sprachlicher Ebene eigene Antonymie- und Synonymie-Beziehungen entwickelt zu haben, die auf gemeinsprachlicher Ebene so nicht gelten, vgl. die Belege 12 und 13:

- 12) Während sich die deutschsprachige Heidegger-Forschung bislang vor allem der Wissenschaftskritik zuwandte, wird besonders unter amerikanischen Philosophen seit den 60er Jahren eine intensive Debatte um Heideggers ‚philosophy of science‘ als Konzept post-metaphysischer/-positivistischer Wissenschaftstheorie geführt. Im Zuge einer ‚pragmatischen Wende‘ schenkt man auch hierzulande den wissenschaftstheoretischen Implikationen der Heideggerschen Daseinsanalyse mehr Aufmerksamkeit. PHI-D-WOL
- 13) Das „Geheimnis“ des Ursprungs Gottes – Thema der Textgrundlage für den ersten Satz – wird durch die Übertragung in die *langage communicable* und die konkrete musikalische Bearbeitung nicht aufgedeckt, sondern weiter verdunkelt. MU-D-GRO

In Beleg 12 wird die Forschungsentwicklung überblicksartig zusammengefasst. Die Ausdrücke *sich einer Sache zuwenden*, *eine Debatte führen*, und *etwas Aufmerksamkeit schenken* können annähernd synonym verwendet werden, da die intensive Zuwendung in der Wissenschaft in vielen Fällen eben gerade eine kontroverse Auseinandersetzung impliziert. Für sprachliche Handlungen, die

ganze Forschungsphasen und -interessen zusammenfassen, können also hier auch Ausdrücke, die unterschiedlichen Bildbereichen entstammen, textuell synonym verwendet werden. Beispiel 13 zeigt, dass auch die wissenschaftssprachliche Antonymik nicht nur innerhalb eines Bildbereiches operiert: *aufdecken* entstammt der oben beschriebenen Gruppe 1, *verdunkeln* ist dem Feld ‚Wahrnehmungsbearbeitung‘ zuzuordnen.

### 3.2 Handlungsart und Formulierungsroutinen

Musterhafte Formulierungsroutinen sind funktional mit bestimmten sprachlichen Handlungen oder Teilhandlungen verbunden und erleichtern ihre routinemäßige Bearbeitung und Verarbeitung für Sprecher und Hörer (vgl. COULMAS 1981, der eher den Handlungscharakter in den Vordergrund stellt, und WRAY 2002, die eher von der kognitiven Seite her argumentiert). Sie stellen einen Vorrat an Versprachlichungsmustern für rekurrente sprachliche (Teil-)Handlungen zur Verfügung, werden also wohl nicht jedes Mal in all ihren Bestandteilen kompositionell neu gebildet. Dies hat selbstverständlich wichtige sprachtheoretische und auch didaktische Implikationen, die hier nicht ausgeführt werden können. Jedenfalls stellt es eine scharfe ‚modularisierte‘ Trennung von Lexikon und Grammatik ebenso in Frage wie so manche Übungsform auch im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht (wo etwa der Bereich Nominalstil und Verbalstil häufig in Form von Umformungsübungen erarbeitet werden soll). In der allgemeinen Wissenschaftssprache wird zudem deutlich, dass diese Formulierungsroutinen häufig eng mit spezifischen sprachlichen Handlungen verknüpft sind, die sich aus dem Zweck der Textart erklären lassen. Meist haben sie Ausbaustellen, die ebenfalls recht standardisierte Besetzungen präferieren, wobei diese Besetzungen nicht im eigentlichen phraseologischen Sinne lexikalisch festgelegt sein müssen, sondern oft nur die Art des lexikalischen Ausdrucks determiniert ist.<sup>6</sup> Dies soll anhand zweier Beispiele etwas näher gezeigt werden.

#### A) *aufgreifen*

Bei *aufgreifen* handelt es sich um eine Bewegung von unten nach oben, allerdings hat sich die Bedeutung anders spezialisiert als etwa bei *herausarbeiten* oder *aufde-*

---

<sup>6</sup> Inwieweit es sich hier um „idiomatische Prägungen“ im Sinne FEILKES (1998) handelt, muss jeweils im Einzelfall geklärt werden.

cken.<sup>7</sup> Dies wird durch die einschlägigen Kollokationen deutlich. Einen gewissen Überblick über die Verwendungsweise von *aufgreifen* im wissenschaftlichen Zusammenhang kann man im *Digitalen Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS)*<sup>8</sup> gewinnen. Es finden sich im wissenschaftssprachlichen Subkorpus 844 Belege (Stand: Frühjahr 2007), die zeigen, dass sich das Verb vorwiegend mit Komplementen verbindet, die Forschungsergebnisse anderer Wissenschaftler oder Forschungstraditionen bezeichnen. Der Hinweis auf den Autor / die Forschungstradition gehört zur „syntagmatischen Schale“ (WELLMANN 1992) des Verbs. Das affizierte Objekt (das, was man *aufgreift*) bezeichnet typischerweise eine abstrakte und komplexe Erkenntnis / Methode etc. Typische Kollokationen sind etwa:

Typische Kollokationen von *aufgreifen*

|  |   |                               |
|--|---|-------------------------------|
| <i>die Frage / X's Frage</i>                     | } | <i>aufgreifen</i> (30 Belege) |
| <i>das Thema X / das von X eingeführte Thema</i> |   | <i>aufgreifen</i> (29 Belege) |
| <i>Anregung(en) (von X)</i>                      |   | <i>aufgreifen</i> (16 Belege) |
| <i>den Gedanken (von X)</i>                      |   | <i>aufgreifen</i> (20 Belege) |

Wir können die Bedeutungen von *aufgreifen* in der allgemeinen Wissenschaftssprache somit wie folgt wiedergeben:

‚ein (oft) in der Forschung entwickeltes geistiges Konstrukt für die eigene Forschungsarbeit weiterverwenden‘ bzw. ‚ein in bereits in die Forschung eingeführtes Themenfeld erneut bearbeiten‘

Die erste Bedeutung wird etwa im folgenden Beleg aktualisiert:

- 14) So greift Murdock z.B. die bisher ungetestete Behauptung Ackerknechts, daß die Vorstellungen über sog. natürliche Krankheitsursachen in traditionellen Kulturen eher selten auftreten, auf ... ETHN 27

## B) *herausarbeiten*

Im DWDS finden sich für *herausarbeiten* 587 Belege. Häufige Kollokationen sind etwa:

Typische Kollokationen von *herausarbeiten*

|   |   |                                   |
|---|---|-----------------------------------|
| <i>Zusammenhang / Zusammenhänge</i>       | } | <i>herausarbeiten</i> (24 Belege) |
| <i>Unterschiede (und Gemeinsamkeiten)</i> |   | <i>herausarbeiten</i> (23 Belege) |
| <i>Grundlagen</i>                         |   | <i>herausarbeiten</i> (10 Belege) |

<sup>7</sup> Vgl. zu den *auf*-Partikelverben insbesondere EICHINGER 1997.

<sup>8</sup> www.dwds.de. Das Wörterbuch hat eine Korpusbasis von immerhin 102 Millionen Textwörtern (Stand Sommer 2005).

Recht häufig sind auch *wie- / dass*-Konstruktionen, etwa:

- 15) Die autonom gewordenen Organisationen zeichnen sich, wie Luhmann herausgearbeitet hat, vor allem dadurch aus, daß sie sich über pauschal akzeptierte Mitgliedschaftsbedingungen von kommunikativ strukturierten lebensweltlichen Zusammenhängen [...] unabhängig machen können (DWDS)

Nicht häufig sind hingegen etwa Komplemente wie *ein Ergebnis / Ergebnisse herausarbeiten* oder *eine Auffassung herausarbeiten* (jeweils ein Beleg). Oft wird die Handlung des Herausarbeitens auch durch Adverbien weiter qualifiziert:

|                          |   |                                   |
|--------------------------|---|-----------------------------------|
| <i>scharf / schärfer</i> | } | <i>herausarbeiten</i> (23 Belege) |
| <i>klar / klarer</i>     |   | <i>herausarbeiten</i> (16 Belege) |
| <i>deutlich</i>          |   | <i>herausarbeiten</i> (13 Belege) |
| <i>gut / besser</i>      |   | <i>herausarbeiten</i> (11 Belege) |
| <i>plastisch</i>         |   | <i>herausarbeiten</i> (7 Belege)  |

Das bestätigt den Eindruck, dass das Verb meist verwendet wird, um das ‚schrittweise Auffinden von komplexen Zusammenhängen‘ zu beschreiben, die insgesamt den Forschungsprozess voranbringen. Wir sehen die Bedeutungsspezialisierung – die oft mit ganz bestimmten Kombinierbarkeitsbedingungen einhergeht (vgl. GRAEFEN 1999) – auch beim Vergleich der Bedeutungen und der möglichen Verwendungen von *herausarbeiten* vs. *ausarbeiten*: Typische Kollokationen sind im einen Fall sprachliche Produkte (*Vorschläge ausarbeiten, einen Entwurf ausarbeiten* etc.), während es im anderen Fall komplexe Wissensinhalte sind (*Zusammenhänge/Gründe/Faktoren herausarbeiten*).

Der sprachlichen Kreativität sind also in der allgemeinen Wissenschaftssprache deutliche Grenzen gesetzt, was für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache eine besondere Lernschwierigkeit darstellt und auch die direkte Übersetzbarkeit stark einschränkt. Daneben gibt es auch syntaktische Formulierungsroutinen, die sich einzelsprachlich stark unterscheiden – die deutsche allgemeine Wissenschaftssprache verwendet in Textkommentierungen besonders häufig passivisch-modale Konstruktionen, die im Englischen so nicht zu finden sind (vgl. näher dazu FANDRYCH/GRAEFEN 2002).

#### 4. Konsequenzen für Forschung und Vermittlung

Ich möchte stichwortartig einige Konsequenzen aus dem hier Dargelegten ziehen.

- 1) Kontrastive und funktional angelegte Untersuchungen zu verschiedenen Aspekten und Diskurs- und Textarten der allgemeinen Wissenschaftsspra-

che sind ein dringendes Forschungsdesiderat – gerade auch für das Deutsche als Fremdsprache. Trotz einiger fruchtbarer Ansätze stehen wir erst am Beginn dieser Forschung.

- 2) Ein solches Forschungsunterfangen muss sich auf größere Korpora stützen können; Ziel ist dabei vor allem die Möglichkeit, qualitative Analysen – etwa zu den hier besprochenen Formulierungsroutinen – anhand größerer Datenmengen zu überprüfen und so ein genaueres Bild über die Funktionalität und den Grad der Musterhaftigkeit zu gewinnen. Neben Korpora von Texten benötigen wir auch Korpora zu mündlichen Diskursen. Nicht zuletzt müssen wir systematisch Lerner-Korpora erstellen, um die Hauptschwierigkeiten vor dem Hintergrund der Ausgangssprache und der Lernerbiographien besser verstehen zu lernen.
- 3) Neben der Lernerproduktion muss auch die Lernerrezeption und –verarbeitung von wissenschaftssprachlichen Texten und Diskursen verschiedener Art empirisch genauer untersucht werden. Dies stellt ein methodisch wesentlich schwierigeres Unterfangen dar, ist aber aus didaktischer Sicht mindestens ebenso relevant – denn auch hier gilt, dass die Bewusstmachung und das verstehende Verarbeiten Voraussetzung für die Entwicklung einer eigenen produktiven Kompetenz sind. Gerade auch für die Rezeption gilt, dass immer noch viel zu selbstverständlich angenommen wird, dass sich wissenschaftliche Texte Lernenden mit allgemeinsprachlichen Kenntnissen schon irgendwie erschließen. Das dies nicht so ist, zeigen Forschungen aus verschiedenen Kontexten, etwa im Bereich der „Textkompetenz“ (siehe PORTMANN/SCHMÖLZER-EIBINGER 2002, HORNUNG 2002) oder im Bereich der „Academic Literacy“-Studien (siehe etwa TURNER 1999).
- 4) Figuratивität und Idiomatizität in der Wissenschaftssprache stellen erhebliche Lernschwierigkeiten für Lernende des Deutschen als Fremdsprache dar. Lernende können figurative Wendungen nicht als Routineformulierungen umstandslos abrufen oder gar selber bilden. Vielmehr sind sie zunächst mit der Materialität und der Ausgangsbedeutung solcher Ausdrücke und Wendungen konfrontiert; deren wissenschaftssprachliche Funktion lässt sich zwar aus dieser Bildhaftigkeit ableiten und in ihrer Zweckhaftigkeit verdeutlichen, dies bedarf aber eines expliziten Bewusstmachungsprozesses. Aus der Vermittlungsperspektive bedeutet dies, dass die Bildhaftigkeit zusammen mit den jeweils damit verbundenen Formulierungsroutinen zum Ausgangspunkt der Didaktisierung gemacht werden sollte, indem ihre Funktio-

nalität für verschiedene wissenschaftssprachliche Handlungen verdeutlicht wird. Dies sollte *auch* im Textzusammenhang geschehen. Rezeptive Prozesse müssen viel stärker in den Blick genommen werden (siehe FANDRYCH in diesem Band).

- 5) Wo möglich, sollte die Arbeit an der alltäglichen Wissenschaftssprache bewusst-contrastiv und bilingual erfolgen. Häufig wurde in der Diskussion um die Bedingungen der sogenannten „Auslandsgermanistik“ übersehen, dass sich durch die Sprachpaarung Möglichkeiten zum gezielt bilingualen und kontrastiven Arbeiten ergeben, die durchaus ein Vorteil sein können. Ich habe an anderer Stelle hier von einem Ansatz der „aufgeklärten Zweisprachigkeit“ gesprochen (siehe FANDRYCH 2006 und FANDRYCH in diesem Band); hier ergeben sich auch interessante Berührungspunkte mit Ergebnissen der Textkompetenzforschung im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

## Literatur

BAZERMAN, Charles. *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: University of Wisconsin Press 1988.

COULMAS, Florian. *Routinen im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden, Athenäum 1981.

EHLICH, Konrad. „Alltägliche Wissenschaftssprache.“ In: BARKOWSKI, Hans / WOLFF, Armin (Hg.). *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 52. Regensburg, FaDaF 1999, 1-30.

EICHINGER, Ludwig M. „Inszenierung auf verschiedenen Ebenen. Die Verwendung komplexer Verben.“ In: BARZ, Irmhild / SCHRÖDER, Marianne (Hg.). *Nominationsforschung im Deutschen. Festschrift W. Fleischer*. Frankfurt/Main etc., Lang 1997, 361-374.

EICHINGER, Ludwig M. *Deutsche Wortbildung. Eine Einführung*. Tübingen, Narr 2000.

FANDRYCH, Christian. „Herausarbeiten vs. illustrate. Kontraste bei der Versprachlichung von Sprechhandlungen in der englischen und deutschen Wissenschaftssprache.“ In: EHLICH, Konrad (Hg.). *Mehrsprachige Wissenschaft 2002*. <http://www.euro-sprachenjahr.de/online-pub.htm>.

FANDRYCH, Christian. „‚Räume‘ und ‚Wege‘ der Wissenschaft: Einige zentrale Konzeptualisierungen von wissenschaftlichem Schreiben im Deutschen und Englischen.“ In:

FIX, Ulla / LERCHNER, Gotthard / SCHRÖDER, Marianne / WELLMANN, Hans (Hg.). *Zwischen Lexikon und Text. Lexikalische, stilistische und textlinguistische Aspekte*. Leipzig/Stuttgart, Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig 2005, 20-33.

FANDRYCH, Christian. „Germanistik – pluralistisch, kontrastiv, interdisziplinär.“ In: *Deutsch als Fremdsprache 2/2006*, 71–78.

FANDRYCH, Christian. „„Aufgeklärte Zweisprachigkeit‘ als Ziel und Methode des Deutsch-Studiums der nicht-deutschsprachigen Länder“ (in diesem Band).

FANDRYCH, Christian / GRAEFEN, Gabriele. „Text-commenting devices in German and English academic articles.“ In: *Multilingua 21*, 2002, 17-43.

FEILKE, Helmut. „Idiomatische Prägungen“, in: BARZ, Irmhild / ÖHLSCHLÄGER, Günther (Hg.). *Zwischen Grammatik und Lexikon*. Tübingen 1998, 69-80.

GRAEFEN, Gabriele. „Wie formuliert man wissenschaftlich?“ In: BARKOWSKI, Hans / WOLFF, Armin (Hg.). *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 52, Regensburg 1999, 222-239.

GRAEFEN, Gabriele / THIELMANN, Winfried. „Der wissenschaftliche Artikel.“ In: AUER, Peter / BASSLER, Harald (Hg.). *Wissenschaftlicher Diskurs: Gattungen und Diskurstaditionen im Vergleich – ein Überblick*. Frankfurt a.M., Campus (in Vorbereitung).

HORNUNG, Antonie. „Der saure Weg zur *tesina* oder: Wie italienische Studierende des Deutschen lernen, eine kleine (vor)wissenschaftliche Hausarbeit zu schreiben.“ In: PORTMANN-TSELIKAS, Pau / SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (Hg.). *Textkompetenz. Neue Perspektiven auf das Lernen und Lehren*. Innsbruck, Studienverlag 2002, 197-232.

HYLAND, Ken. „Activity and Evaluation: Reporting practices in academic writing.“ In: FLOWERDEW, John (Hg.). *Academic Discourse*. London etc., Longman 2002, 115-130.

JAKOBS, Eva-Maria. *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns*. Tübingen, Niemeyer 1999.

KRETZENBACHER, Heinz L. „Zur Stilistik der Wissenschaftssprache im 18. Jahrhundert.“ In: Arbeitsgruppe Wissenschaftssprache (Hg.). *Historische Wissenschaftssprachforschung*. Berlin, Akademie d. Wiss. 1992, 41-60.

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. / Sabine SCHMÖLZER-EIBINGER (Hg.). *Textkompetenz. Neue Perspektiven auf das Lernen und Lehren*. Innsbruck, Studienverlag 2002.

REDDER, Angelika. „Textdeixis“ In: BRINKER, K. et al. (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin u.a., de Gruyter 2000, 283-294.

TURNER, Joan. „Academic Literacy and the Discourse of Transparency.“ In: JONES, Carys / TURNER, Joan / STREET, Brian (Hg.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam, John Benjamins 1999, 149-161.

WELLMANN, Hans. „Die ‚syntagmatische Achse‘ des Wortgebrauchs: semantische und lexikographische Aspekte.“ In: GROSSE, R. et al. (Hg.): *Beiträge zur Phraseologie, Wortbildung, Lexikologie. Festschrift W. Fleischer*. Frankfurt/Main, Peter Lang 1992.

WRAY, Alison. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press 2002.