

„Aufgeklärte Zweisprachigkeit“ in der Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raums¹

Christian Fandrych

0. Vorbemerkung

Der vorliegende Beitrag soll vor allem einen Anstoß dazu geben, einen übergreifenden und integrierten hochschuldidaktischen Ansatz zu entwickeln, der die spezifischen Bedingungen der Germanistik in den nicht-deutschsprachigen Ländern als Vorteil, nicht als Defizit, begreift, und diesen Vorteil auch zu nutzen weiß. Es wird also kein fertiges Konzept vorgestellt, das sich problemlos auf alle denkbaren Kontexte anwenden lässt (das wäre ohnehin eine Illusion bei der Vielfalt an *Deutsch*-bezogenen Studiengängen im nicht-deutschsprachigen Raum). Meine Überlegungen stellen vielmehr eine Mischung dar aus Erfahrungsbericht, konzeptuellen Überlegungen, sprachwissenschaftlichen und sprachwerblichen Forschungsergebnissen und konkreteren didaktischen Vorschlägen. Ich hoffe, dass einiges davon auch auf verschiedene lateinamerikanische Kontexte anwendbar ist beziehungsweise zumindest Anregungen für eine grundlegendere Reflexion über das Verhältnis von sprachlichen und fachlichen Lernzielen geben kann.

1. Lernziel sprachlich-akademische Handlungsfähigkeit

Die Vermittlung einer angemessenen Sprachkompetenz im Germanistikstudium im nicht-deutschsprachigen Raum ist vielerorts eine der zentralen Problemstellungen, gerade angesichts der oft gehörten Klage über den Rückgang an Sprachkenntnissen bei Studienanfängern. Wie auch immer man diese Klage bewerten mag, unbestritten ist sicherlich, dass das (der Einfachheit hier weiter als „Germanistik“ bezeichnete) Studienfach „Deutsch / *German Studies*“ in mehrerlei Hinsicht vor einer Ausdifferenzierung und wachsenden Heterogenität

¹ Der Beitrag wird in leicht abgewandelter Form auch in einem von Sabine SCHMÖLZER-EIBINGER und Georg WEIDACHER herausgegebenen Sammelband erscheinen.

steht, sowohl was die eigene inhaltliche Ausrichtung, als auch was die Sprach- und Bildungssozialisation und Interessenprofile der Studierenden anbetrifft (siehe ausführlicher FANDRYCH 2006a). Vor diesem Hintergrund muss auch die Frage nach der Sprachvermittlung im Studium und ihrer konzeptionellen Ausrichtung neu gestellt werden. Dabei möchte ich für eine Neuausrichtung plädieren, die zum einen in realistischer Weise die Bedingungen, unter denen die Fach- und Sprachvermittlung steht, zur Kenntnis nimmt, die andererseits aber auch orientiert ist an Erkenntnissen, wie sie in den letzten Jahren im Kontext der *Academic-Literacy* (siehe etwa STREET 1999, TURNER 1999) und *Textkompetenz*-Forschung (siehe PORTMANN-TSELIKAS 2002, SCHMÖLZER-EIBINGER 2002) erarbeitet wurden. Im Zentrum einer solchen Neuausrichtung steht das umfassende Lernziel „wissenschaftssprachliche Handlungsfähigkeit“ in einem recht umfassenden Sinne: Hierunter sollen all diejenigen (mündlichen und schriftlichen) sprachlichen Verwendungsbereiche zusammengefasst werden, die für die Bewältigung eines Studiums essentiell sind. Ähnlich, wie dies für die Textkompetenz im schulischen Bereich formuliert wurde (vgl. PORTMANN-TSELIKAS 2002), handelt es sich hierbei häufig um an Texten orientierte, sach-fachliche Sprachverwendungsweisen, die nicht unabhängig vom Gegenstand und der mit ihm verbundenen Denk- und Argumentierweisen erworben werden können (von der Rezeption wissenschaftlicher Literatur, Vorlesungen und Seminardiskursen bis zur eigenen mündlichen und schriftlichen Produktion, etwa in Form von Seminararbeiten, Referaten, Seminarbeiträgen etc.). Nicht ausgeschlossen werden sollen aber auch studienorganisatorische Text- und Diskursarten (wie Sprechstundengespräche, Flurgespräche und ähnliches). Ich argumentiere dabei vorwiegend anhand einer Studiensituation, in der die Studierenden bereits gute Fortgeschrittenenkenntnisse (etwa auf Niveau B1/B2) aufweisen, aber ich denke, dass zumindest die Grundprinzipien auch auf Studiengänge übertragbar sind, bei denen die Studierenden die Sprachkompetenz erst von Grund auf erwerben müssen.²

² Einen Einblick in die Vielfalt der Deutsch-bezogenen Studiengänge im europäischen Raum gibt etwa ALTMAYER (2001).

2. Probleme mit der allgemeinen Wissenschaftssprache

Ein paar Beispiele sollen verdeutlichen, vor welchen Herausforderungen die Sprachdidaktik an einer Germanistik-Abteilung stehen kann:³

- (1) M.N., koreanisch-englische Muttersprachlerin, Bildungshintergrund teils in Deutschland, schreibt im 2. Semester eine Seminararbeit zum Thema „Zweisprachigkeit“ auf Englisch. Es handelt sich um eine „Zitatencollage“ aus verschiedenen relevanten Einführungswerken; es gibt keinerlei Abstraktion; ebenso fehlt ein eigener, kritisch-bewertender Standpunkt. Die Studentin hat deutliche Probleme, sich von den Quellen zu lösen.
- (2) A.L., ein deutscher Muttersprachler, der in seinem zweiten Jahr Germanistik studiert, gibt mehrere Seminararbeiten (auf Deutsch und auf Englisch) ab, die ebenfalls fast nur aus Zitatencollagen bestehen (wobei alle Quellen mit bibliographischen Hinweisen angegeben werden), die Textbausteine aus der Sekundärliteratur werden hier und da gekürzt, leicht modifiziert und etwas geglättet, so dass sie sich einigermaßen harmonisch in den Gesamttext fügen.

Beide Studierende mussten sich vor einem universitären Disziplinarausschuss verantworten, wegen *Plagiarism*. Dies sind keine Einzelfälle – sie sind nur besonders auffällig, auch, weil beiden Studierenden eigentlich von Seiten der DozentInnen viel zugetraut worden war. Beide haben ein grundsätzliches Problem mit dem Verarbeiten von wissenschaftlichem Wissen, und verbunden damit mit dem eigenen universitären Schreiben. Viele Studierende mit den unterschiedlichsten Biographien und Bildungswegen haben ähnliche Probleme – ob sie nun deutscher, englischer, polnischer, koreanischer oder finnischer Herkunft sind, und unabhängig davon, wie gut sie im umgangssprachlichen Kontext Deutsch (oder Englisch) sprechen.⁴

Neben solchen grundlegenderen Problemen mit dem Verfassen von universitären Texten zeigen sich viele spezifisch wissenschaftssprachliche Problemfälle, die teilweise gerade auch durch den Sprachunterricht mit induziert werden:

- (3) *In diesem Aufsatz* wird *es* von drei verschiedenen Ansichten apropos des kindlichen Erwerb der Bedeutung und Wortschatz *handeln*. Die Linguistiker, *die für*

³ Die Beispiele entstammen meinem ehemaligen Arbeitskontext am German Department des King's College London. Namen und Fallumstände wurden leicht abgewandelt, um die Persönlichkeitsrechte der Studierenden nicht zu gefährden.

⁴ Damit soll nicht behauptet werden, dass die je spezifische kulturelle Schreibsozialisation ohne Einfluss wäre – aber sie scheint nicht der einzige Einflussfaktor zu sein. Ebenso hilft natürlich eine gute allgemeinsprachliche Kompetenz bei der Vermeidung fundamentaler grammatikalischer Fehler. Trotzdem kommt es auch bei Studierenden mit guten bis sehr guten allgemeinsprachlichen Kenntnissen immer wieder zu gravierenden Problemen bei der wissenschaftssprachlichen Kompetenz.

diesen drei Theorien verantwortlich sind, sind alle in gewissem Maße Piaget schuldig, aber was wir herausfinden möchten, ist die Tiefe dieses Schuld.

- (4) Die *Frage der Erklärung dieses Phänomens* ist eine der interessantesten im Vergleich und Studium der verschiedenen Theorien des Bedeutungserwerbs, also *sollten wir hier etwas Zeit nehmen*, ihre Charakteristika genauer zu untersuchen.

Neben einigen grammatisch-morphologischen Problemen finden sich in Beleg (3) vor allem eklatante Schwierigkeiten mit der allgemein-wissenschaftssprachlichen beziehungsweise bildungssprachlichen Idiomatik: Ein notorischer Problemfall im Deutschen ist die Konstruktion *X handelt von*. Aber auch die grammatisch korrekten Formulierungen *für eine Theorie verantwortlich sein; jemandem etwas schuldig sein; Tiefe der Schuld* sind in solch einem Text problematisch: Sie suggerieren (deplatzierte) moralische Urteile, da die entsprechenden Ausdrücke in dieser Form nicht Teil der allgemeinen deutschen Wissenschaftssprache sind (anders als etwa Englisch *to be indebted to*). In Beleg (4) wird einerseits die Nominalisierung übertrieben (was eventuell durch den Sprachunterricht induziert ist): *Die Frage, wie man dieses Phänomen erklären kann...* hätte für weniger Komplikationen gesorgt. *Sich Zeit nehmen für* ist nicht Teil der allgemeinen deutschen Wissenschaftssprache – hier rekurriert die allgemeine deutsche Wissenschaftssprache auf Ausdrücke des Ferne-Nähe-Bildbereichs (*eingehen auf* etc., siehe FANDRYCH 2006b). Probleme mit der *Textstruktur* zeigt das folgende Beispiel (es handelt sich um den ersten Abschnitt einer studentischen Seminararbeit):

- (5) Der Gebrauch von Anglizismen in den deutschen Massenmedien des 21. Jahrhunderts

1. Einleitung

Dieser Aufsatz *wird* sich in folgende Hauptbereiche *gliedern*. Auf die Einleitung folgt im zweiten Kapitel ein Überblick über das Phänomen von Anglizismus in der deutschen Sprache. Dazu gehören die terminologischen Grundlagen des Begriffs *Anglizismen*.

Der dritte Teil die linguistischen Differenzen behandeln wobei die lexikalischen, semantischen, morphologischen und phonologischen Faktoren, sowie die Aussprache, *überblickt werden*. Im vierten Teil wird ...

Hier fällt neben der inadäquaten Tempuswahl vor allem auf, dass der Textaufbau nicht den Erwartungen eines deutschen Lesers entspricht. Wie etwa THIELMANN (1999) gezeigt hat, beginnen deutsche wissenschaftliche Artikel und (in Anlehnung daran) auch Seminararbeiten meist mit einer *Begründung der Themenwahl*: Es wird erklärt, welche Relevanz das Thema in einem breiteren Kon-

text und im engeren Forschungskontext hat, statt unmittelbar mit einer Serie von *Advance Organizers* textkommentierend zu beginnen, wie dies in unserem Beispiel der Fall ist.⁵ Auf die nicht zulässige Verbalisierung (*überblickt werden*), durch die eine feste Kollokation modifiziert wird, soll weiter unten noch kurz eingegangen werden.

Die Belege 1-5 illustrieren spezifische studentische Schwierigkeiten mit dem wissenschaftlichen Schreiben. Aus den Erfahrungen, die viele KollegInnen und ich an britischen Hochschulen gemacht haben, spiegeln sich diese Schwierigkeiten auch im mündlichen Bereich wider: Auch am Ende ihres Studiums fällt bei britischen Germanistikstudierenden auf, dass ihre mündlichen Leistungen stark schwanken: Während es ihnen oftmals leicht fällt, flüssig und auch recht idiomatisch über persönliche Erfahrungen, Gefühle und Ansichten zu sprechen, stellt das Zusammenfassen und kritische Bewerten von größeren Mengen von Sachinformationen oder von anspruchsvolleren Fach- oder Publizistiktexten nach wie vor eine große Herausforderung dar. Vielfach verlieren sie sich in Details, schaffen es nicht, sich etwa bei kritischen Zusammenfassungen mehrerer Artikel von der Textchronologie zu lösen und auch sprachlich eigenständig und abstrahierend zusammenzufassen. Bei der Bewertung rettet sich so mancher Studierende dann in subjektiv-pauschalisierende Urteile, statt mit Bezug auf Text und Thema argumentativ vorzugehen. Sobald die Ebene des fachbezogenen argumentativen Diskurses verlassen wird, bessert sich die sprachliche Leistung deutlich. Dass solche Befunde keine Einzelfälle sind, zeigt eine Reihe jüngerer Publikationen zur wissenschaftssprachlichen Kompetenz (vgl. ORTNER 2002; HORNING 2002; JONES/TURNER/STREET 1999). Meiner Erfahrung nach stehen wir hier vor einem Problem, das bis jetzt von Linguistik, Sprachdidaktik und Sprachlehr- und -lernforschung noch nicht ausreichend reflektiert oder gar empirisch untersucht worden ist. Gerade im universitären Bereich sind die für ein Studium notwendigen sprachlichen Anforderungen („akademische Textkompetenz“ bzw. „wissenschaftssprachliche Handlungsfähigkeit“) noch kaum thematisiert oder empirisch untersucht worden.⁶ Auch didaktische Ansätze zu einer effektiveren und gezielteren Vermittlung von Textkompetenz im Hochschulbereich sind noch selten – und wurden für den deutschsprachigen Hoch-

⁵ Zu Textkommentierungen vergleiche FANDRYCH & GRAEFEN (2002).

⁶ Erste Ansätze zu einer empirischen Untersuchung verschiedener Text- und Diskursarten finden sich im Kontext des Münchner Instituts für Deutsch als Fremdsprache (vgl. WIEMANN 1999; MOLL 2001; GUCKELSBERGER 2005; siehe auch die Beiträge in BÜHRIG/GRIEBHABER 1999).

schulkontext entwickelt (siehe etwa GRAEFEN 2004). Im Bereich der Germanistik im nicht-deutschsprachigen Raum hingegen findet die Diskussion fast nicht statt. Das mag mit vielen Faktoren zusammenhängen – vielleicht auch damit, dass die Sprachpraxis von vielen Fachwissenschaftlern nicht so ganz ernst genommen wird. Gleichzeitig ändern sich die Rahmenbedingungen für das Germanistikstudium in vielen Ländern derzeit recht dramatisch – und auch deswegen ist eine Neubesinnung auf die Prioritäten der Sprachpraxis zentral. Ich möchte dies am Beispiel Großbritanniens etwas verdeutlichen.

3. Hochschulsprachdidaktik an britischen Deutschabteilungen: Rahmenbedingungen und Prinzipien

3.1. Zunehmend heterogene Studierendenprofile

Großbritannien ist eines der Länder, die mit Macht danach streben, sich im Zuge der Globalisierung des tertiären – und teilweise auch sekundären – Bildungsmarktes fest auf der Gewinnerseite zu etablieren. Das führt dazu, dass wir es mit einer zunehmend internationalen Studierendenschaft zu tun haben, und zwar auch in der Germanistik / *German Studies*, zumal in den Metropolen. Viele Studierende stammen aus asiatischen und osteuropäischen Ländern, und europäische Mobilitätsprogramme wie *Socrates* erhöhen auch den Anteil deutschsprachiger Muttersprachler an britischen Hochschulen. Gleichzeitig sind aber auch die Sprachkompetenzen und das Studierfähigkeitsprofil der britischen Schulabgänger zunehmend heterogen. Das betrifft natürlich zum einen das Deutsche, aber zum anderen auch bestimmte Sprachkompetenzen im Englischen. Teils ist dies sicher auch dem soziokulturellen Hintergrund der Studierenden geschuldet: Studierende aus sogenannten „bildungsfernen“ Familien (oft mit „Migrationshintergrund“) finden zunehmend Eingang in britische Studiengänge.⁷ Und ganz allgemein finden sich – gerade in den Metropolen – die verschiedensten Konstellationen und Schattierungen an individueller Mehrsprachigkeit unter den britischen Studierenden. Aber allgemein scheint sich der Trend zu verstärken, dass die Schulabsolventen ganz generell häufig Schwächen in bestimmten studienrelevanten Bereichen haben. Es scheinen insbe-

⁷ Die entsprechenden *Newspeak*-Ausdrücke heißen im britischen Kontext *students from non-traditional backgrounds* und *ethnic communities*.

sondere die eher formalen und textbezogenen Sprach- und Arbeitskompetenzen zu sein, die wir zunehmend weniger bei den Studierenden voraussetzen können – in der Muttersprache, und deutlicher noch in der Fremdsprache, und zwar im Mündlichen wie im Schriftlichen. Diese Situation hat etwa in Großbritannien dazu geführt, dass die Hochschulen ihre Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben (wohlgemerkt – für das Englische) grundsätzlich neu überdenken und ausbauen, häufig mit *e-learning*-Elementen. Kernprinzip ist, dass *Study Skills* nicht (nur) separiert und losgelöst von den Lehrveranstaltungen vermittelt und eingeübt werden sollen, sondern gezielt mit den Fachinhalten und der je spezifischen Fachpraxis zusammen behandelt werden. Es muss wohl in diesem Kontext nicht betont werden, dass diese *Study Skills* ganz elementar sprachlichen Charakter haben.

3.2. Anforderungen an die Hochschulsprachdidaktik im nicht-deutschsprachigen Raum – und (fehlende) Antworten (am britischen Beispiel)

Inhalte und Ausrichtung der Germanistik beziehungsweise der *German-Studies*-Studiengänge sind in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Kontext intensiv diskutiert worden (vgl. PROBST/SCHMITZ 2002; NEULAND/EHLICH/ROGGAUSCH 2005). Wie immer man inhaltlich *German Studies* oder Germanistik im nicht-deutschsprachigen Raum definiert und ausrichtet, die Sprachkompetenz muss im Mittelpunkt dieser Definition stehen. Die Spezifik der Sprachkompetenz als Teil eines Studiums ist aber, dass sie die Studierenden für eine *ganz bestimmte* Sprachverwendung vorbereitet: die im weitesten Sinne akademische Sprachverwendung. Das bedeutet, dass Studierende in die Lage versetzt werden müssen, in der fremden Sprache in einem akademischen Rahmen *arbeitsfähig* zu werden und ein Bewusstsein für sprachliche und interkulturelle Divergenzen und Konvergenzen im Vergleich zu ihrer eigenen Sprache beziehungsweise zu der jeweiligen Studiersprache zu entwickeln. Auf welchem sprachlichen Niveau nun die Texte und akademischen Sprachverwendungssituationen jeweils angesiedelt sind, ist eine andere Frage. Aber sie sollten schon im Grundstufenbereich eine wichtige Rolle spielen. Eine solche Sprachkompetenz ist die entscheidende Kernkompetenz, die auch auf dem Arbeitsmarkt zählt:

If Modern Languages has any meaning and coherence, it is provided by the centrality of the target language, which underpins and suffuses all aspects of the degree, provides a peg on which to hang the disparate elements of

study of the target culture(s) and acts as the common thread linking all students, whether major, minor, specialist or non-specialist. Without language at its heart, Modern Languages lacks a solid disciplinary core (KLAPPER 2006: 7).

Die Vermittlung eben dieser Kernkompetenz stößt aber auf erhebliche Herausforderungen – ich nenne hier nur einige wenige, die Liste ließe sich leicht verlängern.

- a) Eingangsniveau: Wie erwähnt ist das Eingangsniveau der Studierenden häufig sehr heterogen – selbst dann, wenn sie alle über einen vergleichbaren Bildungsabschluss in der Fremdsprache verfügen (etwa Abituräquivalenz). Es gibt aber natürlich vielfach auch Studiengänge, bei denen die Studierenden als Nullanfänger mit dem Deutschstudium beginnen.
- b) Fossilisierung und fehlendes Instrumentarium: Fortgeschrittene Lernende bringen häufig Fossilisierungen in ihrer Sprachkompetenz mit, die nur schwer reparativ zu überwinden sind. Gleichzeitig hat häufig die Vernachlässigung einer praxisbezogenen Grammatikkompetenz und der Sprachaufmerksamkeitsarbeit (vgl. PORTMANN-TSELIKAS 2003) in der Schule dazu geführt, dass Studierende kaum autonom an ihrer eigenen Sprachkompetenz arbeiten können.
- c) Zeitbeschränkungen: In Großbritannien sind die Studiengänge so organisiert, dass für die Sprachpraxis oftmals nicht mehr als vier bis sechs Stunden pro Woche zur Verfügung stehen. Das ist angesichts der oft dürftigen Sprachkompetenz selbst von Studierenden mit guten Abiturnoten in Deutsch sehr wenig. Wenn Germanistik / *German Studies* nur noch als Teil einer Fächerkombination oder als Nebenfach gewählt wird, verschärft sich das Problem.
- d) Fehlende Integration: Sprachpraxis und Fachunterricht sind häufig nicht aufeinander abgestimmt – was teilweise auch an institutionellen Bedingungen liegt (mehr dazu weiter unten).
- e) *Year abroad*: In Großbritannien kommt hinzu, dass die Studierenden in den ersten beiden Studienjahren auf ihr Auslandsjahr vorbereitet werden müssen, das sie im dritten Studienjahr meist als Programmstudierende oder *Teaching Assistants* absolvieren. So steht der Sprachunterricht unter dem zusätzlichen Druck, auf die Text- und Diskursformen und wissenschafts- beziehungsweise bildungssprachlichen Anforderungen des Auslandskontextes in angemessener Weise vorbereiten zu müssen, wo doch noch so viele fundamentalere Probleme zu bearbeiten sind.

Auf all diese Herausforderungen ist die Hochschulsprachdidaktik an Deutschabteilungen häufig nur unzureichend gerüstet, wie ich meine. Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, eine wirkliche Bestandsaufnahme der Sprachpraxis auch nur der britischen Germanistik-Studiengänge vorzunehmen.⁸ Meiner Erfahrung nach sind aber die folgenden „subjektiven Theorien“ oder impliziten Annahmen zur Sprachpraxis im Germanistikbereich – bis auf wenige Ausnahmen – immer noch vorherrschend:

- (a) Sprachunterricht im Germanistikstudium ist essentiell eine praktische und technische Tätigkeit, die wahre intellektuelle Herausforderung wird im Fachstudium (also in den Fach-Lehrveranstaltungen) geleistet.
- (b) Sprachlehrpläne können demzufolge unabhängig von den anderen Lehrveranstaltungen entwickelt werden; Sprachkurse kann man an Lehrbeauftragte delegieren, oder die Studierenden können allgemeinsprachliche (Fortgeschrittenen-) Kurse an Sprachzentren besuchen.
- (c) Das Fachstudium erfolgt in der Ausgangssprache; die Zielsprache als Unterrichtssprache würde das intellektuelle Niveau zu sehr beeinträchtigen und zu einer drastischen Reduktion der Inhalte führen. Wichtige Sekundär- und Primärliteratur sowie andere Hilfsmittel sind jedoch teilweise in der Zielsprache verfasst bzw. teils ausschließlich in der Zielsprache verfügbar.
- (d) Sprachunterricht besteht im Wesentlichen aus *Grammatik*, *Textproduktion* (meist in Form von *Essays*), *Übersetzen* (meist literarischer Texte), *Konversation* **oder** (in moderneren Ansätzen):
- e) Sprachunterricht besteht im Wesentlichen aus *Grammatik* und den *vier Fertigkeiten* mit dem Ziel, allgemeinsprachliche und allgemeinbildungssprachliche Kenntnisse (auf fortgeschrittenem Niveau) zu vermitteln.
- f) Sprachunterricht im Fortgeschrittenenbereich ist *thematisch-kulturell* orientiert; der Schwerpunkt liegt auf der Erweiterung des Inhaltswortschatzes, auf allgemein-argumentativen Wendungen und auf den typischen Mittelstufen- bis Oberstufengrammatikthemen (die von erweiterten Partizipialattributen bis zu komplexen Satzgefügen reichen).

⁸ Einen guten Überblick über die gegenwärtige Situation in Großbritannien gibt KLAPPER (2006), dem das Verdienst gebührt, die spezifische Sprachvermittlungssituation an (britischen) Hochschulen überblicksartig darzustellen. Leider bezieht aber auch Klapper das Verhältnis von Fach- und Sprachunterricht nicht in seine Reflexionen mit ein. Wohl auch deswegen geht er auf die spezifischen Anforderungen einer akademischen Textkompetenz nicht ein.

Bei einem solchen Konzept, das Sprachkurse und Fachstudium deutlich trennt, besteht zunächst die Gefahr, dass die Sprachkurse als allgemeinsprachliche Kurse konzipiert werden, die nicht gezielt mit den fachlichen Studieninhalten und deren sprachlichen Anforderungen verzahnt sind. Man arbeitet vorzugsweise mit Presseartikeln oder Mitschnitten aus dem Fernsehen. Mündliche Prüfungen kreisen ebenfalls um Themen aus der Medienberichterstattung, man sucht mit Vorliebe potentiell kontroverse Themen wie „Genmanipulation“, „Kopftuchurteil“, „Klimawandel“ oder (in Großbritannien) die Europäische Union, damit die Studierenden etwas zu sagen haben und vielleicht sogar eine kontroverse (stark subjektiv gefärbte) Diskussion zustande kommt. Häufig wird daher nicht systematisch der Zusammenhang zwischen eigenständiger Informations-erarbeitung, -aufbereitung, Abstraktion und eigenem, problemorientierten, fachbezogenem Schreiben oder Vortragen vermittelt.

Dem weitgehenden Ausblenden angemessener fach-/sachbezogener Inhalte im Sprachunterricht und der sprachlichen Dimension von wissenschaftlichem Arbeiten entspricht auf Seiten der Fachseminare das weitgehende Ausblenden von *sprachlichen* Fragestellungen. Beidem liegt implizit die Annahme zugrunde, dass wissenschaftliches Wissen prinzipiell sprachunabhängig sei – oder aber, dass man die spezifisch wissenschaftssprachliche Syntax, Idiomatik, Textkompetenz „nebenbei“ miterwirbt, ohne sie gezielt einüben zu müssen.

Ich will für die Konsequenzen eines solchen Konzepts ein scheinbar ganz harmloses Beispiel anführen: In keiner Fortgeschrittenengrammatik bzw. keinem Mittelstufenlehrwerk fehlen die Konnektoren als Thema. Meist wird ihre Behandlung verbunden mit Übungen zur Nominalisierung und Verbalisierung, wie etwa in Beleg 6 (RUG/TOMASZEWSKI 1993: 122):

(6) (Aufgabe: Nominalisieren der Angabesätze):

Weil die Bernhardiner so übermütig waren, haben sie den Rum ausgesoffen.

Der Hans kommt über Unterammergau, *denn in Oberammergau herrscht Lawinengefahr.*⁹

Offenbar ist die Beispielwahl davon motiviert, etwas unterhaltsamere Themen zu wählen, vielleicht in der Hoffnung eines mnemonischen Effekts (ob das gelingt, ist eine andere Frage). Kritisch anzumerken ist aber, dass für die nominalisierten Varianten (*Aufgrund des Übermuts der Bernhardiner ...*) schwer eine realistische Textsorte vorstellbar ist – jedenfalls außerhalb humoristischer Texte. Noch schwerer wiegt jedoch (und da trifft die Kritik viele Fortgeschrittenen-

⁹ Dieses Beispiel soll hier stellvertretend für viele Fortgeschrittenenmaterialien stehen.

materialien), dass solche Übungen meist losgelöst von Textsortenspezifika und textuellen Funktionen von Nominalisierung und Verbalisierung präsentiert werden (so dient die Nominalisierung in Fachtexten häufig der kondensierten Wiederaufnahme von als prinzipiell bekannt gesetzter Information; in Werbetexten erfüllt sie andere Funktionen). Implizit spiegeln derartige Übungen zudem eine grundsätzliche *Kompositionalität* und *Regularität* von sprachlichen Einheiten vor, die in der Wirklichkeit weit weniger gültig ist: Dem Lernenden wird vermittelt, dass man praktisch alles gleichermaßen regelgeleitet verbalisiert oder nominalisiert ausdrücken kann. Dass es einen recht großen Bereich an Ausdrücken der allgemeinen Wissenschaftssprache gibt, der idiomatisch mehr oder weniger festgefügt ist – und eben nicht beliebig umformbar – gerät darüber aus dem Blick. Dies könnte eine Ursache für Fehler darstellen, wie wir sie in Beleg 5 oben bereits angesprochen haben (*etwas soll ... überblickt werden für einen Überblick geben über*). Die Funktionalität und spezifische wissenschaftssprachliche Bedeutung vieler Wendungen gerät so im Sprachunterricht erst gar nicht in den Blick.

Die Annahme, Sprache sei Instrument, Werkzeug der Wissenschaft, aber habe möglichst transparent zu sein und wenig zu stören, die implizit einer solchen strikten Zweiteilung von Sprach- und Fachunterricht zugrunde liegt, kommt nicht von ungefähr. Sie reicht in der westlichen intellektuellen Tradition mindestens bis zur Aufklärung zurück, wie dies etwa BAZERMAN (1988), KRETZENBACHER (1992; 1995), TURNER (1999) und EHLICH (2000) zeigen:

In the enlightenment, the epistemological role of language had switched from that of revealing the intention of a divine logos to that of communicating clearly the knowledge of science, from being a palimpsest or trace, as it were, to being the vehicle of the rational or scientific mind (TURNER 1999: 149).

Turner spricht vom „discourse of transparency“ (TURNER 1999: 149), KRETZENBACHER (1995) vom „window pane style“.¹⁰ Wie wir aber nicht zuletzt dank der kontrastiven Wissenschaftssprachforschung seit einiger Zeit wissen, sind Formeninventar, Diskurs- und Textformen keineswegs so universell, wie das lange angenommen wurde.¹¹ Es zeigt sich vielmehr, dass Wissenschaftssprache in

¹⁰ Diese Sprachauffassung war mit einem bestimmten Rationalitätsbegriff und einer spezifischen positivistischen Epistemologie eng verbunden, aber auch mit bestimmten Auffassungen zum Sprachstil und zur Textorganisation. Diese Konventionen oder gar Normen wurden so selbstverständlich, dass man verleitet war, ihre Universalität anzunehmen, und jedenfalls davon ausging (und in homogenen Gruppen von Studierenden bis vor einiger Zeit vielleicht auch eher annehmen konnte), dass sie keine wesentlichen Lernprobleme bereiten sollten.

¹¹ Vgl. etwa CLYNE (1987), THIELMANN (1999), FANDRYCH/GRAEFEN (2002).

ihrer Funktionalität nur vernünftig in enger Verzahnung mit der wissenschaftlichen Praxis vermittelt und erworben werden kann (siehe ORTNER 2002; HORNING 2002), und dies gilt nicht weniger für Formulierungsroutinen, Kollokationen und lexikalisches Ausdrucksinventar (vgl. GRAEFEN 2004; FANDRYCH 2006b).

Was bedeutet nun aber die Tatsache, dass der Zusammenhang zwischen Sprache und Inhalt – beziehungsweise wissenschaftlichem Denken – ein ganz essentieller und fundamentaler ist, für eine Didaktik des Deutschen im Rahmen von Germanistikstudiengängen? Die wichtigste Schlussfolgerung scheint mir zu sein, dass die Kompetenz in allgemeiner Wissenschaftssprache und die Vertrautheit mit wichtigen Text- und Diskursarten von fundamentaler Bedeutung für das fremdsprachliche Studium ist – und zwar, wohlgemerkt, im nicht-deutschsprachigen Raum in *beiden* (Bezugs-)Sprachen. Des Weiteren ist es ein Fehlschluss zu glauben, dass Studierende diese Kompetenz beiläufig erlernen – weder in ihrer Muttersprache, noch in der Fremdsprache. Wissenschaftliche Sprach- und Textkompetenz ist eine komplexe, sehr spezifische Kompetenz, die nur graduell und durch gezielte Praxis erworben werden kann. Um es mit ORTNER (2002: 244) zu sagen:

Die Bildungs-, Wissenschafts- und Fachsprachen sind keine Vokabelsammlungen, sondern das Sediment einer Praxis – in die Novizen eingeführt werden müssen. Wer mit Vokabeln nicht in Texten, also in Verfahrenszusammenhängen, arbeitet, der beherrscht sie nicht.

4. „Aufgeklärte Zweisprachigkeit“ und Orientierung an wissenschaftlicher Handlungsfähigkeit: didaktische Prinzipien für das methodische Vorgehen

Im folgenden Abschnitt möchte ich charakterisieren, wie ein hochschuldidaktisches Vorgehen auszusehen hätte, das versucht, Sprach- und Fachkurse aufeinander abzustimmen und als gemeinsames Lehr-/Lernziel die wissenschaftliche Handlungsfähigkeit in beiden Sprachen anzustreben. Bevor dies geschieht, soll ein kurzer Exkurs die wichtigsten Überlegungen des Konzepts der „aufgeklärten *Einsprachigkeit*“ in Erinnerung zurückerufen, wie es BUTZKAMM Anfang der 70er Jahre entwickelt hat.

4.1. „Aufgeklärte Einsprachigkeit“

In seinem Buch „Aufgeklärte Einsprachigkeit“ (1978) forderte BUTZKAMM eine „Entdogmatisierung“ der einsprachigen Methode im „elementaren“ Fremdsprachenunterricht, also des ausschließlichen Gebrauchs der Zielsprache möglichst von der ersten Stunde an. Butzkamm begründet sein Plädoyer gegen die strikte Einsprachigkeit unter anderem mit der „unwillkürlichen“ Präsenz der Erstsprache im Fremdsprachenlernprozess: Denken und Fühlen der Lerner seien zunächst „muttersprachlich geprägt“ (BUTZKAMM 1978: 177). Der neue Lernstoff müsse notwendigerweise „an die gesamte (muttersprachlich vermittelte) frühere Erfahrung“ anknüpfen, wenn die Aneignung erfolgreich sein wolle. Für das effektive Herstellen solcher Anknüpfungs- und Verbindungsleistungen aber seien bilinguale „Techniken“ am besten geeignet (BUTZKAMM 1978: 177). An vielen Stellen, so zeigt Butzkamm, kann der Einsatz der L1 der Lernenden im Unterricht den Lernweg verkürzen, den Unterrichtsdiskurs entlasten und an entscheidenden Stellen die unwillkürliche Präsenz der Muttersprache sichtbar und der Reflexion zugänglich machen (vgl. BUTZKAMM 1980, wo dieses Konzept weiter ausgearbeitet wird). Manches an diesem Ansatz erinnert an neuere fremdsprachendidaktische Überlegungen, etwa im Kontext der „Sprachaufmerksamkeit“ (*language awareness*), die rezeptive und verarbeitungsorientierte Prozesse des Sprachenlernens stärker in den Vordergrund rücken und der sprachvergleichenden Reflexion einen wichtigeren Platz einräumen (vgl. PORTMANN-TSELIKAS 2003). Allerdings gesteht Butzkamm der Muttersprache insgesamt doch eher eine Hilfsfunktion zu; andere Aspekte des Sprachunterrichts sind weitgehend einsprachig in der Zielsprache durchzuführen – etwa die „Sprachanwendungsphase“ (BUTZKAMM 1978: 178-179). Dies ist im hier vorgestellten Ansatz etwas anders (siehe unten).

4.2. Sprachkurse: Prinzipien und allgemeine Lernziele

Wie bereits erwähnt, sollten sich meiner Überzeugung nach sprachpraktische Kurse als Teil von Fremdsprachen-Studiengängen deutlich an der allgemeinen Wissenschaftssprache und den Text- und Diskursformen (auch den informelleren!) des Hochschulkontextes orientieren. Es ist dabei im Einzelfall zu entscheiden, wie intensiv neben den sogenannten „rezeptiven“ Fertigkeiten auch die produktiven wissenschaftssprachlichen Fertigkeiten in der Fremdsprache zum Thema gemacht werden.

Folgende Textkompetenzstrategien stehen dabei unter anderem im Vordergrund:

- Lese- und Verstehensstrategien (populär-) wissenschaftlicher Texte; Exzerpte anfertigen; abstrahieren und bewerten, einordnen, sich distanzieren
- Effektive Verwendung von Hilfsmitteln (Wörterbücher, Grammatiken, Fachlexika, verlässliche Online-Ressourcen etc.)
- Hör- und Aufzeichnungsstrategien (Vorlesungen, Diskussionen, Referate)
- daran anknüpfend: Interventionsstrategien (nachfragen, widersprechen, Verfahrensfragen klären, unterbrechen, Rederecht sichern etc.)
- Größere Informationsmengen abstrahierend zusammenfassen und einordnen
- Einen eigenen Standpunkt entwickeln und sprachlich ausdrücken
- Standpunkte anderer Diskussionsbeiträge/Autoren nuanciert bewertend sprachlich darstellen
- Textproduktion: Textstruktur-/Textmusterwissen; textkommentierende Handlungen; Bewertung von rezipierter Literatur
- Sprechstundenstrategien
- Arbeitsgruppenstrategien

Auch die Auswahl lexikalischer, grammatikalisch-textlinguistischer und phonetisch-rhetorischer und fertigkeitenbezogener Lernziele ist an der allgemeinen Wissenschaftssprache und einer überwiegend fach-/sachbezogenen Sprachverwendung zu orientieren. Natürlich kommen autonomen und reflektiven Arbeitsverfahren sowie dem kompetenten Handhaben ausgewählter Hilfsmittel wichtige Funktionen zu, die hier nicht alle näher beschrieben werden können.

Wie dies bereits angeklungen ist, ist schon allein aus Zeitgründen der Sprachunterricht als alleiniger Vermittler relevanter Sprachkenntnisse im Hochschulalltag überfordert. Im folgenden möchte ich darum etwas konkreter zeigen, wie Sprachkompetenz in allgemeiner Wissenschaftssprache auch in den Seminaren gefördert werden kann.

4.3. Kritische bilinguale Sprachreflexion in Seminarveranstaltungen

In den britischen *German-Studies*-Studiengängen finden sich derzeit vor allem zwei Ansätze, was die Sprachverwendung in den sogenannten *content courses* anbetrifft:

- a) **Traditionelles Modell:** Der Semindiskurs wird einsprachig auf Englisch durchgeführt. An Stellen, an denen es zu größeren Verständnisschwierigkeiten (etwa bei der Lektüre der Primär- oder Sekundärliteratur) kommt, werden wichtige Begriffe und Passagen auf Englisch geklärt, diskutiert, manchmal übersetzt. Wo die deutsche Sprache explizit thematisiert wird, handelt es sich meist gerade **nicht**

um Wissenschaftssprachliches, sondern um Auszüge aus literarischen Texten; die (Lese- und Text-) Kompetenz in allgemeiner Wissenschaftssprache wird also dadurch nicht gefördert. Oberflächlich betrachtet hat diese Methode den Vorteil, dass man „schneller zum eigentlichen intellektuellen Inhalt“ vorstößt und die Kommunikation nicht durch sprachliche Barrieren aufgehalten wird. Als Lehrender muss man sich zudem nicht mit Fragen der Wissenschaftssprachdidaktik befassen, sondern kann so tun, als sei zumindest die rezeptive Wissenschaftssprachkompetenz bei den Studierenden vorhanden oder aber als würde sie sich mit der Zeit beiläufig einstellen.

- b) „**Immersionsmodell**“: Hier ist die Sprache des Lehr- und Lerndiskurses Deutsch, das Englische hat nur eine Hilfsfunktion. Nach diesem Modell wird in Großbritannien eher in nicht-traditionellen Hochschulen unterrichtet (etwa an der Aston University, vgl. REERSHEMIUS 2001). Die Vorteile liegen auf der Hand: die Studierenden werden in ein Sprachbad getaucht und verwenden das Deutsche auch außerhalb der Sprachkurse; sie werden zudem vertraut mit deutschsprachigen Diskurs- und Textarten, obwohl auch dies sich nicht notwendigerweise automatisch ergibt. Das Hauptgegenargument gegen dieses Konzept ist wohl bekannt: es besteht nach Auffassung vieler die Gefahr, dass solche Seminare in Wirklichkeit zur Verlängerung von Sprachkursen werden, dass die Sprachprobleme vieler Studierender eine angemessene inhaltliche Progression und intellektuelle Tiefe verhindern (vgl. ausführlicher HARDEN 1998; RÖSLER 2001; 2006). Diese Argumente sind meines Erachtens nicht einfach von der Hand zu weisen, auch wenn VertreterInnen dieses Konzepts meinen, sie seien in der Praxis nicht zutreffend (vgl. REERSHEMIUS 2001; FANDRYCH/REERSHEMIUS 2005).

Ich sehe eine Hauptschwäche von Ansatz (b) vor allem darin, dass auch hier eigentlich kein Platz für die Entwicklung einer kritischen, *zweisprachigen* Sprachbewusstheit im Wissenschaftskontext vorgesehen ist. Dies aber scheint mir gerade einer der Hauptzwecke (und eine wichtige Besonderheit) eines *German-Studies*-Studiengangs außerhalb des deutschsprachigen Raumes zu sein: wer etwa in London Deutsch studiert, sollte in beiden Sprachen gebildet und sprachlich angemessen über *matters German* reden können und auch ein Bewusstsein entwickeln für die Spannungen und Schwierigkeiten, die sich aus der Alterität der beiden Sprachen und wissenschaftlichen Sprachtraditionen ergeben.

Daneben präsupponiert der Immersionsansatz, dass wir es mit weitgehend homogenen Gruppen von Studierenden englischer Muttersprache zu tun haben – eine Voraussetzung, die heute so nicht mehr stimmt. Studierende aus dritten Ländern – und deutsche Muttersprachler – haben sich aber bewusst dazu entschieden, *German* etwa in Großbritannien zu studieren, statt an einer deutsch-

sprachigen Hochschule, und wenigstens hier hat auch das Wissenschaftsenglische seinen natürlichen Platz.¹² Darum favorisiere ich Ansatz (c):

- c) **Aufgeklärte Zweisprachigkeit:** In diesem Modell ist der systematische Aufbau einer bilingualen Sprachbewusstheit ein wichtiges Lernziel unter anderen. Die Verbindung von Fachlichkeit und Spracharbeit muss sich wie ein roter Faden durch alle Veranstaltungen eines *German Departments* ziehen, wobei die Schwerpunkte in Sprachkursen und Seminaren durchaus deutlich unterschiedlich ausfallen sollen (vgl. auch RÖSLER 2001: 403). Ich plädiere dafür, dass zumindest einige (Mischmodell), am liebsten aber alle Seminarveranstaltungen Phasen in jeder der beiden Sprachen vorsehen und als Minimum Lesestrategien und Studiertechniken im Wissenschaftsdeutschen explizit thematisieren. Wo sich das anbietet, können Seminare diese aufgeklärte *Erstsprachigkeit* dann auch systematisch zu einer bewussten aufgeklärten *Zweitsprachigkeit* ausbauen. Man kann den Anteil der Zielsprache am Diskurs im Fachseminar auch staffeln – so dass es einige deutlich zweisprachig angelegte Seminare gibt, und andere, in denen etwa vor allem wichtige rezeptive oder studiertechnik-bezogene Aspekte des Zielsprachengebrauchs thematisiert werden (wie etwa Exzerpieren, Konsultation von Nachschlagewerken etc.).

Wie dies RÖSLER (2001: 402) andeutet, ist die Zweisprachigkeit im Fachseminar allerdings nicht zum „Nulltarif“ zu haben. Sie erfordert gründliche didaktische Vorbereitung und das Beschreiten von hochschuldidaktischem Neuland. Als wichtiges Prinzip für die zweisprachige Arbeit hat sich dabei in meiner Erfahrung die Phasenaufteilung erwiesen: Bestimmte Aktivitäten sollten nach Möglichkeit primär in einer vorher vereinbarten Sprache durchgeführt werden. Erklärungen, Zusammenfassungen und andere kurze metakommunikative Hilfestellungen sowie studentische Verständnisfragen oder andere Interventionen sind natürlich immer auch in der jeweils anderen Sprache „erlaubt“, sollten aber nicht zu einem dauerhaften Wechsel in die andere Sprache führen. Ansonsten artet die Kommunikation leicht zu einem mehrsprachigen „Wirrwar“ aus und der Sprachlernerfolg sinkt rapide ab. Solche Phasen können von kurzen, aufgabenbezogenen Aktivitäten bis hin zu mehreren Sitzungen reichen. Es ist auch sinnvoll, mit den Studierenden möglichst früh die Sprachenwahl der verschiedenen Phasen festzulegen, so dass diese entsprechend vorbereitet und damit vorentlastet werden können. Das zweisprachige Arbeiten kann dann durch eine Vielzahl von methodischen Verfahren unterstützt und entlastet werden – etwa durch die Bildung von mehrsprachigen Arbeitsgruppen, durch lexikalische Vorentlas-

¹² Ganz abgesehen von der Tatsache, dass die Vermittlung der englischen Bildungs- und Wissenschaftssprache zum Bildungsauftrag von Hochschulen wie dem King's College London gehört.

tung mithilfe von Kopien oder simultan per Power-Point (siehe RÖSLER 2006: 232), durch Nachliefern von Zusammenfassungen in der Ausgangssprache der Studierenden durch Lehrende oder Studierende und durch Bildung von spezifischen Arbeitsgruppen, deren Aufgabe es ist, Verständnisprobleme zu entdecken und zu bearbeiten.

Im Folgenden soll anhand eines Seminarplans exemplarisch gezeigt werden, wie eine Integration von fach- und sprachbezogenem Arbeiten aussehen könnte (es handelt sich um einen Auszug eines Seminars zum Thema „Wortbildung im Deutschen“, das ich am King’s College London gehalten habe):

(7) **Phasen und Aktivitäten in einem zweisprachigen Fachseminar „Soziolinguistische Aspekte der deutschen Wortbildung“¹³**

Sitzungen 1-3

Principles 1: Structural aspects (derivation, compounding, conversion, non-morphematic word formation processes)

- Einführende Literatur wird auf Englisch gelesen, entsprechende deutsche Terminologie und deutsche Beispiele werden erarbeitet bzw. mit dem englischen Material verglichen
- Arbeitsblätter mit Aufgaben und Beispielen (englisch/deutsch)

Arbeitssprache: Englisch, Kontrastsprache: Deutsch;

englische und deutsche Beispiele und Definitionen

Aufgabentypen: Leseaufgaben um die Aufmerksamkeit der Studierenden auf spezifische linguistische und konzeptuelle Aspekte der wissenschaftlichen Texte zu fokussieren, um Leser zu aktivieren und Lesen verbindlicher zu machen

Aufgaben zum wissenschaftlichen Arbeiten: Auffinden und Vergleichen von Definitionen und Erklärungen in sprachwissenschaftlichen Lexika und Online-Ressourcen (etwa *grammis*); Umgang mit und Bewertung von solcher Information

Sitzungen 4-7

Principles 2: Semantic aspects (nonce formations, motivation, lexicalisation, transparency vs. opaqueness, figurative meanings, types and reasons for lexicalisation)

- Wichtige Definitionen werden teils in englischsprachiger, teils in deutscher Sekundärliteratur erarbeitet und jeweils verglichen; Unterschiede und terminologisch-konzeptuelle Schwierigkeiten werden exemplarisch diskutiert (etwa beim Thema „Motivation/Lexikalisierung/Idiomatisierung“)

¹³ Eine Sitzung dauert 50 Minuten. Einige Arbeitsformen und Prinzipien sind von SCHMÖLZER-EIBINGER (2002) und HORNING (2002) beeinflusst.

<p>Arbeitssprachen: Englisch und Deutsch (jeweils entsprechend der Sekundärliteratur) Beispiele in beiden Sprachen</p> <p>Aufgaben: Die Studierenden müssen eine Belegsammlung mit deutschen Beispielen anlegen, die die verschiedenen semantischen Prozesse verdeutlichen; Arbeit mit etymologischen Lexika und deutschsprachiger Einführungsliteratur</p> <p>Aufgaben zum wissenschaftlichen Arbeiten: Sitzung beschäftigt sich ausschließlich mit Lesestrategien für deutschsprachige wissenschaftliche Texte, etwa: <i>Textrekonstruktionen</i> (anhand von Schlüsselwörtern, thematischen Sätzen, Überschriften, graphischen Darstellungen und Textpuzzles); <i>Fragen an Text formulieren und in Gruppenarbeit beantworten</i></p> <p>Beispiel: Select 5 expressions/collocations that seem to be difficult to handle and try to explain these to the class; discuss formulation patterns/collocations as part of <i>ordinary academic language</i>; <i>list three things you have learned and three things you haven't yet understood from the text; discuss these in your group</i></p>
<p>Sitzungen 8-11 <i>Language acquisition and lexical creativity (...)</i></p> <p>Aufgaben u.a.: Gruppenreferate von empirischen Fallstudien zum Erwerb von Wortklassen und Wortbildung; Sekundärliteratur teils englisch, teils deutsch; die Arbeitsgruppen sollten möglichst gemischt sein, was die L1 der Studierenden angeht. Referate werden auch als Diskursform thematisiert, Präsentationstechniken geübt. Vortragssprache = Sprache der Sekundärliteratur, aber die Studierenden müssen Zusammenfassungen in der jeweils anderen Sprache geben</p>
<p>Sitzungen 12-16 <i>Word formation and youth jargon; word formation in advertising (...)</i></p> <p>Aufgaben (u.a.): Ausführlichere Beschäftigung mit deutschsprachiger Sekundärliteratur (allgemeines wissenschaftssprachliches Vokabular, Kollokationen, illokutive Funktionen, Formen der Bewertung, Distanzierung, etc.); Arbeit mit empirischen Daten und eigenständigere Analyse und Bewertung von authentischen Beispielen; Produktion kurzer deutschsprachiger Texte zur Auswertung eigener empirischer Analyse (...)</p>
<p>(...) (insgesamt 22 Sitzungen)</p>

Der hier nur grob skizzierte erste Teil des Seminars richtet sich an Studierende im zweiten Jahr des BAs. Die ersten Sitzungen thematisieren neben einigen morphologischen Grundbegriffen insbesondere Verstehensstrategien und Studiertechniken (z.B. Texterschließung). Definitionen und wichtige Terminologie werden zweisprachig erarbeitet; der Gebrauch wichtiger linguistischer Hilfsmittel wird ebenfalls eingeübt. Der zweite Block an Sitzungen thematisiert insbeson-

dere semantische Aspekte von Wortbildung. Es werden gezielt Aufgaben zur allgemeinen Wissenschaftssprache integriert, insbesondere zur Textorganisation und zu Verstehensstrategien und Strategien zum Umgang mit wissenschaftlichen Fachtexten in der Zielsprache. In den Sitzungen 8-11 werden unter anderem die Vorbereitung und das Halten von Kurzreferaten eingeübt, wobei hier in sprachlich möglichst gemischten Gruppen gearbeitet wird. Das Prinzip, dass zu jedem Referat eine Zusammenfassung in der jeweils anderen Sprache gegeben werden muss, ermöglicht eine bewusste Reflexion der sprachlich-konzeptuellen Kontraste und Parallelen und ermöglicht die schrittweise Einübung in die wissenschaftliche Sprachproduktion in beiden Sprachen. In den Sitzungen 12-16 sollen Studierende lernen, mit einem kleinen eigenen Korpus möglichst selbständig zu arbeiten; Ergebnisse eigener empirischer Analysen sollen präsentiert und zusammengefasst werden. Grundlage ist die vertiefte Lektüre zielsprachlicher (also deutscher) Sekundärliteratur und die sprachliche Auseinandersetzung mit wichtigen sprachlichen Handlungen und dem jeweils entsprechenden allgemein-wissenschaftssprachlichen Ausdrucks- beziehungsweise Formulierungsinventar (vgl. dazu (8) unten).

Ein solches Programm ist anspruchsvoll und verlangt den Studierenden und DozentInnen mehr Vorbereitung ab als manch herkömmliches Seminar. Sicherlich wird nicht jede Lehrveranstaltung so ausführlich auch sprachliche Aspekte explizit thematisieren und einüben. Zumindest einige Seminare aber sollten dies gezielt tun, denn der Lerneffekt an fachlich-sprachlicher Reflexion und auch Kompetenz (und auch die studentischen Rückmeldungen im Falle des von mir gehaltenen Seminars) scheinen ein solches Vorgehen sehr deutlich zu rechtfertigen.¹⁴

Um zu zeigen, wie aufgabengesteuert-erklärende, auf Aufmerksamkeit fokussierende Textarbeit aussehen könnte, soll hier noch kurz ein Auszug aus einem Arbeitsblatt präsentiert werden, das ebenfalls im Zusammenhang mit diesem Seminar entwickelt wurde (es gehört zum Thema *Word formation and youth jargon*, vgl. (7) oben):

(8) *Worksheet: Focus on Academic German*

Previous activities:

You should all have read the following article (and looked up unfamiliar words/expressions where necessary): Eva Neuland: „Subkulturelle Sprachstile Jugendlicher

¹⁴ Genauereres könnten natürlich erst größere empirische Untersuchungen ergeben.

heute. Tendenzen der Substandardisierung in der deutschen Gegenwartssprache.“ In: NEULAND, Eva (ed.) Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur. Frankfurt/M, Peter Lang 2003, 131-148).


Purpose: This worksheet has been designed to help you learn more about the form and function of some frequent expressions in 'Everyday Academic German'. You should use it alongside the original article to gain a better idea of the textual chronology and some important expressions that 'drive' German academic texts. The main aims are to raise your awareness of important academic language structures and to encourage you to use some of these formulations in your own writing. The examples are listed in chronological order; their main function(s), meaning(s) and linguistic make-up are explained.

Formulating the research task/research question (cf. page 131)

Welche **Ursachen**, welche **Bedeutungen**, welche **Folgen haben** solch unterschiedliche Sprachgebrauchsweisen? [1] **Lässt sich** die Vielfalt der jugendsprachlichen Erscheinungsweisen überhaupt noch **sinnvoll** und erklärungskräftig **ordnen**? [2] **Diesen Fragen** will der Beitrag **nachgehen**. [3]


[1] *X hat bestimmte Ursachen/bestimmte Bedeutungen/bestimmte Folgen*: note that research problems are often formulated as questions

[2] *X lässt sich sinnvoll ... ordnen*: Note the impersonal style, using a reflexive construction with *lassen*;

 **Task:** What would a similar question look like in English?

--

[3] *Der Autor/der Beitrag geht einer Frage nach*: 'untersucht eine Frage/ein Problem'

 **Task:** Note the **path-metaphor** in the last example: We are 'following a question' in a virtual 'space of knowledge'. There are quite a few collocations in English and German that conceptualize problem solving and the methods of problem solving with similar imagery – but they do not always directly correspond to each other. Collect at least three such expressions / collocations in both languages:

German:
English:

Describing concrete examples (134)


Die einzelnen Beispiele **sind jedoch durch eine Vielzahl weiterer Auffälligkeiten gekennzeichnet**. [1] [...] **In** den sprechsprachlichen Beispielen (5, 6) **findet sich** eine Reihe *phonetischer* Verschleifungen. [2] [...] **In** allen Beispielen **sind syntaktische Besonderheiten zu entdecken** ... [3]

The author uses three different formulations to describe in more detail the features of some linguistic examples. They are all useful for your own academic writing.

[1] *ein Text/Beispiel/Umstand ... ist durch ... gekennzeichnet*: 'hat ... Merkmale, ist charakterisiert durch';


[2] *In ... findet sich eine Reihe von/finden sich viele ...*: 'man kann sie finden, erkennen'; note the impersonal style with *lassen*; who is the implicit agent?

[3] *etwas ist zu entdecken*: here: 'etwas **kann** entdeckt werden/man **kann** es entdecken'; *entdecken* is almost a synonym for *finden* here, but note the different impersonal constructions

 **Task**: Check what other meanings *ist + zu + infinitive*-constructions can have.

Securing the first results (135)

Versuchen wir, die Vielzahl der sprachlichen Auffälligkeiten zusammenzufassen, **so ist festzustellen, dass diese** allesamt Abweichungen von der Hoch- bzw. Standardsprache **darstellen**.

 **Task**: Rephrase the first clause (*Versuchen wir ...*) using a *wenn*-construction:

es ist festzustellen: 'man kann als Ergebnis festhalten, dass .../man kann konstatieren, dass ...'; note that this is a **very frequent** expression in German for **expressing a (first) result**; note that the impersonal *ist + zu + infinitive* construction is used again; *dass diese allesamt Abweichungen von ... darstellen*: *darstellen* is a very useful verb to avoid the use of the rather bland *sein*

Moving on to the next problem (134/135):


Fragen wir nun in einem nächsten Schritt, welche **Beschreibungs- und Erklärungskategorien** die Sprachwissenschaft zur systematischen Analyse solcher Erscheinungen **bereithält**.

Fragen wir nun in einem nächsten Schritt: 'Wir wollen nun in einem nächsten Schritt fragen';

→ note that the 'transition between' (*der Übergang zwischen*) two subchapters is again verbalised in the form of a path-concept: *der nächste Schritt*; English uses similar expressions

→ note the use of the **planning expression** *nun*; this is typical of formulations characterising textual/thematic transitions in German (compare English *now*)

→ note the personification of *Sprachwissenschaft, die ... bereithält*.

 **Task**: Complex abstract nouns such as *Beschreibungs- und Erklärungskategorien* are rather more frequent in German than they are in English. How would you translate these compounds into English?

Describing (and criticizing) scholarly approaches (135):

Die traditionelle Dichotomie der Sprachwissenschaft zur Bezeichnung von Sprachunterschieden innerhalb der Muttersprache **lautete**: Hochsprache und Dialekt. [1] [...] Der Hoch- und Schriftsprache **werden** die ursprünglichen Basisdialekte **gegen-**

übergestellt, die sich durch eigenständige Systemstrukturen vor allem auf der Ebene der Lautung ... auszeichnen. ...

[1] *Die traditionelle Dichotomie der Sprachwissenschaft ... lautete*: The use of *traditionelle* could indicate that this might no longer be the case (at least from the author's point of view); note that *Sprachwissenschaft* is again personified; *lautete* is almost synonymous with *war*;

[2] *Der Hoch- und Schriftsprache werden die ... Basisdialekte gegenübergestellt*: Note the concrete spatial image here: a dichotomy/fundamental binary distinction is explained with the image of positioning them at opposite ends in a space; note the passive voice as another frequent impersonal construction in academic German (...)

Ziel der Aufgaben ist es insbesondere, besondere Sprachaufmerksamkeit auf bestimmte Formulierungsweisen und ihre pragmatischen Funktionen zu fokussieren. Dabei geht es um essentielle sprachliche Handlungen wie *Fragestellungen formulieren, sprachliche Beispiele beschreiben und auswerten, Ergebnisse festhalten, zu einem neuen Aspekt voranschreiten*, oder aber – was häufig besonders schwierig ist – *bestimmte Positionen anderer zu beschreiben und sich davon zu distanzieren*. So wird nicht nur die Funktion bestimmter sprachlicher Mittel in der deutschen Wissenschaftssprache deutlich, sondern es wird eine Grundlage geschaffen für eine funktional orientierte wissenschaftssprachliche Reflexion. Und diese – nicht der reine Vergleich formaler Mittel – sollte schließlich in einem aufgeklärt zweisprachigen Ansatz im Mittelpunkt stehen. Es ließen sich an geeigneter Stelle dann auch produktive Aufgaben anschließen, die hier nicht im Mittelpunkt stehen.

5. Schlussbemerkungen

Ich denke, ein bewusster zweisprachiger Ansatz und eine Konzentration auf Formen und Funktionen der allgemeinen Wissenschaftssprache können zumindest helfen, einige der notorischen Probleme der Deutschstudiengänge im nicht-deutschsprachigen Raum zu lösen. Das ist kein einfacher Weg, und diese Vorschläge treffen in der Praxis auf viele Widerstände. Um einen solchen Ansatz weiterzuentwickeln, bedarf es noch vieler Grundsatzarbeit sprachvergleichend-empirischer Art, empirisch fundierter Untersuchungen und Reflexionen der Hochschulpraxis im deutsch- und nicht-deutschsprachigen Raum, sowie didaktischer Planung und Innovation. Sicherlich ist auch die richtige Mischung und Dosierung von Sprach- und Fachfokus, von Anforderungsniveaus und me-

thodischem Vorgehen in jedem Fall immer wieder neu zu bestimmen. Aber ich denke, dass die skizzierten Ansätze Schritte in die richtige Richtung sind, und die oft als „Defizit“ empfundene Konstellation der sogenannten *Auslandsgermanistik* so auch zum Positiven gewendet werden könnte und sollte: die Chance zur konkreten Zweisprachigkeit anhand eines intellektuell anspruchsvollen Gegenstands sollte genutzt werden, statt sie mit einsprachigen Ansätzen zu verspielen. Sie stellt (auch) eine entscheidende Schlüsselqualifikation bereit, die auf dem Arbeitsmarkt durchaus von hohem Stellenwert sein kann.

Literatur

ALTMAYER, Claus. „Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in nichtdeutschsprachigen Ländern I: Europäische Perspektive“. In: Gerhard HELBIG et al. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Band 1*, Berlin / New York 2001, 124-140.

BÜHRIG, Kristin / GRIEBHABER, Wilhelm (Hg.). „Sprache in der Hochschule“. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 59, Oldenburg 1999.

BUTZKAMM, Wolfgang. *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg 1978.

BUTZKAMM, Wolfgang. *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg 1980.

CLYNE, Michael. „Cultural differences in the organization of academic texts“. In: *Journal of Pragmatics* 11 (1987), 211-247.

EHLICH, Konrad. „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache im nächsten Jahrhundert“. In: *German as a Foreign Language* 1 (2000), 47-63 (www.gfl-journal.de).

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

FANDRYCH, Christian / REERSHEMIUS, Gertrud. „Germanistik und Sprachunterricht. Das Beispiel Großbritannien“. In: Eva NEULAND / Konrad EHLICH / Werner ROGGAUSCH (Hg.), *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*, München 2005, 382-390.

FANDRYCH, Christian. „Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache“. In: Konrad EHLICH / Dorothee HELLER (Hg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, Bern 2006b, 39-61.

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

GRAEFEN, Gabriele. „Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache“. In: Armin WOLFF et al. (Hg.), *Integration durch Sprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache 73*, Regensburg 2004, 293-309.

GUCKELSBERGER, Susanne. *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*, München 2005.

HARDEN, Theo. „German as the Medium of Instruction: Any Problems?“. In: Peter Rolf LUTZEIER (Hg.), *German Studies. Old and New Challenges. Undergraduate Programmes in the United Kingdom and the Republic of Ireland*, Bern 1998, 213-226.

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

JONES, Carys / TURNER, Joan / STREET, Brian (Hgg.) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*, Amsterdam 1999.

KLAPPER, John. *Understanding and developing good practice. Language teaching in higher education*, London 2006.

KRETZENBACHER, Heinz L. „Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?“ In: Heinz L. KRETZENBACHER / Harald WEINRICH (Hg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache*, Berlin u.a. 1995, 15-40.

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

MOLL, Melanie. *Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis*, München 2001.

NEULAND, Eva / EHLICH, Konrad / ROGGAUSCH, Werner (Hg.). *Perspektiven der Germanistik in Europa*, München 2005.

ORTNER, Hanspeter. Schreiben für Fortgeschrittene – vom kreativen zum wissenschaftlichen Schreiben. In: Paul R. PORTMANN-TSELIKAS / Sabine SCHMÖLZER-EIBINGER (Hg). *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck, Studienverlag 2002, 233-246

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2002), „Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb“, In: Paul R. PORTMANN-TSELIKAS / Sabine SCHMÖLZER-EIBINGER (Hg). *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck, Studienverlag 2002, 13-44.

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

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. „Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Fremdsprachenunterricht“, in: *German as a Foreign Language 2/2003*, 29-58 (gfl-journal.de).

PROBST, Lothar / SCHMITZ, Walter (Hg). *German Studies – zwischen Kultur- und Sozialwissenschaften*, Dresden 2002.

REERSHEMIUS, Gertrud. „Plädoyer für die Entwicklung einer integrativen Didaktik im Bereich 'German Studies'“. In: *German as a Foreign Language 3/2001*, 31-44 (www.gfl-journal.de).

RÖSLER, Dietmar. „Das sprachliche Reinheitsgebot im Fremdsprachenunterricht“. In: Máire C. DAVIES / John FLOOD / David YEANDLE (Hg). *'Proper Words in Proper Places'. Studies in Lexicology and Lexicography in Honour of W. J. Jones*, Stuttgart 2001, 399-410.

RÖSLER, Dietmar. „Das zweisprachige Seminar. Zur Integration von Sprach- und Fachvermittlung im universitären Fremdsprachenstudium“. In: Hélène MARTINEZ / Marcus REINFRIED (Hg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Josef Meißner zum 60. Geburtstag*, Tübingen 2006, 227-235.

RUG, Wolfgang / TOMASZEWSKI, Andreas. *Grammatik mit Sinn und Verstand*. Stuttgart 1993.

SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine. „Sprach- und Fachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht“. In: Paul R. PORTMANN-TSELIKAS / Sabine SCHMÖLZER-EIBINGER (Hg.). *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck, Studienverlag 2002, 91-125.

STREET, Brian V. „Academic Literacies“. In: Carys JONES / Joan TURNER / Brian STREET (Hg.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*, Amsterdam 1999, 193-227.

THIELMANN, Winfried. „Begründungen versus advance organisers. Zur Problematik des Englischen als lingua franca der Wissenschaft“. In: *Deutsche Sprache* 4 (1999), 370-378.

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.

WIESMANN, Bettina. *Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalyse von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München 1999.