

# Alltägliche Wissenschaftssprache im studienbegleitenden Fachsprachenunterricht

Thomas Johnen

## 1. Vorbemerkung

Das hier behandelte Thema behandelt eine Problematik, deren Wichtigkeit sich während meiner Tätigkeit als DAAD-Lektor (1998-2002) an der Université de Picardie Jules Verne (UPJV) in Amiens im Fachsprachenunterricht für unterschiedliche Zielgruppen an den verschiedenen Fakultäten, an denen ich tätig war, deutlich zeigte (Studierende der ersten beiden Studienjahre der Rechts-, Wirtschafts-, Natur-, Agrar- und Literaturwissenschaften sowie der Mathematik und Informatik). Die Kursteilnehmer waren vor Beginn ihres Universitätsstudiums in den Genuss eines schulischen Deutschunterrichts von einer Dauer zwischen drei und neun Jahren (Unterrichtsumfang zwischen zwei und fünf Wochenstunden) gekommen. Die tatsächlichen Vorkenntnisse waren jedoch sehr heterogen und lagen je nach Studierendem zwischen A1<sup>1</sup> und C2. Die Leseverstehenskompetenz der meisten Studierenden lag jedoch zwischen B1 und B2. Der studienbegleitende Fachsprachenunterricht an der UPJV war in den meisten Fällen auf eine Wochenstunde beschränkt, was – zieht man die Zeit für die vorgeschriebenen Leistungskontrollen ab – einen jährlichen tatsächlichen Unterrichtsumfang von 16 Zeitstunden ergibt. Bei diesem geringen Unterrichtsvolumen lautete das von der Studienordnung vorrangig vorgegebene Lehrziel, in die Lektüre das Lesen von deutschsprachigen Fachtexten des jeweiligen Studienfaches einzuführen. Die folgenden Ausführungen stellen eine Reflexion auf die in diesem Unterricht gemachten Beobachtungen dar. Es soll um die alltagssprachlichen Anteile in wissenschaftlichen Texten als Schwierigkeit im studienbegleitenden Fachsprachenunterricht gehen, wobei dem Leseverstehen ein besonderes Augenmerk geschenkt wird.

---

<sup>1</sup> Für die nach neunjährigem schulischem Deutschunterricht teilweise erstaunlich niedrige Kompetenz im Deutschen tragen jedoch nur teilweise die jeweiligen Studierenden die Verantwortung. Es gibt deutliche Anzeichen dafür, dass in vielen Fällen die Ursache in der Qualität des schulischen Deutschunterrichts zu suchen ist. So war das Niveau bei Studierenden, die von bestimmten Schulen kamen, relativ homogen (hoch oder niedrig).

## 2. Warum stellen ausgerechnet alltagssprachliche Anteile<sup>2</sup> in der Wissenschaftssprache ein Lernproblem dar?

Ähnlich wie in den Publikationen zur Alltäglichen Wissenschaftssprache berichtet, habe ich folgende Beobachtungen gemacht:

1. Wenn die Lernenden über fundierte Kenntnisse über ein Thema verfügen, ist der Erwerb der Fachterminologie in der Fremdsprache kein großes Problem.
2. Journalistische Texte zu wissenschaftlichen Themen sind für Lernende oft schwerer verständlich als Fachtexte.
3. Beim Verstehen von Fachtexten weisen das Verstehen von Bewertungen und des Neuen den größten Schwierigkeitsgrad auf.

Um Beobachtung 1 an einem Beispiel zu verdeutlichen, sei in (1) ein Auszug aus einer Einleitung einer linguistischen Dissertation in einer der Nähesprachen des Deutschen, nämlich in niederländischer Sprache angeführt. Die des Niederländischen nicht mächtigen Leser befinden sich damit in einer ähnlichen Situation wie Deutschlerner mit Grundstufenkenntnissen.

- (1) In hoofdstuk 1 wordt een onderscheid gemaakt tussen een cross-cultureel en een intercultureel perspectief (1.1), worden prag-malinguïstische aspecten van het verzoek besproken (1.2.), en wordt ingegaan op het probleem van indirecte taalhandelingen, waarmee de basis wordt gelegd voor een typologie van verzoekstrategieën. In hoofdstuk 2 wordt stilgestaan bij het fenomen 'beleefdheid' (2.1.), en wordt beschreven hoe verzoekuitingen gesegmenteerd kunnen worden. Aan de hand van geslaagdheidsvoorwaarden van verzoeken wordt een typologie van verzoekstrategieën voorgesteld, waarmee verzoeken geordend worden van 'direct' tot 'indirect' (2.2.) (LE PAIR 1997: 15-16).

---

<sup>2</sup> Wer die wissenschaftliche Diskussion um die Wissenschaftssprache, die im Bereich Deutsch als Fremdsprache geführt wurde, aufmerksam verfolgt hat, wird sich vielleicht wundern, wie-so es hier ganz allgemein um alltagssprachliche Anteile in der Wissenschaftssprache gehen soll, wo doch der von Konrad EHLICH (1996, 1999, 2000) vorgeschlagene Terminus *alltägliche Wissenschaftssprache* mittlerweile schon als etabliert gelten kann (vgl. z.B. DELORME [in diesem Band], KÖSTER 1999, GRAEFEN 1999, 2000). Der Grund ist folgender: Es soll hier in erster Linie weder um eine Wiedergabe des damit verbundenen theoretischen Ansatzes, noch um die Darstellung der bislang vorliegenden Forschungsergebnisse gehen, sondern vielmehr sollen meine konkreten im studienbegleitenden Fachsprachenunterricht in Frankreich gewonnenen Erkenntnisse zu diesem Ansatz in Beziehung gesetzt und für den DaF-Unterricht für lusophone Lerner nutzbar gemacht werden. Nun ist auch der Ansatz zur Alltäglichen Wissenschaftssprache aus der Unterrichtspraxis entwickelt worden, jedoch im studienbegleitenden bzw. vorbereitenden Unterricht in Deutschland, also im Land der Zielsprache, während mein Unterricht in einer ausgangssprachigen Umgebung stattfand und bei einem Bruchteil des Unterrichtsumfanges der studienvorbereitenden bzw. -begleitenden Kurse in Deutschland.

Auch wer des Niederländischen nicht mächtig ist, aber eine gewisse linguistische Vorbildung besitzt, kann hier leicht entnehmen, dass es um einen gewissen Sprechakt und die für diesen Sprechakt typischen Realisierungsstrategien aus einer kulturvergleichenden und interkulturellen Perspektive geht sowie um Abstufungen zwischen indirekten und direkten Sprechakten. Der niederländische Terminus für *Sprechakt* 'taalhandeling' ist ohne weiteres aus dem Text entnehmbar, obwohl nl. *taal* und dt. *Sprache* etymologisch nicht verwandt sind. Dennoch zeigt dieser Ausschnitt, dass andere linguistische Termini, die auf Ausdrücken der niederländischen Alltagssprache beruhen, schon etwas schwieriger zu erschließen sind, so *beleeftheid* 'Höflichkeit', *geslaagtheidsvoorwaarden* 'Gelingensbedingungen'. Nicht zu erschließen ist ohne Niederländischkenntnisse, um welchen Sprechakt es sich handelt, wenn auch seine niederländische Bezeichnung *verzoek* ohne weiters identifiziert werden kann. Der mit der Sprechakttheorie vertraute deutschsprachige Leser kann zwar aufgrund seiner Fachkompetenz ausschließen, dass *verzoek* 'Versuch' bedeuten kann, wie es seine lautliche Ähnlichkeit zum Deutschen nahelegen würde, denn *Versuch* ist kein Sprechakt, es gibt jedoch keinen Anhaltspunkt im Text, dass es sich um den Sprechakt *Bitte* handelt.

Wegen der großen idiomatischen Nähe zwischen dem Niederländischen und dem Deutschen in (1) stellen beim Textverstehen die Ausdrücke aus der alltäglichen Wissenschaftssprache wie *hoofdstuk*, *en onderscheid maken tussen x en y*, *ingaan op X*, *de basis leggen voor*, *aan de hand van* und *stillstaan bij* keine Schwierigkeiten dar. Das letzte Beispiel *stilstaan bij* würde jedoch bei der Produktion wissenschaftlicher Texte auf Niederländisch auch für Deutschsprachige zu einem Lernproblem. Denn im Deutschen kann man nicht sagen

(2) \*In Kapitel 2 wird bei dem Phänomen „Höflichkeit“ stillgestanden.

Ein Deutschsprachiger kann ohne weiteres aufgrund seines Verständnisses von *stillstaan* 'still stehen' auf seine wissenschaftssprachspezifische Bedeutung in (1) schließen, für die eigene Textproduktion im Niederländischen müsste diese Bedeutung jedoch gesondert gelernt werden.

Dieser Vergleich zum Niederländischen sollte die analogen Probleme deutlich machen, vor denen Deutschlernende mit Grundkenntnissen stehen, wenn sie mit der deutschen Wissenschaftssprache in Kontakt kommen. Es zeigt sich zum einen, dass in der Fachterminologie in der Fremdsprache anders als in der Muttersprache nicht die Xenismen unter den Fachtermini die Hauptschwierigkeit darstellen, sondern die Termini mit alltagssprachlicher Basis (vgl. zu diesem Phänomen in der Fachsprache Chemie: VOSSEN 1985). Natürlich gibt es oft im

Sprachvergleich terminologische Probleme, weil die Wirklichkeitsausschnitte durch die Fachterminologie in verschiedenen Sprachen teilweise unterschiedlich definiert werden, (so etwa die Körnungsgrößen für Bodentypen im Deutschen und Französischen) oder auch weil es Rechtsbegriffe in einer bestimmten Sprache und einem bestimmten Rechtsterritorium gibt, die in einer anderen Sprache keine Entsprechung haben (vgl. z.B. ARNTZ 2001: 206-281; JOHNNEN/KAHNERT 2002: 48-49). Das sind aber zum Teil Probleme, die auch innerhalb einer Sprache in unterschiedlichen Rechtsbereichen bereits vorkommen.

Zum anderen zeigt sich, dass es eine Zahl von alltagssprachlichen Ausdrücken gibt, die in wissenschaftlichen Texten eine spezifische, von der alltagssprachlichen Bedeutung unterschiedliche Bedeutung angenommen haben. Diese Bedeutung ist teilweise beim Textverstehen ohne weiteres zu erschließen, falls der Bedeutungswandelprozess noch nachvollziehbar ist, bei der Textproduktion jedoch muss sie gesondert gelernt werden. Mit diesem letzten Punkt haben auch die Beobachtungen 2 und 3 zu tun. Um deren Gründe zu verstehen, müssen wir etwas tiefer in das Wesen der Wissenschaftssprache eindringen. Die erste Erkenntnis lautet Fachsprache ist nicht gleich Wissenschaftssprache. Beide weisen eine große Schnittmenge auf. Aber die Fachsprache umfasst auch wissenschaftsunübliche Terminologien von Praktikern. Wissenschaftssprache muss über die Fachsprache hinaus, wie EHLICH (1998: 856-858; 1999: 9-11; 2003) überzeugend aufgezeigt hat, die in der Fachterminologie codierten Wissensbestände zueinander und zur Wirklichkeit sowie zur Wissenschaft selber als Prozess und Verfahren in Beziehung setzen. Deshalb wird in jeder Sprache, in der über Wissenschaft kommuniziert wird, über die Fachterminologie hinaus ein an die Alltagssprache angelehntes Vokabular entwickelt, das in der Regel nicht fachspezifisch, sondern fächerübergreifend ist, das aber häufig gegenüber dem alltagssprachlichen Gebrauch einen semantischen Wandel erfahren hat, der sich Muttersprachlern meist problemlos erschließt, nicht jedoch Fremdsprachlernern. In (3) (Artikel über künstliche Intelligenz aus *Die Zeit*) sind die Lexeme bzw. Wortbildungskonstituenten durch drei Fragezeichen ersetzt, die in einem sehr leistungsstarken Deutschkurs für Studierende der Mathematik und Informatik an der UPJV den Kursteilnehmern unbekannt waren und auch nicht aus dem Kontext erschlossen werden konnten:

- (3) [...] Die oben skizzierte Integration von konkurrierenden oder sogar divergierenden ??? ??? einen wichtigen ???gewinn ???; außerdem wurde hierdurch ein wichtiger Schritt für die Annäherung der Kognitions- und Neurowissenschaften ???. Darüber hinaus haben die hier genannten Resultate auch ??? in Computersysteme gehalten. [...]

(3) ist mit diesen Lücken schlichtweg unverständlich. Betrachten wir nun, welche Lexeme und Wortbildungskonstituenten von den Kursteilnehmern nicht erschlossen werden konnten, so sehen wir, dass es sich ausschließlich um Wörter der alltäglichen Wissenschaftssprache handelt.

- (4) [...] Die oben skizzierte Integration von konkurrierenden oder sogar divergierenden **Ansätzen stellte** einen wichtigen **Erkenntnisgewinn dar**, außerdem wurde hierdurch ein wichtiger Schritt für die Annäherung der Kognitions- und Neurowissenschaften **geleistet**. Darüber hinaus haben die hier genannten Resultate auch **Einzug** in Computersysteme **gehalten** [...] (HABEL 1997: 35 [Hervorhebung TJ]).

Das Erstaunliche ist, dass weder ein- noch zweisprachige Wörterbücher bei der Erschließung der Bedeutung dieser Lexeme eine Hilfe darstellen. Betrachten wir einmal exemplarisch das in der Wissenschaftssprache recht frequente Lexem *Ansatz*, so sehen wir, dass die wissenschaftssprachliche Bedeutung weder in den einsprachigen Wörterbüchern des Deutschen (vgl. die Auflistung in Anhang 1) noch in zweisprachigen deutsch-portugiesischen Wörterbüchern (vgl. Anhang 2) verzeichnet ist. Bei DROSDOWSKI (1997) beispielsweise wird jedoch genau diese wissenschaftssprachliche Bedeutung in anderen Lemmata als bekannt vorausgesetzt und als Erklärung für das jeweilige Lemma verwendet, wie die Lemmata zu *Approach*, *rekurrieren*, *Quantenmechanik* und *fortentwickeln* zeigen:

**Ap|proach**, der; [-e]s, -s [engl. approach, zu: to approach = sich nähern < frz. approcher < spätlat. appropriare]: **1.** (Wissensch.) [*Art der*] *Annäherung an ein wissenschaftliches Problem; Vorgehensweise; Ansatz*: er hat einen anderen A.; ein ganz neuer A. **2.** (Werbgespr.) [*Annäherung des Werbenden an den Konsumenten durch eine*] *besonders wirkungsvolle Werbezeile, bes. der Anfang eines Werbetextes, der die Aufmerksamkeit des Konsumenten erregen soll*. **3.** (Flugw.) *Landeanflug*

**re|kur|rie|ren** <sw. V.; hat> [(frz. recourir <) lat. recurrere, eigtl. = zurücklaufen]: **1.** (bildungsspr.) *auf etw. früher Erkanntes, Gesagtes o. Ä. zurückgehen, Bezug nehmen [u. daran anknüpfen]*: auf einen theoretischen Ansatz, auf die ursprüngliche Bedeutung eines Wortes r. **2.** (Rechtsspr. österr., sonst veraltet) *Beschwerde, Berufung einlegen*: gegen eine Verfügung r.;

**Quan|ten|me|cha|nik**, die (Physik): *erweiterte elementare Mechanik, die es ermöglicht, das mikrophysikalische Geschehen zu erfassen, u. die einen Ansatz darstellt, Korpuskular- u. Wellentheorie zu vereinigen*;

**fort|ent|wickeln** <sw. V.; hat>: **a)** *durch Entwicklung auf eine neue Stufe stellen; weiterentwickeln*: bestimmte Ansätze, ein Modell, eine Serie f.; **b)** <f. +

sich> *durch Entwicklung eine neue Stufe erreichen; sich weiterentwickeln*: diese Gruppen haben sich zu Parteien fortentwickelt (DROSDOWSKI 1997 [CD-ROM-AUSGABE])

### 3. Allgemeinsprachliche Anteile in wissenschaftlichen Texten

Nicht nur von der Allgemeinsprache abgeleitete Fachtermini und Ausdrücke der alltäglichen Wissenschaftssprache stellen für Fremdsprachenlernende eine besondere Schwierigkeit dar, sondern auch andere allgemeinsprachliche Anteile, die von Autoren wissenschaftlicher Texte oft zur Erzeugung größerer Anschaulichkeit in die Texte aufgenommen werden. Als Beispiel sei hier ein Ausschnitt aus einer in Deutschland viel benutzten Einführung in die Volkswirtschaftslehre angeführt:

(5) **1.2: Die acht Hauptaufgaben der Volkswirtschaftslehre**

Die These der Knappheit läßt sich in eine Reihe von Problemen untergliedern, die als Grundfragen der Ökonomie bezeichnet werden können. Die folgenden Fragen sind zu unterscheiden.

1. Was kann produziert werden?

Güter als Mittel zur Bedürfnisbefriedigung **fallen** in der Realität nicht **wie Manna vom Himmel**. Sie müssen in der Regel erst produziert werden, wobei der Begriff Produktion im weitesten Sinn alle Aktivitäten umfaßt, die unternommen werden, damit eine Sache (oder Dienstleistung) für den Konsum bereitgestellt werden kann, z.B. auch den Transport von Gütern zum Konsumenten oder **das Sammeln von Früchten in der Steinzeit**. [...] Die Produktionsmöglichkeiten einer Volkswirtschaft sind begrenzt, da die Technologie und die Bestände der Faktoren gegeben sind. Das Bodenangebot ist z.B. konstant, das Arbeitsangebot ist nicht vermehrbar – sieht man von **Gastarbeitern**, längeren Arbeitszeiten und der vermehrten **Hausfrauenarbeit** ab – und der Faktor Kapital ist ebenfalls limitiert. Folglich sind auch die Produktionsmöglichkeiten einer Volkswirtschaft einer Begrenzung unterworfen [...] (SIEBERT<sup>9</sup>1989: 13 [Hervorhebung TJ]).

(5) zeigt, dass genau die allgemeinsprachlichen Ausdrücke, die das Textverständnis für muttersprachliche Leser durch erhöhte Anschaulichkeit vereinfachen sollen, das Textverständnis für fremdsprachliche Leser erschweren.

Die Redewendung *wie Manna vom Himmel fallen* ist nur Lernern mit abrahamitischen (d.h. einem jüdischen, christlichen oder islamischen) Hintergrund verständlich (vgl. Ex 16,1-36; Koran 2,57; 7,160; 20,80).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Auch wenn ähnliche Ausdrücke im Portugiesischen vorkommen, wie (1) und (2) zeigen, ist diese Redewendung im Portugiesischen eher weniger geläufig als im Deutschen.

Beispiele wie *das Sammeln von Früchten in der Steinzeit*, *Hausfrauenarbeit und Gstarbeiter* durchbrechen ebenfalls den strikt volkswirtschaftlich-wissenschaftlichen Stil, verankern für muttersprachliche Leser den Text in ihrer Erfahrungswelt (*Hausfrauenarbeit, Gstarbeiter*) bzw. vernetzen es mit anderen Wissensräumen (*Sammeln von Früchten in der Steinzeit*). Diese Beispiele stellen für fremdsprachliche Leser jedoch ein Kohärenzproblem dar. Denn zum einen handelt es sich bei *Gstarbeiter* und *Hausfrauenarbeit* um kulturspezifische Begriffe, zum anderen durchbricht die Vernetzung von Theorien über die Volkswirtschaftslehre des ausgehenden 20. Jahrhunderts mit dem Wissen über die Steinzeit die Erwartung dessen, was in einem volkswirtschaftlichen Text vorkommen mag.

#### 4. Resümee und Forschungsdesiderate

Dieser Beitrag sollte nicht mehr als ein knapper Problemaufriss eines Themas sein, dem im DaF-Unterricht für Studierende, die Deutsch lernen, um an der deutschsprachigen Wissenschaftskommunikation teilzunehmen, eine Schlüsselbedeutung zukommt, dem aber bislang insgesamt gesehen eher wenig Beachtung geschenkt wurde, was sich auch daran zeigt, dass sowohl die einsprachige als auch die zweisprachige deutsch-portugiesische Lexikographie schon beim wissenschaftssprachlichen Elementarwortschatz Lücken aufweisen. Umso wichtiger sind Arbeiten etwa zu Sprechaktverben (vgl. FANDRYCH 2002; 2004) zu Kollokationen und zur Phraseologie (vgl. GRAEFEN 1999; 2000; 2004),

---

(1) Grampo bom é grampo velho. Nos dias anteriores à privatização da Telebrás, o ministro das Comunicações, Luiz Carlos Mendonça de Barros, informou o seguinte: „Nessa fase todo mundo mente. Eu também mintó.“ Isso foi dito em público, publicado na imprensa. Quem se lembra desses dias de julho passado ainda tem na cabeça os ecos da festa que foi a venda das teles da Viúva. Coincidindo com a campanha eleitoral, **o leilão parecia uma chuva de maná**. Chegou-se a anunciar que, uma vez privatizado, o Sistema Telebrás criaria 100 mil empregos em dez anos. (GASPARI 1998: 1.9 [Hervorhebung TJ]).

(2) A questão do petróleo  
„O fim do petróleo“. Esse é o título do artigo que li na Folha (pág. 1-3, Opinião) de 10/5. Literalmente, fiquei sem dormir pelas coisas que disse o articulista, o físico Rogério Cezar de Cerqueira Leite, professor da Unicamp.

O articulista fala em futuro breve, quando os preços do petróleo explodirão. E não é que vivemos numa total orgia de queima do precioso líquido? Será que alguém acredita que, quando se esgotarem as jazidas existentes, **o petróleo cairá do céu como um maná?** Parece!""

José Maria Duprat (Mogi Guaçu, SP) (DUPRAT 1998: 1.3) [Hervorhebung TJ]).

Textdeixis, Modalität, aber auch zu wissenschaftlichen Textsorten (vgl. z.B. BASTIAN/FILLEAU 2001; EßER 1996; FANDRYCH 1999; SCHLABACH 1999) und Diskurstraditionen (vgl. z.B. CLYNE 1993; MONTEIRO in diesem Band). Viel versprechend wäre eine Weiterentwicklung der von EHLICH (2003) vorgestellten Kategorien in der Textstruktur wissenschaftlicher Texte: Wissenschaft als Prozess, Wissenschaft als Verfahren, Wirklichkeit als Prozess und wie die unterschiedlichen sprachlichen Mittel in Bezug auf diese Schichten funktional verwendet werden (vgl. hierzu in Bezug auf die Verwendung portugiesischer Modalverben: JOHNEN im Druck). Insgesamt nötig sind jedoch kontrastive Arbeiten im Sinne einer Wissenschaftssprachkomparatistik wie sie EHLICH (2002) fordert. Für den deutsch-portugiesischen Sprachvergleich eröffnet sich hier ein weites Feld, das bislang mit Ausnahme der Arbeiten von MELO (2000) und MONTEIRO (2000; 2002) nicht bearbeitet wurde.

## Literatur

ARNTZ, Reiner. *Fachbezogene Mehrsprachigkeit in Recht und Technik*. Hildesheim / Zürich / New York, Olms 2001.

BARRE, Ilton Mann. *Dicionário alemão/português. Portugiesisch/Deutsch*. São Paulo, Difusão Cultural do Livro 2006.

BASTIAN, Sabine / FILLEAU, Nicole. „Wissenschaftliche Rezensionen. Analyse einer Textsorte im Deutschen und im Französischen“. In: WOTJAK, Gerd (Hg.). *Studien zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich. Akten der IV. Internationalen Tagung zum Romanisch-Deutschen und Innerromanischen Sprachvergleich (Leipzig, 7.10.-9.10.1999)*. Frankfurt am Main u.a., Lang 2001, 403-425.

*Biblia Hebraica Stuttgartensia*. Stuttgart, Deutsche Bibelgesellschaft <sup>3</sup>1987.

CLYNE, Michael. „Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive“. In: SCHRÖDER, Hartmut (Hg.). *Fachtextpragmatik*. Tübingen, Narr 1993, 3-18.

DELORME, Alice. „Neue Herausforderungen und Ziele des Erlernens der deutschen Sprache bei ausländischen Studierenden. Ein Beispiel aus der Praxis mit brasilianischen Doktoranden in Deutschland“ In: Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses. São Paulo, ABRAPA 2008.

DROSDOWSKI, Günther (Hg.). *Duden. Deutsches Universalwörterbuch A-Z. Version 2.0*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, Dudenverlag 1997 [CD-ROM].

DUPRAT, José Maria. „A questão do petróleo“. Leserbrief. In: *Folha de S. Paulo* (17. Mai 1998), 1.3.



EHLICH, Konrad. „Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 22 (1996), 171-190.

EHLICH, Konrad. „Kritik der Wissenschaftssprachen“. In: HOFFMANN, Lothar / KALVERKÄMPER, Hartwig / WIEGAND, Herbert Ernst (Hg.). *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch*. Berlin / New York, de Gruyter 1998, 856-866 (HSK; 14.1).

EHLICH, Konrad. „Alltägliche Wissenschaftssprache“. In: *InfoDaF* 26 (1999), 3-24.

EHLICH, Konrad. „Stille Ressourcen“. In: WOLFF, Armin / WINTERS-OHLE, Elmar (Hg.). *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Regensburg, FaDaF 2000, 166-190.

EHLICH, Konrad. „Wissenschaftssprachkomparatistik“. In: EHLICH, Konrad (Hg.). *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven. Eine Konferenz im Europäischen Jahr der Sprachen*. München, Institut für Deutsch als Fremdsprache / Transnationale Germanistik 2002, 1-10.

[[http://www.euro-sprachenjahr.de/Ehlich\\_Wissenschaftssprachkomparatistik.pdf](http://www.euro-sprachenjahr.de/Ehlich_Wissenschaftssprachkomparatistik.pdf) (12.01.2007)].

EHLICH, Konrad. *Alltägliche Wissenschaftssprache identifizieren – didaktisieren – vermitteln. Plenarvortrag auf der 31. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, Essen*. Manuskript. 2003.

EßER, Ruth. *„Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenz für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. Dissertation. Hamburg, Universität Hamburg 1996.

FANDRYCH, Christian. „Textuelle Strategien der Wissensvermittlung. Das Beispiel ‘Fernstudienbriefe’“. 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, 160-193.

FANDRYCH, Christian. „‘Herausarbeiten’ vs. *illustrate*. Kontraste bei der Versprachlichung von Sprechhandlungen in der englischen und deutschen Wissenschaftssprache“. In: EHLICH, Konrad (Hg.). *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven. Eine Konferenz im Europäischen Jahr der Sprachen*. München, Institut für Deutsch als Fremdsprache / Transnationale Germanistik 2002, 1-28.

[<http://www.euro-sprachenjahr.de/Fandrych.pdf> (12.01.2007)].

FANDRYCH, Christian. „Bilder vom wissenschaftlichen Schreiben. Sprechhandlungsausdrücke im Wissenschaftsdeutschen. Linguistische und didaktische Überlegungen“. In: WOLFF, Armin / OSTERMANN, Torsten / CHLOSTA, Christoph (Hg.). *Integration durch Sprache*. Regensburg, FaDaF 2004, 269-291.

GASPARI, Elios. „Yes, temos gente atrasada“. In: *Folha de S. Paulo* (18. November 1998), 1.9.

GÖTZ, Dieter / HAENSCH, Günther / WELLMANN, Hans (Hg.). *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende*. Berlin / München / Leipzig / Wien / Zürich / New York, Langenscheidt 1993.

GRAEFEN, Gabriele. „Wie formuliert man wissenschaftlich?“ 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, 222-239.

GRAEFEN, Gabriele. „Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache“. In: WOLFF, Armin / WINTERS-OHLE, Elmar (Hg.). *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Regensburg, FaDaF 2000, 191- 210.

GRAEFEN, Gabriele. „Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache“. In: WOLFF, Armin / Ostermann, Torsten / CHLOSTA, Christoph (Hg.). *Integration durch Sprache*. Regensburg, FaDaF 2004, 294-309.

HABEL, Christoph. „Hochgradig vernetzt“. In: *Die Zeit* 35 (22. August 1997), 35.

HOEPNER, Lutz / KOLLERT, Ana Maria Cortes / WEBER, Antje (Hg.). *Langenscheidts Taschenwörterbuch Portugiesisch. Portugiesisch – Deutsch. Deutsch – Portugiesisch. Völlige Neubearbeitung*. Berlin / München / Wien / Zürich / New York, Langenscheidt 2001.

JOHNEN, Thomas. „Os verbos modais na argumentação científica em espanhol, francês e português“. In: TROTTER, David (Hg.). *Actes du XXIV<sup>e</sup> Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Université du Pays de Galles, Aberystwyth, 1<sup>er</sup> – 6 août 2004*. Tübingen, Niemeyer (im Druck).

JOHNEN, Thomas / KAHNERT, Frank. „Différences culturelles franco-allemandes. Une voie pour comprendre“. In: *Documents: Revue des questions allemandes* 57,4 (2002), 45-51.

KELLER, Alfred J. *Dicionário escolar alemão. Alemão – português. Português – alemão*. São Paulo, Melhoramentos 2002.

KEMPCKE, Günter. *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin / New York, de Gruyter 2000.

KLARE, Johannes (Hg.). *Wörterbuch Deutsch-Portugiesisch*. Leipzig, Enzyklopädie 1984.

*Koran. Der Heilige Qur-ân. Arabisch und Deutsch*. Frankfurt am Main, Verlag Der Islam 2003.

KÖSTER, Lutz. „Vermittlung von *Wissenschaftssprache* in DSH-Kursen“. 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, 209-221.

MELO, Sílvia Dorotéa Boger de. „O discurso oral da engenharia em português e alemão. Segmentos textuais como indicadores de interação (Projeto ALEFE-UFRJ)“. In: HORSTMAYER, Elvira / EGGENSBERGER, Klaus (Hg.). *IV Congresso Brasileiro de Professores de Alemão. IV. Brasilianischer Deutschlehrerkongress. Anais. Perspectivas do*

*alemão no Brasil na passagem do século. Perspectivas des Deutschen in Brasilien zur Jahrhundertwende, Curitiba, 27 a 30 de julho de 1999.* Curitiba, ABRAPA 2000, 175-179.

MONTEIRO, Maria José Pereira. „Die mündliche Fachsprache der Ingenieurwissenschaften auf Deutsch und auf Portugiesisch: die Textstruktur“. In: HORSTMAYER, Elvira / EGGENSBERGER, Klaus (Hg.). *IV Congresso Brasileiro de Professores de Alemão. IV. Brasilianischer Deutschlehrerkongress. Anais. Perspectivas do alemão no Brasil na passagem do século. Perspectivas des Deutschen in Brasilien zur Jahrhundertwende, Curitiba, 27 a 30 de julho de 1999.* Curitiba, ABRAPA 2000, 196-197.

MONTEIRO, Maria José Pereira. „Textsorten und Fachsprachenunterricht“. In: ROGGAUSCH, Werner (Hg.). *Germanistentreffen Deutschland – Argentinien, Brasilien, Chile, Kolumbien, Kuba, Mexiko, Venezuela. Dokumentation der Tagungsbeiträge.* Bonn, Deutscher Akademischer Austauschdienst 2002, 417-428.

MONTEIRO, Maria José Pereira. „Fachsprachen und Kultur in brasilianischen und deutschen Fachtexten der Archäologie“ In: Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses. São Paulo, ABRAPA 2008.

PAIR, Rob le. *Verzoekstrategiën in het Spaans. Een cross-cultureel en intercultureel perspectief.* Proefschrift. Nijmegen, Katholieke Universiteit Nijmegen 1997.

SCHAU, Udo. *Dicionário de alemão-português.* Porto, Porto Editora 1986.

SCHLABACH, Joachim. „Deutschsprachige Wirtschaftsvorlesungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht. Werkstattbericht zu Aspekten von Marketingvorlesungen aus dem Hauptstudium“. 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, 255-268.

SIEBERT, Horst. *Einführung in die Volkswirtschaftslehre.* Stuttgart/Berlin/Köln, Kohlhammer<sup>9</sup>1989.

TOCHTROP, Leonardo. *Dicionário alemão – português.* São Paulo, Globo<sup>9</sup>1996.

VOSSEN, Herbert. „Die Bedeutung umgangssprachlicher Lexik in Fachvorlesungen am Beispiel Chemie“. In: WOLFF, Armin / HORNUNG, Wolfgang (Hg.). *Lexik im Fremdsprachenerwerb. Sprachlehrveranstaltungen für Postgraduierte. Sprachlernspiele. Zur Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache: Vorträge und Materialien der 12. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Stuttgart vom 14.-16. Juni 1984.* Regensburg, FaDaF 1985, 180-201.

## Anhang 1: Das Lemma *Ansatz* in einsprachigen Wörterbüchern des Deutschen

a) DROSDOWSKI (1997)

**An|satz**, der; -es, Ansätze: **1.** (Technik) *das Angesezte; Verlängerungsstück*: ein Rohr mit einem A. versehen. **2.** *erstes sichtbares Zeichen; Spross, Anflug von etw.*: der A. von Knospen; der Baum zeigte einen reichlichen A. von Früchten; du hast schon ein ganz klein wenig A. zum Bauch. **3. a)** *das Ansetzen* (5 b): dieses Mittel verhindert den A. von Kalkstein; **b)** *Schicht, die sich angesetzt hat*: der A. [von Kalkstein] lässt sich nur schwer entfernen. **4.** (Anat.) *Stelle, wo ein Körperteil, Glied ansetzt, beginnt*: der A. der Oberarme, des Halses. **5.** *erstes Anzeichen*: der erste A. zu einer Besserung; etw. schon im A. unterdrücken; in den Ansätzen stecken bleiben; er kam nicht über die ersten Ansätze hinaus. **6.** (Musik) **a)** *bestimmte Stellung und Spannung der Lippen beim Anblasen von Blasinstrumenten*: einen weichen, harten A. haben; keinen [guten] A. mehr haben; den A. üben; **b)** *Art der Tonerzeugung beim Singen*: einen schönen, reinen A. haben. **7.** (Wirtsch.) *Veranschlagung, Voranschlag, Kalkulation*: der ursprüngliche A. im Bundeshaushalt für die Verteidigung ist überschritten worden; in A. bringen (Papierdt.; *ansetzen, veranschlagen*); für den Wohnungsbau sind 187 Millionen Mark in A. gebracht worden; außer A. bleiben (Papierdt.; *nicht berechnet, nicht mit eingerechnet werden*); die Sonderausgaben bleiben außer A. **8.** (Math.) *Umsetzung einer Textaufgabe in eine mathematische Form*: der A. ist falsch; eine Aufgabe in A. bringen. **9.** (Chemie) *Zusammenstellung der Bestandteile für eine chemische Reaktion*.

b) GÖTZE/HAENSCH/WELLMANN (1993: 55)

**An•satz** *der*, **1** die Stelle, an der etw. (*bes* ein Körperteil) anfängt od. sich zu entwickeln beginnt || -K: **Haar-, Hals-** **2** die ersten sichtbaren Zeichen od. die Vorstufe e-r (möglichen) Entwicklung: *Aus Kummer aß er so viel, daß er den A. zu einem Bauch bekam; In seinen ersten Gemälden zeigte er gute Ansätze, einmal ein berühmter Maler zu werden* || -K: **Bauch- Rost-** **3** *nur Sg, Mus*: die Art und Weise (*bes* die Stellung der Lippen u. der Zunge), mit der ein Sänger od. Bläser e-n Ton erzeugt <e-n guten, weichen, harten A. haben> **4** *Math*: die mathematische Form, in die e-e Aufgabe gebracht wird, die als Text formuliert ist <den richtigen A. finden>

c) KEMPCKE (2000: 41)

[An]-**satz**, **der 1.** Stelle, von der ein Körperteil ausgeht, an der es beginnt'; ↑FELD VII.1.1: <Gen. Attr.> *der ~ der Nase, des Halses, der Haare* **2.** etw. worin sich der Beginn einer Entwicklung, eines Vorgangs andeutet": *der Junge zeigt den ersten, (gute) Ansätze zur Verbesserung seiner Leistungen in Mathematik; diese Reformen sind in den (ersten) Ansätzen* (,in den ersten Versuchen') *zunichte gemacht worden* ◇↑setzen.

## Anhang 2: Das Lemma *Ansatz* in zweisprachigen deutsch-portugiesischen Wörterbüchern

### a) KLARE (1984: 27)

**Ansatz** *m* *Anfang* começo *m*, *Geol. Chem.* depósito *m*; *übertr* rudimento *m*; *Mundstück* embocadura *f*; *in ~ bringen* pôr 81 em conta

**Ansatzpunkt** *m* ponto *m* de partida

### b) SCHAU (1986 : 71-72)

• **Ansatz**, (der) (**Ansätze**, *pl.*) peça (*f.*) adicionada, peça (*f.*) adicional, peça (*f.*) anexa ; (*Anfang*) começo, *m.*, início, *m.*, princípio, *m.* ; (*bot.*) rebento, *m.*, renovo, *m.* ; (*quím.*) preparação, *f.*; (*mat.*) disposição, *f.*, indicação, *f.* ; (*mús./ Blasinstrumente*) bocal, *m.*, embocadura, *f.*; (*geol./ quim.*) sedimento, *m.*, depósito, *m.* ; (*Schätzung*) avaliação, *f.*, estimativa, *f.*, ressaltado, *m.* ; (*Tisch*) acrescento (*m.*) de mesa ; — *zur Besserung*, tendência (*f.*) para melhoras ; *auf den ersten* —, à primeira vista ; *m. in — bringen*, pôr em conta ; *in den ersten Ansätzen stecken bleiben*, não passar do começo, estar no princípio e não passar daí

### c) TOCHTROP (<sup>9</sup>1996 : 25)

**An'satz** *s.m.* 1) começo, arrancada ; tentativa ; 2) aumento ; 3) boval, peça de ligação ; 4) recuada (para saltar, etc.) ; 5) raciocínio (na regra de três).

### d) BARRE (2006 : 93)

**Ansatz** *m.* começo ; raiz ; depósito ; peça inserida ; embocadura

### e) HOEPNER/KOLLERT/WEBER (2001 : 663)

'**Ansatz** *m* <-es, -e> (*Anfang*) começo, princípio *m* (**zu** de) ; *ANAT* inserção *f*; *GEOL, QUÍM* depósito *m* ; *MAT* indicação *f*; *ZO u fig* rudimento *m* ; (*Ergänzung*) peça *f* anexa ; (*Mundstück*) embocadura *f*; *in ~bringen* pôr em conta ; **~punkt** *m* <-(e)s, -e> ponto *m* de partida ; **~stück** *n* <-(e)s ; -e> *MÚS* embocadura *f*; *TÉCN* peça *f* adicional

### f) KELLER (2002: 21)

**An.satz** [ˈanzats] *Sm*, **Ansätze** 1 abordagem, tentativa. 2 rudimento, princípio. 3 base. 4 depósito, sedimento. 5 *Wirtsch* recurso orçamentário, dotação. 6 *Techn* preparo do material, lote. Veja nota em **base**.