

Alltägliche Wissenschaftssprache*

Konrad Ehlich

1. Von Notwendigkeit und Nutzen eines neuen Blickes auf deutsche Wissenschaftskommunikation

Sieht man in die deutschsprachige Presse, so liest man manchmal mehrmals in der Woche davon, daß eigentlich die deutsche Wissenschaftssprache ein Relikt sei, ein Fossil, das zunehmend durch die gegenwärtig aktuelle Wissenschaftssprache zu ersetzen sei, nämlich die englische. So hat etwa der Präsident der Max-Planck-Gesellschaft Hubert Markl vor kurzem bei der Eröffnung eines Amerikazentrums in Berlin davon gesprochen, daß wir als Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in Zukunft eben zwei Muttersprachen haben müßten. Alle, die sich mit dem Thema Muttersprache befaßt haben, wissen, was für eine paradoxe Formulierung hier ausgesprochen wurde. Andere werden deutlicher, etwa Ulrich Ammon mit seinem kürzlich (1998) erschienenen Werk, dessen Titel die rhetorische Frage *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache?* trägt. Der Untertitel weist dem skeptischen Leser den Weg: er soll als Wissenschaftler sich des Englischen bedienen. Hier haben wir ein Geschichtsbild, das die deutsche Wissenschaftssprache vor allem als eine verschwindende thematisiert. Nach diesem Modell, das auch wissenschaftsorganisatorisch von großen Institutionen vorangetrieben wird, geht es mehr um die Umstiegsmodalitäten als

überhaupt noch um die Argumentationen für oder gegen das Englische. Die Einführung englischer Studiengänge an deutschen Universitäten, die etwa der DAAD massiv finanziell fördert, bis hin etwa zu Universitätsneugründungen, in denen das Studium von vornherein auf englisch stattfinden soll, dies alles reagiert auf eine in der Öffentlichkeit verbreitete Gestimmtheit, die geneigt ist, dem Deutschen an den Universitäten den Garaus zu machen. Zwar ist immer wieder von einer Parallellität bzw. einer Kombination des Englischen mit dem Deutschen die Rede – worauf dieses Modell jedoch hinausläuft, ist m. E. nur allzu deutlich. Sobald eine hinreichende Marginalisierung erreicht ist, verliert das Deutsche seine Qualität als Wissenschaftssprache ohnehin und kommt als Konkurrenz kandidat zum Englischen in diesem Kommunikationsbereich gar nicht mehr in Frage.

Dieses alles macht deutlich, daß die deutsche Wissenschaftssprache in eine Krise geraten ist, eine Krise, die nicht nur das Deutsche als Wissenschaftssprache betrifft, sondern ganz ähnlich das Französische, das Spanische, das Italienische gegenüber der Präponderanz des Englischen. Sollten sich diese Tendenzen durchsetzen, dann könnte es möglicherweise bald so sein, daß das Thema »deutsche Wissenschaftssprache« in der Tat ein Unthema wird, das eigentlich Aufmerksam-

* Dank gilt Dr. Gabriele Graefen (München) und Beate Frenzel (Dortmund) für die Datenvermittlung; Gabriele Graefen zugleich für vielfältige Anregungen im Kontext der gemeinsamen Arbeit zur Thematik.

keit gar nicht mehr recht – oder allenfalls wissenschaftsantiquarisch – verdient.

Entgegen solchen manchmal lautstark, manchmal klandestin an ihrer eigenen Erfüllung arbeitenden Prophezeihungen zeigen sich in der jüngsten Zeit aber auch Gegenentwicklungen. Zum Beispiel haben die Niederlande nach einer solchen Wissenschaftssprachpolitik, die bis vor kurzem galt, das Ruder nunmehr ziemlich herumgeworfen und haben das Niederländische, also eine sehr viel weniger Sprecher und Sprecherinnen umfassende Sprache, als Wissenschaftssprache reetabliert. In Skandinavien beginnt das Nachdenken darüber, was es eigentlich bedeutet, wenn die Wissenschaftssprache von der Allgemeinsprache weitgehend abgekoppelt wird.

Um eine Antwort auf derartige Frage zu finden, braucht man nicht lange zu suchen. Nimmt man ein Land wie Mexiko als Beispiel, so liegen die soziographischen Konsequenzen einer solchen Abkoppelung unmittelbar vor Augen: Eine kleine Gruppe und Schicht von im internationalen Set und Jetset sich bewegenden Leuten haben Zugang zur sogenannten internationalen Wissenschaftssprache, d. h. also im wesentlichen zum US-Amerikanischen, und sie sind wie ihre Wissenschaftssprache durch eine scharfe Kluft von der alltäglichen Sprache getrennt, derer sich die Mehrheit der Bevölkerung bedient.

Die Herstellung einer einheitlichen, auch für die Zwecke der Wissenschaft geeigneten deutschen Sprache hat sich vor allem in den letzten zweieinhalb Jahrhunderten ereignet. Im Kontext einer noch wenig entwickelten akademischen Arbeitsteilung haben an ihr, um nur wenige herausragende Repräsentanten aus dem 19. Jahrhundert zu benennen, sowohl Professoren wie Hegel oder Savigny einerseits als auch Poeten auf dem Lehrstuhl wie Schiller oder Arndt andererseits mitgewirkt. Schil-

ler hat mit seinen Behandlungen historischer Themen in einer Sprache, die von seiner sonstigen Sprache nicht so sehr entfernt war, die Möglichkeit nachgewiesen, daß man Wissenschaft betreiben kann, indem man eine entwickelte alltägliche Sprache dafür verwendet. Der Philosoph Hegel wiederum zeichnet sich dadurch aus, daß er in seiner Sprache für die Zwecke der Philosophie in extremem Maß die alltägliche Sprache, das Deutsche, zur Grundlage genommen hat.

Die Befassung mit dem Deutschen als Wissenschaftssprache ist keineswegs selbstverständlich. Andererseits, meine ich, lohnt sie nach wie vor, und diejenigen, die Deutsch als Fremdsprache auch an Menschen vermitteln, die hier studieren und an den Universitäten arbeiten wollen, haben allen Grund, neu nachzufragen, was es denn mit dieser Wissenschaftssprache auf sich hat.

Die Motivation von Ausländern und Ausländerinnen, in diesem Lande zu studieren, wird offensichtlich weiterhin nicht zuletzt davon bestimmt, daß man eben mit spezifisch deutschen Verfahrensweisen, Wissenschaft zu betreiben, und mit deren Ergebnissen und darunter nicht zuletzt der deutschen Wissenschaftssprache sich vertraut machen möchte.

2. Zwei Texte und eine Reminiszenz

Einleitend möchte ich anhand zweier kurzer Texte, des Textes (A) und des Textes (B), zu einem erneuten Blick auf die Wissenschaftssprache einladen, indem ich dabei zugleich allgemeine sprachliche bzw. sprachkritische Überzeugungen zum Charakter von Wissenschaftssprache mit heranziehe.

Text (A), ein Auszug aus einem linguistischen Werk von Haarmann (1980), wurde sozusagen rein nach dem Zufallsprinzip (also, anders gesagt, nach der Abwesenheit eines jeden Prinzips) aus dem Bücherregal gegriffen.

(A)

»5.1. ETHNISCHE IDENTITÄT ALS INHALT DER ENKULTURATION

Im Zusammenhang mit der Identitätsproblematik sind die methodischen Ansätze von Bedeutung, die dieses Phänomen in Relation zum sprachlichen Handeln setzen. Für Mead (1973) ist die Identitätseentwicklung beim Kind ohne das Element der sprachlichen Kommunikation gar nicht denkbar. Ausgehend von soziologischen und psychologischen Erkenntnissen, wonach sich die Identität eines Individuums als Beziehung zum Handlungs- und Erfahrungshorizont seiner näheren Umgebung darstellt, nimmt Mead (1973. 140) Verhaltensweisen des Individuums für die Entfaltung der Interaktionsfähigkeit an, durch die das Individuum für sich selbst zum Objekt werden kann. Eine solche »Objektivierung« wird durch das sprachliche Medium geleistet, indem das Individuum durch die Beobachtung der Reaktionen seiner Kommunikationspartner auf sprachliche Symbole für sich selbst gleichartige Assoziationen entwickelt, d. h. sich mit dem »generalisierten Anderen« (Mead 1973. 196) identifiziert. Die Handlungsweisen des Sprechers werden im Spiegel der Reaktionen von Seiten der Interaktionspartner verändert, das Individuum wird in die Lage versetzt, eigene Erfahrungen zu schaffen und eine gesellschaftliche Identität zu entwickeln. Unbewußt übernimmt das Individuum auch Einstellungen, Wertungen und Verhaltensnormen der anderen. Die im Rahmen dieses Enkulturationsprozesses sprachspezifisch kanalisierten Erfahrungsinhalte und Verhaltensweisen des ethnischen Kollektivs prägen das ethnokulturelle Muster des Individuums als Mitglied einer bestimmten ethnischen Gruppe (vgl. 4.2.).« (Haarmann 1980: 125)

Dieser Text könnte ohne Zweifel ganz gut als Beispiel für die handelsüblichen negativen Beurteilungen wissenschaftlicher Diktion herhalten, wie sie im Feuilleton immer erneut zu finden sind. Andererseits ist an ihm genau so deutlich, daß der Autor nicht einer stilistischen Marotte nachgibt, indem er etwa den Anforderungen eines Wissenschaftler-»Jargons«

folgt. Vielmehr wird hier mit purer Fachlichkeit von einem bestimmten Phänomen gesprochen. Die Kernbegriffe sind dabei fast alle aus dem Bereich der wissenschaftssprachlichen Internationalismen genommen: *ethnisch, Identität, Enkulturation, Interaktion, Kommunikation, Objekt, Objektivierung, Individuum*. Hier findet sich also das feste Substratum der aus dem Lateinischen und Griechischen entlehnten wissenschaftssprachlichen Eigenheiten, die landläufig – und mit Recht – als ein herausragendes, ins Auge fallendes Merkmal deutscher Wissenschaftssprache und anderer europäischer Wissenschaftssprachen gelten.

Vergleichen wir damit den Text (B), ein kleines Zitat aus Hegels spätester System-Zusammenfassung, der *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* von 1830.

(B)

»(c) Der freie Geist

§ 481

Der wirkliche freie Wille ist die Einheit des theoretischen und praktischen Geistes; *freier Wille, der für sich als freier Wille* ist, indem der Formalismus, Zufälligkeit und Beschränktheit des bisherigen praktischen Inhalts sich aufgehoben hat. Durch das Aufheben der Vermittlung, die darin enthalten war, ist er die durch sich gesetzte *unmittelbare Einzelheit*, welche aber ebenso zur *allgemeinen* Bestimmung der Freiheit selbst, geneigt ist. Diese *allgemeine* Bestimmung hat der Wille nur als seinen Gegenstand und Zweck, indem er sich *denkt*, diesen seinen Begriff weiß, *Wille als freie Intelligenz* ist.« (Hegel 1830/1959: 387)

Auch hier finden sich einige wenige solche Internationalismen wie *theoretisch* und *praktisch* und *Intelligenz*. Aber der größte Teil dieses Textes ist dadurch gekennzeichnet, daß man es mit durchaus alltäglichen und aus alltäglichen Elementen abgeleiteten sprachlichen Einheiten zu tun hat – bis dahin, daß sich solche

alltäglichen Ausdrücke wie *sich* oder *für sich*, wie *frei* oder eben wie *Wille*, *Gegenstand* und *Zweck* hier in reicher Häufung finden. So oder ähnlich verhält es sich im größten Teil der Texte dieses wahrscheinlich wichtigsten Repräsentanten einer spezifisch deutschen Ausprägung von Philosophie.

Der Vergleich der beiden Texte macht deutlich: Wissenschaft muß keineswegs sozusagen durch Distanz zur alltäglichen Sprache gekennzeichnet sein. Dieser Frage ein bißchen weiter nachzugehen lohnt sich.

In den Vermittlungsbemühungen für das Deutsche als Wissenschaftssprache hat sich der erste Typus, der Typus der Terminologie, besonders stark niedergeschlagen. Demgegenüber ist ein anderer Aspekt von Wissenschaftssprache fast dunkel geblieben. Dieser Aspekt erfordert es, daß man ihn genauer erfaßt und systematisch wie vermittlungsbezogen präziser beachtet. Hier sind gerade Linguisten und Linguistinnen als Vermittler bzw. Vermittlerinnen von Sprache spezifisch über die Fachlichkeit hinaus bzw. vor ihr und unter ihr gefragt.

3. »*Ordinary language philosophy*« – die alltägliche Sprache und die Philosophie

Ich entlehne für diesen Aspekt von Wissenschaftssprache einen Ausdruck aus der Sprachphilosophie, nämlich das Konzept einer *alltäglichen Sprache*. Es ist im britischen philosophischen Zusammenhang unter dem Stichwort der *ordinary language philosophy*, der alltäglichen Sprache und ihrer Philosophie, entstanden. Mit *ordinary* ist eben das Alltägliche, das Gewöhnliche, das Übliche gemeint. Deswegen Behandlung brach mit einer langanhaltenden Praxis des philosophischen wie linguistischen Arbeitens, das von allem und allem Beliebigen handelte, nur nicht vom Alltäglichen oder gar dann

von der Sprache, derer sich die Philosophen bedienten.

Als die Philosophie, die britische zumal, die *ordinary language* zu entdecken begann, tat sie das in einer durchaus polemischen Absicht. Das wird in der paradoxen Formulierung *ordinary language philosophy* deutlich. Einer langen Tradition des Philosophierens entzog diese Philosophie den Boden, genau der *speziellen* Terminologie, den *komplexen* Konstruktionen, insgesamt eben jener philosophischen Sprache, die zu immer differenzierteren Formen und Spezialisierungen vorangetrieben worden war. Die Bewegung riß die Philosophen aus ihrem spezifischen Sprachspiel heraus, wie Wittgenstein (einer, der sich zu den Philosophen der Alltagssprache locker gesellte) es mit seiner leitenden Metapher hätte formulieren können. Statt auf die Traditionen der philosophischen Besonderheiten zu achten, versetzten diese Philosophen ihre Kollegen in die Alltäglichkeit der Sprache zurück, von der Philosophie immerhin im Platonischen Dialog ihren Ausgangspunkt genommen hatte. Die gewöhnliche Sprache, die normale, die Sprache der *ordinary people*, die Alltagssprache wurde zum Objekt und zum Verfahren gemacht. Der abgehobene Diskurs der Philosophie wurde zurückgeholt in das alltägliche Sprechen.

Die Hoffnungen waren erheblich und zugleich Ausdruck jenes *common sense*, der gegen die angeblichen kontinentalen »Verstiegenheiten« von jenseits des Kanals bei J. St. Mill und seinen Nachfolgern und von jenseits des Atlantik mit Pragmatismus und Utilitarismus immer öfter bemüht wurde. Die polemische Trivialisierung des philosophischen Gegenstandes fand in der sprachkritischen Rückbindung an die Alltagssprache ihren Ausdruck und zugleich ihr Ziel.

Mit einer List freilich, die die Vernunft gelegentlich einzusetzen pflegt, holte die

Nichtalltäglichkeit des philosophischen Geschäftes diese neue, scheinbar so einfache, so triviale Bestimmung rasch wieder ein. Das Nachdenken über die gewöhnliche Sprache geriet bald und schnell zu einem neuen Typus von spezialistischem Sprachspiel, eben dem der *ordinary language philosophy*. Das Spiel konstituierte seine eigene Beispielwelt mit einem eigenem König, dem berühmten »kahlköpfigen König von Frankreich«, den es nicht gibt, mit Theoremen und Analyseschritten, mit Erkenntnissen im Stil des Satzes:

(1) »Der Satz ›Es regnet.‹ ist genau dann wahr, wenn es regnet.«

– und so weiter. Auch dürfte der hermeneutische Aufwand zum Verständnis des Satzes (2):

(2) »Es ist in der Konvention K richtig, bezüglich x diejenige Disposition zu haben, welche das So-und-so-Verstehen von x ausmacht.« (Savigny 1974)

sich nicht wesentlich von dem unterscheiden, den man einsetzen muß, um den folgenden Satz (3) zu verstehen:

(3) »Auch die Assoziation der Vorstellung ist daher als Subsumtion der einzelnen unter eine allgemeine, welche deren Zusammenhang ausmacht, zu fassen.« (Hegel 1830: § 458)

Mit anderen Worten also: Sehr schnell hat sich das polemische Programm des Redens von der Alltagssprache innerhalb der Philosophie in das Geschäft der Wissenschaft selbst wieder zurückentwickelt.

Die Philosophie und die Linguistik aber hatten von der *ordinary language philosophy* mittlerweile freilich doch auch Entscheidendes gelernt:

Zum Wichtigsten gehört die Einsicht, daß unser wissenschaftliches Arbeiten zentral gebunden ist an jene alltägliche Sprache, die das unumgängliche Verständigungsmittel der ganzen Sprachkommunität ist. Die Bindung von hochentwickelter, wissenschaftlicher Fachsprache an die Alltagssprache wurde so zum Thema. Zu-

gleich wurde deutlich, daß Wissenschaft nicht gelingen kann, wenn sie sprachvergessen ist. Der Aufweis dieser Zusammenhänge verlangt allerdings mehr als nur die polemische Aufforderung dazu. Dieser Aufweis verlangt detaillierte Untersuchung, verlangt Empirie, in welcher Weise sich die alltägliche Sprache in den besonderen kommunikativen Veranstaltungen der Wissenschaft durchsetzt.

Das Ergebnis dieses Durchsetzens liegt keineswegs offen zutage, sonst hätte die Wissenschaft nicht sprachvergessen werden können. Es ist vielmehr so, daß es eines oft geradezu detektivischen Bemühens bedarf, um die an der Oberfläche unsichtbaren, dafür aber um so wirksameren Bindungen und Konsequenzen aufzuspüren, die sich in der wissenschaftlichen Kommunikation umsetzen. Drei Dinge sind – denke ich – bisher deutlich geworden:

1. Das Verhältnis von Wissenschaft und Sprache ist kein oberflächliches.
2. Der Stellenwert des alltäglichen Sprechens in der Wissenschaftskommunikation kann meist nur mit Aufwand, mit Recherche bestimmt werden.
3. Die Thematisierung der Alltagssprache in bezug auf die Philosophie als Wissenschaft ist eine polemisch paradoxe, die in der Durchführung des Programms viel von ihrer Paradoxalität verliert.

4. Der Alltag der Wissenschaft und seine Sprache

4.1 Die Terminologiefixierung in fachsprachlicher Analyse

Was bedeutet es nun, die philosophischen Erkenntnisse zur alltäglichen Sprache auf den Bereich der Wissenschaft allgemein anzuwenden, also von *wissenschaftlicher Alltagssprache* zu reden? Zunächst: indem wir diese Qualifizierung *Alltagssprache* auf die Wissenschaft selbst

anwenden, nehmen wir die polemische Zuspitzung zurück. Es geht nicht darum, einen Graben zwischen dem aufzureißen, was an Fachterminologie besteht, und dem, was in der Alltagssprache geschieht. Es war ja zunächst gerade der Widerspruch, die Unvereinbarkeit zwischen *ordinary language* und *philosophical language*, zwischen Alltagssprache und philosophischer Fachterminologie, philosophischer Fachsprache, die zu Spruch und Widerspruch reizte. Nicht darum soll es also gehen, wenn der Ausdruck *alltägliche Sprache* auf die Wissenschaft selbst angewendet wird. Allerdings, ein Stück dieses Widerspruchs wollen wir uns auch erhalten, denn auch die Wissenschaftssprache, die wir zum Gegenstand von Sprachvermittlung machen, ist uns ja vor allem und zunächst bekannt als jeweils spezifische Sprache, eben als Fachsprache. Diese Behandlung von Wissenschaftssprache als Fachsprache bestimmte bis heute weitgehend unser Verständnis von Wissenschaftssprache überhaupt. Dem möchte ich den Versuch gegenüberstellen, die Aufmerksamkeit auf das zu richten, was sozusagen »zwischen den Fachtermini« steht.

Die Terminologiefixierung in fachsprachlicher Analyse ist – denke ich – ein Hauptkennzeichen und ein, wie ich eben schon versucht habe anzudeuten, unmittelbar nachvollziehbares Interesse für die Vermittlung solcher spezieller Sprachfähigkeiten, wie sie in der alltäglichen Wissenschaftspraxis benötigt werden. Diese Terminologiefixierung hat uns als Linguisten zugleich in einer besonderen Weise sozusagen bei unseren eigenen Voraussetzungen belassen. Über das Lexikon allgemein können wir ebenso wie über spezielle Lexika etwas sagen, und das wird dann konsequenterweise auch getan, lexikographisch getan. Wir haben dabei von lexikographischen Ausarbeitungen der einzelnen Disziplinen gelernt.

Zugleich wurde und wird didaktisch von Fachsprache geredet, und es finden sich bestimmte Methoden, ja, ganze Lehrwerke, die diese Art von Umsetzung konkretisieren. Dabei gerät leicht ein allgemeiner Gesichtspunkt aus dem Blick: Die Erwerbung einer solchen Fachsprache ist keine spezifische Aufgabe für die Nichtnativen, für deren ausländische Nutzer, denn auch die deutschen Studierenden, die Deutsch zur Muttersprache haben, müssen im Erwerb ihrer Studienqualifizierung die jeweils spezifische Fachsprache erwerben, und sie sind dazu im allgemeinen – wenn auch manchmal mit sehr viel Lernaufwand – in der Lage. Man beobachte nur einmal die intensive »Fach-Vokabel«-Lernpraxis der Mediziner mit ihren dicken Kompendien. Mit solchem erheblichen Lernaufwand zwar, aber insgesamt doch eigentlich problemlos geschieht und gelingt diese Erwerbung innerhalb der normalen Studienzeit.

Die Konzentration auf die Fachterminologie bei der Vermittlung der deutschen Wissenschaftssprache hat also genau den Teil des Studiums als Sprachpraxis herausgenommen, der eigentlich deutsche und ausländische Studierende in gleicher Weise betrifft. Selbstverständlich stellt sich die Erwerbungsöglichkeit der Fachterminologie für verschiedene Sprachherkünfte und je andere terminologische Bereiche durchaus unterschiedlich dar. Wer zum Beispiel aus einer romanischen Sprache kommt, verfügt eben über den Grundschatz an sprachlichen Bildungselementen, von dem für die Herstellung von Wissenschaftssprachen in den verschiedenen Disziplinen Gebrauch gemacht wird. Die Studierenden müssen dies ergänzen, erweitern, haben aber eine gute Basis. Ähnliches gilt für diejenigen, die aus dem Englischen oder aus einer anderen europäischen Sprache kommen. Schon schwieriger stellt sich

die Frage für den slavischen Bereich dar. Wenn wir aber die Grenzen dieses – sagen wir einmal zusammenfassend – »u. s.-europäischen« Zusammenhanges übersteigen, dann wird es sehr viel schwieriger. Wer aus dem fernöstlichen Bereich kommt, nähert sich nur mühsam, und ich kenne keine spezifischen Programme für solche Gruppen von Lernenden, die weder Voraussetzungen für das Lateinische noch für das Griechische mitbringen (die also sozusagen an diese spezifische sprachliche »Ressourcenbildung« erst herangeführt werden müssten (vgl. Ehlich 1998)). Wie immer es auch im einzelnen aber mit diesen Unterschieden steht – gleichwohl gilt m. E. in bezug auf die Fachterminologie und deren Erwerb eine Art grundsätzlicher Gleichartigkeit von Lernenden unterschiedlicher Sprachherkünfte.

Kaum untersucht hat die Linguistik hingegen bisher das, was mit diesen Termini innerhalb der Wissenschaftskommunikation geschieht. Kaum untersucht wurden also Stellenwert und Funktionalität *alltäglicher Wissenschaftssprache*. Die Praxis zum Beispiel einer Vorlesung, die Praxis einer Seminardiskussion, die Praxis des Laborgesprächs, die Realität von Lehrbüchern, Lehrwerken unterschiedlichster Struktur zeigt, daß eigentlich diese fachsprachlichen Elemente nur einen – unterschiedlich großen, aber im allgemeinen bestimmten – Anteil am Diskurs bzw. Text ausmachen. Wie am Beispiel A bereits gezeigt, sind es gerade die verschiedenen Internationalismen, die hier einschlägig sind. Diese sind relativ leicht zugänglich, wenn man sich selbst nur erst einmal in die Lage versetzt hat, die grundsätzlichen Ressourcen dafür zu nutzen. Ausdrücke wie *Identitätsproblematik*, *Objektivierung*, *Individuum* oder *sprachspezifisch* usw. sind in dem Maße, wie man sich mit der Fachterminologie beschäftigt, relativ leicht zu erschließen.

4.2 Zu Stellenwert und Funktionalität alltäglicher Wissenschaftssprache

Was aber geschieht in dem, was »dazwischen steht«? Was geschieht interaktiv, was geschieht in der wissenschaftlichen Verständigung mit einem solchen Ausdruck wie *Zusammenhang*? Was bedeutet der Ausdruck *Ansatz*, was *Bedeutung*, *Ausdrücke*, die sowohl in spezifischen philosophischen oder linguistischen Fachkontexten wie in ganz alltäglichen Verwendungen vorkommen können. Was bedeutet eine Konstruktion wie *ausgehend von*, was bedeutet die Nominalphrase *nähere Umgebung*, was bedeutet ein Ausdruck wie *darstellen*? Ohne Zweifel sind die meisten dieser Ausdrücke und Ausdruckskombinationen für den native speaker ganz oder weithin unproblematisch. In dem diffusen Verhältnis von alltäglicher und wissenschaftlicher Terminologie freilich entziehen sie sich dem Lernprozeß weitgehend – es sei denn, dieser Lernprozeß würde spezifisch gestaltet. Die Funktionalität gerade dieser Elemente von Alltagssprache in den meisten Wissenschaften (vielleicht mit Ausnahme der Mathematik in ihrer weitgehend formalisierten Struktur, also mit ihrem im Grunde völlig neuen Sprachspiel) ist kaum erforscht. Was bedeutet in der alltäglichen Praxis unseres wissenschaftlichen Redens die große Menge der Ausdrücke und ihrer spezifischen Verwendungen, die zugleich der alltäglichen Sprache angehören? Wir haben darüber bisher kaum Analysen, weil die alltägliche Sprache weitgehend außerhalb unserer Betrachtung bleibt. Sie können wir ja, sie wird uns nicht zum Problem, sofern wir native speakers sind. Sie wird aber zum Problem für die Lernenden, wie an konkreten Beispielen in §6. und §7. gezeigt wird. Ohne die Basis der Alltagssprache ist im allgemeinen eine wissenschaftliche Verständigung nicht möglich. Wenn an dieser Stelle ein

Lernproblem vorliegt, werden noch so spezifizierte fachterminologische Kenntnisse wirkungs- und ergebnislos bleiben, weil die Zusammenhänge zwischen dem, was in den Fachtermini ausgedrückt ist, nicht deutlich werden können; diese Zusammenhänge aber werden gerade in der wissenschaftlichen Alltagssprache artikuliert. Hier findet das Verständigungsgeschehen zwischen den Lehrenden und den Lernenden der Universität statt, hier geschieht Entscheidendes für die Akquisition wie für die Herausbildung von neuem Wissen und für die Vermittlung von beidem. Diese alltäglichen Strukturen in ihrer Nicht-Oberflächlichkeit, Strukturen, die sozusagen geradezu in den Mantel ihrer Alltäglichkeit eingehüllt sind, sind schwer zu greifen, folglich auch schwer zu begreifen. Sie sind für unsere Aufmerksamkeit geradezu unsichtbar geworden, weil sie diese Alltäglichkeit mitbringen und eben daraus ihre spezifische Leistungsfähigkeit beziehen.

4.3 Spurensuche, Depositive, Ressourcen

Es ist also eine Spurensuche, die wir zu betreiben haben. Es geht darum, herauszufinden, warum bestimmte Ausdrücke, warum bestimmte Konstruktionsweisen in so besonderer Weise für die speziellen Aufgaben wissenschaftlichen Kommunizierens geeignet sind. Die Herausbildung einzerner Nationalsprachen zu Wissenschaftssprachen, also etwa des Deutschen zu einer Wissenschaftssprache, wie wir sie heute selbstverständlich in Anspruch nehmen, diese Herausbildung ist zu wichtigen Teilen ein solcher Prozeß der Umformung von alltäglichen Kommunikationsmitteln für die speziellen Zwecke einer hochspezialisierten kommunikativen Veranstaltung, eben des Phänomens Wissenschaft. Die Verborgenheit der Alltäglichkeit von Wissen-

schaftssprache ist zugleich sozusagen eine Niederlegung der Geschichte des gesellschaftlichen Umwandlungsprozesses einer Sprache zur Wissenschaftssprache. Im Deutschen etwa bedienen wir uns mit größter Selbstverständlichkeit heute all jener Ausdrücke, die Christian Wolff, der bedeutendste Leibniz-Schüler, in die deutsche Sprache überhaupt erst eingeführt hat. Sie erscheinen uns heute nicht einmal mehr als Termini – und zwar deswegen, weil von diesen wissenschaftssprachlichen Prägungen sogar eine Rück-Umsetzung größten Ausmaßes in die Alltagssprache stattgefunden hat. Der Versuch, in einem beliebigen Wissenschaftstext, in einem beliebigen populärwissenschaftlichen Text, aber auch in einem beliebigen allgemeinen diskursiven Verständigungstext alles das auszustreichen, was wir den Wolffschen und ähnlichen Bemühungen verdanken, ließe einen weitgehenden Lückentext zurück, einen Text, der als solcher kaum noch zu verstehen wäre. Derartige Ablagerungen von Wissenschaftsentwicklung sind für die alltägliche Wissenschaftssprache zu rekonstruieren. (An einigen wenigen Beispielen hat Hegel diesen Zusammenhang sehr intensiv auch philosophisch reflektiert. Wenn man so will, ist er also ein *ordinary language philosopher*, bevor es diesen Ausdruck gegeben hat. Dies geschieht etwa in seinem Versuch, die Kategorie der *Aufhebung* unter Nutzung der Ressource zu entwickeln, die in der Semantik der Ausdrücke *Aufhebung*, *aufheben* im alltäglichen Deutsch vorhanden ist. Große Teile seiner Philosophie oszillieren um diese spezifische sprachliche Struktur.) Wir finden also in der Alltagssprache eine Nachdenkengeschichte von mehreren Jahrhunderten und zugleich eine Aneignungsgeschichte der internationalen Wissenschaftsentwicklung sozusagen niedergelegt, deponiert. Ich

möchte daher den Ausdruck »*Depositiv*« für solche Erscheinungen verwenden.

Der *Übersetzungsprozeß* ist ein für die Herausbildung der nationalsprachlichen wissenschaftlichen Ressourcen zentraler Prozeß. Das bedeutet, daß wir eigentlich in der Vielfalt der Wissenschaftssprachen eine Art ebenso vielfältiger multikultureller Bemühung um die zentralen Themen von Wissenschaft vor uns haben und alltäglich benutzen, nämlich (pace von Foerster) das Herausfinden von Wahrheit in der einen oder anderen Form, das Herausbilden und die Entwicklung von neuem Wissen, die Wissenserhaltung und die Wissenstransformation.

Dieser *Ressourcen*charakter einer Wissenschaftssprache ist uns schlechthin selbstverständlich. Gerade deswegen aber, weil er uns so selbstverständlich ist, scheint er uns auch so schnell verzichtbar. Ich denke, erst im Verlust, in der Erfahrung des Verlustes, werden wir uns klar machen können, was eigentlich aufs Spiel zu setzen wir im Begriffe sind.

Die Vielfältigkeit der Herangehensweisen an die Objekte der Wissenschaft in unterschiedlichen Sprachen ist eine Ressource, die es in ihrer Struktur zu erkennen gilt. Ich denke, es liegt eine internationale Aufgabe vor, das, was die einzelnen Sprachkulturen in das Geschäft der Wissenschaft einbringen können, in ihrem jeweils spezifischen Profil allererst zu erarbeiten – und dazu sind gerade einmal wenige Ansätze zu erkennen.

5. Die (Un-)Zugänglichkeit der alltäglichen Wissenschaftssprache

5.1 Die Zugänglichkeit der alltäglichen Wissenschaftssprache für die Teilhaber und Teilhaberinnen der Sprachkommunität

Was bedeutet das nun mit Blick auf die Zugänglichkeit der alltäglichen Wissenschaftssprache für die Teilhaber und Teil-

haberinnen der Sprachkommunität, also für die, die über die Sprache als Muttersprache verfügen? Es bedeutet eine große Durchlässigkeit; es bedeutet, daß wir vor einer Situation stehen, in der Ressourcen der Alltagssprache in einer überschaubaren, im allgemeinen sehr kurzen Zeit sozusagen in einen neuen Modus ihrer Existenz, in eine neue Form gebracht werden können – und müssen.

Der Übergang von der Schule zur Universität, als ein spezifischer Lernübergang begriffen, zeigt für die MuttersprachlerInnen: Hier liegen im allgemeinen keine grundsätzlichen Probleme vor. Ich sage »im allgemeinen«, und ich sage »grundsätzlich«. Alle, die an der Universität arbeiten, wissen, daß das ein recht idealisiertes Bild ist und daß auch in bezug auf die Vermittlung der Wissenschaftssprache an native speakers durchaus erhebliche Aufgaben bestehen, die keineswegs trivial sind. Gleichwohl hat sich die Universität aus denselben Gründen, die eben behandelt wurden, just wegen der Alltäglichkeit dieser sprachlichen Erscheinungen gegenüber diesen Fragen lange sozusagen dispensiert geglaubt. Es liegt hier also durchaus auch eine muttersprachliche didaktische Aufgabe vor, die es aufzunehmen gilt. Aber im Prinzip ist die Möglichkeit des Übergangs von der alltäglichen Sprache hin zur alltäglichen Wissenschaftssprache kein zentrales, kein fundamentales Problem für native speakers.

5.2 Die Unzugänglichkeit der alltäglichen Wissenschaftssprache für die FremdsprachenlernerInnen

Ganz anders stellt sich die Situation für die Fremdsprachenlerner und -lernerinnen dar; ganz anders stellt sich die Situation auch für die Zweitsprachler und Zweitsprachlerinnen dar. Das ist gerade in bezug etwa auf den Übergang von der Schule zur Berufsschule lange benannt

worden: Migrantenkinder der zweiten und dritten Generation, die in der alltäglichen Kommunikation ohne irgendwelche Xenismen selbstverständlich kommunizieren, erfahren im Übergang an die Berufsschule sozusagen ihr Waterloo, erfahren die Situation, daß sie bei den neuen beruflichen Sprachanforderungen nicht mehr mitkommen. Was sich da sprachpsychologisch abspielt, ist unklar, ist nicht erforscht, bedarf aber dringend der Erforschung. Offenbar ist das Sprachsystem als eine grundsätzliche Menge von solchen Ressourcen mit seiner spezifischen Expandierbarkeit ein System, das sozusagen in semantischen und syntaktischen Tiefenschichten der Anstöße bedarf, und diese Anstöße lassen sich anders realisieren, wenn die Sprache als muttersprachliche tatsächlich erworben ist.

6. Semantische Fallen und Lernzusammenbrüche

6.1 Beispiel 1: Illustration

An einigen Beispielen soll nun gezeigt werden, wo Schwierigkeiten für Fremdsprachenlerner und -lernerinnen bestehen. Das erste Beispiel dient dazu, die Problematik konkret und im Detail zu illustrieren. Dazu verwende ich einen kurzen Text aus Adornos *Negativer Dialektik* (C) sowie einen Text aus einer neueren deutschen Grammatik, der von Eisenberg (D).

(C)

»Das Wort Identität war in der Geschichte der neueren Philosophie mehrsinnig. Einmal designierte es die Einheit persönlichen Bewußtseins: daß ein Ich in all seinen Erfahrungen als dasselbe sich erhalte. Das meinte das Kantische »Ich denke, das alle meine Vorstellungen soll begleiten können«. Dann wieder sollte Identität das in allen vernunftbegabten Wesen gesetzlich Gleiche sein, Denken als logische Allgemeinheit; weiter

die Sichselbstgleichheit eines jeglichen Denkgegenstandes, das einfache $\bar{A} = A$. Schließlich, erkenntnistheoretisch: daß Subjekt und Objekt, wie immer auch vermittelt, zusammenfallen. Die beiden ersten Bedeutungsschichten werden auch von Kant keineswegs strikt auseinander gehalten. Das ist nicht Schuld eines laxen Sprachgebrauchs. Vielmehr bezeichnet Identität den Indifferenzpunkt des psychologischen und logischen Moments im Idealismus.«
(Adorno 1966: 143)

(D)

»Auch bei der 3. Ps fällt der Gen mit Formen des Possessivums zusammen. Anders als bei der 1. und 2. Ps stimmen hier Nom und Akk außer beim Mask stets überein. Daß es dennoch nicht zu Schwierigkeiten bei der Reflexivierung kommt, liegt daran, daß das Personalpronomen der 3. Ps über das Reflexivpronomen **sich** verfügt. Reflexivierung wird hier also nicht durch einen speziellen Gebrauch der »normalen« Pronomina, sondern durch ein spezielles Pronomen erreicht.«
(Eisenberg 1989: 191)

Die Aufmerksamkeit soll dabei lediglich auf dem kleinen alltagssprachlichen Wort *zusammenfallen* liegen, das beide Autoren verwenden. Adorno schreibt:

(4) »... daß Subjekt und Objekt, wie immer auch vermittelt, zusammenfallen.«

(4) ist für Muttersprachsprecher und -sprecherinnen sicher einer der leichtesten Ausschnitte in diesem in sich und insgesamt so komplizierten Text über Identität, den Denkgegenstand und das »Ich denke, das alle meine Vorstellungen soll begleiten können«.

In Eisenbergs Behandlung des Reflexivpronomens findet sich der Ausdruck *zusammenfallen* gleich zu Beginn:

(5) »Auch bei der 3. Ps fällt der Gen mit Formen des Possessivums zusammen.«

Ziehen wir die Lexika zu Rate, um uns über die »Bedeutung« von *zusammenfallen* kundig zu machen. Zunächst also das

mit guten Gründen viel genützte *Deutsche Universalwörterbuch* des Dudenverlages:

(E)

»zu|sam|men|fal|len <st. V.; ist>: **1.** den Zusammenhalt verlieren u. auf einen Haufen fallen; einstürzen: das Gebäude fiel wie ein Kartenhaus zusammen. **2.** an Umfang verlieren, gänzlich in sich einsinken (2): der Ballon, der Teig ist zusammengefallen: Ü Pläne fallen in sich zusammen (erweisen sich als unrealisierbar). **3.** abmagern, zunehmend schwach, kraftlos werden: er ist in letzter Zeit sehr zusammengefallen. **4.a.)** gleichzeitig sich ereignen: zu gleicher Zeit geschehen, stattfinden: sein Geburtstag fällt dieses Jahr mit Ostern zusammen; beide Termine fallen zeitlich zusammen; **b)** (bes. in bezug auf geometrische Formen, Linien o. ä.) sich decken (6a): Linien, Flächen fallen zusammen (sind kongruent). **5.** (österreich.) hinfallen (1a): das Kind ist zusammengefallen«

Versuchen wir, diese »Bedeutungen« einfach einmal auf den Adorno-Text anzuwenden. Das Ergebnis sähe etwa folgendermaßen aus:

(4.1) »Schließlich erkenntnistheoretisch, daß Subjekt und Objekt, wie immer auch vermittelt, einstürzen« oder »... auf einen Haufen fallen« (1.). Dies ergäbe eine schöne Pointe – allerdings nicht im Sinne der Frankfurter Schule eines Adorno, sondern der »Neuen Frankfurter Schule« eines Eckhard Henscheid oder Robert Gernhardt.

(4.2) Subjekt und Objekt als Ballon- und Teig-Ähnliches (2.) dürfte auch am besten in diesem literarischen Kontext aufgehoben sein.

(4.3) Vor Konkretismus warnend, weist uns ein »Ü« auf alltagssprachliche Übertragungsprozesse hin: »Pläne fallen in sich zusammen (erweisen sich als unrealisierbar)«. Und in der Tat – daß die Identität von Subjekt und Objekt sich gelegentlich als unrealisierbar erweist, das mag angehen, und Adorno selbst mag es so

verstanden haben – aber an anderer und keineswegs an dieser Stelle.

(4.4) Lassen wir die konkretistischen Angebote (3.) »abmagern, zunehmend schwach, kraftlos werden« gleich auf sich beruhen und wenden uns (4.) zu: »gleichzeitig sich ereignen, zu gleicher Zeit geschehen; stattfinden«: Subjekt und Objekt ereignen sich gleichzeitig – vielleicht; sie geschehen zu gleicher Zeit – aber wie ereignen sich Subjekt und Objekt? Wir geraten von Adorno weit weg zu einem seiner philosophischen Gegner und landen in der Sprachwelt von Heidegger.

(4.5) Dann schließlich – wenn auch »(bes. in bezug auf geometrische Figuren, Linien o. ä.) sich decken...Linien, Flächen fallen zusammen (sind kongruent)«. Das könnte hinkommen: Subjekt und Objekt decken sich – aber sind wir mit dieser geometrieähnlichen Anwendung nicht eigentlich eher bei Spinoza und seiner »Ethica...more geometrico demonstrata«, und haben wir Adorno verstanden, wenn wir uns auf diese Metaphorik einlassen?

(4.6) Und schließlich noch österreichisches »hinfallen« – das möchte vielleicht für ein »Subjekt« hingehen, hingegen kaum wohl für ein Objekt – oder doch? Jedenfalls ist diese Verwendung in der Frankfurter Schule »dialektal« wohl genauso wenig angemessen wie dialektisch. Auch wenn man das gleichfalls viel verwendete *Deutsche Wörterbuch* von Wahrig einsieht (s. (F)), finden sich sozusagen »einstürzende Neubauten«.

(F)

»zu|sam•men|fal•len <V. i. 131> einstürzen; (Gebäude); <fig.> abmagern, hager und faltig werden; zeitlich übereinstimmen, gleichzeitig stattfinden; <Math.> sich decken; das Zusammenfallen zweier Flächen <Math.>; das altersschwache Haus ist zusammengefallen; mein Geburtstag und sein Jubiläum werden ~ der Hefeteig ist wieder zusammengefallen; ihre Hoffnungen und Pläne

fielen wie ein Kartenhaus zusammen; seine Lügen sind in sich zusammengefallen; er sieht ganz zusammengefallen aus *elend u. mager*«

Hier findet sich neben den schon bekannten noch eine weitere Variante: »*hager u. faltig werden*«. Außerdem sind die mathematischen Angaben nicht als geometrische spezifiziert; die Beispiele enthalten mit »seine Lügen sind in sich zusammengefallen« noch eine evaluative Variante – im Prinzip aber ändert sich hinsichtlich der Anwendbarkeit wenig.

Mit anderen Worten: Wenn man diesen »leichten« Ausdruck *zusammenfallen* in dem kleinen Textausschnitt (C) nimmt, wird man in doch im allgemeinen sehr verlässlichen Hilfsmitteln kaum eine Lösung finden, die zum Textverständnis beiträgt. Wir werden allenfalls vielleicht zu der Überzeugung kommen, daß die »Hoffnungen und Pläne wie ein Kartenhaus zusammen [gefallen sind]«, nämlich die Hoffnungen und Pläne, diesen Text zu verstehen.

Auch bei dem Eisenbergschen Text haben wir genau dieselben Probleme. Man könnte jetzt in gleicher Weise auch hier mit entsprechenden Einsetzungen verfahren – der Umstand, daß die Verwendung von *zusammenfallen* hier noch »unschuldiger«, noch alltäglicher ist, läßt (bis auf die »Bedeutung« 4.b) im Duden-Lemma, aber auch hier wieder sachlich problematisch) die Problematik der alltäglich-wissenschaftlichen Nutzung des so ganz alltäglichen Ausdrucks *zusammenfallen* vielleicht noch offensichtlicher werden.

6.2. Beispiel 2: Lernertexte

Betrachten wir nun, wie Lernende mit derartigen Textelementen umgehen. Ich greife dafür – wie bereits in Ehlich (1995) – auf Beispiele aus PNDs-Prüfungen zurück. Der zugrunde gelegte Prüfungstext ist als (G) abgedruckt.

(G)

»Arzneitherapie nach dem Rhythmus der Natur

Mediziner identifizieren seit einiger Zeit immer neue schädliche Umweltstoffe, und selbst exotische Substanzen werden auf ihre Wirkung im Organismus untersucht. Über dieser Detektivarbeit hat man offenbar einen mächtigen Umwelteinfluß weitgehend übersehen – den Wechsel von Tag und Nacht. Nur langsam setzt sich unter Ärzten und Wissenschaftlern die Erkenntnis durch, daß der tageszeitliche Rhythmus die Körperfunktionen ebenso beeinflußt wie die Wirkung von Medikamenten.

Wie sich die erwünschten und unerwünschten Wirkungen von Arzneimitteln mit der Tageszeit ändern, ist Forschungsgegenstand der Chronopharmakologie. Daß diese Disziplin in Deutschland Fuß fassen konnte, ist vor allem Björn Lemmer vom Universitätsklinikum Frankfurt am Main zu verdanken. Erste Erfahrungen mit den tageszeitlichen Schwankungen von Körperfunktionen machte Lemmer als junger Wissenschaftler. Als er damals die Nervenübertragung im Rattenherzen untersuchen wollte, war er zunächst irritiert über die großen Schwankungen der Meßwerte. Als Mediziner und Pharmakologe war ihm nicht so recht bewußt gewesen, daß Ratten nachtaktiv sind. Erst als er die Versuchsbedingungen änderte, indem er einen regelmäßigen Wechsel von Licht und Dunkelheit für die Tiere einführte, kam Ordnung in die Ergebnisse. Lemmer leitete daraus den Grundsatz ab, daß die Körperfunktionen von Tieren und Menschen immer unter Berücksichtigung der tageszeitlichen Schwankungen untersucht werden müssen. In der medizinischen Forschung ist das leider noch nicht selbstverständlich. Lemmer sagt dazu, nachts sei in der Medizin eben »Notdienstzeit«, womit er auf die Situation im Krankenhaus anspielt; dies spiegelt sich auch in den wissenschaftlichen Untersuchungen. Dennoch ist es erstaunlich, daß man den Einfluß der Tageszeit auf die Wirkung von Arzneimitteln erst so spät berücksichtigte: Die Anfänge der Chronopharmakologie liegen in den siebziger Jahren. Offenbar hatten die Mediziner und Pharmakologen es versäumt, sich bei einer benachbarten Disziplin, nämlich der Biolo-

gie, umzuhören. Denn dort liegen zum Teil schon seit Jahrhunderten viele Berichte über tages- und jahreszeitliche Rhythmen bei Tieren vor. Auch biologische Rhythmen des Menschen sind dort schon beschrieben worden. Zum Beispiel hat ein Verhaltensforscher vom Max-Planck-Institut nachgewiesen, daß der menschliche Organismus über innere Uhren verfügt, die verschiedene Funktionen steuern.

Besonders wichtig ist diese Erkenntnis für die richtige Dosierung von Arzneimitteln. Das ist zum Beispiel für Patienten mit Magenkrankheiten wichtig. Seit einiger Zeit weiß man, daß der Magen nachts vermehrt Säure produziert. Medikamente zur Verringerung der Säureproduktion sollte man deshalb am besten abends geben, da sie dann die beste Wirkung entfalten können. Lemmer hat außerdem herausgefunden, daß Medikamente für Herz- und Blutkreislauf zu bestimmten Tageszeiten schneller als sonst aufgenommen werden.

Diese und viele andere Kenntnisse sind zwar noch nicht allen Medizinern bekannt, aber sie haben schon eine Änderung herbeigeführt: das alte Ideal der Pharmakologie, ein Wirkstoff sollte über den Tag hinweg eine möglichst gleichbleibende Konzentration im Körper haben, hat sich als falsch erwiesen.«

Zu Beginn des zweiten Absatzes steht der Satz:

(6) »Wie sich die erwünschten und unerwünschten Wirkungen von Arzneimitteln mit der Tageszeit ändern, ist Forschungsgegenstand der Chronopharmakologie.«

Für diesen Text finden sich unter anderem die folgenden Wiedergaben (in Klammern ist das Herkunftsland der Schreibenden angegeben):

(6a) »Wenn die Wirkungen mit der Tageszeit ändern, ist die **Forschung den Gegenstand** der Chronopharmakologie.« (Indien)

(6b) »Wie sich die Wirkungen von Arzneien mit der Tageszeit ändern, sind die **Forscher den Gegenstand** der Chronopharmakologie.« (China)

(6c) »Wie sich die erwünschten und unerwünschten Wirkungen von den Arzneimitteln mit der Tageszeit ändern, ist die **gegenständliche Forschung** der Chronopharmakologie.« (Korea)

(6d) »Die Ärzten wünschen Chronopharmakologie disziplin von tageszeit beenden. Die **Forschung ist gegen** die Chronopharmakologie.« (Iran)

(6e) »Wie sich erwünschte und unerwünschte Wirkung von der Arznei mit der Tageszeit ändert, hat die **Forscher** Untersuchung durchgeführt.« (China)

(6f) »Wie sich die erwünschte und wünschste Wirkung von Medikamenten wirken, ist die **Forschung gegenstand** Chronopharmakologie.« (Türkei)

(6g) »Wie sich die erwünschten und unerwünschten Wirkungen von Nacht mit der Tageszeit ändern, ist **forschens Gegestand** der Chronopharmakologie.« (Zypern)

(6h) »Wie sich die erwünschte und unerwünschte Wirkung von Arzneimittel von Tageszeit ändert, ist **forschungswiderstand** der Chronopharmakologie, ...« (Griechenland)

(6i) »Die erwünschte und nicht erwünschte Wirkung von Arzneimitteln ändert mit der Tageszeit. Dieses ist **falsch wegen des Standes** der Chronopharmakologie.« (Gabun)

(6j) »...ist, **vorse**.« (Türkei)

(6k) »...sind der **Gegenstand** der Chronopharmakologie.« (Türkei)

(6l) »...ist die **Forscher** die Chronopharmakologie gestanden.« (China)

(6m) »Die **Aufgabe** der Chronopharmakologie ist...« (Schweden)

(6n) »...ist der Fachbereich der Chronopharmakologie.« (Kamerun)

(6o) »...ist die **Forschung** der Chronopharmakologie.« (China)

(6p) »ist **Vorchung** gegen der Chronopharmakologie.« (Kamerun)

In kaum einem dieser Textauszüge zeigt sich irgendein Problem mit der »Chronopharmakologie«, dem Ausdruck fachterminologischer Art. Nun war dieser auch eigens eingeführt worden. Aber wie dem auch sei: überdeutlich ist, daß die Lernenden massive Probleme mit dem so alltäglichen Ausdruck *Forschungsgegenstand* haben, der wahrscheinlich keinem Muttersprachsprecher, keiner Muttersprachsprecherin irgendwie problematisch ist.

Ein ganz ähnliches Bild zeigt sich bei den »erwünschten und unerwünschten Wirkungen«:

(6q) »Wie sich die **erwünschte und wünschte Wirkung** von Medikamenten wirken, ist die Forschungsgegenstand Chronopharmakologie.« (Türkei)

(6r) »Wie sich **wünschten und erwuschten** mit der Fogen Zeit endet ist, vor se« (Türkei)

(6s) »**Unerwunsche und Erwunsche Wirkung** von Arzneimittel ändert sich in der Tageszeit.« (Türkei)

(6t) »Die Körpersfunktion ermittelt so, wie die Wirkung vom Medikament ist; wie der **Wusch und der Unerwusch** von Arzneimittel mit der Tageszeit beenden.« (China)

Ein weiteres Beispiel ist (7):

(7) »Daß diese Disziplin in Deutschland Fuß fassen konnte, ist vor allem Björn Lemmer vom Universitätsklinikum Frankfurt am Main zu verdanken.«

Hier interessiert als alltagssprachlicher Ausdruck im Kontext der Wissenschaft das Phrasem »Fuß fassen«. In den beiden herangezogenen Lexika finden wir hier sehr viel brauchbarere Auskünfte zur wissenschaftssprachlichen Verwendung:

(H)

»Fuß fassen

»sich sicher stellen«, »seine Stellung sicher begründen.« (Wahrig 1977 s. v.)

(I)

»[festen] Fuß fassen

[von Personen, Ideen usw.] sich nach einer geraumen Zeit in seiner neuen Umgebung integrieren [u. durchsetzen], sich einen festen Platz schaffen.« (Duden 1989 s. v.)

(H) und (I) ergeben eine sehr gute und für den vorliegenden Zusammenhang sehr nützliche semantische Beschreibung.

Die folgenden Beispiele (7a)–(7p) zeigen hingegen ein breites Band von Miß- und Fehlverständnissen.

(7a) »Diese Aufgabe wurde in der BRD **fußfahsen** geforscht.« (China)

(7b) »Da diese deutlich in Deutschland **Forschung fassen konnte**, ...« (Ghana)

(7c) »... ist in der Bundesrepublik Deutschland **Fußfassen genannt**.« (Gabun)

(7d) »...daß diese Disziplin in Deutschland **einfatten (aufnehmen) könnte**, ...« (Marokko)

(7e) »...weil er diese Disziplin in Deutschlan **bekannt gemacht hat**.« (Türkei)

(7f) »Daß diese Disziplin in Deutschland **Phase kennt**, ...« (China)

(7g) »Daß **sich** diese Disziplin in Deutschland **entwickeln konnte**, ...« (Korea)

(7h) »...daß diese Forschungsdisziplin in Deutschland **bekannt wurde**.« (Österreich (?))

(7i) »...daß dieser Disziplin in der Fachrichtung **verfassen konnte**, ...« (Türkei)

(7j) »Die Disziplin im Deutschland **voll kommen**, ...« (China)

(7k) »...daß die Dizziplin in Deutschland **fußlassen könnte**.« (Türkei)

- (7l) »Das diese Disziplin in Deutschland **gefasst könnte**, ...« (Türkei)
- (7m) »Daß diese Disziplin in Deutschland **sich entwickelt hat...**« (Kamerun)
- (7n) »Das diese Disziplin **durchgeführt werden könnte...**« (Kenia)
- (7o) »Das die Disziplin in der Bundesrepublik Deutschland **vollfassen konnten**, ...« (Nigeria)

Im einzelnen findet sich neben dem breiten Spektrum allgemeiner Mißverständnisse, die denen in den Beispielen (6a)–(6p) entsprechen, auch solche Umsetzungen, die gerade den spezifischen aspektuellen Charakter von *Fuß fassen*, wie er in der Wörterbuchbestimmung des Duden klar bestimmt wird, völlig verkennen – so in (7p): Es geht gerade nicht um das Beginnen-Können, sondern um das Erfolgreich-zum-Abschluß-Kommen.

- (7p) »Daß die Arbeiten in dieser Disziplin in Deutschland **beginnen konnten**, ...« (Polen)

Im Beispiel (8) ist sowohl der Ausdruck *nachgewiesen* wie der Ausdruck *Verhaltensforscher* interessant:

- (8) »Zum Beispiel hat ein Verhaltensforscher vom Max-Planck-Institut nachgewiesen, daß der menschliche Organismus über innere Uhren verfügt, die verschiedene Funktionen steuern.«
- (8a) »Zum Beispiel Unterforscher **hat nachgewiesen**, ...« (Japan)
- (8b) »Ein Verhaltensforscher **hat gefunden**, ...« (China)
- (8c) »Im Max-Planck Institut **hat** ein Verhaltensforscher **berichtet**, ...« (Türkei)
- (8d) »Verhaltensforscher von Max Planck-Institut **sagte**, ...« (Türkei)
- (8e) »Z. B. die Verhaltensforscher sind von dem Max Planck-Institut, sie **haben herausgefunden**, ...« (Ägypten)
- (8f) »Forschern der Max Planck-Institut **wußten** auch, ...« (Schweden)
- (8g) »Die Verhaltensforschung ist von Max Planck-Institut **nachgewiesen**, ...« (Nigeria)
- (8h) »Ein Verhatnisforscher, von Max-Planck-Institut, **hat entdeckt**, ...« (Türkei)
- (8i) »Zum Beispiel die Verhaltensforscher von Max-Planck-Institut **haben erfunden**, ...« (Madagaskar)
- (8j) »Z. B. von Max Planck-Institut **hat bereichert**:...« (China)
- (8k) »Das **hat** z. B. von Max-Planck-Institut **beiwiesen**, ...« (China)
- (8l) »Bei der Max-Planck-Institut **entdeckte** man...« (Türkei)
- Weitere Formen zeigen Vereinfachungsversuche im textuellen Zusammenhang.
- (8m) »Z. B. es ist nachgewiesen worden, ...« (Türkei)
- (8n) »Z. B. ein Verhältnisforscher in Max-Planck-Institut:...« (Türkei)
- (8o) »... ist auch von Max-Planck-Institut geforscht worden.« (Ghana)
- (8p) »Z. B. die Verhaltensforscher sind von dem Max Planck-Institut, sie haben herausgefunden, ...« (Ägypten)
- (8q) »Forschern der Max Planck-Institut wußten auch, ...« (Schweden)
- (8r) »Ein anderer Wissenschaftler hat nachgewiesen, ...« (China)
- (8s) »Zum Beispiel wird es nachgewiesen, ...« (Korea)
- (8t) »Z. B. man hat nachgewiesen, ...« (Türkei)
- (8u) »Bei der Max-Planck-Institut entdeckte man...« (Türkei)

Zum Ausdruck *Verhaltensforscher* finden sich u. a. die folgenden Wiedergaben.

- (8aa) »Ein **Verhältnisforscher** von Max Planck-Institut hat nachgewiesen, ...« (Türkei)

Das mag ein neues Max-Planck-Institut sein, das Verhältnisforschungsinstitut.

- (8bb) »Zum Beispiel hat eine **Verhaltensforschung** von Maxplanck Institut nachgewiesen, ...« (Türkei)
- (8cc) »Zum Beispiel **Unterforscher** hat nachgewiesen, ...« (Japan)
- (8dd) »...z. B. hat ein **Forscher** von einem Institut (Max Plak) nachgewiesen, ...« (Türkei)
- (8ee) »Beispielsweise hat das **Verhalten der Forschung** in Max planck-Institut nachgewiesen, ...« (Korea)
- (8ff) »Ein **Wissenschaftler** von Max-Planck-Institut hat nachgewiesen, ...« (Türkei)
- (8gg) »Zum Beispiel hat eine **Verhaltene Forschung** von Max-Planck-Institut nachgewiesen, ...« (Ghana)
- (8hh) »Zum Beispiel ein **Verhalter Forscher** von Max-Planck-Institut hat nachgewiesen, ...« (Gabun)
- (8ii) »Ein **Verhatnisforscher**, von Max-Planck-Institut, hat entdeckt, ...« (Türkei)
- (8jj) »Zum Beispiel hat ein **Verhältnis** von Max-Planck-Institut, ...« (Ghana)
- (8kk) »Die **Verhältnisseforscher** von max plankt Enstitut haben nachgewiesen, ...« (Türkei)

Ich denke, es ist unmittelbar deutlich, wo hier die Probleme liegen. Diese Beispiele stammen aus »normalen« PNdS-Prüfungen, aus jenen Prüfungen also, mit deren Bestehen den Studierenden bestätigt wird: Die sprachlichen Voraussetzungen dafür, an einer deutschsprachigen Hochschule zu studieren, sind vorhanden. Die Studierenden, von denen die oben angeführten Beispiele stammen, haben das Zutrauen, daß sie sich dieser Prüfung stellen. Ihre Hilflosigkeit angesichts der Ausdrücke aus der alltäglichen Wissenschaftssprache kann auch nur zu Teilen mit der Hilfe der Wörterbücher bearbeitet werden. Es findet sich offensichtlich aber auch keine hinreichende Vorbereitung

für diese Aspekte innerhalb des Unterrichtsbereiches.

Bevor aus dieser Situation Konsequenzen gezogen werden, möchte ich in § 7. noch kurz Beispiele zu syntaktischen Aspekten der alltäglichen Wissenschaftssprache ansprechen.

7. Zum Zusammenspiel von Semantik und Syntax in der alltäglichen Wissenschaftssprache: Beispiel 3

(J)

»Zur Entwicklung der Arbeitsteilung

Mit diesem Zustand waren die Besitzer aber bald nicht mehr zufrieden. Ihre Fabrik war nicht die einzige, sie hatten Konkurrenz. Um sich gegen die Konkurrenz durchzusetzen, versuchten sie, die Menge der Produkte zu erhöhen. Das Mittel dazu war die Veränderung, genauer gesagt, die Aufteilung der Arbeit in einzelne Arbeitsschritte. Ein Arbeiter machte jetzt nicht mehr die ganze Arbeit bis zur Fertigstellung des Produkts, sondern jeder führte nur eine Teilarbeit aus, gleichzeitig mit 10 oder 50 anderen Arbeitern. Die positive Wirkung war: Durch die Arbeitsteilung wurde das Tempo und die Effektivität der Arbeit erhöht. Auf der anderen Seite wurden die handwerklichen Fähigkeiten der Arbeiter dadurch reduziert. Von nun an wären sie gar nicht mehr in der Lage gewesen, selbständige Handwerker zu sein. Es gab auch noch eine indirekte Wirkung: Dadurch daß viele Arbeiter nebeneinander dieselben Arbeitsschritte ausführten, wurde ihre Arbeit direkt vergleichbar. So wurde deutlich, wer besser und wer schlechter arbeitete, und wenn man seinen Arbeitsplatz nicht verlieren wollte, war man gezwungen, seine bisherige Arbeitsweise zu verändern.«

Der vierte Satz des Textes lautet:

(9) »Das Mittel dazu war die Veränderung, genauer gesagt, die Aufteilung der Arbeit in einzelne Arbeitsschritte.«

Zwei Studenten gaben den Satz korrekt wieder. Zwei Studenten ließen den Satz ganz aus. Ein Student gab nur Fragmente des Satzes wieder. Betrachten wir, was

bei den anderen aus *Mittel dazu* wurde. Wissenschaftssprachlich angemessen sind die Verwendungen (9a)–(9d) – jedenfalls hinsichtlich des Ausdrucks *Mittel dazu* allein; in (9c) und (9d) wird hingegen zunehmend undurchschaubar, inwieweit hier die Struktur verstanden worden ist.

- (9a) Das **Mittel dazu** war: die Aufteilung in einzelne Arbeitstritt. [14]
- (9b) Das **Mittel dazu** war Veränderung der Aufteilung der Arbeit [22]
- (9c) Das **Mittel dazu** ist, Veränderung zu setzen. [17]
- (9d) Das **Mittel dazu** ist Veränderung eingesetzt wurden. Aufteilung der Arbeit in einschnitten, [7]

Der Ausdruck *Mittel dazu* ist jedenfalls nicht verstanden in den Belegen (9e) und (9f).

- (9e) Die **Mitte dazu** war die Veränderung der Aufteilung. Die Aufteilung der Arbeit ist eine eizelne Schritte. [4]
- (9f) des **Mitte dazu** war die Veränderung genau gesagt die Aufteilung der Arbeit einzelnen Schrittearbeit. [8]

In den Beispielen (9g) und (9h) erfolgt durch eine kleine Veränderung eine subtile Modifikation für den Aufbau und die Struktur des Gesamtsatzes.

- (9g) Das **Mittel** wer **dazu** die Änderung. [5]
- (9h) Das **Mittel** war **dazu** Veränderung. Die Aufteilung der Arbeit war in einzelne Arbeitsschritte. [6]

In (9i) wird mit denselben Ausdrücken gearbeitet, aber die Spezifik von *Mittel dazu* verliert sich. Das Ergebnis ist nicht falsch, ist aber genau durch jene Unpräzision gekennzeichnet, die zu vermeiden die alltägliche Wissenschaftssprache im Fall ihres gelingenden Einsatzes wesentlich beiträgt.

- (9i) Das **Mittel** der Veränderung war die Aufteilung der Arbeit auf mehrerer Arbeitsschritte. [12]

In den Beispielen (9j) – (9m) wird der Abstand zum Ausgangstext ersichtlich immer größer.

- (9j) **Um das zu erzielen** wurde die Arbeit in Einzelarbeitsschritte aufgeteilt. [10]
- (9k) **versuchten sie** eine Produktionserhöhung und eine Aufteilung der Arbeit in einzelne Arbeitsschritte. [20]
- (9l) So kam die **Aufteilung** der Arbeit in einzelmem Arbeitsschritt. [23]
- (9m) Denn dachte man an die Arbeitsteilung oder die **aufteilung** der Arbeit.

Im selben Satz (9) findet sich die Formulierung

x, genauer gesagt, y.

21 Mal wurde sie in den Prüfungstexten gar nicht realisiert. Aufschlußreich sind daneben aber auch die Verwendungen, die sich konkret zeigen. Die Funktion, die einem solchen *genauer gesagt* zukommt, ist die Anzeige von Präzisierung, die Erläuterung dessen, was vorausgeht, durch das, was kommt.

Der Ausdruck *genauer gesagt* transformiert also *x* in *y* und bestimmt das Verhältnis zwischen beiden Elementen. In den Realisierungen der Textwiedergaben zeigt sich nun eine ganze Reihe unterschiedlicher Strategien, wie mit diesem alltagswissenschaftssprachlichen Phrasem umgegangen wird.

- (9n) des **Mittel** dazu war die Veränderung **genau gesagt** die Aufteilung der Arbeit einzelnen Schrittearbeit.

Indem der Komparativ getilgt wird, erfolgt ein anderer Typus von Spezifizierung. Die Verhältnisbestimmung zwischen *x* und *y* erhebt einen Anspruch, der im Ausgangstext so nicht vorhanden war.

Weniger spezifiziert sind die Varianten (9o) und (9p):

(9o) Das Mittel war dazu **Veränderung**. Die **Aufteilung** der Arbeit war in einzelne Arbeitsschritte. [6]

(9p) Das Mittel dazu ist **Veränderung** eingesetzt wurden. **Aufteilung** der Arbeit in einschnitten, [7]

Die einfache Nebeneinanderstellung der beiden Ausdrücke x (*Veränderung*) und y (*Aufteilung*) läßt unbestimmt, welche Beziehungen zwischen x und y bestehen.

Indem eine Genitivverbindung unter Tilgung des *genauer gesagt* hergestellt wird (9q)–(9s), entsteht eine Aussage, die zwar nicht falsch ist, aber etwas anderes besagt:

(9q) Das Mittel dazu war **Veränderung** der **Aufteilung** der Arbeit [22]

(9r) die **Veränderung** der **Aufteilung** der Arbeit war ein Arbeitsschritt. [24]

(9s) Die Mitte dazu war die **Veränderung** der **Aufteilung**. Die **Aufteilung** der Arbeit ist eine einzelne Schritte. [4]

Die Umsetzung des Nomens in Verben (9t), (9u), die Tilgung von x=y (*Veränderung*) (9v) – (9x) sowie die Umformungen (9w), (9z) führen zu zunehmender Aussageveränderung. In der Neuverteilung der Subjekts- und Prädikatsstellen (9aa), (9bb) ist die ursprüngliche Aussage kaum noch recht zu erkennen.

(9t) Die **Veränderung** jetzt ist, daß die Arbeiter machen nicht die ganze Arbeit aber nur ein Teil aufführt. [9]

(9u) Um das zu erzielen wurde die Arbeit in Einzelarbeitsschritte **aufgeteilt**. [10]

Veränderung > 0

(9v) Das Mittel dazu war: die **Aufteilung** in einzelne Arbeitstritt. [14]

(9w) Dagegen versuchten Sie mit der **Austeilung** der Arbeit, die Produktion zu erhöhen. [3]

(9x) Jetzt man die **Abteilung** in Arbeitsschritte [16]

(Mittel, Veränderung, PRÄD) > 0

(9y) Die Arbeit sollte in einzelnen Arbeitsschritten **aufgeteilt** werden, [21]

(9z) So kam die **Aufteilung** der Arbeit in einzeltem Arbeitsschritt. [23]

Subjekt-/Prädikat-Verteilung neu:

(9aa) Denn dachte man an die Arbeitsteilung oder die **aufteilung** der Arbeit. [2]

(9bb) Das Mittel dazu ist, Veränderung zu setzen. [17]

Was hier genau geschieht, lohnt eine detailliertere Analyse. Denn es ist erstaunlich, was aus solchen alltäglichen Wissenschaftsausdrücken wie *genauer gesagt*; *Veränderung*; *Aufteilung* auch bei kaum merklichen Veränderungen in der Nutzung entstehen kann. Gerade die diffizilen und differenzierten Akzentuierungen, die syntaktisch-kommunikativ das Phrasem *genauer gesagt* leistet, entzogen sich offenbar der Zugänglichkeit der Lernenden, deren Texte untersucht wurden. Man stelle sich vor, es sitzen Studierende mit derart mangelnden Voraussetzungen in einer Vorlesung oder lesen ein wissenschaftliches Werk und versuchen dabei, den jeweiligen Sinn für sich selbst zu rekonstruieren: Die Bemühungen zu solcher Sinn-Rekonstruktion werden ohne Zweifel unternommen; aber die Gefahr ist nur allzu offensichtlich, daß das Ergebnis relativ weit entfernt von dem ist, was der jeweilige Autor oder Vortragende, der Kommilitone, die Kommilitonin, die ein Referat halten, meinen. Gerade ein so subtiler Zusammenhang, wie er syntaktisch durch die Form *genauer gesagt* verbalisiert werden kann, geht bisher weithin noch an den Lernmöglichkeiten vorbei, die den Lernenden didaktisch eröffnet werden.

Drei Beispiele aus der Empirie des Alltags der Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache wurden vorgestellt. Alle, die auf diesem Feld tätig sind, haben leichten Zugang zu ähnlichen Daten. Sie könnten als unmittelbare Ressource für die Verbesserung der Vermittlung alltäglicher Wissenschaftssprache genutzt werden.

8. Teilhaberschaft und systematische Expandierbarkeit der Sprachstruktur

Die Beherrschung einer Sprache, genauer gesagt die Aneignung einer Sprache von Kindesbeinen an, bedeutet offenbar, daß wir nicht nur eine Menge z. B. von Regeln und lexikalischen Einheiten erwerben, sondern zugleich einen tatsächlich Neues erzeugenden, komplexen psychischen Apparat. Dies wurde sprachanalytisch verschiedentlich und mit unterschiedlichen theoretischen Konsequenzen thematisiert. Theoretisch ist es vor allem in den Konzeptionen Humboldts artikuliert worden, der mit seiner Betonung dessen, daß eine Sprache eine wirkende Kraft ist, eine *energeia*, just diesen Punkt besonders hervorhob. Diese wirkende Kraft nun ist, so steht zu vermuten, das eigentliche Vermittlungsziel auch der Lehre einer fremden Sprache. Sie ist in ihren Strukturgesetzmäßigkeiten bisher noch immer relativ wenig erforscht. Wir wissen einfach noch nicht genau, wie solche alltagswissenschaftssprachlichen Metaphorisierungen wie *Fuß fassen* oder *zusammenfallen* etc. konkret »funktionieren«. Wir wissen aber, daß die Beherrschung der Alltagssprache die flexible, vielfältig adaptierbare Umgehensweise mit komplexen Innovationen der Wissenschaftssprache konkret gestattet und ermöglicht. Mir scheint, an dieser Stelle findet sich in der Linguistik bisher relativ wenig, was weiterhelfen kann. Die sprachlernpsychologische Qualität, die sich im Erwerb einer Sprache in ihrer vollen Form ontogene-

tisch erkennbar macht, wäre m. E. durch *energeia*-artige Sprachmodelle zu modellieren, und in bezug auf diese *energeia*-artigen, die sprachlichen Potenzen enthaltenden »generativen« Strukturen wären für die Entwicklung von Sprachlernmodellen in der Linguistik Kapazitäten einzusetzen. Sie sind bisher hingegen gegenüber den fertigen Regelsystem-Modellen, den Modellen eines fertigen Lexikons noch weithin diskreditiert.

Die wissenschaftliche Alltagssprache gewinnt ihre Geschmeidigkeit gerade daraus, daß sie fertige Grenzen nicht setzt, daß sie ein Changieren zwischen der alltäglichen Kommunikation und der wissenschaftlichen Kommunikation möglich macht, und zwar ein Changieren nicht im Sinne der jeweiligen einzelnen brillanten Formulierung, sondern so, daß die alltäglichen Strukturen als tatsächliche Kommunikationsressource für spezifische, nämlich die wissenschaftlichen Zwecke vorgehalten wird.

9. Linguistische Defizite und didaktische Desiderate

Wie eben schon gesagt, sind die möglichen Erwartungen an die Linguistik hier eher gering. Es liegt eher ein Fall von linguistischen Defiziten vor. Wir haben eigentlich nur *eine* umfassendere Spracherwerbskonzeption, die überhaupt Teile dieses Bereiches thematisiert hat: Das ist die Spracherwerbskonzeption von Wigotsky, die ja den Spracherwerbsprozeß nicht im Alter von 4, 5, 6 oder 7 Jahren aufhören, sondern ihn in der komplexen Entwicklung der Konzepte von *Pseudobegriff* und *Begriffsbildung* bis sozusagen weit in die Adoleszenz hineingehen läßt. In diesen beiden Konzepten des *Pseudobegriffs* und des *Begriffs* wird ein Stück weit der Versuch unternommen, sozusagen den *energeia*-Charakter, den Ressourcen-Charakter eines sprachlichen Systems zu erfassen.

Darüber hinaus finden sich in der Wörterbucharbeit und in der Lexikographie bzw. Semantik einige wenige Ansätze, die hilfreich sein können, nämlich die Konzeptionen der Kollokationen, der Phraseologismen, der idiomatischen Ausdrücke, der freien Fügungen oder festen Syntagmen. Aber all diese Konzeptionen wiederum sind kaum an den Ressourcen und der Expandierbarkeit interessiert, nicht an dem orientiert, was an Potential umgesetzt werden kann, sondern fixieren sich auf die festen lexikographischen, die erfaß- und festhaltbaren Resultate, derer man sozusagen habhaft werden kann. Hingegen finden sich praktisch kaum Konzepte, die weiterhelfen, sozusagen die energetischen Charakteristika dieser lexikalischen und syntaktischen Möglichkeiten zu erfassen. Es gibt ein älteres Konzept von Porzig, das hier interessant sein kann, nämlich das, was er in der Terminologie der dreißiger/vierziger Jahre, für uns schlecht nachvollziehbar, *wesenhafte Bedeutungsbeziehungen* nennt; also ein bestimmtes Potential, das Kombinierbarkeiten regelt; im Konzept der Subklassifikationsregeln finden sich einige – freilich viel zu allgemeine und pauschale – Restriktionsbeschreibungen. Insgesamt aber zeigen sich m. W. von der Linguistik her allenfalls Ansätze für die Bearbeitung der Aufgaben, die die wissenschaftliche Alltagssprache linguistisch stellt – und damit die Notwendigkeit, zu neuen kategorialen Instrumentarien zu kommen, die uns in die Lage versetzen, diese spezifischen Strukturen, diese spezifischen Ressourcen in ihrer historisch-gegenwärtigen, so formuliere ich zusammenfassend, Potentialität zu erarbeiten.

Wenn die Fachlinguistik diejenigen, die sich mit wissenschaftlicher Alltagssprache befassen, bisher leider noch weitgehend im Stich läßt, so ist deutlich, daß die didaktischen Desiderate, die sich ergeben,

sie wieder sozusagen auf ihre eigene Empirie zurückwerfen. Die Ressourcen, die allen in der praktischen Vermittlung Arbeitenden zur Verfügung stehen, sind ein gewaltiger Schatz für die Ausarbeitung der Details der alltags-wissenschafts-sprachlichen Strukturen. Ich würde mir wünschen, daß sich viele daran beteiligen, das Profil der alltäglichen Wissenschaftssprache – und zwar gerade vom Umgang mit der Praxis der Erwerbsprozesse her – präziser zu erfassen und zu beschreiben, um so über die sozusagen toten Relikte, die lexikographischen Fertigprodukte, hinauszukommen und auf diese Weise eine Hinwendung zu den Gebrauchszusammenhängen der Lernenden verstärkt zu ermöglichen. Eine derartige systematische Erfassung dessen, was uns allen zur Verfügung steht, bietet Chancen, auch eine systematische Progression in bezug auf diese alltägliche Wissenschaftssprache zu entfalten.

Einige wenige, aber interessante Vorarbeiten in den DaF-spezifischen Kontexten der lexikalischen Erfassungen liegen bereits, wenn auch an verstecktem Ort, vor, etwa Lern-Listen des Australiers Henk Ciliakus. Auch die Zusammenstellungen von Erk können m. E. hilfreich sein. Aber auch hier wird sozusagen vor allem klassifiziert, was im Lexikon greifbar ist. Ich plädiere also ein Stück weit für eine energetischere semantische Konstruktion (im oben beschriebenen Sinn) für die Rekonstruktion des Ressourcencharakters dieser alltäglichen Wissenschaftssprache unter Nutzung der Resultate, die tagtäglich in der Praxis entstehen.

Das, was hier sozusagen als Werkstattbericht mitgeteilt wurde, ist also auch ein Versuch, andere zu motivieren, sich an diesem Geschäft zu beteiligen. Die erforderliche Arbeit geht weit über die Möglichkeiten eines einzelnen Teams hinaus.

10. Lernorte und Lernziele: Perspektiven der studienintegrierten Sprachqualifizierung

Ich denke, ein ganz wichtiger Punkt einer energetischen Herangehensweise, für die ich plädiert habe, liegt darin, daß die Erarbeitung der alltäglichen Wissenschaftssprache ein Stück Einübung in wissenschaftliche Kommunikation selbst darstellt. Dies bedeutet meines Erachtens eine Verlagerung in bezug auf die Lernprozesse der ausländischen Lerner und Lernerinnen weg von der Fixierung auf eine abschließende Prüfung hin auf die studienintegrierte Sprachqualifizierung. Dies hätte selbstverständlich nicht unerhebliche, auch institutionelle Konsequenzen. Es wird nicht leicht sein, angesichts der zu Beginn des Papiers skizzierten Situation Verständnis bei den Kolleginnen und Kollegen an den Universitäten zu finden, die sozusagen ja immer etwas von ihrer kostbaren Studienzeit, von ihrem Curriculum abgeben müßten. Wir haben bisher, soweit mir bekannt ist, keine systematische Analyse über den Studienerfolg von PNdS- und DSH-Absolventen und Absolventinnen unter sprachlichen Gesichtspunkten. Diese brauchen wir, denke ich, ganz dringend; hier liegt m. E. eine übergreifende Forschungsaufgabe vor – für die sich hoffentlich Finanzierungsmöglichkeiten finden. Ich würde vermuten, daß ihre Ergebnisse die Einschätzung bestätigen würden, daß eine optimale (und das heißt immer auch: eine bildungsökonomisch günstige) Qualifizierung die Vermittlung von wissenschaftssprachlichen Fähigkeiten auch *nach* – sozusagen – der sprachlichen »Zwischenprüfung« PNdS, DSH (oder dann gar von TestDaF) bieten sollte. Die deutsche Universität sollte diese Herausforderung ernsthaft aufnehmen, um so dazu beizutragen, das, was die deutsche Wissenschaft im Konzert der internationalen Wissenschaftspra-

chen einbringen kann, auch konkret zu leisten. Sie könnte so eine Aufgabe für eine tatsächliche Internationalisierung realisieren.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1966.
- Ammon, Ulrich: *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache?* Berlin; New York: de Gruyter, 1998.
- Bühler, Karl: *Sprachtheorie*. Stuttgart; New York: Fischer, 1934/1982.
- Duden. *Deutsches Universalwörterbuch*. 2. Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 1989.
- Ehlich, Konrad: »Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate«. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin; New York: de Gruyter, 1995, 325–351.
- Ehlich, Konrad: »DaF – LaF – GraF. Multiplikationen und / oder Verminderungen von Lernaufgaben«. Erscheint 1999 in einem von Johannes Volmert herausgegebenen Sonderheft der Zeitschrift *Der Deutschunterricht*.
- Eisenberg, Peter: *Grundriß der deutschen Grammatik*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler, 1989.
- Haarmann, Harald: *Multilingualismus* (2). Tübingen: Narr, 1980.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften*. 1830. Hamburg: Meiner, 1959.
- Kjär, Uwe: »Fachsprache und Gemeinsprache. Fachkodespezifika in Theorie und Praxis im Grenzbereich der Gemeinsprache«. In: *Research & Reports*. Opuscula: Mälardalens Högskola, 1996, 1–28.
- Köhler, Claus: *Fachsprache. Fremdsprache. Muttersprache. Verben in deutschsprachigen Fachtexten – Supplementverben*. TU Dresden 1985.
- Lehr, Andrea: *Kollokationen und maschinenlesbare Korpora*. Tübingen: Niemeyer, 1996.
- Meyer, Paul Georg: »Nicht-fachgebundene Lexik in Wissenschaftstexten: Versuch einer Klassifikation und Einschätzung ihrer Funktionen«. In: Kalverkämper, Hartwig; Baumann, Klaus-Dieter (Hrsg.):

- Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien.* Tübingen: Narr, 1996, 175–201
- Meyer, Paul Georg: *Coming to know. Studies in the lexical semantics and pragmatics of academic English.* Tübingen: Narr, 1997.
- Porzig, Walter: »Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen«. 1934. In: Schmidt, Lothar (Hrsg.): *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes.* Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1973, 78–103.
- Porzig, Walter: *Das Wunder der Sprache.* 6. Aufl. München: Francke, 1950.
- Rothkegel, Anneli: *Feste Syntagmen. Grundlagen, Strukturbeschreibung und automatische Analyse.* Tübingen: Niemeyer, 1973.
- Schepping, Heinz: »Bemerkungen zur Didaktik der Fachsprache im Bereich des Deutschen als Fremdsprache«. In: Rall, Dieter; Schepping, Heinz; Schleyer, Walter (Hrsg.): *Didaktik der Fachsprache. Beiträge zu einer Arbeitstagung 1974.* RWTH Aachen, 1976, 13–34
- Wahrig, *Deutsches Wörterbuch.* Gütersloh; Berlin: Bertelsmann Lexikon-Verlag, 1977.