

6238 117. Fachsprachenvermittlung

- 6239 1. Fachsprachen und Fachkommunikation
- 6240 2. Didaktik und Methodik der Fachsprachenvermittlung
- 6241 3. Vermittlung von Wissenschaftssprache
- 6242 4. Literatur in Auswahl

6243 1. Fachsprachen und Fachkommunikation

6244 Komplexe Gesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine Fülle von Praxen auf-
6245 weisen, an denen nicht alle Mitglieder der Gesellschaft beteiligt sind. Diese Praxen sind
6246 von der Elementarpraxis abgeleitet. Sie ruhen auf ihr auf, sind aber nicht von ihr unab-
6247 hängig (Beispiel: Nicht jeder fährt Auto, aber die rote Ampel gilt für Autofahrer und
6248 Fußgänger gleichermaßen). Die abgeleiteten Praxen haben spezifische sprachliche Erfor-
6249 dernisse, so z. B. Begriffe von Gegenständen zu benennen, die nicht Teil der Elementar-
6250 praxis sind (Thielmann 2004). Der Terminus „Fachsprache“ ist also eine Metapher:
6251 „Fachsprachen“ sind Varietäten, die geeignet sind, die spezifischen sprachlichen Bedürf-
6252 nisse abgeleiteter Praxen zu bedienen. Sie sind keine selbständigen Sprachsysteme (Fluck
6253 1996; Buhmann und Fearn 2000: 11–80). Fachkommunikation ereignet sich im Dis-
6254 kurs, wenn die Kommunizierenden kopräsent sind (z. B. Laborkommunikation, vgl.
6255 Chen 1995), oder durch Texte, wenn das sprachliche Handeln zur Überwindung einer
6256 zerdehnten Sprechsituation verdauert werden muss (Ehlich 1983); vgl. auch Kap. VI
6257 (Art. 45–51).

6258 Diese Beobachtungen und Unterscheidungen sind für die Zielsetzungen und die In-
6259 halte einer Fachsprachendidaktik und die Methodik der Fachsprachenvermittlung im
6260 Zusammenhang von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von grundlegender Bedeu-
6261 tung.

6262 2. Didaktik und Methodik der Fachsprachenvermittlung

6263 Eine Didaktik der Fachsprachenvermittlung im Zusammenhang von Deutsch als Fremd-
6264 und Zweitsprache ist nicht zielgruppenunabhängig zu entwerfen (2.1) und ist auf die
6265 kommunikativen Bedürfnisse der Lerner zu beziehen (2.2). Die Methodenwahl ist insbe-
6266 sondere davon abhängig, inwieweit spezifisch fachsprachliche Elemente in der Zielspra-
6267 che bzw. in der Erstsprache der Lerner reflektiert werden können (2.3).

6268 2.1. Zielgruppen

6269 Für den fachsprachlichen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht typische Situationen
6270 sind z. B. die Vermittlung des Deutschen in schulischen (z. B. im Rahmen des „Fach- und
6271 Sprachintegrierten Unterrichts“ (CLIL)) und universitären Zusammenhängen, u. U.

auch mit fachlicher Ausrichtung (z. B. Wirtschaftsdeutsch), oder im Rahmen der Erwachsenenbildung. Unterricht in Kleingruppen oder Einzelunterricht erfolgt z. B. dann, wenn Angehörige bestimmter Institutionen auf einen zeitweiligen Aufenthalt in Deutschland und dessen spezifische sprachliche Erfordernisse (z. B. Diplomatie, Militär, Nachrichtendienst) vorzubereiten sind. Besondere Anforderungen entstehen im Zusammenhang der Vorbereitung ausländischer Studierender auf die deutsche Wissenschaftssprache (3).

Für Deutsch als Zweitsprache typische Situationen sind z. B. berufsvorbereitender sowie berufsbegleitender Deutschunterricht (vgl. Art. 126) für Migranten, wobei auch in den nicht fachspezifisch ausgerichteten Integrationskursen fachliche Anteile vorgesehen sind (z. B. Verwaltungssprache). Eine besondere Herausforderung für die Schulsituation ist die Tatsache, dass der deutschsprachige Fachunterricht für nicht deutschsprachige Kinder immer per se auch Sprachunterricht ist.

2.2. Didaktik der Fachsprachenvermittlung

Die Tatsache, dass Fachsprachen Varietäten sind, führt sofort auf die Einsicht, dass für eine Didaktik der Fachsprachenvermittlung keine allgemeine Zielstellung – und damit auch keine allgemein verbindlichen Inhalte – zu formulieren sind. Im Gegensatz zur gemeinsprachlichen Kompetenz, die darin zu sehen ist, dass Lerner die sprachlichen Anforderungen der gesellschaftlichen Elementarpraxis bewältigen können, führt jede auf solcher Kompetenz aufbauende Einführung in fachsprachliche Kommunikation in sprachliche Bereiche, die nur noch für bestimmte gesellschaftliche Gruppen relevant sind. So lässt sich allgemein nur folgendes sagen: Da Fachsprachen Varietäten sind, also bestimmte gemeinsprachliche Mittel auf besondere Weise und mit besonderer Häufigkeit nutzen, ist es wohl i. d. R. nicht sinnvoll, bereits auf eine fachkommunikative Kompetenz hinzuarbeiten, wenn die gemeinsprachliche Kompetenz noch nicht erreicht ist (s. hierzu auch Funk 2001, 964). Darüber hinaus gilt: „Die Formulierung konkreter Lernziele ist, wenn sie sinnvoll sein soll, das Ergebnis einer möglichst genauen Bedarfsanalyse“ (Buhlmann und Fearn 2000: 88).

Worum es zielgruppenspezifisch gehen könnte, sei an einem kleinen Beispieltext demonstriert. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Text, der Bürgern die Ausfüllung ihres Einkommensteuerformulars erleichtern soll:

In dieser Zeile sind solche Einkommensersatzleistungen anzugeben, die zwar steuerfrei sind, aber die Höhe der Steuer auf die steuerpflichtigen Einkünfte beeinflussen und nicht in den Zeilen 25 bis 27 der Anlage N einzutragen sind. Derartige Einkommensersatzleistungen sind z. B. das aus der gesetzlichen Krankenversicherung gezahlte Krankengeld, das Eltern- und das Mutterschaftsgeld, das Gewerbetreibende, Freiberufler oder Landwirte erhalten.

(Anleitung zur Einkommensteuererklärung 2007)

Man erkennt in diesem – keineswegs gemeinsprachlichen – Textstück typisch fachsprachliche Nutzungen deutscher syntaktischer Mittel und Wortbildungsverfahren, so z. B. die mit den Konnektoren *zwar ... aber* sowie *und* gleichgeordneten Attributsätze, die häufig als Passiversatzform bezeichnete *ist zu*-Konstruktion, das Partizipialattribut (*aus der gesetzlichen Krankenversicherung gezahlte*), Komposition (*Mutterschaftsgeld*)

6314 und deverbale Ableitung (*Anlage, Leistung*). Wenn solche Strukturen auch häufiger in
6315 fachsprachlichen Texten anzutreffen sind, so sind sie dennoch auch in der Gemeinsprache
6316 üblich (vgl. *das Auto, das zwar alt, aber noch gut in Schuss war; dieses Auto ist nicht zu*
6317 *verkaufen; unser kürzlich renoviertes Haus; Wohnzimmer; Wohnung*). Bei Kurskonzeptio-
6318 nen, die auf die Möglichkeit späterer fachsprachlicher Qualifizierung abzielen, wären
6319 solche sprachlichen Mittel und Strukturen verstärkt zu berücksichtigen und – im Sinne
6320 der Konzeption des autonomen Lernens – als Instrumentarium der Sinnerschließung
6321 zu vermitteln.

6322 Abgesehen von diesen Mitteln und Strukturen dürfte eine der Hauptschwierigkeiten
6323 dieses Textstücks für Lerner jedoch darin bestehen, sich das begriffliche Wissen anzueig-
6324 nen, das durch Termini wie *Einkommensersatzleistung* oder *Gewerbetreibender* benannt
6325 wird. Mit anderen Worten: Die didaktischen Entscheidungen bei der Fachsprachenver-
6326 mittlung werden auch davon beeinflusst, ob im Wesentlichen „nur“ sprachliche Struktu-
6327 ren oder auch Konzepte zu vermitteln sind. Bezogen auf die Zielgruppen gilt:

6328 a) In der DaF-Situation erfolgt auf den höheren Stufen typischerweise eine Einfüh-
6329 rung in die Erfordernisse des sprachlichen Handelns in Institutionen, wo DaF-Lehrer
6330 auch (u. U. interkulturell sensibilisiert und landeskundlich hochinformiert) als Vermittler
6331 von Konzepten zu agieren haben. An Universitäten kann darüber hinaus auch eine Ein-
6332 führung in die Wissenschaftssprache notwendig werden (s. Abschnitt 3). Im fachspezifi-
6333 schen Kleingruppen- oder Einzelunterricht ist neben dem begrifflichen Wissen auch häu-
6334 fig eine sehr gute Kenntnis (und u. U. auch produktive Beherrschung) fachlicher Textar-
6335 ten zu vermitteln.

6336 b) In der DaZ-Situation gilt für allgemeine Sprachkurse, dass ebenfalls vor allem
6337 institutionelle Konzepte, und zwar i. d. R. interkulturell, zu vermitteln sind. Dies gilt
6338 auch für berufsvorbereitende Sprachkurse, die vor allem eine berufsfeldübergreifende
6339 institutionelle sprachliche Handlungskompetenz herzustellen haben. Bei berufsbegleiten-
6340 den Sprachkursen ist zu differenzieren zwischen einer Situation, in der eine einschlägige
6341 fachliche Vorqualifikation vorhanden ist (Schmidt 2000), und einer Vermittlungssitua-
6342 tion, in der die konzeptuelle Kompetenz zusammen mit der fachsprachlichen aufzubauen
6343 ist. Zu den Lernzielen besonders im Rahmen der DaZ-Situation gehört darüber hinaus
6344 die Fähigkeit, die sprachlichen Anforderungen der arbeitsplatzbezogenen Kommunika-
6345 tion (z. B. mit Kollegen, mit Vorgesetzten, mit der Personalabteilung, mit dem Betriebsrat
6346 etc.) und der berufsbezogenen Kommunikation (z. B. Material anfordern, einen Auftrag
6347 erteilen, eine Reklamation bearbeiten) mündlich und schriftlich bewältigen zu können (s.
6348 IQ- Arbeitspapier „Berufsbezogener Deutschunterricht – Qualitätskriterien“).

6349 2.3. Methodik der Fachsprachenvermittlung

6350 Da Fachsprachenvermittlung immer zugleich Sprachvermittlung ist, kann die Methodik
6351 der Fachsprachenvermittlung im Prinzip auf die Fülle der im Zusammenhang von DaF
6352 und DaZ ausgearbeiteten Verfahren zurückgreifen. Die starke Zielgruppenabhängigkeit
6353 der Inhalte hat schon vor einiger Zeit vor allem für DaZ-Zusammenhänge sehr spezifi-
6354 sche Konzeptionen und Materialien entstehen lassen, so z. B. die „Handreichung Fach-
6355 sprache in der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher“ (Albers et al. 1987), das für
6356 ausländische Pflegekräfte konzipierte „Deutsch im Krankenhaus“ (Firnhaber-Sensen
6357 und Schmidt 1994) oder das einen authentischen Geschäftsfall nachvollziehende, auf

Zertifikatsniveau aufbauende „Dialog Beruf 3“ (Becker und Braunert 1998). Dennoch werden Lehrende gerade im Bereich der „berufsorientierten Deutschkurse“ auch in Zukunft nicht umhinkommen, „einen Großteil der Materialien im und für den Unterricht zu erstellen“ (IQ-Arbeitspapier „Berufsbezogener Deutschunterricht – Qualitätskriterien“), da die Anforderungen gerade im Bereich der beruflichen Weiterqualifikation sehr spezifisch sein können: Lerner, deren Ziel es ist, zunächst einmal eine berufsqualifizierende Prüfung zu bestehen, werden sich u. U. ausführlich mit der Textart Textaufgabe auseinandersetzen müssen, was für Lerner, deren Ziel die Beherrschung branchenüblicher Kommunikationsformen ist, Zeitverschwendung wäre.

Während die Funktionalität fachsprachlich relevanter Mittel und Strukturen in Texten bereits seit langem untersucht wird und recht gut verstanden ist, um methodisch vermittelt werden zu können, mangelt es immer noch an einschlägigen Untersuchungen zu sprachlichen Strukturen im fachlichen Diskurs. Hierzu ein Beispiel aus der Laborkommunikation:

F: ²⁰⁸⁾ Jetzt hört man nichts mehr, ²⁰⁹⁾ Jetzt ist die Vakuumpumpe belüftet.	6372
A:	6373
F: ²¹⁰⁾ So, ²¹¹⁾ jetzt stelle ich hier das Ölbad	6374
A: ²¹²⁾ dreht die Hebebühne herunter	6375
F:	6376
A: runter	6377
Hebebühne herunter	6378
	6379

Abb. 117.1: Das „Zustandspassiv“ in der Laborkommunikation (aus Chen 1995: 67)

6380

Nach der Analyse von Chen (1995: 67; vgl. dazu auch Redder 1995) wird durch die Struktur *ist ...belüftet* in Segment 209 der Abschluss einer Handlungsphase kommuniziert, der die Möglichkeit für Anschlusshandlungen eröffnet – eine Bestimmung, die, zunächst auf den Diskurs bezogen, weiter führt als die traditionelle Unterscheidung in Vorgangs- und Zustandspassiv (z. B. Buhlmann und Fearn 2000: 19). Hier müssen die empirischen Grundlagen der Methodik der Fachsprachenvermittlung noch weiter ausgebaut werden.

Der Konsens in der Fachsprachendidaktik, Lerner zum eigenständigen Umgang mit Fachkommunikation anzuleiten, hat zur Konsequenz, dass sprachliche Mittel und Strukturen sowie Wissen über fachspezifische Textarten und Kommunikationszusammenhänge nicht als Regeln, sondern als Instrumente der selbstgesteuerten Aneignung fachlichen Wissens und fachlicher Kommunikation vermittelt werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Lerner hinsichtlich des Umgangs mit Wissen verschieden sozialisiert sein können und an eine solche, auch zu den beruflichen Schlüsselqualifikationen zählende Selbstständigkeit erst interkulturell sensibilisiert heranzuführen sind (Buhlmann und Fearn 2000: 103–114).

Die konzeptuellen Benennungserfordernisse fachlicher Praxen übersteigen bei weitem den Nennwortanteil gemeinsprachlicher Wortschätze. Neben den Grundstrategien der Entlehnung und der Wortbildung wird diesem Sachverhalt durch das Verfahren der Terminologisierung entsprochen, was dazu führt, dass ein gemeinsprachlicher Ausdruck in verschiedenen Fachsprachen verschiedene Fachbegriffe benennen kann (vgl. *Arbeit* in der

bei der Vermittlung des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache rühren, wie einschlägige Untersuchungen z. B. zum wissenschaftlichen Protokoll (Moll 2001) und zur studentischen Seminararbeit (Stezano-Cotelo 2006) gezeigt haben, daher, dass ausländische Studierende in noch wesentlich stärkerem Maße als ihre muttersprachlichen Kommilitonen an diese eristische Qualität wissenschaftlicher Kommunikation herangeführt werden müssen, da sie sonst Gefahr laufen, wissenschaftliche Texte als informative Texte zu lesen und ihnen so der Dreh- und Angelpunkt wissenschaftlicher Kommunikation entgeht. Eine produktive Beherrschung dieser gemeinsprachlichen Ressourcen, der fachübergreifenden *alltäglichen Wissenschaftssprache* (Ehlich 1995), erfordert, wie das folgende Beispiel zeigt, neben einer komplexen semantischen auch eine nicht unerhebliche syntaktische Kompetenz:

Während *sich* die deutschsprachige Heidegger-Forschung bislang vor allem der *Wissenschaftskritik* zuwandte, wird besonders unter amerikanischen Philosophen seit den 60er Jahren eine intensive Debatte um Heideggers ‚philosophy of science‘ als Konzept post-metaphysischer/-positivistischer Wissenschaftstheorie geführt.
(Wolf 2003: 95; Hvg. d. Verf.)

Die Didaktik und Methodik der Wissenschaftssprachvermittlung bedarf demnach dringender Information durch weitere linguistische Untersuchungen, die sprachliche Mittel im Zusammenhang der Verfolgung genuin wissenschaftlicher Zwecke charakterisieren und unter dieser Fragestellung auch komparativ vorgehen (s. Ehlich 1993: 34).

4. Literatur in Auswahl

- Albers, Hans-Georg, Hermann Funk, Reimer Grundmann, Gerhard Neuner und Andrea Zielke
1987 *Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Anleitung zur Einkommensteuererklärung 2007.
http://www.steuer.bayern.de/vordrucke/01_est/2007/print/anltg_est1a_07.pdf [16. 6. 2008].
- Becker, Norbert und Jörg Braunert
1998 *Dialog Beruf 3*. Ismaning: Hueber.
- Berufsbezogener Deutschunterricht – Qualitätskriterien*
(formuliert im Zusammenhang des Themenschwerpunktes „Berufsbezogenes Deutsch“ des IQ-Netzwerks): http://www.teil4.de/intqua/pdf/qualitaetskriterien_deutsch.pdf [12. 6. 08].
- Buhlmann, Rosemarie und Anneliese Fearn
2000 *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. 6. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr.
- Chen, Shing-Lung
1995 *Pragmatik des Passivs in chemischer Fachkommunikation. Empirische Analyse von Labordiskursen, Versuchsanleitungen, Vorlesungen und Lehrwerken* (= Arbeiten zur Sprachanalyse 23). Frankfurt a. M.: Lang.
- Ehlich, Konrad
1983 Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Aleida Assmann, Jan Assmann und Christof Hardmeier (Hg.), *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*, 24–43. München: Fink.
- Ehlich, Konrad
1993 Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* Bd. 19, 13–42. München: iudicium.

- 6490 Ehlich, Konrad
 6491 1995 Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desi-
 6492 derate. In: Heinz L. Kretzenbacher und Harald Weinrich (Hg.), *Linguistik der Wissen-*
 6493 *schaftssprache*, 325–352 (= Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Forschungsbericht
 6494 10). Berlin: de Gruyter.
- 6495 Firnhaber-Sensen, Ulrike und Gabriele Schmidt
 6496 1994 *Deutsch im Krankenhaus: Berufssprache für ausländische Pflegekräfte*. Berlin/München:
 6497 Langenscheidt.
- 6498 Fluck, Hans-Rüdiger
 6499 1996 *Fachsprachen*. Tübingen: Francke.
- 6500 Funk, Hermann
 6501 2001 Berufsbezogener Deutschunterricht. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und
 6502 Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*,
 6503 962–973. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2).
 6504 Berlin/New York: de Gruyter.
- 6505 Griebhaber, Wilhelm
 6506 2001 Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: *Deutsch in Armenien*. Teil
 6507 1: 1/2001, 17–24; Teil 2: 2/2001, 5–15. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband.
 6508 Auch online: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tdaz-eri.pdf> [19. 6. 2008]
- 6509 IQ-Arbeitspapier „Berufsbezogener Deutschunterricht – Qualitätskriterien“
 6510 http://www.kumulus-plus.de/fileadmin/pdf/lesetipps/qualitaetskriterien_deutschunterricht_
 6511 [passage.pdf](http://www.kumulus-plus.de/fileadmin/pdf/lesetipps/qualitaetskriterien_deutschunterricht_) [15. 9. 2009]
- 6512 Kügelgen, Rainer v.
 6513 1992 *Diskurs Mathematik. Kommunikationsanalysen zum reflektierenden Lernen* (= Arbeiten
 6514 zur Sprachanalyse 17). Frankfurt a. M.: Lang.
- 6515 Moll, Melanie
 6516 2001 *Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruk-*
 6517 *tionen und Erfordernisse für die Praxis*. München: iudicium.
- 6518 Redder, Angelika
 6519 1995 Handlungstheoretische Grammatik für DaF – am Beispiel des sogenannten “Zustand-
 6520 spassivs”. In: Norbert Dittmar und Martina Rost-Roth (Hg.), *Deutsch als Zweit- und*
 6521 *Fremdsprache*, 53–74. Frankfurt a. M.: Lang.
- 6522 Schmidt, Gabriele
 6523 2000 Teaching culture and language for specific purposes. In: Anthony Liddicoat and Chantal
 6524 Crozet (Hg.): *Teaching Languages, Teaching Cultures*, 131–140. Canberra: Applied Lin-
 6525 guistics Association of Australia.
- 6526 Stezano-Cotelo, Kristin
 6527 2006 Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswis-
 6528 sen und wissenschaftlichem Wissen. In: Konrad Ehlich und Dorothee Heller (Hg.), *Die*
 6529 *Wissenschaft und ihre Sprachen*, 87–114 (=Linguistic insights 52). Frankfurt a. M.: Lang.
- 6530 Thielmann, Winfried
 6531 2004 Begriffe als Handlungspotentiale. *Linguistische Berichte* 199: 287–311.
- 6532 Thielmann, Winfried
 6533 2006 „... it seems that light is propagated in time ...“ – zur Befreiung des wissenschaftlichen
 6534 Erkenntnisprozesses durch die Vernakulärsprache Englisch. In: Konrad Ehlich und Do-
 6535 rothee Heller (Hg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, 297–320. Frankfurt a. M.: Lang.
- 6536 Wierzbicka, Anna
 6537 1985 *Lexicography and Conceptual Analysis*. Ann Arbor: Karoma.
- 6538 Wolf, Tomas
 6539 2003 Konstitution und Kritik der Wissenschaften bei Heidegger. *Zeitschrift für philosophische*
 6540 *Forschung* 57(1): 95–110.