

Ulrich Steinmüller

## **Deutsch als Fremdsprache: didaktische Überlegungen zum Fachsprachenunterricht**

In: Fremdsprachen und ihre Vermittlung. Workshop an der Technischen Universität Berlin gemeinsam mit der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin, 21. – Juni 1990. S. 18 – 32. Berlin 1991 (= TUB-Dokumentation Heft 57)

Anders als beim sogenannten "natürlichen" Erwerb einer Sprache - z. B. der Muttersprache - handelt es sich bei der Vermittlung einer Fremdsprache um einen unterrichtlich gesteuerten Prozeß. Diese Aussage mag als Binsenweisheit erscheinen, überflüssig ist sie dennoch nicht. Meinem Verständnis nach hat sich die Disziplin Deutsch als Fremdsprache viel zu lange den Fragen verschlossen, die sich als Konsequenz dieser Aussage ergeben. Im Vordergrund der Fachdiskussionen standen vornehmlich Fragen der Medien und der Unterrichtsmethoden: Anhänger der Grammatik-Übersetzungsmethode stritten mit Anhängern des einsprachigen Ansatzes und der direkten Methode, aufgeklärte Einsprachigkeit und kommunikativer Ansatz - die Disziplin Deutsch als Fremdsprache stellt sich dar als die Suche nach der richtigen Unterrichtstechnologie.

Wenn aber die Vermittlung der Fremdsprache tatsächlich als Unterricht und damit als pädagogischer Prozeß verstanden wird, müssen vor den methodischen Entscheidungen eine ganze Reihe anderer Fragenkomplexe berücksichtigt werden. Jeder Unterricht wird von den zentralen Größen Lehrer, Lerner, Gegenstand, Situation, Medien, Methoden und Ziel des Unterrichts geprägt.

Dies zu betonen ist nicht erforderlich, wenn es sich bei den Lehrern, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten, um pädagogisch und didaktisch qualifiziertes ausgebildetes Personal handelt. Mindestens bei den deutschen Lektoren, die im Auftrag von Mittlerorganisationen im Ausland arbeiten, ist dies nicht immer der Fall, oft genug ist es der promovierte Literaturwissenschaftler oder der promovierte Linguist, der sich um eine Stelle als Lehrer für Deutsch als Fremdsprache bemüht und auch ausgewählt wird. Hier steht dann die Entscheidung für die fachwissenschaftliche Qualifikation vor der pädagogisch-didaktischen. Im Idealfall treffen sich beide Qualifikationsanforderungen, die Regel

[Ende Seite 18]

ist es aber nicht, daß der qualifizierte junge Germanist auch eine pädagogisch-didaktische Ausbildung absolviert hat.

Die Entscheidung für solchermaßen qualifiziertes Personal ist logisch und einleuchtend, wenn man sich vor Augen führt, daß diese DaF-Lehrer den Auftrag haben, neben bzw. zusammen mit der deutschen Sprache deutsche Kultur und deutsches Geistesleben zu vermitteln.

Hiermit ist ein Ziel des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache vorgegeben, das sich in dieser oder ähnlicher Form überall dort wiederfindet, wo ein Staat explizit eine Kulturpolitik im Ausland betreibt und zu diesen Zwecken ein System von Bildungseinrichtungen und -angeboten entwickelt hat. Somit sind in der Person des Lehrers und eines übergeordneten, vorgegebenen Unterrichtszieles bereits Vorentscheidungen für die Ausgestaltung und Durchführung des Unterrichts getroffen, die sich in anderer Konstellation ganz anders darstellen können. So habe ich z.B. starke Zweifel, ob die im bundesdeutschen DaF-Jargon sog. "Ortskräfte" sich dieser Zielvorgabe in gleichem Maße verpflichtet fühlen. Oder deutlicher formuliert: Ich sehe einen ausdrücklichen Widerspruch zwischen dieser von deutschen Interessen vorgegebenen Zielsetzung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache und den Zielsetzungen, die sich aus der Interessenlage und Motivation im jeweiligen Land ergeben. Und hier ist es dann nicht eine fachinterne Entscheidung der Germanistik oder eine Vorgabe aus den kulturpolitischen Interessen der Bundesrepublik Deutschland, die die Ziele des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache bestimmen, sondern die Funktion

und der Verwendungszusammenhang, den die Beherrschung dieser Fremdsprache im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext hat.

Träger der sich hieraus ergebenden Interessen und Motivationen sind sowohl die einheimischen Lerner als auch die einheimischen Lehrer des Deutschen als Fremdsprache. Ein Unterricht, der die Interessen und die Motivationen dieser Personengruppen unberücksichtigt läßt, ist wenig effektiv, das Erreichen seiner Ziele ist zweifelhaft.

[Ende Seite 19]

Für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache ist es daher erforderlich, die Analyse der Lernmotivation und der gesellschaftlichen Interessenlage zum Erlernen dieser fremden Sprache zu betreiben. Erst auf der Basis einer solchen Analyse können Entscheidungen über die Ziele des Unterrichts und damit verbunden über die zu behandelnden Gegenstände, die anzuwendenden Methoden wie auch die einzusetzenden Medien getroffen werden.

Selbstverständlich gibt es auch fachimmanente Begründungen für die Auswahl von Unterrichtsinhalten für Deutsch als Fremdsprache. Sie mit den Zielen in Verbindung zu setzen, die sich aus der Motivation der Lernenden und der Funktion der Fremdsprachenkenntnisse im jeweiligen Land ergeben, ist eine wesentliche Aufgabe von Planung und Vorbereitung des Unterrichts. Der Vorteil des deutschen Lehrers, als Muttersprachler intim mit seinem Unterrichtsgegenstand vertraut zu sein, wird auf dieser Ebene in meinen Augen mehr als ausgeglichen durch die Kenntnisse des einheimischen Lehrers über Motivation seiner Lerner und mögliche Funktionen der fremden Sprache im jeweiligen Kontext.

Eigene Beobachtungen wie auch zahlreiche mir vorliegende Berichte zu diesem Komplex haben in mir die Überzeugung gefestigt, daß hier für uns Deutsche, die wir uns mit dem Deutschen als Fremdsprache beschäftigen, ein Umdenken nötig ist. Wir können nicht als Schulmeister in alle Länder der Welt gehen und dort verkünden, was an deutscher Sprache und Kultur wichtig und lernenswert ist oder in welcher Weise sie zu vermitteln sind. Wenn uns schon nicht pädagogisch-didaktische Einsicht an solch unprofessionellem Verhalten hindert, so sollte es wenigstens die Scheu vor dem Vorwurf des kulturellen Imperialismus tun.

Dieses zuletzt diskutierte Problem stellt sich sicherlich nicht, wenn Deutsch als Fremdsprache von einheimischen Lehrern im Rahmen des Schulsystems des jeweiligen Landes unterrichtet wird. Hier sind es in aller Regel die Bildungs-, Ausbildungs- und Erziehungsziele, die von den zuständigen Gremien und Institutionen formuliert, die Ziele des Fremdsprachenunterrichts vorgeben,

[Ende Seite 20]

die über die Ausbildung und Auswahl der Lehrer sowie die Zulassung oder das Verbot von Unterrichtsmedien und -materialien die Inhalte bestimmen.

Anders sieht es aus, wenn an Universitäten oder anderen Institutionen der Erwachsenenbildung eine Fremdsprache gelehrt und gelernt wird. Während im Schulsystem auch dem Fremdsprachenunterricht ein Bildungs- und Erziehungsauftrag zukommt, so ist das Lernen einer Fremdsprache im Erwachsenenbereich ganz deutlich auch unter instrumentellem Gesichtspunkt zu sehen. Die Lerner selbst bestimmen, warum und zu welchen Zwecken sie sich eine fremde Sprache aneignen: ob sie sich sprachlich auf eine touristische Reise vorbereiten wollen, ob sie an Theater und Literatur in der fremden Sprache interessiert sind, ob sie mit Geschäftspartnern reden oder korrespondieren wollen, ob sie ausländische Fachliteratur für ein Studium oder für die eigene berufliche Praxis lesen und verstehen wollen, oder oder oder ...

In all diesen Zielbestimmungen ist das Lernen der Fremdsprache nicht zweckfrei und nicht einem von anderen vorgegebenen Lernziel untergeordnet. Der Lehrer dieser Lerner muß diese Zielsetzungen erkennen, um seinen Unterricht demgemäß konzipieren zu können. Den Zwiespalt, der zwischen solcherart bewußten Lernern und

einem bestimmten, kulturpolitisch motivierten Lehrauftrag muttersprachlicher Lehrer bestehen kann, habe ich oben bereits angesprochen.

Diese funktionale und zweckorientierte Zielbestimmung des Fremdsprachenunterrichts hat selbstverständlich Auswirkungen auf das, was als Sprache vermittelt wird, wie auch auf die Medien und Methoden, mit deren Hilfe dies geschieht. Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache heißt das, daß ich nicht schlicht "die deutsche Sprache" unterrichten kann. Die linguistische Pragmatik in ihren vielen Erscheinungsformen, Rhetorik und literaturwissenschaftliche Stilanalysen haben mit diesem Konstrukt einer homogenen deutschen Sprache gründlich aufgeräumt. Jeder "native speaker" des Deutschen - und das gilt für andere Sprachen genauso - verfügt über eine unterschiedlich große Anzahl von  
[Ende Seite 21]

Varietäten, Codes, Dia-, Sozio- und Idiolekten, die er je nach sozialer Situation, kommunikativer Intention, Gesprächspartner und Gesprächsgegenstand mehr oder weniger sicher variiert und verwendet. Und welche dieser zahllosen Varietäten soll nun der Unterrichtsgegenstand für Deutsch als Fremdsprache sein?

Jede Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Varietät des Deutschen impliziert eine Zielsetzung und eine Zweckbestimmung der Sprachverwendung: orientiere ich mich an geschriebener literarischer Sprache, dann wird der Urlaubsreisende verzweifeln baue ich meinen Unterricht auf der Basis von gesprochener Alltagskommunikation auf, verliert der Geschäftsmann mit dem Bedürfnis nach geschäftlicher Korrespondenz das Interesse. Vermittle ich dem Schüler in der Schule die seinem Alter angemessene Sprachform seiner deutschen Altersgenossen mit allen Normverstößen und Besonderheiten der sog. Sprache der Jugendlichen oder orientiere ich mich unter Bezug auf meinen Erziehungs- und Bildungsauftrag an einer literarischen und ästhetischen Kategorien folgenden Sprachform - um den Preis der Kommunikationsfähigkeit und der Reduktion der Fremdsprache auf einen Bildungsgegenstand?

Jede dieser Entscheidungen stellt eine Selektion dar, die für den Lerner Konsequenzen hat und die nach meiner Überzeugung nicht ohne Beteiligung des Lerners getroffen werden sollte.

Einen Ausweg aus diesem Dilemma sucht die Zunft der Deutsch-als-Fremdsprachler im Zusammenhang mit dem kommunikativen Ansatz und der Entscheidung für die Varietät "Gemeinsprache" als der vermeintlichen Schnittmenge möglichst vieler Varietäten. Dieser Ausweg bietet aber nur eine Scheinlösung, denn der Terminus "Gemeinsprache" ist alles andere als eindeutig. Hier hilft auch nicht die Paraphrase durch "Umgangssprache" oder "Alltagssprache". Alle diese Termini beziehen sich nicht auf eine, sondern auf eine nicht festlegbare Anzahl von Sprachformen, die alle in Wortschatz, Syntax, Phonetik und kommunikativen Regeln aus sehr verschiedenen Registern gespeist werden. Tatsächlich handelt es sich hierbei im Eigentlichen um Idiolekte von Mut-  
[Ende Seite 22]

tersprachlern, die nur in Ansätzen systematisierbar und so als Unterrichtskonstrukt lehrbar sind.

Bei diesem Sachverhalt erscheint die Hinwendung zu einem neuen Gegenstand des Sprachunterrichts, der Fachsprache, als ein Ausweichen vor einem unlösbaren Problem. Tatsächlich aber treffen sich - jedenfalls ist auch diese Interpretation möglich - in dem Gegenstand "Fachsprache" die Unzulänglichkeiten von Linguistik und Sprachdidaktik mit einem Bedürfnis, das seit einiger Zeit in zunehmendem Maße von Abnehmern des Deutschen als Fremdsprache formuliert wird: das Vermitteln und Erlernen einer sprachlichen Varietät, die in fachlichen Kontexten verwendbar ist.

Traditionell und häufig auch noch im Bewußtsein von Lehrern vorzufinden ist ein Verständnis von Fachsprache, das unter dieser Bezeichnung einen ganz bestimmten Typus von Sprache meint. Demgemäß verwendet man den Terminus im Singular und

impliziert damit, daß es eine Fachsprache gebe, die dann offensichtlich in verschiedenen Disziplinen, Unterrichtsfächern usw. ihre Verwendung finde.

Diese Implikation steht in Übereinklang mit einem linguistischen und sprachdidaktischen Ansatz, der in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache in den 60er und 70er Jahren breit diskutiert wurde und der vor allem im Unterricht und in Lehrmaterialien von Einrichtungen, die Deutsch als Fremdsprache bei Erwachsenen vermitteln, seinen Niederschlag fand; inzwischen ist allerdings auch hier die Diskussion weitergegangen. Dieser Ansatz geht von Konzepten wie Wissenschaftssprache, Gemein- oder Nationalsprache und eben auch Fachsprache aus und versteht sie als relativ abgeschlossene Systeme, zwischen denen Berührungen und Überschneidungen unterschiedlicher Art vorkommen.

Hierbei entsteht der Eindruck, als handele es sich bei diesen drei Varianten nicht um unterschiedliche Gebrauchsformen ein und derselben Sprache, sondern um von einander getrennte sprachliche Systeme

[Ende Seite 23]

Diese irrije Ansicht ist auch bei Lehrern und Dozenten anzutreffen mit der Konsequenz, daß eine sog. allgemeine Sprachbeherrschung und "die" Fachsprache als ganz verschiedene Dinge angesehen werden und daß "Fachsprache" etwa in gleicher oder ähnlicher Form zu lehren sei, wie andere Unterrichtsgegenstände.

Diese Auffassung verkennt ganz entschieden den systematischen Zusammenhang, der zwischen Fachsprachen und anderen Registern einer Sprache einerseits und zwischen Fachsprache und Fach andererseits besteht.

Anders als diese einheitliche Sicht von Fachsprache geht die neuere sprachdidaktische Diskussion von einer Vielzahl von Fachsprachen aus, was in sehr exponierter Position sogar dazu führt, die jeweilige Gemeinsprache nur noch als die Summe verschiedener Fachsprachen oder gar nur als die Schnittmenge aller Fachsprachen zu sehen.

Linguistik und Sprachdidaktik haben sich in einem sehr langen Diskussionsprozeß schwer getan, hier eine allgemein akzeptierte Position zu erarbeiten. Eine Definition dessen, was derzeit als Verständnis von Fachsprache konsensfähig ist, gibt W. Schmidt. Fachsprache ist demzufolge

"das Mittel einer optimalen Verständigung über ein Fachgebiet unter Fachleuten. Sie ist gekennzeichnet durch einen spezifischen Fachwortschatz und spezielle Normen für die Auswahl, Verwendung und Frequenz gemeinsprachlicher und grammatischer Mittel. Sie existiert nicht als selbständige Erscheinungsform der Sprache, sondern wird in Fachtexten aktualisiert, die außer der fachlichen Schicht immer gemeinsprachliche Elemente enthalten." (W. Schmidt, S. 17)

In dieser Bestimmung von Fachsprache sind die wesentlichen Elemente dessen enthalten, was auch für Zwecke des Deutschen als Fremdsprache relevant ist, nämlich ein Kommunikationsmedium zu sein, dessen Verwendung und damit seine Erscheinungsform thematisch und durch die beteiligten Gesprächspartner bestimmt sind und das sich neben einem besonderen Wortschatz einer besonderen Häufigkeit bestimmter gemeinsprachlicher Mittel bedient.

[Ende Seite 24]

Große Einhelligkeit bei dieser Sicht von Fachsprache wie auch bei der zuvor genannten Position besteht aber darin, Fachsprachen auf einem relativ hohen Niveau von Technologie und Wissenschaftlichkeit anzusiedeln und zu behandeln.

Dieser Einschätzung ist die Position von L. Hoffmann entgegenzustellen, der das Verständnis von Fachsprachen und ihrem Gebrauch differenziert und damit auch für den Unterricht DaF zugänglich und handhabbar macht.

Hoffmann unterscheidet fünf Ebenen von Fachsprachen, die je nach ihrem Abstraktheitsgrad, ihrer theoretisch-wissenschaftlichen Fundierung, ihrem Gebrauch

spezifischer Zeichen und Symbole und ihrem Verwendungszusammenhang verschieden sind. Am oberen Ende dieser Hierarchisierung steht so z.B. der Sprachgebrauch, wie er im wissenschaftlichen Diskurs etwa in fachlichen Publikationen zu Spezialfragen der Hochtechnologie, der Philosophie, der Germanistik bzw. anderer wissenschaftlicher Disziplinen verwendet wird. Über verschiedene Zwischenstufen mit abnehmender Abstraktheit, Fachspezifik und zunehmendem Gebrauch allgemesprachlicher Mittel erkennt Hoffmann eine Stufe von Fachsprachen, die durch ein eher niedriges Abstraktionsniveau gekennzeichnet ist, in der der fachliche Bezug auf einem allgemein verständlichen, eher populärwissenschaftlichen Niveau angesiedelt ist; die Sprachverwendung ist durch Fachtermini und einige syntaktische Besonderheiten auf sonst allgemesprachlicher Basis gekennzeichnet (cf. L. Hoffmann, S. 186 f).

Sich dies bewußt zu machen, erleichtert den Umgang mit und die Vermittlung von Fachsprache auch im Bereich DaF erheblich. Damit wird nämlich die Zielsetzung des zu erreichenden Sprachniveaus und damit die Aufgabenstellung des Unterrichts sehr viel deutlicher als mit dem sehr allgemeinen Bezug auf die "Entwicklung fachsprachlicher Kompetenz", die in ihrer Unbestimmtheit eher unerfüllbare Erwartungen weckt, als einer konkreten Lernzielbestimmung zu dienen.

Lehrern und Dozenten sind diese Sachverhalte und Zusammenhänge oft nicht in genügender Breite bewußt, vielmehr werden in vie-  
[Ende Seite 25]

len Fällen die fachsprachlichen Besonderheiten entweder in einer mit dem jeweiligen Fach eng verknüpften besonderen Sprachform gesehen oder in einem an fachwissenschaftlicher Terminologie orientierten mehr oder weniger wissenschaftlichen Wortschatz.

Analysen von Fachtexten unterschiedlichster Herkunft (Gebrauchsanweisungen, Betriebsanleitungen, Sachbücher, wissenschaftliche Fachbücher, Schulbücher usw.) zeigen, daß in diesen Texten zwar Fachbegriffe in unterschiedlicher Häufigkeit vorkommen, sie zeigen aber auch, daß sie keine morphologischen und/oder syntaktischen Strukturen verwenden, die in der Gemeinsprache nicht vorkommen; von der Gemeinsprache unterscheiden sie sich - neben den Besonderheiten des Fachwortschatzes - durch die Häufigkeit einiger syntaktischer und morphologischer Strukturen, die allerdings einige Schwierigkeiten in Verständnis und Verwendung verursachen können:

### M o r p h o l o g i e

- substantivierte Infinitive  
(das Hobeln, das Fräsen, das Schleifen)
- Substantive auf –er  
nomina agentis (Fahrer, Dreher, Schweißer)  
nomina instrumenti (Zeiger, Zähler, Schwimmer, Rechner)
- Adjektive auf -bar, -los, -reich, -arm, -frei, -fest usw.  
(brennbar, nahtlos, vitaminreich, sauerstoffarm, rostfrei, säurefest usw.)
- Adjektive mit Präfix nicht-  
(nichtleitend, nichtrostend)
- mehrgliedrige Komposita  
(Zylinderkopfmutter, Scheibenwaschanlage)
- Zusammensetzungen mit Ziffern, Buchstaben, Sonderzeichen  
(T-Träger, 60-Watt-Lampe, U-Rohr)
- Mehrwortkomplexe  
(elektronische Datenverarbeitung, Flachkopfschraube mit Schlitz)

- Bildungen aus und mit Eigenamen  
(galvanisieren, röntgen, Bunsenbrenner, Ottomotor)

- fachspezifische Abkürzungen  
[Ende Seite 26]

## S y n t a x

- Funktionsverbgefüge  
(in Angriff nehmen, Anwendung finden, in Betrieb nehmen)

- Nominalisierungsgruppen  
(die Instandsetzung der Maschine, der Überführungsvorgang)

- erweiterte Nominalphrasen  
Satzglieder anstelle von Gliedsätzen  
(nach der theoretischen Vorklärung, beim Abkühlen des Werkstücks)

- komplexe Attribute anstelle von Attributsätzen  
(das auf der Achse feststehende Stirnrad; die grünen, spitz zulaufenden Drähte; der vorfristig beendete, genehmigungspflichtige Vorgang)

- bevorzugte Nebensatztypen  
Konditionalsätze, Finalsätze, Relativsätze

- bevorzugte Verbkonstruktionen  
3. Person Sing./Plur. Ind. Präs.  
Passiv-Formen  
(Vorgangs- und Zustandspassiv)  
Imperative

- unpersönliche Ausdrucksweise  
(man nimmt dazu; Strahlungen lassen sich schwer nachweisen; mit dem Festzurren erübrigt sich die Kontrolle)

- Ellipsen mit Infinitiv  
(die Schraube fest anziehen; den Deckel vorsichtig öffnen)  
(nach Möhn/Pelka, 1984)

Ich bin mir darüber im klaren, daß eine solche Auflistung sprachlich-grammatischer Kategorien den nicht als Deutschlehrer oder als Linguisten Ausgebildeten erschrecken wird. Hier muß das Spezifische von Fachsprache noch einmal herausgestellt werden: Es sind vornehmlich die hier genannten sechzehn sprachlichen Besonderheiten, die sich als fachsprachliche Schwierigkeiten herausstellen. Sie sich durch Beispiele zu verdeutlichen, ihre Vorkommen in Fachtexten und der eigenen Sprachverwendung zu kontrollieren - um sie zu vermeiden oder umzuformulieren - verlangt nur einen geringen Aufwand und etwas Übung.  
[Ende Seite 27]

Für den Erfolg der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache ist die Konzentrierung auf diese sprachlichen Besonderheiten von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Die hohe Gemeinsamkeit im sprachlich-strukturellen Bereich der Fachsprachen und vor allem der Fachtexte kann als gute Chance für Unterricht und Fördermöglichkeiten gesehen werden: Weil sie nicht fachspezifisch sind, können sie fächerübergreifend im Unterricht DaF vermittelt und eingeübt werden. Die Vermittlung in einem Bereich kommt dem Verständnis von Fachtexten in anderen Bereichen zugute.

Für Deutsch als Fremdsprache heißt das, daß es eben nicht darauf ankommt, schwierige und komplexe Fachtexte aus dem Unterricht zu entfernen, sondern es muß im Gegenteil ganz systematisch und zielgerichtet der Umgang mit den sprachlichen Besonderheiten dieser Texte zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Der Ort hierfür kann durchaus der Deutschunterricht sein, der durch die Beschäftigung mit den

hier vorgeführten sprachlichen Strukturen fächerübergreifend auf das Verständnis und die Verwendung der fachspezifischen Sprachformen und Texte hinarbeitet.

Der Erfolg der Spracharbeit im Deutschunterricht kann sich erst in der konkreten Umsetzung des dort Vermittelten in Fachunterricht, in Studium und Berufspraxis erweisen. Und die in diesen Bereichen Tätigen müssen sehr bewußt und systematisch auf das Bezug nehmen, was die Spracharbeit vorbereitet hat. In diesem Sinne muß sich jeder Fachlehrer, jeder Dozent und Wissenschaftler, der sich dieser Sprache im Unterricht bedient, Rechenschaft über die eigene Sprachverwendung ablegen.

Die hier zu beobachtenden Lernhemmnisse auf der sprachlichen Ebene werden von Lehrern und Dozenten oft nicht erkannt oder sie sehen sich außer Stande, die eigene Sprachverwendung zu kontrollieren, zu modifizieren und dem Niveau von Sprachfähigkeiten und Vorkenntnissen der Lerner anzupassen.

Für den Dozenten und Hochschullehrer, der sich der Fremdsprache als Unterrichtsmedium in seinen Vorlesungen und Lehrveranstaltungen bedient, stellt sich hier ein weiteres Problem: Sein Ziel ist es, seinen Studenten fachliche Inhalte der jeweiligen Disziplin zu vermitteln und dies in einer Form zu tun, die dem wissenschaftlichen Niveau des Gegenstandes angemessen ist. Das bedeutet, daß er sich einer wissenschaftlichen Fachsprache bedienen muß, die nach der oben erwähnten Stratifikation von L. Hoffmann auf einem anspruchsvollen Niveau mit relativ hohem Abstraktheitsgrad angesiedelt ist. Und er muß dies in der mündlichen Verwendung dieser fremden Sprache tun.

Für den Verstehens- und Lernprozeß stellt es ohnehin eine Erschwernis dar, relativ anspruchsvolle, abstrakte Sachverhalte nur im Medium der gesprochenen Sprache zu verarbeiten. Hier fehlen alle die Hilfsmittel, die die geschriebene Sprache zur Verfügung stellt, so z.B. die Wiederholbarkeit durch mehrfaches Lesen, die Möglichkeit des Lerners, das Tempo des Aufnahmeprozesses von Lernstoff selbst zu bestimmen. Das gesprochene Wort ist flüchtig und vergänglich; nicht der Lerner bestimmt das Rezeptionstempo, sondern der Dozent - und das kann für das Verständnis recht hinderlich sein.

Für den Verstehens- und Lernprozeß stellt es ohnehin eine Erschwernis dar, relativ anspruchsvolle, abstrakte Sachverhalte nur im Medium der gesprochenen Sprache zu verarbeiten. Hier fehlen alle die Hilfsmittel, die die geschriebene Sprache zur Verfügung stellt, so z.B. die Wiederholbarkeit durch mehrfaches Lesen, die Möglichkeit des Lerners, das Tempo des Aufnahmeprozesses von Lernstoff selbst zu bestimmen. Das gesprochene Wort ist flüchtig und vergänglich; nicht der Lerner bestimmt das Rezeptionstempo, sondern der Dozent - und das kann für das Verständnis recht hinderlich sein.

Und ein Weiteres: Wenn auch die mündliche Verwendung von Fachsprache sicherlich nicht alle die Besonderheiten der mündlichen Umgangssprache aufweist wie z. B. elliptische Äußerungen, Anacoluthen, Unterbrechungen des Gedankenganges, um nur einige zu nennen, so ist doch in der Regel nicht immer mit der gleichen Stringenz der Argumentation, des Satzbaus und der Gedankenführung zu rechnen, wie sie sich im geschriebenen Text findet. Auch der Registerwechsel ist in der mündlichen Sprachverwendung im Unterricht üblich, so daß sich der Zuhörer durchaus mit mehreren Varietäten einer Sprache im gleichen gesprochenen Text konfrontiert sehen kann.

Verfehlt wäre es aber, in dieser Situation die Zuflucht in sprachlicher Vereinfachung zu suchen. Der Zugang zum Verständnis von Fachtexten wird nämlich auch dadurch verstellt, wenn Lehrer und Dozenten aus der fehlgeleiteten Absicht, den Lernern eine Entlastung von fachsprachlichen Schwierigkeiten zu bieten, [Ende Seite 29]

sich zu stark auf die Register der mündlichen Sprachverwendung und auf die "Alltagssprache" stützen und darauf verzichten, die fachübliche Sprachverwendung zu vermitteln. Denn dies ist festzuhalten: Gegenstand des Unterrichts sind nicht nur die fachlichen Inhalte und Gegenstände, sondern ebenso die für die fachliche Kommunikation erforderlichen und angemessenen Medien und Mittel:

Und unter diesen Stichworten "erforderlich" und "angemessen" stellt sich wieder die Frage nach der Berücksichtigung von Lernmotivation und Verwendungsinteresse beim Vermitteln einer fremden Sprache.

Die verschiedenen Verwendungssituationen und Verwendungsweisen von Sprache stellen ganz unterschiedliche Anforderungen an die Sprachfähigkeiten. Es ist daher vor der Erarbeitung einer Konzeption für den Unterricht DaF wichtig, sich über das angestrebte Ziel des Unterrichts klar zu werden: geht es um

- das mündliche Sprachverständnis, wie es im Unterrichtsgespräch verlangt wird,
- das Textverständnis, d.h. die Fähigkeit, einen Text sinnentnehmend zu lesen (was sogar ohne mündliche Sprachfähigkeit möglich ist),
- die mündliche Sprachproduktion, d. h. die eigene, aktive und gegenstandsangemessene Beteiligung des Lernalers in Gespräch und Diskussion, z.B. im Studium oder im Beruf,
- die Textproduktion, d.h. das eigenständige Verfassen von Verwendungszweck und Gegenstand angemessen sein müssen.

In der Regel werden am Ende des Unterrichts alle vier Fertigkeiten berücksichtigt worden sein, wichtig ist jedoch, sich bei Planung und Ausführung des Unterrichts DaF zu verdeutlichen, daß nicht bei jeder Frage und bei jeder Aufgabenstellung sowie für jeden Lerner Fähigkeiten und Fertigkeiten der vier Bereiche gleichermaßen erforderlich sind. Es ist daher ein gestaffeltes Vorgehen, eine Progression im Entwickeln der verschiedenen Sprachverwendungsweisen denkbar und sinnvoll, und hierbei müssen ganz eindeutig die Bedürfnisse und Notwendigkeiten der Lerner als Orientierung gelten.  
[Ende Seite 30]

Ich möchte mit der folgenden thesenartigen Zusammenfassung schließen:

- Fachsprachen nur auf den Bereich des Lexikons zu beschränken, verkennt ganz offensichtlich den Sachverhalt;
- ein Unterricht DaF, der auch die Erfordernisse des Fachunterrichts berücksichtigt, findet Ansatzpunkte in den allgemeinsprachlichen Bereichen von Morphologie und Syntax;
- ein Unterricht DaF, der sich vornehmlich auf das Unterrichtsgespräch stützt und die Arbeit an und mit Fachtexten vernachlässigt, baut selbst Lernhindernisse für die Lerner auf;
- der Umgang mit Sprache auch in der fachlichen Verwendung muß stärkerer Kontrolle des jeweiligen Dozenten unterliegen; begriffliche Stringenz und Kohärenz der Argumentation müssen auch hier im Vordergrund stehen. Auch die Sprachverwendung in universitären Vorlesungen ist eine Form von Fachsprache;
- die Vermittlung von Arbeitstechniken zum Umgang mit und zum Verständnis von Fachtexten ist ebenso wichtig wie die fachliche und die Spracharbeit;
- die Fehlerhaftigkeit der Einschätzung, fachsprachliche Schwierigkeiten als sprachliche Probleme zu sehen, die ohne konkreten Bezug zum jeweiligen Fach zu lösen seien, muß vor allem auch den Fachdozenten bewußt gemacht werden; der Abbau sprachlich bedingter Lehr- und Lernhindernisse muß auch und gerade in der fachlichen Verwendung betrieben werden.

[Ende Seite 31]

## L i t e r a t u r

Bickel, Günther u.a.: Konzeption und Materialien zu Berufsvorbereitung und Anfang der Berufsausbildung Metall. Hrsg. vom Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V.; Frankfurt/M. 1984

Hoffmann, L.: Kommunikationsmittel Fachsprache. Berlin 1976

Möhn, Dieter und Roland Pelka: Fachsprachen. Eine Einführung. Tübingen 1984



Monteiro, Maria José: Deutsche Fachsprachen für Studenten im Ausland am Beispiel Brasiliens. Heidelberg 1990

Neuner, Gerhard: Fachtheoretische in der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher - Verstehensbarrieren, Verstehenshilfen, Verstehensstrategien. In: Zielsprache Deutsch, Heft 3, 1987

Reich, Kersten: Unterricht - Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung. Ansätze zu neuen Grundlegungen der Berliner Schule der Didaktik. Stuttgart 1979

Scharnhorst, Ulrich und Ulrich Steinmüller: Fachsprachen als Lehr- und Lernhindernisse im Unterricht mit ausländischen Schülern. In: Info zur pädagogischen Arbeit mit ausländischen Kindern (FU Berlin) Nr. 12, 1985

Schmidt, W.: Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen. In: Sprachpflege 18, 1969

Steinmüller, Ulrich: Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. In: Ausländerkinder im Konflikt. H. Essinger/A. Hellmich/ G. Hoff (Hrsg.). Königstein/Ts. 1981.

Steinmüller, Ulrich in Zusammenarbeit mit Ulrich Scharnhorst: Sprache im Fachunterricht. Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern. In: Zielsprache Deutsch, Heft 4, 1987