

DUDEN

Christian Fandrych

Deutsch
**Deutsch
an der Hochschule**
Hochschule

Deutsch an der Hochschule

Christian Fandrych

Deutsch an der Hochschule

Vortrag anlässlich der Verleihung
des Konrad-Duden-Preises der Stadt Mannheim
am 14. März 2018
Laudatio von Damaris Nübling

DUDENVERLAG
Berlin

Damaris Nübling

Laudatio auf Christian Fandrych

*Sehr geehrter Herr Oberbürgermeister Kurz,
sehr geehrte Vertreterinnen und Vertreter der Stadt Mannheim,
sehr geehrter Herr Carstens, liebe Kathrin Kunkel-Razum,
sehr geehrter Preisträger, lieber Herr Fandrych,
sehr geehrte Damen und Herren,*

alle drei Jahre (früher alle zwei) wird der Konrad-Duden-Preis verliehen, und so erfährt man jedes Mal mehr über die imposante Breite unseres Faches, der germanistischen Sprachwissenschaft. Ich gehe nur wenige Etappen zurück: 2006 ein Dialektologe, 2008 ein Grammatiker, 2009 mit dem *Institut für deutsche Sprache* der Leuchtturm linguistischer Forschung auf breiter Ebene, 2012 ein Medien- und Soziolinguist, 2015 die Sprachgeschichte – und heute die Sprachvermittlung, genauer: der Bereich Deutsch als Fremdsprache. In der Pressemitteilung ist zu lesen: »Christian Fandrych wird für seine Forschungen zu Sprachdidaktik und Linguistik geehrt.« Zudem anerkenne der Preis sein Engagement für das Fach Deutsch als Fremdsprache. »Sprachdidaktik und Linguistik« hört sich wie eine Selbstverständlichkeit an. Das ist es jedoch keineswegs, denn zunehmend fragmentieren diese beiden Seiten der Medaille: Die Sprachdidaktik kommt meinem Eindruck nach mit immer weniger fachwissenschaftlichen Kenntnissen aus. Natürlich erfordert es sehr viel mehr Engagement, in beiden Bereichen wissenschaftlich aktiv zu sein, und dass unser Preisträger Christian Fandrych dafür ein leuchtendes Beispiel ist, das bestätigt sich, wenn man sein Forschungsspektrum betrachtet. Zuvor möchte ich aber skizzieren, wie er zu dem wurde, was er ist.

Vita

Genealogisch, biografisch und damit auch sprachlich handelt es sich bei Christian Fandrych, 1961 geboren, um ein Chamäleon – eine Selbstbezeichnung, die zu verwenden ich mir erlaube. Seine Mutter stammt aus Hamburg, sein Vater aus Schlesien, wo übrigens das *y* in den Nachnamen gelangt ist, der auf *Fähnrich* ›Fahnenträger‹ zurückgeht. Geboren ist er in Hamburg, die ersten Jahre hat er in Idstein im Taunus verbracht. 1966 ist die Familie nach Südostbayern, Burghausen an der Salzach, gezogen. Das war eine dialektale Herausforderung, und so kam er früh mit sprachlicher Variation nicht nur in Kontakt, sondern in Konflikt. Seine dialektale Umfärbung und Anpassung an die Umgebung dauerte zwei bis drei Jahre. Von da an konnte er sich unauffällig zumindest verständlich machen, wenngleich nicht verhalten, denn seiner Auskunft nach war der Erwerb der bairischen Phonologie, Morphologie und Lexik einfacher als der der Pragmatik. Eine Begegnung hat ihn irritiert zurückbleiben lassen: Als etwa Siebenjähriger wurde er beim Fußball von einem ebenso alten Kumpel begrüßt mit »Fandrych, habe die Ehr'!«. Dass dies eine ziemlich unmarkierte Begrüßung war, ging ihm erst viel später auf. In diesem Moment fühlte er sich sehr auf den Arm genommen. Auch was die gegenseitigen Vorurteile betrifft, hatte er damit zu leben, in Bayern ›der feine Schnösel aus Hamburg‹ zu sein und bei Verwandtenbesuch in Hamburg ›der Depp aus Bayern‹. Aufgewachsen ist er mit drei Geschwistern. Seine Mutter war Lehrerin, sein schon früh verstorbener Vater leitender Angestellter in einem Personalbüro.

Nach dem Abitur und einem Sozialen Jahr in Hannover begann er, in Göttingen Deutsch, Spanisch und Pädagogik auf Lehramt zu studieren, um dann nach München zu wechseln. Dort lernte er Harald Weinrich kennen und dessen beeindruckende fachliche Breite schätzen (dieser verstand es noch, Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaft zu überschauen und zu verbinden). Daraufhin wechselte er zum Hauptfach Deutsch als Fremdsprache und zu den Nebenfächern Neuere Deutsche Literatur und Neuere Geschichte. Am Institut für Deutsch als Fremdsprache war Christian Fandrych von 1991 bis 1993 Wissenschaftlicher Mitarbeiter. Das Studium Deutsch als Fremdsprache führte ihn immer mehr in die Linguistik hinein, zumal gleichzeitig auch Ludwig Eichinger an der Universität München lehrte. So entschloss er sich zu einer linguistischen Promotion, betreut von Ludwig Eichinger und Harald Weinrich. Diese Promotion – sie behandelt ein Thema zur Wortbildung (dazu gleich mehr) – schloss er 1992 ab. Zwischenzeitlich war er auch beim »Sprachatlas von Oberbayern« unter der

Leitung von Ludwig Eichinger angestellt. Damit hat er auch einen Zeh in der Dialektologie.

Nach der Promotion und zunächst einer eineinhalbjährigen Vertretung einer Stelle als Wissenschaftlicher Mitarbeiter ging es über den DAAD ins Ausland: Von 1993 bis 1996 an die Nationale Universität Mexikos (UNAM) in Mexiko-Stadt, wo Christian Fandrych als Dozent im Masterstudiengang *Linguística Aplicada* und in der Deutschlehrausbildung tätig war. Wieder wurde er sprachlich in eine neue Umgebung geworfen, in der er sich schnell zurechtfinden musste, denn viele Veranstaltungen fanden auf Spanisch statt. Auch diese Umfärbung ist ihm gelungen, andernfalls hätte er wissenschaftlich kaum überlebt. Die Bewerbung an das King's College in London war eher als Versuch gedacht. Dass er zum Vortrag eingeladen wurde, hat ihn freudig überrascht, und noch mehr, dass er sofort, noch am selben Tag, die Zusage bekam. Dies bedeutete, Mexiko nach drei Jahren zu verlassen und in London von 1996 bis 2006 erst Lecturer, dann Senior Lecturer am Department of German zu werden. Neben Spanisch legte er sich nun Englisch als nächstes Farbgewand zu. Schließlich zog es ihn und seine Familie – in London waren seine beiden Kinder geboren worden – wieder nach Deutschland. 2006 nahm er die Professur für Linguistik des Deutschen als Fremdsprache (Nachfolge Barbara Wotjak) am Herder-Institut der Universität Leipzig an, wo er nun seit mehr als zehn Jahren tätig ist.

Œuvre und Forschungsschwerpunkte

Die Dissertation, die 1993 veröffentlicht wurde, trägt den Titel »Wortart, Wortbildungsart und kommunikative Funktion«. Sie befasst sich mit einer zwittrigen Wortbildungsart, die als Halbsuffix oder Affixoid bezeichnet wird und die zwischen Komposition und Derivation changiert. Hier hat sich Christian Fandrych mit sogenannten privativen Adjektivbildungen, also solchen auf *-frei*, *-arm*, *-leer*, *-los*, und possessiven Bildungen mit *-voll* und *-reich* (*empfindungsreich*) befasst. Dass sie aus sprachgeschichtlicher Perspektive noch jugendlich sind, erkennt man daran, dass sie neben sich freie lexikalische Korrelate besitzen, aus denen sie entstanden sind und zu denen sie noch eine mehr oder weniger enge Verbindung unterhalten. Meist haben sie eine Junktionsfunktion inne (»relationierende Kraft«), nur dass ihnen der explizite Junktor fehlt, z.B. *rauchfrei* – *frei von Rauch*. Für mich als Onomastin ist es interessant, zu erfahren, dass es sich bei *namenlos*

im Sinne von ›unfassbar‹ um eine der eher wenigen und außerdem kontextuell restringierten Lexikalisierungen dieses Musters handelt: *namenloses Grauen* (daneben aber auch die durchsichtige Bedeutung wie in *ein noch namenloses Kind*). Dabei erfährt man, dass es hier eine ganzes *los*-Grüppchen gibt, dessen Erstglieder ebenfalls ihre Bedeutung abstreifen – und heraus kommen Intensivierer wie *bodenlos*, *maß-*, *grenzen-*, *ufer-*, *hoffnungslos*. Bei der semantisch-funktionalen Analyse dieser Zweitgliedfamilien (*-los*, *-frei*, *-arm*) deckt Christian Fandrych ihre fein austarierte Arbeitsteiligkeit auf, aber auch Überschneidungen und Konkurrenzen. Und immer geht es ihm auch um die textuelle Einbettung, die Ergründung ihrer Textfunktion. In einem schulischen Kontext bedeutet *smogfrei* nicht etwa ›frei von Smog‹, sondern dass die Schüler ›wegen Smog frei bekommen‹ (so wie *hitzefrei*). Auf solche Beobachtungen kann nur kommen, wer echte Daten verwendet. Wenn ich es richtig sehe, hat Christian Fandrych als einer der ersten das damalige (noch kleine) IDS-Korpus für seine Wortbildungsanalysen genutzt. Das war Anfang der 1990er-Jahre. 2011 lässt uns der Preisträger, immer noch seinen Adjektiven treu, wissen, wie – so der Titel – »es eigentlich den Halbsuffixen geht«. Hier nimmt er gegenwärtig ungemein häufige Bildungen ins Visier wie *(arbeits)fähig*, *-willig*, *-wütig*, *(arbeits)intensiv*, *-trächtig*, *-müde* und argumentiert nochmals (wie schon in der Dissertation) gegen den Begriff des Affixoids bzw. Halbsuffixes. Insgesamt attestiert er diesen lexematischen Junktionsbildungen einen blendenden Zustand (sie sind hochproduktiv und ausdifferenziert-informativ).

Wir wissen bereits, dass der Preisträger ab 1993 in Mexiko und dann in London wirkte. Ab da befassen sich seine Publikationen sichtbar mit der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache. Betrachtet man die Publikationsliste, nehmen damit befasste Beiträge schnell an Fahrt auf. Ich halte nicht viel von Zählereien, kann mich aber nicht der Bewunderung dafür entziehen, dass er – trotz oder obwohl im Ausland tätig – zwischen 1997 bis heute an der Abfassung bzw. (Mit)herausgabe von fast 20 Büchern bzw. Monografien beteiligt ist – allein schon deswegen bedarf es der Junktionsbildung *publikationsfreudig*, vielleicht sogar *-wütig*. Gerade ist in Co-Autorschaft mit Maria Thurmair der Band »Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache« erschienen. Die Titel sind einprägsam. Um nur ganz wenige herauszugreifen: »Klipp und klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch«, »I need German in my life« und »Sage und Schreibe. Übungswortschatz Grundstufe Deutsch«. 2010, gleich nach dem Wechsel nach Leipzig, war er an der Herausgabe der voluminösen HSK-Bände »Deutsch als Fremd- und Zweitsprache« beteiligt, die bekanntlich den ge-

samten Forschungsstand des Faches dokumentieren und von Herausgeberseite nicht ganz »aufwandarm« sind. Dazwischen entstand aber auch (2007) ein Band über »Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen«, also wieder etwas genuin Linguistisches.

Auch die Aufsätze, die man nicht ansatzweise alle erwähnen kann (ich deute nur an: ihre Zahl steuert direkt auf die Dreistelligkeit zu), decken ein Spektrum von beeindruckender thematischer Breite ab und tragen manchmal ebenfalls griffige Titel wie »Vorhang auf!, Beamer an!« oder »Alle mal herhören!? – Formen und Funktionen, Ansprüche und Leistungen des Präsentierens im DaF-Unterricht«. Deutlich wird bei alledem, dass Christian Fandrych erstens thematisch auf mehreren Beinen steht und zweitens diese Standorte auch miteinander verbindet, indem er schwierige, anspruchsvolle Phänomene des Deutschen, häufig auch solche des gesprochenen, sprachdidaktisch aufbereitet. Zu solchen schwierigen Themen gehören das deutsche Drei-Genera-System, die gesamte Nominalgruppe, die Wortstellung, die Tempus- und Modusverwendung, textlinguistische Fragestellungen und – natürlich – die berühmten Klammerstrukturen.

Ich beschränke mich im Folgenden auf ganz wenige Farbtupfer in diesem Themenspektrum, und zwar 1) auf den Aufsatz »... die auf Sockeln stehenden Monumentalfiguren: Verschachtelung und Entschachtelung im DaF-Unterricht« (2011). Gemeint sind Nominalphrasen folgenden Typs (ich modifiziere bzw. aktualisiere ein Beispiel aus seinem Aufsatz): »die in diesem Moment stattfindende Ehrung des mit vielen eng verbundenen, geschätzten Kollegen« – und ich erlaube mir noch nachzuklappen – »durch die Verleihung des Konrad-Duden-Preises«. Solche morphosyntaktischen Herausforderungen wollen didaktisch gemeistert sein, wobei es dem Preisträger hauptsächlich um die Vermittlung ihrer stilistischen und textsortenspezifischen Funktionen geht: Solche meist linksorientierende Konstruktionen erfüllen nämlich wichtige Aufgaben und führen zu stilistischen Effekten. Kommen in solchen Nominalphrasen dann noch erweiterte Partizipialattribute hinzu, dann leisten diese sozusagen nebenbei und gratis eine Art Mini-Exkurs oder Kurznachhilfekurs an kondensiertem Vor- oder Allgemeinwissen zu dem bezeichneten Objekt, z.B. vom Typ: *dieser mit Bildnissen von Kurfürst Carl Philipps Vorfahren geschmückte Rittersaal (bildet heute das Herzstück der Residenz)*. Hier wendet sich Christian Fandrych gegen die in DaF-Werken häufig angeratene Überführung in Relativsätze (er spricht von »Transformationsakrobatik«), die solche Effekte genau zerstören würden. Wichtiger sei es, über deren Sinn und Notwendigkeit aufzuklären (was ich als Sprachgeschichtlerin, die ich den über Jahrhunderte

sich vollziehenden Aufbau dieser Konstruktionen beobachte und bewundere, sehr sympathisch finde).

2) »Für eine textsortenbezogene Sprachdidaktik« plädieren Christian Fandrych und Maria Thurmair in einem weiteren Beitrag, in dem sie ganz verschiedene – und vor allem direkt von der Textsorte abhängige – Funktionen von Passiven nachweisen: In Lexikonartikeln geben Passive gesichertes Wissen zur Kenntnis, in Ordnungen und Gebrauchsanweisungen formulieren sie Handlungsanweisungen, hier wird ihre Unpersönlichkeit genutzt. Im Leserbrief dienen Passive der Verallgemeinerung eigener Erfahrungen und der Erhöhung argumentativer Kraft (auch hier unter geschickter Nutzung der Agensausblendung). Umgekehrt präsentieren sich Aufforderungen (als Illokution) je nach Textsorte (Ordnungen, Gebrauchsanweisungen, Reiseführern, Horoskopen) in ganz unterschiedlichem Gewand, und nur mit fundiertem Textsortenwissen gelingt es Deutsch-Lernenden, sich sprachlich adäquat zu verhalten. Ordnungen verwenden eher unpersönliche Konstruktionen (*der Eintritts-Nachweis ist mit sich zu führen*). Imperative sind da eher selten. Diese sind sehr direktiv und potenziell gesichtsbedrohend, setzen sie doch ein Autoritätsgefälle voraus. Genau dieses möchte man in solchen Texten vermeiden, daher werden Imperative wenn, dann durch »Abschwächer« wie *bitte* flankiert, oder sie werden ausführlich begründet. Imperative kommen aber ganz woanders vor, nämlich da, wo genau kein Autoritätsgefälle zwischen Produzentin und Rezipient besteht, d. h. bei eher anratenden Gebrauchsanweisungen (*Schrauben Sie die Espressoemaschine auseinander*), bei Rezepten (*Nehmen Sie drei Eier*) und – bei Horoskopen: *Genießen Sie doch einfach Ihr Liebesglück! Klönen Sie mal wieder ausgiebig mit Freunden!* Da bei Horoskopen kein Autoritätsgefälle besteht und andererseits diese massentauglichen Texte individualisiert wahrgenommen werden sollen, empfiehlt sich hier die direkte, persönliche Ansprache. Damit ist der Imperativ keine Befehlsform, vielmehr stellt er – so das Fazit – Persönlichkeit her und gibt unverbindliche Ratschläge.

3) Schließlich sei noch ein weiteres und aktuelles Forschungsfeld des Preisträgers angesprochen, die Wissenschaftssprache, deren Vermittlung und deren Kontrastierung, z. B. mit dem Englischen. So schreibt Christian Fandrych über »Räume« und »Wege« der Wissenschaft: »Konzeptualisierungen von wissenschaftlichem Schreiben im Deutschen und Englischen«. Hier arbeitet er, selbstverständlich korpusbasiert, anhand von Sprechhandlungsverben Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und englischen Wissenschaftssprache heraus, etwa, was das Errichten von »Räumen« betrifft. Die deutsche Wissenschaftssprache verwendet viele

raumbezogene Handlungsmetaphern wie *voranschicken*, *herausstellen*, *abgrenzen*. Das Englische nutzt dafür andere semantische Felder, z.B. Verben des Wahrnehmens und Zeigens, aber ohne Raumorientierung (*show*, *illustrate*, *examine*). Deutsche Schreiber sind insgesamt handlungsinvolvierter und schaffen (metaphorisch) aktiv Ordnung. Beiden Sprachen ist jedoch gemeinsam, dass sie für Verfahren des Argumentierens die Metaphorik des «Wege-Zurücklegens» nutzen (*ausgehen von*, *zurückkommen auf*, *verfolgen – to return*, *arrive at*).

Dieses Interesse an der Spezifik von Wissenschaftssprache hat zu einem größeren Projekt geführt, das sich GeWiss nennt, aufgelöst: »Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv: Deutsch im Vergleich zum Englischen und Polnischen« und in Kooperation mit England und Polen durchgeführt wird. Das Korpus enthält Vorträge, Diskussionen und Prüfungsgespräche, die transkribiert und mit detaillierten Metadaten versehen werden. Ein Interesse besteht darin, jeweils typische sprachliche Routinen aufzudecken, was für jegliche Studienaufenthalte im Ausland wichtig ist. Das Projekt wurde von 2009 bis 2013 von der Volkswagen-Stiftung gefördert, in zwei späteren Phasen durch andere Förderer. 2014 kam hierzu der Band »Gesprochene Wissenschaftssprache: Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen« heraus mit ersten Analysen zu *also* und *so* in diesen Texten, zu »Diskursfloskeln in polnischen wissenschaftlichen Texten«, zur »Linguistik des Lachens« (Humor in englischen und deutschen Vorträgen) sowie – dies nun von Christian Fandrych selbst – zu »Metakomentierungen in wissenschaftlichen Vorträgen«: Dazu gehört alles, was man rund um einen Vortrag rankt und was nicht direkt zur inhaltlichen Wissensvermittlung gehört. Im Zuge der allgemeinen Informalisierung auch von Vorträgen wirft dies viel Material ab und reicht von Höreradressierungen über Signale zur Gliederung des Vortrags (*ich komme jetzt zum wichtigsten Punkt*) bis hin zu Situationskomentierungen wie *oh, ich hab meinen Zettel verloren*. Zu diesen Metakomentierungen erstellt er eine Typologie. Um auch Ihnen einen echten Metakommentar zukommen zu lassen: Ich komme nun langsam zum Ende – denn würde ich weiter durch die Publikationen des Preisträgers spazieren (was ich sehr gerne täte), dann stünde ich – übertreibungsfrei – noch morgen hier.

Eins kann ich mir nicht verkneifen, und dies hat mich leicht und froh durch die immer sehr gut lesbaren Texte getragen: Christian Fandrychs Publikationen sind geschlechtergerecht formuliert, seien es hie und da Paarformen, seien es mal Binnenmajuskeln (*MuttersprachlerInnen*) oder andere Verfahren. Keines davon muss pedantisch durchdekliniert werden, kaum

jemand verlangt das. Aber: Dies lässt tatsächlich mehr – oder überhaupt – weibliche Sprecherinnen, Deutschlernerinnen, Expertinnen usw. vor dem inneren Auge erscheinen, ganz abgesehen davon, dass solche Texte einfach einen sympathischen, höflichen oder, kurz gesagt, einen zivilisierten Eindruck machen.

Nur anreißen kann ich das wissenschaftspolitische und -organisatorische Engagement des Preisträgers, z.B. als Vorsitzender des Beirats »Sprache« des Goethe-Instituts, jahrelang auch als Vorsitzender des Beirats »Germanistik« des DAAD, seine Mitarbeit beim »Fachverband Deutsch als Fremdsprache« (FaDaF), als Chefredakteur der Zeitschrift »Deutsch als Fremdsprache« und Mitherausgeber von »Fremdsprache Deutsch« und »Zielsprache Deutsch« – um wirklich nur einige wenige zu nennen. Nicht zu vergessen sein vielfältiges Engagement für internationale Studiengänge, das sich unter vielem anderen darin manifestiert, selbst einen binationalen Master-Studiengang zwischen Leipzig und der Ain-Shams-Universität Kairo ins Leben gerufen zu haben.

Ich komme nun wirklich zum Schluss und versuche, Christian Fandrychs Verdienste in einem Satz zu würdigen: Unser Preisträger hat nicht nur zwei, sondern – das darf er ja auch als Chamäleon – vier Beine, mit denen er fest in der System- und in der Sprachgebrauchslinguistik, in der kontrastiven Linguistik und im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verankert ist (hinzu kommt der Zeh in der Dialektologie); dabei beherrscht er die besondere Kunst, diese Schwerpunkte nicht nur miteinander zu verbinden, sondern füreinander fruchtbar zu machen.

Wenn ich eingangs die privative (nun lexikalisierte) Wortbildung *namenlos* erwähnt habe, so möchte ich für unseren Preisträger das possessive Korrelat *nam-haft* aktivieren bzw., da schon etwas inflationiert, exklusiv für ihn eine intensivierende Neubildung prägen: Es handelt sich um einen ausgesprochen *nam-reichen* Germanisten, den wir heute Abend mit dem Konrad-Duden-Preis 2018 auszeichnen.

Deutsch an der Hochschule

*Sehr geehrter Herr Oberbürgermeister Kurz,
sehr geehrte Vertreterinnen und Vertreter der Stadt Mannheim,
sehr geehrter Herr Carstens und sehr geehrte Frau Kunkel-Razum,
liebe Kolleginnen und Kollegen,*

1 Deutsch an der Hochschule als Thema des Faches Deutsch als Fremdsprache

Das Forschungsfeld »Wissenschaftssprache« bzw., breiter gefasst, »Wissenschafts- und Hochschulkommunikation«, ist im deutschsprachigen Raum ganz zentral mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache verbunden. Dieses Fach hat wesentlich dazu beigetragen, dass die Wissenschaftskommunikation als eigenständiger Gegenstandsbereich wahrgenommen und untersucht wurde. Das hat auch mit wichtigen Persönlichkeiten in unserem Fach zu tun, von denen hier nur zwei exemplarisch genannt seien: Harald Weinrich, Träger des Konrad-Duden-Preises 1986, und Konrad Ehlich, beide ehemalige Lehrstuhlinhaber am Institut für Deutsch als Fremdsprache in München. Ihr Sprachverständnis und ihre wissenschaftliche Herangehensweise ist vergleichsweise breit; sie umfasst hermeneutische, sprachphilosophische und sprachvergleichende Aspekte ebenso wie text- und diskurslinguistische sowie stilistische, lexikalische und grammatische Fragen. Dies hat in diesem Feld zu einer recht eigenständigen Forschungstradition im deutschsprachigen Raum geführt, die gleichzeitig offen war und ist für andere Arbeiten, etwa im englisch- oder romanischsprachigen Raum.

Auch die sprachenpolitische und gesellschaftliche Dimension dieses Forschungsfelds geriet früh ins Bewusstsein. Weinrich etwa sieht bereits 1989 in seinem Aufsatz »Formen der Wissenschaftssprache« sehr deutlich, dass eine fortschreitende Anglisierung der Wissenschaften weitreichende Konsequenzen für den Bildungs- und Sprachenhaushalt der Gesellschaft mit sich bringen würde. Als Konsequenz fordert er ein »vertieftes Nach-

denken über die Bedingungen wissenschaftlichen Sprachgebrauchs und wissenschaftlicher Sprachkultur« – diese müssten »zu den Reflexionsgegenständen jeder Wissenschaft gehören« (Weinrich 1989, 248). Wir finden diesen Gedanken heute auch in manch modernem didaktischen Konzept, etwa zur Verbindung von Sprach- und Fachunterricht, zum »sprachsensiblen Unterricht« oder zur Reflexion der Verbindung von sprachlichen Routinen und Prozeduren einerseits, fachlichen Denkmustern und methodischen Prinzipien andererseits. Wie wir aber aus vielen praktischen Erfahrungen und einigen empirischen Untersuchungen wissen (siehe hierzu etwa die Beiträge in Oberreuter et al. 2012, Goethe-Institut et al. 2013 sowie die Übersicht bei Fandrych/Müller 2018), findet dieses Anliegen leider noch längst nicht bei allen Vertreterinnen und Vertretern nicht philologischer Fächer Gehör.

Die Konjunktur, die das Thema Wissenschaftskommunikation und auch die entsprechende Forschung seit den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts erfahren hat, verdankt sich natürlich wesentlich auch den jüngeren gesellschaftlichen Entwicklungen und den aus ihr resultierenden Praxisanforderungen. Genau dieses Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Forschung einerseits, Praxis und Anwendungsbezug andererseits, ist ja für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in besonderer Weise konstitutiv. Insbesondere die intensiven Internationalisierungsbemühungen der Hochschulen und die enorm gestiegene akademische Mobilität haben das Fach Deutsch als Fremdsprache vor eine Reihe großer Herausforderungen gestellt: Die Erforschung der Wissenschaftskommunikation musste in all ihren Formen vorangetrieben werden, um so eine empirische Grundlage für die Vermittlung der Sprachverwendung an der Hochschule zu schaffen. Daneben mussten und müssen die speziellen Lern- und Sprachbedürfnisse der internationalen Studierenden und von internationalem Personal genauer ermittelt werden, um darauf abgestimmte Vermittlungsformate und entsprechende Lehr- und Lernmaterialien entwickeln und erproben zu können. Daneben war und ist das Fach auch immer wieder gefordert, sich in die entsprechende gesellschaftliche und sprachpolitische Diskussion einzubringen und auch an vielen Stellen beratend und gutachterlich tätig zu werden.

Ich möchte mich heute vor allem auf die Forschungsdimension und einige damit zusammenhängende Vermittlungsfragen beschränken; diese haben aber auch unmittelbare Auswirkungen auf die anderen Dimensionen, wie im Folgenden deutlich werden sollte.

2 Formen der geschriebenen Wissenschaftssprache: von Geboten und Verboten, Bildern und Routinen und ihrer Variation

Sehr breit rezipiert wurden – zumindest in der deutschen Diskussion – die drei Gebote, die Harald Weinrich in der bereits erwähnten Schrift »Formen der Wissenschaftssprache« 1989 prägnant als Stilnormen der wissenschaftlichen Prosa formuliert hatte. Sie lauten: »Ein Wissenschaftler sagt nicht *ich*« (Ich-Verbot, Weinrich 1989, 232), »ein Wissenschaftler erzählt nicht« (Erzählverbot, Weinrich 1989, 234) und »ein Wissenschaftler verwendet keine Metaphern« (Metaphernverbot, Weinrich 1989, 235). In vielen Wissenschaften gelte die Norm eines sachlichen, nüchternen, unpersönlichen und wenig bildhaften Stils (an die sich Weinrich selbst freilich zum Glück selten hielt).¹ Eine wichtige Einschränkung besteht aber in der Beschränkung dieser Stilnormen auf die GESCHRIEBENE Wissenschaftssprache, und hier v.a. auf die traditionelleren Textsorten wissenschaftlicher Artikel und Monografien, auf die ich mich hier auch konzentrieren will. Sicherlich haben hier die Stilnormen auch heutzutage noch eine recht breite Gültigkeit, allerdings ist dies auch vom jeweiligen Fach abhängig. Einige Fächer der Kultur- und Geisteswissenschaften sind mehr oder weniger stark von dem betroffen, was Christian Mair 2007 mit Blick auf das Englische als »Kult des Informellen« bezeichnet hat, andere stehen sehr stark unter dem Stileinfluss der englischsprachigen Welt, wenn sie nicht gar gänzlich das Deutsche zugunsten des Englischen aufgegeben haben.

Aber auch das Textsortenspektrum selbst hat sich in den letzten 30 Jahren sehr dynamisch entwickelt. Dies betrifft etwa viele Texte, die für Studierende verfasst werden (von Vorlesungsfolien und -skripten bis zu den verschiedenen Arten von Texten auf Lernplattformen). Es betrifft aber auch Texte, die Studierende selbst verfassen: Neben Klausur und Hausarbeit zählen heute Textsorten wie das Lerner- oder Lesetagebuch, das Portfolio oder die Projektarbeit dazu. Sie weisen allesamt einen stärkeren Ich-Bezug auf, sind häufig stark erfahrungsbezogen und narrativ-reflexiv (wie dies in Fandrych/Thurmair 2011 zum Lernertagebuch etwas ausführlicher dargelegt wurde). Daneben etablieren sich auch andere Formen der

1 Kretzenbacher (1995) bezeichnet diese Stilvorstellung treffend als »Sprache der Durchsichtigkeit«.

Debatte und des Austauschs in der Wissenschaft sowie zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit. Ein aktuelles Beispiel sind die Wissenschaftsblogs, in unserem Fach etwa der Sprachblog *engelbart-galaxis* von Henning Lobin.² Ob sich diese neuen Formen dauerhaft etablieren, muss sich noch erweisen – sicher scheint zu sein, dass digital basierte Kommunikation auch den Wissenschaftsdiskurs immer nachhaltiger prägen wird.³

Was jetzt den Stil wissenschaftlicher Artikel und wissenschaftlicher Monografien angeht, so zeigen unsere Forschungen in den vergangenen Jahren, dass sie viel stärker als früher angenommen von bestimmten sprachlichen Mustern und Formulierungsroutinen geprägt sind, die weder vollkommen fest sind (im Sinne der traditionellen Auffassung in der Phraseologie) noch einfach das Ergebnis von freier Kombinatorik darstellen. Sie gehören einem Inventar an wissenschaftssprachlichen Ausdrucksmustern an, das sich spezifisch für die Wissenschaftskommunikation herausgebildet hat (vgl. hierzu schon Ehlich 1993, Graefen 1999). Dies stellt eine erhebliche und ganz spezifische Lernaufgabe für Nichtmuttersprachler/-innen dar – aber nicht unbedingt nur für sie.

Ich möchte das anhand von drei Beispielen zeigen: Textkommentierungen; *als*-Konstruktionen und komplexe wissenschaftssprachliche Kollokationen.

Textkommentierungen

Mit Textkommentierungen erklärt man den Aufbau und das Ziel der eigenen Arbeit. Hier agiert man als Autor/Autorin, die Verwendung von *ich* wäre also eigentlich unproblematisch. Dennoch finden sich in wissenschaftlichen Aufsätzen der verschiedensten Disziplinen an solchen Stellen dominant unpersönliche Formulierungen, wie dies das folgende Beispiel zeigt:

- 1) In diesem Beitrag **sollen** deshalb besonders sensitive zeitliche Abhängigkeiten **diskutiert** und eine für die behandelten Problemkreise optimale Reformsequenz **herausgearbeitet werden**.

Das Beispiel zeigt deutlich, dass dafür im Deutschen häufig unpersönli-

2 Der Blog ist zu finden unter <https://scilogs.spektrum.de/engelbart-galaxis/>.

3 Eine erste umfangreichere empirische Studie zur Streitkultur in Wissenschaftsblogs hat Matthias Meiler (2018) vorgelegt.

che Konstruktionen (hier: Passiv) mit Modalverben kombiniert werden, die eine Notwendigkeit oder ein Gebot ausdrücken (*sollen, müssen*). Die Textstruktur wird so wie ein Prozess, etwas in Planung Befindliches dargestellt. Solche und ähnliche Ausdrucksweisen sind fester Bestandteil eines Inventars von wissenschaftlichen Routineformulierungen, die den Bestand der ALLTÄGLICHEN WISSENSCHAFTSSPRACHE ausmachen. Mit diesem von Ehlich 1993 geprägten Begriff sind Ausdrucksmittel gemeint, die nicht im engeren Sinn fachspezifisch sind; sie stehen zwischen den Fachbegriffen und werden zu einem Gutteil fachübergreifend verwendet.

Nur an bestimmten Stellen blitzt das *ich* des Forschers oder der Forscherin durch – wie etwa in Beispiel 2, wenn es darum geht, die eigene Leistung herauszustellen, einen CLAIM zu formulieren:

- 2) **Ich habe zeigen können**, dass die größte Erschwernis ... ist.

Wenn man also auf solche festen Formulierungsmuster zurückgreift, übernimmt man damit auch für sich den Anspruch, der ihnen gewissermaßen symbolisch anhaftet (Feilke 2012 bezeichnet solcherart symbolisch aufgeladene Formulierungsmuster als »Textroutinen«): nämlich, dass man einen Forschungsbeitrag schreibt, also selbst forschend tätig ist und sich zur Wissenschaftlergemeinschaft zählt. Solche Formulierungsmuster sind also hochgradig symbolisch, illokutiv aufgeladen und textsortenspezifisch.

als-Konstruktionen

Ein überaus multifunktionales Formulierungsmuster stellen daneben die *als*-Konstruktionen dar. Sie dienen einerseits einfachen Einordnungen und Spezifizierungen. Ihre Funktion, einem Bezugselement (komplexere) Prädikationen quasi verdeckt zuzuschreiben (denen häufig eine kausale oder konditionale Bedeutung anhaftet),⁴ wird in der Wissenschaftssprache nun intensiv dazu genutzt, um ganze wissenschaftliche Konzepte, Argumentationslinien und neue Ansätze in äußerst verknappter Form zu formulieren. Diese muss man als Neuling in der Wissenschaft – ob nun in der Erst- oder Fremdsprache – erst einmal zu entschlüsseln lernen. Der folgende Textauszug (es handelt sich um Formulierungen aus einem Konferenzabstrakt) macht – sehr verknappert – deutlich, wie dies für die Entwicklung einer Argumentation

4 Siehe dazu ausführlicher Thurmair 2001, 49–59, insbesondere 55–57.

genutzt werden kann. Er ist gleichzeitig Zeuge dafür, dass die Metapher gerade in der Kulturwissenschaft offenbar immer noch eine zentrale Rolle spielt:

3) Brasilien als insularer Raum

Die Insel als diskursive Raumfigur weist nach Ottmar Ette (2005) eine doppelte Bedeutungsstruktur auf. [...]

Brasilien als insularer diskursiver Raum [...]

als ein frei fluktuierender Raum [...]

... ist er als Bewegungsraum zu verstehen [...]

die Beweglichkeit des Denk-Raums Brasilien ...

(Matias 2017, 265)

Wie Matias das in seiner Leipziger Dissertation minutiös nachzeichnet, werden im Schreibprozess dazu zunächst meist recht einfache substantivische Konzepte zusammen mit der *als*-Struktur abgerufen und verbalisiert (*Brasilien als ...; die Insel als...*). In der Folge wird die Konstruktion dann jedoch häufig noch weiter aus- und umgebaut, meist durch Hinzufügung von abstrakten Substantiven (etwa *Raumfigur*, *Beweglichkeit des Denk-Raums*) oder Attributen (*diskursive Raumfigur/ insularer diskursiver Raum*). Matias zeigt, welch hohen Aufwand fortgeschrittene Studierende genau in diesen Umbau der Nominalphrasen investieren, in denen sehr verknüpft und metaphorisch die Argumentation verpackt wird. So entsteht eine »(Stil-) Prosodie der Wissenschaft«, vielleicht kann man neudeutsch auch sagen: ein »Sound der Wissenschaft«. ⁵

Komplexe Kollokationen

Mein letztes Beispiel bezieht sich auf mehr oder weniger feste Wortverbindungen und lexikalische Mittel, wie wir sie ebenfalls in der Wissenschaftssprache häufig antreffen. Sie haben einen eigentümlichen Zwischenstatus zwischen freier Wortverbindung und völliger Festigkeit (siehe dazu Wallner 2014). Wir können das am Beispiel des Ausdrucks (*ein*) *Bild zeichnen* kurz betrachten. ⁶ In der Wissenschaftssprache wird der Ausdruck verwendet, um

5 Man kann dies natürlich auch sprachkritisch betrachten und fragen, an welchen Stellen solch eine wissenschaftsstilistische Prosodie in Blendwerk, also in Wissenschaftsjargon übergeht. Dieser Verdacht wurde und wird immer wieder geäußert, er bedarf aber einer sorgfältigen empirisch-sprachfunktionalen Überprüfung, die in der Tat lohnenswert wäre.

6 Für eine ausführlichere Darstellung dieses Beispiels siehe Meißner/Wallner 2016: 124–25.

zusammenfassend die Leistung eines Forschungsvorhabens einer anderen Person zu charakterisieren und zu qualifizieren. Dabei ist es aber praktisch obligatorisch, zu sagen, was für ein Bild nun *gezeichnet* wird: Es kann sich um *ein klares, ein kontrastreiches, ein komplexes* – oder auch um *ein traditionelles, verkürztes* oder gar *unzureichendes Bild* handeln. Die Wahl der Adjektive ist hier keineswegs beliebig, sie ist vielmehr wesentlich gesteuert durch den Bezug auf Normen für »gute« Wissenschaft. Diese mehr oder weniger expliziten Normen muss man kennen, um derartige Bewertungen angemessen zu verstehen (etwa Detailliertheit, Umfang, Klarheit, Neuheit, Anschaulichkeit, Gültigkeit).

Wie das Beispiel *ein klares ... Bild zeichnen* verdeutlicht, haben wir es nun oft mit einem Inventar an verbalen Ausdrücken zu tun, die eine bildhafte Bedeutung aufweisen (Fandrych 2005). Die Bildfelder geben uns einen interessanten Aufschluss darüber, wie sich die Vorstellung von wissenschaftlichem Arbeiten historisch entwickelt hat. So nutzt das Deutsche häufig Verben, die ursprünglich konkrete körperliche Handlungen bezeichneten, um bestimmte Forschungs- und Schreibhandlungen zu charakterisieren: wir *arbeiten bestimmte Zusammenhänge genauer heraus, ziehen dabei ausgewählte Aspekte näher heran, führen Erscheinungen auf eine bestimmte Entwicklung zurück, nähern uns einer Frage auf eine bestimmte Weise an* oder *zeichnen eben ein komplexes Bild* von etwas. Wissenschaft wurde also, entgegen manch herkömmlicher Auffassung, zumindest historisch keinesfalls nur als gemütliche Lehnstuhl-Beschäftigung betrachtet, sondern mit konkreter physischer – manchmal auch kreativer – Arbeit verglichen. Verben mit solch bildhafter Bedeutung stellen – quer durch alle Disziplinen – über 50% des Verbwortschatzes in der geschriebenen Wissenschaftssprache dar, wie Cordula Meißner in ihrer Leipziger Dissertation (2014) anhand einer großen Datensammlung gezeigt hat.

Es ist nun eine zentrale Aufgabe des Faches Deutsch als Fremdsprache, das Inventar dieser Ausdrücke und Routinen noch besser und umfangreicher – auch sprachvergleichend – zu beschreiben. Es gibt bis heute kein Wörterbuch der allgemeinen Sprache der Geisteswissenschaften, das für die gezielte sprachliche Studienvorbereitung oder Studienbegleitung genutzt werden könnte.⁷ Dies stellt gerade angesichts der zunehmenden In-

7

Gemeint ist hier also eine lexikografische Ressource, die nicht die Fachbegriffe, sondern gerade die nicht-terminologischen sprachlichen Mittel darstellt. Fachlexika hingegen existieren für die verschiedensten Disziplinen.

ternationalisierung und Diversifizierung der Studierenden in Deutschland ein Desiderat dar, das dringend der Abschaffung bedarf.

Eine erste Grundlage zur Erarbeitung einer Ressource dafür ist hier das Forschungsprojekt »Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften« (GeSIG), das in den vergangenen drei Jahren von meinen Mitarbeiterinnen Cordula Meißner und Franziska Wallner am Herder-Institut durchgeführt wurde.⁸ Auf der Basis von 22,7 Millionen laufenden Wortformen aus 19 geisteswissenschaftlichen Disziplinen wurden gut 4500 hochfrequente und weit verbreitete Lemmata (Wörter) ermittelt. Anhand eines Ausschnitts dieses Wortschatzes wurde ein Modell zu ihrer lexikografischen Darstellung erarbeitet, das ihre typischen Verwendungsweisen, Funktionen und Bedeutungen umfasst (Meißner/Wallner 2019). Die Erarbeitung und Umsetzung dieser dringend benötigten Wörterbuchressource steht allerdings derzeit noch aus.

3 **Gesprochene Wissenschaftssprache**

Harald Weinrich spricht 1989 auch das Desiderat der vergleichsweise gering erforschten Formen der gesprochenen Wissenschaftssprache an, auch, um so Grundlagen für ihre Vermittlung zu legen. Nun hat sich an dieser Forschungssituation in den letzten 10–15 Jahren doch einiges geändert. Dazu haben verschiedenste Einzelstudien beigetragen, die ich hier im Einzelnen nicht würdigen kann. Als eines der wenigen groß angelegten Forschungsprojekte ist hier EuroWiss zu nennen, das italienische und deutsche universitäre Seminare und Vorlesungen vergleichend untersucht hat (siehe hierzu etwa Redder et al. 2014). Ein weiteres umfangreiches – und vergleichend angelegtes – Unterfangen stellt das Korpusprojekt »Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv« (GeWiss) dar, das vom Herder-Institut der Universität Leipzig, dem Germanistischen Institut der Universität Wrocław (Polen) und der Aston University (Großbritannien) erarbeitet wurde.⁹ Das Korpus ist seit 2013 öffentlich zugänglich und seither kontinuierlich wei-

8 Es wurde vom Sächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst im Rahmen des Programms »Geisteswissenschaftliche Forschung« gefördert, siehe <http://research.uni-leipzig.de/gesig/>.

9 Siehe hierzu die Beiträge in Fandrych et al. 2017 sowie die Projektwebsite unter <https://gewiss.uni-leipzig.de/>.

terentwickelt und besser erschlossen worden. Es enthält ca. 1,4 Millionen laufende Wortformen aus wissenschaftlichen Vorträgen, studentischen Referaten und mündlichen Prüfungen in deutscher, polnischer und englischer Sprache, zu einem kleineren Teil auch italienischsprachige Daten. Von Beginn an gab es eine enge Kooperation mit dem Institut für Deutsche Sprache in Mannheim und dem Hamburger Zentrum für Sprachkorpora (Universität Hamburg). Um das Korpus möglichst einheitlich zu halten, beschränkt sich die Datensammlung auf die Philologien – ein dringendes Erfordernis ist natürlich die Ausweitung auf weitere Disziplinen. Seit dem Herbst 2017 sind die deutschsprachigen Korpusbestandteile von GeWiss nun auch über die »Datenbank Gesprochenes Deutsch« des IDS abrufbar und damit langfristig gesichert, wofür wir dem IDS zu großem Dank verpflichtet sind.

Das Ziel des Projekts war zum einen die Erforschung einer Reihe von sprachwissenschaftlichen Fragen: Wie lassen sich die Gattungen Vortrag, Referat und Prüfungsgespräch – auch im Sprachvergleich – beschreiben? Welche Sprachmuster zeigen sich in diesen mündlichen Gattungen? Welches lexikalische Inventar, welche Kollokationen und Routinen werden in der mündlichen Hochschulkommunikation verwendet? Wie gestalten sich mündliche Prüfungen, wie Diskussionen nach Vorträgen? Aber die im Projekt erarbeitete Ressource ist natürlich nicht nur für die Forschung, sondern auch und gerade für die Vermittlung des Deutschen an der Hochschule von höchster Relevanz: Wir brauchen neben Forschungsergebnissen dringend einen Materialfundus, der speziell für die Zwecke der Fremdsprachendidaktik aufbereitet und möglichst intuitiv nutzbar ist, damit die Sprachvermittlung mit realitätsnahem Material erfolgen kann. Denn die Erfahrung etwa in unseren internationalen Studiengängen zeigt, dass viele internationale Studierende trotz sehr guter allgemeiner Deutschkenntnisse von den kommunikativ-mündlichen Anforderungen im Studium zunächst stark überfordert sind. Das liegt daran, dass ihnen die spezifisch mündlichen sprachlichen Routinen und Muster, aber auch die damit eng verbundenen *sozialen* und *kommunikativen* Rollen nicht vertraut sind.

Um es an einem Beispiel zu illustrieren: Eine ägyptische Masterstudentin klagte am Ende ihres Semesters in Leipzig darüber, dass niemand in ihrer Arbeitsgruppe sie mal nach ihrer Meinung frage, ganz offenbar interessierten sich die Kommilitoninnen und Kommilitonen gar nicht für ihre Perspektive auf die besprochenen Dinge. Daher sei sie in der Arbeitsgruppe frustriert, sie empfinde die deutschen Studierenden als selbstbezogen und etwas arrogant. Ich versuchte ihr zu erklären, dass in solchen Kontexten

meist erwartet würde, dass man sich von sich aus aktiv einbringe, dass man häufig selbst deutlich die Initiative ergreifen müsse, notfalls auch einmal im Wettstreit der Stimmen. Schweigen werde eher als Desinteresse oder fehlende Vertrautheit mit der Materie ausgelegt – eventuell wollten die Kommilitoninnen hier auch nicht durch Nachfragen eine unangenehme Situation schaffen. Vergleichbare Beobachtungen habe ich in verschiedenen akademischen Kontexten gemacht, und es ist wichtig, solche kommunikativen Muster und Erwartungen auf möglichst guter empirischer Basis zu untersuchen, um sie dann in der Sprachvermittlung thematisieren und reflektieren zu können.

Ich möchte nun anhand einiger weniger Beispiele schlaglichtartig zeigen, dass sich die mündliche Wissenschaftskommunikation in mancherlei Hinsicht deutlich von dem unterscheidet, was wir aus der Erforschung der geschriebenen Wissenschaftssprache wissen, auch bei Gattungen, die eher schriftnah sind, wie etwa Vorträgen und Referaten.

Persönlicher Stil, Routineformeln, lexikalische Merkmale

Ganz offensichtlich gilt für Vorträge und Referate – zumindest in den Philologien – das oben angesprochene *ich*-Verbot nicht. Und ganz offensichtlich greifen Vortragende auch auf ein anderes Muster von Routineformeln zurück, wenn sie sich etwa auf die Struktur oder die Ziele ihres Vortrags beziehen:

- 4) **ich werde nacheinander** einige äh Analysemöglichkeiten **vorschlagen** bis **ich** dann äh zuletzt ähm auf tun als i: element **eingehen möchte** und das **eben auch** etwas näher **ausbauen möchte** (EV_DE_105)¹⁰

Wir sehen hier nicht nur eine persönliche Formulierung im Aktiv, sondern auch die Nutzung subjektiver Modalverben (*möchte*, an anderen Stellen auch *wollen*) sowie des Futurs. Der Vortrag wird also in seiner Struktur

10 Die Belege entstammen dem GeWiss-Korpus, <https://gewiss.uni-leipzig.de/>. Die Sigle *EV_DE* bedeutet, dass es sich um einen Expertenvortrag eines L1-Sprechers bzw. einer L1-Sprecherin des Deutschen handelt. Die dahinterstehende Zahl dient der Nummerierung der einzelnen Vorträge. Die Belege sind im Vergleich zu den Originaltranskripten zur besseren Lesbarkeit etwas bereinigt worden.

ganz deutlich als Ergebnis der eigenen Planung und des eigenen Willens dargestellt, und nicht – wie im Schriftlichen – als dem Schreibenden irgendwie auferlegte Notwendigkeit (*sollen, müssen*). Auch die Verwendung von Modalpartikeln (hier: *eben*) ist für wissenschaftliche Vorträge typisch – meist werden solche Modalpartikeln verwendet, die auf die Erwartbarkeit oder Evidenz einer Aussage Bezug nehmen (*eben, ja, halt*). Sie signalisieren häufig, dass das Vorgetragene im Kreise der anwesenden Fachkolleginnen und -kollegen als gemeinsames Wissen vorausgesetzt werden kann (oder zumindest werden sollte). Wir haben in einer empirischen Studie anhand des GeWiss-Korpus nun statistisch ermittelt, wie formelhaft solche Bezüge auf die Textstruktur sind. Es zeigt sich, dass man bei ihrer Formulierung gewissermaßen in verschiedene »Töpfe« von Ausdrücken greift (Personalpronomina – v.a. *ich* und *wir*; Ausdrücke zum Bezug auf den Vortrag oder Vortragspassagen wie *hier, nun, jetzt, in diesem Vortrag*; bestimmte Modalverben und Vollverben; siehe ausführlicher Meißner 2017).

Dass solche Routineformulierungen im Mündlichen deutlich anders strukturiert sind als im schriftlichen Text, bestätigt sich auch in argumentativen Passagen. Dies zeigt das folgende Beispiel:

- 5) dies widerspricht **eindeutig** der Aussage Sternefelds, dass es im Deutschen kein *do* Support gäbe (0.5), und **ich denke** die Indizien sind (0.4) **eindeutig**, dass es (0.7) diesen (0.4) **sehr wohl** gibt, (0.4) sodass **ich** zu folgendem Fazit **komme** (EV_DE_105)

Der Beleg ist ein Beispiel dafür, dass Ausdrücke wie *ich denke (nicht)*, *ich glaube (nicht)*, *ich bin (nicht) überzeugt davon* in der mündlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung eine wichtige Rolle spielen. Ganz offensichtlich besteht hier das Bedürfnis, mithilfe solcher Ausdrücke die eigene Positionierung deutlich zu markieren – und zwar auch dann, wenn man etwas zweifelsfrei bewiesen zu haben glaubt (wie im obigen Beispiel). Ähnlich lassen sich auch die bekräftigenden Ausdrücke *sehr wohl* und *eindeutig* lesen. Wir können solche Ausdrücke als Positionierungsmarker ansehen, die dem Argument eine gewisse Emphase verleihen. Hierfür werden offenbar vielfach Verben verwendet, die kognitive Handlungen bezeichnen (*denken, glauben, meinen, überzeugt sein von*). Man kann mit ihnen die ganze Skala zwischen großer Sicherheit und Vorläufigkeit der eigenen Position markieren. Gerade in Vorträgen, bei denen man es ja auch oft mit *work in progress* zu tun hat, das gegebenenfalls noch revidiert werden muss, können solche Marker gleichzeitig signalisieren, dass diese Positionierung trotz aller Emphase vielleicht noch nicht das letzte Wort ist.

Neben Verben, die der Positionierung Ausdruck verleihen, sind für die gesprochene Wissenschaftssprache – auch in formellen Kontexten, wie Vorträge sie darstellen – bestimmte Verben der Wahrnehmung üblich, die wir ebenfalls im Schriftlichen nicht erwarten, etwa *gucken, angucken, schauen, anschauen* zum Ausdruck von evidenzbasiertem Vorgehen, wie in den beiden folgenden Beispielen:

- 6) die Wegbeschreibungen die ich mir **angeschaut habe**, in denen finden sich alle Verfahrensweisen wieder (EV_DE_092)
- 7) das alles ham wir gemacht **um zu gucken** was machen diese Faktoren einzeln [...] für diese Pronomen (EV_DE_100)

Diese alltäglichen Verben der visuellen Wahrnehmung erhalten hier die Weihen empirischer Wissenschaftlichkeit – wenn jemand sich für eine wissenschaftliche Studie Wegbeschreibungen *angeschaut hat*, dann hoffentlich genau, systematisch und hinsichtlich bestimmter Kriterien. Gleichzeitig inszeniert die Alltagssprachlichkeit aber auch eine scheinbare Lockerheit und Nähe zur Zuhörerschaft, sie wirkt distanzmindernd.

Auch bei Bewertungen wird teils auf ein Ausdrucksinventar zurückgegriffen, das offenbar für mündliche Kontexte spezifisch ist: Neben Ausdrücken wie *klar, kontrastreich* oder *komplex* (siehe oben) kann man auch mit *nett, schön, interessant* und *spannend* normbezogene Bewertungen verbalisieren:

- 8) meines Erachtens hat Ulla Connor nen **netten** Anstoß gegeben eben wirklich im Hinblick ... (EV_DE_101)
- 9) und da hat der Herr Kandel schon Neunzehnhunnert-fümmunneunzig diese **schönen** *Aufnahmen vom Gehirn gemacht* ... (EV_DE_094)
- 10) weil man letztlich die Gesellschaft und die Institutionen und so weiter gemeinsam hat – find ich **hochgradig spannend**; die andere Sache die mir sehr gefallen hat ... (EV_DE_104 – *Diskussion nach Vortrag*)

Es wird deutlich, dass mit *nett* und *schön* Bewertungen wissenschaftlicher Art vorgenommen werden können, die hier wohl mit ›produktiv‹ (*nett*), ›besonders aussagekräftig‹ (*schöne Aufnahmen vom Gehirn*) umschrieben werden könnten, und die spezifisch mündlich sind. Sie sind je nach Kontext multifunktional. Was in der Wissenschaft für wen *spannend* oder *interessant* ist, wäre eine genauere Untersuchung wert – auch, was damit jeweils wirk-

lich gemeint ist. Hier gilt – wie insgesamt für die Untersuchung der gesprochenen Sprache – dass selbstverständlich auch die Intonation und die Mimik und Gestik mituntersucht werden müssen. Nichts kann so vernichtend sein wie ein *ja, vielen Dank, sehr interessANT* als Reaktion auf einen wissenschaftlichen Vortrag.

Erzähl- und Humorverbot?

Ein Blick auf die Daten zeigt auch, dass in der Mündlichkeit das Erzählverbot nicht so streng gesehen wird wie in wissenschaftlichen Texten; narrative Einschübe sind in unserem Korpus erstaunlich häufig und dienen unterschiedlichen Funktionen – etwa der Auflockerung, der Begründung für die Themenwahl, aber auch der Argumentation. Was bei Weinrich (1989) nicht erwähnt wird, ist daneben ein Humorverbot. Es gilt aber wohl für die einschlägigen wissenschaftlichen Textsorten recht unumschränkt, sieht man vom unfreiwilligen Humor einmal ab, der sich auch ab und an findet.

Auch hier scheinen sich wissenschaftliche Vorträge deutlich von Wissenschaftstexten zu unterscheiden. Es sieht sogar so aus, als hätten wir es im englischsprachigen Raum eher mit einem *Humorgebot* zu tun – ein Vortrag ohne Humor ist kein guter Vortrag – während der Humor im deutschen Wissenschaftskontext doch eher noch ein Mauerblümchendasein fristet. Das folgende Beispiel aus dem GeWiss-Korpus soll illustrieren, wie Humor in einem englischsprachigen Vortrag nicht nur zur Auflockerung, sondern auch zur Untermauerung des Argumentationsgangs genutzt wird.

Das Thema des Vortrags lautet »The creation of national unity and identity through nationalising projects«; er beginnt wie folgt:

- ii) now here's the problem that all modern states face [...] as they nationalise their population that is (-) as they work to homogenise (-) the disparate cultures (-) sometimes languages religions (--) and self conscious (.) ethnic groups (-) and distinct regions into a national whole (-) because the mythology that nationalists create is that (--) well we've always been one people, we've always been the Romanians we've always been the French we've always been the Germans (.) we've always been the Vietnamese the [...] Turks the whatever (-) or if not always at least for (-) five hundred years or a thousand years or two thousand years or (-) whatever (--)

Diese allgemeine Beobachtung stützt der Vortragende nun sehr unvermittelt mithilfe einer humorvollen Alltagsanekdote, die sich nahtlos anschließt:

er I once asked the owner of my favourite Chinese restaurant to give me a recipe (.) he smiled and said I can't give it to you it takes four thousand years of culture to appreciate it (...) I think what he meant was he didn't wanna <<laughing>> he didn't want to give me my favourite recipe so (that) I would keep on coming (EV_UK_018)

Unser Korpus legt nahe, dass Humor und Narratives in den Vorträgen englischsprachiger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler deutlich frequenter und offenbar planvoller eingesetzt wird als in den Vorträgen ihrer deutschen und polnischen Kollegen (vgl. ausführlicher Reershemius 2014) – auch wenn unsere Korpusdaten zeigen, dass auch das deutsche Teilkorpus keine gänzlich humorfreie Zone ist.

Dies soll nur andeuten, dass sich die mündliche Wissenschaftskommunikation bezüglich der üblichen und akzeptablen stilistischen, lexikalischen und textstrukturellen Mittel doch erheblich von den Konventionen der geschriebenen Wissenschaftssprache unterscheidet – sogar in so schriftnahen und formellen Gattungen wie dem wissenschaftlichen Vortrag. Gleichzeitig wird deutlich, dass bei aller Internationalisierung doch durchaus noch gewichtige Unterschiede zwischen einzelnen Wissenschaftstraditionen und -kulturen bestehen, sicher auch zwischen verschiedenen Fachtraditionen und wissenschaftlichen Schulen. Mündliche Sprachereignisse scheinen insgesamt auch von einer recht großen individuellen und situativen Vielfalt geprägt zu sein. All dies bedarf noch weiterer Untersuchungen, gleichzeitig aber müssen wir solche Einsichten und entsprechende Beispiele auch schon für die Vermittlung der kommunikativen Kompetenzen im Sprachunterricht nutzen.

Dazu ist es notwendig, dass Datensammlungen wie das Korpusprojekt GeWiss nicht nur von Fachleuten aus der (Korpus)linguistik genutzt werden, sondern breiter zugänglich werden. Hierfür haben wir seit Anfang dieses Jahres ein neues Forschungs- und Entwicklungsprojekt ins Leben gerufen: Das Projekt ZuMult (»Zugang zu multimodalen Korpora gesprochener Sprache«). Es ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem IDS Mannheim (Abteilung Pragmatik), der Universität Hamburg und dem Herder-Institut der Universität Leipzig und wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert.¹¹ Eines der Ziele des Projektes ist es, Sprachdidaktikern möglichst direkten und

11 Für eine erste Projektbeschreibung siehe <http://zumult.org/>.

schnellen Zugriff auf typische, treffende, für die Sprachdidaktik relevante Beispiele für bestimmte Phänomene zu bieten. Die Suche muss daher nach bestimmten didaktisch relevanten Faktoren gefiltert werden können, etwa nach Kommunikationssituation und Thema, nach dem Grad der Formalität oder Informalität, der Handlungseinbindung und Interaktivität, der Sprechgeschwindigkeit und Flüssigkeit. Nicht zuletzt ist es wichtig, dass die Sprachdaten auch nach bestimmten sprachlichen Profilen durchsuchbar werden – etwa nach dem Sprachniveau (orientiert am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen), dem Grad der Variation bzw. der Standardnähe oder nach bestimmten grammatisch-stilistischen Phänomenen. Auch Visualisierungen – etwa des Gesprächsablaufs oder der Phasen eines Vortrags, verbunden mit dem Auftreten bestimmter sprachlicher Mittel – wären eine große Hilfe zur komfortableren Nutzung einer solchen Umgebung. Eine im Vorfeld des Projekts durchgeführte empirische Studie zeigt, welcher großer Bedarf hier bei potenziellen Nutzern besteht und wie wichtig die Nutzerperspektiven und -bedürfnisse bei der Weiterentwicklung von elektronischen Sprachressourcen sind (siehe Fandrych et al. 2016).

Schluss

Ich hoffe, es ist deutlich geworden, welche Relevanz das Forschungsfeld »Deutsch an der Hochschule« sowohl aus der Forschungsperspektive als auch für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache hat. Natürlich kann die Sprachvermittlung nicht warten, bis die Forschungslage sich substantiell verbessert hat. Und in der Tat gibt es heute schon an vielen Orten studienbegleitende und studienvorbereitende Sprachförderprogramme für unterschiedlichste Zielgruppen, die wichtige Arbeit bei der Vermittlung hochschulbezogener sprachlicher Kompetenzen leisten. Dennoch müssen die wichtigsten Eigenschaften der Wissenschaftskommunikation noch intensiver auf breiter empirischer Basis – auch sprachvergleichend – untersucht und beschrieben werden, um bessere Grundlagen für die Sprachvermittlung bereitstellen zu können. Daneben müssen auch die realen Spracherfahrungen von Studierenden, ihre Sprachverwendungskontexte empirisch genauer untersucht werden, wie das im Leipziger und Würzburger Projekt »Sprache und Studierenerfolg« derzeit erfolgt.¹² Es ist zu hoffen, dass so dazu beige-

12 Siehe <http://home.uni-leipzig.de/sprastu/>, geleitet wird das Projekt

tragen werden kann, die immer noch sehr hohe Studienabbruchquote von internationalen Studierenden (ca. 41 %) ¹³ deutlich zu senken.

Auch aus sprachpolitischen Gründen, auf die ich an dieser Stelle nicht näher eingehen kann, sind geeignete fach- und hochschulbezogene Sprachförderprogramme von großer Wichtigkeit. Dies gilt auch und gerade für sogenannte internationale, in der Praxis meist englischsprachige Studiengänge, wie sie zunehmend von deutschen Hochschulen angeboten werden. Denn in der Zukunft, diese Prognose will ich an dieser Stelle wagen, wird es im internationalen Wettbewerb um die sogenannten »besten Köpfe« immer stärker auf die Qualität des Angebots ankommen. Und hierfür ist die Sprachförderung von großer Wichtigkeit: Wie eine Reihe von Studien gezeigt hat (Fandrych / Sedlaczek 2012, Earls 2014), empfinden gerade internationale Studierende die Möglichkeit zum Erwerb und zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse für ihre Studienerfahrung, aber auch für ihre beruflichen Perspektiven und für den Aufbau sozialer Kontakte als sehr wichtiges Qualitätskriterium, selbst dort, wo das Studium auf Englisch stattfindet.

Angesichts einer immer internationaler werdenden Hochschullandschaft und einer wachsenden sprachlichen Heterogenität der Studierenden muss, so denke ich, Sprachförderung im Sinne einer Förderung von Mehrsprachigkeit an der Universität viel ernster genommen werden, als dies bis jetzt der Fall ist. Hierzu müssen Hochschulen Sprachenkonzepte und Sprachförderkonzepte entwickeln, in denen auch das Deutsche eine wichtige Rolle spielt. Auch hierzu, so hoffe ich, leisten Forschungsprojekte wie die hier beschriebenen einen bescheidenen Beitrag.

Literatur

- Ehlich, Konrad* (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19. München: iudicum, 13–42
- Fandrych, Christian* (2005): ›Räume‹ und ›Wege‹ in der Wissenschaft: einige zentrale Konzeptualisierungen von wissenschaftlichem Schreiben im Deutschen und Englischen. In: Fix, Ulla/Lerchner, Gotthard/Schröder, Marianne/Wellmann, Hans (Hg.): Zwischen Lexikon und Text. Lexikalische, stilistische und textlinguistische Aspekte, Leipzig, Stuttgart: Sächsische Akademie der Wissenschaften, 20–33
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria* (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus didaktischer Perspektive. Tübingen: Stauffenburg Verlag
- Fandrych, Christian/Frick, Elena/Hedeland, Hanna/Iliash, Anna/Jettka, Daniel/Meißner, Cordula/Schmidt, Thomas/Wallner, Franziska/Weigert, Katrin/Westpfahl, Swantje* (2016): User, who art thou? User Profiling for Oral Corpus Platforms. LREC 2016. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2016/pdf/210_Paper.pdf.
- Fandrych, Christian/Meißner, Cordula/Wallner, Franziska* (Hg.) (2017): Gesprochene Wissenschaftssprache – digital. Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora. Tübingen: Stauffenburg
- Fandrych, Christian/Müller, Elisa* (2018): Deutsch in der Hochschullehre der deutschsprachigen Länder. In: Ammon, Ulrich/Sambe, Shinichi/Schmidt, Gabriele (Hg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin/New York: de Gruyter
- Feilke, Helmuth* (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfelds. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Erwerb, Förderung und didaktisch-mediale Modellierung, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 1–33
- Graefen, Gabriele* (1999): Wie formuliert man wissenschaftlich? In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 52, 222–239
- Goethe-Institut/DAAD/Institut für Deutsche Sprache* (Hg.) (2013): Deutsch in den Wissenschaften. Beiträge zu Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache Deutsch. München: Klett-Langenscheidt

- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isbleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Woisch, Andreas* (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrucherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW (Forum Hochschule 1)
- Kretzenbacher, Heinz L.* (1995): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: De Gruyter, 15–39
- Lobin, Hennig*: Engelbart-Galaxis. Digitale Welten jenseits der Schriftkultur. Online unter <https://scilogs.spektrum.de/engelbart-galaxis/> (zuletzt abgerufen am 15.5.2018)
- Mair, Christian* (2007): Kult des Informellen – auch in der Wissenschaftssprache? Zu neueren Entwicklungen des englischen Wissenschaftsstils. In: Auer, Peter/Baßler, Harald (Hg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft, Frankfurt a. M.: Campus, 157–183
- Meiler, Matthias* (2018): Eristisches Handeln in wissenschaftlichen Weblogs. Medienlinguistische Grundlagen und Analysen. Heidelberg: Synchron
- Meißner, Cordula* (2014): Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine Korpusstudie. Tübingen: Stauffenburg
- Meißner, Cordula* (2017): Gute Kandidaten. Ein Ansatz zur automatischen Ermittlung von Belegen für sprachliche Handlungen auf der Basis manueller pragmatischer Annotation. In: Fandrych, Christian/Meißner, Cordula/Wallner, Franziska (Hg.), *Gesprochene Wissenschaftssprache – digital. Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora*, Tübingen: Stauffenburg, 169–218
- Meißner, Cordula/Wallner, Franziska* (2016): Persuasives Handeln im wissenschaftlichen Diskurs und seine lexikografische Darstellung: das Beispiel der Kollokation *Bild zeichnen*. *Studia Linguistica XXXV*, Wrocław, 115–132
- Meißner, Cordula/Wallner, Franziska* (2019): Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften. Berlin: Erich Schmidt
- Oberreuter, Heinrich/Krull, Wilhelm/Meyer, Hans-Joachim/Ehlich, Konrad* (Hg.) (2012): *Deutsch in der Wissenschaft*. München: Olzog
- Redder, Angelika/Heller, Dorothee/Thielmann, Winfried* (Hg.) (2014): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten*. Heidelberg: Synchron

- Reershemius, Gertrud* (2014): Wissenschaftskulturen und die Linguistik des Lachens: Humor in deutschen und englischen wissenschaftlichen Vorträgen. In: Fandrych, Christian/Meißner, Cordula/Slavcheva, Adriana (Hg.), *Gesprochene Wissenschaftssprache: Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*, Heidelberg: Synchron, 153–164
- Thurmail, Maria* (2001): *Vergleiche und Vergleichen. Eine Studie zu Form und Funktion der Vergleichsstrukturen im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer
- Wallner, Franziska* (2014): *Kollokationen in Wissenschaftssprachen. Zur lernerlexikographischen Relevanz ihrer wissenschaftssprachlichen Gebrauchsspezifika*. Tübingen: Stauffenburg
- Weinrich, Harald* (1989): *Formen der Wissenschaftssprache*. In: *Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*, Berlin: de Gruyter, 119–158

Dudenbeiträge

Zu Fragen der Rechtschreibung,
der Grammatik und des Stils
Herausgegeben von der Dudenredaktion

Heft 63

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.
Nachdruck, auch auszugsweise, nicht gestattet.
© Duden 2019
Bibliographisches Institut GmbH,
Mecklenburgische Straße 53, 14197 Berlin

Satz pp030 – Produktionsbüro Heike Praetor, Berlin
Herstellung Ursula Fürst
Druck und Bindung docupoint GmbH,
Otto-von-Guericke-Allee 14, 39179 Barleben

Printed in Germany
ISBN 978 3 411 70500 9

ISBN 978 3 411 70500 9