

TEXTSORTENORIENTIERUNG IM FACHBE- ZOGENEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT BEISPIEL: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE¹

Sabine Ylönen
Universität Jyväskylä

1 EINLEITUNG

Als ehemalige Biologiestudentin in Halle/S. hatte ich Ende der 70er Jahre u. a. studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht in Russisch und Englisch zu absolvieren. Obwohl ich mich immer für Sprachen interessiert habe und mit jeweils zwei Jahren auch genügend Zeit für die Kurse zur Verfügung stand, hatte ich den Eindruck, daß der Unterricht keinen großen Nutzen brachte. Längst habe ich z. B. den Text über die "Photosynthese" auf russisch vergessen, den ich damals auswendig lernen mußte. Auch Lexik und Grammatik englischer Texte zur "Systematik der Vögel" sind mir nicht im Gedächtnis geblieben. Ich hätte mir damals einen praxisnäheren Sprachenunterricht gewünscht, der mit meinem Studium koordiniert gewesen wäre und mich z. B. mit fremdsprachigen Lehrbüchern oder den wichtigsten Zeitschriften meines Gebietes bekanntgemacht hätte.

Die Ursache für diesen sprachenzentrierten Unterricht meiner Studienzeit Ende der 70er Jahre ist mir inzwischen klarer geworden: die Sprachkurse sind in der Regel natürlich nur so gut, wie das Studium der angehenden Lehrer war. Die hier vermittelte Auffassung von Sprache und Kommunikation prägt später auch Inhalte und Methodik ihres Sprachenunterrichts. D. h. unterschiedlichen sprachdidaktischen Konzepten liegen bestimmte linguistische Konzepte zugrunde. Zwar erfolgte

¹ Der Artikel ist eine gekürzte Version der Einleitung zu meiner gleichnamigen Lizientienarbeit (1995, Universität Jyväskylä, Germanistisches Institut).

mit der pragmatischen Wende seit Beginn der 70er Jahre in Sprachwissenschaft und Didaktik eine Hinwendung zum Text und es entstand das funktional ausgerichtete Konzept des kommunikativen Sprachenunterrichts (s. a. Ylönen 1992a und Ylönen, im Druck), fachsprachliche Lehrwerke sind aber auch heute noch eher struktur- als handlungsorientiert konzipiert. Übungen zu Lexik und Syntax stehen nach wie vor im Mittelpunkt vieler Lehrwerke für den fachbezogenen DaF-Unterricht. Sie werden heute zwar ergänzt durch Übungen auf Textebene, hierbei handelt es sich aber zumeist um Übungen zur Textgrammatik. Damit soll nicht gesagt werden, daß solche Übungen nicht wichtig wären. Meine Kritik bezieht sich lediglich darauf, daß diese Art Unterricht wiederum auf der strukturellen Ebene stehenbleibt. Ein Text ist nämlich nicht nur interessant hinsichtlich seiner Großstruktur oder der Verknüpfung von Sätzen, sprachlichen und nichtsprachlichen Textteilen zu einem kohärenten Ganzen. Interessant ist vor allem die Frage nach dem Sinn des Textes (s. a. Coseriu 1981), und dieser Sinn konstituiert sich eben nicht nur aus dem fachlichen Inhalt oder den Propositionen, die sprachlich in einer bestimmten Form ausgedrückt werden, sondern vor allem auch aus Wissen um den Kontext der (fachsprachlichen) Interaktion. So sind z. B. Fragen folgender Art wichtig für das Textverstehen:

- "In welcher Zeitschrift ist ein Artikel erschienen?",
- "Wer ist der Autor eines Buches?" oder
- "In welchem zeitlichen, räumlichen und politischen Kontext findet eine Konferenz oder eine Verhandlung statt und wer nimmt an ihnen teil?"

Ein Mediziner wird z. B. einen Text aus einer Zeitschrift für naturwissenschaftliche Medizin anders lesen als den aus einer naturheilkundlich orientierten. Wieder anders ist seine Lesereinstellung, nimmt er eine populärwissenschaftliche Zeitschrift zur Hand. Dabei ist weiterhin wichtig, um welche Zeitschrift es sich konkret handelt: ist es z. B. die regionale *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, die finnische *Duodecim* oder die weltweit verbreitete *Lancet* unter den naturwissenschaftlich orientierten Blättern; die finnische *Tiede 2000* (Wissenschaft 2000), die deutsche *Bild der Wissenschaft* oder die eine halbe Million Auflage erreichenden, weltweit gelesenen *Nature* und *Science* unter den populärwissenschaftlichen.

Woraus diese unterschiedliche Lesererwartung resultiert, möchte ich kurz am Beispiel der genannten populärwissenschaftlichen Zeitschriften verdeutlichen. In der *Nature* werden biowissenschaftliche und in der *Science* naturwissenschaftliche Themen publiziert, die von Wissenschaftlern selbst geschrieben werden. Ein hier veröffentlichter Artikel war einem extremen Auswahlverfahren unterworfen, das nur durchlässig für neue und als gemeingesellschaftlich relevant erachtete Forschungsergebnisse mit Sensationscharakter ist. Es handelt sich praktisch um 'Original-

arbeiten', die allerdings völlig anders geschrieben werden müssen als 'Originalarbeiten' einer Fachzeitschrift. Ein Text in den Zeitschriften *Nature* oder *Science* muß z. B. kürzer und fließender als in einer Fachzeitschrift und ohne "störende" Literaturangaben abgefaßt sein. Vergleichsweise wenigen Forschern gelingt eine Überschreitung der Publikationschwelle in diese Blätter, wem dies aber glückt, hat sich zugleich einen Namen geschaffen, der über den eigenen, esoterischen Fachkreis hinaus bekannt wird, da zur Leserschaft Wissenschaftler verschiedenster Gebiete, Lehrer und Wissenschaftsjournalisten gehören. Eine 'Originalarbeit' der *Nature* oder *Science* wird deshalb als wertvoller angesehen als eine in einer wissenschaftlichen Fachpublikation veröffentlichte. Die Artikel der regionalen Blätter *Tiede 2000* und *Bild der Wissenschaft* werden dagegen von Wissenschaftsjournalisten geschrieben, die u. a. auch gerne neue Forschungsergebnisse aus der *Nature* oder der *Science* referieren. Außerdem werden hier regionale Themen verschiedenster Wissenschaftsbereiche behandelt, unter die sich auch schon einmal ein sprachwissenschaftlicher Beitrag verirren kann. Es handelt sich dabei ebenfalls um Nachrichten mit Sensationscharakter oder Themen, die auf dem "Nerv der Zeit" liegen und die reißerisch verpackt werden (s. auch Niederhauser 1993). Es ist also keineswegs unwichtig für den Leser oder Verfasser, wo ein Text erschienen ist oder erscheinen soll. Der Sinn eines Textes wird stark vom Kontext, in diesem Fall vom Publikationsmedium, geprägt. Die gleiche Kontextbezogenheit gilt natürlich auch für die mündliche Kommunikation, egal ob es sich dabei um monologische oder dialogische Sprache handelt.

So gesehen erübrigt sich die Diskussion um den Einsatz authentischer oder adaptierter Texte im Unterricht. Soll Fachkommunikation als sinnkonstituierende Interaktion behandelt werden, muß natürlich auf authentische Texte zurückgegriffen werden, und zwar sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich. Wenn es im Sprachenunterricht um Textverstehen als Sinnverstehen gehen soll, ist weiterhin ein Argument wie das Köhlers (1989), daß sich (bestimmte) populärwissenschaftliche Texte genauso gut wie wissenschaftliche für den Fachsprachenunterricht eignen, weil sie sich in Lexik, Syntax und Textstruktur weitgehend gleichen, nicht akzeptabel. Es ist deshalb nicht akzeptabel, weil es lediglich auf strukturelle Merkmale von Sprache abzielt. (Außerdem ist die zitierte Feststellung Köhlers nicht zu verallgemeinern, wie im obigen Vergleich populärwissenschaftlicher Zeitschriften gezeigt werden sollte.) In einem handlungsorientierten, auf Textverstehen als Sinnverstehen aufzufassenden Unterricht ist das Lernziel eben nicht struktur-, sondern funktionsorientiert. Ausgangspunkt solchen Unterrichts müssen Überlegungen zum Sprachbedarf der Zielgruppe sein. So könnten populärwissenschaftliche Texte im Deutschunterricht z. B. durchaus relevant sein für Wissenschaftsjournalisten oder für Wissenschaftler, die ihre Forschungsergebnisse einer breiteren Öffentlichkeit auf deutsch

mitteilen wollen. Die Auswahl der Texte für den Fachsprachenunterricht sollte auf jeden Fall nach pragmatischen Kriterien erfolgen.

Bei der Bestimmung relevanter Textsorten² und sprachlicher Fertigkeiten wird man sich bei solch pragmatischer Herangehensweise natürlich von einer Situationstypologie leiten lassen müssen. Das bedeutet wiederum, daß von einer funktionsorientierten Textsortendefinition ausgegangen werden muß, die von einem interaktiven³ und nicht z. B. sprechakttheoretischen Konzept von Kommunikation ausgeht, die sich also auf eine Situationstypologie und nicht z. B. auf eine Typologie illokutiver Handlungen (wie z. B. bei Rolf 1993) zurückführen läßt. Denn wer überlegt sich schon vorab, ob er als nächstes eine deklarative oder expressive Äußerung tun wird und welche sprachlichen Mittel dafür wohl anzuwenden seien? Handlungsorientierter Sprachenunterricht sollte von den Bedürfnissen der Verbraucher ausgehen, weshalb eine handlungstheoretisch orientierte Textsortenklassifikation (Brinker 1985: 124, s. a. Ylönen 1992a: 80) angebracht ist als eine sprachsystematische Typologie (sei es in Form theoretischer Konstrukte oder als Resultat "objektiver" Korpusanalysen). Eine handlungstheoretisch orientierte Klassifikation ist nicht festgelegt auf bestimmte strukturelle Merkmale für die Zuordnung zu einer Textsorte. Sie ist dagegen offen für die Berücksichtigung individueller, diachroner oder interkultureller Unterschiede in der logisch-inhaltlichen, strukturellen und sprachlichen Realisierung von Textsorten (s. a. Ylönen 1992a), deren hermeneutische und nicht normative Behandlung das Salz in der Unterrichtssuppe sein könnte. Eine über Strukturübungen hinausgehende Aufgabe handlungsorientierten Sprachenunterrichts könnte z. B. sein, für außersprachliche und sprachliche Marker, die zur Konstituierung von Sinn in der (fachlichen) Interaktion beitragen, zu sensibilisieren. Beispiele für Didaktisierungen dieser Art werden weiter unten (in Kapitel 3.2) angeführt.

Wenn heute fachbezogene Lehrwerke von den Autoren auch "kommunikativ" und "textsortenbezogen" genannt werden, dann ist damit noch nicht gesagt, daß sie auch handlungsorientiert (im hier verstandenen Sinn) sind und sich zum Sensibilisieren für sprachliche Interaktion im Fach eignen. Ursache für unterschiedliche Didaktisierungen unter dem gleichen Etikett ist eben die oben angesprochene differierende Auffassung solcher linguistischer Begriffe wie z. B. "Kommunikation" und "Textsorten". Und hierfür gibt es je nach zugrunde gelegter linguistischer Theorie recht unterschiedliche Definitionen (s. a. Ylönen 1992a: 74ff.).

Ich möchte im folgenden der Frage nachgehen, warum im Fachsprachenunterricht trotz kommunikativen Konzepts und Verwen-

² Eine Übersicht über verschiedene Textsortendefinitionen findet sich in Ylönen 1992a.

³ Zum Begriff "Interaktion" s. u. Kapitel 3.1.

derung von **Fachtexten** noch immer vorwiegend Lexik und Grammatik exerziert werden. Ich werde dies indirekt durch eine Prüfung der der Fachsprachendidaktik zugrunde gelegten Sprachtheorien und ihrer Auffassungen von "Kommunikation" tun. Weiterhin soll gefragt werden, welche Theorien sich für einen handlungsorientierten studienbegleitenden Sprachenunterricht besonders eignen. Abschließend werde ich an zwei Beispielen (aus dem Lehrwerk "Deutsch für Mediziner" und dem Rohmaterial des Lehrwerks "Konferenzdeutsch") versuchen, Möglichkeiten für die Analyse von Fachkommunikation aufzuzeigen, die sich als Grundlage für die Erstellung handlungsbezogener Fachsprachenkurse eignen.

2 TEXTLINGUISTISCHE KONZEPTE UND FACH- SPRACHENFORSCHUNG

2.1 Die Hinwendung zum Text und die Textlinguistik Coserius

Eine wichtige Grundlage der Fachsprachendidaktik ist die **Fachsprachenforschung** (s. a. Hoffmann 1982: 22, Fluck 1992: 5f.), die sich inzwischen als eigene Disziplin innerhalb des Bereichs der angewandten Linguistik versteht (Kalverkämper 1985, Hoffmann 1991: 131). Wie in der allgemeinen Linguistik kam es auch in der Fachsprachenforschung mit der sogenannten kommunikativ-pragmatischen Wende seit etwa 1970 zu einer Abwendung von der systemorientierten Linguistik und einer **Hinwendung zum Text** (Helbig 1986: 13 - 18, Hoffmann 1988). So konstatiert Helbig (1986: 13):

"Das zentrale Interesse der Sprachwissenschaft verlagerte sich von den internen (syntaktischen und semantischen) Eigenschaften des Sprachsystems auf die Funktion der Sprache im komplexen Gefüge der (gesellschaftlichen) Kommunikation. Diese komplexen Zusammenhänge hatte die vorangehende Linguistik (vor allem von de Saussure bis Chomsky) kaum gesehen: Sie hatte sich fast ausschließlich auf das interne Sprachsystem beschränkt, hatte weitgehend die Fragen der Verwendung des Sprachsystems in konkreten Kommunikationsprozessen (als "parole") aus der Linguistik ausgeklammert und folglich mit einem abstrahierten, isolierten und reduzierten Objekt gearbeitet, ohne daß man sich immer dessen bewußt gewesen wäre, *daß, warum* und *wovon* man abstrahiert hat ..."

Während Helbig vom Sprachsystem als einem "reduzierten Objekt" spricht und die Hinwendung zur Ebene der Texte als Erweiterung des Objektbereichs ansieht, kann Coserius Auffassung von der Beschäftigung mit Texten eher als Spezifizierung und quasi Einengung des Gegenstandsbereichs aufgefaßt werden. Er unterscheidet die folgenden drei Ebenen:

- a) Die universelle Ebene, das Sprechen oder "die Sprache im allgemeinen", vor jeder Unterscheidung von einzelnen Sprachen im Plural;
- b) die historische Ebene, die Ebene der historischen Einzelsprachen, die meist mit identifizierenden Zusätzen versehen werden (deutsch, französisch, russisch usw.), die Ebene der Sprachen im Plural;
- c) Die Ebene der Texte, der Redakte bzw. der Gefüge von Redakten, die von einem bestimmten Sprecher in einer bestimmten Situation realisiert werden, was natürlich in mündlicher oder in schriftlicher Form geschehen kann." (Coseriu 1980: 7).

Daß diese Unterscheidung dreier Ebenen nicht nur in allen Gebieten der Sprachwissenschaft möglich, sondern auch wichtig und unentbehrlich sei und zumindest stillschweigend in den einzelnen linguistischen Disziplinen vorausgesetzt wird, demonstriert er am Beispiel der Grammatik (Coseriu 1981: 8):

"- Sprechen (bzw. Sprache) im allgemeinen	=	Grammatiktheorie, allgemeine Grammatik
- Einzelsprache, historische Tradition des Sprechens	=	deskriptive Grammatik
- Text	=	grammatische Analyse"

Auch bei Befragung der eigenen Kompetenz würde man beim "inneren Sprechen" von Texten ausgehen, die man bereits nach Regeln hervor gebracht hat, die man beschreiben möchte (Coseriu 1981: 29). Gestützt wird diese Annahme durch Arbeiten zur Gesprächsanalyse, in der traditionelle grammatische Analyse kategorien nicht übernommen werden können, weil sie in Anlehnung an schriftliche Texte entwickelt wurden. Für gesprochene Sprache konstitutiv seien z. B. Dynamik, Prozessualität und Interaktivität, weshalb Kategorien für die Erfassung und Beschreibung dieser Faktoren (die in herrschenden Grammatikkonzepten fehlen) unbedingt nötig seien (z. B. Fiehler 1994: 179f.).

Die Textlinguistik habe sich inzwischen jedoch in eine ganz andere als die von Coseriu intendierte (heuristisch auf die Erfassung des Sinns von Texten gelenkte) Richtung entwickelt. Neben dieser, von ihm als "eigentliche" Textlinguistik bezeichneten, gebe es zwei weitere Arten von Textlinguistik (eine "Textgrammatik" und eine "verfehlte Textlinguistik"). Wissenschaftliche Berechtigung schreibt er nur der "**Textgrammatik**" oder "**transphrastischen Grammatik**" zu, in der es um das Aufzeigen einzel sprachlicher Regeln, die z. B. für die Verknüpfung von einzelnen Sätzen oder über mehrere Sätze hinweg gelten, ginge. Es ginge jedoch nicht darum, "wie man Sonette, Tragödien oder Komödien schreibt" und auch "nicht um die Normen und Textsorten auf einer Ebene der Sprache überhaupt, ganz unabhängig von der empirischen Frage, ob es die betreffende Textsorte in einer bestimmten Sprache überhaupt gibt." (Coseriu 1981: 25).

Den dritten textlinguistischen Ansatz einer "Linguistik vom Text her", in dem methodisch davon ausgegangen würde, daß Sprache mit

allen ihren Kategorien nur vom Text aus beschrieben werden könne, bezeichnet Coseriu als verfehlt (Coseriu 1981: 154). Beispiele für Untersuchungen dieser Art seien unzulässige Verallgemeinerungen über die Funktionen von Verbaltempora oder des Artikels als Signale für die Dekodierung eines Textes. Solche an bestimmten Texten gemachte Beobachtungen würden dann auf Einzelsprachen oder sogar auf Sprachen im allgemeinen übertragen. Damit käme man z. B. zu dem Schluß, daß es besprechende und erzählende Texttypen gäbe, für die in verschiedenen Sprachen bestimmte Verbaltempora vorgesehen seien (Perfekt als Tempus der Besprechung, Präteritum als Tempus der Erzählung) oder daß der unbestimmte Artikel ein Signal für die Einführung von etwas Neuem sei, der bestimmte Artikel dagegen die Gültigkeit der bereits genannten Information signalisiere (Coseriu 1981: 27). Eine solche Herangehensweise an die Untersuchung von Sprache lehnt Coseriu als verfehlt ab, weil die Kompetenz zur Verfertigung von Texten nicht mit der Grammatik einer bestimmten Sprache zusammenfallen kann. Als Beispiele für die Fähigkeit zur Produktion von Textsorten ohne vollkommene "Sprachkenntnisse im herkömmlichen Sinn" nennt er, daß Nicht-Muttersprachler u. U. schönere 'Liebesbriefe' und gelungenere 'wissenschaftliche Abhandlungen' auf deutsch schreiben können als die meisten Sprecher des Deutschen.

Für eine **Textlinguistik als Linguistik des Sinns** sei es notwendig, nicht allein die sprachlichen Zeichen zu untersuchen, sondern die Kombination aller möglichen Zeichenrelationen zu betrachten (Coseriu 1981: 102). Für eine Erklärung des Sinns im Text reichen Modelle wie das Bühlers (in dem das sprachliche Zeichen in dreifachem Verhältnis zu seiner Umgebung, nämlich zu den bezeichneten Gegenständen und Sachverhalten, zum Sender und zum Empfänger steht, Coseriu 1981: 53) nicht aus, weshalb komplexere Zeichensysteme zu berücksichtigen seien (Coseriu 1981: 68 - 101). "Andere Zeichen" (als sprachliche) seien z. B. das ganze Zeichensystem einer Einzelsprache (z. B. das Deutsche), das bei Sprechern einer anderen (z. B. der italienischen) Sprache bestimmte Vorstellungen hervorruft, die man mit den Sprechern dieser (deutschen) Sprache in Verbindung bringt. Zu diesen "anderen Zeichen" zählt Coseriu weiterhin z. B. Motivationen für Benennungen, die in unterschiedlichen Sprachen verschieden sind (z. B.: deutsch - 'Fledermaus' - mausähnliches Aussehen, lat. - 'vespertilio' - Vesper als Zeit des Ausfliegens der Fledermaus) genauso wie die Situation (z. B. "unmittelbare Situation" = ich, hier und jetzt) oder den Kontext (z. B. den "negativen Rede-Kontext", d. h. das "Ausgesparte", Nicht-Gesagte, das im Gespräch durchaus verstanden und in einem bestimmten Sinn interpretiert werden kann). Im Text tritt das sprachliche Zeichen in Relation zu diesen "anderen Zeichen" und erhält somit vielfältige Funktionen, "die sich nicht direkt auf die Darstellungsfunktion reduzieren lassen" (Coseriu 1981: 102). Eine Textlinguistik als Linguistik des Sinns geht nach Coseriu über das rein Sprachliche hinaus:

"Wenn nun die Sprache nur als eine erste Schicht am Aufbau des Sinns in den Texten beteiligt ist, wenn der Sinn auch durch das Mitgeteilte selbst entsteht, wenn die Sprache nur ein semiotisches System unter anderen ist, mit dessen Hilfe Sinn entsteht und vermittelt wird, dann kann die Textlinguistik, wenn sie wirklich vollständige Interpretation von Texten sein will, sich nicht ausschließlich im Bereich der Sprachwissenschaft bewegen. Die Textlinguistik bleibt zwar noch immer eine Teildisziplin der Semiotik, sie beschäftigt sich mit Zeichen, wenn auch die sprachlichen Zeichen dabei in der Regel nur als *signifiants* fungieren. Sie ist jedoch keineswegs nur Linguistik, sondern weit eher *Philologie* (in einem heute etwas in Vergessenheit geratenen Sinn). Früher verstand man unter Philologie die Kunst der Interpretation von Texten einerseits aufgrund der Kenntnis der Sprache, in der diese Texte verfaßt sind, andererseits aber auch aufgrund der durch Studium erworbenen Vertrautheit mit der materiellen und geistigen Kultur, innerhalb derer diese Texte entstanden sind." (Coseriu 1981: 149)

Schaut man sich nun in den textlinguistisch orientierten Arbeiten zur Fachsprachenforschung um, so muß man feststellen, daß kaum etwas von Coserius Überlegungen rezipiert worden ist, worauf im folgenden ausführlicher eingegangen werden soll.

2.2 Ziele und Methoden fachtextlinguistischer Arbeiten

Das Schwergewicht fachsprachlicher Arbeiten lag schon immer auf dem Auszählen einzelner Merkmale (z. B. Hoffmann 1966, Niemikorppi 1992, Nordmann 1992). Drehte es sich zuerst um Frequenzanalysen auf Wortebene und Häufigkeiten grammatischer Kategorien, so wurde das Zählen mit dem "Übergang zum Text" weiter fortgesetzt. Diesmal handelt es sich um Bemühungen, den Stil von Fachtexten zu charakterisieren und aufgrund von Häufigkeitsverteilungen zu Aussagen über ihn bezüglich einzelner Textsorten bzw. schließlich zu Texttypologien zu gelangen. So kommen die Autoren fachtextlinguistischer Arbeiten zu Feststellungen wie:

"Die häufigsten Stilfiguren sind die Parenthese, die Metapher, das Asyndeton, die Metonymie und die Inversion."

für die englische Fachtextsorte 'Hochschullehrbuch' (Gläser 1990: 163) oder:

"Die häufigsten Textkohärenzsignale sind die einfachen Artikel, also der anaphorische definite und der kataphorische indefinite Artikel ..."

für die (deutsche) Textsorte 'Rekapitulation' (Kretzenbacher 1990: 107). Beispiele dieser Art ließen sich hier zahllos weiter anführen. Sie sind reichlich zu finden in vielen Bänden der Serie *Forum für Fachsprachenforschung*, in der Zeitschrift *Fachsprache*, in den Kongreßakten der internationalen LSP-Symposien oder in den Tagungsberichten der VAKKI-

Seminare *Fachsprachen und Übersetzungstheorie* der Universität Vaasa. Nach der Lektüre solcher Arbeiten fragt man sich immer wieder, was man mit Informationen dieser Art nun anfangen soll. Welchen Erkenntniszuwachs bringt eine Aussage wie die, daß Sprechpausen in einer Vorlesung im Zusammenhang mit praktischen Tätigkeiten, z. B. mit dem Anschreiben an die Tafel, vorkommen (Munsberg 1994: 87)? Sind dazu überhaupt Analysen notwendig? Und was bringen Ergebnisse über die prozentuale Häufigkeit von "Textfunktionen" oder "Kommunikationsverfahren" in Fachtextsorten, wie die (hier in Abb. 1. nur auszugsweise wiedergegebenen) von Baumann (1992: 130f.) bis auf zwei Stellen nach dem Komma genau zusammengestellten?

ABB. 1. Charakteristik von Fachtextsorten des Englischen hinsichtlich prozentualem Vorkommen einzelner Textfunktionen nach Baumann (Auszug).

Monographie:

Historiographie		Linguistik		Psychologie	
1. Narrat-Inf	42,30	1. Expos-Kl	57,14	1. Expos-Kl	50,9
2. Expos-Kl	25,00	2. Arg-Aktiv	19,64	2. Arg-Aktiv	27,27
3. Deskrip-Inf	23,07	3. Deskrip-Inf	16,07	3. Deskrip-Inf	21,81
4. Arg-Aktiv	7,69	4. Narrat-Inf	5,35		
5. Kontaktieren	1,92	5. Kontaktieren	1,87		

[Abkürzungen: Kl(ären), Aktiv(ieren), Inf(ormieren), Narrat(ion), Expos(ition), Deskrip(tion), Arg(umentation), Instruk(tion)]

Gemeinsam ist Arbeiten dieser Fachsprachenschule die methodische Herangehensweise, ein größeres Korpus von Fachtexten (Texte verschiedener Sprachen/Textsorten/Fachgebiete) auszuwählen und anhand eines Netzes bestimmter konstant gehaltener Analysekategorien auszuwerten und miteinander zu vergleichen bzw. zu kontrastieren. So will man schließlich zur exakten Beschreibung und wissenschaftlichen Unterscheidung von Fachtextsorten kommen. Hoffmann (1988: 132) schreibt z. B. :

"Es gibt da eine Fülle sehr interessanter, praxisrelevanter Aspekte, zu denen man sich allerdings nur dann äußern kann, wenn man sich der Mühe unterzogen hat, ein repräsentatives Korpus von Texten der verschiedensten Arten nach einer einheitlichen Strategie zu untersuchen."

Ursache dieser Auszählungen ist die Definition von Fachsprache nach Hoffmann (1987: 53), die den meisten fachsprachlichen Untersuchungen zugrunde liegt:

"Fachsprache - das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten."

Wenn Fachsprache auf sprachliche Mittel reduziert wird, bleiben auch Fachtextanalysen auf der sprachlichen Ebene stehen. Das wird besonders deutlich, wenn der Anspruch auf "integrative" Analysekonzepte gestellt wird, aufgrund dieses Fachsprachenkonzepts aber nicht eingelöst werden kann.

So kommt Baumanns Idee einer "integrativen Fachtextlinguistik" Coserius Gedanken von der Berücksichtigung komplexer Zeichensysteme auf den ersten Blick zwar nahe⁴, die Auffassungen von Sprache und textlinguistischen Forschungsmethoden beider unterscheiden sich jedoch wesentlich. Entsprechend der in der ehemaligen DDR gültigen "dialektisch-materialistischen" Definition versteht Baumann Denken und Sprache als Widerspiegelung objektiver Realität. Außerdem ist er der Meinung, daß Sprache nur auf Textebene untersucht werden könne (Baumann 1992: 21f.):

"Da die Widerspiegelung bestimmter Prozesse bzw. Sachverhalte der objektiven Realität im Bewußtsein des Menschen aber ein **umfassender** gesellschaftlicher Prozeß ist, der durch **komplexe** sprachliche Einheiten (z. B. den Fachtext) reflektiert wird, kann eine semantisch orientierte Untersuchung von lexikalischen Einheiten auch nur auf der **Ebene des Textes** hinreichend geführt werden."

Entsprechend der Fixierung auf die sprachlichen Mittel löst Baumann sein Ziel einer integrativen Fachtextlinguistik letztlich selbst nicht ein. Im Kapitel zum Fachdenken geht er in Anlehnung an sie sowjetische Psycholinguistik z. B. davon aus, daß die Ergebnisse menschlicher Erkenntnis in den lexikalischen und grammatischen Kategorien der Sprache fixiert werden (Baumann 1992: 141). Hier konstatiert er beispielsweise:

"Kommunikationsverfahren existieren objektiv als Einheiten psychischer Prozesse. Aus psychologischer Sicht werden sie deshalb als Realisierung des 'kommunikativen Denkens' bezeichnet." (Baumann 1992: 151, vgl. a. die Ergebnisse seiner Kommunikationsverfahrensanalyse in Abb. 1.).

Bei genauerem Hinsehen reduziert sich Baumanns "integrativer" Ansatz also auf sprachstrukturelle Analysen. Die Ergebnisse seiner Arbeit sind generell ähnlich aufbereitet, wie die oben zitierten zu Kommunikationsverfahren (s. Abb. 1): tabellarisch zusammengefaßt und in Prozentzahlen bis zwei Stellen hinter dem Komma genau angegeben. Nachvollziehbar sind sie nicht, da kein einziges Textbeispiel angeführt wird.

Ausgehend von einem pragmatischen Textsortenbegriff versucht auch Gläser (1990), einzelnen Textsorten typische sprachliche Mittel

⁴ Baumann (1992: 182) plädiert für ein "interdisziplinär fundiertes Herangehen", in dem die Texte semantisch, stilistisch, textlinguistisch, funktional-kommunikativ, psychologisch und soziolinguistisch untersucht werden sollten.

zuzuordnen. In ihrer Untersuchung, die sich auf eine Beschreibung englischer Textsorten verschiedener Fachgebiete hinsichtlich makrostruktureller, grammatischer und stilistischer Merkmale konzentriert, will auch sie von einem "integrierten" Beschreibungsansatz ausgehen und "zuverlässige Kriterien und nachprüfbar Ergebnisse für die Abgrenzung von Fachtextsorten dieser Kommunikationsbereiche liefern" (Gläser 1990: 4). Das hier untersuchte Textkorpus ist vermutlich besonders groß, da es sich um eine Zusammenfassung der von ihr betreuten Dissertationen handelt. Genauere Angaben zum Korpus oder Textbeispiele werden aber auch hier nicht vorgestellt. Gläasers quantitative Ergebnisse zu typischen Makrostrukturen, dem Vorkommen von Passiv, bestimmten Stilfiguren u. a. sprachlichen Mitteln der verschiedenen Fachtextsorten (z. B. Gläser 1990: 68f., 72 und 162) sagen ebenfalls nichts über die Fachtexte im Prozeß fachlicher Interaktion oder fachgebundene Denkstile aus.

Ebenso mechanisch untersucht Munsberg (1994) ein umfangreicheres Korpus aus dem Bereich universitärer Kommunikation im Fach Chemie. Zwar wählt er als Analysekatoren keine traditionell sprachlichen Mittel, sondern aus der Gesprächsanalyse bekannte Größen wie Turn-Organisation, Pausen usw., er benutzt sie jedoch ebenso als Raster, mit dem er zu einer Diskurstypklassifikation gelangen will. "Diskurstyp" und "gesprächsanalytische Kategorien" werden von ihm analog zu den in der strukturbezogenen Fachtextlinguistik üblichen Begriffen "Textsorte" und "sprachliche Mittel" benutzt, um den Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Fachkommunikation zu betonen. Sein Vorgehen kann jedoch nicht als "gesprächsanalytisch" bezeichnet werden. Darauf weist schon der Klappentext hin, in dem "Erstmaligkeit" seiner Untersuchung mündlicher Fachkommunikation hervorgehoben wird, obwohl es inzwischen zahlreiche geschprächsanalytische Studien von Fachkommunikation gibt, die auch vom Autor selbst zitiert werden (die allerdings häufig nicht als Untersuchungen "fachlicher" sondern "institutioneller" Kommunikation bezeichnet werden). Methodisch geht Munsberg nicht induktiv von der Untersuchung einzelner Texte aus, wie das in der Gesprächsanalyse der Fall ist, sondern versucht der Forderung Hoffmanns gerecht zu werden, indem er ein größeres Korpus mit einer einheitlichen Analysestrategie untersucht. So kommt er hinsichtlich konstant gehaltener Analysekatoren zu dem Ergebnis, daß es sich bei "Themenwahl bzw. -wechsel", "Turn-Organisation", "Korrekturen" und "Praktischen Tätigkeiten" um "diskurstypdistinktive" Kategorien handelt (Munsberg 1994: 303). Als "Offenheit" einer diskursanalytischen Untersuchung sieht er an, bei einigen Textsorten zusätzlich die Kategorien "Metadiskursive Äußerungen" und "Fragen" hinzugezogen und für diskursdistinktiv befunden zu haben. Im Unterschied zu Baumann und Gläser gibt er zwar Textbeispiele an, an denen man seiner Analyse folgen kann. Um aber z. B. zu Aussagen über Fachdenken im Bereich der Chemie oder den Prozeß- und Interaktionscharakter von Fachkommunikation zu gelangen,

müßten die Leser diese Texte allerdings selbst analysieren. Eine Integration von "Fachsprachenlinguistik und Gesprächsanalyse", wie im Klappentext versprochen, gelingt Munsberg nämlich nicht. Das konnte es natürlich auch nicht, weil in den methodischen Konzepten der beiden Forschungszweige völlig konträr vorgegangen wird.

Vor einer Textlinguistik, die Textkompetenz mit grammatischer Kompetenz gleichsetzt, hatte aber Coseriu bereits in den fünfziger Jahren gewarnt (s. o.). Eine **einheitliche Strategie** zur Untersuchung **repräsentativer Textkorpora**, wie sie von Hoffmann gefordert wird, bedeutet aber gerade so vorzugehen, wie in diesen Untersuchungen: ein konstantes Analyseraster auf jeden beliebigen Text des "repräsentativen" Korpus zu legen und in Abhängigkeit von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden der gefundenen Muster zu einer Textklassifikation zu gelangen. Dieser textlinguistische Ansatz führt die fachsprachliche Forschungstradition des Zählens also fort. In früheren fachsprachlichen Arbeiten ging es darum, **den** Unterschied von Allgemeinsprache und Fachsprache herauszuarbeiten, wozu vor allem Frequenzanalysen durchgeführt wurden. Ein Ergebnis dieser besonders auf die Fachlexik orientierten Arbeiten war z. B., daß Fachsprache sich von Allgemeinsprache in ihrem Wortschatz unterscheidet (z. B. Niemikorpi 1992: 85). Ergebnisse der Fachtextlinguistik sind nun, daß es nicht nur **die** Fachsprache, sondern – entsprechend der horizontalen Gliederung – verschiedene Fachsprachen (im Plural) und – innerhalb der vertikalen Schichtung – unterschiedliche **Textsorten** gibt. Als signifikante Charakteristika einzelner Fachtextsorten werden nun vor allem strukturelle und stilistische Unterschiede herausgearbeitet.

2.3 Der individuelle, historische und kulturgebundene Charakter von Kommunikation: Plädoyer für eine "offene" pragmatische Textsortendefinition

Textverstehen ist m. E. mit einer "einheitlichen Strategie", bestehend aus einem konstanten Analyseraster und der Untersuchung "repräsentativer" Korpora, nicht möglich. Eine mechanische Auszählarbeit wird weder zu erkenntnistheoretisch wertvollen noch zu praxisrelevanten Ergebnissen führen. Dieses Bestreben nach einer allgemeingültigen Technik der Interpretation von Texten kritisiert auch Coseriu (1981: 112f.):

"Verschiedene Linguisten sind offenbar der Ansicht, daß es Ziel der Bemühungen um die Textlinguistik sein müsse, ein allgemeingültiges Verfahren für die Textinterpretation zu entwickeln, ... das uns ... die "richtige" Interpretation jedes beliebigen Textes liefert, wenn es nur "wissenschaftlich korrekt" angewendet wird. Das ist gerade nicht möglich. ... Es gibt im üblichen Verständnis des Begriffs nur eine Wissenschaft vom Allgemeinen, keine Wissenschaft des Individuellen. Eine Methode, die sich dadurch der Wissenschaftlichkeit zu versichern sucht, daß sie Individuen als Spezies behandelt,

mag "exakt" sein, sie ist jedoch vor allem unwirksam, denn sie erreicht den Gegenstand nicht, auf den sie angeblich ausgerichtet ist."

Die Individualität von Kommunikation bedeutet aber nicht, daß es keine **methodische Beschäftigung** mit ihr geben kann. Es gibt nur kein mechanisches Verfahren, alle denkbaren Möglichkeiten der **Textinterpretation** "aufzuzählen" oder gar "vorherzusagen" (wie dies auch in der Rhetorik versucht wurde). "'Methode' ist nicht synonym mit 'automatisches Problemlösungsverfahren'" schreibt Coseriu (1981: 114). Will man Texte verstehen lernen, kann man sich ihnen jedoch über eine **offene Liste allgemeiner Möglichkeiten**, die dem Textproduzenten zur Erzeugung des Sinns zur Verfügung stehen, nähern, wobei die Analysekategorien gegebenenfalls um genau die Elemente zu erweitern seien, "die ein neuer Untersuchungsgegenstand erfordert" (Coseriu 1981: 113). Eine solche methodische Herangehensweise ist z. B. in gesprächsanalytischen (Bergmann 1981, Bliesener 1982, Brünner 1987, Löning 1985), semantischen (z. B. Jakob 1991, Wiese 1984), soziolinguistisch-pragmatischen (Dressler & Wodak 1989), interdisziplinären (Löning/Rehbein 1993) oder soziolinguistisch-epistemologisch orientierten Analysen (Atkinson 1992, Bazerman 1988, Valle 1993, Ylönen 1993a und b) von Fachkommunikation üblich. Nach Coseriu (1981: 116) gibt es zwar keine allgemeingültige Technik des Verstehens, aber eine "Erziehung zum Verstehen". Das Verstandene könne dabei auf die sinnkonstituierenden Relationen zurückgeführt werden. Jede Textanalyse bestehe deshalb "in der nachträglichen kontrollierenden Rechtfertigung des bereits Verstandenen, und insofern ist sie keineswegs willkürlich, kann sie keineswegs zu beliebigen Ergebnissen gelangen."

Individualität von Kommunikation bedeutet auch nicht, daß es keine **Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Texten** geben kann (Coseriu 1981: 116f.). So geht Gülich (1986: 18) z. B. davon aus, daß Textsortenwissen, Wissen über Charakteristika verschiedener Textsorten, Bestandteil des Alltagswissens der Kommunikationsteilnehmer ist. Sie belegt das empirisch in verschiedenen Beispielen anhand der von den Kommunikationsteilnehmern gebrauchten typisierenden, verallgemeinernden und bewertenden Ausdrücke. Ein Redner in der Schlußdiskussion einer Tagung nennt z. B., daß ein "gutes Gespräch" dadurch gekennzeichnet sei, "daß man sich auf seine Gesprächspartner einstellt" (Gülich 1986: 23). Und in einer Rundfunkdiskussion zum Thema "Sprache zwischen Präzision und Übertreibung" vertritt der Diskussionspartner die Ansicht, daß die (auch in der feministischen Linguistik viel diskutierte) Frage nach einer generalisierenden Benutzung der männlichen Form oder parallelem Gebrauch männlicher und weiblicher Formen nur in Abhängigkeit von der Textsorte beantwortet werden könne. In Formularen, die sowieso "gräßlich" seien und in denen es keine Rolle spiele, "ob da so n Strich mehr drin is", seien beide Formen angebracht, in mündlicher Rede

(z. B. zwischen Arzt und Patient) sei die männliche Generalisierung zu bevorzugen, da in diesem Fall "nichts Böses" damit gemeint sei (Gülich 1986: 25, nach Doppler/Vauth 1984).

Es gibt also **konventionalisierte Handlungsschemata** für einzelne Textsorten, deren Kenntnis und Befolgung wichtig für eine erfolgreiche Beteiligung an Kommunikation ist. Abweichungen von konventionalisierten Handlungsschemata bestimmter Textsorten führen nicht selten zu Imageverlust (darauf beruht z. B. die Komik in Loriots Film "Pappa ante portas", in dem der pensionierte Leiter der Einkaufsabteilung einer Firma sich beim privaten Einkauf im "Tante-Emma-Laden" nach alter berufstypischer Gewohnheit vorstellt und metakommunikativ sein Anliegen formuliert: "Mein Name ist Lose. Ich kaufe hier ein."). Andererseits können Abweichungen von standardisierten oder ritualisierten Kommunikationen (nicht nur von Komikern) zum Erzielen bestimmter kommunikativer Effekte eingesetzt werden (Gülich 1986: 37). Ein Beispiel dafür ist der bewußte Verstoß gegen die "übliche Form" einer Begrüßungsansprache anlässlich der Amtseinführung eines Pfarrers, in dem sich der Redner "die Freiheit nimmt, dies so zu tun, wie er es für richtig hält" (Gülich 1986: 36, das Zitat wurde nicht wörtlich, sondern in für diesen Satz passender Form wiedergegeben).

Konventionalisierte Handlungsschemata sind **kultur- und gruppenspezifisch** und haben sich **historisch** für einzelne Textsorten herausgebildet. Reuter (1993) bezeichnet solche konventionalisierten Handlungsschemata auch als "Normalformen" (s. a. Ylönen, im Druck). Als Beispiel für die Herausbildung solcher konventionalisierten Handlungsschemata und die **Veränderbarkeit der Muster** möchte ich die Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens in der Medizin anführen (Ylönen et al. 1989, Ylönen 1993a und b). Für die Abfassung von Forschungsberichten der *Deutschen Medizinischen Wochenschrift* (die hier als 'Originalarbeiten' bezeichnet werden) wurde im Laufe der letzten hundert Jahre in Anlehnung an erkenntnistheoretische Interessen und forschungsmethodische Herangehensweisen der naturwissenschaftlichen Medizin sowie nach dem Vorbild angloamerikanischer Tradition ein strenges Schema entwickelt. In den zitierten diachronen Untersuchungen konnte gezeigt werden, daß sich am Fachstil der Textsorte 'Originalarbeiten' die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Paradigmas ablesen läßt. Die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Paradigmas beeinflusste vor allem die Forschungsmethodik, was wiederum Auswirkungen auf den Stil wissenschaftlicher Berichterstattung hatte. Wurden früher auch Fallstudien als 'Originalarbeiten' akzeptiert, muß heutige Forschung prospektiv sein und auf größerem Datenmaterial basieren. Sprachlich schlägt sich diese Entwicklung z. B. in einer veränderten Perspektive der Berichterstattung nieder. So benutzten Autoren der früheren Artikel häufig die erste Person Singular, um überzeugend zu argumentieren. Das

selbst Erlebte, kausal Erklärbare galt als wissenschaftlich. Heutige Forscher schreiben dagegen, um die Objektivität der Studie zu betonen, vorwiegend im Passiv und vermeiden Personal- und Possessivpronomen weitgehend (außer wenn es darum geht, Urheberrechte geltend zu machen). Die überzeugende Wirkung der Argumentation soll hier durch weitgehende Abstraktion von sich selbst als Durchführenden und unter Betonung der Objektivität der Studie erreicht werden.

Ein Beispiel für **kulturspezifische Unterschiede** von Kommunikationskonventionen in der Wirtschaftskommunikation ist das im Unterrichtsmaterial "Handelspartner Finnland" (Reuter & Ylönen 1993/94) festgehaltene Kontaktabnungsgespräch am Messestand zwischen einem westdeutschen Aussteller und seinem ostdeutschen Kunden, das kurz vor der Vereinigung der beiden deutschen Staaten im September 1990 stattfand (Ylönen 1992b). Das hier aufgetretene Kommunikationsproblem kann nicht sprachlicher Art sein, da die Gesprächspartner beide deutsche Muttersprachler sind. Es liegt vielmehr in verschiedenen Interaktionsmustern begründet, die ihre Ursache in der unterschiedlichen Sozialisation von Aussteller und Kunden in verschiedenen Gesellschaftssystemen haben. Während der ostdeutsche Kunde um Schaffung eines kollektiven Klimas bemüht ist und deshalb auf indirekte Sprachhandlungen (Ylönen 1992b: 18) zur Formulierung seines Anliegens zurückgreift, interpretiert der Aussteller dies als Unwissenheit und holt (ganz als "Besserwessi") zu langen Belehrungen über die Prinzipien der Marktwirtschaft aus (Ylönen 1992b: 19f.). Unterschiedliche Kommunikationskonventionen führen hier also zum für diese Zeit typischen Ost-West-Konflikt.

Ein weiteres Beispiel für kulturspezifische Textsortenkonventionen ist in der Untersuchung der kommunikativen Unterschiede im Biologiestudium an den Partneruniversitäten Jyväskylä und Bonn dargestellt (Ylönen 1994). Hinsichtlich der Textsorte 'studentisches Referat' konnte z. B. festgestellt werden, daß sich sowohl die Anforderungen als auch die fachlichen und kommunikativen Ziele sowie die Kriterien für die Evaluation durch die Kursleitung an beiden Universitäten stark unterscheiden. In Bonn soll ein freier Vortrag, wie er auf wissenschaftlichen Tagungen und Konferenzen üblich ist, produziert werden. In Jyväskylä wird der mündliche Vortrag lediglich zu motivationsstimulierendem Zweck eingesetzt, eigentliches Ziel ist das Schreiben eines Forschungsberichts. Die finnische Studentin, die ein Jahr in Bonn Biologie studierte, bezeichnete es als größtes Problem, auf einmal alles in deutscher Sprache und **auf deutsche Art** tun zu müssen (Ylönen 1994: 100).

Will man nun kommunikativen, handlungsorientierten Fachfremdsprachenunterricht betreiben, sollten auch der individuelle, kulturspezifische und veränderbare Charakter von Fachkommunikation berücksichtigt werden. Normativer Sprachenunterricht kann dieser Forderung nicht gerecht werden.

3 FACHBEZOGENER FREMDSPRACHENUNTERRICHT

3.1 Kommunikationsmodelle und Fachsprachenunterricht

In den oben zitierten fachtextlinguistischen Arbeiten, in denen "repräsentative Textkorpora" mit einer "einheitlichen Strategie" untersucht werden sollen, werden **Texte als Produkte fachlicher Kommunikation** aufgefaßt. Fachkommunikation wird in erster Linie **referentielle Funktion** zugeschrieben (Gläser 1990: 5, Baumann 1992: 21). Textsorten werden hier wie statisch vorgegebene Kommunikationsmuster behandelt. Es entsteht der Eindruck, daß man nur über die sprachlich-strukturellen und stilistischen Charakteristika von Fachkommunikation Bescheid wissen muß, um sie erfolgreich verstehen und an ihr teilnehmen zu können.

Wie den meisten textlinguistischen Arbeiten liegt auch diesen fachsprachlichen Arbeiten eine Auffassung von Kommunikation nach dem Modell Sprecher/Sender → Kanal → Hörer/Empfänger zugrunde, nach dem die Sprecherintention nur vom Hörer dekodiert werden muß (Abbildung 2):

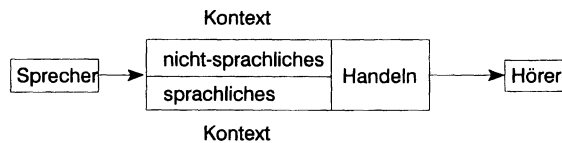


ABB. 2. Kommunikationsmodell nach Werlich 1975: 14

Dieses Modell eignet sich freilich für einen normativen Sprachenunterricht, in dem es immer das richtige Rezept für die Durchführung erfolgreicher Kommunikation gibt. Der **interaktive Charakter** von Fachtexten im **Prozeß** der Fachkommunikation wird in diesen Untersuchungen jedoch nicht erkannt. Ich gehe dabei davon aus, daß sowohl mündliche als auch schriftliche Texte interaktiven Charakter haben (s. a. Gülich 1986: 21), und nicht nur mündliche Texte, in denen mindestens ein Sprecherwechsel erfolgt (wie Interaktion in der Gesprächsanalyse definiert wird, z. B. bei Brinker & Sager 1989: 9). Im Sinne einer terminologischen Abgrenzung finde ich es dagegen sinnvoll, mündliche Kommunikation mit Sprecherwechseln als dialogisch zu bezeichnen und diesen Terminus nicht auf schriftliche Texte zu beziehen, wie das gelegentlich in der Textlinguistik der Fall ist (z. B. Werlich 1975: 66). Interaktiv sind auch schriftliche Texte und mündliche Monologe (vielleicht mit Ausnahme weniger Textsorten, wie z. B. Tagebucheintragen oder Selbstgesprä-

chen), weil sie nicht im luftleeren Raum stattfinden, sondern eingebettet in die Traditionen bestimmter Kommunikationsgemeinschaften. Wie oben dargelegt, benutzen die Kommunikationsteilnehmer dabei die für diese Gemeinschaften in bestimmten Situationen typischen Umgangsformen. Je nach den beteiligten Kommunikationsteilnehmern, -inhalten und -zwecken sowie in Abhängigkeit von Kommunikationsart (z. B. monologisch/dialogisch) und -ort (z. B. öffentlich/privat) haben sich hierzu bestimmte Textsorten herausgebildet (s. a. Spillners kommunikativ-pragmatische Textsortendefinition, 1983: 111). Für diese Textsorten gibt es nun wiederum bestimmte konventionalisierte Muster oder "Normalformen", die aber letztlich **individuell**, in verschiedener Weise, realisiert werden, kulturspezifisch und veränderbar sind.

Wenn Interaktion als "wechselseitige Beeinflussung von Individuen (oder Gruppen) in ihren Handlungen" definiert wird (Edmondson & House 1993: 226), kann dieser Begriff nicht ausschließlich dialogischem Sprechen vorbehalten bleiben. Für spontane mündliche Dialoge muß der Interaktionsbegriff allerdings noch spezifiziert werden. Hier ist der Einfluß der Kommunikationspartner auf das Gespräch unmittelbar, weshalb auch von der gemeinsamen Konstruktion des Gesprächs (Bergmann 1981: 26) oder vom "kollektiven Sprechen" (Schwitalla 1992: 83) die Rede ist. Brinker & Sager (1989: 127) vergleichen diese Art Kommunikation mit einem "Turm aus offenen Kästen" (im Gegensatz zum Verschicken "wohlverschnürter Pakete"), der gemeinsam in der Mitte aufgebaut wird:

"Hier bedarf es eines Konstitutionsmodells der Kommunikation, das die komplexen Wechselprozesse von Aktion und Koaktion, von Vollzug und Mitvollzug zu erfassen erlaubt. Im Gegensatz zur einfachen Transferkette muß man bei einem solchen Modell davon ausgehen, daß zwei oder mehr Partner ihre kommunikativen Aktivitäten zu einem gemeinsamen, gestalthaften Gebilde - einem kommunikativen Konstrukt - zusammensetzen. ... Der gemeinsam zusammengebaute Turm aus Kästen mag ein Bild für das kommunikative Konstrukt sein, das die Gesprächspartner sukzessive aus ihren semantisch prinzipiell unbegrenzten und offenen Redebeiträgen konstituieren."

Nicht sinnvoll ist m. E. jedoch, nur Dialoge als interaktiv zu bezeichnen und für alle anderen Texttypen das Transfermodell der Kommunikation anzunehmen, wie das auch Brinker & Sager (1989: 128) tun:

"Beim Transfermodell liegt die Festlegung des Inhalts der Botschaft ganz beim Sender - der Empfänger hat lediglich die Aufgabe, das Empfangene in der richtigen Weise zu entschlüsseln. Beim Konstitutionsmodell der Kommunikation dagegen ist die Bestimmung des Inhalts - wir können jetzt auch sagen des Sinns - eine Aufgabe, die allen Beteiligten zukommt. Denn die in den kommunikativen Raum hinausverlagerten Sinnangebote müssen und können erst nach ihrer Äußerung kommunikativ situationsgerecht bearbeitet und bestimmt werden."

Auch schriftliche Texte und mündliche Monologe können, wie oben gezeigt werden sollte, als Interaktionsprodukte aufgefaßt werden, weil sie unter Rückgriff auf gemeinsames Wissen (der Welt/des Fachgebiets, der Sprache und der Interaktions- oder Textsortenkonventionen) eingebunden in die Konventionen der jeweiligen Kommunikationsgemeinschaft produziert werden. Grundlage handlungsorientierten Fachsprachenunterrichts sollte deshalb ein interaktives Kommunikationsmodell sein, in dem von den Textsorten des Fachgebiets ausgegangen wird. Mit anderen Worten: **Fachsprachenkurse**, die Studenten auf ein Auslandsstudium oder auf berufstypische Kommunikationssituationen (wie ein hier genanntes Kontaktabnungsgespräch am Messestand) vorbereiten sollen, sollten gezielt in diese Situationen und Fertigkeiten einführen, also fachspezifisch und textsortenorientiert konzipiert werden (s. a. Ylönen 1992a). Mit Textsortenorientiertheit (in einem pragmatisch, nicht strukturorientierten Sinn) kann neben **fachspezifischem Sprachwissen** auch **fachspezifisches Interaktionswissen** trainiert werden.

Mit einer Orientierung der Fachsprachendidaktik an den Ergebnissen der traditionellen Fachsprachenforschung bleibt Fachsprachenunterricht hinter dieser Forderung zurück. Zwar wird auch hier mit Begriffen wie Textsorten- und Handlungsorientiertheit operiert, eigentlich geht es aber weiterhin ausschließlich um die Behandlung von Sprachwissen an Fachtexten. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welche **sprachlichen Mittel** wohl im Deutschunterricht für Ökonomen, Mediziner oder Biologen behandelt und eingeübt werden müssen. Auch Buhlmann und Fearn, obwohl sie eingangs betonen, daß Fachsprache als Kommunikationsmittel und "Ergebnis der Sozialisation innerhalb einer bestimmten Disziplin" an Fachdenken gebunden ist (Buhlmann und Fearn 1987: 12f.), fließend zur Behandlung lexikalischer und grammatischer Besonderheiten bestimmter Fachtextsorten über und leiten daraus Konsequenzen für die Didaktik ab (z. B. Buhlmann & Fearn 1987: 23: reduzierte Behandlung von Tempus und Person – nur 3. Pers. im Präsens -, "frühzeitige Aufmerksamkeit" auf die Behandlung des Passiv usw.). Der Fairneß halber muß betont werden, daß der Ansatz von Buhlmann und Fearn konsequent fachbezogen ist und auch nicht völlig auf der lexikalisch-grammatischen Ebene stehenbleibt. Die Autorinnen weisen z. B. auch auf logisch-inhaltliche Aspekte von Textbauplänen hin.

Insgesamt gesehen bleibt der Ansatz von Buhlmann & Fearn jedoch strukturbezogen, wenn auch für ganze Texte als Unterrichtsgegenstand plädiert wird. Ein von ihnen erstelltes Raster für naturwissenschaftlich-technische Texte, das "eine ausreichend verlässliche Übersicht über die sprachlichen Phänomene erlaubt, die für den Unterricht wichtig sind", besteht nur aus Kategorien des Sprach-, Textgestaltungs- und Fachwissens (Buhlmann & Fearn 1987: 177) und geht nicht auf den interaktiven Charakter von Fachkommunikation ein.

Die Sprachenzentriertheit des Modells von Buhlmann und Fearn's geht aus folgendem Zitat zu den Schwierigkeiten der Lehrer bei der Behandlung von Fachsprache im Unterricht hervor:

"Die Untersuchung von Texten auf ihren Sprachbestand und ihre Struktur dürfte wohl jedem Lehrer geläufig sein; das einzige, was dem angehenden Fachsprachenlehrer vielleicht ungewohnt und anfangs schwierig erscheint, ist die Identifikation von Termini und ihre Zuweisung zu bestimmten Fachbereichen und Spezialisierungsgraden." (Buhlmann & Fearn's 1987: 177)

Kategorien, die den Interaktionscharakter von Kommunikation berücksichtigen, werden erst im Modell von Schröder (1988: 49) mit berücksichtigt, der für sozialwissenschaftliche Texte eine Ebene der extralinguistischen und pragmatischen Faktoren einführt, zu denen er 1. die Disziplin oder den Handlungsbereich, 2. das Paradigma, 3. die Forschungsverfahren (deduktiv - induktiv - dialektisch), 4. die Schule, 5. die Sachverhalte, 6. den Zielbereich, 7. die Kommunikationssituation, 8. den Autor und 9. Konventionen des Fachs zählt.

Buhlmann übernimmt später dieses von Schröder entwickelte Modell zur Analyse von Fachtexten in modifizierter Form (Buhlmann 1989: 101f.). Sie stellt jedoch "aus Platzgründen" keine Analyse nach diesem Raster vor, sondern kommt gleich zu "Stilmerkmalen" – wie sie sie bezeichnet – für die einzelnen sprachlichen Ebenen von Fachtexten, die sich "durch die Häufung bzw. Abwesenheit bestimmter Kommunikationsmittel" ergäben. Solche Stilmerkmale seien z. B. "Präzision", "Differenziertheit", "Ökonomie" und "Dichte" für die Ebene der "Lexik", "Allgemeingültigkeit", "Präzision", "Ökonomie" und "Dichte" für die der "grammatischen Kategorien" (Buhlmann 1989: 102). Wie sie zu diesen Stilmerkmalen gelangt oder was darunter zu verstehen ist, wird allerdings nicht herausgearbeitet.

Eine normative Behandlung von Fachkommunikation im Sprachenunterricht, die von solchen Verallgemeinerungen über den Charakter von Fachkommunikation ausgeht und sich folgerichtig auf die Vermittlung frequenter sprachlicher Mittel, wie Fachlexik und grammatischen Phänomenen, konzentriert, kann der Forderung kommunikativen Sprachenunterrichts nach Handlungsorientiertheit nicht gerecht werden (vgl. auch Ylönen, im Druck). Dem interaktiven Charakter von Fachkommunikation kann man sich jedoch mit Hilfe einer von pragmatischen Kriterien ausgehenden Textsortenorientierung im Fachsprachenunterricht nähern.

3.2 Textsortenorientierung im Fachsprachenunterricht zur integrativen Behandlung von Sprach-, Fach- und Interaktionswissen

Der Begriff Textsorte wird hier mit Spillner (1983: 111) pragmatisch-kommunikativ aufgefaßt als charakterisiert durch Kommunikationspartner, Kommunikationsgegenstand, Kommunikationszweck, Kommunikationsart (z. B. 'geschrieben' vs. 'gesprochen', 'monologisch' vs. 'dialogisch') und Kommunikationsort (z. B. 'öffentlich' vs. 'privat'). Es handelt sich also nicht um eine sprachsystematisch ausgerichtete Textsortendefinition, sondern um eine situativ-handlungstheoretisch orientierte, d. h. es wird nicht davon ausgegangen, daß sich die Texte einer Textsorte in ihren sprachlichen Mitteln möglichst gleichen sollen.

Eine solche Textsortendefinition berücksichtigt also den interaktiven Charakter von Kommunikation und ist offen für individuelle und kulturgebundene sprachliche Realisierungen. Sie berücksichtigt gleichzeitig die historische Veränderbarkeit der sprachlichen Konventionen für Textsorten und betrachtet sie nicht als feste sprachliche Muster. Logische Folge dieser Definition ist, daß Textsorten im Sprachenunterricht nicht normativ, sondern exemplarisch an authentischen Texten behandelt werden sollten. Dabei darf nicht vergessen werden, daß die Lerner in fachbezogenen Sprachkursen nicht zu Linguisten ausgebildet werden, sondern auf ihrem Gebiet in der fremdsprachlichen Umgebung zurechtkommen lernen wollen. Die Behandlung authentischer Fachtexte im Unterricht sollte diesem Bedarf Rechnung tragen und nicht einseitig auf eine Behandlung von Sprachwissen ausgerichtet sein. Unter Textsortenorientierung im Fachsprachenunterricht soll im folgenden also nicht Sprachenunterricht im traditionellen, strukturorientierten Sinne verstanden werden. Mit der hier vertretenen pragmatisch-kommunikativen Auffassung von Textsorten soll dagegen dem interaktiven Charakter von Kommunikation Rechnung getragen werden.

Textsortenorientiertes Sprachtraining und textsortenorientierte Lehrwerkerstellung können nun entweder die Vorstellung verschiedener Textsorten eines Fachgebiets zum Ziel haben oder auf eine ausführlichere Behandlung einzelner Textsorten ausgerichtet sein. Kurse, die einer übergreifenden Vorstellung von Textsorten und Publikationsmedien dienen, eignen sich besonders zum Üben rezeptiver Fertigkeiten, wie dem Lese- oder Hörverstehen, da mit der Vorstellung verschiedenster Kommunikationssituationen und Textsorten eine Übersicht über die vielfältigen Interaktionsbeziehungen in fachlicher oder beruflicher Kommunikation gegeben werden kann. Wissen um die Kommunikationskonventionen eines Fachs in einer bestimmten Sprache oder Sprachgemeinschaft kann das Textverstehen besonders fördern, wie einleitend gezeigt werden sollte (s. a. Ylönen 1994).

Eine gezielte Behandlung einzelner Textsorten im Fachsprachenunterricht bietet sich dagegen besonders für produktive Fertigkeiten, wie das Schreiben von Geschäftsbriefen oder Forschungsberichten, sowie für das Training mündlicher Fachkommunikation, z. B. von Produkt- oder Firmenpräsentationen, Geschäftsverhandlungen, verschiedensten Beratungsgesprächen oder Konferenzvorträgen an. Mit der Konzentration auf eine Textsorte ist kleinschrittigeres Arbeiten möglich, was sich auf die Erlangung produktiver Fertigkeiten besonders positiv auswirken kann.

Beispiele für textsortenübergreifende Kurse sind die Materialien "Deutsch für Sozialwissenschaftler" (Schröder 1990) und "Deutsch für Mediziner" (Ylönen/Hrsg. 1990/91), die schwerpunktmäßig dem Training des Leseverstehens dienen. Mit "Deutsch für Mediziner" kann in Band 2 außerdem auch mündliche Kommunikation in Ansätzen geübt werden. Beispiele für die Behandlung einzelner Textsorten sind die Lehrwerke "Produktvorführungen" von Reuter (1988) und "Firmenpräsentationen" von Reuter & Rodenbeck (1992). Der gezielten Vorbereitung auf berufstypische Kommunikationssituationen dienen auch das Lehrwerk "Handelspartner Finnland" von Reuter & Ylönen (1993/94), mit dem Geschäftsanbahnungen zu deutschsprachigen Partnern geübt werden können (s. a. Reuter 1994 und Ylönen, im Druck), und das geplante Material "Konferenzdeutsch" für Naturwissenschaftler, in dem es um die Teilnahme an einer Konferenz oder Tagung und das Halten eines wissenschaftlichen Vortrags geht.

Im folgenden sollen an zwei Beispielen ein textsortenübergreifender und ein textsortenspezifischer Sprachkurs vorgestellt sowie Vorschläge für die Behandlung von Fachkommunikation im Sprachenunterricht gemacht werden.

3.2.1 Beispiel "Deutsch für Mediziner": übersichtsmäßige Behandlung verschiedener Textsorten eines Fachgebiets

Beispiel für einen textsortenorientierten Fachsprachenkurs, in dem verschiedene Textsorten behandelt werden, ist das Lehrwerk "Deutsch für Mediziner", das schwerpunktmäßig zur Entwicklung des Leseverstehens konzipiert wurde. Die Materialkonzeption ist ausführlich beschrieben in Ylönen (1992a). Die Lerninhalte für diesen Kurs wurden in Anlehnung an den Aufbau des Fachs Medizin (Medizinstudium und ärztliche Praxis) und die Behandlungsmethode der wissenschaftlichen Medizin (Anamnese - Diagnose - Therapie - Prognose) gewählt. Die Textauswahl erfolgte ausgehend von einer qualitativen Bedarfsanalyse in Zusammenarbeit mit deutschen und finnischen Medizinerinnen und unter Berücksichtigung der (fakultativen) Prüfungsliteratur medizinischer Fakultäten. Mit dieser Textauswahl soll gleichzeitig ein Überblick über verschiedene in der Medizin vorkommende schriftliche Textsorten (z. B. 'Lehrbuch-', 'Wörterbuch-' und 'Taschenbuchartikel', 'Übersichtsartikel', 'Fallberichte' oder

'kurze Mitteilungen' aus Zeitschriften, Formulare der ärztlichen Praxis) und deutschsprachige Publikationsmedien (Beispieltexte aus deutschsprachigen Studienführern, Lehrbüchern, Nachschlagewerken, Zeitschriften, Tagungsbänden) gegeben werden.

Die Übungen zum Leseverstehen beschränken sich entsprechend nicht auf **fachlexikalische und grammatische Aspekte**, sondern berücksichtigen besonders die **kognitiv-pragmatische und textuelle Ebene** (Ylönen 1992a: 91f.). Vor der Arbeit an Textbeispielen werden deshalb generell in einer **Vorphase** Fragen der Einordnung der Texte in den Situationsrahmen der fachsprachlichen Interaktion behandelt. Beispielsweise werden Vorworte und Inhaltsverzeichnisse von Lehrbüchern herangezogen zur Beantwortung der Fragen, an welche Zielgruppe sich ein Buch wendet, wann es erschienen oder aus welchem Grund es neu bearbeitet worden ist und aus welchem Spezialgebiet der Text stammt. Hierzu gehören weiterhin Aufgaben zum Kennenlernen verschiedener deutschsprachiger Zeitschriften (Kapitel 2.3.1. "Zeitschriften im Überblick") oder zu Forschungsmethoden der Medizin (ebenfalls Kapitel 2.3.1., Aufgabe 10), in der die Unterschiede zwischen Kasuistik und Experiment herausgearbeitet werden sollen.

Auf **textueller Ebene** geht es z. B. um Textablaufschemata, die je nach Textsorte z. B. nach dem IMRAD-Schema (Forschungsbericht, Kapitel 2.3.9.) oder nach logisch-inhaltlichen Kriterien (z. B. ein Text der Sparte 'Aktuelle Diagnostik', Kapitel 2.3.8.) aufgebaut sein können. Auf der **Ebene der Lexik und Syntax** werden z. B. Wortfelder, Wortbedeutungen oder Textkohärenz stiftende Ausdrücke behandelt. Unter Berücksichtigung der Muttersprache der Lerner wurde z. B. auf Wortbildungsübungen verzichtet (Komposita werden im Deutschen und Finnischen z. B. ähnlich gebildet).

Wie mit "Deutsch für Mediziner" Fachkommunikation im einzelnen im Unterricht behandelt werden kann, möchte ich im folgenden an einem Beispiel verdeutlichen. Es handelt sich um eine Übung auf der Ebene der Lexik und Syntax aus der Unterrichtseinheit 2.1.6. Gezeigt werden soll in dieser Übung der Zusammenhang von fachlichem Inhalt und sprachlicher Form. In der genannten Unterrichtseinheit werden zwei Anatomielehrbücher und "Klassiker" auf ihrem Gebiet vorgestellt. Für die Vorphase der eigentlichen Textarbeit sind im Lehrwerk die Titelblätter der beiden Bücher abgedruckt, bei denen es sich um das "Lehrbuch der topographischen Anatomie" von Anton Hafferl und die "Anatomie des Menschen (für Studierende und Ärzte dargestellt nach systematischen, topographischen und praktischen Gesichtspunkten)" von A. Waldeyer handelt. Als "Aufwärmübungen" sollten diese beiden Bücher in der Vorphase zunächst über die Fernleihe bestellt und die Begriffe "systematisch", "topographisch" und "praktisch" erklärt werden, wozu das im Anhang vorgegebene "ABC wichtiger Fachausdrücke" herangezogen

werden kann. In Übung 6 werden dann Textauszüge vorgestellt, die daraufhin analysiert werden sollen, welcher anatomische Gesichtspunkt (der systematische, topographische oder praktische) in ihnen jeweils behandelt wird (Abbildung 3). Die hier kursiv markierten Angaben der Tabelle sind Lösungsvorschläge aus dem Lehrerheft.

ABB. 3. Übung zur Behandlung von fachlichem Inhalt und sprachlicher Form aus "Deutsch für Mediziner", Teil 1: Leseverstehen (Ylönen/Hrsg. 1990: 43).

6. Lesen Sie jetzt folgende Textauschnitte. Welchen Gesichtspunkt (systematisch - topographisch - praktisch) behandeln sie? Begründen Sie Ihre Entscheidung!

A **Die Zunge, Lingua** (Abb. 152 - 156, 158, 160, 163). An der Zunge lassen sich sowohl entwicklungsgeschichtlich als auch topographisch-anatomisch zwei Abschnitte unterscheiden: der vordere Abschnitt gehört ausschließlich der Mundhöhle an und wird als *Corpus linguae* bezeichnet; seine Oberfläche ist das *Dorsum linguae*; der hintere Abschnitt der Zunge sieht teilweise gegen die Pharynxwand und fällt steil nach hinten und unten ab, er heißt *Radix linguae*. Die Grenze zwischen den beiden Abschnitten wird durch den V-förmigen *Sulcus terminalis* gebildet. Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Teilen der Zunge liegt in der Bedeutung ihrer Schleimhaut. Im vorderen Teil trägt sie vor allem das Geschmacksorgan, während die Mucosa der *Radix linguae* die Balgdrüsen, *Folliculi linguales*, enthält, die eine fast kontinuierliche Schichte lymphatischen Gewebes darstellen.

B 5. Das Kniegelenk, Articulation genus.

Im Kniegelenk artikulieren die beiden längsten und stärksten Röhrenknochen des Körpers, das Femur und die Tibia. Dazu kommt noch als größtes Sesambein die Kniescheibe. Entsprechend den auf die langen Hebelarme wirkenden Kräften sind auch die artikulierenden Gelenkflächen die größten des Körpers. Wir führen im Kniegelenk um eine quere Achse Beugung und Streckung (*Ginglymus*) und bei gebeugtem Knie um eine Längsachse noch eine Rotation (*Articulatio trochoidea*) aus. Man kann es somit als *Trochoginglymus* bezeichnen.

C III. Die Kniegegend, Regio genus

Die Kniegegend enthält vorn das exzentrisch gelegene Kniegelenk, hinten ineinandergreifende Muskeln des Ober- und Unterschenkels und die große Gefäß-Nervenstraße vom Ober- zum Unterschenkel. Vorn und seitlich liegt das Gelenk so frei, daß die meisten Einzelheiten abgetastet werden können (S. 387). Hinten ordnen sich die Ober- und Unterschenkelmuskeln so, daß sie eine rautenförmige Grube, die *Fossa poplitea*, eine wichtige Gefäß-Nervenstraße, bilden. Dieses Gebiet wird meist als Kniekehle, *Regio genus posterior*, besonders beschrieben und der vorderen (und seitlichen) Kniegegend, *Regio genus anterior*, gegenübergestellt.

Text	A	B	C
Gesichtspunkt	<i>topographisch</i>	<i>systematisch</i>	<i>topographisch und praktisch</i>
Begründung	<i>Beschreibung von Ort und Lage einzelner Regionen zueinander: "topographisch-anat.", "der vordere Abschnitt", "der hintere Abschnitt", "die Grenze", "Im vorderen Teil", ...</i>	<i>Beschreibung eines zweckmäßig zusammengesetzten Ganzen und der Beziehungen zwischen den Einzelkomponenten: "artikulieren", "Entsprechend ... sind auch ...", "Man kann es somit ..."</i>	<i>topographisch: "vorn", "hinten", ... angewandt: "abgetastet werden können"</i>

Text A stammt aus Hafferls "Lehrbuch der topographischen Anatomie". Hinweise auf die deskriptiv-biologisch ausgerichtete, rein topographische Behandlung der Anatomie des Menschen geben auf sprachlicher Ebene sowohl der einleitende Satz (*topographisch-anatomisch* unterscheidbare Abschnitte) als auch Formulierungen wie *der vordere* oder *der hintere Abschnitt/Teil*. In den Texten B und C, die Waldeyers "Anatomie des Menschen" entnommen sind, können außerdem Ausdrücke für die systematische und praktische Behandlung der Anatomie festgestellt werden, wie *artikulieren* (= ein Gelenk miteinander bilden, zu einem Gelenk gehören) als systematisch (auf die Beschreibung eines zusammengesetzten Ganzen und die Beziehungen zwischen den Einzelkomponenten gerichtet) und *abtasten* als angewandt oder praktisch (die Arztpraxis betreffend).

Lexik und Syntax werden in dieser Übung also nicht strukturbezogen behandelt. Es geht nicht um Fragen der Wortbildung, um Prä- und Suffixe oder Satztypen. Mit dieser Übung soll dagegen in Fachdenken eingeführt werden: es wird darauf aufmerksam gemacht, daß es nicht die Anatomie des Menschen, sondern entsprechend dem Erkenntnis- (und Behandlungs-) -interesse der Mediziner verschiedene Betrachtungsweisen gibt. An den Textbeispielen soll erkannt werden, daß es für die sprachliche Realisierung unterschiedlicher anatomischer Betrachtungsweisen auch verschiedene lexikalische und syntaktische Formulierungsmöglichkeiten gibt, die dem Anspruch einer Einheit von Inhalt und Form genügen und dem Leser Hinweise auf die zugrundeliegende Betrachtungsweise geben können.

Grammatik wird dabei gleichsam durch die Hintertür geübt. Während die topographische Darstellungsweise beschreibend ist und hier vor allem mit Hilfe von Aufzählungen (*der vordere Abschnitt, der hintere Abschnitt, ...*) realisiert wird, werden in systematischer Darstellungsweise argumentative Formulierungen (hier mittels Kausalsätzen: *Man kann es*

somit ..., Entsprechend ... sind auch ...) verwendet. Auch auf Wortebene werden die fachlichen Inhalte natürlich semantisch angemessen ausgedrückt: lokale Adverbialbestimmungen *vorn* und *hinten* für die topographische Beschreibung, das Fachwort *artikulieren*, mit dem das Zusammenspiel der ein Gelenk bildenden Knochen bezeichnet wird, für die systematische Darstellung und das aktionale Verb *abtasten* als Bezeichnung für eine praktische Tätigkeit.

Insgesamt sind alle Übungen des ersten Teils von "Deutsch für Mediziner" auf die Entwicklung des Leseverstehens ausgerichtet. Es geht also nicht darum, selbst einen Artikel oder ein Buch auf deutsch schreiben, sondern deutsche Fachpublikationen kennen und lesen zu lernen. Die Übungen sind deshalb generell "nur" rezeptiv angelegt. Sie sollen Hinweise darauf geben, wie man an einen Fachtext herangehen, ihn verstehen lernen kann. Dabei soll darauf aufmerksam gemacht werden, daß die Texteinbettung (v. Hahn 1983: 122f.) in das Publikationsmedium und das Fachgebiet eine wichtige Rolle für das Textverstehen spielen. Weiterhin soll auf den Zusammenhang zwischen textueller und sprachlicher Form einerseits und fachlichem Inhalt andererseits sowie darauf, daß die Form Hilfen für das Verstehen des Inhalts geben kann, hingewiesen werden. Durch Einbezug der pragmatisch-kommunikativen Ebene der Texte in den Unterricht und die Vorstellung authentischer Texte verschiedenster Textsorten soll schließlich Sprach- und Fachwissen aus handlungstheoretischer Perspektive betrachtet und der Interaktionscharakter von Fachkommunikation berücksichtigt werden.

3.2.2 Beispiel "Konferenzdeutsch": zielgerichtete Behandlung einer Fachtextsorte

Sollen produktive Fertigkeiten trainiert werden, bietet sich ein kleinschrittigeres Vorgehen und die Konzentration auf einzelne Textsorten an. Ein Beispiel für solch gezielte Textsortenbehandlung ist das Lehrwerk "Handelspartner Finnland" von Reuter & Ylönen (1993/94), das ausführlicher in Reuter (1994) und Ylönen (im Druck) vorgestellt wird. Ein weiteres Beispiel ist das geplante Material "Konferenzdeutsch für Naturwissenschaftler, auf das ich an dieser Stelle eingehen möchte.

"Konferenzdeutsch" ist ein Material für Studenten der Naturwissenschaften und Naturwissenschaftler (besonders aus den Bereichen Biologie und Pflanzenzüchtung), das auf die Teilnahme an wissenschaftlichen Konferenzen in deutscher Sprache vorbereiten soll. Gute Deutschkenntnisse werden zur Arbeit mit dem Material vorausgesetzt. Lernziel ist das Halten eines wissenschaftlichen Vortrags in deutscher Sprache. Materialgrundlage ist ein Videofilm mit authentischen Aufnahmen einer Pflanzenzüchertagung mit internationaler Beteiligung. Diese Tagung fand im Frühjahr 1991 in Bernburg statt und war die erste gemeinsame Tagung ost- und westdeutscher Pflanzenzüchter nach der Vereinigung der beiden

deutschen Staaten. Sie stand unter dem Thema "Selektion und Nutzung der Resistenz von Pflanzen gegen Schaderreger". Auf dem Tagungsprogramm standen neben Plenarvorträgen auch eine Posterausstellung, eine Messe für Pflanzenzüchter aus Praxis und Wissenschaft und ein Rahmenprogramm mit Exkursionen.

Da das Begleitmaterial noch nicht vorliegt, werde ich hier auf die Überlegungen eingehen, die dem Filmschnitt vorausgingen und die wesentlich für die Didaktisierung des Materials sind. Anschließend sollen einige Ideen zur Arbeit mit dem Material im Unterricht vorgestellt werden.

Wir haben uns für das Unterrichtsprogramm auf eine Behandlung der Textsorte 'Konferenzvortrag' beschränkt, bei der es sich um eine Standardsituation des Wissenschaftsbetriebs handelt und die auch im Studium an deutschen Hochschulen von Bedeutung ist (s. Ylönen 1994). Für den Film wurden drei der Plenarvorträge ausgewählt. Dabei handelt es sich um einen allgemeinverständlichen Überblick über die Entwicklung und den Stand der Pflanzenzüchtung in der DDR (Vortrag 1) und um zwei recht spezifische Fachvorträge über Methoden der Pflanzenzüchtung an einer westdeutschen (Vortrag 2) und einer ostdeutschen (Vortrag 3) Einrichtung. Ausgangsüberlegung für den Filmschnitt war weiterhin, einen Überblick über den Kontext zu geben, in dem die Konferenz stattfand. Deshalb haben wir neben einem einleitenden Vorspann beim Filmschnitt auch die Eröffnungs- und Abschlußreden der Konferenz mit berücksichtigt. Das Unterrichtsprogramm ist somit in die folgenden Sequenzen gegliedert:

1. Vorspann
2. Eröffnung und Begrüßung
3. 1. Vortrag: Pflanzenzüchtung in den ostdeutschen Ländern
- 4.a 2. Vortrag: Biotechnologische Resistenzerzeugung
- 4.b Diskussion
- 5.a 3. Vortrag: Sortenresistenz bei Getreide
- 5.b Diskussion
6. Konferenzabschluß

Die Plenarvorträge dauerten alle etwa eine halbe Stunde, was für eine Behandlung im Unterricht i. d. R. zu lang ist, so daß die Vorträge durch Schnitt gekürzt werden mußten. Dabei sollten Anfang und Schluß aufgenommen und der rote Faden des Vortrags nicht zerstört werden. Auf diese Weise sollte die globale Organisation des Vortrags (auch bei einer Kürzung um jeweils gut die Hälfte) gewahrt bleiben.

Daß wissenschaftlicher Diskurs nicht universell, sondern individuell und kulturell unterschiedlich ist, kann in einem Vergleich der drei Plenarvorträge gezeigt werden. Schon im Vortragsstil gibt es große Unterschiede: Vortrag 1 wird vollständig abgelesen, Vortrag 2 völlig frei

gehalten und Vortrag 3 wird teilweise abgelesen, teilweise frei vorgetragen (Abbildung 4).

ABB. 4. Transkripte⁵ der Vortragseröffnungen:

Vortrag 1: "Pflanzenzüchtung in den ostdeutschen Ländern"

Meine sehr verehrten Dam' und Herrn! Die Pflanzenzüchtung in der ehemaligen DDR wurde

→ *setzt seine Lesebrille auf und liest den ganzen Vortrag ab*

durch die sozialistische Planwirtschaft geprägt. Der Staat hatte das Saatgutmonopol. ...

Vortrag 2: "Biotechnologische Wege zur Resistenzzeugung bei Nutzpflanzen"

A: und ich meine, ich fang' damit an ja bitte

B: Biotechnologische Wege zur Resistenzzeugung bei Nutzpflanzen.

A: Okey. Ich möchte gleich damit anfang'n, daß ich mich bedanke für diese Einladung hier un' muß gestehen, daß ich noch nie ein' Vortrag mit so viel Technik hier gehalten hab. Und äh mir wird ein bißchen angst und bange, vor allem wenn ich die rote Lampe sehe.

...

Vortrag 3: "Aktueller Stand der Arbeiten zur Stabilisierung und Verbesserung der Sortenresistenz gegen Fuß-, Blatt- und Ährenkrankheiten bei Gerste und Weizen durch Evaluierung und Nutzung des Genfonds"

Meine Dam' und Herrn, ich möchte Ihnen heute den Stand der Arbeit zur Stabilisierung der/ äh Stabilisierung der Resistenz in Hadmerslebmn vorstellen und möchte Ihnen mit diesem Vortrag demonstrieren, wie im Gegensatz zu vielen al/modern' biotechnologischen Arbeiten, die wir heute früh gehört haben, auch auf dem Wege der klassischen Resistenzzüchtung sehr viel erreicht werden kann.

Für die Ertragsstabilität/ äh /stabilität der Getreidesorten hat eine dauerhafte und stabile Krankheits-

→ *setzt sich die Lesebrille auf und liest den Anfang bis zur ersten Folie ab*

resistenz eine zentrale Bedeutung, zumal die immer sch/strengerer Forderung' des Umweltschutzes zu ei'm Umdenk'n in der bisherigen Verfahrensweise beim Einsatz von Pflanzenschutzmitteln im Sinne des integrierten Pflanzenschutzes führen müssen....

⁵ Die hier verwendete Transkriptionsweise lehnt sich zwar an die Konventionen der Schriftsprache an, berücksichtigt jedoch die Merkmale gesprochener Sprache (z. B. Verschleifungen am Wortende, Selbstkorrekturen auf Wort- oder Satzebene etc.). Wir haben sie statt einer wissenschaftlichen Transkription (Partiturnotation) mit Markierung außersprachlicher (z. B. Mimik und Gestik) und prosodischer (z. B. Intonation) Merkmale gewählt, weil die Vorträge und Diskussionen im Unterricht in erster Linie anhand des Films analysiert werden und Transkripte dabei lediglich als Hilfsmittel dienen sollen (s. a. Ylönen im Druck, Fußnote 3). Eine wissenschaftliche Transkription würde zudem viele Lerner und Lehrer abschrecken.

Daß der erste Vortrag abgelesen wird, liegt sicherlich auch am Thema. Hier geht es nicht um den Bericht eigener Forschungsergebnisse, sondern um einen geschichtlichen Abriss der Pflanzenzüchtung zu DDR-Zeiten. Im ganzen Vortrag werden nur vier Folien gezeigt, durch die sich der Redner jedoch nicht von seinem Manuskript abbringen läßt. Er spricht zwar emotional bewegt (was durch das Thema und persönliche Beispiele bedingt ist), aber doch gleichbleibend ruhig, fast monoton. Er ist gut zu beobachten, da der Saal die ganze Zeit über gut beleuchtet ist. Allerdings passiert nichts Außergewöhnliches, der Redner schaut nur ab und zu von seinem Manuskript auf und die Zuhörer an.

In den folgenden Vorträgen wird über eigene Forschungsergebnisse berichtet. Es handelt sich bei beiden um eine Übersicht der an den Instituten der Vortragenden geleisteten Arbeiten zur Resistenzzüchtung bei Nutzpflanzen. Der Redner des zweiten Vortrags kommt aus den alten Bundesländern und stellt Ergebnisse des Instituts für Resistenzgenetik der Biologischen Bundesanstalt Grünbach vor. Die Rednerin des dritten Vortrags stammt aus den neuen Bundesländern. Sie spricht über Arbeiten des Instituts für Getreideforschung Bernburg-Hadmersleben.

Die Vorträge zwei und drei unterscheiden sich sowohl inhaltlich als auch präsentationstechnisch voneinander. Inhaltlich differieren die Arbeiten in ihrer Forschungsmethodik. In Grünbach wird mit Methoden der Biotechnologie und Gentechnik gearbeitet, in Hadmersleben wird traditionelle Kreuzungszüchtung betrieben. Präsentationstechnisch ist Vortrag zwei ein Diavortrag, das Licht geht mit dem ersten Dia aus und vom Redner sieht man außer seiner Silhouette und seinem Zeigestock bis zu den Schlußworten, die das letzte Dia begleiten, nichts. Der Redner ist eloquent, springt hin und her, gestikuliert viel und spricht engagiert, mit starker Betonung. Häufig bringt er das Publikum zum Lachen. Im dritten Vortrag muß nicht so stark abgedunkelt werden, weil die Rednerin keine Dias, sondern Folien verwendet. Sie ist aufgeregt und unsicher, was man an ihrer leicht zitternden Stimme und häufigem Verhaspeln erkennen kann. Mit fortschreitendem Vortrag wird sie jedoch zunehmend sicherer, ist aber nicht so routiniert im Halten eines Vortrags wie Redner zwei. Insgesamt trägt auch sie ihre Ergebnisse engagiert vor.

Die Präsentationsweisen der drei Vortragenden unterscheiden sich also stark voneinander. Eine Ursache dafür sind die unterschiedlichen Inhalte (historischer überblicksmäßiger Bericht vs. eigener Forschungsbericht), eine weitere dürfte in individuellen Unterschieden der Rednerpersönlichkeiten, wie Temperament und Vortragsroutine begründet sein. Daß sowohl das Thema als auch die Präsentationsweise einen Einfluß auf die sprachliche Realisierung, den Diskurs, haben, ist naheliegend. Ein abgelesener Vortrag wird z. B. aus ganzen Sätzen bestehen und den Regeln der Schriftsprache folgen. Ein freier Vortrag wird dagegen stärker von der Schriftsprache abweichen. Ein Vergleich der Vorträge mit den Artikeln des Tagungsbandes, der kurz nach der Konferenz veröffentlicht

wurde, bestätigt diese Annahme. Vortrag 1 gleicht dem Artikel annähernd wortwörtlich, Vortrag 2 gleicht der schriftlichen Version überhaupt nicht und der dritte Vortrag ist nur zu Beginn identisch mit dem zugehörigen Artikel, nämlich genau so lange, wie die Rednerin aus dem Manuskript liest. Von einem universellen wissenschaftlichen Diskurs kann bei den untersuchten Vorträgen also nicht die Rede sein.

Neben einer Behandlung der Präsentationsweisen, der globalen Vortragsorganisation oder Techniken der Überleitung von einem Thema zum anderen könnte z. B. untersucht werden, wie die in einem Konferenzvortrag vorzustellenden kognitiven Inhalte im Einzelnen versprachlicht und bereits produzierte sprachliche Ausdrücke bearbeitet werden, mit anderen Worten: wie auf lokaler Ebene Formulierungsarbeit geleistet wird (s. a. Gülich 1994). Dazu soll in Abbildung 10 demonstriert werden, wie eine biotechnologische Methode von dem Redner erläutert wird.

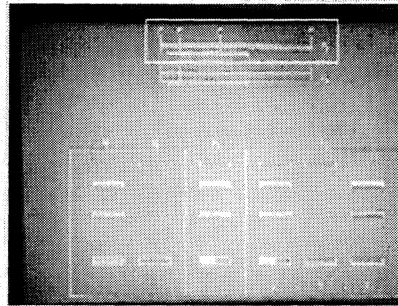
Im gewählten Beispiel geht es um die Vorstellung der Restriktionsfragment-Längenpolymorphismus-Technik (RFLP-Technik), mit der durch DNS-Analysen anfällige und resistente Pflanzen identifiziert werden können. Zur Erläuterung nutzt der Redner ein Dia, auf dem die Methode schematisch dargestellt ist. Er ist hier, wie im allgemeinen, um eine Bewertung und kritische Einschätzung der Leistungen und Möglichkeiten neuer Forschungsmethoden bemüht. Die RFLP-Technik schätzt er als kostengünstiger ein als die zuvor vorgestellte Methode (*"Nun, wenn das zu teuer wird die ganze Geschichte, dann sollte man eventuell auf eine andere Technik gehen, ..."*). Der Redner scheut auch nicht davor zurück, Unsicherheiten oder Lücken zwischen Theorie und Praxis zu benennen (*"... die bekanntlich ja sehr einfach funktioniert in der Theorie."*). Es folgt also zunächst eine Beschreibung der Methode in der Theorie, d.h. am Modell. Der Redner zeigt bei der Erläuterung der Methode mit dem Zeigestock auf die jeweils besprochenen Einzelheiten, soweit sie für ihn erreichbar sind (das Dia ist sehr hoch an die Wand geworfen).

Für Unterrichtszwecke bietet die Videoanimation Möglichkeiten, durch Markierungen des jeweils Besprochenen die Erläuterung verständlicher zu machen. Für das Dia zur Erklärung der RFLP-Technik haben wir 23 Schnitte verwendet (Abbildung 5).

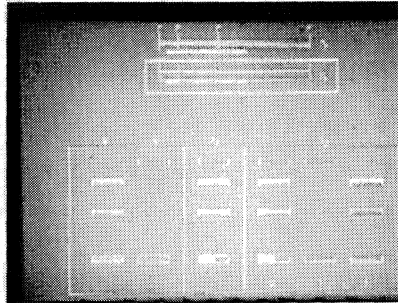
ABB. 5. Erklärung einer biotechnologischen Methode auf lokaler Ebene des Vortrags.

Nun, wenn das zu teuer wird die ganze Geschichte, dann sollte man eventuell auf eine andere Technik gehen, daß man etwas indirekter vorgeht mit der Restriktionsfragment-Läng polymorphismus-Technik, die bekanntlich ja sehr einfach funktioniert in der Theorie.

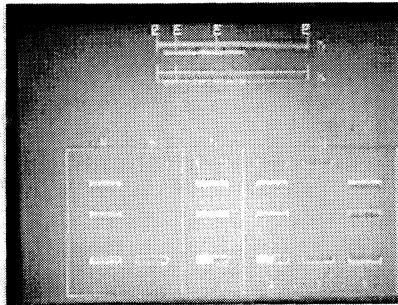
Man hat ganz oben ein Stück DNA einer resistentn Sorte,



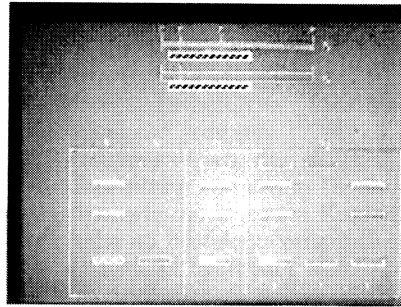
darunter den gleichn DNA-Abschnitt einer anfällign. Diese DNA wird durch



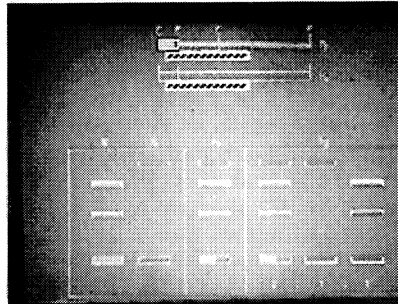
Restriktionsenzyme, hier mit E dargestellt, zerschnitten. Man bekommt wieder ein riesign Schmier an DNA, aus diesem Schmier holt man mit einer



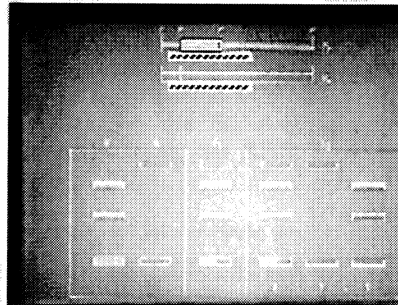
spezifischn Sonde sich wieder Stücke heraus, die diese Unterschiede im Schnittmuster erfassen könn'. Diese Sonde, dieser gestrichlte Bereich hierunter, wird also aus dieser oberen DNA drei Stücke markieren, er hybridisiert



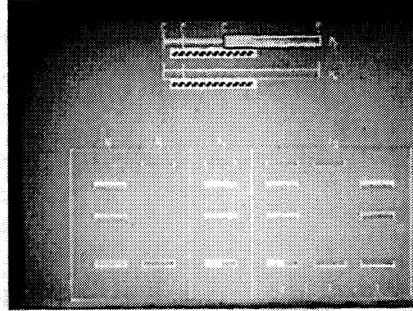
mit dem kurzsn Stück,



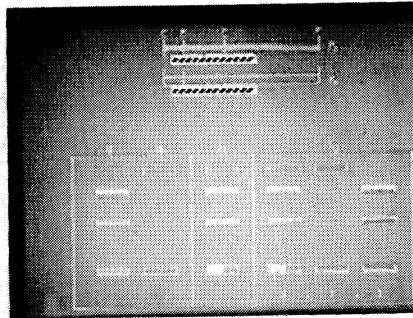
dem mittleren,



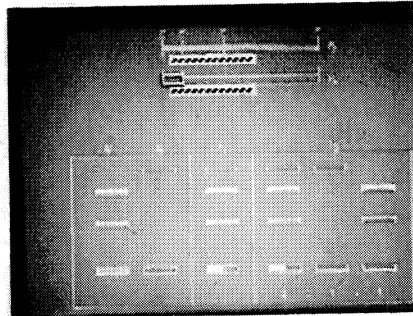
dem langen.



Aus der anfälligen Sorte wird er zwei Stücke im Schmier markieren:

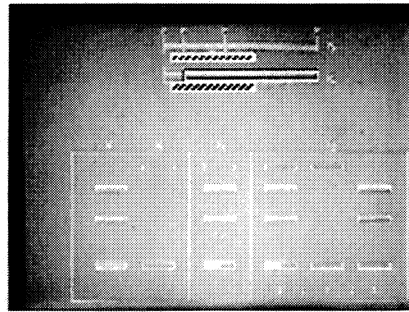


des gleiche kurze,

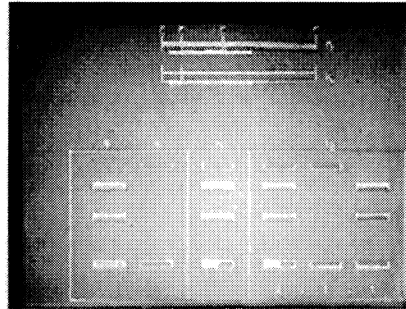


210

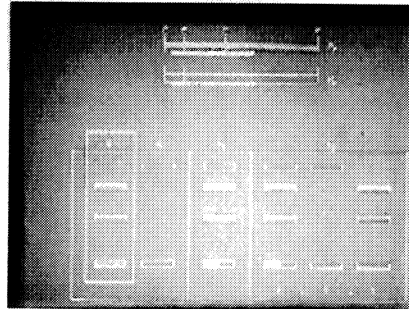
ein sehr langes.



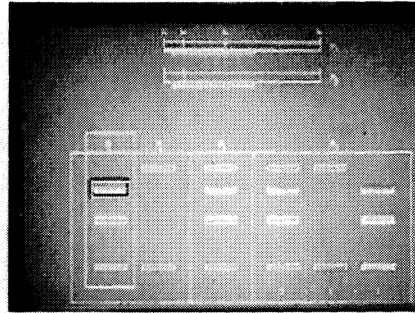
Wenn vorher die DNA wieder elektro-
phoretisch aufgetrennt wordn ist,
bekommt man mit der Markierung
beim Blottn dieses Bild:



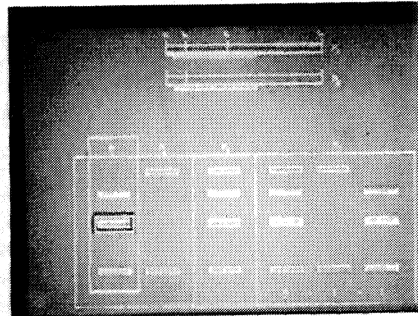
die resistente drei Stücke:



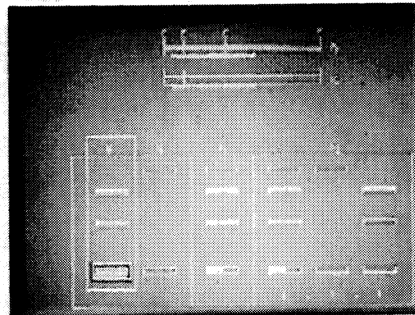
lang,



mittel,

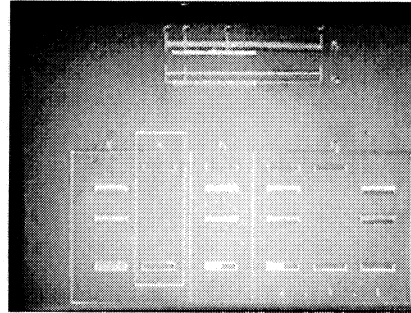


kurz

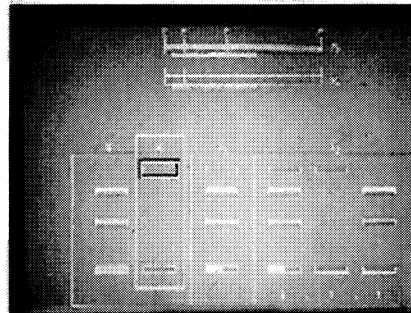


212

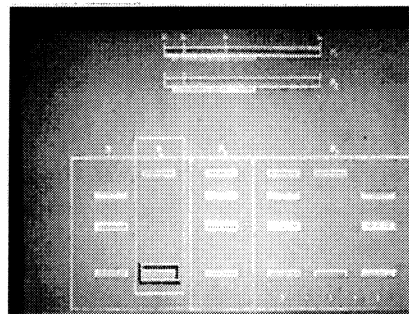
und



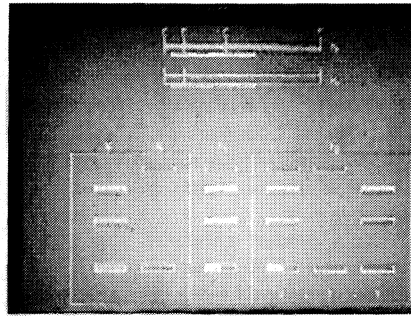
hier oben ein sehr langes Stück



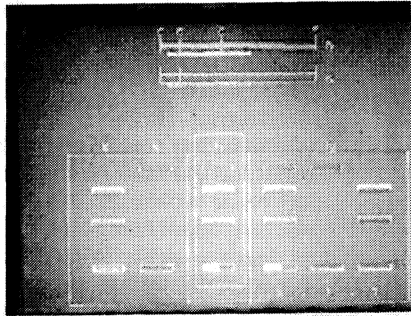
und das gleiche kurze Stück.



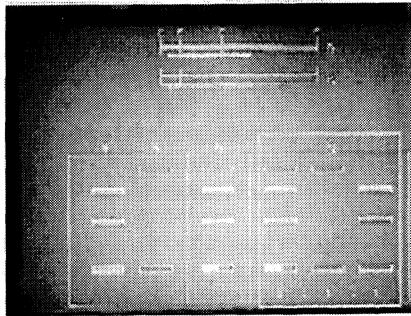
Aus diesen Mustern kann man Rückschlüsse auf die Resistenz in dem Fall ziehen.



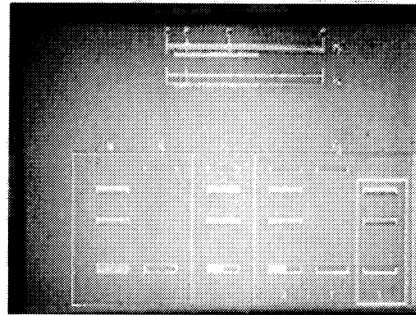
In der F_1 wird der heterozygote Zustand durch die Anwesenheit aller vier Banden gezeichnet



und in der F_2 spaltet die Geschichte nun sauber, und ich könnte mit einer solchen Sonde ebm sofort erkennen,



dies sind meine resistentn Individuen.
Das ist das Prinzip, was dieser Technik zugrundeliegt, ...



Nicht alle Dias bedürfen solch langer Erklärungen. Das hätte auch den zeitlichen Rahmen des Vortrags gesprengt. Insgesamt enthält die auf rund 14 Minuten gekürzte Vortragsfassung nämlich 26 Dias. Andererseits passiert das, was hier auf reichlich sieben Seiten dargestellt wurde, im mündlichen Vortrag sehr schnell (in nur einer Minute und 40 Sekunden).

Voraussetzung für das Verstehen der erläuterten Methode sind selbstverständlich Fachkenntnisse. Was DNA und resistente Pflanzen sind, gehört heute wohl zum Allgemeinwissen, auch daß die Resistenz gegen bestimmte Krankheitserreger genetisch bedingt ist. Zum Fachwissen gehört dagegen sicher Wissen um die Methoden der Auftrennung von DNA mittels Restriktionsenzymen und Elektrophorese, was überhaupt Restriktionsenzyme und Sonden sind, was Blotten heißt oder warum die "langen" und "kurzen" DNA-Fragmente im unteren Teil des Dias gleichlang dargestellt sind (hier ist die Anordnung "oben" und "unten" bedeutungsunterscheidend, die langen Fragmente bleiben z. B. in einem Gel oben hängen, während die kurzen auch durch kleinere Poren tiefer sinken können). Auf solche Termini und Methoden muß der Redner in seinem Vortrag vor Fachpublikum natürlich nicht weiter eingehen. Ebenfalls nicht erklären muß er die Begriffe F_1 und F_2 aus der klassischen Mendel-Genetik. Die RFLP-Technik erklärt er an diesem Dia jedoch so ausführlich, daß man sich über die einzelnen Schritte gut ein Bild machen kann.

Im Unterricht könnte nun durch Vergleich der Präsentation verschiedener Dias oder der Erläuterung von Folien durch die Redner der beiden anderen Vorträge geübt werden, wie Tabellen, Diagramme und Schemata anschaulich und informativ (z. B. nicht mit Informationen überfrachtet) erstellt und mit welchen sprachlichen Mitteln sie im einzelnen erläutert und kommentiert werden können.

Übungen zur Textsorte 'Konferenzvortrag' könnten also sowohl auf der globalen als auch auf der lokalen Textebene sprachliche und kommunikative Präsentationstechniken behandeln. Dabei sollte von einer

Analyse der authentischen Vorträge, ihrem Vergleich und ihrer Bewertung ausgegangen und Überlegungen dazu angestellt werden, was einen überzeugenden Vortragsstil ausmacht. Besprochen werden könnten Faktoren wie Vortragsgliederung, Sprechtempo, Lautstärke, sprachliche Ausdrucksweise, Publikumsorientiertheit, Medieneinsatz (Folien, Dias o. a. und ihre Anschaulichkeit, Attraktivität und Aussagekraft), Sachlichkeit/Humor/Einbringen eigener Erfahrungen und Einschätzungen, Begriffserläuterungen, Argumentation usw.

Ein Vortrag kann eine überzeugende Wirkung haben, wenn er publikumsbezogen und verständlich vorgetragen wird. Publikumsbezogenheit kann z. B. inhaltlich durch Thematisierung des Kontextes (wie in Vortrag 2 der einleitende Dank für die Einladung und die Anspielung auf die perfekte Tagungsorganisation: *"Okey. Ich möchte gleich damit anfang'n, daß ich mich bedanke für diese Einladung hier un' muß gestehen, daß ich noch nie ein' Vortrag mit so viel Technik hier gehalten hab. ..."*) oder eine Präsentation fachlicher Inhalte in einer dem Publikum angemessenen Weise (weder Über- noch Unterforderung) erfolgen. Faktoren, die die Verständlichkeit eines Vortrags beeinflussen sind z. B. Fragen der Vortragsorganisation (beispielsweise eine Einleitung mit Angaben zu den Vortragszielen, metasprachliche Angaben zur Vortragsgliederung, eine Zusammenfassung), der Vortragsstil (frei gesprochen oder abgelesen), die Anschaulichkeit und Aussagekraft von Folien und Dias und die Deutlichkeit der Erklärungen zu diesen.

Ausgehend von den Analysen der authentischen Videomitschnitte sollten schließlich eigene Vorträge vorbereitet, geübt, auf Video aufgezeichnet und evaluiert werden. Da mit diesem Material Präsentationstechniken für einen wissenschaftlichen Vortrag geübt werden sollten und nicht etwa Fachlexik eines bestimmten Gebiets, kann das Material auch im Unterricht für andere Zielgruppen als Biologen und Pflanzenzüchter verwendet werden. Das häufige Lehrerargument, daß das Thema authentischer Texte zu spezifisch und nicht auf "meine" Zielgruppe zugeschnitten sei, kann nur gelten gelassen werden, wenn Fachsprachenunterricht mit dem Erwerb von Fachlexik gleichgesetzt wird. Selbstredend wird die Arbeit mit fachspezifischen Texten jedoch für Fachleute des Gebiets leichter und deshalb vielleicht angenehmer und motivierender sein. Um sie auch für Studenten und Vertreter anderer Fachgebiete zu erleichtern, soll in das Unterrichtsmaterial ähnlich wie in "Deutsch für Mediziner" ein "ABC wichtiger Fachausdrücke" aufgenommen werden.

4 ZUSAMMENFASSUNG

Ziel der vorliegenden Arbeit war die Entwicklung und theoretische Begründung textsortenorientierter und fachspezifischer Kurse sowohl für

den mündlichen als auch für den schriftlichen fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Dabei wurde von einem handlungsorientierten Konzept ausgegangen, in dem Fachtexte als Interaktionsprodukte aufgefaßt werden.

Texte sollten im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht nicht nur strukturbezogen behandelt werden, da die Lerner nicht zu Linguisten ausgebildet werden wollen. Neben einer Behandlung lexikalischer, grammatischer und textueller Aspekte sollte die Arbeit mit Fachtexten deshalb vor allem unter der Fragestellung stehen, welche Faktoren für die Konstituierung des Sinns verantwortlich sind. Dazu müssen neben Sprachwissen auch Fach- und Interaktionswissen berücksichtigt werden. Unter dieser Zielstellung kann im Sprachenunterricht nur mit authentischen Fachtexten gearbeitet werden.

Nach einem Vergleich der textlinguistischen Konzepte Coserius mit denen heutiger Fachsprachenforschung wurde auf den individuellen, historischen und kulturgebundenen Charakter von Kommunikation eingegangen und eine offene, pragmatische Textsortendefinition als Grundlage für die Arbeit im Sprachenunterricht vorgeschlagen. Schließlich wurde nach den Auffassungen für 'Kommunikation' und 'Textsorte' gefragt, die heutiger Fachsprachendidaktik zugrunde liegen. Am Beispiel zweier Fachsprachenkurse sollten zuletzt Möglichkeiten für eine handlungsorientierte Arbeit mit authentischer Fachkommunikation im Sprachenunterricht demonstriert werden. Dafür wurden ein textsortenübergreifendes ("Deutsch für Mediziner") und ein textsortenspezifisches Material ("Konferenzdeutsch") ausgewählt.

Es wurde die These vertreten, daß textsortenübergreifende Kurse sich besonders für das Training rezeptiver Fertigkeiten eignen, während in textsortenspezifischen Kursen durch kleinschrittigeres Arbeiten produktive Fertigkeiten besser geübt werden können. Nicht zuletzt sollte gezeigt werden, welche Möglichkeiten sich im Fachsprachenunterricht durch eine textlinguistische und gesprächsanalytische Herangehensweise für die Behandlung von Fachkommunikation eröffnen.

LITERATUR

- Atkinson, D. 1992. The evolution of medical research writing from 1735 to 1885: the case of the Edinburgh Medical Journal. In *Applied Linguistics* 13: 337 - 374.
- Baumann, K. - D. 1992. *Integrative Fachtextlinguistik*. Forum für Fachsprachenforschung 18. Tübingen: G. Narr Verlag
- Bazerman, C. 1988. *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. London: Wisconsin, Madison.
- Bergmann, J. R. 1981. Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In *Dialogforschung*. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache, Band 54. Düsseldorf: Schwann. 9 - 51.

- Bliesener, T. 1982. *Die Visite – ein verhinderter Dialog. Initiativen von Patienten und Abweisungen durch das Personal*. Kommunikation und Institution 6. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Brinker, K. 1985. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brinker, K. & S. F. Sager 1989. *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brünner, G. 1987. *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Kommunikation und Institution 16. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Buhlmann, R. 1989. 'Fachsprache Wirtschaft' – gibt es die? In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Band 15, 82 - 108.
- Buhlmann, R. & A. Fearnas 1987. *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Coseriu, E. 1981. *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Dressler, W. & R. Wodak (Hg.). *Fachsprache und Kommunikation. Experten im sprachlichen Umgang mit Laien*. Österreichischer Bundesverlag Wien, 6 - 18.
- Edmondson, W. & J. House 1993. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. UTB 1697. Tübingen: Francke.
- Fiehler, R. 1994. Analyse- und Beschreibungskategorien für geschriebene und gesprochene Sprache. Alles eins? In Cmejrková, Danes & Havlová (Hg.) *Writing vs Speaking. Language, Text, Discourse, Communication*. Tübingen: G. Narr Verlag. 175 - 180.
- Fluck, H.-R. 1992. *Didaktik der Fachsprachen*. Forum für Fachsprachenforschung 16. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Gläser, R. 1990. *Fachtextsorten im Englischen*. Forum für Fachsprachenforschung 13. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Gülich, E. 1986. Textsorten in der Kommunikationspraxis. In Kallmeyer (Hg.) *Kommunikationstypologie. Jahrbuch 1985 des Instituts für deutsche Sprache Mannheim*. Düsseldorf: Verl. Schwann-Bagel. 15 - 46.
- Gülich, E. 1994. Formulierungsarbeit im Gespräch. In Cmejrková, Danes & Havlová (Hg.) *Writing vs Speaking. Language, Text, Discourse, Communication*. Tübingen: G. Narr Verlag. 77 - 95.
- v. Hahn, W. 1983. *Fachkommunikation. Entwicklung – Linguistische Konzepte – Betriebliche Beispiele*. Berlin - New York: de Gruyter.
- Helbig, G. 1986. *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Hoffmann, L. 1966. *Zur maschinellen Analyse der statistischen Struktur wissenschaftlicher Texte (Lexik und Morphologie des Russischen)* Habil. Leipzig.
- Hoffmann, L. 1982. Linguistische Analyse, didaktische Aufbereitung und effektive Vermittlung von Fachsprachen. In Pfeiffer (Hg.) *Deutsch als Fachsprache*. Poznan. 17 - 30.
- Hoffmann, L. 1987. *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 3., durchgesehene Auflage. Sammlung Akademie Verlag 44, Berlin.
- Hoffmann, L. 1988. *Vom Fachwort zum Fachtext*. Beiträge zur Angewandten Linguistik. Forum für Fachsprachenforschung 5. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Hoffmann, L. 1991. Fachsprachenlinguistik zwischen Praxisdruck und Theoriebedarf. In *Deutsch als Fremdsprache* 3/131 - 140.
- Jakob, K. 1991. *Maschine, Mentales Modell, Metapher. Studien zur Semantik und Geschichte der Techniksprache*. Reihe Germanistische Linguistik, Niemeyer Tübingen.
- Kalverkämper, H. 1985. Ein Forum als Flußbett. In *Fachsprache* 3 - 4/1985: 150f.
- Köhler, C. 1989. Zeitungstexte im fachbezogenen Deutschunterricht? Zur fachsprachen-didaktischen Bewertung populärwissenschaftlicher Texte. In *Deutsch als Fremdsprache* 4: 226 - 232.
- Kretzenbacher, H. L. 1990. *Rekapitulation. Textstrategien der Zusammenfassung von wissenschaftlichen Fachtexten*. Forum für Fachsprachenforschung 11. Tübingen: G. Narr Verlag.

- Lalouschek, J. & P. Nowak 1989. Insider - Outsider: Die Kommunikationsbarrieren der medizinischen Fachsprache. In Dressler & Wodak (Hg.) *Fachsprache und Kommunikation. Experten im sprachlichen Umgang mit Laien*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 6 - 18.
- Löning, P. 1985. *Das Arzt-Patienten-Gespräch. Gesprächsanalyse eines Fachkommunikations-typs*. 3. Bd. Bern: Lang.
- Löning, P. & J. Rehbein (Hg.) 1993. *Arzt-Patienten-Kommunikation*. Berlin - New York: W. de Gruyter.
- Munsberg, K. 1994. *Mündliche Fachkommunikation. Das Beispiel Chemie*. Forum für Fachsprachenforschung 21. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Niederhauser, J. 1993. Von der Wissenschaft in die Öffentlichkeit - Zur linguistischen Untersuchung fachexterner Wissenschaftskommunikation. In *ABBA 1 (Acta Romanica Basiliensia)*, Universität Basel, 201 - 212.
- Niemikorpi, A. 1992. Taajuussanasto ja ammattikielet (Frequenter Wortschatz und Fachsprachen). In Nordman (Hg.) *Fachsprachliche Miniaturen*. Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften. Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang, 79 - 93.
- Nordman, M. 1992. Ordlängd i facktext. (Wortlänge im Fachtext). In Nordman (Hg.) *Fachsprachliche Miniaturen*. Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften. Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang, 79 - 93.
- Reuter, E. 1988. *Produktvorführungen*. Materialien des Zentralen Spracheninstituts Nr. 63, Übungs- und Lehrerheft, Universität Jyväskylä.
- Reuter, E. 1993. *Mündliche Geschäftskommunikation im Wirtschaftsdeutschunterricht*. Lizentiatenarbeit, Universität Vaasa.
- Reuter, E. 1994. Handelspartner Finnland. Kriterien der Erstellung eines berufskommunikativen Lehrwerks. In *Erikoiskielet ja käännösteoria, VAKKI XIV*. Universität Vaasa.
- Reuter, E. & R. Rodenbeck 1992. *Unternehmenspräsentationen*. Materialien des Zentralen Spracheninstituts Nr. 83. Übungs- und Lehrerheft. Universität Jyväskylä.
- Reuter, E. & S. Ylönen 1993/94. *Handelspartner Finnland. Außenhandelsförderung am Beispiel der Deutsch-Finnischen Handelskammer Helsinki*. Materialien des Zentralen Spracheninstituts Nr. 100. Übungsheft (1993), Lehrerheft (1994) und Transkriptband (1994). Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Rolf, E. 1993. *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin - New York: W. de Gruyter.
- Schröder, H. 1988. *Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schröder, H. et al. 1990. *Deutsch für Sozialwissenschaftler*. Band I - III. Materialien des Zentralen Spracheninstituts Nr. 34. Universität Jyväskylä.
- Schwitalla, J. 1992. Über einige Weisen gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch. In *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* Band 11, Heft 1: 68 - 98.
- Spillner, B. 1983. Zur kontrastiven Analyse von Fachtexten - am Beispiel der Syntax von Wetterberichten. In *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 51/52: 110 - 123.
- Valle, E. 1993. The development of English scientific rhetoric in the "Philosophical Transactions" of the Royal Society, 1711 - 1870. In Ylönen (Hg.): *Diachrone Fachsprachenforschung/Diachronic LSP-Research, Finlance XII*: 94 - 124.
- Werlich, E. 1975. *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Quelle & Meyer Heidelberg.
- Wiese, I. 1984. *Fachsprache der Medizin. Eine linguistische Analyse*. Reihe Linguistische Studien. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Ylönen, S., D. Neuendorff & G. Effe 1989. Zur kontrastiven Analyse von medizinischen Fachtexten. Eine diachrone Studie. In Laurén & Nordman (Hg.) *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*, Clevedon, 203 - 224.

- Ylönen, S. (Hrsg.) 1990/91. *Deutsch für Mediziner*. Materialien des Zentralen Spracheninstituts Nr. 65. Band I (1990): Leseverstehen, Übungs- und Lehrerheft, Band II (1991): Hörverstehen und mündliche Kommunikation, Übungs- und Lehrerheft.
- Ylönen, S. 1992a. Zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht aus textlinguistischer Sicht. In *Finlance X*, Universität Jyväskylä, 67 - 99.
- Ylönen, S. 1992b. Probleme deutsch-deutscher Kommunikation. Unterschiede im kommunikativen Verhalten zwischen Alt- und Neu-Bundesbürgern. In *Sprachreport 2 - 3/92*: 17 - 20.
- Ylönen, S. 1993a. Stilwandel in wissenschaftlichen Artikeln der Medizin. Zur Entwicklung der Textsorte 'Originalarbeiten' in der "Deutschen Medizinischen Wochenschrift" von 1884 - 1989. In Schröder (Hg.) *Fachtextpragmatik*. Forum für Fachsprachenforschung 19, 81 - 98. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Ylönen, S. 1993b. Zum 'originären' Charakter von 'Originalarbeiten'. Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens in der "Deutschen Medizinischen Wochenschrift" 1884 - 1989. In Ylönen (Hg.) *Diachrone Fachsprachenforschung / Diachronic LSP-Research*, *Finlance XII*: 125 - 158.
- Ylönen, S. 1994. Die Bedeutung von Textsortenwissen für die interkulturelle Kommunikation. Kommunikative Unterschiede im Biologiestudium an den Partneruniversitäten Jyväskylä und Bonn. In Markkanen & Mauranen (Hg.) *Students abroad. Aspects of exchange students' language*. *Finlance XIII 1994*: 89 - 113.
- Ylönen, S., im Druck. Training von Interaktionswissen in mündlicher Fachkommunikation. Beispiel: Lehrwerk "Handelspartner Finnland". Erscheint in: Fluck, H.-R. et al. bei Iudicium.

**TEXTSORTENORIENTIERUNG IM FACHBEZOGENEN
FREMDSPRACHENUNTERRICHT
BEISPIEL: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

Sabine Ylönen, Universität Jyväskylä

Fremdsprachenunterricht ist heute noch immer vorwiegend auf die Vermittlung von Sprachwissen ausgerichtet. Sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach setzt jedoch auch Wissen über das Fach und die Interaktionskonventionen im Zielbereich voraus. Kommunikativer Fachsprachenunterricht sollte deshalb ausgehend vom Bedarf der Zielgruppe konsequent fachspezifisch und textsortenorientiert konzipiert sein, wobei von einer pragmatisch - kommunikativen und nicht sprachsystematischen oder sprechakttheoretischen Textsortendefinition ausgegangen werden sollte. Authentische Texte und Gespräche sollten im Unterricht nicht normativ sondern hermeneutisch als Beispiele für bestimmte Kommunikationskonventionen behandelt werden. Textsortenübergreifende Kurse, in denen ein Überblick über verschiedene Textsorten eines Fachgebiets gegeben wird, eignen sich für den Erwerb rezeptiver Fertigkeiten besonders, während in textsortenspezifischen Kursen durch kleinschrittigeres Arbeiten produktive Fertigkeiten besser trainiert werden können. Als Beispiele für einen textsortenübergreifenden Kurs wurde das Lehrwerk "Deutsch für Mediziner" und für einen textsortenspezifischen das Material "Konferenzdeutsch" vorgestellt.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Fachsprachenunterricht, Handlungsorientierung, textsortenorientierte Unterrichtsmaterialien

**GENRE-ORIENTED LSP-TEACHING
EXAMPLE: GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Foreign language teaching is still mostly orientated to the acquisition of language knowledge. To function appropriately in a specific field requires, however, not only linguistic skills but also awareness of the field and of the interactive conventions of the target area. Communicative language teaching should thus be subject-oriented and genre-based, and genre should be defined pragmatic-communicatively, not linguistically nor on the basis of speech-act theory. Texts and conversations should be authentic and used in instruction not for normative but for hermeneutic purposes, as examples of particular communicative conventions. Courses where several genres of a specific field are covered are particularly suitable for the teaching of receptive skills, while genre-specific courses where progress in small steps is possible are better suited for acquiring productive skills. The examples presented of these two types of courses are "Deutsch für Mediziner" for teaching reading comprehension, and "Konferenzdeutsch" for teaching how to present a scientific paper.

Key words: German as a foreign language, LSP-teaching, pragmatic orientation, genre oriented course design