

# **Die Vorlesung – eine fachsprachliche Textsorte am Beispiel der Fachkommunikation Wirtschaft.**

**Eine textlinguistische Analyse mit didaktischen Anmerkungen für den Fachsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache.**

**Doris Grütz (Weingarten)**

---

## **Abstract:**

### **Die Vorlesung – eine fachsprachliche Textsorte am Beispiel der Fachkommunikation Wirtschaft.**

A selection of texts from lectures in economic studies is examined with the purpose to determine which linguistic means are being employed on behalf of the producer of the texts in order to render the speech comprehensible for the recipients. The aim of the investigation is to provide foreign students who want to begin a course at German speaking universities or polytechnics with a tool which helps them to understand as much as possible texts with which they are frequently confronted. In order to be able to consciously and effectively follow a lecture, the knowledge about the type, meaning and way of action of those means which foster coherence by way of linguistic methods, offers valuable help.

Taking as a point of departure the fact that during language acquisition the specialized language teaching "German as foreign language" focuses on the specific structures of thought and communication and not on linguistic structures as such, the paper is concerned with the thematic means of text coherence: the meta-communicative expressions which visualize the structure of the text, and the terminology relevant to the specialization.

---

## **1 Einleitung**

In Kapitel 1 soll die Vorlesung in ihrer kommunikativ-funktionalen Ausprägung als Vermittlungssprache, als gesprochene Sprache und als Sprache der konzeptionellen Schriftlichkeit und realisierten Mündlichkeit beschrieben werden. Diese Beschreibungsansätze konstituieren vorlesungstypische Merkmale, aus denen sich Konsequenzen für den Verstehensprozess ergeben. In Kapitel 2 werden diese vorlesungstypischen Merkmale genauer analysiert und im Sinne eines Aufbaus von Rezeptionsstrategien betrachtet, die Gegenstand eines audiovisuellen fachsprachlichen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts sind.

## **2 Zur Kategorisierung der Textsorte Vorlesung**

### **2.1 Die Vorlesung ist Vermittlungssprache**

Der Vorlesung liegt eine asymmetrische Kommunikationssituation zugrunde: Augenfällig ist der Wissensvorsprung der/des Dozierenden gegenüber den Studierenden, was sich in einer klassischen Vorlesungssituation durch die Platzierung der Teilnehmer ausdrückt: Die "Wissensgeber" und "Wissensnehmer" stehen bzw. sitzen einander gegenüber. Diese *Kommunikationssituation* sowie die beiden anderen "textexternen" Faktoren, nämlich die *Funktion* einer Vorlesung, Wissen zu vermitteln, und die *Intention* der/des Dozierenden zu lehren, wirken auf den Text und lassen auf die Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel schließen, welche die Zuhörenden durch den Text geleiten. Unter der Prämisse der Adressatenorientierung sind also ganz bestimmte wiederkehrende sprachliche Muster zu erwarten, die eine verstehensfördernde Signalwirkung für die Zuhörenden haben. Wie zu zeigen sein wird, handelt es sich dabei vornehmlich um metakommunikative Äußerungen. Die von Brinker betonte "normierende Wirkung" von Textsorten, die den "kommunikativen Umgang" zwischen den Gesprächsteilnehmern erleichtert (Brinker 1988: 124), gilt auch für die Vorlesung.

### **2.2 Die Vorlesung ist gesprochene Fachsprache**

Fachsprachliche Textsorten weisen spezifische lexikalische und textuelle Besonderheiten auf, die, besonders wenn es sich um die Ebene der Wissenschaftssprache handelt, den Erfordernissen der Präzision und Ökonomie (Wyler 1987: 79) sowie der Sachlichkeit, Objektivität, Logik und Klarheit entsprechen müssen (Hoffmann 1987a: 42). Die Festlegung dieser Stilmerkmale scheint vor allem an der geschriebenen wissenschaftlichen Fachsprache orientiert zu sein.

Allerdings muss man bezüglich der Präzision und Klarheit eine gewisse Einschränkung machen: Zusammenhänge in der Wirtschaft werden abhängig von der jeweiligen Schule mit unterschiedlichen fachsprachlichen Begriffen belegt. So z.B. existieren nebeneinander die Begriffe "Marketingkonzept" und "Marketing-mix" (vgl. hierzu Buhlmann/Fearns 1991). Gerade für ausländische Studierende aus Kulturen mit hoher Machtdistanz, d.h. mit hohem Autoritätsbewusstsein (vgl. hierzu Hofstede 1993) gerät das Nebeneinander von Schulen und Begriffen zu einem Problem. Viele sind daran gewöhnt, teils aus Respekt vor einem Wissenschaftler, mit einem einzigen Buch zu arbeiten und daher auch mit ganz bestimmten Bezeichnungen umzugehen. Hier liegt eine wichtige Aufgabe des Fachsprachenunterrichts DaF! Das Nebeneinander von synonymen und im Gebrauch konkurrierenden Begriffen (s. zu den Synonymen auch Steinhauer, Anja 2000) muss ins Bewusstsein der Studierenden gehoben werden. Dies kann mittels eines Vergleichs verschiedener Definitionen mit den Begriffen geschehen. Als Synergieeffekt wird damit auch das wissenschaftliche Arbeiten eingeübt, was wegen der unterschiedlichen wissenschaftlichen Gepflogenheiten in den einzelnen Kulturen eine wichtige Aufgabe des Fachsprachenunterrichts ist (Vgl. zu den Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Arbeiten, besonders beim Zitieren auch: Eßer 1997)

Für die gesprochene Fachsprache, die zudem Vermittlungssprache ist, bleibt die Gültigkeit der genannten Stilmerkmale zwar bestehen, doch kleiden sie sich in ein anderes sprachliches Gewand: Um z. B. Präzision und Klarheit zu erzielen, werden angesichts der Flüchtigkeit des Mündlichen ausführlichere verbale Anstrengungen als bei einem geschriebenen Text unternommen. Dies weist auf das Vorkommen von Redundanzen hin, die verschiedentlich realisiert werden können: durch (partielle) Rekurrenzen und Paraphrasierungen.

Als Beispiel für eine Paraphrasierung mit dem Ziel, Klarheit herzustellen, sei eine Sprachhandlung zur Angabe der Perspektive bzw. des Wesentlichen dargestellt:<sup>1</sup>

Schaun Sie **mir geht es nicht um** das Beispiel  
**mir geht es nicht um** die Wahrscheinlichkeitsrechnung  
 sondern **mir geht es darum / ob ...**

(T1, zit. in: Grütz 1995: 190)

Im audiovisuellen Fachsprachenunterricht müssen solche metasprachlichen Handlungen als für eine Vorlesung typische Gliederungs- und Aufmerksamkeits-signale bewusst gemacht und zum Aufbau von Hörstrategien genutzt werden.

### 2.3 Die Vorlesung als Textsorte konzeptioneller Schriftlichkeit und realisierter Mündlichkeit

Um die Vorlesung als Textsorte der gesprochenen Sprache zu erfassen, reicht es nicht, sie einem Element disjunktiver Begriffspaare wie z.B. "vorbereitet" versus "spontan" zuzuordnen (vgl. Dirven 1984: 22). Zwar ist eine Vorlesung geplant und vorbereitet, in der aktuellen mündlichen Realisierung jedoch durchaus spontan: Zum einen können es Fragen aus dem Auditorium sein, zum anderen auch spontane Gedanken des Sprechers selbst, welche in den vorgefertigten Vorlesungstext eingreifen. Beides schlägt sich in einem Wechsel der sprachlichen Mittel und des Sprechstils nieder (vgl. dazu ausführlicher Grütz 1995: 54ff.).

Der folgende Auszug aus einer Vorlesung soll den Bruch im Redestil verdeutlichen, der sich aus dem Wechsel zwischen vorbereiteter und spontaner Mündlichkeit ergibt:

1 *Meine / sehr verehrten Damen und Herren // zunächst / sehen Sie*  
 2 *dass eine Videokamera aufgebaut ist /äh/ das dient nur internen*  
 3 *Zwecken des Goetheinstituts / und ich hoffe Sie sind damit*  
 4 *einverstanden / ganze Reihe von Ihnen werden das vermutlich*  
 5 *schon kennen / aus der Veranstaltung von Herrn Kollegen F. /*  
 6 *dann / bevor ich weiterfahre / möchte ich einen kleinen*  
 7 *Nachtrag geben / zu der // letzten Veranstaltung die ich selber*  
 8 *durchführte also heute vor vierzehn Tagen / aufgrund von zwei//*  
 9 *ja (Wortmeldung eines Studenten)*

10 *Student: Haben Sie nicht auch vielleicht den Eindruck / dass*  
 11 *der Raum hier zu klein ist weil die Veranstaltung ist ja so*  
 12 *groß / nun sind die Räume ja nebendran / äh / zumindest einige*  
 13 *in der Regel alle größer / allerdings einige davon weniger*  
 14 *stark besetzt als das hier der Fall ist / könnte man da*  
 15 *eventuell tauschen /*

16 *Prof: Äh / also heute früh dürfte das außerordentlich schwierig*  
 17 *sein / weil da ne Veranstaltung ne Sonderveranstaltung stattfindet /*  
 18 *aber / sind Sie sicher dass die andern größer sind /*

---

1 Zum Notationssystem: Die Schrägstriche // kennzeichnen Pausen; ein Schrägstrich entspricht etwa 0,4 Sekunden. Das in Klammer gesetzte (ei) kennzeichnet einen Redeabschnitt, der nicht sicher identifiziert werden konnte. Unterstreichungen markieren Betonungen.

19 Student: (ei)

20 Prof.: *Ja äh / ich werds prüfen /*

21 Student: (ei)

22 Prof.: *Nun / Ökonomen sollten davon etwas verstehen / das ist*

23 *richtig. /// (räuspert sich)*

24 *ja / ich werde das auftreiben / nochmal / ich wollte / aufgrund*

25 *von zweidrei Fragen die an mich gerichtet worden sind /*

26 *eine kleine Ergänzung geben / äh zu der Veranstaltung heute*

27 *vor vierzehn Tagen / ich hatte Ihnen vorgetragen meine Meinung*

28 *zum Arbeiten mit Wahrscheinlichkeiten und mit dem*

29 *mathematischen Erwartungswert //*

(T1; s. Grütz 1995: 55)

Vergleicht man die fachsprachlichen Äußerungen (zu denen ich hier auch die auf die fachsprachlichen Aussagen hinführenden metakommunikativen Äußerungen zähle: Z. 6-8 und Z. 24-29), welche bis zu einem gewissen Grad schriftlich vorbereitet sind (Z.28f), mit den geplanten, jedoch sicher mündlich konzipierten Äußerungen zur aktuellen Kommunikationssituation ("Video" Z. 1-5) und vor allem mit den spontanen Äußerungen im Dialog mit dem Studenten (Z. 9/16-24), so lässt sich im Stil ein deutlicher Unterschied erkennen: Die fachsprachlichen, d.h. die sich auf den eigentlichen Inhalt der Vorlesung beziehenden Redeteile sind morpho-syntaktisch anders angelegt als die allgemeinsprachlichen. Hier die fachsprachlichen Besonderheiten:

- Häufung von Fachlexik: Z.28f: "Wahrscheinlichkeiten", "mathematischer Erwartungswert"
- Vorgezogenes Verb der Endstellung (Infinitiv, Partizip) mit kommunikativer Doppelpunktfunktion:  
Z.26: "ich wollte eine kleine Ergänzung geben zu der Veranstaltung.."  
Z.27. "ich hatte Ihnen vorgetragen meine Meinung ..."
- Nominalstil: Z.28: "zum Arbeiten mit Wahrscheinlichkeiten"

Ein schriftlich konzipierter Text<sup>2</sup> wie die Vorlesung weist in der Regel eine höhere semantische Dichte auf als ein mündlich konzipierter Text. Dies kann für ausländische Studierende zwar einerseits eine größere Schwierigkeit bedeuten, den Text zu verstehen. Andererseits birgt die schriftliche Konzeption auch eine Chance. Dem Vortrag liegt ein Plan zugrunde, der die inhaltliche Struktur deutlich hervortreten lässt. Dies zeigt sich an der Verwendung von Gliederungssignalen, wie z.B. den Enumerationen:

---

<sup>2</sup> Um die spezifische Mündlichkeit der Textsorte Vorlesung angemessen zu kategorisieren, hilft das Modell zur Beschreibung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Koch/Österreicher (1986): Sie unterscheiden zwischen Medium und Konzeption: Das Medium entspricht einer phonischen oder graphischen Realisierung; die Konzeption ist auf einer Skala zwischen gesprochen und geschrieben angesiedelt, wobei sich ein "Kontinuum von Konzeptionsmöglichkeiten" ergibt (1986:17). Übertragen auf die Textsorte Vorlesung heißt das, dass diese in die Kategorien medialer Mündlichkeit bei konzeptioneller Schriftlichkeit einzuordnen ist. Insbesondere ist der Gedanke des "Kontinuums von Konzeptionsmöglichkeiten zwischen gesprochen und geschrieben" für die Beschreibung der Textsorte Vorlesung von Nutzen, da aufgrund der face-to-face-Situation einschlägige Zuhöreremphatische sprachliche Mittel Anwendung finden. Der Text einer Vorlesung wird also für ein bei der Realisierung anwesendes, spezifisches Publikum konzipiert, d.h. er wird geschrieben, um in einer direkten Kommunikationssituation gesprochen zu werden, einer Kommunikationssituation, in der auch eine Unterbrechung durch Zuhörerfragen möglich ist und kalkuliert wird.

*Und wir kämen dann zum dritten Teil  
Investitionsrechnungen bei sicherer Erwartung  
(T3;29:24-24)*

Die sich im mündlichen Vortrag niederschlagende konzeptionelle Schriftlichkeit erleichtert es, der Vorlesung in ihrem Aufbau zu folgen. Dies ermöglicht auch eine strukturierte Niederschrift.

Vergleicht man die Sprache des monologischen Vorlesungstextes mit Besonderheiten gesprochener Sprache<sup>3</sup>, lehnt sich die Sprache der Vorlesung an schriftlich Verfasstes an:

- Der Hörtext ist alles andere als verwirrend und kann besonders in den Redeabschnitten des reinen Monologs als fast druckreif gesprochen bezeichnet werden.
- Auf einen außertextlichen Kontext bezogene Ellipsen oder Anakoluthe als Kennzeichen für spontane Rede fehlen fast völlig.
- Der Textablauf ist von Logik und Stringenz geprägt.

(Grütz 1995:57)

Gemäß den im Fach typischen Denk- und Mitteilungsformen existieren fachspezifische Textablaufschemata bzw. Textbaupläne (vgl. Buhlmann/Fearns, 1989:12f), die schriftlichen Fachtextsorten zugrunde liegen und in den mündlichen fachsprachlichen Textsorten wie der Vorlesung übernommen werden. Aufgabe des Fachsprachenunterrichtes DaF ist es, solche Textbaupläne als Ausdruck der fachsprachlichen Logik, Präzision und Ökonomie zum Thema zu machen und sie bei der Vermittlung von Rezeptionsstrategien zu nutzen. Wissen Studierende um die Existenz fachlich determinierter Textbaupläne, kann vor dem Zuhören bewusst eine Erwartungshaltung aufgebaut und so der gesprochene Text leichter verstanden werden.

Trotz der konzeptionelle Schriftlichkeit, die sich in der fachlich-logischen Struktur einer Vorlesung widerspiegelt, lassen sich aufgrund des situativen Kontextes für die Sprache der Vorlesung universale Merkmale feststellen, die besonders im textuell-pragmatischen Bereich liegen:

- Nachträge (aufgrund des Eingreifens aktiver Zuhörer)
- direkte Wiederholungen (Rekurrenz) und Paraphrasen
- besondere Gliederungssignale, redeorganisierende Sprechakte

(Grütz 1995: 59)

Dieser kommunikative Zusammenhang forciert die Annahme eines immanent dialogischen Charakters der überwiegend monologisch realisierten Textsorte Vorlesung. Diese immanente Dialogizität muss in einem kommunikativ-funktionalen Fachsprachenunterricht beim Aufbau von Rezeptionsstrategien Eingang finden. Die den sprachlichen Handlungen immanenten Anweisungen, wie eine Äußerung zu verstehen ist, müssen in der Mitschrift als der Makro- und Mikrostruktur des Vorlesungstextes wiedergegeben werden.

---

<sup>3</sup> Beispiele für Sprache aus ungeplanter Alltagskommunikation finden sich z.B. bei Gumperz (1985<sup>3</sup>); Günther (1989); Halliday (1985: 88f); Wunderlich (1976: z.B. 387ff).

## 2.4 Methode

Angesichts der Vielfalt von linguistischen Aspekten, die eine Vorlesung als fachsprachliche, konzeptionell schriftliche und medial in einer face-to-face-Situation mündlich realisierte Textsorte in sich vereinigt, erscheint die Textlinguistik im Vergleich zur Gesprächsanalyse als geeigneter Untersuchungsansatz: Sie ist interaktionsorientiert, stellt aber dennoch konsequent den Text, also die sprachlichen Mittel, in das Zentrum des Interesses (vgl. dazu Gülich 1986:21). Die Entscheidung für die Textlinguistik wird auch durch die Argumentation Brinkers unterstützt: Er definiert u.a. über die Frage der Kohärenz ein sprachliches Gebilde als Text und macht davon die Methodenwahl abhängig. Während bei "Dialogen bzw. Gesprächen in der Regel nur die Äußerungen mehrerer Kommunikationsteilnehmer ein kohärentes sprachliches Gebilde" erschaffen (Brinker 2001: 20), ist eine Vorlesung in sich als monologischer Text kohärent und damit mit der linguistischen Textanalyse erfassbar.

Die zur Beschreibung der Textsorte Vorlesung verwendeten Begriffe orientieren sich vorwiegend an der mündlichen Realisierung der Textsorte. Rückt eher der Gliederungsaspekt des schriftlichen Konzeptes in den Vordergrund, wird auf das Begriffsinstrumentarium im Zusammenhang mit "Text" zurückgegriffen. Es kommt deshalb zu einem Nebeneinander von Begriffen: Der Begriff der "sprachlichen Handlung", der im Zusammenhang mit dem Intentionen geleiteten "Sprechakt" steht, wird neben dem am Schriftlichen orientierten Begriff "Satz" bzw. "Satzfolge" verwendet; für Redeabschnitt steht auch Teiltext, für Rede auch Text.

## 2.5 Materialerhebung

Der Analyse liegt ein Korpus an Vorlesungen als Transkript zugrunde:

Transkript 1: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre vom 4.11. 1986  
Universität Konstanz

Transkript 2: Entscheidungsfelder in der Unternehmenspolitik vom 8.8.1990  
Fachhochschule Konstanz

Transkript 3: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre IV vom 10.11. 1986  
Universität Konstanz

Transkript 4: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre IV vom 24.11. 1986  
Universität Konstanz

## 3 Kohärenz als Bestimmungsfaktor für das Verstehen

Eine Vorlesung von 90 Minuten lässt sich in Abhängigkeit vom Hauptthema bzw. den Hauptthemen in verschiedene Sequenzen (1-n) einteilen.<sup>4</sup> Die Vorlesungstexte wurden unter folgenden Fragestellungen untersucht:

- Woran werden Sequenzgrenzen erkennbar?
- Wie werden inhaltliche zentrale Aussagen erkennbar?
- Wie zeigt sich die Gliederung innerhalb der einzelnen Sequenzen?

---

<sup>4</sup> In einer Vorlesung wird außerdem thematisch auf die vorherige und folgende Veranstaltung Bezug genommen. Berücksichtigt man das zeitliche und inhaltliche Vorher und Nachher wird dieser Gesamttext als "Großraumtext" bezeichnet.

Bei allen drei Fragestellungen geht es aus Rezipientenperspektive um Verstehen, aus Sicht des Textproduzenten, dem Sprecher, um Textgestaltung und Textoptimierung. Es ist also zu untersuchen, welche Maßnahmen der Sprecher trifft, damit sein Text verstanden wird. Damit sind Fragen der Textkohärenz angesprochen, die nach Lewandowski die "inhaltliche Zusammengehörigkeit von Einheiten eines gesprochenen oder geschriebenen Textes" meint (1985:526). Im Hinblick auf die asymmetrische Kommunikationssituation einer Vorlesung ist zwischen der thematischen und der grammatischen Textkohärenz zu unterscheiden. Unter thematischer Textkohärenz ist zum einen der fachlich logische Zusammenhang inhaltlicher Wissensräume gemeint, zum anderen sind es die kommunikativ-funktionalen Sprechhandlungen<sup>5</sup>, die durch die Rede führen und angeben, als was eine Äußerung zu verstehen ist. Die grammatische Textkohärenz, auch Kohäsion, ist die semantisch-syntaktische Verflechtung der Oberfläche des Textes, also der sichtbare Textzusammenhang.

Für das Verstehen hebt Brinker den Stellenwert der thematischen Kohärenz hervor und weist der semantisch-syntaktischen Oberflächenstruktur von Texten eine untergeordnete Bedeutung zu:

Grammatische Verknüpfungssignale können für das Textverstehen sogar weitgehend entbehrlich sein, wenn der Rezipient über ein ausreichendes thematisches und kontextuelles Hintergrundwissen verfügt. Das Kohärenzproblem ist somit nicht auf die grammatischen Verknüpfungsverfahren zu reduzieren. Die Herstellung von Textkohärenz ist letztlich ein kognitiver Prozess. (2001:44)

Zwar wird hier berechtigt den thematischen Mitteln die entscheidende Bedeutung bei der Erzeugung von Kohärenz zugesprochen. Doch sollte in der Vermittlungssprache der Stellenwert der grammatischen Mittel nicht unterschätzt werden. Für Themenneulinge geriert sich Kohärenz mit Mitteln der Kohäsion, also mit sprachlichen Mitteln auf Satzebene. Je weniger bekannt ein Thema ist, desto mehr gewinnt das syntaktische Flechtwerk zum Ausdruck von Relationen an Bedeutung.

Um Verstehen zu ermöglichen, hat im Fachsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache prinzipiell die Betrachtung beider Ebenen ihren Platz. Der FSU ist am fachlichen und sprachlichen Niveau der Lerner auszurichten. Dabei ist zu unterscheiden, ob es sich um fachkompetente Deutschlerner handelt, also um Fachleute, die im FSU ihr inhaltliches Wissen zum Erwerb der deutschen Fachsprache nutzen können. Oder ob neben der Sprach- auch die Fachkompetenz aufgebaut werden muss. Während Fachleute anhand der thematischen Mittel der Textkohärenz auf Inhalte schließen können, bedürfen Nicht-Fachleute der stärkeren Unterstützung durch die semantisch-syntaktische Oberflächenstruktur.<sup>6</sup> In jedem Fall aber muss für einen systematischen Erwerb von Fachsprache das Fach in den Mittelpunkt gestellt werden. Der Unterricht in Allgemeindeutsch DaF kann mit der isolierten Betrachtung grammatischer Probleme den Fachsprachenunterricht entlasten.

---

<sup>5</sup> Vgl. hierzu Fritz (1982), der Satzfolgemuster beim Erzählen untersucht hat. Er spricht von "Zügen" im "Erzählenspiel", die seitens des Erzählers dazu dienen verständnissichernde Maßnahmen zu treffen (1982:278f.). Übertragen auf eine Vorlesung können solche partnerorientierten Züge sprachliche Handlungen sein wie: "den Inhalt eines Themas ankündigen", "angeben, wozu ein Lehrstoff behandelt wird" etc. (s. ausführlicher Grütz 1995:68).

<sup>6</sup> Die Betrachtung der grammatischen Mittel der Textkohärenz erhält auch auf „Expertenebene“ besonderen Sinn, wenn es um das Rezipieren von geschriebenen Fachtexten eines höheren Spezialisierungsgrades geht. In der deutschsprachigen Wissenschaftsgemeinde gilt – im Gegensatz zur angelsächsischen Kultur – immer noch die Konvention, Sachverhalte sprachlich möglichst kompliziert auszudrücken (komplexe Linkserweiterungen, Nominalstil, hypotaktischer Stil). Das Hamburger Verständlichkeitskonzept greift hier noch nicht.

In der gesprochenen Vermittlungssprache spielen schwierige grammatische Konstruktionen kaum eine Rolle. Im Gegenteil: Sätze werden durch das Aufbrechen der Prädikatsklammer in eine verstehensfördernde Abfolge von Bausteinen zerhackt, wie weiter oben schon gezeigt wurde. Zudem werden die Äußerungen mit den Mitteln der Prosodie, Gestik und Mimik unterstützt, was wesentlich zum Verstehen beiträgt. Dieser Beitrag wendet sich daher ausschließlich den **thematischen** Mitteln der Textkohärenz zu.<sup>7</sup> Zentral sind dabei die Fachlexik, die Wissensräume eröffnet, Textbaupläne, die bezüglich des Textablaufes eine Erwartungshaltung aufbauen helfen, und die metakommunikativen Sprachhandlungen, die die Struktur der Texte auf Teiltexzebene sichtbar machen und die angeben, welchen Stellenwert eine Äußerung hat. Entgegen dieser rein fachlich motivierten Reihenfolge bei der Nennung der thematischen Mittel der Textkohärenz beginne ich mit den metakommunikativen Äußerungen, da diese für den Verstehensprozess gesprochener Vermittlungssprache einen hohen Stellenwert einnehmen.

### 3.1 Metakommunikative Äußerungen

#### 3.1.1 Das Geflecht redesteuernder und inhaltsbezogener sprachlicher Handlungen

In einer Vorlesung treten vor allem zwei Typen von sprachlichen Handlungen auf: die partnerorientierten, also redesteuernden sprachlichen Handlungen, die auch als metakommunikative Äußerungen bezeichnet werden und die fachbezogenen sprachlichen Handlungen, die ich zur besseren Unterscheidung auch mit dem Begriff "Kommunikationsverfahren" belege.<sup>8</sup> Ein Beispiel, bei dem es um die übergeordnete Sprachhandlung "Thema einführen" geht, soll das illustrieren:

- 1 *und wir kämen dann zum dritten Teil*
- 2 *Investitionsrechnungen bei sicheren Erwartungen////*
- 3 *wir kommen jetzt also zum eigentlichen*
- 4 *Investitionsteil das was Sie bisher gemacht haben*
- 5 *war mehr / Finanzierungslehre //*
- 6 *jetzt also Investitionspolitik //*
- 7 *nun / wir machens zu Anfang sehr einfach /*
- 8 *nämlich wir wollen am Anfang lediglich den Fall*
- 9 *sichere Erwartungen / untersuchen /*
- 10 *das heißt wir vernachlässigen zunächst einmal*
- 11 *das Problem der Ungewissheit ///*

(T3; 29:24-30:5)

Die Sprachhandlung "Thema einführen" wird vollzogen, indem

- 1) ein gliederungsorientierter Überblick über die Einteilung des Gesamtthemas gegeben wird (Z.1/2);
- 2) der Stellenwert des Themas im Rahmen des Gesamtthemas angegeben wird (Z.3-5);
- 3) das Thema genannt wird (Z.6);
- 4) die Perspektive angegeben wird, unter der das Thema besprochen wird (Z.7-11)

<sup>7</sup> ausführlich zum Thema der grammatischen Mittel der Textkohärenz s. Grütz 1995: 111-131;

<sup>8</sup> ausführlicher dazu Grütz 1995: 77- 81, Roloff 1989: 149, Baumann 1987: 12

Betrachtet man den Text der einzelnen sprachlichen Handlungen des "indem-Zusammenhangs", zeigt sich die enge Verknüpfung von metasprachlichen und inhaltsbezogenen sprachlichen Handlungen. Die sprachliche Handlung (1) soll dies veranschaulichen:

*Und wir kämen dann zum dritten Teil* (metasprachliche Handlung)  
*Investitionsrechnungen bei sicherer Erwartung* (inhaltsbezogene Sprachhandlung)

Sprachliche Handlungen setzen sich also aus einem Geflecht von metakommunikativen Äußerungen und inhaltsbezogenen sprachlichen Handlungen zusammen.

Metakommunikative Äußerungen treten immer wieder an bestimmten Stellen der Rede auf und sind daher als Regeln zu betrachten, die zum allgemeinen kommunikativen Wissen einer Kommunikationsgemeinschaft zählen (Techtmeier 1987: 43).<sup>9</sup> Genau hier sollte der DaF-Unterricht gezielt ansetzen: Es muss geübt werden, metakommunikative Äußerungen in ihrer Komplexität zu identifizieren, in ihrer Funktion zu interpretieren und es muss im Sinne des Erwerbs von Rezeptionsstrategien besonders bewusst gemacht und eingeübt werden, Fortsetzungserwartungen an sie zu knüpfen.

Metakommunikative Äußerungen verweisen auf die Textstruktur: Wann beginnt, wann endet ein Thema, wann handelt es sich um einen besonders wichtigen Aspekt etc.. Nach Baumann "dienen (sie) zum großen Teil der Präzisierung des Themas bzw. der Makrostruktur im Bewusstsein des/der Textrezipienten und erfüllen eine spezifische Aufgabe bei der Speicherung der Makrostruktur in seinem Gedächtnis. Die Aufgabe der metakommunikativen Sätze besteht darin, in expliziter - und damit der Beobachtung zugänglicher Weise - die Adäquatheit der Teilschritte im Kommunikationsprozess, die der Textproduzent vollzieht, zu sichern." (Baumann 1987: 12f) .

Bei der Analyse des Vorlesungskorpus waren drei Typen von meta-kommunikativen Äußerungen, die sich weiter differenzieren lassen, zu unterscheiden:

- Sprachhandlungen zur Angabe der Perspektive: Eröffnungs- und Schluss-handlungen
- Bewertungshandlungen
- Sprachhandlungen der Klärung

Die Relevanz der metakommunikativen Äußerungen für die Textstruktur sei an folgendem Beispiel demonstriert:

1 *Das wäre also jetzt das Ergebnis unserer Finanzplanung //*  
 2 *und damit ist allerdings die Sache nicht beendet sondern /*  
 3 *jetzt kommen wir zum dritten Punkt /*  
 4 *zur / Liquiditätsreserveplanung ////*

(T3; 11:9-12)

---

<sup>9</sup> Regeln sind verletzbar. Die Folgen machen sich in Nicht-Verstehen, erschwertem Verstehen oder Missverstehen bemerkbar. Eine metakommunikative Regelverletzung kann in der Unterlassung einer metakommunikativen Äußerung oder in der falschen Anwendung liegen. In dem von mir untersuchten Korpus ist allerdings kein solcher Regelbruch feststellbar. Im Gegenteil: Es ist auffällig, dass in allen Transkripten auf jeder Seite mindestens eine metakommunikative Äußerung zu verzeichnen ist.

Mit Ausnahme von "Ergebnis: Finanzplanung" und "Liquiditätsreserveplanung" handelt es sich in dieser Äußerung ausschließlich um metakommunikative Elemente. Hier die Struktur der metakommunikativen Gesamtäußerung:

- 1) Hinweis auf Beendigung des Subthemas ("Finanzplanung") und dessen Stellenwert ("Ergebnis");
- 2) Überleitung vom alten Subthema ("damit") zu einem neuen ("...nicht beendet sondern/"), indem auf das Gesamtthema verwiesen wird ("die Sache");
- 3) Ankündigung des neuen Subthemas und Einordnung in Makrostruktur ("dritter Punkt");
- 4) Nennung des neuen Subthemas.

Aufgabe des Fachsprachenunterrichtes muss es im Zusammenhang mit der Analyse komplexer Sprachhandlungen (aus metakommunikativen Äußerungen und inhaltsbezogenen Sprachhandlungen) sein, den ausländischen Studierenden Strategien zur Erstellung von strukturierten Vorlesungsmitschriften an die Hand zu geben. In der eigenen fachsprachlichen Unterrichtspraxis zeigte sich immer wieder der Versuch wortwörtlich mitzuschreiben.

Die Mitschrift des oben zitierten Vorlesungsteiltextes könnte so aussehen:

... : *Ergebnis: Finanzplanung*

### 3. Liquiditätsreserveplanung

Im Folgenden sollen metasprachliche Handlungen in ihren verschiedenen Funktionen betrachtet werden.

#### **3.1.2 Sprachhandlungen zur Angabe der Perspektive**

Die sprachlichen Handlungen werden in Abhängigkeit von ihrer Position im Sequenzzusammenhang als "Eröffnungshandlungen" und "Schlusshandlungen" bezeichnet. Dabei sind die *Eröffnungshandlungen* auf das richtige Einordnen des Vorzutragenden in den Gesamtzusammenhang gerichtet, indem sie z.B. an bisher Mitgeteiltes anknüpfen und/oder die Art des Textes angeben:

- 1 *ich wollte / aufgrund von zwei drei Fragen die an mich*
- 2 *gerichtet worden sind / eine kleine Ergänzung geben //*
- 3 *äh zu der Veranstaltung heute vor vierzehn Tagen /*
- 4 *ich hatte Ihnen vorgetragen meine Meinung (...)*
- 5 *sofern jemand daraus die Meinung /*
- 6 *gefolgert haben sollte (...)* /
- 7 *möcht ich betonen (...)*
- 8 *ich wollte Ihnen nur sagen (...)*

(T1, Sq 2; 1:24-2:2)

Im vorliegenden Beispiel einer Eröffnungshandlung ist in die metasprachliche Anknüpfung an zeitlich Vorgegangenes (Z.3 heute vor vierzehn Tagen) eine Begründung integriert (Z.1 aufgrund ...), die auf die Interaktion mit den Rezipienten abhebt. Gleichzeitig ist auch die Art der Folgerede (eine kleine Ergänzung geben Z.2) und damit ihr Stellenwert für den Text bzw. die Makrostruktur der aktuellen Vorlesungsveranstaltung klargestellt. Die Anknüpfung an inhaltlich Vorgegangenes (Z.4 ich hatte Ihnen vorgetragen) ist mit der Angabe der

Perspektive, unter der das Mitzuteilende erfolgt, verbunden. So tragen die Äußerungen in Zeile 5-8 die Struktur der "Ankündigung einer Richtigstellung" in sich. Das Erkennen der Makrostruktur eines Textes/ einer Rede wird also ganz deutlich von metakommunikativen Äußerungen beeinflusst. Im Fachsprachenunterricht wäre es mit dem Ziel der Strukturanalyse eine Aufgabe herauszufinden, welche Schlüsselwörter die textorganisierende und inhaltliche Struktur angeben. Hier sind es *Ergänzung*: <Thema>. In der Mitschrift müsste die Ergänzung als solche gekennzeichnet werden.

Eröffnungshandlungen stehen in der Vermittlungssprache oft im Zusammenhang mit Definitionen von Begriffen, um Mitteilungen über eine Versuchsanordnung bzw. über Voraussetzungen eines Fallbeispiels zu machen. Ein Paradebeispiel ist die Eröffnungshandlung in folgendem Beispiel. Es seien hier nur die strukturellen Satzteile dieser sprachlichen Handlungen wiedergegeben. Dabei symbolisieren die Symbole "(T)" das "Thema", worüber bisher gesprochen wurde, und "(R)" das "Rhema", den neuen Aspekt und (X) den neu einzuführenden Begriff.

- 1 *Nun // wir haben bei der ganzen Debatte bisher .. über (T)*
- 2 *(R) vernachlässigt*
- 3 *wir haben also so getan / als ob ...*
- 4 *und damit einen wesentlichen Aspekt nicht behandelt /*
- 5 *nun wir wollen (R) heute nachholen /*
- 6 *und zwar insbesondere im Zusammenhang mit (X) ///*
- 7 *Nun zunächst einmal / die Definition von (X) ///*
- 8 *(X) ist ...*

(T3;2:6-16)

Wieder wird an Vergangenes (T) angeknüpft (Z.1-4: "bisher" und kohäsives Perfekt), wobei in einer Art Thema-Rhema-Verschränkung durch eine das Thema betreffende Bewertungshandlung das Neue (R) eingeführt und immer weiter spezifiziert wird. Das Schema gibt einen Überblick über den Ablauf der einzelnen Sprachhandlungsschritte:

- Z. 1-4: Bezug auf Vergangenes
- Z. 2: Tatsache, dass (R) vernachlässigt wurde;
- Z. 3: Art, wie (R) vernachlässigt wurde;
- Z. 4: Bewertung der Bedeutung von (R).
- Z. 5: Ankündigung von (R) als Thema ;
- Z. 6: Angabe der Perspektive (X);
- Z. 7: Ankündigung der Definition von (X).
- Z. 8: Definition von (X).

Im Fachsprachenunterricht sollte die Analyse der einzelnen Sprachhandlungsschritte als Mitschrift operationalisiert werden. Eine Mitschrift könnte hier so aussehen:

*Bisher (T) ohne (R)!*

(R) + (X)

Definition:

(X) :

Zu den *Abschlusshandlungen* zählen oft Bewertungen, Kommentare oder Schlussfolgerungen (auch im Sinne einer "Lehre" aus dem vorangegangenen Inhalt), ebenso Begründungen, wozu man etwas vorgetragen hat. Dabei stehen Abschlusshandlungen oft im Schlußschluss mit Sprachhandlungen, die ein neues Thema oder Teilthema einleiten. So das nächste Beispiel einer Abschluss-handlung, die eine Zusammenfassung der Rede enthält (Z.1) und eine Vorschau auf ein sich anschließendes Thema gibt:

- |   |   |                   |
|---|---|-------------------|
| 1 | <i>Ich denke damit ist auch deutlich</i>            |                   |
| 2 | <i>geworden dass ...</i>                            | (Zusammenfassung) |
| 3 | <i>so dass die Frage natürlich sofort ist (...)</i> | (Vorschau)        |

(T2; 3:13-16)

Vergleicht man Eröffnungs- und Abschlusshandlungen miteinander, so zeigt sich, dass Abschlusshandlungen oft sehr knapp gehalten werden, besonders dann, wenn sie sich auf das Ende eines *Teilthemas* beziehen. Ein wesentlich größerer Aufwand wird für die Einführung eines Themas oder Teilthemas betrieben. Das folgende Beispiel demonstriert eine typische metasprachliche Überleitung zwischen Teilthemen:

- |   |   |                      |
|---|---|----------------------|
| 1 | <i>ja // das / vorab //</i>                 | (Abschlusshandlung)  |
| 2 | <i>wir kämen jetzt zu ...</i>               | (Eröffnungshandlung) |
| 3 | <i>nämlich zu der Bewertung von ... //</i>  |                      |
| 4 | <i>nun äh die Bewertung ... erfolgt ...</i> |                      |

(T3; 47:27-31)

Der Abschluss eines Teilthemas wird lediglich kurz signalisiert (Z.1). Die Eröffnungshandlung hingegen erfolgt viel ausführlicher, sogar mit dem Mittel der Spezifizierung (Z.2,3 "nämlich")<sup>10</sup>.

Dem Stellenwert der metakommunikativen Eröffnungs- und Abschluss-handlungen für die Analyse der Struktur der Vorlesung muss in der Didaktik des FSU Rechnung werden. Für eine Analyse von Videomitschnitten eignet es sich, vom Globalverstehen zum Detailverstehen vorzudringen. Dies kann durch eine Reihe von Übungen geschehen. Hierzu einige Anregungen:

- Mehrmaliges Vorspielen eines Vorlesungsmitschnittes, wobei in deduktiver Vorgehensweise zunächst das übergeordnete Thema, dann die Teilthemen notiert und genannt werden sollen. Dies kann in freiem Notat, aber auch nach vorgegebenem Gliederungsgerüst geschehen.
- Auf der Grundlage eines Transkriptes die entsprechenden metakommunikativen Äußerungen sowie die thematischen Schlüssel-begriffe unterstreichen, Themen bzw. Teilthemen herausfiltern und diese in eine hierarchische Ordnung bringen.
- Den in thematische Teile zerschnittenen Transkripttext anhand der metakommunikativen Äußerungen in die richtige Reihenfolge bringen, so dass ein kohärenter Text entsteht.

---

<sup>10</sup> In diesem Beispiel zeigt sich überdies die enge Verbindung von metasprachlichen Äußerungen und Kommunikationsverfahren: Metasprachlich wird das Kommunikationsverfahren "Bewertung" angekündigt (Z.2,3), in Z.4 beginnt das Kommunikationsverfahren des "Bewertens", indem es durch das performative substantivierte Verb "Bewertung" (Z.4) gekennzeichnet wird.

### 3.1.3 Bewertungshandlungen

Ein Standardzug in der Vermittlungssprache ist die Bewertungshandlung, die verschiedene Positionen einnehmen kann: Anfang, Schluss, aber auch während der Rede als Einfügung. Das Wissen um die Platzierung von Redeteilen/Textteilen bestimmter Illokutionsklassen sollte Teil eines dem Rezipienten eigenen, dem Verstehen zuträglichen Textsortenwissens sein, das der Fachsprachenunterricht vermitteln muss. So gibt es in der Wissenschaftssprache, insbesondere in der Wissensvermittlungssprache und der Fachsprache generell, bestimmte logische und auch konventionalisierte Textablaufeschemata, deren Einhaltung eine gewisse Erwartbarkeit anhaftet. Zwei Beispiele aus T3 verdeutlichen dies:

#### Beispiel (1)

- |   |  |                                  |
|---|--|----------------------------------|
| 1 | <i>Nun gut die Maschine wird gekauft</i>   |                                  |
| 2 | <i>die alte Maschine wird verschrottet</i> |                                  |
| 3 | <i>dann ist die Sache / erledigt ///</i>   |                                  |
| 4 | <i>nun die Frage ist allerdings /</i>      |                                  |
| 5 | <i>ob man wirklich das Beste</i>           |                                  |
| 6 | <i>herausgeholt hat //</i>                 | (Beginn einer Bewertungssequenz) |

(T3; 42:1-5)

#### Beispiel (2)

- |   |  |                 |
|---|--|-----------------|
| 1 | <i>Ja // das / vorab //</i>                  | (Abschluss)     |
| 2 | <i>wir kämen jetzt / zu dem eigentlichen</i> | (Ankündigung)   |
| 3 | <i>finanzwirtschaftlichen Problem /</i>      |                 |
| 4 | <i>nämlich zu der Bewertung von /</i>        | (Themennennung) |
| 5 | <i>solchen Alternativen</i>                  |                 |

(T3; 47:27-30)

Beide Beispiele zeigen die Platzierung der Bewertungssequenz im Anschluss an eine Darlegung. Dabei wird das Ende der Darlegungen durch Abschluss-handlungen signalisiert: Bsp.(1) Z.3, Bsp.(2) Z.1. <sup>11</sup>

Didaktische Relevanz erfahren die Bewertungshandlungen in zweierlei Sicht:

- 1) Dass Entscheidungs- und Verfahrensalternativen überhaupt bewertet werden und nicht lediglich eine Möglichkeit als einzig gültige und richtige hingenommen wird, ist Ausdruck demokratischer Gesellschaften und marktwirtschaftlicher Systeme. Dies ist für Studierende aus Kulturen mit hoher Machtdistanz nicht selbstverständlich und muss daher thematisiert und problematisiert werden.
- 2) Im Sinne eines Aufbaus der für das Fach typischen Denk- und Mitteilungsstrukturen muss die Existenz von festgelegten Textablauf-plänen, in denen die Bewertung **nach**

<sup>11</sup> Neben der Frage der Platzierung von Bewertungshandlungen in einem Textablaufplan können an den beiden Beispielen auch die unterschiedlichen Möglichkeiten, die Redeabsicht zu formulieren, demonstriert werden: Gemäß eines theoretisch-sachlichen Stils wird in (2) direkt angekündigt, dass bewertet wird. Die Art der Bewertung bleibt offen. In (1) geschieht dies allerdings eher indirekt durch die Anordnung semantisch einschlägig besetzter Begriffe: "Frage", "allerdings", "ob...wirklich das Beste", wobei durch die womöglich rhetorisch gemeinte Frage (Z. 4-6) schon das Wie der Bewertung anklingt. (1) ist damit ein illustratives Beispiel für die von Fritz postulierten Sequenzmuster von Satzfolgen.

der Darlegung bestimmter Inhalte erfolgt, Gegenstand des Fachsprachenunterrichts sein. Adressaten für diese Lerninhalte sind insbesondere ausländische Studierende, die aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes nicht an eine systematische Abfolge von Kommunikationsverfahren (wie Definieren, Klassifizieren, Beschreiben, Bewerten) gewöhnt sind, sondern einen Schreibstil kennen und bevorzugen, der sich an ästhetischen Kriterien orientiert.<sup>12</sup>

### 3.1.4 Sprachhandlungen der Klärung

Bestimmte Kommunikationsprinzipien, die als Gliederungs- und Aufmerksamkeitssignale dienen, lassen sich auf mögliche Verständnisfragen und Einwände der Kommunikationspartner zurückführen. Ein interaktionsorientierter Redner antizipiert die Notwendigkeit der Klärung bestimmter Zusammenhänge und nimmt typische Verständnisfragen der Zuhörer vorweg, indem er sie in so genannte Sprachhandlungen der Klärung umsetzt (vgl. Fritz 1982:289f sowie 83ff). Dazu zwei Beispiele:

- (1) *Nun Sie werden jetzt sagen* (antizipierterEinwand)  
*es ist ein triviales Beispiel //*  
*nun / äh / da ich ein sehr einfaches* (Bestätigung)  
*Szenario hier aufgebaut habe*  
*ist es in der Tat sehr simpel /*  
*aber das sind Dinge die in* (Rechtfertigung)  
*der Praxis sehr häufig vorkommen...*

(T3; 45:19-23)

In Beispiel (1), das sich am Ende, quasi zur Beurteilung einer Redesequenz findet, ist der antizipierte Einwand in das zu erwartende Satzsequenzmuster "Bestätigung"- "Rechtfertigung" eingebaut. Ebenso wäre das Muster "Dementierung"- "Widerlegung des Einwandes" zu erwarten. Beispiel (2) veranschaulicht diese Möglichkeit, und zwar über den rhetorischen Umweg einer scheinbaren Bestätigung des Einwandes.

- (2) *Nun Sie können mir entgegenhalten* (antizipierter Einwand)  
*ja aber ... /*  
*das ist richtig* (Bestätigung)  
*aber das spricht allenfalls gegen ...* (einschränkende Bestätigung)  
*es spricht nicht gegen ...* (Widerlegung)

(T1; 3:16-20)

An dem Beispiel (2) lässt sich die von Gross (1990: 114) postulierte Entstehung von Kohärenz mittels adversativer Konnexion aufzeigen: Affirmation und Negation stehen hier in enger Wechselbeziehung; in jedem sprachlichen Handlungsschritt ist bereits die Fortsetzungserwartung auf den nächsten Schritt enthalten. Hinweise geben die Indikatoren von Inhaltsbeziehungen "aber", "allenfalls".

<sup>12</sup> Mit diesen Ausführungen soll keineswegs die Ansicht mitschwingen, es gäbe ein Gefälle zwischen den Kulturen, von denen die „westliche“ die bessere sei. Es soll auf das Anderssein hingewiesen werden und auf die Notwendigkeit, sich im Zielland mit den herrschenden fachlich-kommunikativen Konventionen vertraut zu machen, um adäquat an der Kommunikation teilnehmen zu können.

(2) steht als Teiltext zwischen zwei Beispielen, die eine These beweisen sollen. Damit leitet der vorweggenommene Einwand ein Teilthema ein. Nach der Widerlegung des möglichen Einwandes erfolgt also ein weiteres Beispiel zur Begründung der These.

### 3.1.5 Zusammenfassung

Der Überblick über die verschiedenen Typen der metasprachlichen Äußerungen hat gezeigt, dass die äußerlich monologische Kommunikationsform der Vorlesung sich als hochgradig partnerbezogen erweist (s. besonders die antizipierten Einwände). Die metakommunikativen Signale dienen also dem Verstehen im weitesten Sinn, indem sie Aussagen über den Inhalt und die Perspektive, unter der dieser gesehen wird, beinhalten können. Sie haben damit auch eine wesentliche Funktion für eine gegliederte Mitschrift.<sup>13</sup>

## 3.2 Die Fachlexik

Die Analyse der Vorlesungstexte zeigt, dass die Substantiva die wichtigsten Informationsträger darstellen (Grütz et al. 1992: 150). Sie haben eine "ausgeprägte lexikalische Bedeutung" und können als "Autosemantika...relativ unabhängig von Kontextbedingungen verwendet werden" (Ohnacker 1992: 79). Entsprechend ihrer Bedeutung gehören sie in wissenschaftlichen Fachtexten zu den häufigsten Wortarten. Kretzenbacher (1990: 55) stellt ein durchschnittliches Vorkommen der Substantivtermini von 25 Prozent der Wortarten in einem geschriebenen Fachtext fest, Erk (1975: 9) spricht von 23,6 Prozent.

Zum Aufbau fachsprachlichen Wissens und fachsprachlicher Handlungs-kompetenz ist es bei so einem hohen Anteil an Substantivtermini wichtig, der Fachlexik einen zentralen Stellenwert im Fachsprachenunterricht beizumessen. Zudem kann auf diese Weise das u.U. vorhandene fachliche Wissen der Lerner für den Fachsprachenunterricht Nutzen stiften. Manche ausländischen Lerner sind fachlich schon kompetent oder teilkompetent. Sie können vor diesem Wissenshintergrund die deutsche Fachsprache leichter erlernen als nicht fachkompetente Lerner (vgl. Buhlmann / Fearn 1991: 89f), da nicht leere Begriffe schematisch zu lernen sind, sondern die hinter den Begriffen stehenden Wissensräume die Fachlexik in einem semantischen Netz auffangen und einordnen (vgl. hierzu Zimmer 1989). Bei fachkompetenten Lernen ist dabei der Vergleich der unterschiedlichen Bedeutungen in der Mutter- und in der Zielsprache sinnvoll. Aufgrund unterschiedlicher Rechts- und Wirtschaftssysteme sind oft keine inhaltlich kongruenten Übersetzungen möglich. So ist eine

---

13 In engem Zusammenhang mit den metakommunikativen Äußerungen, jedoch auf einer hierarchisch niedrigeren Stufe, stehen die knappen Gliederungssignale, die in der Regel nur ein bis drei Worte umfassen: die Anfangs-, Schluss- und Sequenzsignale. Sie kommen zwar auch auf der Makroebene eines Textes vor, spielen jedoch hauptsächlich auf der Mikroebene eine bedeutende Rolle bei der Verstehenssicherung. Die kataphorisch gerichteten Anfangssignale (nun, zunächst) signalisieren ebenso wie die Sequenzsignale (z.B. Signale der Enumeration "erstens", "zweitens"), Text-, oder Teiltextanfänge in der Makro- und Mikrostruktur von Texten. Beispielhaft für die Gliederung eines Themas mit Hilfe von Sequenzsignalen ist folgender Redeabschnitt aus Transkript 2:

- 1 *Und damit kommen wir auch/zu den wesentlichen Restriktionen.../ die im Prinzip **dreierlei Art** sind ...*
  - 2 ***Zum einen** haben wir Restriktionen ...*
  - 3 ***Neben** diesen Stärken und Schwächen des Unternehmens ...*
  - 4 *Und ein **dritter Bereich** von Restriktionen ...*
- (T2; 2:6-3:1)

In der ein neues Subthema ankündigenden sprachlichen Handlung wird durch das Enumerationssignal "dreierlei Art" gleichzeitig ein Überblick über die Strukturen des Subthemas vermittelt. Daran können sich von Seiten der Rezipienten Fortsetzungserwartungen an den Textablauf knüpfen, die durch die weiteren Gliederungsadverbien "zum einen", "neben" sowie "ein dritter Bereich" erfüllt werden.

Aktiengesellschaft nach deutschem Recht etwas anderes als eine société anonyme, auch wenn der Begriff so übersetzt wird.

Die Substantivtermini geben (für fachkompetente Lerner) in der Reihenfolge ihres Auftretens im Textablauf auch Aufschluss über das Bestehen von Isotopieketten, Kohärenz und Gliederung des Textes (vgl. Grütz et al. 1992: 150). Damit können sie für den Rezeptionsprozess didaktisch eingesetzt werden, um Inhalte eines Textes zu antizipieren und eine Erwartungshaltung aufzubauen.

Als Beispiel dient hier die Terminologieliste des Transkriptes 2:

*Unternehmensführung*  
*Unternehmenspolitik*  
*Unternehmensziel*  
*Gewinn*  
*Unternehmenszweck*  
*Produkt-Markt-Konzept*  
*Entscheidungen*  
*Entscheidungsfelder*  
*Entscheidungsprozess*  
*Handlungsalternativen*  
*Chance*  
*Risiko*  
*Umwelt*  
*Unsicherheiten*  
*Management*  
*Wertssystem*

Einige Begriffe, wie z.B. "Entscheidung", "Umwelt" oder "Unsicherheit", scheinen auf den ersten Blick allgemeinsprachlicher Natur zu sein. Durch ihre fachliche Determinierung fungieren sie jedoch als Terminus. Für die Fachsprachendidaktik bedeutet es, dieses besonders für die Wirtschaftssprache typische Phänomen zu problematisieren, indem die allgemein- und fachsprachlichen Bedeutungen der Polyseme gegenübergestellt werden.

In der gesprochenen Wissenschaftssprache - nimmt man die geschriebene als Bezugsgröße – ist von einer Denominalisierung zu sprechen. Während die geschriebene Wissenschaftssprache die Substantivierung von Verben als wissenschaftssprachliches Stilmerkmal anstrebt, wird in der Sprache der mündlichen Wissensvermittlung zugunsten der unmittelbaren Verständlichkeit auf dieses stilistische Mittel verzichtet.<sup>14</sup>

Der Verbalstil der gesprochenen wissenschaftlichen Fachsprache zeigt sich am Beispiel der Verwendung des Terminus "Rente" in Transkript 4 zur "Annuitätenmethode":

*Nun, der Name Annuität ist vielleicht nicht sehr glücklich;*  
*Sie können dafür auch Rente sagen.*  
*Nun, was ist eine Rente?*  
*Eine Rente ist eine .... (Definition)*  
*Die Dauer der Rentenzahlung kann ... fixiert werden.*  
*Es kann vereinbart werden, dass Rente ... gezahlt wird.*

---

14 Zum Vergleich zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Fachsprache s. Grütz 1995: 45-49

*Wir sprechen dann von einer Leibrente.  
 Wir werden uns mit Renten befassen.  
 Bei Leibrenten ist das Problem ....  
 ... gegen Zahlung einer Rente etwas verkaufen.  
 Der Gesellschafter will wissen: welche Rente kann er ... bekommen.  
 ..., diese Rente zu zahlen.  
 Einen Betrag in Form der Rente weitergeben.  
 ... bei welcher Rente ergibt sich ein Barwert von ....  
 Eine Rente so wählen, dass ....  
 Rente repräsentiert Vermögenswert.  
 Der Barwert der Rentenzahlung beträgt ....  
 Mit einer Rente rechnen.*

Die Bevorzugung des verbalen Stils in der mündlichen Wissensvermittlung erlaubt nicht nur einen flüssigeren, eingängigeren Sprechstil, sondern lässt umso mehr die **eigentliche Fachlexik** zu Tage treten. Im vorliegenden Transkriptausschnitt betrifft dies die Termini "Rente" und "Rentenzahlung". Die Wiederholung dieser Begriffe zeigt die Kohärenz dieses Redeabschnittes und zeigt die Substantivtermini als hervorragende Gliederungssignale. Der Vermittlungssprache eigen ist, dass insbesondere bei Neueinführung eines Fachbegriffes nur selten dessen Substituierung durch eine Proform vorgenommen wird.

Aus dem Phänomen der Wiederholung von Fachlexik ergeben sich zweierlei didaktische Forderungen an den DaF-Unterricht: Erstens muss im Rahmen des Erwerbs von Rezeptionsstrategien vermittelt werden, dass ein Wechsel von Themen und Teilthemen häufig mit einem Wechsel von fachlexikalischen Begriffen einhergeht, ein Themenwechsel also schon rein äußerlich erkennbar ist. Zweitens erwächst diesem Thema Bedeutung bei der Produktion von wissenschaftlichen Texten seitens der Lerner: Aus der Praxis des Fachsprachenunterrichts wurde immer wieder die Neigung von Lernern deutlich, wiederholte Fachbegriffe zum Zwecke eines "schönen" Stils durch andere Wörter zu ersetzen, wie das aus der schöngeistigen Literatur bekannt ist. Dass dieses Vorgehen in der Fachkommunikation gegen die Prinzipien der Klarheit und Präzision verstößt, sollte anhand der Analyse von Fachtexten bewusst gemacht werden.

#### 4 Zusammenfassung

Die Analyse der Vorlesungstranskripte hat folgende Ergebnisse ergeben:

- Die Rezipienten werden durch den Vorlesungstext mit Hilfe eines dichten Netzes an metasprachlichen Äußerungen geführt, die das Thema vorankündigen, inhaltlich, retrospektiv und prospektiv einbetten, benennen und beurteilen.
- Während die metasprachlichen Äußerungen den Status als "Universalien" der mündlichen akademischen Vermittlungssprache einnehmen, sind Adverbien wie z.B. "nun" oder "gut" eher als der individuellen Sprechgewohnheit zuzuschreibende Signale der Redegliederung zu beobachten. Dabei erlangen die metasprachlichen Äußerungen ihre Bedeutung besonders auf makrostruktureller Ebene, die adverbialen Sequenzsignale hingegen, denen neben den individuellen auch die Signale der Enumeration angehören, sind tendenziell auf der Mikroebene angesiedelt.
- Als die eigentlichen fachlich-thematischen Informationsträger gelten die Substantive, denen der Verbalstil der mündlichen wissenschaftlichen Vermittlungssprache zu einer umso größeren Erkennungsfunktion verhilft.

- Schlüsselbegriffe werden wiederholt, insbesondere dann, wenn sie neu eingeführt werden bzw. wenn ein bekanntes Thema weiter erklärungsbedürftig ist. Dies gilt vor allen Dingen für die Fachterminologie.
- Die Rekurrenz von thematischen und reorganisierenden Schlüsselbegriffen dient der Kohärenz von Texten (roter Faden) und damit der Verständnissicherung.
- Die reorganisierenden metasprachlichen Äußerungen weisen zusammen mit der Fachlexik auf den Bauplan von Texten hin. Die Kenntnis von fachspezifischen Textablaufschemata unterstützt die inhaltliche Fortsetzungserwartung der Zuhörer während der Rede und fördert somit das Verstehen.

### Literaturverzeichnis

- Baumann, K.-D. (1987): "Die Makrostruktur von Fachtexten". In: *Fachsprache* 9/1987: 4-18.
- Brinker, K. (1988 und 2001): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin.
- Buhlmann, R. / Fearn A. (1989): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin/München.
- Buhlmann, R. / Fearn A. (1991): *Einführung in die Fachsprache Betriebswirtschaft*. München.
- Dirven, R. (1984): "Was ist Hörverstehen? Synopse vorhandener Theorien und Modelle". In: Schumann, A. / Vogel, K. / Voss, B. (eds.) (1984): *Hörverstehen*. Tübingen: 19-40.
- Eßer, Ruth (1997): *"Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat." Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Fritz, G. (1982): *Kohärenz. Grundfragen der linguistischen Kommunikationsanalyse*. Tübingen.
- Gross, H. (1990): "Textlinguistik im Hochschulunterricht DaF". In: Gross, H. / Fischer, K. (eds.) (1990): *Grammatikarbeit im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. München: 105-121.
- Grütz, D. / Hedstück, U. / Senn, D. / Traulsen, C. (1992): "Wissenschaftsbasierte Analyse von Fachsprache-Texten". *Fachsprache* 3-4 (1992): 149-160.
- Grütz, D. (1995): *Strategien zur Rezeption von Vorlesungen. Eine Analyse der gesprochenen Vermittlungssprache und deren didaktische Konsequenzen für den audiovisuellen Fachsprachenunterricht Wirtschaft*. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.
- Gülich, E. (1986): "Textsorten in der Kommunikationspraxis". In: Kallmeyer, W. (ed.) (1986): *Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen. Jahrbuch 1985 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: 15-46.
- Gumperz, J.J. (1985): *Discourse strategies*. Cambridge.
- Halliday, M. A. K. (1986): *Spoken and Written Language*. Deakin University, Victoria.
- Henne, H. / Rehbock, H. (1979): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin/New York.
- Hoffmann, L. (1987): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin.
- Hofstede, Geert (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen, Organisationen, Management*. Wiesbaden.
- Koch, P. / Oesterreicher, W. (1986): "Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte". In: *Romanistisches Jahrbuch*. Band 36 (1985). Berlin/New York. S. 15-43.
- Kowal, S. (1983): "Zur Funktion von Fülllauten in spontaner Textproduktion: Zum Beispiel Helmut Schmidt". In: Hess-Lüttich, E. W. B. (ed.) (1983): *Textproduktion und Textrezeption*. Tübingen: 63ff.

- Kretzenbacher, H. L. (1990): *Rekapitulation: Textstrategien der Zusammenfassung von wissenschaftlichen Fachtexten*. Tübingen. (= Reihe Forum für Fachsprachen-Forschung).
- Lewandowski, T. (1984/85): *Linguistisches Wörterbuch*. Bd. 1-3. Heidelberg.
- Roloff, M. (1989): "Zur Analyse metakommunikativer Äußerungen im Rahmen des Projektes 'Metakommunikation in Institutionen'" In: Korensky, J. / Hartung, W. (eds.) (1989): *Gesprochene und geschriebene Kommunikation. Voraussetzungen und gesellschaftliche Funktionen*. Prag.
- Steinhauer, A. (2000): *Sprachökonomie durch Kurzwörter*. Tübingen.
- Techtmeier, B. (1987): "Normen (Regeln) interaktionalen Handelns - ein wichtiges Erkenntnisziel der Kommunikationsforschung". In: Rosengren, I. (ed.) (1987): *Sprache und Pragmatik: Lunder Symposium 1986*. Stockholm: 41-46. (= Lunder germanistische Forschungen 55).
- Techtmeier, B. (1989): "Metakommunikation in Institutionen. Skizze eines Projektes." In: Korensky, J. / Hartung, W. (eds.) (1989): *Gesprochene und geschriebene Kommunikation. Voraussetzungen und gesellschaftliche Funktionen*. Prag: 131ff.
- Wunderlich, D. (1974): *Grundlagen der Linguistik*. Hamburg.
- Wunderlich, D. (1976): *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt a.M.
- Wyler, S. (1987): "On Definitions on LSP". In: Sprissler, M. (ed.) (1987): *Standpunkte der Fachsprachenforschung*. Tübingen: 79-90.
- Zimmer, H.D. (1988): "Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache". *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 15/1988:149-163.