Mauranen, A. & T. Puurtinen 1997. Translation - Acquisition - Use. AFinLA Yearbook 1997. Publications de l'Association Finlandaise de Linguistique Appliquée 55. pp. 141-158

FACH - TEXT - DISKURS - DISZIPLIN - WISSENSCHAFT. MIT WELCHEN FOLGEN ROSEMARIE BUHLMANN EINE ÄUßERUNG VON HENRY GEORGE WIDDOWSON IM DEUTSCHEN WIEDERGIBT[1].

Ewald Reuter

Universität Tampere

In this article a quotation analysis is carried out that identifies the particular means by which main ideas expressed in an academic source text are translated into an academic target text. Rosemarie Buhlmann's rendering of Henry George Widdowson's so called 'universality hypothesis' serves as the main object of this analysis. It is demonstrated how deletion of modal expressions as well as lacking disclosure of the theory- loadedness of basic notions lead to a rather specific interpretation of Widdowson's original text. In addition to this, some characteristic teaching methods are described resulting from Buhlmann's reading of the source text. Finally it is argued that the objectivist approach to LSP research and LSP teaching needs to be revised in terms of an interactionist approach.

Keywords: subject, text, discourse, science, speech act, interaction, oral communication, theory- and decision-loadedness

1 PROBLEMSTELLUNG

Bekanntlich wurde das bundesdeutsche Bildungssystem in den sechziger und siebziger Jahren einem Modernisierungsschub ausgesetzt. Dieser bestand im Kern darin, ein hochgradig ständisch organisiertes

[1] *Den paaren Anne Härkönen & Anu Penttinen, Sari Änäkkälä & Sari Parkkinen sowie Karin Sitzwohl & Katja Ebinger danke ich dafür, daß sie meine Ausführungen simultan ins Finnische dolmetschten. - Ferner möchte ich darauf hinweisen, daß Pekka Kujamäki (Savonlinna) an einer Dissertation mit dem Arbeitstitel 'Deutsche Stimmen der* Sieben Brüder. *Ideologie, Poetik und Funktionen beim literarischen Übersetzen' arbeitet, in der er die Theorie- und Entscheidungsgeladenheit des Übersetzungsprozesses im Detail nachzuweisen beabsichtigt.*

Bildungswesen auf ein Erziehungssystem umzustellen, das adäquater auf die Anforderungen einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft vorbereitete. Unter dem Slogan ‘Bildung für alle’ wurde eine Demokratisierung des Lehrens und Lernens begonnen, die inzwischen zur Einsicht vom ‘lebenslangen Lernen’ in Alltag, Wissenschaft und Beruf geführt hat. *Modern* sein heißt seither, souverän mit widersprüchlichen Rollenanforderungen in einer Gesellschaft umzugehen, die keinem mehr als ganze überschaubar ist. Diese Definition trägt den beiden folgenden Gesichtspunkten Rechnung. Auf der einen Seite sieht sie, daß sich moderne Gesellschaften durch eine Ausdifferenzierung in Teilbereiche wie Wirtschaft, Recht, Erziehung, Kunst oder Wissenschaft auszeichnen. Auf der anderen Seite sieht sie auch, daß Menschen in einer unüberschaubaren Gesellschaft nur noch auf dem Boden grundsätzlicher Handlungsunsicherheit zu handeln vermögen. Stellt man beides in Rechnung, dann ist es interessant zu sehen, wie man im Erziehungssystem auf den Umstand vorbereitet, daß in der modernen Gesellschaft allein Unsicherheit sicher zu sein scheint. Am Beispiel der Fachfremdsprachendidaktik gehe ich dieser Frage ansatzweise nach.

Drückt man es zuspitzend aus, dann führten die Reformen des bundesdeutschen Erziehungssystems zu einem Orientierungswechsel in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Die einst vorherrschende Zielvorstellung vom ‘gebildeten Gespräch über den literarischen Text’ wurde allmählich ersetzt durch das Ziel, die Klientel des Fremdsprachenunterrichts zu fremdsprachiger Kommunikation in Alltag und Beruf zu befähigen. Vor diesem Hintergrund hebt sich die fachsprachliche Forschung und Lehre als eine besonders radikale Version des demokratisierenden Umbaus ab, da sie in erster Linie auf Studien- und Berufsvorbereitung in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft abzielt. Obwohl man sicher nicht von einer fremdsprachendidaktischen Stunde Null in der jungen Bundesrepublik sprechen kann, stellt sich im Rückblick dennoch heraus, daß man sich vor allem dort nach Vorbildern in Forschung und Lehre umsah, wo man Internationalisierungsvorsprünge vermutete. So erkundigte man sich etwa beim unmittelbaren Nachbarn Frankreich mit seinen reichen kolonialen Erfahrungen ebenso wie bei der zur Weltmacht aufgestiegenen USA, die nicht nur als Schmelztiegel der Rassen und Kulturen, sondern auch als Vorbild wissenschaftlicher Innovationsfähigkeit gefeiert wurde. Dennoch war es Großbritannien, das besondere Aufmerksamkeit genoß, da es nicht nur selbst ein Einwanderungsland war, sondern in seinen Überseekolonien auch englischsprachige Erziehungssysteme errichtet hatte (vgl. Said 1996: 22f.). Aus bundesdeutscher Sicht lag es daher nahe, von der britischen fachsprachlichen Forschung und Lehre wichtige Aufschlüsse darüber zu

erwarten, wie man im In- und Ausland Sprechern anderer Muttersprachen bedarfsgerecht Deutsch beibringen könnte. Überdies stand die “angelsächsische” “*Applied Linguistics*” in dem Ruf, weit praxisnäher zu arbeiten als die deutsche “Angewandte Sprachwissenschaft”. Während letztere nämlich eher terminologisch, d. h. fachsystematisch vorging, stand für ihre britische Schwester bereits die “Sprachvermittlung, d. h. Sprachunterricht und Übersetzen” “an erster Stelle”, wie damals mit Eugen Wüster (1973: X) ein angesehener Fachvertreter die Unterschiede festhielt. Eine Analyse der Rezeption britischer Ansätze durch die bundesdeutsche fachsprachliche Forschung und Lehre hat schließlich auch zu berücksichtigen, daß nicht nur in diesen beiden Ländern, sondern auch andernorts über Konzepte *postkolonialer* oder *postimperialer Internationalität* nachgedacht wurde.

In der Bundesrepublik haben sich während der siebziger und achtziger Jahre Rosemarie Buhlmann & Anneliese Fearns unbestreitbare Verdienste um die fachsprachliche Forschung und Lehre erworben. Beide Autorinnen haben nicht nur dickleibiges Unterrichtsmaterial für den naturwissenschaftlich-technischen (Buhlmann & Fearns 1979-1980) und den wirtschaftswissenschaftlichen DaF-Unterricht vorgelegt (Buhlmann & Fearns 1989-1991; 1991), sondern sie haben auch ein Handbuch erstellt, in dem sie ihre Auffassung von einer Methodik und Didaktik des Fachsprachenunterrichts darlegen (Buhlmann & Fearns 1987). Rosemarie Buhlmann ist überdies mitverantwortlich für die Ausarbeitung des *Diplom Wirtschaftsdeutsch in den USA* (Buhlmann & Schaub & Schneider & Steglitz 1985), dem Vorläufer der *Prüfung Wirtschaftsdeutsch International* (1989). Die Vorbildfunktion der Arbeitsweise von Buhlmann & Fearns kann man u. a. daran erkennen, daß auch Unterrichtsmaterialien, die nicht unter ihrer Regie erstellt wurden, dennoch ihre Handschrift aufweisen (vgl. z. B. Karottki & Rutenbeck & Ziesenhenne 1988). Da ich Rosemarie Buhlmann auf Grund einer Reihe von Artikeln (z. B. 1985; 1989; 1990) für den intellektuellen Kopf des Duos halte, möchte ich am Beispiel einiger entscheidender Ausführungen kurz erläutern, welche Konsequenzen sich einstellen, wenn man sich ihren Schlußfolgerungen in Forschung und Lehre unbesehen anschließt.

2 DIE ENTDECKUNG VON REZEPTIONSPROBLEMEN

Auf erste Widersprüchlichkeiten im Ansatz von Buhlmann & Fearns wird man aufmerksam, wenn man sich in ihren Schriften etwa danach erkundigen will, wie man im DaF-Unterricht mit Fachkommunikation, z. B. mit mündlicher oder schriftlicher Wirtschaftskommunikation, umgehen könnte. Im erwähnten Handbuch findet man zwar schnell eine Abwandlung von Lothar Hoffmanns (in der deutschsprachigen Diskussion) berühmter Definition von 'Fachsprache':

> "Fachsprache - das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten." (1985: 53),

nämlich:

> "Wirtschaftssprache, das ist die Gesamtheit aller Fachsprachen, d. h. aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich, nämlich dem der Wirtschaft, verwendet werden, um die Verständigung der in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten." (Buhlmann & Fearns 1987: 306).

Diese reformulierte Definition ist schon deshalb problematisch, weil sie dem rein linguistischen Zugriff der ursprünglichen Definition verpflichtet bleibt. Hoffmann arbeitete bekanntlich stark ausdrucksbezogen, denn er untersuchte keineswegs die Prozesse der "Verständigung", die in seiner Definition jedoch eine wichtige Rolle spielt. Bringt man das Problem auf den Punkt, dann stellt sich die Frage, inwieweit die Probleme der linguistischen Beschreibung von fachlicher Kommunikation identisch sind mit den Problemen, die Beteiligte in einem fachlich "begrenzbaren" (Hoffmann) oder "begrenzten" (Buhlmann & Fearns) Kommunikationsbereich eben durch "Verständigung" zu bewältigen versuchen. Folglich erhebt sich die Frage, ob bzw. inwiefern die linguistische Beschreibung für die fachkommunika- tive Verständigungsarbeit relevant sein kann. Dieses Problem wird vollends sichtbar, wenn man die beiden letzten Sätze im Haupttext des erwähnten Handbuchs betrachtet. Dort heißt es lapidar:

> "An diesem Ort kann kein umfassendes Übungsinstrumentarium zur Förderung der mündlichen Kompetenz im Bereich Wirtschaft mit allen seinen Facetten vorgestellt werden. Dennoch ist abschließend festzuhalten, daß bei Einsatz funktionaler Übungsformen und gleichzeitiger Beachtung des Lerninteresses und der intellektuellen Ansprüche der Lerner sich im Unterricht automatisch anspruchsvolle Diskussionen ergeben, die die Argumentationsfähigkeit der Lerner nach und nach

> so steigern, daß sie sie später in ihren unterschiedlichen beruflichen Kontexten nutzen können.” (Buhlmann & Fearns 1987: 366)

Diese Ausführungen sind in wenigstens dreierlei Hinsicht fragwürdig. Erstens überrascht, daß die Autorinnen schlicht und einfach konkrete Auskünfte über die “Förderung der mündlichen Kompetenz im Bereich Wirtschaft” schuldig bleiben, obwohl es sich bei ihrer Publikation um ein “Handbuch” handelt. Zweitens bleibt unklar, weshalb sich die mündliche Kompetenz im Unterricht allein in “anspruchsvolle[n] Diskussionen” und in “Argumentationsfähigkeit” erschöpfen soll. Drittens wird nicht erläutert, wieso man sich ausgerechnet im Fachsprachenunterricht, der ja auf ausgewählte unterrichtsexterne Situationen vorbereiten soll, keine genauere Rechenschaft über die Kommunikation im jeweiligen ‘beruflichen Kontext’ ablegt, wie dies die Rede vom “fachlich begrenzten Kommunikationsbereich” doch geradezu in Aussicht zu stellen scheint.

Die Antwort auf diese Fragen ist verblüffend einfach: Geht man den bei Buhlmann & Fearns beobachteten Problemen auf den Grund, so stellt man fest, daß sich die Autorinnen weder theoretisch noch praktisch mit schriftlicher oder mit mündlicher “Verständigung” beschäftigen, sondern allerhöchstens mit der sprachlichen Beschaffenheit von Fachtexten. Mit anderen Worten heißt dies, daß die Autorinnen über keinen ausgewiesenen *Begriff von Kommunikation* verfügen, wie dies die Verwendung von “Verständigung” in ihrer Definition jedoch nahezulegen vermag. Diesen Sachverhalt kann man sich am leichtesten klarmachen, wenn man im Detail beobachtet, wie Rosemarie Buhlmann einen Ordnungsvorschlag von Henry George Widdowson aufgreift. Programmatisch geschieht dies in einem Aufsatz von 1985, in dem sie sich mit Unterschieden zwischen gesprochenen und geschriebenen Texten auseinandersetzt. Der Bezug auf Widdowson kehrt nicht nur im erwähnten Handbuch (Buhlmann & Fearns 1987: z. B. 52, 57f.), sondern auch in Buhlmanns übrigen Artikeln wieder (z. B. 1989: 85). Die deutschsprachige Textstelle von 1985 besteht aus drei Sätzen, die je mit einer Fußnote versehen sind, welche auf insgesamt vier zitierte englischsprachige Sätze im Anmerkungsteil des Buhlmann-Artikels verweisen. Um das Wiedergabeverfahren näher zu beleuchten, führe ich nachfolgend für jeden der drei deutschsprachigen Sätze an: a) den betreffenden Satz von Buhlmann; b) die von Buhlmann per Fußnote zitierte Bezugsstelle aus dem Originaltext; c) meine deutschsprachige Wiedergabe des englischsprachigen Originals von Widdowson:

Satz 1:

a) “Die Methoden einer Wissenschaft bilden zusammen mit den Begriffen dieser Wissenschaft etwas, was Widdowson (17) als sekundäres kulturelles System bezeichnet hat.” (Buhlmann 1985: 105)

b) Fußnote 17: “I assume that the concepts and procedures of scientific inquiry constitute a secondary cultural system which is independent of primary cultural systems associated with different societies. So although for example, a Japanese, and a Frenchman, have very different ways of life, beliefs, preoccupations, preconceptions, and so on deriving from the primary cultures of the societies they are members of as scientists they have a common culture.” (Widdowson 1979a: 51 bzw. Buhlmann 1985: 121)

c) [Ich nehme an, daß die Begriffe und Verfahren der wissenschaftlichen Untersuchung ein sekundäres kulturelles System bilden, das unabhängig ist von den primären kulturellen Systemen, die man mit verschiedenen Gesellschaften verbindet. Obwohl z. B. ein Japaner oder ein Franzose über sehr verschiedene Lebensstile, Überzeugungen, Vorlieben, Vorurteile usw. verfügen, die sich von den primären kulturellen Systemen der Gesellschaften herleiten, deren Mitglieder sie sind, so verfügen sie als Wissenschaftler dennoch über eine gemeinsame Kultur.]

Satz 2:

a) “Sie erzeugen eine bestimmte, für jede naturwissenschaftliche Disziplin charakteristische Art und Weise, über die Gegenstände der Wissenschaft zu kommunizieren, die man als wissenschaftlichen Diskurs (18) bezeichnen kann.” (Buhlmann 1985: 105)

b1) Fußnote 18: “So I would wish to say that scientific discourse is a universal mode of communicating, or universal rhetoric, which is realized by scientific text in different languages by the process of textualization.” (Widdowson 1979a: 52, zitiert nach Buhlmann 1985: 121)

b2) “So I would wish to say that scientific *discourse* is a universal mode of communicating, or universal rhetoric, which is realized by scientific *text* in different languages by the process of *textualization*.” (Widdowson 1979a: 52)

c) [Deshalb gehe ich davon aus, daß der wissenschaftliche *Diskurs* eine universelle Art und Weise des Mitteilens oder eine Universalrhetorik ist, die durch den Vorgang der *Vertextung* im wissenschaftlichen *Text* realisiert wird, der selber in verschiedenen Sprachen abgefaßt sein kann.]

Satz 3:

a): “Dieser wissenschaftliche Diskurs ist unabhängig von seiner sprachlichen Einzelrealisierung in einer bestimmten Sprache; er ist die universelle Art und Weise, sich in einem Fach zu verständigen (19).

b) Fußnote 19: “In the same way, I take it that the discourse conventions which are used to communicate this common culture are independent of the particular linguistic means which are used to realize them.” (Widdowson 1979a: 51 bzw. Buhlmann 1985: 121)

c) [Variante 1: Ebenso nehme ich an, daß die Konventionen des Diskurses, die man benutzt, um diese gemeinsame Kultur auszudrücken, unabhängig sind von

> den einzelnen sprachlichen Mitteln, mit denen man sie gewöhnlich realisiert. - Variante 2: Ebenso nehme ich an, daß die Diskurskonventionen unabhängig von ihrer einzelsprachlichen Realisierung zum Ausdruck kommen.]

Auf den ersten Blick ist erkennbar, daß die deutschsprachige Wiedergabe zu einem Modalitätenwechsel der originalen Aussage führt. Durch die Tilgung der satzeinleitenden Formeln “I assume that” (Satz 1), “So I would wish to say that” (Satz 2) und “In the same way, I take it that” (Satz 3) wird gleichsam die ‘Möglichkeit’ im englischsprachigen Original überführt in ‘Tatsächlichkeit’ in der deutschsprachigen Wiedergabe. Die deagentivierende Redeweise verdeckt, daß es sich bei Widdowsons Äußerung um einen Ordnungsvorschlag und nicht um die Feststellung unbezweifelbarer Tatsachen handelt. Zweitens fällt auf, daß Widdowson in seinem Text Ausdrücke wie *discourse*, *text* und *textualization* durch Kursivierungen als Schlüsselbegriffe markiert, was in der Wiedergabe von Buhlmann unterlassen wird. Wie ein Blick in Widdowsons Text lehrt, zeigt er durch diese Markierung die Theorie- und Entscheidungsgeladenheit der von ihm gebrauchten Ausdrücke an. Bei diesen handelt es sich nicht einfach nur um neue Benennungen für altbekannte Sachverhalte, sondern um Bezeichnungen für spezifisch gefaßte Begriffe. Daß Buhlmann die Spezifik dieser Theorie- und Entscheidungsgeladenheit übergeht, - wenn sie ihr nicht sogar entgeht -, wird drittens an der Art und Weise deutlich, wie sie Widdowsons Gebrauch von *to communicate* im Deutschen wiedergibt. Wie man aus einem Vergleich der oben unter “Satz 2” und “Satz 3” versammelten deutsch- und englischsprachigen Sätze ersehen kann, überspielt Buhlmann die besondere Sprecherzentrierung, auf die es Widdowson mit seinem Vorschlag ankommt. Widdowson spricht mit Absicht nicht auf eine Art und Weise von *Kommunikation* und *kommunizieren,* die es erlaubte, diese Ausdrücke im Deutschen synonym durch *Verständigung* und *verständigen* zu ersetzen. Anders als es Buhlmann in ihrem “Satz 2” zum Ausdruck bringt, definiert Widdowson den “wissenschaftlichen Diskurs” eben nicht als eine “charakteristische Art und Weise, über die Gegenstände der Wissenschaft zu *kommunizieren*” (Buhlmann 1985: 105; meine Hervorhebung, E. R.), sondern er bestimmt den (natur-)wissenschaftlichen Diskurs als “a universal mode of communicating, or universal rhetoric” (Widdowson 1979a: 52), also als eine ‘universelle Art und Weise des Mitteilens’ oder, noch anders ausgedrückt, als ‘eine fachbezogene Universalrhetorik’. Auf den ersten Blick mag die Freilegung dieser Bedeutungsunterschiede als spitzfindig erscheinen, was jedoch nicht zutrifft. Bereits an der Wortwahl kann man erkennen, daß Widdowson mit seiner Definition einem Sachverhalt Rechnung trägt, den man im Deutschen unter dem Stichwort ‘rhetorische Kommunikation’ auf die begriffliche Entgegensetzung von “Rederhetorik”

und “Gesprächsrhetorik” bringt (vgl. Bremerich-Vos 1995: 45f.). Im Sinne dieser Unterscheidung legt Widdowson sein Augenmerk einzig und allein auf die Regeln und Normen, die der Sprecher bei der Verfertigung des sprachlichen Ausdrucks für einen Inhalt befolgt bzw. befolgen soll. Es sind also Verbalisierungsleistungen, Fragen der ‘Vertextung’, auf die es Widdowson ankommt. Unterrichtsrelevante Einsichten erwartet er überraschenderweise jedoch nicht von einer Analyse dieser ‘Vertextung’, sondern von einer Analyse des Endproduktes dieser ‘Vertextung’, nämlich von einer Erforschung des wissenschaftlichen Textes. Folglich soll von den Ergebnissen einer produktanalytisch vorgehenden Textlinguistik auf die Prozesse der eigentlichen ‘Vertextung’ rückgeschlossen werden. Allein diesen Aspekt hält Buhlmann von der zitierten Äußerung Widdowsons mit ihrer deutschsprachigen Wiedergabe fest. Unkritischen Lesern bleibt somit der Voraussetzungsreichtum des Ordnungsvorschlages verborgen, den Widdowson im Anschluß an seine oben zitierte(n) These(n) (Sätze 1-3) zunächst wie folgt erläutert:

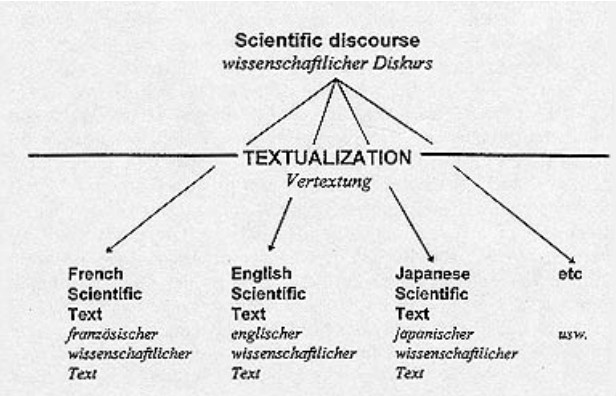


ABB. 1: nach Widdowson 1979a: 5

It should be noted that this diagram simplifies the situation in (at least) two ways. Firstly, it suggests that scientific discourse is homogeneous whereas the term can cover a whole range of different kinds of communicating. The discourse of scientific instruction, of science as a subject, such as appears in textbooks, for example, is different from the discourse of scientific exposition, of science as a discipline, such as appears in research papers. I think we cannot account for these differences by ranging them on a single rhetorical scale which connects the primary culture with the secondary culture of science. What I mean by this is that scientific instruction at different levels introduces both the concepts and procedures of scientific inquiry and at the same time, as a necessary concomitant, the rhetorical principles of scientific discourse. Instruction at the early stages makes reference to the learner’s own experience and so relates to his primary culture but as instruction proceeds the secondary culture is developed, and the student gradually approximates to a scientist. Thus the discourse of science as a subject is a means of presenting the discourse of science as a discipline. The

term ‘scientific discourse’ is sometimes also used to refer to treatments of scientific topics such as are found in popular journalism. Whereas scientific instruction develops the secondary culture from the primary, scientific journalism operates in the reverse direction and recasts the findings of the secondary culture into primary culture terms, making appeal, and making concession, to social beliefs, attitudes, views of the world. The discourse of scientific journalism is informed by very different rhetorical principles from those which define scientific discourse proper. We might summarize the above discussion as follows:

Quelle: Widdowson 1979a: 52-53

dem Ausdruck ‘wissenschaftlicher Diskurs’ bezieht man sich mitunter auch auf populärwissenschaftliche Darstellungen, wie man sie im Journalismus findet. Während die wissenschaftliche Lehre die sekundäre Kultur aus der primären entwickelt, geht der Wissenschaftsjournalismus in die entgegengesetzte Richtung, indem er die Ergebnisse der sekundären Kultur in Ausdrücken der Primärkultur wiedergibt, wobei er Rücksicht nimmt auf Überzeugungen, Einstellungen und Weltbilder. Der Diskurs des Wissenschaftsjournalismus folgt ganz anderen rhetorischen Prinzipien als der eigentliche Wissenschaftsdiskurs. Den hier besprochenen Sachverhalt kann man wie folgt zusammenfassen:

[meine Übersetzung, E. R.]

Zu beachten ist, daß dieses Diagramm die Situation auf (wenigstens) zweierlei Weise vereinfacht. Erstens wird nahegelegt, daß der wissenschaftliche Diskurs homogen ist, obwohl sich der Ausdruck auf eine ganze Reihe verschiedener Arten des Mitteilens erstrecken kann. Der Diskurs der wissenschaftlichen Unterweisung, also von Wissenschaft als Fach, wie er sich z. B. in Lehrbüchern niederschlägt, ist zu unterscheiden vom Diskurs der wissenschaftlichen Darstellung, wie er sich im wissenschaftlichen Papier findet. Ich nehme an, daß man diese Unterschiede nicht dadurch erklären kann, daß man sie auf einer einzigen rhetorischen Skala gewichtet, die sozusagen die Primär- mit der Sekundärkultur verbindet. Damit meine ich, daß die wissenschaftliche Unterweisung stufenweise die Begriffe und Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens einführt und gleichzeitig, als unausweichliche Begleiterscheinung, die rhetorischen Prinzipien des wissenschaftlichen Diskurses. Zu Beginn der Unterweisung knüpft man an die Erfahrungen des Lerners an und bezieht sich auf seine primäre Kultur. Im weiteren Verlauf wird jedoch eine sekundäre Kultur entwickelt, weshalb sich der Student allmählich dem Wissenschaftler annähert. Deshalb ist der Diskurs der wissenschaftlichen *Lehre* (science as a subject) ein Mittel, um in den Diskurs der wissenschaftlichen *Forschung* (science as a discipline) einzuführen. Mit

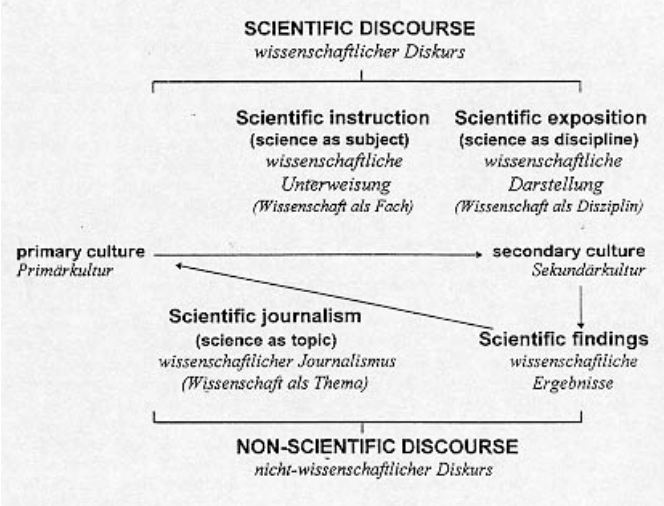


ABB. 2: nach Widdowson 1979a: 53

An diesen Erläuterungen fällt auf, daß Widdowsons Begriff von Diskurs weiter gefaßt ist als in der Buhlmannschen Wiedergabe. Allerdings wäre es leicht gewesen, Widdowsons Differenzierungen in der Wiedergabe beizubehalten, da etwa die Unterscheidung von *science as discipline* und *science as subject* im Deutschen auch als Unterscheidung von *Forschung* und *Lehre* bekannt ist. Im Ergebnis bedeutet dies folgendes: Da Widdowsons Text hypothetisch-deduktiv aufgebaut ist, fallen seine texteinleitenden Bestimmungen von *Diskurs*, *Vertextung* und *Text* sprachlich auf eine Weise verallgemeinernd aus, wie es für ‘Rekapitulationen’, ‘Fazite’ oder ‘Zusammenfassungen’ typisch ist. Die Modalisierungen sind jedoch erste Hinweise darauf, daß man erst dann den eigentlichen Sinn dieser thesenhaften Verallgemeinerungen freilegt, wenn man sie in den Kontext der nachfolgenden Erläuterungen stellt. Während Widdowson seine Thesen auf das Maß eines begründeten Ordnungsvorschlags abschwächt, spitzt Buhlmann sie durch ihre Wiedergabe brisant zu. Offenbar entgeht Buhlmann Sinn und Zweck von Widdowsons Wortmeldung. Ausdrücklich weist sie nämlich eine mit Widdowsons Beitrag geistesverwandte Anregung von Beneš, man möge zur Steigerung der mündlichen Kompetenz im Fachsprachenunterricht zunächst einmal “die internationale mündliche Kommunikation der Wissenschaftler in verschiedenen Bereichen” (1982: 16) untersuchen, mit dem Argument zurück, daß

> “die sprachliche Handlungsfähigkeit ausländischer Studenten in der Alltagssituation nicht gleichzusetzen ist mit der sprachlichen Handlungsfähigkeit in einer akademischen oder beruflichen Ausbildungssituation und sich letztere nicht ohne weiteres aus der ersten ergibt.” (Buhlmann 1985: 120)

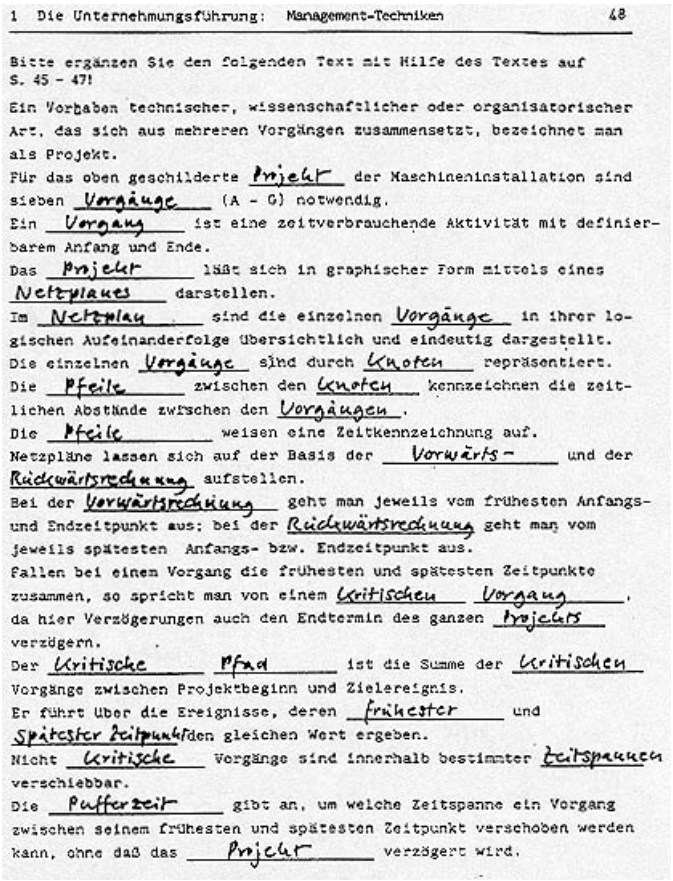
Paradoxerweise sieht es so aus, als argumentierte Buhlmann mit Widdowson und Beneš gegen Widdowson und Beneš, die im Grundsatz

sowohl eine Erforschung des Überganges von der Primär- zur Sekundärkultur als auch eine Erforschung des Überganges vom fachlichen zum disziplinären Diskurs in dieser Sekundärkultur einfordern. Doch daran scheint Buhlmann nicht gelegen zu sein. Im Gegenteil: Sie - und mit ihr Anneliese Fearns - zieht die logischen Konsequenzen aus ihrer reduzierenden Wiedergabe der Diskursdefinition von Widdowson. In forschungsstrategischer Hinsicht läuft dies letzten Endes auf textsortenbezogene Korpusanalysen hinaus. Unterrichtspraktisch bedeutet dies, daß die korpusanalytisch ermittelten Ergebnisse in Form von Regeln, Mustern und Normen den Fremdsprachenlernern zur Imitation vorgelegt werden. An den Lehrwerken der beiden Autorinnen kann man ablesen, daß sie dabei vorrangig das Fachwissen, die 'Systematik eines Faches' im Auge haben. So durchforsten sie die Basisliteratur eines Studienfaches mit dem Ziel, deren gemeinsame Nenner zu finden. Diese gemeinsamen Nenner werden danach teils als authentische, teils als adaptierte Texte für das Leseverstehen aufbereitet. Unterrichtserprobungen ergeben, daß diese Didaktik und Methodik letztlich im Auswendiglernen von Fachlexik mündet. Als exemplarischer Beleg mag Abb. 3 gelten, die eine Aufgabe zum Leseverstehen mit Lösung enthält.

3 ZUR THEORETISCHEN MOTIVIERTHEIT DER REZEPTIONSPROBLEME

Alles in allem kann man auf der einen Seite zwar feststellen, daß Buhlmann & Fearns deutliche Fortschritte gegenüber einem rein satzgrammatischen Ansatz erzielen, weil sie z. B. nicht einfach nur Texte, sondern auch spracharme Texte auswählen und mit neuartigen Aufgaben versehen. Auf der anderen Seite muß man jedoch feststellen, daß in den Lehrwerken von Buhlmann & Fearns jede Bewußtmachung für solche Phänomene fehlt, die sie in ihren theoretischen Texten als 'Diskurs', 'Textbauplan' oder funktionalstilistisch als 'Ökonomie' oder 'expressive Neutralität' des 'wissenschaftlichen Textes' erläutern. Im Grunde genommen wundert sich Buhlmann (1985) sogar selber darüber, daß der Text einer Vorlesung, die ein Professor hält, nicht identisch ist mit dem Text im betreffenden Lehrbuchkapitel. Ebenso wundert sich Buhlmann (1989), daß die studentische Reproduktion eines Ausgangstextes nicht bis in jedes Detail die von ihr erkannten Merkmale dieses Ausgangstextes aufweist. In beiden Fällen sieht Buhlmann keine andere Möglichkeit, als die Abweichungen defizittheoretisch zu erklären. Sie gehen zu Lasten der Sprecher und Schreiber, die sich einfach nicht 'wissenschaftlich' ausdrücken bzw.

ausdrücken können oder wollen. Eine funktionale, vielleicht differenztheoretische Erklärung, wie sie Widdowson mit seiner Rede vom ‘fachlichen Diskurs, durch den man in den diszipli- nären Diskurs eingeübt wird’ immerhin bereithält, ziehen letztlich weder Buhlmann noch Buhlmann & Fearns in Betracht. Daher kommt in Buhlmanns Wiedergabe der Äußerung von Widdowson auch nur eine äußerst vereinfachte Sicht von Hochschulkommunikation und der Art und Weise, wie man in sie einübt, zum Vorschein.



1 Die Unternehmungsführung: Management-Techniken 48

Bitte ergänzen Sie den folgenden Text mit Hilfe des Textes auf S. 45 – 47!

Ein Vorhaben technischer, wissenschaftlicher oder organisatorischer Art, das sich aus mehreren Vorgängen zusammensetzt, bezeichnet man als Projekt.
Für das oben geschilderte Projekt der Maschineninstallation sind sieben Vorgänge (A – G) notwendig.
Ein Vorgang ist eine zeitverbrauchende Aktivität mit definierbarem Anfang und Ende.
Das Projekt läßt sich in graphischer Form mittels eines Netzplanes darstellen.
Im Netzplan sind die einzelnen Vorgänge in ihrer logischen Aufeinanderfolge übersichtlich und eindeutig dargestellt.
Die einzelnen Vorgänge sind durch Knoten repräsentiert.
Die Pfeile zwischen den Knoten kennzeichnen die zeitlichen Abstände zwischen den Vorgängen.
Die Pfeile weisen eine Zeitkennzeichnung auf.
Netzpläne lassen sich auf der Basis der Vorwärts- und der Rückwärtsrechnung aufstellen.
Bei der Vorwärtsrechnung geht man jeweils vom frühesten Anfangs- und Endzeitpunkt aus; bei der Rückwärtsrechnung geht man vom jeweils spätesten Anfangs- bzw. Endzeitpunkt aus.
Fallen bei einem Vorgang die frühesten und spätesten Zeitpunkte zusammen, so spricht man von einem kritischen Vorgang, da hier Verzögerungen auch den Endtermin des ganzen Projekts verzögern.
Der kritische Pfad ist die Summe der kritischen Vorgänge zwischen Projektbeginn und Zielereignis.
Er führt über die Ereignisse, deren frühester und spätester Zeitpunkt den gleichen Wert ergeben.
Nicht kritische Vorgänge sind innerhalb bestimmter Zeitspannen verschiebbar.
Die Pufferzeit gibt an, um welche Zeitspanne ein Vorgang zwischen seinem frühesten und spätesten Zeitpunkt verschoben werden kann, ohne daß das Projekt verzögert wird.

ABB. 3: S. 48 aus: Rosemarie Buhlmann & Anneliese Fearns (1989): *Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft. Lösungsheft.* München: Goethe-Institut.

Buhlmann darf man jedoch nicht vorwerfen, daß sie das Widdowson-Zitat in ihrer deutschsprachigen Wiedergabe völlig verfälsche. Obwohl Widdowson über ein weitaus durchdachteres Modell von Hochschulkommunikation verfügt, teilt sein Ansatz letztlich doch die Grenzen ihrer Erforschung mit dem Ansatz von Buhlmann & Fearns. Der entscheidende Unterschied ist, daß Widdowson um die Grenzen seines Zugriffs auf die Kommunikation in Hochschule und Wissenschaft weiß. Er ist sich völlig im klaren darüber, daß seine Prägung von *scientific discourse*, *textualization* und *text* auf den Begriffen *deep structures* (= Tiefenstrukturen), *transformational processes*

(= Transformationsprozesse) und *surface variants* (= oberflächenstrukturelle Varianten) aus der TG beruht (vgl. Widdowson 1979a: 61). Andererseits läßt er auch keinen Zweifel daran, daß er seinen Begriff von *communicative competence* (= kommunikative Kompetenz) sprechakttheoretisch wendet. Unter 'kommunikativer Kompetenz' versteht er "more or less" "the ability to cope with" "rhetorical acts in isolation", also die Fähigkeit, mit isolierten rhetorischen Handlungen zurechtzukommen, die von Sprechern selbstredend zu "composite communicative units", zu komplexeren kommunikativen Einheiten ausgebaut werden können (Widdowson 19979b: 5). Bereits an diesen Formulierungen kann man erkennen, daß es Widdowson gar nicht um Fragen der Kommunikation geht oder gehen kann, wie es Buhlmann mit ihrer Rede vom 'Kommunizieren über die Gegenstände der Wissenschaft' (Satz 2) nahelegt. Searle, auf den sich Widdowson beruft, geht es bekanntlich um die Analyse intentionaler (Sprech-) Handlungen:

> "Indem ich spreche, versuche ich, meinem Zuhörer bestimmte Dinge dadurch zu übermitteln, daß ich ihn dazu bringe zu erkennen, daß ich ihm jene Dinge zu übermitteln beabsichtige. Ich erreiche die beabsichtigte Wirkung auf den Zuhörer dadurch, daß ich ihn dazu bringe zu erkennen, daß ich jene Wirkung zu erreichen beabsichtige, und sobald der Hörer erkannt hat, was ich zu erreichen beabsichtige, habe ich im allgemeinen erreicht, was ich wollte. Er hat verstanden, was ich sagen will, sobald er erkannt hat, daß die Absicht meiner Äußerung die war, das und das zu sagen." (Searle 1971: 69)

Die Absicht einer Äußerung verstehen (der "illokutionäre Effekt"; Searle 1971: 94) bedeutet folglich, ihre "illokutionären" und "propositionalen Akte" zu verstehen (Searle 1971: 40). Genau von diesem Verstehensbegriff, der dem Hörer eine überaus rezeptive Rolle zuweist, setzen sich kommunikations- und interaktionstheoretische Ansätze ab, deren Verstehensbegriff "*richtiges* wie auch *falsches* Verstehen" einschließt:

> "Kommunikative Handlungen können daher, im Gegensatz zu den Annahmen der Sprechakttheorie, auch ohne entsprechende Absicht eines Sprechers erzeugt werden, dann nämlich, wenn andere seine Äußerung als Ausführung dieser Handlung verstehen." (Schneider 1996: 269)

Die Konsequenzen dieses veränderten Verstehensbegriffes sind weitreichend. Anders als die Sprechtakttheorie, die nur den Unterschied zwischen geglücktem und mißglücktem Verstehen erklären kann, kann der kommunikative oder interaktive Verstehensbegriff auch die Fortsetzung von Kommunikation nach Mißverständnissen erklären. Dies gelingt deshalb, weil dieser Verstehensbegriff systematisch die Handlungen des Hörers im Anschluß an die Handlung des Sprechers in die Analyse miteinbezieht. Im Ergebnis kommt man so zu einer Analyse von Verständigungsprozessen, die die Schritte freilegt, die Beteiligte zurücklegen, wenn sie unter steter

Beachtung der ablaufenden Kommunikation diese weiter fortsetzen. *Mit* der Sprechakttheorie kann die Kommunikations- oder Interaktionsanalyse richtiges von falschem Verstehen unterscheiden, doch *anders* als die Sprechakttheorie verhält sich die Interaktionsanalyse indifferent gegenüber dieser Unterscheidung in ihrem Untersuchungsbereich. Mit anderen Worten bedeutet das, daß interaktionstheoretisch aufgeklärte Beobachter von Kommunikation einen Unterschied machen zwischen ihren Perspektiven auf Kommunikation und den Perspektiven der Beteiligten auf ihre Kommunikation. Während die Sprechakttheorie die Aktivität des Sprechers betont, beobachten Interaktionsanalysen den Wechselbezug von Vorgänger- und Folgeäußerungen in Kommunikationsereignissen.

An anderer Stelle habe ich dargelegt (Reuter 1997: Kap. 2), daß Buhlmann & Fearns wie auch Widdowson sehr wohl an die verstehenstheoretischen Grenzen ihrer Ansätze stoßen, jedoch keinen Ausweg finden. Zumindest zwei Gründe lassen sich dafür ausfindig machen. Trotz aller Unterschiede zwischen ihren Ansätzen betreiben Widdowson und Buhlmann & Fearns recht besehen keine *Prozeß*analysen von mündlicher und schriftlicher Kommunikation, sondern nur *Produkt*analysen, wenn sie geschriebene und gesprochene Texte als Mittel und Ergebnis von Kommunikation untersuchen. Kritisch an diesem Vorgehen ist zum einen, daß man Texte aus mündlicher und schriftlicher Kommunikation nicht ohne weiteres miteinander vergleichen kann (vgl. Günthner 1995), und zum andern, daß die textlinguistische Beschreibung zwar unentwegt Annahmen über die Produktion und Rezeption der untersuchten Texte macht, diese Prozesse aber nicht eigens untersucht. Forschungsstrategisch gesehen bedeutet dies, daß der textzentrierten Analyse vielleicht gar nicht der Blick unter die zivilisierte Oberfläche des Textes gelingt, den sie sich zutraut. Dies ist der eine Grund, der zu Vorsicht nötigt. Da die Verfasserinnen über keinen tragfähigen Begriff von Kommunikation verfügen, entgehen ihnen die Probleme, die durch die Übertragung ihrer Forschungsstrategie auf den Unterricht entstehen. Diese werden bei Buhlmann (1989) z. B. daran deutlich, daß sie zwar in keiner Weise untersucht, wie Professoren etwa Klausuren ihrer Studierenden bewerten, daß sie sich aber dennoch in der Lage sieht, über die stilistische Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks eines solchen Lernertextes zu entscheiden. Hier ist deshalb Vorsicht geboten, weil der angewandte Linguist auf diese Weise ständig seine Rolle des wissenschaftlichen Beobachters mit den Rollen der beobachteten Kommunikationsbeteiligten vertauscht, ohne es zu bemerken. Im Ergebnis wird der angewandte Linguist so doch wieder zum authoritativen Textinterpreten, den die deskriptive Linguistik einst aus dem Weg räumen wollte. Eine alternative, interaktionstheoretisch gestützte Vorgehensweise

bestünde folglich darin, nach Wegen und Mitteln zu suchen, um im Fachfremdsprachenunterricht authentische Dokumente unterrichtsexterner Fachkommunikation behandeln zu können (vgl. Reuter 1997: Kap. 4). Diese Suche ergibt sich sowohl für die schriftliche als auch für die mündliche Kommunikation.

4 ZUR REORIENTIERUNG FACHSPRACHLICHER FORSCHUNG UND LEHRE

Kehrt man zum Ausgangspunkt dieser Überlegungen zurück, dann kann man zunächst feststellen, daß sich die besprochenen AutorInnen im großen und ganzen treu geblieben sind. Während Widdowson im Kapitel “Current issues” seines neuesten Einführungsbandes (1996) nun auch auf die methodologischen Probleme der linguistischen Korpusanalyse eingeht, betreibt das neue Lehrbuch von Buhlmann & Fearns & Leimbacher (1996) in der Hauptsache wiederum fachsystematische Wissensvermittlung. Im Zuge meiner Beobachtung der Widdowson-Lektüre von Buhlmann (& Fearns) habe ich jedoch anzudeuten versucht, daß eine interaktions- bzw. differenzierungstheoretische Perspektive auf fachkommunikative Probleme bedeutende Erkenntniszuwächse verspricht. Für die Ausbildung einer solchen Perspektive ist die Unterscheidung von *Produkt-* und *Prozeß*analyse ebenso zentral wie die Unterscheidung von unterrichts*interner* und unterrichts*externer* Kommunikation. Will man *im* Unterricht auf eine wirklichkeitserschließende Art und Weise *über* Probleme sachlich-fachlicher Kommunikation in der Gesellschaft sprechen, so empfiehlt sich ein Rückgriff auf Modelle bereichsspezifischer Kommunikation mit den Feldern Alltag, Beruf und Wissenschaft, die sich wechselseitig bedingen. Die Ergebnisse der Arbeiten von Widdowson und Buhlmann (& Fearns) werden deshalb nicht gleich obsolet, jedoch revisionsbedürftig. So geht es etwa darum, treffendere Bilder von der Hochschul- und Wissenschaftskommunikation zu erstellen, da Bausch-und-Bogen-Annahmen ihr Ziel verfehlen. Ferner sind die besonderen Interessen der Unterrichtsklientel zu berücksichtigen, was sich z. B. darin äußert, daß man trotz weitgehender Einsprachigekeit im Unterricht auch komparative Terminologiearbeit betreibt (vgl. hierzu für Finnland einschlägig: Stagneth 1985). Solche und ähnliche Maßnahmen bereiten die Grundlage für solche Formen des Lehrens und Lernens, die weder defizittheoretisch noch ethnozentrisch gefaßt sind. So paradox es auch anmuten mag: Die Forderung, fachfremdsprachendidaktische Prägungen von Begriffen wie Fach, Text, Diskurs, Disziplin oder Wissenschaft erneut zu überdenken, leitet sich her aus Widdowsons eigenen Erläuterungen seiner sog. Universalitätshypothese.

Literatur

Beneš, E. 1982. Zur Didaktisierung der gesprochenen Wissenschaftssprache. In: *Fachsprache*, 1, 11-18.

Bremerich-Vos, A. 1995. (Selbst-) Disziplinierung des Sprechens - Aspekte von praktischer Rhetorik als Kommunikationsberatung. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht,* 75/76, 45-61.

Buhlmann, R. 1985. Merkmale geschriebener und gesprochener Texte im Bereich naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Eine Betrachtung unter didaktischen Gesichtspunkten. In: *Fachsprache*, 3-4, 98-125.

Buhlmann, R. 1989. 'Fachsprache Wirtschaft' - gibt es die? In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 15, 82-108.

Buhlmann, R. 1990. 'Wirtschaftsdeutsch' - didaktisch relevante Merkmale. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 19, 46-63.

Buhlmann, R. & A. Fearns. 1979-1980. *Hinführung zur naturwissenschaftlich-technischen Fachsprache.* Teil 1: *Werkstoffkunde*. Teil 2: *Maschinenbau.* Teil 3: *Baustoffkunde.* München: Hueber.

Buhlmann, R. & A. Fearns. 1987. *Handbuch des Fachsprachenunterrichts.* Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.

Buhlmann, R. & A .Fearns. 1989-1991.*Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft.* Band 1: *Betriebliche Grundsatzentscheidungen.* Band 2: *Produktions- und Absatzwirtschaft.* Band 3: *Finanzwirtschaft.* Jeweils mit eigenem Lösungsheft. München: Goethe-Institut.

Buhlmann, R. & A. Fearns (unter Mitarbeit von Katharina Ertle-Bornebusch). 1991. *Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft. Lehrerheft zu den Bänden I, II, III.* München: Goethe-Institut.

Buhlmann, R. & A. Fearns & E. Leimbacher 1996. *Wirtschaftsdeutsch von A-Z. Lehr- und Arbeitsbuch.* München: Langenscheidt.

Buhlmann, R. & R. Schaub & J. Schneider & S. Steglitz. 1984. *Das Diplom Wirtschaftsdeutsch für die USA.* (American Association of Teachers of German; German American Chamber of Commerce, New York; Goethe-Institut; Carl Duisberg Centren; Carl Duisberg Society). München: Goethe-Institut.

Günthner, S. 1995. Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse 'kommunikativer Gattungen' als Textsorten mündlicher Kommunikation. In: *Deutsche Sprache*, 3, 193- 218.

Karottki, H. & R. Rutenbeck & R. Ziesenhenne (sowie weiteren MitarbeiterInnen) 1988. *Diplom Wirtschaftsdeutsch für die USA. Vorbereitungsmaterialien.* München: Goethe- Institut.

Prüfung Wirtschaftsdeutsch International. 1989. Informationen für Interessenten. (Hrsg. von Deutscher Industrie- und Handelstag, Goethe-Institut, Carl Duisberg Centren). München: Goethe-Institut.

Reuter, E. 1997. *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht. Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings.* München: iudicium.

Said, E.W. 1996. Kultur und Identität. Europas Selbstfindung aus der Einverleibung der Welt. (Aus dem Amerikanischen Englisch von Meino Büning) In: *Lettre International*, 34, III, 21-25.

Schneider, W.L. 1996. Die Komplementarität von Sprechakttheorie und system theoretischer Kommunikationstheorie. Ein hermeneutischer Beitrag zur Methodologie von Theorievergleichen. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 4, 263-277.

Searle, J.R. 1971. *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay.* (Aus dem Englischen von Renate und Rolf Wiggershaus) Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Stagneth, T. 1985. *Betriebswirtschaftliche Terminologie.* [deutsch-finnisch] Helsinki: Wirtschaftsuniversität Helsinki.

Widdowson, H.G. 1979a. The description of scientific language. In: ders. (1979c), 51-61.

Widdowson, H.G. 1979b. Prelude. In: ders. (1979c), 5-6.
Widdowson, H.G. 1979c. *Explorations in applied linguistics.* Oxford: Oxford University Press.
Widdowson, H.G. 1996. *Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.
Wüster, E. 1973. Kaleidoskop der Fachsprachen. In: Lubomir Drozd & Wilfried Seibicke (1973): *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestandsaufnahme, Theorie, Geschichte.* Wiesbaden: Brandstetter, VIII-X.