

# GFL

*German as a foreign language*

## **„Klammersprache Deutsch“ in der gesprochenen Wissenschaftssprache**

Sabine Jasny, Sydney

ISSN 1470 – 9570

## „Klammersprache Deutsch“ in der gesprochenen Wissenschaftssprache

Sabine Jasny, Sydney

Die Klammerkonstruktion ist ein Charakteristikum der deutschen Sprache und ein Hotspot im DaF-Unterricht. Ihre Verwendung folgt gemäß den Thesen Weinrichs (1984, 1986, 1993) sowie den empirischen Ergebnissen Thurmairs (1991) dem Prinzip der *Gedächtnisfreundlichkeit*. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, exemplarisch am Beispiel *lexikalischer* Klammern zu untersuchen, ob sich dieses Prinzip auch für die Klammern in der Diskursart *Vorlesung* bestätigt, in der die Konstruktion im Spannungsfeld zwischen inhaltlicher Komplexität und Mündlichkeit unter Druck geraten dürfte. Theoretisch leitend ist dabei der Gedanke, dass die Verwendung der Klammerkonstruktion nicht nur wie bei Weinrich (1984) formuliert in *mündlichen* und *schriftlichen* Texten unterschiedlich ist. Vielmehr wird dafür plädiert, von *text- bzw. diskurstypischen* Differenzen auszugehen und die *diskursiven Bedingungen* sowie das *praktische Handeln* der Dozenten im Diskursraum in der Analyse zu berücksichtigen. Im Ergebnis wird gezeigt, dass sich diese Vorgehensweise für das Verständnis der Konstruktion sowie für die Praxis des Faches DaF als fruchtbar erweist. Als Basis der empirischen Untersuchung dient ein Korpus von 26 Vorlesungen aus 8 Disziplinen (Jasny 2001) sowie Vergleichsdaten aus einem Forschungskolloquiumsvortrag, zwei weiteren Vorlesungen und aus drei Schulstunden (Jasny 1997).

### 1. Hintergrund

Die Klammerkonstruktion ist ein Charakteristikum der deutschen Sprache und ein Hotspot im Bereich Deutsch als Fremdsprache (Twain 1983, Kretzenbacher 2003, Kretzenbacher 2005). Besondere Schwierigkeiten bereiten Klammern, wie sie durch *trennbare Verben* gebildet werden (Roche/Scheller 2004: 6). Das Phänomen kann wie folgt beschrieben werden:

Eine lexikalische Einheit tritt unter ganz bestimmten Voraussetzungen nicht als Einheit auf, sondern erfährt eine syntaktische Trennung, so dass zwischen die getrennten Elemente diverse andere sprachliche Einheiten treten können. Die lexikalische Einheit bildet eine syntaktische Klammer, eine *Lexikalklammer* (Weinrich 1986)<sup>1</sup>:

(B 1) Normalerweise **gehe** ich mit meiner Freundin donnerstagabends **aus**.

Die Verwendung der Klammerkonstruktionen folgt, so die Thesen Weinrichs (1984, 1986, 1993), dem Prinzip der „Gedächtnisfreundlichkeit“:

---

<sup>1</sup> Zur Typologie der Klammerkonstruktionen im Deutschen sowie zur Bestimmung des Begriffs „Lexikalklammer“ siehe ausführlich Weinrich (1986).

[Die] deutsche Sprache, getrennt beobachtet nach mündlichen und schriftlichen Texten, geht mit Klammerkonstruktionen und Ausklammerung heute ungefähr so um, wie es die biologischen Gesetze des Gedächtnisses seit eh und je verlangt haben. (Weinrich 1984: 98f)

[Wie jede] Textklammer [erfüllt auch die Lexikalklammer die Funktion,] zwischen Vorverb und Nachverb (in dieser 'normalen' Abfolge!) ein Mittelfeld zu bilden, das so viel Information aufnimmt, wie dem Textgedächtnis des Hörers zugemutet werden kann. (Weinrich 1986: 134)

Für das Mittelfeld gilt, „dass die Klammer keine größere Dehnung verträgt, als sie vom Kontextgedächtnis verarbeitet werden kann.“ (Weinrich 1993: 80)

Soweit die Thesen und es erstaunt, dass sie bislang kaum empirisch basiert konkretisiert wurden. Lediglich mit der Arbeit von Thurmair (1991) liegen dazu Ergebnisse für *Alltagsgespräche* und *Telefondialoge* vor und diese bestätigen die oben angeführten Thesen in Bezug auf die Klammerfüllung. Denn diese beträgt in den von Thurmair (1991) untersuchten Diskursarten im Schnitt nur 2,8 Wörter (Thurmair 1991: 188).

Für weitere Text- und Diskursarten stehen empirisch basierte Untersuchungen noch aus und es ist das Ziel des vorliegenden Beitrags, den Kenntnisstand zur Pragmatik der Klammerkonstruktion in dieser Richtung zu erweitern.

Theoretisch leitend ist dabei der Gedanke, dass sich die Frage nach der Klammerverwendung nicht nur wie bei Weinrich formuliert in „mündlichen und schriftlichen Texten“ (Weinrich 1984: 98f) unterschiedlich stellt. Diese Kategorien eröffnen zwar eine erste Differenzierung, doch sie müssen weiter ausdifferenziert werden, wenn man bedenkt, wie viele unterschiedliche Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikation es gibt und auf wie viele Formen im DaF-Unterricht vorzubereiten ist. Stattdessen wird dafür plädiert, von *text-* bzw. *diskurstypischen* Differenzen auszugehen und es wird gezeigt, dass sich diese Ausdifferenzierung nicht nur für das Verständnis der Klammerverwendung als fruchtbar erweist, sondern auch für die Zwecke der DaF-Praxis. Denn dieses Vorgehen liefert Ergebnisse zur Sprachverwendung in konkreten Handlungszusammenhängen und diese sind erforderlich, um im Rahmen eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts detaillierte Lernziele formulieren zu können. Zudem wird auf diese Art authentisches Beispielmateriale gewonnen, das dann für Vermittlungszwecke didaktisiert werden kann. Beides also, detaillierte Lernzielformulierung und Didaktisierung sind abhängig von weiteren empirischen Analysen, wie sie Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind. Die Analyse konzentriert sich dabei auf eine weitere Diskursart, nämlich auf *universitäre*

*Vorlesungen* unterschiedlicher Disziplinen. Und es wurden ausschließlich Klammern untersucht, die durch *trennbare Verben* gebildet wurden.<sup>2</sup>

Im Folgenden wird nun zunächst die Fragestellung konkretisiert (2) und in einem zweiten Schritt die methodische Basis offengelegt, die der empirischen Untersuchung zu Grunde liegt (3). Im Anschluss folgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse (4) und abschließend werden die Implikationen aufgezeigt, die sich daraus für die DaF-Praxis ergeben (5).

## 2. Fragestellung

Gegenstand der Untersuchung ist die Verwendung lexikalischer Klammern in universitären Vorlesungen, also in einer Kommunikationssituation, in der *komplexe* Inhalte *mündlich* verbalisiert werden müssen.

Damit wurde eine Diskursart gewählt, in der die Klammerkonstruktion unter Druck geraten müsste. Denn Untersuchungen zur Folge ist die Syntax in Vorlesungen durch „sehr weitgespannte() Satzbögen“ (Buhlmann 1985: 112) gekennzeichnet, wobei die genaue Satzlänge in Vorlesungen bislang noch nicht statistisch ermittelt wurde. Zieht man jedoch die Ergebnisse aus Untersuchungen zur Satzlänge in wissenschaftlichen Texten heran, gewinnt man zumindest einen ersten Eindruck, was es in den einzelnen Disziplinen bedeuten könnte. So stellte Mangold (1985) für die Mathematik „Prägnanz und Kürze“ fest, denn für die Sprache der Mathematik sei man im Gegensatz etwa zur Sprache der Geisteswissenschaften besonders bestrebt, Sachverhalte und Ideen mit möglichst geringem Aufwand an sprachlichen Mitteln darzustellen (a.a.O.: 48). Nach Beneš (1981) ergibt sich für die Satzlänge in den Naturwissenschaften ein Schnitt von ca. 17 Wörtern und für die Geisteswissenschaften ein Wert von ca. 22 Wörtern. Nach Kretzenbacher (1990) liegt der Schnitt für Geistes- und Sozialwissenschaften bei ca. 25 Wörtern und nach Schröder (1988) beträgt die Satzlänge in den Sozialwissenschaften

---

<sup>2</sup> Die Berücksichtigung aller Klammertypen wäre äußerst interessant gewesen, um auch Vergleiche zwischen den Klammertypen anstellen zu können. Aufgrund der Größe des Korpus war dies jedoch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht leistbar. Des Weiteren wurde die Gruppe der Lexikalklammern (Weinrich 1986) dahingehend beschränkt, dass nur Klammern untersucht wurden, die durch *trennbare Verben* gebildet wurden. Damit erfolgte eine Beschränkung auf einen „Klassiker“ der Gruppe, die rein didaktisch motiviert war. Zur Spezifikation des Begriffs „trennbare Verben“ im Rahmen der vorliegenden Untersuchung siehe ausführlich Jasny (2001: 1).

im Schnitt ebenfalls ca. 25 Wörter, wobei die Spanne der Einzelwerte von 22 bis zu 50 Wörtern reicht.

Soweit die Werte für wissenschaftliche Texte. Würden sich diese Werte auch für die Sätze in Vorlesungen bestätigen, müsste davon ausgegangen werden, dass die Verwendung von Lexikalklammern riskant sein könnte. Hinzu kommt, dass es Untersuchungen zufolge „im Wesen der mündlichen Vermittlungssprache [liegt], daß Textabläufe zum Teil nicht so stringent verlaufen wie in geschriebenen Texten“ (Grütz 1995: 105), Nachträge und Exkurse „keine Seltenheit“ (ebd.) sind und man „in einer Vorlesung auf eine – durch erklärende Beispiele verursachte – Ausführlichkeit [trifft], wie sie z.B. in einer an Fachleute gerichteten Fachzeitschrift nicht vorhanden ist“ (ebd.). Die Folge sind „zahlreiche Satzbrüche“ (Buhlmann 1985: 112), welche sich für die Syntax in Vorlesungen auch nach Stegner (1986: 39), Grütz (1995: 88) und Kühn (1996: 103) als charakteristisch erweisen.

Wie werden nun lexikalische Klammern unter diesen risikoreichen Bedingungen eingesetzt? Ist es überhaupt möglich, sie den Thesen Weinrichs entsprechend „gedächtnisfreundlich“ einzusetzen oder werden sie von den Dozenten eher vermieden, um kein Risiko einzugehen? Oder aber werden sie verwendet und es kommt zu sehr komplexen Klammerfüllungen? Wie komplex sind diese dann und wie häufig kommt es zu Störungen, wenn die einmal eröffneten Klammern wieder geschlossen werden müssen?

Diesen Fragen wurde empirisch nachgegangen.

### **3. Methode**

Als Basis diente dabei ein Korpus von 26 Vorlesungen aus acht wissenschaftlichen Disziplinen (Jasny 2001)<sup>3</sup>. Zudem lagen Vergleichsdaten aus zwei weiteren Vorlesungen, aus einem Forschungskolloquiumsvortrag sowie aus drei Schulstunden vor (Jasny 1997). 22 Vorlesungen sowie der Forschungskolloquiumsvortrag wurden tontechnisch aufgezeichnet und in 6 Fällen lagen für die Vorlesungen bereits Transkripte vor (Chen 1994, Munsberg 1994). Ebenso für die drei Schulstunden (Redder 1982).

---

<sup>3</sup> Eine ausführliche Übersicht zum Korpus befindet sich in Jasny (2001: 47ff).

Das Korpus wurde statistisch ausgewertet, und zwar entsprechend der Fragestellungen in folgenden drei Teilschritten:

Um feststellen zu können, ob lexikalische Klammern unter den beschriebenen Bedingungen von den Dozenten überhaupt riskiert werden, wurde in einem ersten Schritt die Anzahl der Klammern im Korpus ermittelt, die durch trennbare Verben gebildet wurden. In einem zweiten Schritt wurden die ermittelten Belegbeispiele daraufhin untersucht, ob die Dozenten beim Schließen einer einmal eröffneten Klammer Schwierigkeiten hatten. Dabei wurde davon ausgegangen, dass sich Verbalisierungsschwierigkeiten auf der sprachlichen Oberfläche in Form von Verzögerungen, Satzbrüchen (Hoffmann 1991) und Fehlern ablesen lassen. Im Anschluss wurden schließlich in einem dritten Schritt die störungsfrei realisierten Belegbeispiele näher untersucht. Neben der Ermittlung der durchschnittlichen Klammerfüllung gemessen in Worten, die für einen Vergleich mit dem Ergebnis von Thurmair (1991) für die Alltagssprache interessant ist, wurde untersucht, wie sich die Durchschnittswerte zusammensetzen und worin die diskursspezifischen Verwendungsweisen der Konstruktion liegen. Dabei wurde der diskursive Kontext sowie das praktische Handeln der Dozenten in der Analyse berücksichtigt, wo dies für die Klammerverwendung von Bedeutung war.

Um dies leisten zu können, wurden zusätzlich zu den Ton-Aufnahmen die jeweiligen Tafel- bzw. OHP-Anschriebe mitgeschrieben und das sprachhandlungsbegleitende Handeln notiert, wo es für die Analyse relevant erschien. Als Transkriptionssystem wurde HIAT<sup>4</sup> gewählt. Gegenüber anderen Transkriptionssystemen hat HIAT den Vorteil, dass das sprachhandlungsbegleitende Handeln von Sprecher und Hörer übersichtlich im Transkript erfasst werden kann.

Die statistischen Auswertungen erfolgten mit Hilfe des EDV-Programms SPSS für Windows. Der Vorteil dieses Programms besteht in den *Exact Tests* für Analysen bei niedriger Stichprobenanzahl.

Die Analyse erbrachte die folgenden Ergebnisse.

---

<sup>4</sup> Eine zusammenfassende Darstellung des Transkriptionsverfahrens findet sich in Ehlich (1993).

#### 4. Ergebnisse

Das Ziel von Vorlesungen ist es, akademisches Wissen zu vermitteln, und zwar in Form einer mündlichen Rede. Die Wissensinhalte sind komplex und in den Disziplinen zum Teil unterschiedlich. Und um den Wissenstransfer optimal zu gestalten, haben sich Verfahren zum Abhalten von Vorlesungen entwickelt und auch diese sind in den Disziplinen zum Teil unterschiedlich.

Die geisteswissenschaftlichen Vorlesungen wurden fast ausschließlich mündlich abgewickelt und nur selten wurden einzelne Wissensinhalte parallel zur mündlichen Wissensvermittlung auf OHP präsentiert oder an die Tafel geschrieben. Mehrheitlich verfügten die Dozenten über ein Manuskript, von dem abgelesen werden konnte.

Die naturwissenschaftlichen Vorlesungen wurden wie die geisteswissenschaftlichen Vorlesungen mündlich abgewickelt. Zudem hat sich jedoch in den hier untersuchten naturwissenschaftlichen Disziplinen der Mathematik, Physik, Chemie und Geologie offenbar das Verfahren etabliert, parallel zum mündlichen Vortrag eine schriftliche Fassung des Stoffes auf OHP oder an der Tafel anzufertigen. In den Physik- und Chemie-Vorlesungen wurden zudem Versuche vorgeführt und in allen Disziplinen wurden einzelne Informationen in Form von Graphiken und Bildern per Folie präsentiert. In diesen Phasen bestand die Aufgabe der Dozenten darin, die mündliche Wissensvermittlung mit der Präsentation bzw. mit der Vertextung auf OHP oder an der Tafel synchron laufen zu lassen.

So weit die diskursiven Bedingungen, unter denen die Lexikalklammern von den Dozenten verwendet wurden. Sie bedingen und ermöglichen einen spezifischen Gebrauch der Konstruktion und dieser lässt sich auf der Basis der Korpusanalyse wie folgt zusammenfassen:

Im Wesentlichen bestätigen sich die Thesen Weinrichs (1984, 1986, 1993). Die Klammerkonstruktionen wurden in den Vorlesungen überwiegend „gedächtnisfreundlich“ verwendet.

Dies zeigt sich erstens darin, dass die Dozenten keineswegs Probleme hatten, eine einmal eröffnete Klammer störungsfrei zu schließen. Und es zeigt sich zweitens darin, dass nur in Ausnahmefällen sehr komplexe Klammerfüllungen verbalisiert und damit dem Hörer zugemutet wurden.

Ermöglicht wird dies prinzipiell dadurch, dass die Lexikalklammer an sich ein flexibel einsetzbares Gliederungsmittel ist. Flexibel insofern, als dass die Klammer zwar, wenn einmal eröffnet, wieder geschlossen werden muss. Doch dazu, wann dies zu erfolgen hat, räumt die Konstruktion einen gewissen Handlungsspielraum ein. Dabei sind prinzipiell zwei Spielarten möglich, und zwar einerseits die *Vollklammer*, d.h. die beiden Klammerteile umschließen die nachfolgenden syntaktischen Einheiten vollständig im Mittelfeld (B2), und andererseits die *Teilklammer* in Kombination mit einer Nachfeldbesetzung<sup>5</sup>. Dabei umschließen die beiden Klammerteile nur einen Teil der nachfolgenden syntaktischen Einheiten im Mittelfeld. Der andere Teil folgt nach dem klammerschließenden Element im Nachfeld (B 3):

(B 2) *Und jetzt taucht aber . äh diese Differenz, oder genauer gesagt diese Norm . , die Norm dieser Differenz, hier auch noch mal wieder auf↑*

(B 3) *Er . zählt auf → Wohlberatenheit, euporia↑, Verständigkeit↑, Scharfblick↑, synesis↑ und Diskretion↓ bzw. Takt→, nomä↓.*

Im Diskurs Vorlesung werden nun von den Dozenten disziplinenübergreifend beide Spielarten genutzt und entsprechend der diskursiven Bedingungen variantenreich und zweckdienlich eingesetzt. Sehr komplex gefüllte Klammern können dadurch weitgehend vermieden werden und das Risiko für Verbalisierungsprobleme wird minimalisiert. Eine Vermeidung der Konstruktion ist im Grunde unnötig, was das relativ häufige Vorkommen der Konstruktion trotz komplexer Kommunikationssituation und Mündlichkeit erklärt.

So das Gesamtbild zum Diskurs Vorlesung und es beruht im Einzelnen auf drei Teilergebnissen, und zwar erstens auf den Ergebnissen zur Frequenz der hier untersuchten Klammern im Korpus, zweitens auf den Ergebnissen zur Störungsanfälligkeit der Konstruktion und drittens auf den Ergebnissen zu den störungsfrei realisierten Belegbeispielen.

Diese drei Teilergebnisse werden im Folgenden näher ausgeführt<sup>6</sup>:

---

<sup>5</sup> Dem Begriff „Nachfeldbesetzung“ liegt im Rahmen der vorliegenden Untersuchung das Konzept von Altmann (1981) zu Grunde.

<sup>6</sup> Die Teilergebnisse beruhen auf umfassenden statistischen Auswertungen, die hier nicht im Detail ausgeführt werden können. Eine ausführliche Darstellung befindet sich in Jasny (2001).

#### 4.1 Vermeidung oder Mut zum Risiko?

Wie die Datenlage zeigt, ist nicht davon auszugehen, dass lexikalische Klammern in Vorlesungen vermieden werden. Für diese Interpretation spricht, dass sie in allen hier untersuchten Diskursen vorkamen, und zwar sogar relativ häufig. Im Schnitt trat in den untersuchten 26 Vorlesungen ca. alle 3 Minuten und 40 Sekunden ein trennbares Verb in Klammerstellung auf. Die Annahme Weinrichs (1986: 130) und Thurmairs (1991: 196) also, wonach trennbare Verben im „fachsprachlichen Register“ grundsätzlich eher vermieden würden, bestätigt sich für dieses Korpus nicht.

Trennbare Verben werden riskiert und sie müssen wohl auch riskiert werden, und zwar zumindest in den Fällen, in denen sie als Verben der „allgemeinen Wissenschaftssprache“<sup>7</sup> dazu dienen, wissenschaftliches Handeln per se zu versprachlichen<sup>8</sup>:

*ausgehen von etwas; etwas annehmen; eine Theorie aufstellen; ein Prinzip, einen Test anwenden*

Und riskiert werden müssen sie wohl auch, wenn es sich um grundlegende fachsprachliche Verben handelt wie z.B. in den folgenden Ausdrücken aus den Mathematikvorlesungen:

*etwas in die Gleichung einsetzen; etwas abziehen; etwas ausrechnen; einen Wert auf der x- bzw. y-Achse auftragen; einen Wert abschätzen*

Als Basisverben der Wissenschaftssprache können sie schwerlich vermieden werden, zumal es auch nicht zu allen Verben einteilige Varianten gibt. Anders jedoch bei Verben, zu denen es einteilige Varianten gibt. Sie könnten vermieden werden, doch im Korpus finden sich Belege, wo dies explizit nicht geschieht. So z.B. in einer Politologievorlesung. In dem Manuskript zur Vorlesung, das am Ende der Sitzung auch an die Studenten verteilt wurde, steht folgende Passage:

*Gleichzeitig bricht Japan diplom. Beziehungen zu Rußland ab u. japanische Seestreitkräfte **bombardieren** (ohne vorher. Kriegserklärung) die russische Festung u. Flotte bei Port Arthur (Lü ta). (Manuskript zu Vorlesung)*

---

<sup>7</sup> Zur Fundierung des Begriffs „allgemeine Wissenschaftssprache“ siehe Ehlich (1994).

<sup>8</sup> Eine Zusammenstellung zentraler Sprechhandlungen der allgemeinen Wissenschaftssprache liefert Fandrych (2002).

Vergleicht man diese Textpassage mit der entsprechenden Umsetzung in der Vorlesung, so zeigt sich, dass der Dozent statt des einteiligen Verbs *bombardieren* im mündlichen Vortrag das trennbare Verb *angreifen* verwendet hat:

(B 4) *Japanische Seestreitkräfte greifen direkt → . und ohne Kriegserklärung ↑ . die russische Festung und Flotte → . bei Port Arthur →, Lü ta →, an ↓.*

Der Dozent wählte also für die mündliche Umsetzung ein trennbares Verb, obwohl er ursprünglich eine einteiliges geplant hatte und obwohl ihm dieses einteilige Verb im Manuskript visuell vorlag. Ein Umstand, der deutlich gegen eine Vermeidungsstrategie spricht.

Die komplexen Kommunikationsbedingungen halten die Dozenten also nicht davon ab, Lexikalklammern zu verwenden und damit stellt sich die Frage, wie risikoreich diese Verwendung ist bzw. wie häufig es dabei zu Verzögerungen, Anakoluten und Fehlern kommt.

#### 4.2 Probleme bei der Klammerbildung: Verzögerungen, Anakoluthen und Fehler

Sprachliche Mittel des Verzögerungshandelns, Anakoluthen und Fehler sind nicht nur nach Buhlmann (1985), Stegner (1986) und Grütz (1995) für die Sprache in Vorlesungen charakteristisch, sondern traten auch im hier untersuchten Korpus von 26 Vorlesungen zahlreich auf. Betrachtet man allein die hier untersuchten Äußerungen mit trennbaren Verben in Klammerstellung, so beträgt das Verhältnis zwischen bruchlosen und fehlerfreien Äußerungen auf der einen Seite sowie anakoluthischen und fehlerhaften Äußerungen auf der anderen Seite circa 70%:30%. Feststellbar sind dabei Eigenreparaturen, Satzbrüche, die nicht korrigiert wurden und klassische Fehler. Die Ursachen sind vielfältig und konnten nicht im Detail untersucht werden. Ersten Beobachtungen zufolge können sie jedoch z.B. durch die Koordination von sprachlichem und praktischem Handeln im Vorlesungssaal oder durch studentisches Handeln ausgelöst werden. Dazu ein Beispiel aus einer Philosophievorlesung, in der ein Student vorzeitig den Vorlesungssaal verlässt. Der Dozent, der auf sein Manuskript blickt, hebt den Kopf, schaut dem Studenten nach und versucht parallel dazu seine begonnene Äußerung zu vollenden, was ihm jedoch nicht ohne mehrfache Retraktionen gelingt:

(B 5) *Es schließt sich . dann äh . im Kontext der Gerechtigkeit noch eine ganz interessante . Geldtheorie an ↑, /\_1 äh in*

/\_1 Ein Student steht auf, verlässt den Raum und lässt die Tür geräuschvoll zufallen. Der Dozent, der auf sein

*der Aristoteles eben auch äh äh Gleichheit im/ das äh/  
die Herstellung von Gleichheit<sub>1</sub> / . ähm . äh sieht ↑.*

Manuskript blickt, hebt den Kopf und  
schaut dem Studenten nach.

Interessant ist nun, dass sich im Zusammenhang mit der Klammerschließung kaum Schwierigkeiten nachweisen lassen. So enthält das Korpus insgesamt nur *ein* Beispiel, in dem die Verbalisierung des Klammer schließenden Elements *verzögert* wurde. Das Beispiel stammt aus einer Physikvorlesung:

(B 6) *Das **kommt** einem irgendwie für ne Entfernungsdefinition irgendwie wie von hinten durch die Brust ins Auge . äh vor→, ja ↑.*

Auch findet sich im gesamten Korpus nur *ein* Belegbeispiel mit einem Anakoluth. Das Beispiel stammt aus einer Linguistikvorlesung:

(B 7) *Sie **breiten** sich innerhalb einer Gemeinschaft \***auf/aus**→ und hören dort auf→, wo die Gemeinschaften nicht mehr miteinander verkehren↓.*

Und schließlich findet sich im gesamten Korpus kein einziges Belegbeispiel, in dem die Klammer *fehlerhaft* geschlossen wurde.

Insgesamt zeigt sich damit, dass das richtige Klammerschließen im Diskurs Vorlesung für die Dozenten und Dozentinnen trotz komplexer Kommunikationssituation und Mündlichkeit kein Problem zu sein scheint. Berücksichtigt man zudem, dass Verzögerungsmittel, Anakoluthen bzw. Fehler ansonsten durchaus *typisch* für den Diskurs Vorlesung sind (Buhlmann 1985, Stegner 1986, Grütz 1995), so erweist sich die Klammer selbst sogar als *extrem störungsresistente* Konstruktion. Offenbar verfügen die Dozenten als professionalisierte Redner über eine Routine im Umgang mit der Konstruktion und im Folgenden wird zusammengestellt, wie diese konkret aussieht:

### 4.3 Routinierter Einsatz der Lexikalklammer – Zumutung für das Gedächtnis?

Zunächst zu den Durchschnittswerten für die Diskursart Vorlesung, um einen Vergleich zum Ergebnis von Thurmair (1991) anstellen zu können:

#### 4.3.1 Durchschnittliche Klammerfüllung im Diskurs Vorlesung

Im Schnitt waren die hier untersuchten Klammern mit ca. 3,5 Wörtern gefüllt, wobei dieser Wert in etwa auch den Einzelwerten für Vorlesungen in den Geisteswissenschaften (4,1 Wörter) bzw. in den Naturwissenschaften (3,0 Wörter) entspricht.

Diese Werte überraschen, denn sie unterscheiden sich nicht erheblich von dem Wert für Klammerfüllungen in der gesprochenen Alltagssprache von 2,8 Wörtern, wie ihn Thurmair (1991) ermittelt hat. Und es stellt sich die Frage, wie dies angesichts der komplexen Inhalte, die in Vorlesungen vermittelt werden, möglich ist.

Ein Blick hinter die Durchschnittswerte gibt Aufschluss und es zeigt sich, dass diese Werte den Durchschnitt aus einem variationsreichen Einsatz der Klammerkonstruktion in Vorlesungen bilden. Variationsreich deshalb, da die diskursiven Bedingungen, die in Vorlesungen vorliegen, dies ermöglichen bzw. erforderlich machen.

Dabei ist für Vorlesungen kennzeichnend, dass die Dozenten von beiden Spielarten der Klammerkonstruktion regen Gebrauch machen.

#### 4.3.2 Gleich häufige Verwendung von Vollklammern und Teilkammern

Das Verhältnis beträgt durchschnittlich circa 50% zu 50%, und zwar sowohl in den geistes- als auch in den naturwissenschaftlichen Vorlesungen. Also disziplinübergreifend in 50% der Fälle eine Vollklammer, wobei für die Vollklammern gilt:

#### 4.3.3 Überwiegend mäßig gedehnte Vollkammern

Für die Vollklammern ist zu beobachten, dass sie von den Dozenten überwiegend und damit typischerweise in quantitativ überschaubaren Äußerungen mit einer durchschnittlichen Satzlänge von ca. 8 Wörtern verwendet wurden. Entsprechend dieser überschaubaren Gesamtlänge enthalten diese Sätze dann mehrheitlich auch nur eine relativ überschaubare Klammerfüllung von durchschnittlich 4 Wörtern:

**Tabelle 1: Durchschnittliche Satzlänge und Mittelfeldbesetzung in Sätzen mit Vollklammern<sup>9</sup>**

	Satzlänge	Mittelfeldbesetzung
<b>Diskurs Vorlesung:</b>	7,7 (4,7)	4,0 (3,0)
<b>Geisteswissenschaftliche Vorlesungen:</b>	8,3 (4,8)	4,8 (3,1)

<sup>9</sup> Die Angaben in Klammern geben die Werte für die Standardabweichung an.

Naturwissenschaftliche Vorlesungen:	7,3 (4,6)	3,5 (2,8)
-------------------------------------	-----------	-----------

Verwendet wurden diese mäßig gedehnten Vollklammern zum überwiegenden Teil in Routineäußerungen, also in Äußerungen, die von den Dozenten häufiger formuliert werden dürften, und zwar z.B. wie in (B 8) und (B 9), um wissenschaftliche Diskurse wie Vorlesungen oder Vorträge an sich abzuwickeln oder aber wie in (B 10) und (B 11) aus den Mathematikvorlesungen, um fachspezifisches Wissen zu vermitteln:

(B 8) *(Hahn) wir da noch mal genau nach!*

(B 9) *Ich werde jetzt nicht alles anschreiben, ich **schreibe** nur mal dieses Stichwort hier an.*

(B 10) *Ja ↓, und jetzt **multiplizier** ma **aus** →,*

(B 11) *Naja ↓, jetzt **schätz** ma irgendwie **ab** →,*

Neben diesen überwiegend mäßig gedehnten Klammern enthielt das Korpus auch einzelne Fälle von extrem gedehnten Klammern:

#### 4.3.4 Extrem gedehnte Vollklammern nur als Extremfälle

Komplexe Klammerfüllungen, wie sie für die Wissenschaftssprache erwartbar wären, traten im Gesamtkorpus von 26 Vorlesungen nur mit einer Anzahl von 11 Belegbeispielen auf, also extrem selten. Die Spanne reichte dabei bis zu 18 Wörtern. Und in allen Fällen finden sich Hinweise darauf, dass die Dozenten über einen *Äußerungsplan* verfügt haben, der ihnen die Umsetzung erleichtert haben dürfte bzw. der ihnen als Gerüst gedient haben könnte.

*Äußerungspläne* lassen sich z.B. annehmen, wenn die Dozenten ihre Äußerungen *gedanklich vorbereitet*, *mündlich vorbereitet* oder gar *schriftlich ausformuliert* hatten, bevor sie die Äußerungen in den untersuchten Diskursen formuliert haben. Als *gedanklich vorbereitet* kamen im Korpus z.B. *phasierende Äußerungen* vor, die den Dozenten dazu dienen, den Gesamtdiskurs in Ablaufphasen zu gliedern. Aufgrund ihrer Schlüsselstellung im Diskurs ist davon auszugehen, dass die Äußerungen von den Dozenten im Rahmen der Vorlesungsvorbereitung gedanklich geplant wurden. Als Beispiel dafür lässt sich (B 12) aus der Geologievorlesung anführen. Der Dozent gibt

am Sitzungsanfang einen Überblick über die Themen der Sitzung und formuliert diesen Überblick in einem Satz mit einer Vollklammer, die 13 Wörter umspannt:

- (B 12) *Stellen wir uns anfangs auf äh die Thematik Redoxeigenschaften und Redoxvorgänge in den Böden ein* ↑

Als sprachlich vorbereitet ist z.B. (B 13) aus einer Politologievorlesung einzustufen. Der Dozent erarbeitet über einen längeren Diskursabschnitt schrittweise Inhalte, die abschließend in Form eines Satzes mit Vollklammer noch einmal zusammengefasst werden. Die Vollklammer umschließt 11 Wörter:

- (B 13) *Also noch einmal: Aristoteles wendet auf verschiedene Arten der Freundschaft das dem Gerechtigkeitsbegriff zugrunde gelegte Gleichheitskonzept an* ↑

Und Beispiele für Äußerungen, deren Inhalt vom Sprecher bereits früher schon einmal schriftlich vorbereitet worden war, finden sich vor allem in geisteswissenschaftlichen Vorlesungen, die manuskriptgestützt gehalten wurden. So z.B. das bereits an anderer Stelle angeführte Beispiel (B 4) aus der Politologievorlesung. Ein weiteres Beispiel sei hier mit (B 14) aus einer Sprachwissenschaftsvorlesung angeführt. Die Vorlesung wird auf der Basis eines getippten vorläufigen Manuskripts des Dozenten zu einem Buch zum gleichen Thema gehalten, welches den Studierenden in Kopie vorliegt. Auch hier zeigt der Vergleich des mündlichen Beispiels mit der entsprechenden Textstelle aus dem Manuskript, dass die extrem lange Mittelfeldbesetzung von 16 Wörtern weit gehend vom Dozenten schriftlich vorbereitet war:

Im Manuskript:

*In Bezug auf Wahrscheinlichkeiten folgt Romaine Poppers Unterscheidung in Ereignis- und Hypothesenwahrscheinlichkeit und wendet im Prinzip dessen Würfelbeispiel - wenn auch darauf nicht explizit referiert wird - auf die Realisierung einer phonologischen Variablen an, die man als Zufallsvariable definieren kann.*

- (B 14) *In Bezug auf Wahrscheinlichkeiten folgt Romaine Poppers Unterscheidung in Ereignis- und Hypothesenwahrscheinlichkeit und wendet im Prinzip dessen Würfelbeispiel –auch wenn sie darauf nicht eingeht - . auf die Realisierung einer phonologischen Variablen an→, die man als Zufallsvariable definieren kann↓.*

In den hier untersuchten naturwissenschaftlichen Vorlesungen waren Beispiele dieser Art rar. Lediglich bei einem Beispiel aus einer Physikvorlesung könnte argumentiert werden, dass der Dozent auf eine bereits existierende Formulierung zurückgreifen konnte, und zwar auf eine mathematische bzw. physikalische Formel. Das Mittelfeld enthält 10 Wörter.

(B 15) *Und für technische Anwendungen, wenn Sie . den Pockelseffekt . in so einem . Kriställchen machen mit ner Dimension von ungefähr . drei Millimeter, ner Länge von . fünfzehn . Zentimeter oder zehn Zentimeter, dann **kommen** Sie mit Spannungen U . Lamda . Halbe von ungefähr hundertfünfzig Volt **aus** ↓.*

Weitere Beispiele dieser Art kamen in den hier untersuchten naturwissenschaftlichen Vorlesungen nicht vor, was zumindest zum Teil daran zu liegen scheint, dass die zu vermittelnden Wissensinhalte in den naturwissenschaftlichen Vorlesungen im Vorlesungsraum auf Folie oder an der Tafel in Form von Rechenkettens, Graphiken oder Bildern vorhanden sind. Sie müssen nicht wortreich versprachlicht werden. Vielmehr genügt es, mittels Deiktikum auf sie zu zeigen, was vielfach zu kürzeren Sätzen wie in (B 16) und (B 17) sowie zu kürzeren Klammerfüllungen wie in (B 18) führt und zum Teil auch die insgesamt geringeren Durchschnittswerte für Satzlängen und Klammerfüllungen in den naturwissenschaftlichen Vorlesungen gegenüber den geisteswissenschaftlichen Vorlesungen erklärt (siehe 4.3.1 im vorliegenden Beitrag):

(B 16) *So ↓, und die Funktion, die **schau** ma uns jetzt amal **an** ↓,*

(B 17) *So ↓, das **schützt** den ersten Term **ab** ↑,*

(B 18) *Und wenn man sich das ankuckt, dann **sieht** die Kurve so **aus** ↓, ja ↑?*

Komplex gefüllte Vollklammern wurden also von den Dozenten meist dann riskiert, wenn sie über ein „Gerüst“ verfügten, welches sie durch die Konstruktion getragen hat bzw. es ihnen zumindest erleichtert haben dürfte.

Soweit zu den Äußerungen mit Vollklammer. Nun zur zweiten Spielart, den Äußerungen mit Teilkammern:

#### **4.3.4 Teilkammern zu unterschiedlichen Zwecken in den verschiedenen Disziplinen**

In ca. 50% der Fälle haben die Dozenten von den Verfahren zur Mittelfeldentlastung Gebrauch gemacht. Durch den Einsatz dieser Verfahren ist es den Dozenten möglich, komplexe Inhalte zu formulieren und dabei einerseits die Gefahr für Störungen oder Fehler bei der Klammerschließung zu minimieren und andererseits die Wissensvermittlung optimal zu gliedern. Und wie die Analyse zeigt, geschieht dies in geistes- und naturwissenschaftlichen Vorlesungen aus unterschiedlichen Gründen bzw. unter Nutzung unterschiedlicher Verfahren:

Für die weit gehend mündliche Wissensvermittlung in geisteswissenschaftlichen Vorlesungen erweist sich das Verfahren der Kurzklammer mit *Wissensballung* im Nachfeld als typisch. Dabei wird der Abstand zwischen den Klammerteilen relativ kurz gehalten und die Klammer inhaltsschwach gefüllt, sodass die Klammerfüllung weder an den Sprecher erhöhte Verbalisierungs- noch an den Hörer erhöhte Rezeptionsanforderungen stellt. Im Anschluss werden die Wissens Elemente entfaltet, was zum einen den Wissenstransfer optimiert und zum anderen die Mitschrift erleichtert. Dazu ein Beispiel aus einer Politologievorlesung:

(B 19) *Dieser Brief **schlug vor**→ . Handel↑ . , die menschliche Behandlung von schiffbrüchigen, amerikanischen Seeleuten↑, die Möglichkeit amerikanischer Schiffe, Kohlen und Proviant zu fassen↓.*

Das Mittelfeld ist leer, sodass die Verbalisierung bzw. Rezeption der Klammer problemlos ist. Das komplexe Wissen folgt dann in Form einer Aufzählung im Nachfeld, die von den Studenten z.B. in Form einer mit Spiegelstrichen versehenen Auflistung mitgeschrieben werden kann.

Neben Aufzählungen ermöglicht die Strategie der Kurzklammer in Kombination mit einer Mittelfeldentlastung auch eine Wissensvermittlung in Teilschritten. Dabei wird eine komplexe Information in kleinere Bestandteile aufgebrochen und in miteinander verketteten Einzelschritten sukzessive an die Studenten weitergegeben. Auch dazu ein Beispiel aus einer Politologievorlesung:

(B 20) *Und bei diesem Unternehmen **kamen/brachen** natürlich wieder alte Traumata **auf**↓, Traumata der Okkupation↑, der Repressionen↑ und der Deportationen vor allem im Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg↑, und das **traf** eben vor allem **zu**→, diese Traumata, für das Baltikum, aber auch für den Kaukasus, auch für die Ukraine und auch für Weißrussland↓.*

Im Unterschied zu den geisteswissenschaftlichen Vorlesungen besteht die Aufgabe der Dozenten in den hier untersuchten naturwissenschaftlichen Disziplinen der Mathematik, Physik, Chemie und Geologie, wie bereits erläutert, vielfach darin, die mündliche Wissensvermittlung mit der Präsentation bzw. mit der Vertextung der Wissens Elemente auf OHP oder an der Tafel synchron laufen zu lassen. Und in Äußerungen mit Lexikalklammer erweist sich dafür die Teilklammer mit Nachfeldbesetzung als zweckmäßig:

So z.B. in folgendem Beispiel aus einer Physikvorlesung. Zu koordinieren ist hier die mündliche Wissensvermittlung mit der *Präsentation* der Folie, auf der die zu

vermittelnden Wissens Elemente graphisch dargestellt sind. Die auf der Folie dargestellten Wissens Elemente werden erst verbalisiert, wenn die Folie aufliegt, was syntaktisch zu einer Nachfeldbesetzung führt:

- (B 22) *Wir **stellen uns vor** → /\_1 einen Stern, ja ↑, der in einer Entfernung *d* sich befinden würde über der Erde um die Sonne, ja ↑.* /\_1 Dozent legt Folie auf und deutet parallel zur Verbalisierung des Satzes auf die entsprechenden Stellen der Folie

In Vorlesungen, in denen das zu verbalisierende Wissen *vertextet* wird, ist die mündliche Wissensvermittlung parallel zur *Anschrift* auf OHP oder an der Tafel zu organisieren. Dabei wird in den Sätzen mit Lexikalklammer jeweils das, was als nächstes angeschrieben werden soll, im Nachfeld verbalisiert.

Explizit wird der Einsatz dieses Verfahrens z.B. in dem bereits an anderer Stelle angeführten (B 17) aus einer Mathematikvorlesung. Das, was angeschrieben werden soll, wird zunächst im Nachfeld genannt und dann parallel organisiert noch einmal mündlich wiederholt und an der Tafel angeschrieben:

- (B 24) *So ↓, und die Funktion, die schau ma uns jetzt amal an ↓.  
 . und zwar **schau ma uns an** → . den  
 Differenzenquotienten von der Funktion /\_1 .....  
 Differenzenquotient . von dieser Funktion ↓\_1 ↓.* /\_1 Dozent schreibt:  
 Differenzenquotient von dieser  
 Funktion:

Bei der Parallelisierung von mündlicher Wissensvermittlung und Vertextung der Wissens Elemente an der Tafel oder auf OHP kann es zudem zu einem Einfluss der mathematischen Formelsprache auf die Syntax kommen, und zwar dann, wenn die Sätze analog zur Anschrift nach den Linearisierungsregeln der Formelsprache formuliert werden. So z.B. in (B 25) aus einer Mathematikvorlesung:

- (B 25) *Und davon /\_1 **zieh ich ab** → die Fläche . von a bis x . . ,* /\_1 Dozent schreibt in  
 mathematischer Formelsprache:  
 minus Integral von a bis x

Und schließlich sei noch auf ein auffälliges Verfahren der Mittelfeldentlastung hingewiesen, und zwar auf das Verfahren der „deiktischen Ausklammerung“:

#### 4.3.5 „Deiktische Ausklammerung“ als spezielles Verfahren

Sind die zu vermittelnden Inhalte mittels Folie bzw. Tafelanschrieb im Wahrnehmungsraum visuell präsent, können „Nachfeldbesetzungen“ auch in Form von zeigender Gestik und/oder zeigenden Sprachhandlungen realisiert werden. Beispiele

dazu finden sich vor allem in den naturwissenschaftlichen Vorlesungen, in denen Vertextungen typisch sind. Ein Beispiel aus einer Mathematikvorlesung:

(B 26) Also **setz** ma da **ein**↑ /<sub>-1</sub> des /<sub>-1</sub>/.

/<sub>-1</sub> Dozent zeigt mit dem Foliestift auf eine komplexe Formel auf der Folie

Und ein weiteres Beispiel aus einer Physikvorlesung:

(B 27) Und für . Dj von x und t nach Dx **setz** ich jetzt **ein**→ das, was ich /<sub>-1</sub> hier habe,

/<sub>-1</sub> Dozent zeigt mit dem Finger auf eine komplexe Formel auf der Folie

In diesen Fällen dürften die Rezeption der Klammerfüllung sowie die Nachfeldbesetzung keine erhöhten Anforderungen an das Hörergedächtnis stellen. Vielmehr werden die Hörer dadurch gefordert, dass sie ihre Aufmerksamkeit gleichzeitig auf die mündliche Wissensvermittlung, die Vertextung der Wissensselemente durch den Dozenten auf OHP bzw. an der Tafel sowie auf die eigene Mitschrift richten müssen.

So weit die Teilergebnisse zur diskursspezifischen Verwendung lexikalischer Klammern in Vorlesungen. Aus diesen Ergebnissen ergeben sich Implikationen für die DaF-Praxis.

## 5. Implikationen für die Praxis

Ziel der Analyse war es, das Prinzip der „Gedächtnisfreundlichkeit“ bei der Verwendung der Lexikalklammer, wie es von Weinrich (1984, 1986, 1993) formuliert wurde, für die Diskursart Vorlesung zu konkretisieren. Die Ergebnisse sollen als Basis dienen, um konkretere Lernzielbestimmungen zur Pragmatik der Klammer in der gesprochenen Wissenschaftssprache formulieren und die Lehrmaterialien weiter entwickeln zu können.

Methodisch erfolgte dies auf der Basis einer Untersuchung zum Vorkommen der Klammer in nur *einer* weiteren Diskursart, ein Tropfen auf dem heißen Stein angesichts der Text- und Diskursartenfülle, auf die im DaF-Unterricht sprachlich vorzubereiten ist. Zudem war das Korpus begrenzt, so dass Verallgemeinerungen nur sehr vorsichtig formuliert werden können. Auch beruhen die Konkretisierungen der Thesen Weinrichs (1984, 1986, 1993), wie sie nun möglich sind, allein auf der Analyse der

sprecherseitigen Äußerungen. Die Hörerseite wurde nicht berücksichtigt. Auch wurde die „Gedächtnisfreundlichkeit“ nur an Hand von drei Parametern gemessen, und zwar erstens an der Risikobereitschaft der Dozenten, sie zu verwenden, zweitens an der Störungsanfälligkeit der Konstruktion beim Klammerschließen sowie drittens an der Komplexität der Äußerungen, die allein durch die Wortanzahl gemessen wurde, ungeachtet der Tatsache, dass die inhaltliche Komplexität auch entscheidend von der Wortart abhängt.

Trotz dieser methodischen Beschränkungen ergeben sich aus der Untersuchung für die theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Klammer m.E. jedoch die wichtige und weiter führende Erkenntnis, dass empirische Analysen einen tieferen Einblick in die Funktionalität der Klammern liefern, und zwar vor allem, um die Pragmatik der Konstruktion stimmiger beschreiben zu können und damit im DaF-Unterricht vermittelbar zu machen.

Ermöglicht wird das funktionale Potential der Lexikalklammer strukturell dadurch, dass die Klammer ein flexibel handhabbares Gliederungsinstrument ist, eine Beobachtung, die es durch weitere empirische Analysen zu erhärten gilt. Und sollte sich dieses Bild bestätigen, wäre in einem weiteren Schritt zu überlegen, ob die Struktur der Klammer in den DaF-Lehrmaterialien bislang nicht als zu „statisch“ visualisiert wird. Fokussieren doch die Metaphern, die derzeit zur Veranschaulichung der Konstruktion in den DaF-Materialien verwendet werden, wie *Rahmen* und *Brücken*<sup>10</sup> eher Statik als Flexibilität.

Des Weiteren implizieren die Ergebnisse für die Praxis, dass es sinnvoll sein könnte, in der Behandlung der Klammerkonstruktionen im DaF-Unterricht stärker als bislang das funktionale Potential zu entfalten, nachdem die Struktur an sich eingeführt und gefestigt wurde. Liegt doch der Reiz der Konstruktion gerade in ihren funktionalen Einsatzmöglichkeiten. Angeregt wird dies bereits im Lehrwerk „Unterwegs“, wobei sich die Beschreibung auf die Verwendung als stilistisches Mittel in der Literatur beschränkt, veranschaulicht an einem Beispieltext von Siefgried Lenz (Unterwegs 1998: 132).

Hier könnten der DaF-Praxis weitere Ergebnisse aus der Forschung zugeführt werden wie z.B. die Ergebnisse und Belegbeispiele von Thurmair (1991) und Uhmman (1993)

---

<sup>10</sup> Zur Metapher der Brücke siehe ausführlicher Kretzenbacher (2005).

zur gesprochenen Alltagssprache, die Ergebnisse von Beneš (1986) zu Heinrich Bölls „Und er sagte kein einziges Wort“, die Ergebnisse von Rath (1965) zu enzyklopädischen Texten sowie schließlich auch die Ergebnisse aus der vorliegenden Untersuchung zur gesprochenen Wissenschaftssprache.

Für den Bereich der gesprochenen Wissenschaftssprache wären dabei beide Spielarten der Konstruktion zu berücksichtigen, also Vollklammern und Teilkammern. Sie sollten an Hand von realen Belegbeispielen in realitätsnahen Kontexten behandelt werden.

Im Bereich der Vollklammern wäre dabei zunächst auf Klammern in Routineäußerungen vorzubereiten, also auf die „Standardfälle“ von Lexikalklammern in Vorlesungen. Dazu zählen phasierende Äußerungen, die disziplinenübergreifend für die Abwicklung von Vorlesungen verwendet werden, sowie Äußerungen, die in den jeweiligen Fächern typisch sind. Die trennbaren Verben, die darin vorkommen, könnten in einer Liste gesammelt werden. Darauf aufbauend ließen sich Übungen entwickeln, um die Erwartbarkeit der Präfixe zu trainieren, wobei eine Progression von den Verben der allgemeinen Wissenschaftssprache hin zu den fachsprachlichen Verben sinnvoll wäre.

Ausgehend von diesen „Standardfällen“ könnten dann in einem weiteren Schritt die Bedingungen für extrem gedehnte Vollklammern besprochen und das Klammerdehnen geübt werden. Des Weiteren könnten die Belegbeispiele mit extrem gedehnten Klammern dazu dienen, auch auf eventuelle Störungen beim Klammerschließen vorzubereiten.

Bezüglich der Teilkammern sollte deskriptiv vorgegangen werden. Anhand von realen Korpusbeispielen sollten die Anwendungsbereiche für Teilkammern wie z.B. Aufzählung zur Erleichterung der Mitschrift, Wissensvermittlung in Teilschritten und Synchronisation von mündlichem Vortrag und Vertextung an der Tafel/auf OHP aufgezeigt werden. Damit würde das funktionale Potential der Konstruktion deutlich werden und im Anschluss könnten wiederum einzelne Verfahren der Mittelfeldentlastung geübt werden.

So weit die zu berücksichtigenden Aspekte. Für die Umsetzung dieser Vorschläge in Grammatiken und Lehrmaterialien liegt transkribiertes Beispielmateriale bereit (Jasny 2001), das didaktisiert werden kann. Dabei eröffnet das in der Untersuchung verwendete Verfahren, von diskurstypischen Verwendungsweisen auszugehen und die

diskursiven Bedingungen sowie das praktische Handeln der Dozenten in der Analyse zu berücksichtigen und auch im Transkript zu erfassen, für die Didaktisierung neue Möglichkeiten. Die syntaktischen Strukturen können zu den transkribierten Nebenbemerkungen in Bezug gesetzt und in ihrer Funktion veranschaulicht werden. Wie dies im Einzelnen ausgearbeitet werden kann, muss einem weiteren Beitrag vorbehalten bleiben.

## Bibliographie

- Altmann, Hans (1981) Formen der "Herausstellung" im Deutschen. Rechtsversetzung, Linksversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 106).
- Bahlmann, Clemens; Breindl, Eva; Dräxler, Hans-Dieter; Ende, Karin; Storch, Günther (1998) *Unterwegs*. Lehrwerk für die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. Materialienbuch. Berlin: Langenscheidt.
- Beneš, Eduard (1968) Die Ausklammerung im Deutschen als grammatische Norm und als stilistischer Effekt. In: *Muttersprache* 78, 289-298.
- Beneš, Eduard (1981) Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht. In: Bungarten, Th. (Hrsg.) *Wissenschaftssprache*. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München: Fink, 185-212.
- Buhlmann, Rosemarie (1985) Merkmale geschriebener und gesprochener Texte im Bereich naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Eine Betrachtung unter didaktischen Gesichtspunkten. In: *Special Language/Fachsprache* 7, Heft 3-4, 98-125.
- Chen, Shing-Lung (1994) *Pragmatik des Passivs in chemischer Fachkommunikation*. Empirische Analyse von Labordiskursen, Versuchsanleitungen, Vorlesungen und Lehrwerken (Dissertation). München (Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München).
- Ehlich, Konrad (1993) Computergestütztes Transkribieren – Das Verfahren HIAT-DOS. In: Richter, G. (Hrsg.) *Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache*. Frankfurt a.M.: Lang, 47-70.
- Ehlich, Konrad (1994) Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: *Linguistik der Wissenschaftssprachen*. H. L. Kretzenbacher und H. Weinrich (Hrsg.). Berlin: de Gruyter, 325-351.
- Fandrych, Christian (2002) *Herausarbeiten vs. illustrate*: Kontraste bei der Versprachlichung von Sprechhandlungen in der englischen und deutschen Wissenschaftssprache. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Mehrsprachige Wissenschaft - europäische Perspektiven*. <http://www.euro-sprachenjahr.de/onlinepub.htm>, 1-28.
- Grütz, Doris (1995) Strategien zur Rezeption von Vorlesungen: eine Analyse der gesprochenen Vermittlungssprache und deren didaktische Konsequenzen für den audiovisuellen Fachsprachenunterricht Wirtschaft. Frankfurt a.M. u.a.: Lang (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 48).

- Hoffmann, Ludger (1991) Anakoluth und sprachliches Wissen. In: Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation 19, Heft 1, 97-119.
- Jasny, Sabine (1993) Trennbare Präfixverben als sprachliche Mittel in der Wissenschaftssprache und in Lehrwerken zur Wissenschaftssprache - ein empirisch basierter Vergleich (Magisterarbeit). München (Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München).
- Jasny, Sabine (1997) Partikelverbklammern in der gesprochenen Wissenschaftssprache und in den Lehrwerken zum Hörverstehen von gesprochener Wissenschaftssprache - ein empirisch basierter Vergleich. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 45, 205-223.
- Jasny, Sabine (2001) Trennbare Verben in der gesprochenen Wissenschaftssprache und die Konsequenzen für ihre Behandlung im Unterricht für Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. Dissertation. Regensburg (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 64).
- Kretzenbacher, Heinz Leonhard (1990) Rekapitulation. Textstrategien der Zusammenfassung von wissenschaftlichen Fachtexten. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung; 11).
- Kretzenbacher, Heinz Leonhard (2003) Sprachliche und kognitive Klammerstrukturen in Deutsch als Fremd- und Wissenschaftssprache, oder: Weinrich'sche Brückenschläge. In: Thurmair, Maria; Willkop, Eva-Maria (Hrsg.): Am Anfang war der Text – 10 Jahre “Textgrammatik der deutschen Sprache“. München: Iudicium, 113-133.
- Kretzenbacher, Heinz Leonhard (2005) Von Klammern und Brücken. Didaktik der Satzklammer für Deutschlernende mit Englisch als Mutter- oder erster Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch 32, 19-23.
- Kühn, Peter (1996) Lernziel Vorlesungen verstehen. Zur Prüfungspraxis in der PNdS/DSH. In: Kühn, Peter (Hrsg.): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt a.M. u.a.: Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 53), 93-147.
- Mangold, Jürgen (1985) Fachsprache Mathematik und Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M. u.a.: Lang (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 15).
- Munsberg, Klaus (1994) Mündliche Fachkommunikation. Das Beispiel Chemie. Tübingen: Narr (= Forum für Fachsprachen-Forschung 21).
- Rath, Rainer (1965) Trennbare Verben und Ausklammerung. Zur Syntax der deutschen Sprache der Gegenwart. In: Wirkendes Wort 15, 217-232.
- Redder, Angelika (1982) Schulstunden I. Transkripte. Tübingen: Narr (= Kommunikation und Institution 4: Dokumente).
- Roche, Jörg; Scheller, Julija (2004) Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb: Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdsprachenerwerbs. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenerwerb 9 (1) ([http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-09-1/beitrag/roche-scheller2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-1/beitrag/roche-scheller2.htm)).
- Schröder, Hartmut (1988) Aspekte einer Didaktik, Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache) unter besonderer Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Fachtexte. Frankfurt a.M.: Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 20).

- Stegner, J. (1986) Mündliche Wissenschaftssprache in Lehrveranstaltungen (Magisterarbeit). München (Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität).
- Thurmair, Maria (1991) Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17, 174-202.
- Twain, Mark (1983) Die schreckliche deutsche Sprache. In: Ein Bummel durch Europa. Frankfurt a.M. u.a.
- Uhmann, Susanne (1993) Das Mittelfeld im Gespräch. In: Reis, M. (Hrsg.) Wortstellung und Informationsstruktur. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 306).
- Weinrich, Harald (1984) Die Zukunft der deutschen Sprache. In: Die deutsche Sprache der Gegenwart: Vorträge gehalten auf der Tagung der Joachim-Jungius-Gesellschaft der Wissenschaft, Hamburg, am 4. und 5. November 1983. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 83-108.
- Weinrich, Harald (1986) Klammersprache Deutsch. In: Sprachnormen in der Diskussion. Beiträge vorgelegt von Sprachfreunden (Günter Drosdowski zum 15.10.1986). Berlin: de Gruyter, 116-145.
- Weinrich, Harald (1993) Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag.

### **Biographische Angaben**

Dr. Sabine Jasny war von 1996 bis 2005 Fachleiterin und Lehrerin am Sprachinstitut dialoge Lindau, von 2002-2004 außerdem Seminarleiterin in der Lehrerfortbildung am Goethe-Institut München, von 2003-2005 Antragstellerin und Projektleiterin im EU-Projekt [www.montanalingua.com](http://www.montanalingua.com), und 2005 DaF-Dozentin an der Universität Bielefeld. Seit 1997 ist sie als DaF-Autorin für den Klett-Verlag tätig, und seit 2007 arbeitet sie an der University of Sydney. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Deutsch als fremde Wissenschaftssprache, Sprachenpolitik und -planung sowie Methodik/Didaktik DaF.

Sabine.Jasny@usyd.edu.au

<http://www.arts.usyd.edu.au/departs/german/staff/profiles/jasny.shtml>