

# Sambor Grucza

---

## Sprache(n) – Fachsprache(n) – Fachsprachendidaktik

---

Studia Germanica Gedanensia 22, 31-46

---

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Sambor Grucza

Uniwersytet Warszawski



## Sprache(n) – Fachsprache(n) – Fachsprachendidaktik

### 1. Problemstellung

DER BEGINN einer intensiven Beschäftigung mit praktischen Fragen der Fachsprachendidaktik fällt auf den Anfang der 80-er Jahre des 20. Jh.s. Das Forschungsinteresse an der Fachsprachendidaktik beginnt in Polen mit Untersuchungen zum fremdfachsprachlichen Unterricht und dabei vorwiegend in Bezug auf die fremdsprachliche Ausbildung von Studenten verschiedener nicht-philologischer Fächer. Die ersten polnischen Arbeiten dazu wurden in der Zeitschrift *Glottodidactica*<sup>1</sup> und später in *Przegląd Glottodydaktyczny*<sup>2</sup> (dessen Aufgaben seit 2009 die Zeitschrift *Lingwistyka Stosowana – Przegląd. Applied Linguistics – Review. Angewandte Linguistik – Studien*<sup>3</sup> übernommen hat) veröffentlicht.

Im Grunde genommen wurden in Polen komplexe Forschungsprojekte zu Fachsprachen in der Regel nicht von der Linguistik selbst, sondern vor allem von der Glottodidaktik und Translatorik initiiert. Die ersten systematischen glottodidaktisch und translatorisch orientierten Fachsprachenforschungen wurden Ende der 70-er Jahre des 20. Jh.s am Institut für Angewandte Linguistik der Universität Warschau in einem beträchtlichen Umfang betrieben (s. Kielar 1994, Lewandowski 1994, Woźniakowski 1994). Die Linguistik hat die Fachsprachen als Untersuchungsgegenstand ungefähr zehn Jahre später „entdeckt“ (s. Z. Berdychowska 1982, 1987, 1990, B. Skowronek 1982, 1986a,b, 2001, S. Wojnicki 1979, 1984, 1991, M. Dakowska 1990, Grabarczyk 1989, L. Bartoszewicz 1994, Z. Jancewicz 1994). Früher hat sie, wenn überhaupt, nur ein schwaches Interesse an den lexikologischen Komponenten von Fachsprachen, d.h. den Terminologien, gezeigt. Dabei ist das fachsprachenlinguistische Forschungsinteresse von dem terminologischen zu unterscheiden, da sich

---

<sup>1</sup> s. <http://kgit.amu.edu.pl/index.php?go=glotto>

<sup>2</sup> s. [www.kjs.uw.edu.pl/nauka/wydawnictwa\\_pg.html](http://www.kjs.uw.edu.pl/nauka/wydawnictwa_pg.html)

<sup>3</sup> s. [www.kjs.uw.edu.pl/nauka/wydawnictwa\\_ls.html](http://www.kjs.uw.edu.pl/nauka/wydawnictwa_ls.html)

das letztere nur auf die lexikalische Komponente beschränkte und dabei vorwiegend praktische Zielsetzungen verfolgte. Wie S. Gajda (1990) zutreffend bemerkte, ist der Beginn einer bewussten und systematischen terminologischen Tätigkeit im 18. Jh. anzusetzen und mit den Arbeiten des schwedischen Naturwissenschaftlers Carl von Linné (1707-1778; vor Carl Nilsson Linnaeus, lateinisch Carolus Linnaeus, Erhebung in den Adelsstand) (auf dem Gebiet der Biologie) und Antoine Laurent de Lavoisier (1743-1794) (auf dem Gebiet der Chemie) verbunden. C. von Linné hat die binominale Bildung von Termini eingeführt, womit er an die antike Methode der Klassifikation und des Definierens *per generis proximum et diferentiam specificam* anknüpfte. Damit hatte er auch die botanische (1751) und später auch die zoologische (1758) Terminologie mit Hilfe des Lateinischen systematisiert (s. Linnésches System)<sup>4</sup>. Anders als C. von Linné hat A.L. de Lavoisier Modelle für die Bildung von Termini im Bereich der chemischen Verbindungen auf der Grundlage des Französischen entwickelt<sup>5</sup>. Interessant ist, dass die Entwicklung der Terminologie im Prinzip nicht von den Linguisten selbst, sondern von Forschern anderer Disziplinen initiiert wurde. In Deutschland und in Polen waren es z.B. Ingenieure – E. Wüster und W. Nowicki (zur genaueren Segmentierung und Taxonomie der Geschichte der Fachsprachen und der Geschichte ihrer wissenschaftlichen Betrachtung s. S. Grucza 2008).

Vor etwa 10 Jahren hat in Polen auch der Prozess der Institutionalisierung der Fachsprachenforschung im akademischen Bereich begonnen. Im Jahre 2000 wurde das Institut für Fachsprachen<sup>6</sup> an der Universität Warschau ins Leben gerufen, das sich programmatisch mit der Erforschung von Fachsprachen und Fachkommunikation und der akademischen Umsetzung ihrer Ergebnisse in der Fachsprachendidaktik sowie der Ausbildung von Fachsprachenübersetzern und -dolmetschern beschäftigt (s. S. Grucza 2007, 2010).

Generell muss jedoch festgestellt werden, dass es, obwohl schon seit Langem viele praktische Fragen der Fachsprachendidaktik erörtert werden, immer noch an ihrer komplexen theoretischen Fundierung fehlt. Der folgende Artikel soll einen Beitrag dazu leisten, indem er einen Versuch darstellt, die theoretische Fundierung der Fachsprachendidaktik auf der anthropozentrischen (Fach)Sprachentheorie aufzubauen.

Es ist hier zwar nicht der Ort, die Ursachen dieses Umstandes bzw. Zustandes eingehend zu analysieren, wichtig scheint mir jedoch, zumindest die wichtigsten zu nennen. Meines Erachtens resultieren sie vornehmlich aus bestimmten Ansichten zu Fachsprachen und somit auch zur Fachsprachendidaktik. Dies sind: (1) Fachsprachen werden oft mit Terminologien (Fachwortschätzen) gleichgesetzt, *ergo* wird Fachsprachenlernen mit Terminologie-Lernen gleichgesetzt; (2) Fachsprachen werden oft mit Fachwissen gleichgesetzt, *ergo* Fachsprachenlehrer brauchen, wenn überhaupt, nur fachliche und keine fachsprachliche Kompetenz; (3) Fachsprachen

<sup>4</sup> s. [http://de.wikipedia.org/wiki/Carl\\_von\\_Linné](http://de.wikipedia.org/wiki/Carl_von_Linné)

<sup>5</sup> s. [http://de.wikipedia.org/wiki/Antoine\\_Laurent\\_de\\_Lavoisier](http://de.wikipedia.org/wiki/Antoine_Laurent_de_Lavoisier)

<sup>6</sup> s. [www.kjs.uw.edu.pl](http://www.kjs.uw.edu.pl)

werden als Varianten der Gemeinsprache betrachtet, *ergo* brauchen Fachsprachenlehrer keine fachsprachendidaktische Ausbildung.

Im Folgenden werde ich versuchen, diese Ansichten zu revidieren. Dabei gehe ich von folgenden Positionen aus: (1) Fachsprachen dienen der Facherkenntnis, Facherkenntnis *eo ipso* ist nur über Fachsprachen möglich; (2) Fachsprachen dienen der Fachkommunikation, Fachkommunikation *eo ipso* ist nur über Fachsprachen möglich; (3) Fachsprachen sollen unter funktionalen Gesichtspunkten gegenüber der jeweiligen Gemeinsprache als autonom aufgefasst werden; (4) Fachsprachen sind unter ontologischen Gesichtspunkten gegenüber der jeweiligen Gemeinsprache keine autonomen Sprachen; (5) Fachsprachendidaktik stellt eine besondere Art der Sprachendidaktik dar, *ergo* können/sollen/müssen Fachsprachen durch speziell ausgebildete Lehrer unterrichtet werden.

## 2. Idiolekt – Idiogemeinlekt – Idiofachlekt

In der anthropozentrischen Sprachentheorie<sup>7</sup> steht am Anfang linguistischer Überlegungen der konkrete Mensch und seine konkrete Sprache. Die Sprache eines konkreten Menschen ist im ontologischen Sinne konkret, da sie eine reale Ausstattung des menschlichen Gehirns ist. So wird hier der Ausdruck „Sprache“ zuerst auf „die konkrete Sprache eines konkreten Menschen“ bezogen und in dieser Bedeutung als „Idiolekt“ bezeichnet.

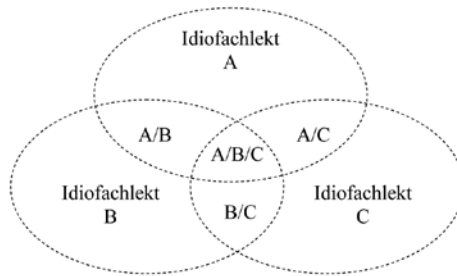
Auf der Grundlage von Beobachtungen und Vergleichen konkreter Menschen und ihrer Idiolekte können Modelle / Konstrukte gebildet werden. In diesem Sinne kann sich der Ausdruck „Sprache“ auch auf ein linguistisches (mentales) Konstrukt beziehen, das entweder als Schnittmenge oder Vereinigung von Merkmalen bestimmter Idiolekte anzusehen ist. Diese Konstrukte werden in der anthropozentrischen Sprachentheorie als Polylekte bezeichnet. Dies bezieht sich sowohl auf die Gemeinlekte als auch auf die Fachlekte.

Dies bedeutet, dass der Ausdruck „Fachsprache“ zuerst als die konkrete Fachsprache eines konkreten Menschen, also als sein Idiofachlekt, verstanden wird. Eine (konkrete) Fachsprache, wie jede andere (konkrete) Sprache eines (konkreten) Menschen, ist seine immanente Eigenschaft, genauer gesagt, eine Eigenschaft seines Gehirns. In dem Sinne ist es eine Fachsprache eines konkreten Menschen, eines konkreten Fachmanns, ein konkreter Wirklichkeitsbereich. Dies bedeutet zuerst, dass Fachsprachen weder abstrakte Systeme noch autonome Gebilde sind (im Übrigen: sie sind auch keine konkreten Systeme; genauer dazu s. S. Grucza 2008). Dies hat bereits F. Grucza sehr deutlich zum Ausdruck gebracht: „In Wirklichkeit existiert keine menschliche Sprache selbstständig. Wirklich existieren menschliche Sprachen immer nur in Form gewisser Bestandteile bestimmter (miteinander vernetzter) Eigenschaften konkreter Menschen. Ganz allgemein kann man diese Eigenschaften die

<sup>7</sup> Ausführlicher darüber s. S. Grucza 2010

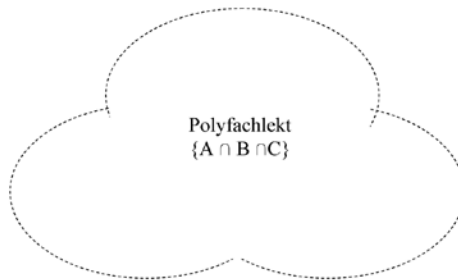
„sprachlichen Eigenschaften“ nennen. Es handelt sich um diejenigen Eigenschaften, die es Menschen ermöglichen, einerseits bestimmte Äußerungen zu formulieren, sie mit Bedeutungen zu „versetzen“ und die Formen der Äußerungen mündlich bzw. schriftlich zu realisieren, und andererseits Äußerungen anderer Menschen zu empfangen, zu identifizieren, zu interpretieren und zu verstehen. (...) Im engeren Sinne sind wirkliche menschliche Sprachen bestimmte Bereiche des praktischen Wissens konkreter Menschen. (...) Doch gleichgültig, ob wir sie im engeren oder weiteren Sinne betrachten, wirkliche menschliche Sprachen sind keine selbständigen Objekte. Als selbständige Objekte funktionieren nur die Inhaber wirklicher Sprachen – die konkreten Menschen (Individuen). Zwar können auch externalisierte sprachliche Äußerungen (Texte) als (relativ) selbständige Objekte angesehen werden, doch besitzen sie im Grunde genommen keine funktionale sprachliche Selbständigkeit“ (F. Gruzca 2002b: 233f.).

Der Ausdruck „Idiofachlekt“ kann sich aber auch auf ein Konstrukt beziehen, das entweder als Schnittmenge oder Vereinigung von Idiofachlekten der in Betracht gezogenen Fachleute konstruiert werden kann. Dieses Konstrukt ist als „Polyfachlekt“ zu bezeichnen. Dies kann am folgenden Schema veranschaulicht werden:



Schema 1: Polylektale Teile (Schnittmengen) der Menge dreier Idiofachlekte

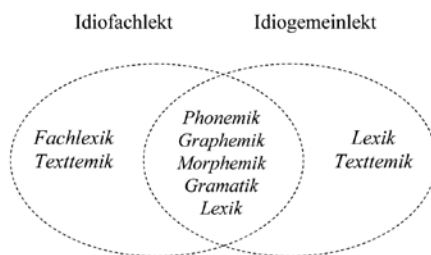
Der Polyfachlekt, aufgefasst als Vereinigung von Idiofachlekten dreier in Betracht gezogener Fachleute, kann folgendermaßen graphisch veranschaulicht werden:



Schema 2: Polylektale Teile (Vereinigung) der Menge dreier Idiofachlekte

Hinzugefügt sei noch, dass Polyfachlekte, aufgefasst als Vereinigung von Idiofachlekten der in Betracht gezogenen Fachleute, in der Rekonstruktion und Beschreibung grammatischer Komponenten von Fachsprachen (Idiofachlekten), und Polyfachlekte aufgefasst als Vereinigung von Idiofachlekten der in Betracht gezogenen Fachleute in der Rekonstruktion und Beschreibung lexikalischer Komponenten von Fachsprachen (Idiofachlekten) in Betracht gezogen werden. Sowohl Idiofachlekte als auch Polyfachlekte müssen von deren Beschreibungen (Modellen) unterschieden werden. Darauf hat schon F. Grucza (1994: 21) deutlich hingewiesen (s. auch S. Grucza 2008).

Aus dem oben Gesagten ergibt sich, dass unter dem komponentalen Gesichtspunkt Fachsprachen (Idiofachlekte) gegenüber der jeweiligen Gemeinsprache (dem Idiogemeinlekt) keine autonomen (vollständigen) Sprachen sind. Unter diesem Gesichtspunkt ist jede Fachsprache (jeder Idiofachlekt) mehr oder weniger mit der Gemeinsprache (dem Idiogemeinlekt) verbunden und zwar so, dass sich die Menge der Fachsprachenkomponenten und die Menge der Gemeinsprachenkomponenten überschneiden, d.h. eine Schnittmenge bilden. Vor allem aber Fachsprachen-Phonemik und Fachsprachen-Grammatik decken sich in der Regel fast vollständig mit der Phonemik und Grammatik der entsprechenden Gemeinsprache. Dafür überschneiden sich die Lexik-Komponenten der Fachsprachen und der Gemeinsprache nur zum Teil -je nach Art der Fachsprache- in unterschiedlichem Grade. Beide, die Fachsprachen und die Gemeinsprache, haben auch „eigene“ Textmuster-Komponenten. Die Terminologie-Komponenten sind demgegenüber nur für Fachsprachen charakteristisch. Dies lässt sich folgendermaßen veranschaulichen:



Schema 3: Der gemeinsame Bereich der konstitutiven Elemente des Idiofach- und Idiogemeinlekts

Jedoch unter funktionalem Gesichtspunkt müssen Fachsprachen gegenüber der jeweiligen Gemeinsprache als autonome Sprachen aufgefasst werden, da jede (konkrete) Fachsprache eine spezielle kognitive und eine spezielle kommunikative Funktion erfüllt.

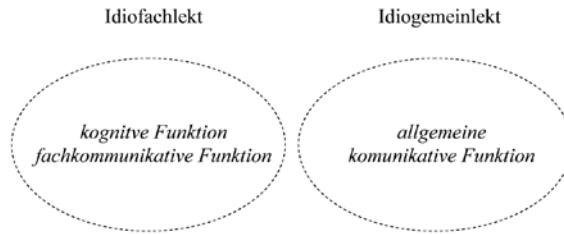
### 3. Kognitive und kommunikative Funktionen von Fachsprachen

Es besteht kein Zweifel daran, dass sich die Funktion der Fachsprachen nicht nur in der kommunikativen Funktion innerhalb verschiedener Fachgemeinschaften erschöpft. Mit anderen Worten: Fachsprachen sind nicht ausschließlich kommunikative Werkzeuge „ihrer“ Fachgemeinschaften. Sie sind auch, und vielleicht auch in erster Linie, kognitive Werkzeuge der jeweiligen Fachgemeinschaften, da sie ihren Mitgliedern als Werkzeuge der Facherkenntnis dienen. Fachsprachen erfüllen eine kommunikative Funktion, da dank ihnen Fachtexte produziert und rezipiert (verstanden) werden können, wodurch auf der Seite des Textproduzenten Fachwissen ausgedrückt und auf der Seite des Textrezipienten dieses aufgebaut (konstituiert) werden kann. Fachsprachen erfüllen eine kognitive Funktion, da dank ihnen neues Fachwissen gebildet und altes umorganisiert werden kann. In dieser Hinsicht können oder müssen Fachsprachen sogar als eines der wichtigsten Mittel der zivilisatorischen Entwicklung ihrer (Fach)Gemeinschaften betrachtet werden. Daraus ergibt sich, dass der Entwicklungsstand der jeweiligen Fachsprache sowohl als Zeugnis als auch als Maßstab der zivilisatorischen Entwicklung der jeweiligen (Fach)Gemeinschaft aufgefasst werden kann. Umgekehrt bedeutet dies, dass der Stand der zivilisatorischen Entwicklung einer Gemeinschaft am Stand der Entwicklung ihrer Fachsprachen gemessen werden kann.

Jede hoch entwickelte antike Gesellschaft (Zivilisation) hat gemessen an dem von ihr erreichten Entwicklungsstand eine Reihe hoch entwickelter Fachsprachen hervorgebracht. Im Rahmen jeder dieser Gesellschaften erfolgte zuerst die Herausbildung von Fachsprachen, die der Ausübung von bestimmten Bereichen der praktischen Arbeit dienten, d.h. mit bestimmten Handwerks-, Medizin-, und/oder Baukunstarten verbunden waren. Diese Fachsprachen nenne ich hier praktische Fachsprachen. Wenig später folgte innerhalb dieser Gesellschaften auch immer eine Entwicklung von Fachsprachen, die der Erkenntnis oder der Gesellschaftsorganisation dienten. Diese Fachsprachen bezeichne ich als kognitive Fachsprachen.

Fachsprachen erfüllen eine kognitive Funktion, d.h. eine Erkenntnisfunktion, da mit ihnen durch Denkhandlungen neues Fachwissen gebildet und/oder altes (um)organisiert werden kann. F. Grucza (2002a, 2004) spricht in diesem Zusammenhang von der „tragenden Rolle der Fachsprachen in der Entwicklung der menschlichen Zivilisation“ und betrachtet den Entwicklungsstand von Fachsprachen als Indikator für die Zivilisationsentwicklung. Fachsprachen erfüllen eine kommunikative Funktion, da dank ihnen Fachtexte externalisiert und verstanden werden können, wodurch Fachwissen transferiert werden kann.

In dem Sinne erfüllen Fachsprachen eine doppelte Instrumental-Funktion: Zum einen sind sie Instrumente der Erkenntnis, zum anderen Instrumente der Textbildung. Der Unterschied zwischen Fachsprachen (Idiofachlekten) und Gemeinsprachen (Idiogemeinlekten) lässt sich folgendermaßen veranschaulichen:



Schema 4: Funktionale Autonomie von Fach- und Gemeinsprache

Es wurde oben festgestellt, dass unter dem funktionalen Gesichtspunkt Fachsprachen gegenüber der jeweiligen Gemeinsprache als autonome Sprachen aufgefasst werden, da jede (konkrete) Fachsprache eine spezielle kognitive und eine spezielle kommunikative Funktion erfüllt. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass es nicht möglich ist, sowohl in der jeweiligen Fachsprache als auch in der Gemeinsprache eine Fachkommunikation mit dem gleichen fachlichen Wert durchzuführen. Ein Fachtext, der in einer bestimmten Fachsprache formuliert wurde (z.B. ein linguistischer Beitrag), lässt sich nicht mit Hilfe einer Gemeinsprache in einen „Gemeintext“ übersetzen, so dass der fachliche Wert beider Texte äquivalent bleibt.

Unter funktionalem Gesichtspunkt müssen die jeweiligen Fachsprachen auch untereinander als autonome, d.h. „vollständige“, Sprachen aufgefasst werden. Es ist nämlich nicht möglich, in zwei verschiedenen Fachsprachen Aussagen über ein und denselben Ausschnitt der Wirklichkeit zu treffen: Linguistische Texte können nicht sowohl in der Linguistik-Fachsprache als auch in der Rechts-Fachsprache formuliert werden, *ergo* lassen sich Linguistik-Texte nicht in Rechts-Texte übersetzen.

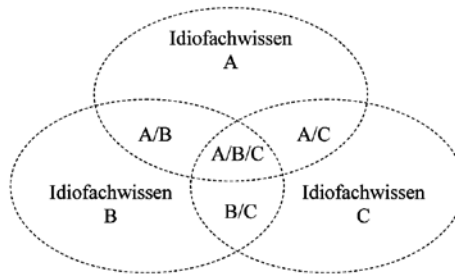
Aus dem bereits Gesagten geht hervor, dass die Spezifik der Fachsprachendidaktik darin besteht, dass die fachsprachliche Kompetenz die Kenntnis eines bestimmten Fachwissens impliziert. Halten wir es uns vor Augen – die jeweiligen (konkreten) Fachsprachen dienen den Spezialisten dazu, einerseits (auf der Seite des Textproduzenten) Fachtexte zu produzieren, um damit bestimmtes Fachwissen zu externalisieren, und andererseits (auf der Seite des Textrezipienten) Fachtexte zu verstehen, um damit das vom Textproduzenten intendierte Fachwissen zu rekonstruieren.

Dabei muss hervorgehoben werden, dass sich der Ausdruck „Fachwissen“ in seiner ersten Bedeutung auf das konkrete Fachwissen eines konkreten Fachmanns bezieht, das ich weiterhin als „Idiofachwissen“ bezeichnen möchte. Das Fachwissen ist also, wie jedes (andere) Wissen auch, zuerst das konkrete Fachwissen eines konkreten Menschen, d.h. eines konkreten Fachmanns. Der Ausdruck „Fachwissen“ kann sich aber auch auf ein Konstrukt beziehen, das entweder als Schnittmenge oder Vereinigung von Idiofachwissen der in Betracht gezogenen Fachleute konstruiert werden kann. Dieses Konstrukt ist als „Polyfachwissen“ zu bezeichnen. Hinzugefügt



sei noch, dass in der Regel das Polyfachwissen als Vereinigung von Idiofachwissen der in Betracht gezogenen Fachleute aufgefasst wird.

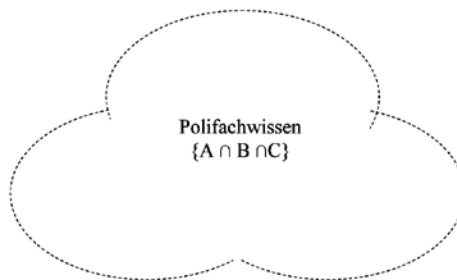
Polyfachwissen, aufgefasst als Schnittmenge von Idiofachwissen dreier in Betracht gezogener Fachleute, kann folgendermaßen graphisch veranschaulicht werden:



Schema 5: Schnittmengen der Mengen dreier Idiofachwissen<sup>8</sup>

In diesem Schema stellt der Bereich A/B/C das Polyfachwissen dar, das als Schnittmenge der Mengen des Idiofachwissens A, B und C aufgefasst wurde. Der Bereich A/B stellt das Polyfachwissen dar, das als Schnittmenge der Mengen des Idiofachwissens A und B, der Bereich A/C das Polyfachwissen, das als Schnittmenge der Mengen des Idiofachwissens A und C und der Bereich B/C das Polyfachwissen, das als Schnittmenge der Mengen des Idiofachwissens A und C aufgefasst wurde.

Polyfachwissen, aufgefasst als Vereinigung von Idiofachwissen dreier in Betracht gezogener Fachleute, kann folgendermaßen graphisch veranschaulicht werden:



Schema 6: Vereinigung der Mengen dreier Fachidiowissen A, B, C

Ob, und wenn ja, wie das Wissen überhaupt im menschlichen Gehirn strukturiert bzw. aufgeteilt ist, entzieht sich beim gegenwärtigen Stand der Forschung weitgehend der Erkenntnis, da eine direkte empirische Beobachtung des Wissens einfach

<sup>8</sup> Die getrennte Linie bringt zum Ausdruck, dass die Abgrenzung sowohl der jeweiligen Mengen als auch der jeweiligen Schnittmengen relativ ist.

nicht möglich ist. Beim gegenwärtigen Stand der Forschung über den Aufbau des Wissens, über den Aufbau einzelner Wissenssysteme – wenn solche im menschlichen Gehirn überhaupt vorhanden sind, wie auch über eventuelle strukturelle Zusammenhänge zwischen den einzelnen Wissenssystemen liegen nur sehr wage fragmentarische und hoch hypothetische Erkenntnisse vor (s. P. Carruthers 2000, N. Kompa 2001, W. Rödder, E. Reucher 2001, E. Lütke-meier 2001, W. Rödder, F. Kulmann 2003, M. Vogel 2003, R. Cattell 2006, E. Kösel 2007, A. Ziem 2008, L. Kajetzke 2008, W.G. Lycan 2008, S. Atran 2008, E. Papaleontiou-Louca 2008, J. Aitchison 2008, S. Edelman 2008, B. Brülisauer 2008, Th. Brüsemeister, K.-D. Eubel 2008, L.R. Squire, E.R. Kandel 2009, G. Gillett 2009, Z. Torey 2009). Was aber empirisch direkt beobachtbar ist, sind Exponenten des Fachwissens, d.h. Fachtexte, wobei durch deren Analysen Hypothesen über die innere Strukturierung des Fachwissens aufgestellt werden können.

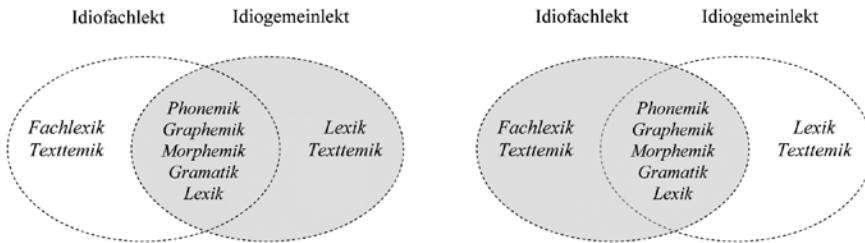
Was die kommunikative Funktion von Fachsprachen angeht, kann hier nur generell gesagt werden, dass der Zweck einer jeden Fachkommunikation in dem (i) Generieren, (ii) Umorganisieren oder (iii) Transferieren eines (neuen) Fachwissens besteht. In einer Fachkommunikation geschieht dies, indem die an ihr beteiligten Partner sprachliche Äußerungen, d.h. Fachtexte, externalisieren und sie verstehen. Linguistisch gesehen kann die Fachkommunikation nur dann erfolgreich sein, wenn die an dieser Interaktion beteiligten Partner den jeweiligen Fachtexten dieselbe/ähnliche Fachbedeutung zuschreiben (können). Dies bedeutet wiederum, dass die Fachkommunikation nur dann linguistisch erfolgreich sein kann, (a) wenn die an der Interaktion beteiligten Partner im Besitz dergleichen Fachsprache sind, d.h. wenn zwischen ihren Fachsprachen ein bestimmter Grad an Ähnlichkeit besteht, (b) wenn die an dieser Interaktion beteiligten Partner über ein bestimmtes Fachwissen verfügen und wenn zwischen ihrem Fachwissen ein bestimmter Grad an Ähnlichkeit besteht.

In Bezug auf die oben gemachten Feststellungen kann die Fachkommunikation als Formulieren und Senden sowie Empfangen und Verstehen von „Fachtexten“ (d.h. von Exponenten des Idiofachwissens des Senders) aufgefasst werden. Damit der Rezipient den *Fachtext* (das Fachwissen) des Produzenten so rekonstruieren kann, wie es der Produzent will, muss dieser seinen „Fachtext“ so formulieren, dass der Rezipient keine Möglichkeit hat, seinen *Fachtext* (das Fachwissen) anders als intendiert zu rekonstruieren.

#### 4. Glottodidaktische Implikationen

Aus der Tatsache, dass unter dem funktionalen Aspekt Fachsprachen als autonom aufzufassen sind, geht hervor, dass dem Lernen einer Fachsprache nicht unbedingt die Aneignung der jeweiligen Gemeinsprache vorausgehen muss. Es wurde oben festgestellt, dass unter dem ontologischen Gesichtspunkt jede Fachsprache (jeder Idiofachlekt) mehr oder weniger mit der Gemeinsprache (dem Idiogemeinlekt) verbunden ist. Diese Feststellung gilt aber auch umgekehrt: unter dem ontologischen

Gesichtspunkt ist jede Gemeinsprache (jeder Idiogemeinlekt) mehr oder weniger mit der Fachsprache (dem Idiofachlekt) verbunden. Und dies deswegen, da analytisch betrachtet, die Menge der gemeinsamen Komponenten (der Mengenschnitt) sowohl ein Teil der Gemeinsprache (des Idiogemeinlekts) als auch ein Teil der jeweiligen Fachsprache (des jeweiligen Idiofachlekts) darstellt:

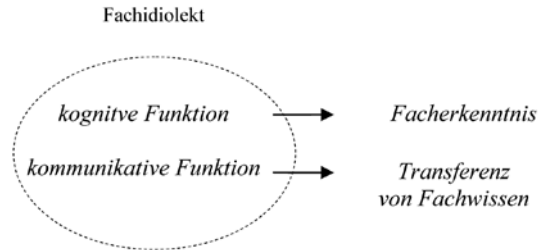


Schema 7: Komponentale Zusammensetzung von Fachsprachen

Aus den bereits gemachten Feststellungen geht eindeutig hervor, dass sich das Fachsprachenlernen nicht auf das Lernen von Fachwortschatz (Terminologie) beschränken darf. Fachsprachenlernen muss auch, und vielleicht in erster Linie, das Aneignen fachtextueller Kompetenzen zum Ziel haben, d.h. solcher Fähigkeiten, die es dem Lernenden auf der einen Seite ermöglichen, Fachtexte entsprechend den jeweiligen Textmustern einer Fachgemeinschaft zu produzieren, und auf der anderen Seite, Fachtexte zu rezipieren (zu verstehen). Des Weiteren muss Fachsprachenlernen auch das Aneignen der fachdiskursiven Kompetenzen zum Ziel haben, womit die Fähigkeiten gemeint sind, die es dem Lerner (dem Fachmann) ermöglichen, konkrete Fachtexte als Instrumente des Fachdiskurses interaktionell zu benutzen. Somit wird der Begriff fachsprachliche Kompetenz hier im weiteren Sinne aufgefasst. Er umfasst sowohl die rein fachsprachliche als auch die interaktionelle (kommunikative) Kompetenz, d.h. jene Fähigkeiten, die es dem Menschen ermöglichen, in den jeweiligen Kommunikationsereignissen die Sprecher/Hörer-Rolle einzunehmen und durch Sprachhandlungen interaktionell zu agieren.

Aber nicht nur das. Bis jetzt wurde das Lernen von Fachsprachen nur unter dem kommunikativen Gesichtspunkt betrachtet, so als ginge es dabei nur um die Aneignung fachkommunikativer Kompetenzen. Es wurde jedoch bereits gesagt, dass die Fachsprachen innerhalb „ihrer“ Fachgemeinschaften sowohl kommunikative als auch kognitive Funktionen erfüllen, dass sie sowohl kommunikative als auch kognitive Werkzeuge „ihrer“ Fachgemeinschaften sind. Dank der kognitiven Funktion können die Mitglieder der jeweiligen Fachgemeinschaften neues Fachwissen bilden und altes umorganisieren. Dank der kommunikativen Funktion können die jeweiligen Mitglieder der Fachgemeinschaften das Fachwissen mittels Fachtexte an andere transferieren (übermitteln).

Daraus ergibt sich, dass das Lernen von Fachsprachen nicht nur unter dem kommunikativen Gesichtspunkt betrachtet werden kann, sondern auch Aspekte der fachkognitiven Kompetenzen einschließen muss.



Schema 8: Kognitive und kommunikative Fachsprachenkompetenz

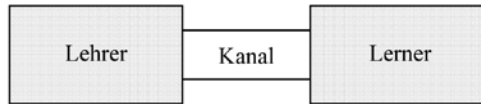
Das Aneignen von Fachwissen der jeweiligen Fachsprachengemeinschaft ist aber nicht das Ziel des Fachsprachenlernens. Das konkrete Fachwissen ist nur insoweit notwendig, inwieweit es für den Erwerb der jeweiligen Fachsprache notwendig ist, d.h. nur inwieweit der Lerner auf der Grundlage des Fachwissens die kommunikativen und kognitiven fachsprachlichen Fähigkeiten internalisieren kann. Somit hat B. Spillner (1983:19) recht, indem er schreibt: „Aufgabe des Fachsprachenunterrichts ist weniger die Aneignung von Terminologie als viel eher die Vermittlung fachspezifischer Wortbildungsmuster, Satzschemas, Stilkonventionen, Argumentationsstrukturen etc.“ Ähnlich hat sich dazu auch R. Buhlmann (1983: 63) geäußert: „Wenn man nun davon ausgeht, dass sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach das Ziel des Fachsprachenunterrichts ist, dann lässt sich daraus für die Fachsprachendidaktik folgendes ableiten: Sie muss die im Fach gängigen Denk- und Mittelungsstrukturen bewusst und /oder nachvollziehbar machen. Sie muss die nötigen lexikalischen und syntaktischen Mittel vermitteln. Sie muss die im Fach gängigen Textbaupläne bewusst und/oder verfügbar machen.“

Vor dem Hintergrund der oben gemachten Bemerkungen muss für die Fachsprachendidaktik festgestellt werden, dass sie sich nicht nur der Frage nach (Fach) Erkenntnis und Fachsprache nicht entziehen soll, sondern sie bewusst an der zentralen Stelle ihrer Überlegung platzieren muss. Sie muss sich dessen bewusst sein, dass sich kardinale Fragen des Fachsprachenlernens nicht ausschließlich auf Fragen der Fachkommunikation beschränken können, sondern dass sie auch, und vielleicht in erster Linie, Fragen der kognitiven Funktion von Fachsprachen einbeziehen müssen. Deswegen muss sich die Fachsprachendidaktik programmatisch mit Fragen der kognitiven Funktion von Fachsprachen auseinandersetzen.

## 5. Fachsprachendidaktik

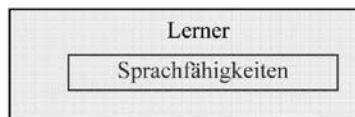
Die Fachsprachendidaktik stellt einen besonderen Teilbereich der allgemeinen Glotodidaktik (Sprachendidaktik) dar, woraus sich ergibt, dass der Forschungsgegenstand

der Fachsprachendidaktik als ein besonderer Teilbereich des Forschungsgegenstandes der Glottodidaktik im Allgemeinen zu betrachten ist, wobei hier zwischen einem allgemeinen Forschungsgegenstand *sensu largo* und einem allgemeinen Forschungsgegenstand *sensu stricte* unterschieden werden kann. Den allgemeinen Gegenstand der Glottodidaktik *sensu largo* bilden Lehrer, Lerner und der Kommunikationskanal zwischen ihnen (s. F. Grucza 1978, s. auch M. Szczodrowski 1988, 2001, 2004, 2006a,b, 2007, 2008a,b, 2009a,b). Graphisch kann dies wie im Schema 10 dargestellt werden:



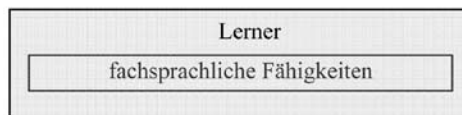
Schema 9: Gegenstand der Glottodidaktik *sensu largo*

Den allgemeinen Gegenstand der Glottodidaktik *sensu stricte* bildet der Lerner, genauer genommen seine bestimmten Entitäten, d. h. seine Sprachfähigkeiten / Sprachkompetenz (sein Idiolekt):



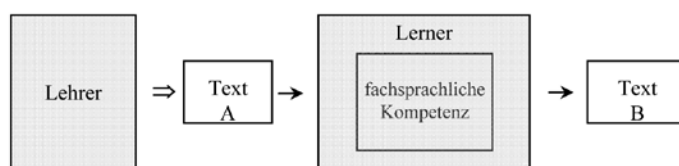
Schema 10: Gegenstand der Glottodidaktik *sensu stricte*

Auch der Forschungsgegenstand der Fachsprachendidaktik kann im engeren oder breiteren Sinne aufgefasst werden. Den Gegenstand der Fachsprachendidaktik *sensu largo* bilden Lehrer, der Lerner und der Kommunikationskanal zwischen ihnen. Den Gegenstand *sensu stricte* bilden der Lerner und seine Fachsprachenfähigkeiten / Fachsprachkompetenz (sein Fachidiolekt). Somit unterscheidet sich der allgemeine Forschungsgegenstand Glottodidaktik von dem Forschungsgegenstand der Glottodidaktik durch die in Betracht gezogenen Sprachfähigkeiten, im ersten Fall sind es die allgemeinsprachlichen Fähigkeiten und im zweiten Fall die fachsprachlichen Fähigkeiten:



Schema 11: Gegenstand der Fachsprachendidaktik *sensu stricte*

Daraus ergibt sich, dass der Gegenstand der Fachsprachendidaktik *sensu largo* folgendermaßen dargestellt werden kann:



Schema 12: Gegenstand der Fachsprachendidaktik sensu largo

Der Begriff fachsprachliche Kompetenz wird hier im weiteren Sinne verstanden. Er umfasst sowohl die rein sprachliche als auch die interaktionelle (kommunikative) Kompetenz, d.h. jene Fähigkeiten, die es dem Menschen ermöglichen, in den jeweiligen Kommunikationsereignissen die Sprecher/Hörer-Rolle einzunehmen und durch Sprachhandlungen interaktionell zu agieren.

Dieser Begriff ist durch den der fach(inter)kulturellen Kompetenz zu erweitern. Da die Frage nach dem Stellenwert der (Inter)Kulturalität in der Fachkommunikation wissenschaftlich weitgehend unberührt bleibt, lassen sich für weitere Untersuchungen zuerst nur einige Annahmen machen: (1) Das Wissen, wie Mitglieder einer Fachgemeinschaft miteinander kommunizieren, stellt fundamentales Wissen über die Kommunikationskultur dieser Gemeinschaft dar. (2) Das Besondere an der Fachkommunikation sind ihre intrakulturelle und interkulturelle Dimension sowie die Bezüge der beiden Dimensionen zueinander. (3) Unter Intrakulturalität fachsprachlicher Kommunikation können Eigenschaften verstanden werden, die sich in den verschiedenen Fachgemeinschaften innerhalb der jeweiligen Ethnogemeinschaft als ähnliche/unterschiedliche Kommunikationsstile und Interaktionsmuster darstellen. (4) Unter Interkulturalität fachsprachlicher Kommunikation können Eigenschaften verstanden werden, die sich in den parallelen Fachgemeinschaften innerhalb von zwei oder mehreren Ethnogemeinschaften als ähnliche/unterschiedliche Interaktionsmuster darstellen.

## 7. Bibliographie:

- AITCHISON, J. 2008, *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Malden, Mass. etc.
- BARTOSZEWICZ, L. 1994, *W poszukiwaniu modelu nauczania czytania obcojęzycznych tekstów naukowych*. In: F. Grucza, Z. Kozłowska (eds.), *Języki specjalistyczne*. Warszawa, 61–70.
- BERDYCHOWSKA, Z. 1982, *Język fachowy w nauczaniu języka niemieckiego na studiach germanistycznych*. In: *Acta Universitatis Wratislaviensis* 649, *Germanica Wratislaviensia* XLIX, Wrocław, 59–64.
- BERDYCHOWSKA, Z. 1987, *Übungsgestaltung im fachübergreifenden Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage von fachspezifischen Texten*. In: *Skamandros – Germanistisches Jahrbuch DDR-VR Polen*, 152–159.

- BERDYCHOWSKA, Z. 1990, *Zum Stellenwert der Fachtextanalyse im Fremdsprachenunterricht*. In: W. Pfeiffer (ed.), *Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrerausbildung und Fortbildung*. Poznań, 65–67.
- BRÜLISAUER, B. 2008, *Was können wir wissen? Grundprobleme der Erkenntnistheorie*. Stuttgart
- BRÜSEMEISTER, TH., K.-D. EUBEL 2008, *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Wiesbaden
- BUHLMANN, R. 1983, *Sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach als Ziel der Fachsprachendidaktik*. In: H. P. Kelz (ed.), *Fachsprache 1: Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden*. Bonn, 62–89.
- CARRUTHERS, P. 2000, *Evolution and the human mind. Modularity, language and meta-cognition*. Cambridge etc.
- CATTELL, R. 2006, *An introduction to mind, consciousness and language*. London, etc.
- DAKOWSKA, M. 1990, *Psycholingwistyczne aspekty procesu rozumienia języka pisanego a techniki pracy z tekstem fachowym*. In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 11, 45–53.
- EDELMAN, SH. 2008, *Computing the mind. How the mind really works*. Oxford etc.
- GILLETT, G. 2009, *The mind and its discontents*. Oxford
- GAJDA, S. 1990, *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole.
- GRABARCZYK, Z. 1989, *Preparacja materiałów glottodydaktycznych w zakresie tekstów specjalistycznych*. In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 10, 83–99.
- GRUCZA, F. 1978, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*. In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 1, 29–44.
- GRUCZA, F. 1994, *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*. In: F. Grucza, Kozłowska Z. (eds.), *Języki specjalistyczne*. Warszawa, 7–27.
- GRUCZA, F. 2002a, *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinatory rozwoju cywilizacyjnego*. In: J. Lewandowski (ed.), *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*. Warszawa, 9–26.
- GRUCZA, F. 2002b, *Zu den Forschungsgegenständen der Linguistik und der Glottodidaktik – Zum Wesen menschlicher Sprachen und zu ihren Funktionen*. In: H. Barkowski, R. Faistauer (eds.), *In Sachen Deutsch als Fremdsprache: Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, Unterricht, interkulturelle Begegnung*. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm. Baltmansweiler 2002, 231–244.
- GRUCZA, F. 2004, *O językach dotyczących europejskiej integracji i Uni Europejskiej i potrzebie ukonstytuowania ogólnej lingwistyki języków specjalistycznych*. In: J. Lewandowski (ed.), *Języki specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa, 9–51.
- GRUCZA, S. 2007, *Glottodydaktyka specjalistyczna. Cz. I: Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych*. In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 23, 7–20.
- GRUCZA, S. 2007, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego* (2 ergänzte und erweiterte Aufl.). Warszawa
- GRUCZA, S. 2008, *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa

- GRUCZA, S. 2010, *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków (specjalistycznych)*. In: *Lingwistyka Stosowana – Przegląd. Applied Linguistics – Review. Angewandte Linguistik – Studien 2 (2010)* (im Druk).
- GRUCZA, S. 2010, *Specyfika uczenia języków specjalistycznych w świetle antropocentrycznej teorii języka*. In: J. Lukszyn (ed.), *Publikacja Jubileuszowa III*. Warszawa: KJS, (im Druk).
- GÜLICH, E. 2008, *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen
- JANCEWICZ, Z. 1994, *Nauczanie języka specjalistycznego w kierunku międzynarodowej współpracy naukowo-technicznej*. In: F. Grucza, Z. Kozłowska (ed.), *Języki specjalistyczne*. Warszawa, 93–98.
- KAJETZKE, L. 2008, *Wissen im Diskurs. Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden.
- KIELAR, B.Z. 1994, *Kształtowanie się translatoryki w latach 1972–1992*. In: B.Z. Kielar, L. Bartoszewicz, J. Lewandowski (eds.), *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*. Warszawa. 45–60.
- KIEŁB-STARCZEWSKA, E. 1999, *Nowa dziedzina studiów filologicznych „język biznesu” – aktualne koncepcje kształcenia w uczelniach wyższych*. In: P. Płusa (ed.), *Aktualne kierunki traduktologii polskiej*. Częstochowa, 29–36.
- KOMPA, N. 2001, *Wissen und Kontext : eine kontextualistische Wissenstheorie*. Paderborn
- KÖSEL, E. 2007, *Die Modellierung von Lernwelten. Bd.2: Die Konstruktion von Wissen – eine didaktische Epistemologie für die Wissensgesellschaft*. Bahlingen a. K.
- LEWANDOWSKI, J. 1994, *Scjentystyczny model badań naukowych prowadzonych przez ILS w latach 1972–1992*. In: B. Z. Kielar, L. Bartoszewicz, J. Lewandowski (eds.), *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*. Warszawa, S. 35–44.
- LÜTKEMEIER, E. 2001, *Strukturalistische Konzeption des Wissens. Entwicklung und empirische Anwendung*. Frankfurt am Main etc.
- LYCAN, W. G. (ed.) 2008, *Mind and cognition. An anthology*. Malden, MA etc.
- PAPALEONTIOU-LOUCA. E. 2008, *Metacognition and theory of mind*. Newcastle
- RÖDDER, W., F. KULMANN 2003, *Erinnerung und Abruf aus dem Gedächtnis. Ein informationstheoretisches Modell kognitiver Prozesse*. Hagen
- RÖDDER, W., E. REUCHER 2001, *Wissen und Folgern aus relevanter Information. Wissen ist meßbar*. Hagen
- SKOWRONEK B., 1982, *Fachsprache in der Hochschule am Beispiel der Polonistikstudenten*. In: W. Pfeifer (ed.), *Deutsch als Fachsprache*. Poznań, 117–125.
- SKOWRONEK B., 1986b, *Zur Beschreibung der Fachsprachen für den Gesteuerten Fremdsprachenunterricht*. In: *Glottodidactica XVIII*, 49–57.
- SKOWRONEK B., 2001, *O Nauczaniu języków specjalistycznych*. In: A. Kątny (ed.), *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji*. Olecko, 115–121.
- SPILLNER, B. 1983, *Methodische Aufgaben der Fachsprachenforschung*. In: H. P. Kelz (ed.), *Fachsprache 1: Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden*. Bonn, 16-29
- SQUIRE, L. R., E. R. KANDEL 2009, *Memory. From mind to molecules*. Greenwood Village, Colo.
- SZCZODROWSKI, M. 2004, *Glottokodematyka a nauka języków obcych*.



- SZCZODROWSKI, M. 1988, *Statyczne i dynamiczne struktury języka w aspekcie glottodydaktycznym*. Szczecin
- SZCZODROWSKI, M. 2001, *Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation*. Gdańsk
- SZCZODROWSKI, M. 2006a, *Uczenie się języków obcych w świetle glottokodematyki*. In: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (eds.), *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych. Lublin 2006, 7-15 .
- SZCZODROWSKI, M. 2006b, *Glottokodowe procesy przyswajania i użycia języka niemieckiego jako obcego*. In: *Glottodydaktyczne implikacje we współczesnych badaniach germanistycznych*. I Ogólnopolska Konferencja Naukowa. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku. Włocławek 2006, s. 21-30.
- SZCZODROWSKI, M. 2007, *Zur Struktur und Funktion des fremdsprachlichen Rückkopplungsgefüges*. In: K. Grzywka, J. Godlewicz-Adamiec, M. Grabowska, M. Kosacka, R. Małecki (eds.) *Kultur – Literatur – Sprache*. Festschrift für Herrn Professor Lech Kolago zum 65. Geburtstag. Warszawa, 828-836.
- SZCZODROWSKI, M. 2008a, *Komunikacja obcojęzyczna w ujęciu sprzężenia prostego i zwrotnego*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 24 (2008), 97-105.
- SZCZODROWSKI, M. 2008b, *Die Aneignung der (Fremd-)Sprache auf der Kommunikations- und Handlungsebene*. In: K. Myczko, B. Skowronek, W. Zabrocki (eds.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera. Poznań, 115-127.
- SZCZODROWSKI, M. 2009a, *Das fremdsprachliche Lernen als Mikro- und Makroprozesse*. In: *Studia Niemcoznawcze / Studien zur Deutschkunde* XL, 395-404.
- SZCZODROWSKI, M. 2009b, *Interiorisation und Exteriorisation als Glottokode-Prozesse*. In: *Studia Niemcoznawcze / Studien zur Deutschkunde* XLII, 289-295.
- TOREY, Z. 2009, *The crucible of consciousness. An integrated theory of mind and brain*. Cambridge, Mass. etc.
- VOGEL, M. (ed.) 2003, *Wissen zwischen Entdeckung und Konstruktion. Erkenntnistheoretische Kontroversen*. Frankfurt am Main
- WOJNICKI, S. 1979, *Cele specjalne w glottodydaktyce i ich wpływ na kryteria doboru materiału językowego*. In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 4, 43-56
- WOJNICKI, S. 1984, *Nauczanie do celów ograniczonych jako układ glottodydaktyczny*. In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 6, 7-14.
- WOJNICKI, S. 1991, *Nauczanie języków obcych do celów zawodowych*. Warszawa.
- WOŹNIAKOWSKI, W. 1994, *Badania w zakresie lingwistyki czystej prowadzone w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego – próba charakterystyki przez odniesienie do badań światowych*. In: B. Z. Kielar, L. Bartoszewicz, J. Lewandowski (eds.), *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*. Warszawa, 81-100.
- ZIEM, A. 2008, *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin etc.

