

Wissenschaftliches Schreiben als ein Schreiben auf zwei Ebenen **Überlegungen und Vorschläge aus der Vermittlungsperspektive**

1. Ausgangslage

Die folgenden Überlegungen sind beim Betreuen, Lesen und Bewerten von Seminararbeiten und Bachelorarbeiten entstanden. Dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob es sich um Arbeiten von muttersprachlichen oder fremdsprachlichen Studierenden handelt. In der Beratung habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Vorstellungen davon, was einen Text zu einem wissenschaftlichen Text macht, sehr ungenau sind, dass sich nur eine vage Vorstellung von Nominalisierungen, Passivkonstruktionen, Fachwortschatz, Zitaten und Fußnoten damit verbindet und sehr große Unsicherheit herrscht. Letztere hat noch zugenommen, seit die Problematik von Plagiaten zum Gegenstand einer breiten öffentlichen Diskussion wurde.

Vor diesem Hintergrund habe ich Studierenden – sie studieren DaF im B.A.-Studiengang und sind i.d.R. im 4. bis 6. Semester – einen kurzen Ausschnitt aus einer Einleitung gegeben und sie gefragt, was daran typisch für einen wissenschaftlichen Text sei. Es gab folgende Antworten:

1. Keine Verwendung von „ich“ und „wir“, also keine Sprecherbezeichnung
2. Keine Verwendung von „du“ und „Sie“, also keine Leseranrede
3. Fachwortschatz
4. Passivkonstruktionen
5. Komplexe Satzstrukturen
6. Einschübe
7. Klammern
8. Fußnoten
9. Grafiken, Schaubilder
10. Englische Fachbegriffe
11. Vorstellung der Gliederung
12. Vorstellung des Vorgehens
13. Nennung der verwendeten Ansätze und Methoden.

Bei den Antworten fällt auf, dass sie in erster Linie – vielleicht mit Ausnahme von Antwort 11 bis 13 – auf die Form der verwendeten sprachlichen Mittel bezogen sind, während deren Funktion unklar bleibt. Auf Nachfrage nach der Funktion bekommt man Antworten wie „Objektivität“, „Sachlichkeit“ und „Präzision“.¹ Dazu müsste m. E. nun der Einblick in übergeordnete Funktionen kommen:

1. Der Einblick in die Funktion bzw. den Zweck von Wissenschaft und ihrer Versprachlichung, insbesondere Verschriftlichung.
2. Der Einblick in die Funktion wissenschaftlicher Textarten.
3. Der Einblick in die Funktion der einzelnen sprachlichen Mittel in wissenschaftlichen Texten.

2. Wissenschaft als Diskussion

Wie verschiedentlich herausgearbeitet wurde (vgl. etwa Ehlich 2002: 19; Graefen/Moll 2011: 65f.; Fischer 2002: 63f.), dient die neuzeitliche Wissenschaft der systematischen Wissensentwicklung. Wissenschaftliche Arbeiten schließen stets an vorhandenes wissenschaftliches Wissen an, entweder in bestätigender, modifizierender oder entgegen gesetzter Weiterführung. In wissenschaftlichen Texten finden sich deshalb immer Hinweise auf früheres und abweichendes wissenschaftliches Wissen; insbesondere in Texten aus geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern auch auf zeitgleiche differierende Ansätze und Vorgehensweisen (vgl. Graefen/Moll 2011: 66). In der kritischen Auseinandersetzung mit diesen wird der eigene Beitrag zur Wissenschaft entwickelt. Von hier aus wird deutlich, welche

¹ Solche Begründungen finden sich auch in Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben, vgl. etwa Schäfer/Heinrich (2010: 12): „Da im Allgemeinen der deutsche Wissenschaftsstil sachlich, präzise, objektiv und logisch argumentierend wirken will, sind in wissenschaftlichen Texten einige sprachliche Phänomene relativ häufig anzutreffen: Das Ich-Tabu, das Erzähltabu, das Metaphern-Tabu (...) und der Nominalstil.“

Rolle die Bezugnahme auf andere Publikationen spielt, sei es in Form von Zitaten, Paraphrasen oder Verweisen. Sie dient der Verortung des eigenen Beitrags in der Fachdiskussion. Laut Ehlich ist die Teilnahme an der Fachdiskussion im Sinne der „Weitergabe von Wissen bzw. in dessen Expansion zu neuem Wissen“ (Ehlich 1993: 24) die grundlegende Funktion wissenschaftlicher Texte. Aus dieser Funktion ergibt sich die sprachliche Spezifik wissenschaftlicher Texte.

Diese Zusammenhänge sind seit langem und gut erforscht. Bereits in seinem Beitrag „Sprache und Wissenschaft“ von 1985 hat Harald Weinrich für die Wissenschaft ein „Veröffentlichungsgebot“ sowie ein „Rezeptions- und Kritikgebot“ formuliert:

Die Wissenschaften (müssen) insgesamt als eine Kommunikationsgemeinschaft gedacht werden (...). (...) Alle wissenschaftlichen Erkenntnisse sind daher einem allgemeinen Veröffentlichungsgebot unterworfen (...). Alle (...) Wissenschaftler sind (...), sobald sie die Nachricht von einem Forschungsergebnis empfangen haben, im Prinzip einem ebenso strikten Rezeptionsgebot, das mit einem Kritikgebot gepaart ist, unterworfen, und die kritisch rezipierenden Wissenschaftler dürfen nicht eher Ruhe geben, bis sie die mutmaßliche wissenschaftliche Erkenntnis allen denkbaren Falsifikationsversuchen ausgesetzt und sie auf diese Weise entweder erhärtet oder zu Fall gebracht haben. (Weinrich 1985/2001: 210)

Konrad Ehlich hat dann in seinem Beitrag „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“ von 1993² untersucht, mit welchen sprachlichen Handlungen diese Spezifik wissenschaftlicher Texte erreicht wird. Anders als zunächst vermutet, erweisen sich wissenschaftliche Texte nicht als bloße Assertionsverkettungen, die der sprachlichen Wiedergabe von Wissen dienen, sondern als zusätzlich durch eine diskursive Struktur gekennzeichnet, eine Struktur des „Streitens“ oder eine „eristische Struktur“ (Ehlich 1993: 28):

Wir erleben in den sprachlichen Formen den *Prozeß der Diskussion der Wissenschaft* selbst. In den Texten ist die diskursive Qualität des Wissenschaftsprozesses als eines Prozesses der streitenden Auseinandersetzung eingeschrieben. (kursiv i.O., S.Sch.) (Ehlich 1993: 30)

Seine Überlegungen zu dieser spezifischen Qualität wissenschaftlicher Texte hat Ehlich anhand von Texten verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen entwickelt. So zeigt er beispielsweise an einem Text aus der Geomorphologie, welche sprachlichen Mittel sich nicht als assertive, also Wissen wiedergebende, Strukturen einordnen lassen, sondern als Mittel angesehen müssen, die die Teilnahme an der Diskussion markieren, also den Eintritt des Autors „in einen imaginären Diskurs mit anderen Autoren“ (Ehlich 1993: 28).

Diese Struktur wird bereits im ersten Satz deutlich:

Es ist ein altes Problem der Geomorphologie, die Formenvielfalt der in der Natur vorkommenden Hangformen zu ordnen und zu deuten. (H. Rohdenburg 1971: 1; zitiert nach Ehlich 1993: 37)

Der Autor gibt nicht nur das Wissen weiter, dass es viele Hangformen in der Natur gibt, sondern er weist gleichzeitig darauf hin, dass es ein altes Problem ist, diese zu kategorisieren und zu interpretieren. Über die assertive Struktur der Wissenswiedergabe wird die diskursive Struktur gelegt, die den Status dieses Wissens in der Fachdiskussion benennt, nämlich: Man ist sich nicht einig, wie man mit diesem Wissen umgehen soll. Ginge es um die reine Wissensvermittlung – was vielfach als Funktion wissenschaftlicher Texte vermutet wird – würde dieser einleitende Satz wohl eher so heißen: „Es gibt eine Formenvielfalt von in der Natur vorkommenden Hangformen.“

Im weiteren Verlauf des geomorphologischen Textes werden die bisherigen Vorschläge für eine „Ordnung“ und „Deutung“ der vielfältigen Hangformen nicht nur genannt, sondern gleichzeitig einer qualitativen Einordnung unterzogen; es folgt also eine kommentierte Darstellung der Fachdiskussion.

In Ehlichs Analyse finden sich eine ganze Reihe weiterer Beispiele, wie die diskursive Struktur sprachlich realisiert wird. Sie seien hier kurz gezeigt, sollen aber nicht im Einzelnen kommentiert werden. Die relevanten Stellen wurden jeweils mit Kursivdruck markiert.³

² Artikelversion eines Vortrages vom 3. Juni 1991 an der Ludwig-Maximilians-Universität

³ Die Beispiele finden sich auf den Seiten 27f. von Ehlich (1993) kommentiert. Der Beispieltext als Ganzes ist ebenda auf S. 37 abgedruckt.

1. „Neben einer Typisierung der Hangformen *bieten sich* dazu auch von einfachen Annahmen ausgehende Modellbetrachtungen *an*.“ – etwas erscheint sinnvoll
2. „Die für flachere Hänge vorgeschlagenen Entwicklungsmodelle gehen jedoch entweder von *unzweckmäßigen Annahmen* aus oder sie *gelten* wegen spezieller Vorbedingungen *nur für bestimmte Fälle*, sodass ein allgemeingültiges Hangentwicklungsmodell *noch aussteht*.“ – Einschränkung des Geltungsbereichs eines Modells
3. „Der Wert dieses Modells ist jedoch *sehr beschränkt*.“ – Einschätzung der Leistungsfähigkeit eines Modells
4. „Außerdem hat die Annahme einer ‚gleichförmigen Entwicklung‘ *höchstens theoretischen Wert*.“ – Einschätzung der Leistungsfähigkeit einer Annahme
5. „Da andererseits Abspülung nicht selten auch allein vorkommt, ist es *weitaus zweckmäßiger*, zunächst ein für den Fall reiner Abspülung geltendes Modell zu entwickeln.“ – Wertung von Vorgehensweisen

In dieser doppelten Struktur, die für wissenschaftliche Texte charakteristisch ist, nämlich die Struktur der Wissenswiedergabe und die Struktur der gleichzeitigen wertenden Kommentierung dieses Wissens, sieht Ehlich eine große Herausforderung für die Rezeption wissenschaftlicher Texte:

Wenn wissenschaftliche Texte also in diesem Sinne Kombinationen von einerseits Sachverhaltswiedergaben (...), andererseits ein Niederschlag von (...) Streitkulturen sind, dann (...) erweisen sich diese Texte als außerordentlich komplexe Einheiten, Einheiten, die praktisch das schwierige Verhältnis von Diskurs und Text in der textuellen Oberfläche abbilden – obwohl das auf den ersten Blick nicht so erscheint, weil dieser erste Blick bestimmt wird *von der Gewöhnung daran, derartige Texte im wesentlichen als diskursferne, wissensweitergebende Texte zu behandeln*. (kursiv v. mir, S. Sch.) (Ehlich 1993: 30)

Die „Gewöhnung daran“, dass wissenschaftliche Texte als „diskursferne, wissensweitergebende Texte“ verstanden werden, stellt ein zentrales Problem im Hinblick auf studentische Hausarbeiten dar. Dies wird in der Arbeit von Kristin Stezano Cotelo „Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender“ (2008) sehr deutlich.⁴ In ihrem Unterkapitel 6.4 „Ausblendung der eristischen Struktur“ (2008: 165-190) zeigt Stezano anhand einer Gegenüberstellung von wissenschaftlichem Ausgangstext und studentischem Text, dass in der Seminararbeit gerade die diskursive Struktur des Ausgangstextes nicht realisiert wird. Im Ausgangstext heißt es etwa: „Die für die Erzählforschung zentrale Entdeckung, daß das Erzählen eine Normalförmigkeit aufweise, haben zuerst Labov/Waletzky 1967 (1973), 124, gemacht.“ (Bredel 1999: 43; zitiert nach Stezano 2008: 168) In der studentischen Seminararbeit wird daraus: „Die Normalförmigkeit des Erzählens führt sie (= Bredel, S.Sch.) auf Labov/Waletzky’s (1967) Entdeckung zurück“. Mit der Auslassung des Ausdrucks „zentral“ bei „zentrale Entdeckung“ fällt die Gewichtung der Aussage weg und damit die diskursive Struktur.

Eine ähnliche Wirkung hat eine zweite Auslassung in derselben Seminararbeit. Die Gegenüberstellung von zwei unterschiedlichen Konzeptionen durch „während“ wird in der studentischen Arbeit durch die Auslassung der während-Opposition zu einer Ergänzung. Anders als der Ausgangstext gestaltet sich der studentische Text folglich als rein referierende Nennung verschiedener Ansätze ohne eine Einordnung in die Fachdiskussion.

Auf der Grundlage dieser Analysen erklärt sich die große Menge an studentischen Arbeiten, die rein wissensreferierend vorgehen. In vielen dieser Arbeiten könnte man nachweisen, dass einerseits die eristische Struktur der Ausgangstexte, auf die Bezug genommen wird, nicht erkannt oder zumindest bei der Bezugnahme nicht berücksichtigt wurde, und dass andererseits die Arbeit selbst keine diskursive Struktur aufweist. Dies zeigt, wie stark die Vorstellung internalisiert ist, dass es bei wissenschaftlichen Texten um die reine Wiedergabe von Wissen geht. Ein dozentenseitiger Hinweis, es gehe in einer Seminar-, Bachelor- oder auch Masterarbeit darum, ein Thema argumentativ zu bearbeiten, ist vor diesem Hintergrund für die Studierenden wohl kaum zu verstehen.

⁴ Vgl. auch Stezano (2006).

3. Überlegungen zur Vermittlung

Zwei Beispiele aus meinem eigenen Lehralltag sollen noch einmal illustrieren, wie selbstverständlich die Vorstellung vom wissenschaftlichen Text als „Steinbruch“ für gesichertes Wissen ist.

Beispiel 1 – Seminararbeit

Das erste Beispiel bezieht sich auf eine studentische Seminararbeit zum Thema „Höflichkeit in Japan“. Dabei war eine Vorgabe, dass der Artikel von Hitoschi Yamashita „Höflichkeitsstile im Deutschen und Japanischen“ (2002) verwendet werden sollte. In der Seminararbeit findet sich folgende Bezugnahme auf den Text:

Yamashita betont weiterhin, dass es in den Büchern⁵ immer um die richtige Anwendung des Keigo⁶ geht und er präsentiert folgende stereotype Vorstellungen über das *Keigo*, die in diesen Büchern enthalten sind:

- Keigo ist charakteristisch für das Japanische;
- Keigo ist schön;
- Wer Keigo richtig verwendet, ist attraktiv (das gilt besonders für Frauen);
- Wer Keigo beherrscht, zeigt seine Bildung;
- Wenn man Keigo nicht beherrscht, ist das beschämend. (ebd.)

Das *Keigo* wird in der japanischen Gesellschaft stark ästhetisiert und damit zusammenhängend entsteht einer (sic) großer sozialer Druck (vgl. ebd., S. 320). (kursiv i. d. Seminararbeit., S. Sch.)⁷

Vergleicht man diese Übernahme mit dem zugrundeliegenden Original, wird deutlich, dass die Studentin den Ausgangstext nur als Text rezipiert hat, der gesichertes Wissen zur Verfügung stellt, das man nach Belieben aus dem Text entnehmen kann; als objektives Wissen behält es nach der Übernahme in den eigenen Text seine Gültigkeit. Die argumentative Struktur, in der dieses Wissen entwickelt wurde, wird in ihrer Relevanz nicht erkannt und findet keinerlei Niederschlag im studentischen Text. Hier nun der Ausgangstext zum Vergleich:

Den meisten Büchern ist gemeinsam, daß sie folgende stereotype Vorstellungen festschreiben:

- Keigo ist charakteristisch für das Japanische;
- Keigo ist schön;
- Wer Keigo richtig verwendet, ist attraktiv (das gilt besonders für Frauen);
- Wer Keigo beherrscht, zeigt seine Bildung;
- Wenn man Keigo nicht beherrscht, ist das beschämend.

Wie von Neustupny (1995: 17f.) ausführlich dargestellt, stimmen diese Stereotypen nur wenig mit der Kommunikationswirklichkeit überein. Es gibt in der japanischen Gesellschaft eine Art Ästhetisierung des Keigo – und einen gewissen damit zusammenhängenden sozialen Druck. (Yamashita 2002: 319f.)

Genau den Satz, mit dem Yamashita das Wissen kommentiert, das er dargestellt hat, lässt die Studentin in ihrer Übernahme weg. Sie ist nur interessiert an den Wissensinhalten, den Eigenschaften, die Yamashita über den Inhalt der japanischen Benimmbücher herausgefunden hat. Die argumentative Struktur nimmt sie offensichtlich nicht wahr. Dies wird auch daran deutlich, dass sie zwar im ersten Satz die Wertung von Yamashita übernimmt, dass es sich um „stereotype“ Vorstellungen handelt, aber die Einschätzung „stereotyp“ nicht weiter einbindet. Sie wird damit dysfunktional. In dem Text der Seminararbeit wird nicht klar, warum es sich bei diesen Vorstellungen um „Stereotype“, also „Vorurteile“ handelt. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass es sich hier keineswegs um „Stereotype“ bzw. „Vorurteile“ handelt, sondern um die gesellschaftliche Realität in Japan, werden doch im Folgenden weitere Belege für die große Bedeutung des Keigo angeführt, etwa Ergebnisse aus anderen Studien und Zitate von Japanologen. In Yamashitas Text erweist sich die Einschätzung als „stereotyp“ dagegen als zentral für die Argumentation des Textes, die auf die Diskrepanz zwischen dem hohen Stellenwert, der dem Keigo zugeschrieben wird, und dem tatsächlichen Stellenwert in der alltäglichen Kommunikation zielt. In den empirischen Analysen von Yamashita bestätigt sich, was er hier bereits

⁵ Hier sind Ratgeber für gutes Benehmen gemeint.

⁶ „Keigo“ bezeichnet das System sprachlicher Höflichkeit im Japanischen.

⁷ Die Verfasserin der Seminararbeit hat der Verwendung dieses Beispiels für den vorliegenden Artikel zugestimmt.

nennt: Das Stereotyp von der hohen Bedeutung des Keigo stimmt „nur wenig mit der Kommunikationswirklichkeit“ (Yamashita 2002: 320) überein.

Beispiel 2 – Seminardiskurs

Anhand eines zweiten Beispiels sei gezeigt, wie das beschriebene Problem bereits im studentischen Lektüremodus wissenschaftlicher Texte grundgelegt ist. Es stammt aus einem Seminargespräch. Die Studierenden hatten vorbereitend auf die Sitzung einen etwa drei Seiten umfassenden Text von Claus Altmayer zum wissenschaftlichen Kulturbegriff gelesen. Bevor der Text im Plenum besprochen werden sollte, hatten sie noch einmal einige Minuten Zeit, um sich in Partnerarbeit über die wichtigsten Inhalte zu verständigen. Auf die Einstiegsfrage, welcher Kulturbegriff in dem Text entwickelt wird, wurde als Antwort zitiert: Kultur ist „eine mehr oder weniger fest umrissene und empirisch beschreibbare Größe, die sich vor allem auf ethnisch bzw. national definierte Kollektive bezieht.“ Auf Nachfrage verwies die Studentin auf folgenden Passus in dem Altmayer-Text, aus dem sofort sichtbar wird, dass die Studentin nur nach einer sprachlichen Formulierung gesucht hatte, die nach einer „Definition“ aussah, ohne jedoch deren textliche Umgebung zu berücksichtigen:

Die eine Gruppe steht in der Tradition der Romantik, der Völkerpsychologie und der ‚klassischen‘ Ethnologie und begreift ‚Kultur‘ als eine mehr oder weniger fest umrissene und empirisch beschreibbare Größe, die sich vor allem auf ethnisch bzw. national definierte Kollektive bezieht (vgl. Kap. 3.2); es wird hier zu zeigen sein, dass ein solches homogenisierendes Verständnis von ‚Kultur‘ weder den Anforderungen an eine dem Gegenstand angemessene theoretische Zugangsweise im 21. Jahrhundert noch den für die Kulturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache ja konstitutiven Bedingungen des Fremdverstehens und des landeskundlichen bzw. kulturellen Lernens entspricht. (Altmayer 2004: 84)

Man könnte hier vielleicht auch mit der Faulheit der Studentin argumentieren, den Text nicht gelesen zu haben. M. E. ist es aber auch ein Symptom dafür, dass viele Studierende nicht mit der komplexen Struktur von wissenschaftlichen Texten rechnen, sie nicht wahrnehmen, sondern davon ausgehen, dass diese Texte so gemacht sind, dass man Wissen direkt übernehmen bzw. herausgreifen kann. Sie berücksichtigen nicht, dass das Wissen in einen Argumentationsgang eingefügt ist und von diesem her seine qualitative Einordnung erfährt. Für diese Spezifik wissenschaftlicher Texte zu sensibilisieren ist m. E. eine zentrale Aufgabe bei der Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten und in Kursen, in denen Deutsch als (fremde) Wissenschaftssprache gelehrt wird. Ich schlage vor, die Sensibilisierung für die doppelte Struktur von wissenschaftlichen Texten explizit zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

4. Vorschläge zur Vermittlung

Wie das aussehen kann, sei noch einmal an einem Beispiel vorgeführt. Es handelt sich um einen Satz aus einem Einführungsbuch zur Lyrikanalyse:

Jacobson hat seine Konzeption innerhalb eines Kommunikationsmodells entwickelt, das allerdings auf textinterne Funktionen beschränkt ist. (Ludwig 2005: 1)

Mit „allerdings“ signalisiert der Autor bereits, dass er mit dem Modell, das er nennt, nicht einverstanden ist. Mit dem Verb „beschränken“ unterstützt er diesen Eindruck, dass er kritisch dazu steht. Diese Signale verstärken sich im weiteren Verlauf des Textes. Denn tatsächlich nutzt der Autor den gesamten nächsten Abschnitt, um darauf hinzuweisen, dass er Jakobsons Ansatz zwar als Ausgangspunkt nimmt, aber weitere Ansätze einbeziehen möchte, die das genannte Manko – nämlich die Beschränkung auf textinterne Funktionen – ausgleichen. Sein zentraler Kritikpunkt an Jakobson ist damit formuliert, ohne dass er den sprachlichen Ausdruck „Kritik“ oder ähnliches verwendet. Er schreibt nicht „Ich kritisiere an Jakobson“ und doch ist seine kritische Einstellung zu dessen Modell deutlich. Solche für ungeübte Lesende also unauffällige Formulierungen muss man berücksichtigen, wenn man die Aussage wissenschaftlicher Texte verstehen will. Die Signale für die diskursive Struktur müssen wahrgenommen werden. Es ist eine Herausforderung für Studierende, sie beim Lesen wissenschaftlicher Textes nicht zu übersehen. Für den Unterricht von Deutsch als Wissenschaftssprache bieten sich demnach zunächst rezeptive Aufgaben an. Zunächst das Wahrnehmen der diskursiven Struktur in ausgewählten Textbeispielen (siehe Anhang I), dann das Wahrnehmen dieser Struktur in Texten des eigenen Arbeitszusammenhangs und schließlich die Analyse von eigenen früheren Texten, etwa von Seminararbeiten, im Hinblick auf das Vorhandensein einer diskursiven Struktur.

Der Einblick in die übergeordneten Funktionen von Wissenschaft, wissenschaftlichen Textarten, sprachlichen Mitteln in wissenschaftlichen Texten und in die sich daraus ableitende doppelte Struktur wissenschaftlicher Texte ermöglicht es den Studierenden, aus angebotenen wissenschaftssprachlichen Mitteln begründet auszuwählen und nicht nur im Sinne von *variatio delectat*. Ich denke dabei etwa an die sehr hilfreichen, aber auch sehr umfangreichen Listen, die Bernd Gonner (Anhang II) ausgearbeitet hat, und meine These ist, dass sie mit dem Wissen um die eristische Struktur besser von den Studierenden genutzt werden können.

Literatur

- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19 (1993), 13-42.
- Ehlich, Konrad (2002): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Deutsch als Hürde – Deutsch als Chance. Festschrift zum fünfzigjährigen Bestehen der Deutschkurse für Ausländer bei der Universität München e.V.: München, S. 18-29. Auch in: Konrad Ehlich; Angelika Steets (2003): Wissenschaftlich schreiben – lernen und lehren. Berlin, New York: de Gruyter, 13-28.
- Fischer, Almut (2002): Die Institution Universität als Rahmen eines geisteswissenschaftlichen Studiums. In: Angelika Redder (Hrsg.): ‚Effektiv studieren‘. Texte und Diskurse in der Universität (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Beiheft 12). OBST: Duisburg, 55-69.
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Ludwig, Hans-Werner (2005): Arbeitsbuch Lyrikanalyse. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schäfer, Susanne; Heinrich, Dietmar (2010): Wissenschaftliches Schreiben an Universitäten. Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich. München: iudicium.
- Stezano Cotelo, Kristin (2006): Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In: Konrad Ehlich, Dorothee Heller (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 87-114.
- Stezano Cotelo, Kristin (2008): Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse. München: iudicium.
- Weinrich, Harald (1985): Sprache und Wissenschaft. In: Ders. (2001): Sprache, das heißt Sprachen. Mit einem vollständigen Schriftenverzeichnis des Autors 1956-2001. Tübingen: Narr, 207-220.
- Yamashita, Hitoshi (2002): Höflichkeitsstile im Deutschen und Japanischen. Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.): Höflichkeitsstile. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 315-334.

Anhang I

Text 1

Zunächst wird ein *ganz einfaches* informationstheoretisches *Modell* vorgestellt, das sodann über verschiedene Stufen *erweitert* wird. Dabei ist *vor allem* die Bestimmung der ‚poetic function‘ durch Roman Jakobson *wichtig*. Jakobson hat seine Konzeption innerhalb eines Kommunikationsmodells entwickelt, das *allerdings* auf textinterne Funktionen *beschränkt* ist. Dabei geht es u.a. darum, die *Leistungsfähigkeit* und *Grenzen* des Jacobsonschen Modells von Kommunikationsfaktoren und sprachlichen Funktionen zu erkennen und zugleich Versuche kennenzulernen, die *Beschränkungen* diese auf textinterne Funktionen gerichteten Schemas zu *überwinden*.

Aus: Hans-Werner Ludwig (2005): Arbeitsbuch Lyrikanalyse. Tübingen: Narr Francke Attempto. Hier S. 1.

Text 2

Im Jahr 1860 erschien Jacob Burckhardts Standardwerk über die ‚Kultur der Renaissance in Italien‘. Sechzig Jahre später – also im Jahr 1920 – stellte der niederländische Kulturhistoriker Johan Huizinga fest, daß die Epoche der Renaissance nunmehr als vollständig kanonisierter Bestandteil der Weltgeschichte erscheine. (...) *Seither gilt* die Renaissance als Wiege des modernen Individuums. Dabei liegt *eine der größten Schwierigkeiten* im Umgang mit Burckhards Theorie darin, daß der Begriff der Individualität selbst zahlreiche historische Veränderungen durchlaufen hat. (...) *Es scheint mir deshalb sinnvoll*, die Renaissance *nicht nur als* Wiege des autonomen und unverwechselbaren Individuums zu beschreiben, *sondern als* eine Zeit, in der die Menschen nach positiver Normalität, nach Maßstäben,

Zwischenräumen, Vergleichsgrößen und Kausalzusammenhängen suchten und diese in vielfältiger Weise neu konstruierten.

Aus: Annette Vowinckel (2006): Individualität und Akzidenzialität in der Bildnismalerei der Renaissance. In: Archiv für Kulturgeschichte 88 (2006) 2, 297-322. Hier S. 297 u. 299.

Text 3

Eine *notwendige* Kontextualisierung oder Abstraktion zum Thema aber *bleibt aus*. Im vorliegenden Beitrag will ich versuchen, das *Schließen dieser Lücke* in Angriff zu nehmen. Das Phänomen der Heimat bearbeite ich mit Fokus auf dessen funktionale Aspekte und *gehe davon aus*, dass es möglich ist, Heimat zu kreieren, diese also nicht präfiguriert und ohne eigenen Beitrag für den Menschen existiert. (...) *Vor diesem Hintergrund erscheint es mir sinnvoll*, das Wort Heimat als die Beschreibung eines (nur, aber immerhin) temporär gültigen Zustands zu akzeptieren, der ein gelungene positive Bezugnahme eines Individuums zu einem Ort meint, der hier in den drei Aspekten Zeit, soziales Umfeld und Geographie *betrachtet wird*. Die *Besonderheit meiner Herangehensweise* in diesem Feld ist der *Fokus auf* eine spezielle Situation, die eine Bezugnahme von Individuen zu einem Ort, die Beheimatung, anzustoßen in der Lage ist. Eine solche Situation *sehe ich* – ihrem Potential nach – in Heimatfesten *gegeben* und in wenigstens einem Fall realisiert.

Aus: Sebastian Hösch (2012): Heimat: Ergebnis performativer Prozesse oder „Hesse ist, wer Hesse sein will!“ In: Historische Mitteilungen. 25 (2012), 259-284. Hier S. 259.

Text 4

Betrachtet man die Rezeption von Marcel Mauss' Essai sur le don seit dem Erscheinen im Jahre 1925, so lassen sich *insbesondere zwei größere*, sich über mehrere Generationen erstreckende *Diskurszusammenhänge* beobachten, die ausgehend vom Gabe-Theorem (...) *unterschiedliche Grundlagen* des Sozialen und Herstellungsmodi sozialer Ordnung *hervorgehoben haben*: *auf der einen Seite* die Vertreter eines „strukturalistisch-symbolischen“ und *auf der anderen Seite* die Vertreter eines „anti-utilitaristischen“ Rezeptionspols. (...) Lange Zeit ist die strukturalistisch-symbolische Mauss-Rezeption (...) in den Sozial- und Kulturtheorien für die Wahrnehmung der sozialtheoretischen Implikationen von Mauss' Gabe-Essay *maßgeblich* gewesen. (...) Folgt man *hingegen* dem anti-utilitaristischen Rezeptionsstrang sowie *neueren Interpretationen* und *detaillierteren Lesarten* (...) so zeigt sich, dass die sozialtheoretische Bedeutung des Mauss'schen Gabe-Theorems (...) in einer erfahrungs- und handlungsbezogenen Theorie des Ergriffenseins, der Selbsttranszendenz und der Besessenheit (Besessenheit (liegt) (...)). Um die sozialtheoretischen Implikationen des Gabe-Theorems von Marcel Mauss zu erfassen, möchte ich *mein Augenmerk* im Folgenden *hauptsächlich auf* den anti-utilitaristischen Rezeptionspol *richten* (...).

Aus: Stephan Moebius (2009): Die elementaren (Fremd-)Erfahrungen der Gabe. Sozialtheoretische Implikationen von Marcel Mauss' Kultursoziologie der Besessenheit und des ‚radikalen Durkheimismus‘ des Collège de Sociologie. In: Berliner Journal für Soziologie 19 (2009), 104-126. Hier S. 105.

Anhang II

Liste mit Formulierungen für die eristische Struktur wissenschaftlicher Texte, erarbeitet und freundlicherweise zur Verfügung gestellt von Bernd Gonner, bisher unveröffentlicht.

Aussagen, Argumente kommentieren (= seine Meinung äußern / Stellung beziehen)

1. Aussagen erweitern
2. Aussagen einschränken
3. Unterschiede, Gegensatz
4. Standpunkte, Argumente kritisieren bzw. ablehnen
5. Zustimmung äußern
6. Überzeugtheit betonen
7. Vorschläge, Ideen äußern
8. schon Gesagtes wieder aufgreifen
9. sich auf jemanden beziehen

1. Aussagen erweitern

- auch berücksichtigen + A / auch berücksichtigen, dass ... (bei seinen Überlegungen an etwas denken, in seine Überlegungen einbeziehen \cong beachten)

Das Argument, dass Leistungsdruck in der Schule nicht automatisch zu besseren Noten führt, ist richtig. Man sollte / muss allerdings auch berücksichtigen, dass ...

- zu bedenken geben, dass ... (auf etwas hinweisen, das auch berücksichtigt werden muss / sollte)

Das Argument, dass Leistungsdruck in der Schule nicht automatisch zu besseren Noten führt, ist richtig. Ich gebe aber zu bedenken, dass ...

- aufmerksam machen auf A (ein Problem etc.)

Das Argument, dass Leistungsdruck in der Schule nicht automatisch zu besseren Noten führt, ist richtig. Allerdings möchte ich darauf aufmerksam machen, dass ...

- übersehen + A / übersehen, dass ...

Das Argument, dass Leistungsdruck in der Schule nicht automatisch zu besseren Noten führt, ist richtig. Allerdings übersieht X, dass ...

2. Aussagen einschränken

- nur teilweise richtig sein

Dieses Argument ist nur teilweise richtig.

- allerdings

Ich stimme diesem Argument (weitgehend) zu, allerdings muss man auch die Nachteile sehen.

- doch / jedoch

Ich stimme diesem Argument zu, doch/jedoch muss man auch die Nachteile sehen.

- mag auch – (so) doch (siehe Infopapier „Konzessive Verbindungen“)

Mag dieses Argument auch richtig sein, so halte ich es doch nicht für entscheidend. / ich halte es doch nicht für entscheidend.

- Auch wenn – (so) doch

Auch wenn dieses Argument richtig ist, so halte ich es doch nicht für entscheidend / ich halte es doch nicht für entscheidend.

- ein-räumen (sagen, dass ein anderer in einem best. Punkt Recht hat \cong zugeben)

Ich räume ein, dass X in diesem Punkt Recht hat. Allerdings ...

3. Unterschied, Gegensatz

- Im Vergleich / Unterschied / Gegensatz zu D (jmdm. / einer Auffassung* / Ansicht / Meinung)

- Im Vergleich / Unterschied / Gegensatz dazu

- Während ... hingegen / dagegen

X mag Notendruck für eine hinreichende Motivation der Schüler halten. Ich dagegen sehe ... / Dagegen sehe ich ...

* auch Standpunkt, Position (von X)

4. Standpunkte, Argumente kritisieren bzw. ablehnen

- Bedenken aus-sprechen gegen A (jmdn. / eine Auffassung*, eine Ansicht, eine Meinung, ein Argument) (Zweifel haben an D etw.)

Ich möchte meine Bedenken gegen die Auffassung von X aussprechen, dass Notendruck ein Mittel der Motivation ist.

- nicht an-erkennen / akzeptieren (können) als + Adjektiv (richtig, sinnvoll, geeignet, logisch etc.)

Ich kann diese Schlussfolgerung nicht als richtig anerkennen.

- ab-lehnen + A \cong zurück-weisen + A

Ich weise dieses Argument zurück, denn es ist nicht stichhaltig.

- bestreiten + A / bestreiten, dass ...

Ich bestreite, dass Notendruck ein geeignetes Mittel der Motivation ist.

- (eine Auffassung*, eine Ansicht, eine Meinung, ein Argument, eine Aussage) nicht gelten lassen (können)
Ich kann das Argument, Notendruck sei ein geeignetes Mittel der Motivation, nicht gelten lassen.
- widersprechen (müssen, „mögen“) + D (jmdm. / einer Auffassung*, einer Ansicht, einer Meinung, einem Argument)
Ich muss / möchte dieser Auffassung widersprechen.
- nicht zu-stimmen (können) + D (jmdm. / einer Auffassung*, einer Ansicht, einer Meinung, einem Argument)
Ich kann dieser Auffassung nicht zustimmen.
* auch Standpunkt, Position (von X)

5. Zustimmung äußern

- die Auffassung* / die Ansicht / die Meinung / das Argument (von jmdm.) teilen
Ich teile die Ansicht von X, dass Notendruck eine schlechte Motivation ist.
- sich einig sein mit D (jmdm.) in D (etw.)
Ich bin mir mit X darin einig, dass Notendruck eine schlechte Motivation ist.
- überein-stimmen mit D (jmdm. / einer Auffassung*, einer Ansicht, einer Meinung) in D (etw.)
Ich stimme mit der Ansicht / mit der Ansicht von X / mit X darin überein, dass Notendruck eine schlechte Motivation ist.
- sich decken mit D (einer Auffassung*, Ansicht, Meinung)
Meine Position deckt sich mit der von X ...
- entsprechen D (einer Auffassung*, Ansicht, Meinung)
Meine Position entspricht der von X ...
- In Übereinstimmung / Einklang mit D (jmdm. / einer Auffassung*, einem Standpunkt, einer Ansicht, einer Meinung)
In Übereinstimmung mit der Auffassung / mit der Auffassung von X / mit X halte ich Notendruck für eine schlechte Motivation.
- sein Einverständnis erklären mit D (jmdm. / einer Auffassung*, einer Ansicht, einer Meinung)
- jmdm. Recht geben
- zu-stimmen (können, nur können = müssen) + D (jmdm./einer Auffassung*, einer Ansicht, einer Meinung, einem Argument)
Ich kann dem Argument (von X), dass Notendruck oft kontraproduktiv ist, nur zustimmen.
- sich an-schließen + D (jmdm. / einer Auffassung*, einer Ansicht, einer Meinung, einem Argument)
Ich schließe mich dem Argument (von X) an, dass Notendruck oft kontraproduktiv ist.
- Das Argument ... ist überzeugend
Das Argument, dass Notendruck oft kontraproduktiv ist, ist überzeugend.
* auch Standpunkt, Position (von X)

6. Überzeugtheit betonen

- sich sicher sein, dass ...
Ich bin mir sicher, dass eine selbst bestimmte Tätigkeit Menschen am stärksten motiviert.
- überzeugt sein von D (etw.) / davon, dass ...
Ich bin überzeugt davon, dass eine selbst bestimmte Tätigkeit Menschen am stärksten motiviert.
- heraus-heben + A / herausheben, dass ... \cong heraus-stellen (betonen) + A / herausstellen, dass ...
Dass Lehrer oft schlechte Pädagogen sind, sollte / muss man herausstellen. / Ich möchte herausstellen, dass ...
- Es besteht kein Zweifel, dass ...
- Es ist sicher, dass ...
- Es steht fest, dass ...

7. Vorschläge, Ideen äußern

- Man sollte
Man sollte dieses Argument unbedingt berücksichtigen.
- Eine Möglichkeit wäre
Eine Möglichkeit, den Leistungsdruck an der Schule abzuschwächen, wäre mehr Teamarbeit.
- Man könnte
Man könnte pädagogisch geschultes Personal zur Hausaufgabenbetreuung einstellen.
- Vorstellbar wäre
Vorstellbar wäre ein Unterricht ohne Zeitdruck.
- zu überlegen sein, ob ...
Es ist zu überlegen, ob man mit Leistungsdruck bessere Noten erzielt.
- Es wäre wünschenswert, + zu+Infinitivsatz
Es wäre wünschenswert, mehr Schulpsychologen einzustellen.
- Es wäre wichtig, + zu+Infinitivsatz
Es wäre wichtig, Lehrer praxisnah auszubilden.
- eine Lösung / einen Ausweg / eine andere Sicht auf A (das Problem) an/bieten
Ich möchte (im Folgenden) eine andere Sicht auf das Problem der Benotung von Leistungen anbieten.
- vor-schlagen + A / vorschlagen + zu+Infinitivsatz
Ich schlage vor, das Notensystem zu ändern.
- auf-fordern zu D / dazu, + zu+Infinitivsatz
Die Pädagogen sind dazu aufgefordert, sich mehr um den einzelnen Schüler zu kümmern.
- (nachdrücklich, mit Nachdruck) fordern / verlangen

8. schon Gesagtes wieder aufgreifen

- Das Thema A möchte ich hier noch einmal aufgreifen. /
Das Thema A soll hier noch einmal aufgegriffen werden.
- wie (oben) bereits / schon ausgeführt (wurde) (ausführen: genauer behandeln)
- wie (oben) bereits / schon erwähnt (wurde) (erwähnen: kurz von etwas sprechen)
Wie oben bereits erwähnt, sollten mehr Schulpsychologen eingestellt werden.
- wie (oben) bereits / schon gesagt (wurde)
Eine wichtige Rolle spielen hier, wie bereits gesagt, die Pädagogen.
- (hier) noch einmal zurück-kommen („mögen“) auf A
Ich komme hier noch einmal auf den Sinn von Noten zurück. /
Ich möchte hier noch einmal auf den Sinn von Noten zurückkommen.
- an-knüpfen an A (etw.)
Ich knüpfe hier an meine Überlegungen zu Anfang an.
- sich beziehen auf A (etw.)
Ich beziehe mich hier auf das Argument, dass ...

9. sich auf jemanden beziehen

- sich beziehen auf A (jmdn.)
Ich beziehe mich bei meinen Überlegungen auf X.
- sich berufen auf A (jmdn.) (jmdn. als Zeugen nennen)

Obiger Text war ein Beitrag in der Sektion G6 (Wissenschaftssprache) der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT), Bozen 2013, publiziert unter www.wissenschaftssprache.de/Texte/IDT_2013/Schiedermaier_IDT_2013.pdf