

Moll, Melanie (2003) Komplexe Schreibsituationen an der Hochschule. In: Hoppe, Almut / Ehlich, Konrad (Hgg.) Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Propädeutik des Wissenschaftlichen Schreibens / Bologna-Folgen, Heft 2-3/2003, 232-249

---

## Komplexe Schreibsituationen an der Hochschule

Lange Zeit war die Vermittlung der Fähigkeit des Schreibens und des Verfassens komplexer Texte auf den muttersprachlichen Deutschunterricht beschränkt. Erst in den letzten Jahren wurde auch von Hochschuleseite erkannt, wie wichtig gut ausgebildete Schreibfähigkeiten für ein erfolgreiches Studium sind. Die alltägliche universitäre Praxis zeigt allerdings, dass keineswegs selbstverständlich davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden die Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben schon mitbringen, wenn sie ihr Hochschulstudium antreten. Im Gegenteil: Viele Studierenden haben erhebliche Defizite bei der selbständigen Produktion zusammenhängender wissenschaftlicher Texte. Aus diesem Grund sind Schule und Hochschule gleichermaßen dazu aufgerufen, die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibfähigkeit voranzutreiben und deren Erwerb in studienvorbereitenden oder studienintegrierten Kursen gezielt zu unterstützen. Damit dies gelingen kann, ist es allerdings erforderlich, den Stand des Fragens nach Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten zu überwinden und zu einer kooperativen und interdisziplinären Arbeitsform zu gelangen, wie sie beispielsweise auf der DGV-Fachkonferenz „Schreibwirklichkeit und Schreibenforderungen in der Sek. II“ am 09./10. Mai 2003 in München realisiert werden konnte.

Den komplexen wissenschaftlichen Schreibsituationen möchte ich mich hier aus der Perspektive des akademischen Schreibens annähern, wie es an der Hochschule praktiziert wird. Dabei stehen die folgenden Fragen im Vordergrund:

- Welche Schreibaufgaben müssen die Studierenden in den ersten Semestern ihres Studiums erfüllen?
- Was bereitet ihnen dabei besondere Schwierigkeiten, oder aus der Vermittlungsperspektive gesprochen: Welche Aspekte bedürfen besonderer Vermittlungsbemühungen in studienvorbereitenden oder studienintegrierten Kursen?

Um diese Fragen zu beantworten, möchte ich zunächst die Problembereiche beim wissenschaftlichen Schreiben (§1) und die studienrelevanten wissenschaftlichen

Textarten skizzieren (§2), wobei das Erfordernis der funktionsbezogenen Reflexion wissenschaftlicher Texte im Mittelpunkt steht. Im dritten Kapitel sollen einige zentrale, wissenschaftssprachliche Strukturen und Handlungsformen gezeigt werden, die für das akademische Schreiben charakteristisch sind, und zwar anhand von empirischen Beispielen aus verschiedenen studentischen Produktionen. Eine Zusammenstellung studienrelevanter Vermittlungsgegenstände, wie sie in Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben thematisiert werden können und einige didaktische Überlegungen schließen sich an (§4).

### 1. Schreibwirklichkeit zu Studienbeginn: Aus der Praxis der StudienanfängerInnen

Die Befunde, die ich im Folgenden zur wissenschaftlichen Schreibpraxis von StudienanfängerInnen skizzieren möchte, stammen in erster Linie aus dem Programm „Effektiv studieren“<sup>1</sup> an der LMU München: Es handelt sich hierbei um ein Projekt, das 1995 unter der Leitung von Angelika Redder am Institut für Deutsch als Fremdsprache eingerichtet wurde und das im Rahmen des Bayerischen Aktionsprogramms zur Verkürzung der Studiendauer finanziert wird. Das Programm – bisher übrigens immer noch das einzige seiner Art an der LMU – soll vor allem StudienanfängerInnen den häufig als problematisch erlebten Übergang von der Schule oder von einem bereits begonnen Beruf zur Universität erleichtern. Es werden sowohl Kurse zur Einführung in Arbeitstechniken, Studienplanung und Studienorganisation angeboten als auch Kurse, die sich speziell den wissenschaftlichen Text- und Diskursarten widmen. Hinzu kommen Sprachkurse, die das Deutsche als „fremde“ Wissenschaftssprache thematisieren und die speziell für ausländische Studierende vorgesehen sind (s. Guadatiello / Moll 1998).

Wer regelmäßig mit studentischen Schreibproduktionen zu tun hat weiß, wie dringend die Studierenden Unterstützung beim wissenschaftlichen Schreiben benötigen. Die mündliche und schriftliche Wissensdarlegung, wie sie im Verlauf des Hochschulstudiums erwartet wird, stellt einen qualitativen Sprung dar, der nicht immer reibungslos bewältigt wird. Angesichts der hohen Bedeutung, die dem Schreiben im Studium beigemessen wird (s. Ehlich / Steets 2000) ist es erstaunlich, dass die Vermittlung

---

<sup>1</sup> Zur Dokumentation des Programms, zu verschiedenen universitären Text- und Diskarten sowie zu charakteristischen wissenschaftssprachlichen Handlungsformen s. das von Redder (2002) herausgegebene OBST-Beiheft 12.

der entsprechenden Fähigkeiten immer noch reichlich unsystematisch stattfindet und dass die Verbreitung entsprechender studienvorbereitender bzw. studienintegrierter Kursangebote nur langsam voranschreitet.<sup>2</sup> Auch wenn es inzwischen deutliche Bemühungen innerhalb der muttersprachlichen Deutschdidaktik gibt, die Schülerinnen und Schüler wissenschaftspropädeutisch auszubilden,<sup>3</sup> so stellt sich die „Start-Situation“ an der Universität immer noch folgendermaßen dar:

- Wir können nicht selbstverständlich davon ausgehen, dass SchulabgängerInnen zu Studienbeginn systematisch für das Schreiben wissenschaftlicher Texte qualifiziert sind.
- Wir können ebenso wenig davon ausgehen, dass sich die entsprechende Schreibfähigkeit von selbst, also quasi „en passant“ während des Studiums entwickelt, auch wenn viele HochschullehrerInnen immer noch gerne zu der Argumentation neigen, dass sie sich die entsprechenden Kenntnisse auch selbst angeeignet hätten und man sich eben an geeigneten Vorbildern orientieren müsse.

Dokumentiert werden die teilweise erheblichen Schreibdefizite der Studierenden nicht zuletzt durch empirische Analysen zu den einschlägigen wissenschaftlichen Textarten, wie sie inzwischen z.B. zur Seminararbeit, zum Protokoll, zur Mitschrift, zum Exzerpt oder zum Abstract vorliegen.<sup>4</sup> Auf der Grundlage von Untersuchungsergebnissen aus diesen Textanalysen einerseits und auf der Grundlage meiner praktischen Erfahrungen aus studienvorbereitenden und studienintegrierten Kursen andererseits lassen sich zwei zentrale Problembereiche beim wissenschaftlichen Schreiben skizzieren:

1. Unsicherheiten bezüglich der Funktionen und Merkmale wissenschaftlicher Textarten

---

<sup>2</sup> Eine Übersicht zu den bekanntesten bundesdeutschen Schreiblabors und Schreibprojekten, die in den letzten Jahren entstanden sind, findet sich in Kruse / Jakobs / Ruhmann (1999).

<sup>3</sup> s. exemplarisch den Lehrplan von 1998 für die gymnasiale Oberstufe des Landes Rheinland-Pfalz, in dessen „Vorwort“ explizit darauf hingewiesen wird, dass auch „der Bedeutung von wissenschaftspropädeutischem Arbeiten, selbständigem Lernen und vernetztem Denken für die allgemeine Studierfähigkeit Rechnung getragen werden“ soll. Zur Vorbereitung auf ein Curriculum zum wissenschaftlichen Schreiben s. auch Steets (1999).

<sup>4</sup> Eine Auswahl textartbezogener Untersuchungen sei hier exemplarisch genannt: zur Seminararbeit s. z.B. Esser (1997), Fischer / Moll (2002), Kaiser (2002); zur Mitschrift s. Hanna / Liedke (2000), Kühn (1996), Steets (2003), Wilde-Stockmeyer (1994); zum Protokoll s. Kretzenbacher (1998), Moll (2001); zum Exzerpt s. Ehlich (1984), Moll (2002); zum Abstract s. Busch-Lauer (2003), Kretzenbacher (1998), Ventola (1994).

2. Unsicherheiten bezüglich (wissenschafts-)sprachlicher Strukturen und Handlungsformen, die für solche Textarten charakteristisch sind. Hierbei sind die folgenden Bereiche als besonders vermittlungsrelevant hervorzuheben:
- a. Der Bereich der „alltäglichen Wissenschaftssprache“: Darunter versteht man eine „spezifische Nutzung von Teilen der Alltagssprache für Zwecke der Wissenschaft“ (Ehlich 2000: 6), also nicht eine spezifische Fachterminologie sondern vielmehr das, was einzelne Fachtermini im Wesentlichen miteinander verbindet; exemplarisch zu nennen sind hier syntagmatische Kombinationen wie „eine Erkenntnis setzt sich durch“, „etwas aus einer bestimmten Perspektive betrachten“ etc.
  - b. Charakteristische (wissenschafts-)sprachliche Handlungsformen, wie z.B. das Assertieren als zentrale Form der Wissensweitergabe, aber auch das Begründen, Berichten, Beschreiben oder das Einschätzen und Bewerten. Häufig ist in diesem Zusammenhang aber auch die Modifikation von Assertionen zu beobachten, z.B. durch die Verwendung von Modalisierungen bei der Wiedergabe von Wissen.
  - c. Der Bereich des wissenschaftlichen Zitierens und Verweisens (s. Jakobs 1994; 1999), der mit Blick auf das studentische Schreiben vor allem für die Seminararbeit von Bedeutung ist und der hierfür unter das Motto „Wie komme ich vom fremden zum eigenen Text?“ gestellt werden kann.
  - d. Der Bereich der Textorganisation (s. Graefen 1997), der die Leserorientierung im Text, das Verknüpfen einzelner Abschnitte und das Herstellen von Übergängen umfasst, also die strukturierte Organisation von Wissensselementen in größeren Textzusammenhängen.

Im Folgenden wird skizziert, welche Textarten die Studierenden im Studium produzieren müssen, welche Schreibanforderungen mit der Produktion solcher Texte im Einzelnen verbunden sind bzw. welche Lernziele sich daraus für die Vermittlung der akademischen Schreibfähigkeit ableiten lassen.

## 2. Textarten im Studium

### 2.1 Zur Studienrelevanz wissenschaftlicher Textarten

Ein mögliches Strukturierungsprinzip für studienintegrierte Kurse zum akademischen Schreiben ist die Orientierung an den Textarten, die die Studierenden im Verlauf ihrer wissenschaftlichen Sozialisation produzieren müssen. In den geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen, auf die sich meine Kurserfahrungen in erster Linie beziehen, stehen die folgenden Texte im Mittelpunkt:

#### **Sekundäre Textarten**

Mitschrift

Protokoll

Exzerpt

Abstract

Handout / Thesenpapier

#### **Primäre Textarten**

Seminar- bzw. Hausarbeit

Magisterarbeit/Staatsexamen/Diplom

Manuskript für mündliches Referat

Mit Blick auf die Funktion der studienrelevanten Textarten bietet sich als Klassifizierungskriterium die Einteilung in primäre bzw. sekundäre Texte an: Die sekundären, d.h. reproduzierenden Textarten, also Mitschrift, Protokoll, Exzerpt, Abstract und Handout, zeichnen sich dadurch aus, dass ihnen ein Primärtext bzw. Primärdiskurs zugrunde liegt, der in komprimierter Form wiedergegeben werden muss. Hierfür sind vor allem reformulierende sprachliche Handlungen erforderlich (s. Bührig 1996; Moll 2001: 81ff.). Anders verhält es sich bei Seminar- und Abschlussarbeiten bzw. bei Referatsmanuskripten. Diese enthalten zwar auch in weiten Teilen Bezugnahmen auf Primärtexte; allerdings soll – auf der Grundlage von schon bestehendem Wissen – neues Wissen generiert, oder zumindest eine Umstrukturierung oder Neuorganisation der Wissens Elemente geleistet werden. Mit steigender Semesterzahl sollte der Anteil an „eigenem“ Text zunehmen. Gerade Seminararbeiten zeichnen sich nun durch eine Besonderheit aus, die dem Zweck der Institution, Wissen zu vermitteln und künftige WissenschaftlerInnen auszubilden, geschuldet ist: Es handelt sich weitgehend um Simulationen wissenschaftlicher Kommunikation. Die Studierenden üben sich zwar im Schreiben wissenschaftlicher Texte und orientieren sich am Vorbild des wissenschaftlichen Artikels, ohne aber tatsächlich am wissenschaftlichen

Diskurs beteiligt zu sein.<sup>5</sup> Dieses Paradoxon kommt beispielsweise zum Ausdruck, wenn die Studierenden die – nicht unberechtigte Frage – stellen, warum sie denn für ihre tatsächlichen AdressatInnen, nämlich die bewertenden DozentInnen, Dinge aufschreiben müssten, die diese a) ohnehin schon wüssten und b) die teilweise sogar von den DozentInnen selbst stammten. In der alltäglichen Kurspraxis ist dies ein geeigneter Anknüpfungspunkt, um den Zweck wissenschaftlicher Kommunikation zu reflektieren, der in der Konservierung von bestehendem und in der Generierung von neuem Wissen besteht, das wiederum für die entsprechende „scientific community“ verfügbar gemacht werden soll. Von einer solchen allgemeinen Zweckbestimmung ausgehend, lassen sich die jeweiligen Funktionen und Merkmale von Textarten ableiten. Dieser Zusammenhang soll anhand eines Auszugs aus einem studentischen Protokoll veranschaulicht werden.

## 2.2 Reflexion der Funktionen wissenschaftlicher Textarten

B1: Protokoll „Rechtschreibreform“

Im Anschluß an das Referat griff der Seminarleiter nochmals die Neuregelung **auf**, dass „Angst“ in Verbindung mit den Verben „sein, bleiben und werden“ klein, in Verbindung mit „machen“ und „haben“ jedoch groß geschrieben wird. Dies *sei* damit zu begründen, dass [...]. An dieser Stelle **kam der Einwand** einer Kommilitonin, dass man für alles Regeln und begründbare Ausnahmen *finden könne*. [...]

Eine Kommilitonin sah durch die Rechtschreibreform die Sprache „vergewaltigt“, da sie so, wie sie jetzt *geschrieben werde*, *verinnerlicht sei*. Hierauf **wurde entgegnet**, daß die Übergangsphase immer *schwierig sei* und jeder den Hang dazu *habe*, Altes beibehalten zu wollen. [...]

Eine Kommilitonin **beklagte sich**, dass die Veränderungen der Rechtschreibreform viel zu knapp *seien*, es *gäbe* zu wenig Verbesserungen, Erleichterungen und Unterschiede. Der Seminarleiter **berichtete**, dass [...].

Dieser Text lässt sich als ein durchaus gelungenes Beispiel für ein „Verlaufsprotokoll“ bezeichnen: Hier wird die Seminardiskussion in chronologischer Reihenfolge wiedergegeben, und die einzelnen SprecherInnen sind zwar nicht namentlich, aber doch als AktantInnen der Institution gekennzeichnet („*der Seminarleiter*“, „*eine Kommilitonin*“ etc). Unter Verwendung von Konjunktiv-Formen werden ihre jeweiligen Äußerungen in der indirekten Rede wiedergegeben (z.B. „*sei*“, „*finden könne*“, „*geschrieben wer-*

<sup>5</sup> s. dazu auch Graefen (demn.); Fischer / Moll (2002); Pieth / Adamzik (1997) reden in diesem Zusammenhang sogar von einer „Zwangskommunikation“ bzw. einer „Pseudokommunikation“.

de“, „*verinnerlicht sei*“ etc.), und als Tempus dienen Vergangenheitsformen. Um die indirekten Redewiedergabe zu realisieren, sind verschiedene Verba dicendi und verschiedene sprachliche Handlungsformen verwendet („*griff auf*“, „*kam der Einwand*“, „*wurde entgegnet*“, „*beklagte*“, „*berichtete*“ etc.), und auch der chronologische Verlauf wird deutlich markiert („*im Anschluss*“, „*an dieser Stelle*“, „*hierauf*“). Insgesamt ist dieses Protokoll gut nachvollziehbar und größtenteils sorgfältig ausgearbeitet. Es erfüllt allerdings nicht den Handlungszweck eines wissenschaftlichen Seminarprotokolls, nämlich die komprimierende Wiedergabe der zentralen Wissensbestände, die in einem Hochschulseminar entwickelt werden. Die detaillierte Wiedergabe des Ablaufs, also die Frage, „wer was wann wie“ geäußert hat, ist für den universitären Seminarzusammenhang nicht von Bedeutung; sie wird erst relevant, wenn die einzelne Äußerung juristisch bindende Kraft gewinnen soll, wie dies z.B. in politischen oder gerichtlichen Protokollsituationen der Fall ist.

Als erster Vermittlungsschritt hin zum Lernziel „Wissenschaftliche Schreibfähigkeit“ ist daher die Reflexion der Funktionen wissenschaftlicher Texte nennen. Für die konkrete Kurspraxis heißt das, dass zunächst das Vorwissen der Studierenden über die jeweilige Textart aktiviert und anschließend deren Funktion innerhalb der Wissenschaftskommunikation diskutiert wird. Dass beispielsweise eine Literaturangabe vollständig sein muss, um Nachprüfbarkeit zu gewährleisten oder dass es Sinn macht, Behauptungen durch Bezug auf schon vorhandenes wissenschaftliches Wissen zu belegen, wird häufig erst klar, wenn die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die Funktionen des Textes, seine AdressatInnen und seine institutionelle Einbettung gelenkt, kurz: wenn die Frage nach dem Handlungszweck gestellt wird.

### 3. Wissenschaftssprachliche Strukturen und Handlungsformen

Als zweiter zentraler Problembereich beim wissenschaftlichen Schreiben wurden eingangs einige charakteristische sprachliche Strukturen und Handlungsformen genannt. Ihre Vermittlungsrelevanz soll anhand von empirischen Beispielen hervorgehoben werden, die aus verschiedenen studentischen Textproduktionen im Grundstudium stammen.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Die Beispiele sind, um ihre Authentizität zu gewährleisten, unverändert aus den Originaltexten übernommen, d.h. eventuelle Orthographie- oder Interpunktionsfehler wurden nicht korrigiert.

### 3.1 „Vom fremden zum eigenen Text“: Zitat und indirekte Wiedergabe

Der vorliegende Textausschnitt ist einer Proseminararbeit aus dem ersten Semester entnommen, die im Rahmen eines Seminars zur „Lehrwerkanalyse“ angefertigt wurde.

B2: Proseminararbeit „Autonomes Lernen im Lehrwerk Eurolingua“

#### 1.2 Autonomes Lernen

"Von autonomen Lernen sprechen wir, wenn Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen." (Bimmel, P.; Rampillon, U., 2000, S.5)

Autonomes Lernen definieren Bimmel und Rampillon wie folgt:

"Lernen, in dem die Schüler und Schülerinnen in zentralen Bereichen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen, z. B. was sie lernen [...], ob sie allein oder mit anderen zusammenarbeiten, wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben." (Bimmel, P.; Rampillon, U., 2000, S. 196)

"Grundprinzipien des autonomen Lernens sind u.a. die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen und zu reflektieren." (Bimmel, P.; Rampillon, U., 2000, S.5)

"Beim Autonomen Lernen regelt und organisiert der Lernende seine Lernaktivitäten /internale und externale Operationen) in Wechselwirkung mit externen symbolischen, realen und personalen Informationsquellen, um seine Kenntnisse und sein Verhaltensrepertoire zu verbessern." (Weltner, 1978, S. 126)

"Die in der jeweiligen Situation sachdienlichen Aktivitäten hängen ab von [...]"

Hier manifestiert sich ein Phänomen, das in studentischen Seminararbeiten gerade zu Studienbeginn immer wieder auftaucht, nämlich die unvermittelte Aneinanderreihung wörtlicher Zitate. Der Verfasserin ist offenbar durchaus bewusst, dass die Bezugnahme auf vorhandene Forschungsergebnisse eine wichtige Rolle beim wissenschaftlichen Schreiben spielt. Dass es beim Zitieren neben der Präsentation von vorhandenem Wissen aber primär darum geht, bestehende Forschungsergebnisse miteinander zu vernetzen, Wissensbestände kritisch zu überprüfen und eine eigene Argumentation aufzubauen (Jakobs 1994: 47), scheint noch nicht reflektiert worden zu sein. Die Zitate werden nicht miteinander verknüpft oder logisch zueinander in Bezug gesetzt, und die Verfasserin nimmt auch keine indirekte Redewiedergabe vor, denn, wie mir bei der Besprechung dieser Arbeit mitgeteilt wurde, besser als die genannten AutorInnen könne sie es ohnehin nicht formulieren. Eigenständiges Gliedern oder Formulieren findet also nahezu nicht statt. Die einzigen textorganisierenden Maßnahmen, die die Verfasserin ergreift, sind zum einen das Einfügen der Überschrift „*Autonomes Lernen*“, die in ihrer Funktion als Ankündigung die Lesererwartung auf die folgenden propositionalen Gehalte zu lenken vermag und zum anderen die Mon-

tage einer fast schon formelhaften Ankündigung, die sich häufig in studentischen Arbeiten findet, vermutlich weil sie als „typisch wissenschaftlich“ gilt: „*Autonomes Lernen definieren Bimmel und Rampillon wie folgt:*“ [Hervorhebungen M.M]. Die Hauptschwierigkeiten bestehen für die Verfasserin also vor allem darin einzuschätzen, welche Zitate für den eigenen Text tatsächlich relevant sind, wie umfangreich sie sein sollen, wie Zitate für die eigene Argumentation genutzt werden können und in welchem Verhältnis fremder und eigener Text zueinander stehen. Eine völlig andere Vorgehensweise im Umgang mit Zitaten bzw. mit der Wiedergabe vorhandener Wissensbestände zeigt der folgende Text:

B3: Proseminararbeit „Werbesprache“

#### 6. Zielgruppenmarketing: Deutsche entdecken Kaufkraft der Türken

*In Deutschland leben rund zwei Millionen Türken. Sie verdienen jährlich 18 Milliarden Mark.*

*Nach Abzug aller Kosten bleiben zehn Milliarden für den freien Konsum. [...]*

Freitag abend: „Türkische Nacht“ im Jackie O., einer schneieken Disko im Münchener Arabellapark. Schwarzgelockte Mädchen in mörderscharfen Stretchminis stehen auf hohen Pumps. Ihre türkischen Beaus tragen Jackett, nicht selten Lackschuhe, und manche Oberlippe riskiert ein Atatürk-Bärtchen. Der DJ spielt Türkisch-Pop, was sich trotz aller üs und ös ziemlich funky anhört.

Im Gegensatz zum vorherigen Beispiel kommt diese Arbeit vollständig ohne Zitate aus. Sogar an den Stellen, an denen offensichtlich auf andere Quellen Bezug genommen wird, also in dem vom Verfasser kursiv hervorgehobenen Abschnitt, fehlt jegliche Literaturangabe. Insgesamt liegt hier offenbar eine Fehleinschätzung der Textart „Seminararbeit“ vor: Was durch die nahezu szenische Darstellung „*Freitag abend: Türkische Nacht im Jackie O. [...]*“ unterhaltsam und spannend gestaltet ist, hat sicherlich die Qualität eines journalistischen Textes, der zu Werbezwecken eingesetzt werden könnte; die Arbeit entspricht aber nicht den Anforderungen, die an einen wissenschaftlichen Text gestellt werden, nämlich Wissen nachprüfbar zu dokumentieren und weiterzuentwickeln. Es steht zu vermuten, dass dem Verfasser die Trennung zwischen dem thematischen Gegenstand, nämlich „Werbesprache“, und der Textart, mit der dieser Gegenstand wissenschaftlich bearbeitet werden soll, nämlich Seminararbeit, Schwierigkeiten bereitet hat und dass es so zu einer Verschränkung zwischen dem „Sprachstil“ des zu untersuchenden Gegenstandes und der Wissenschaftssprache als Vermittlungsmedium gekommen ist.

Aus wissenschaftspropädeutischer Perspektive lassen die bisher diskutierten Beispiele den Schluss zu, dass die gymnasiale Facharbeit, wie sie inzwischen in den Curricula des Oberstufenunterrichts aller Bundesländer verankert ist,<sup>7</sup> wesentlich dazu beitragen kann, die Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens studienvorbereitend zu vermitteln. Die zentralen strukturellen Mängel in B2 und B3 hätten vermutlich durch das Absolvieren einer solchen Schreibübung vermieden werden können, und gleichzeitig hätte bei den künftigen Studierenden ein Vorverständnis von Zielen und Zwecken des wissenschaftlichen Arbeitens geschaffen werden können.<sup>8</sup>

### 3.2 Probleme bei der Verwendung alltäglicher Wissenschaftssprache

Die folgenden Beispiele sollen verdeutlichen, welche Schwierigkeiten im Umgang mit Formulierungen der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ auftreten können:

B4: Proseminararbeit zum Thema „Genitivschwund“

#### 1. Einleitung

Gibt es einen Genitivschwund im Deutschen? [...] Im folgenden sollen erst mal die Funktionen, die der Genitiv erfüllt, erklärt werden und daraufhin untersucht werden, welche Ersatzkonstruktionen geeignet sind, den Genitiv in den Hintergrund zu rücken, und warum. Weiterhin wird sich die Überlegung stellen ob der Genitiv endgültig zu verdrängen ist. [...]

In der Einleitung kennzeichnet die Verfasserin ihre chronologische Vorgehensweise dadurch, dass sie „*Im folgenden*“ „*erst mal*“ die „*Funktionen erklärt*“. Die formelhafte textkommentierende Sprechhandlung „*im folgenden*“ wird mit einer klassischen Formulierung der gesprochenen Sprache („*erst mal*“) kombiniert, wobei letztere auf die Erfordernisse der Schriftlichkeit hin überarbeitet werden müsste ( - so wäre beispielsweise die Verwendung von „zunächst“ als Zeitangabe denkbar). Außerdem ist fraglich, ob es sich bei dem, was die Verfasserin als Handlungsplan formuliert, nämlich die *Funktionen, die der Genitiv erfüllt, zu erklären*, tatsächlich um ein *Erklären*<sup>9</sup> handelt, also um die erkenntnisbezogene Handlung, der ein Wissensdefizit vorausgeht und die eine Verstehens-Bearbeitung auf Seiten der RezipientInnen voraussetzen würde, oder ob die sprachlich-mentale Handlung des *Beschreibens* ausreichend,

<sup>7</sup> s. „Deutscher Bildungsserver: Lehrpläne / Richtlinien“ unter <http://www.bildungsserver.de>

<sup>8</sup> zur Leistungsfähigkeit und zu den Grenzen der schulischen Facharbeit s. Steets (1999).

<sup>9</sup> zum Erklären s. Redder (1990: 120f); zum Beschreiben s. Rehbein (1984).

wenn nicht sogar präziser wäre. Das Herstellen von Bezügen und rekonstruierbarem Zusammenhang ist von den RezipientInnen spätestens aber dann nicht mehr zu leisten, wenn die Rede davon ist, dass *„die Funktionen, die der Genitiv erfüllt, [...] darauf hin untersucht werden [sollen], welche Ersatzkonstruktionen geeignet sind, den Genitiv in den Hintergrund zu rücken“*: Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Verfasserin selbst ihren Untersuchungsgegenstand und die Fragestellung mental nicht präzise erfasst und verstehend durchdrungen hat.

Des Weiteren fällt die sorgfältige Agensvermeidung und die gehäufte Verwendung von Passivkonstruktionen auf (*„soll erklärt werden“*; *„wird sich die Überlegung stellen“*). Grund dafür ist vermutlich das nahezu schon sagenumwobene „Ich-Verbot“ in der Wissenschaftssprache (Weinrich 1989), an dem viele Studierende nach wie vor festhalten. Dabei ist es gerade in textkommentierenden Passagen nicht unbedingt vorteilhaft, sich als Sprecher zu verbergen. Im Gegenteil: Abschnitte, in denen das Sprecher-Ich in Erscheinung tritt, weil die eigene Textplanung kommentiert wird, sind teilweise bedeutend leserfreundlicher und leichter verständlich als diejenigen Passagen, in denen um eine Generalisierung mittels komplexer Passivkonstruktionen gerungen wird.<sup>10</sup>

Ein weiteres Problem, das bei wenig routinierten SchreiberInnen häufiger auftritt, ist die Vermischung von Elementen aus verschiedenen festen Syntagmen der alltäglichen Wissenschaftssprache (s. Graefen 1999 und demn.). Hier ist es die Formulierung *„wird sich die Überlegung stellen“*: Offenbar erinnert sich die Verfasserin vage an zwei feste Kollokationen, nämlich an a) die Formulierung *sich die Frage stellen* sowie an b) *Überlegungen anstellen*, ist aber nicht in der Lage, diese beiden syntagmatischen Fügungen trennscharf zu verwenden, was zu einer Neukombination und Verschränkung der einzelnen Elemente führt. Ein ähnliches Phänomen im Umgang mit „idiomatischen Prägungen“ (Feilke 1998) weist auch das nächste Beispiel auf:

---

<sup>10</sup> zur Verwendung der Sprecherdeixis in wissenschaftlichen Texten s. Graefen (1997) und (demn.).

B 5: Proseminararbeit zum Thema „Genitivschwund“

Ein weiterer Grund für die Ersetzung des Genitivs z.B. durch ein Präpositionalobjekt liegt darin begründet, dass der Genitiv eine sehr offene und unbestimmte Beziehung zwischen den beiden Satzgliedern herstellt, [...]

Auch wenn diese Äußerung für wohlgesonnene LeserInnen verständlich ist, bleibt die Kombinatorik der lexikalischen Elemente fehlerhaft, und zwar durch die Vermischung der folgenden syntagmatischen Fügungen, nämlich a) *ein Grund für ... besteht in / ein Grund für ... ist* und b) *etwas liegt begründet in*. Ebenso wie in B4 lässt auch diese unpräzise Sprachschöpfung noch deutlich erkennen, an welchen Kollokationen der alltäglichen Wissenschaftssprache die Verfasserin sich orientiert hat.

### 3.3 Textorganisation

Das abschließende Beispiel soll veranschaulichen, wo die Schwierigkeiten im Umgang mit sprachlichen Mitteln liegen, die zur Realisierung von Verweisen, textuellen Verknüpfungen und logischen Relationen, kurz: die zur Wissensorganisation im Text dienen (s. Graefen 1997). Hierzu gehören unter anderem sprachliche Ausdrücke des operativen Systems (z.B. Konjunktionen, Präpositionen, phorische Prozeduren) und des deiktischen Systems (z.B. Demonstrativpronomina, Temporal- und Lokaldeixeis wie „dies“/„das“, „jetzt“, „hier“/„da“ etc.)

B6: Protokoll „Stilistik“

In dem ersten Kapitel schreibt S. über die Stillehre; was bedeutet aber **all das**? [...]. Unser Dozent erklärte, daß Stil ein Bestandteil der Literaturwissenschaft ist, das jedoch nicht erforscht wird. Gleichzeitig wurde festgestellt, daß Stil ein Teil der Sprachwissenschaft ist, was **hier** sehr wohl untersucht und analysiert wird, und genau **da** liegt der Unterschied.

Das Beispiel zeigt, wie schwierig es tatsächlich ist, eine präzise Leserorientierung vorzunehmen und die Aufmerksamkeit so zu lenken, dass LeserInnen die entsprechenden Verweisobjekte auch ausmachen können. Verweist die Objektdeixis „das“ in „was bedeutet aber all das?“ anadeiktisch auf die „Stillehre“ oder wird sogar ein noch komplexerer Zusammenhang fokussiert? Ähnlich problematisch ist die Herstellung des Bezugs in der darauf folgenden Äußerung: „Gleichzeitig wurde festgestellt, dass Stil ein Teil der Sprachwissenschaft ist, was hier sehr wohl untersucht wird, und ge-

nau da liegt der Unterschied.“ „Hier“ kann auf die „Sprachwissenschaft“ im Text verweisen, aber möglicherweise auch auf die Sprechsituation im Seminar, und wo genau nun „der Unterschied liegt“, auf den das lokaldeiktisch verwendete „da“ verweist, kann von den RezipientInnen nicht mehr oder nur mühsam rekonstruiert werden.

#### 4. Vermittlungsrelevante Gegenstände und didaktische Überlegungen

Die bisher gezeigten Beispiele und die Ergebnisse oben genannter empirischer Datenanalyse erlauben eine Zusammenstellung der thematischen Schwerpunkte, die sich als vermittlungsrelevant erwiesen haben und die in studienintegrierten bzw. in studienvorbereitenden Kursen Berücksichtigung finden sollten:

- Aneignen von Wissen über die Funktionen studienrelevanter Textarten;
- Aneignung von Wissen über Funktion und Inhalt einzelner Textbestandteile (z.B. Einleitungen, Schluss etc.);
- Charakteristische wissenschaftliche Handlungsformen wie z.B. begründen, erklären, einschätzen, bewerten, definieren etc;
- Übergänge herstellen, Textblöcke und Absätze miteinander verknüpfen (mittels deiktischer u. operativer Prozeduren (z.B. Konjunktionen, Präpositionen, Pronomina etc.));
- Logische Relationierungen vornehmen (Verwendung von Konjunktionen in argumentativen Abschnitten);
- Leser-Orientierung im Text (den „roten Faden“ sprachlich rekonstruierbar machen und Argumentationen aufbauen);
- Leser-Orientierung in Abschnitten zur Kommentierung der Textorganisation („Im folgenden“, „weiterhin“ etc.);
- Formulierungen mit fester Kombinatorik aus der alltäglichen Wissenschaftssprache;
- (Un-)Angemessenheit von Ausdrücken des mündlichen Sprachgebrauchs in wissenschaftlichen Texten („erst mal“);
- Wörtliches Zitat und indirekte Bezugnahme: Funktion und sprachliche Realisierungsformen zur Einbettung der Zitate in den Text;
- Verwendung von Personaldeixis in wissenschaftlichen Texten (Sprecher-„ich“ / „wir“ vs. „Ich-Verbot“);
- Passiv-Verwendung und Nominalisierungen;
- Tempus-Verwendung;
- Außerdem je nach Bedarf: komplexe syntaktische Strukturen (sog. Rechts- und Linksattributierungen), Satzverknüpfungen (konzessiv, kausal, konsekutiv, konditional) etc;

- Phasen des Schreibprozesses: planen, strukturieren, revidieren etc;
- wissenschaftliche Arbeitsmethoden.

Die Vermittlung der genannten Phänomene sollte m.E. anhand von authentischen Materialien geschehen, die auf der Basis empirischer Untersuchungen gewonnen, ausgewertet und für den Unterrichtseinsatz aufbereitet wurden oder die von den Studierenden selbst zur Verfügung gestellt werden. Dabei kann die Progression von der Diskussion eher „gelungener“ Materialien hin zur Diskussion und „Korrektur“ problematischer Produktionen gehen. Eine studienintegrierte Förderung der Schreibfähigkeit ermöglicht es – im Gegensatz zu studienvorbereitenden Veranstaltungen –, Schreibaufgaben auf den tatsächlichen Handlungszweck ausgerichtet durchzuführen, also Seminare zu protokollieren, in Vorlesungen mitzuschreiben, Exzerpte zu wissenschaftlichen Artikeln zu erstellen, ohne in die kritische Situation des Probehandelns und des Simulierens von Schreibanlässen zu geraten. Gleichzeitig ist es unerlässlich, eine Basis aus empirischen Analysen zu den wichtigsten Text- und Diskursarten zu schaffen. Erst auf der Grundlage von fundiertem Wissen über die besonderen Charakteristika wissenschaftssprachlicher Handlungsformen lässt sich eine gezielte Vermittlung der entsprechenden Fähigkeiten realisieren. Die weitere Erforschung der Wissenschaftskommunikation einerseits und die Entwicklung entsprechender Kurskonzeptionen und Übungsmaterialien andererseits sollte dementsprechend eng miteinander verzahnt sein.

#### Literatur:

- Bührig, Kristin (1996) Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Narr
- Busch-Lauer, Ines (2003) Textbausteine in Abstracts. Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf der 31. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache in Essen. mimeo
- Ehlich, Konrad (1981) Zur Analyse der Textart „Exzerpt“. In: Frier, Wolfgang (Hrsg.) Pragmatik, Theorie und Praxis. (Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik Bd. 13) Amsterdam: Rodopi, 379-401
- Ehlich, Konrad (2000) Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. In: gfl-journal 2000 / 1 ([www.gfl-journal.de](http://www.gfl-journal.de))

- Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (2000) Schreiben im Studium. In: Einsichten 2/2000, 47-50
- Esser, Ruth (1997) „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium
- Feilke, Helmut (1998) Idiomatiche Prägung. In: Barz, Irmhild / Öhlschläger, Günther (Hgg.) Zwischen Grammatik und Lexikon. Tübingen: Niemeyer, 69-80
- Fischer, Almut / Moll, Melanie (2002) Die Seminararbeit als Einstieg ins wissenschaftliche Schreiben. In: Redder, Angelika (Hrsg.) „Effektiv studieren“. Texte und Diskurse in der Universität. OBST-Beiheft 12 (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie), 135-165
- Graefen, Gabriele (1997) Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt / Main: Lang
- Graefen, Gabriele (1999) Wie formuliert man wissenschaftlich? In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hgg.) Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand; Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache [Materialien Deutsch als Fremdsprache 52], 222-239
- Graefen, Gabriele (demn.) Probleme mit der alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.) Lernen in der zweiten Sprache. Waxmann-Verlag
- Guadatiello, Angela / Moll, Melanie (1998) „Effektiv Studieren“ – und noch mehr. Ein Projekt für ausländische und deutsche Studierende. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 15, 73-90
- Hanna, Ortrun / Liedke, Martina (1994) Textrezeption zum Zwecke der Reproduktion. Der Handlungszusammenhang von Rezeption und Weiterverarbeitung am Beispiel fremdsprachlicher Textwiedergaben. In: Brünner, Gisela / Graefen, Gabriele (Hgg.) Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag, 386-411
- Jakobs, Eva-Maria (1994) Conceptsymbols. Funktionen von Zitation und Verweisung im wissenschaftlichen Diskurs. In: Halwachs, Dieter W./ Stütz, Irmgard (Hgg.) Sprache – Sprechen – Handeln: Akten des 28. Linguistischen Kolloquiums, Graz 1993, Bd.2. Tübingen: Niemeyer, 45-52
- Jakobs, Eva-Maria (1999) Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. Tübingen: Niemeyer

- Kaiser, Dorothee (2002) Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Tübingen: Stauffenburg
- Kretzenbacher, Heinz L. (1998) Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen III: Abstract und Protokoll. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert E. (Hgg.) Fachsprachen. Languages for Special Purposes. 1. Halbband. (HSK 14.1) Berlin / New York: de Gruyter, 493-499
- Kruse, Otto / Jakobs, Eva-Maria / Ruhmann, Gabriele (1999) (Hgg.) Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand
- Kühn, Peter (1996) Lernziel: Vorlesungen verstehen. Zur Prüfungspraxis in der PNdS/DSH. In: ders. (Hg.) Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 93-148
- Lehrplan für das Gymnasium in Rheinland-Pfalz: Lehrplan Deutsch (1998) Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe des Landes Rheinland-Pfalz. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung.
- Moll, Melanie (2001) Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Semindiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis. München: iudicium
- Moll, Melanie (2002) „Exzerpieren statt fotokopieren“ – Das Exzerpt als zusammenfassende Verschriftlichung eines wissenschaftlichen Textes. In: Redder, Angelika (2002) „Effektiv studieren“. Texte und Diskurse in der Universität. OBST-Beiheft (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)
- Pieth, Christa / Adamzik, Kirsten (1997) Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive. In: Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Jakobs, Eva-Maria (Hgg.) Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt / Main: Lang, 31-69
- Redder, Angelika (1990) Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: „denn“ und „da“. Tübingen: Niemeyer
- Redder, Angelika (2002) (Hrsg.) „Effektiv studieren“. Texte und Diskurse in der Universität. OBST-Beiheft 12 (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)
- Rehbein, Jochen (1984) Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hg.) Erzählen in der Schule. (Kommunikation und Institution 10) Tübingen: Narr, 67-124
- Steets, Angelika (1999) Schreiben in der Oberstufe – Überlegungen zu einer wissenschaftspropädeutischen Schreibausbildung. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes „Rhetorik“, Heft 3/1999, 46. Jahrgang, 398-421
- Steets, Angelika (2003) Die Mitschrift als universitäre Textart. Schwieriger als er-

- wartet – wichtiger als gedacht. In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hgg.)  
Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin u.a.: de Gruyter
- Ventola, Eija (1994) Abstracts as an object of linguistic study. In: Čmejrková, Světlá /  
Daneš, František / Havlová, Eva (eds.) Writing vs. Speaking. Language, Text,  
Discourse, Communication. Tübingen: Narr, 333-352
- Weinrich, Harald (1989) Formen der Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch der Aka-  
demie der Wissenschaften zu Berlin 1988. Berlin / New York: de Gruyter, 119-  
158
- Wilde-Stockmeyer, Marlies (1990) Sprachgebundene Studiertechnik: Mitschrift oder  
„Wie kann man das Wesentliche mitschreiben, wenn man nicht weiß, was das  
Wesentliche ist?“ In: Wolff, Armin / Rössler, Helmut (Hgg.) Deutsch als  
Fremdsprache in Europa. Empirische Aspekte im Bereich Deutsch als Fremd-  
sprache: Arbeitstechniken – Forum Deutsch als Fremdsprache. (Materialien  
Deutsch als Fremdsprache 29) Aachen: Becker-Kuns-Druck, 383-396