

Moll, Melanie (2003) „Für mich ist es sehr schwer!“ oder: Wie ein Protokoll entsteht. In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hgg.) Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin u.a.: de Gruyter, 29-50

„Für mich ist es sehr schwer!“ oder: Wie ein Protokoll entsteht

1. Schreiben im Studium – Anspruch und Vermittlungswirklichkeit

Wenn Studierende dem Schreiben ernsthafte Aufmerksamkeit beimessen, dann geschieht dies meist mit Blick auf die Produktion eines Textes, der abschließend auch benotet wird bzw. für den Studienfortschritt eine nachweisbare Rolle spielt. Zu diesen Schreibprodukten gehören zunächst Pro- und Hauptseminararbeiten, später Magister-, Diplom- oder Staatsarbeiten sowie Klausuren oder Forschungsberichte. Vergleichsweise „stiefmütterlich“ behandelt werden dagegen kleinere Textproduktionen wie z.B. Exzerpte, Mitschriften, Notizen und Protokolle: Diese Texte sind zwar eher kurz und unscheinbar, aber dennoch nicht wegzudenken aus dem studentischen Alltag, denn sie haben elementaren Anteil an der Aneignung, Verarbeitung und Weiterentwicklung von Wissen – an denjenigen mentalen und sprachlichen Prozessen also, die konstitutiv für das Betreiben von Wissenschaft sind. Der – fächerübergreifend – hohe Stellenwert, den wissensverarbeitende Textarten für die akademische Ausbildung haben, wird auch durch eine Umfrage unter Lehrenden verschiedener Fakultäten belegt (Ehlich / Steets 2000). Umso mehr erstaunt es, dass an den meisten Hochschulen – von einigen Ausnahmen abgesehen, die den Bedarf wissenschaftspropädeutischer Bemühungen auch für das Schreiben erkannt haben (s. dazu Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999) – keine systematische Vermittlung der Fähigkeiten des Mitschreibens, Exzerprierens oder Protokollierens stattfindet.

Das Fehlen hochschuldidaktischer Maßnahmen und konkreter schreibdidaktischer Konzepte ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass es teilweise noch an systematischem, empirisch gewonnenem Wissen um Struktur und Funktion der jeweiligen Textarten mangelt, das für die Umsetzung in studienintegrierte Sprachförderung und für propädeutische Maßnahmen genutzt werden könnte.¹ Mangelnde Vermittlungsbemühungen sind aber auch der Auffassung geschuldet, dass Förderung von Schreibkompetenz in den Zuständigkeitsbereich des muttersprachlichen Deutschunterrichts bzw. der studienvorbereitenden Sprachkurse falle oder dass sich die entsprechende Fähigkeit quasi von selbst entwickeln müsse. Eine empirische Unter-

¹ Inzwischen liegen verschiedene, zum Teil auch empirische Forschungsarbeiten zu studienrelevanten Textarten vor, so zum Exzerpt (Ehlich 1981; Moll 2002), zur Mitschrift (Bohn 1988; Hanna/Liedke 1994; Kühn 1996; Steets 2002), zur Haus- bzw. Seminararbeit (Eßer 1997; Kaiser 2002), zum Protokoll (Kretzenbacher 1998; Moll 2001a).

suchung studentischer Protokolle aus den Geistes- und Sozialwissenschaften hat allerdings deutlich gemacht, dass es keineswegs „en passant“ gelingt, ein Protokoll zu verfassen (Moll 2001a). Im Gegenteil: Das Protokollieren ist eine Handlung, die fundiertes textspezifisches Wissen voraussetzt und ihre VerfasserInnen vor hohe mentale und sprachliche Herausforderungen stellt. In der alltäglichen universitären Praxis besteht also ein eklatantes Missverhältnis zwischen

- a) der Selbstverständlichkeit, mit der von Seiten der Lehrenden die Beherrschung des Protokollierens vorausgesetzt wird und
- b) dem tatsächlich vorhandenen Defizit, das die Studierenden in Hinblick auf die Textart Protokoll haben.

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrages steht das wissenschaftliche Protokoll, wie es in Seminaren geisteswissenschaftlicher Studiengänge verfasst wird. Um einen konstruktiven Beitrag zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz zu leisten, der sowohl die Bedürfnisse der deutschen als auch der ausländischen Studierenden berücksichtigt, sind zunächst Reflexionen über die kulturspezifischen Verfahren der Wissensvermittlung anzustellen; die Befragung einer multikulturellen Gruppe von StudentInnen gibt entsprechend Aufschluss über die Kulturspezifik der Textart Protokoll. Außerdem müssen wir uns die Frage nach Struktur, Funktion und Handlungszweck von Texten und Diskursen innerhalb der Wissenschaftskommunikation stellen sowie nach den Fähigkeiten, über die Studierende verfügen sollten, um erfolgreich zu protokollieren. Eine Analyse authentischer Beispiele (bestehend aus dem Transkript eines Seminardiskurses, Mitschriften und Protokollen) soll die sprachlichen und mentalen Anforderungen konkretisieren.

2. Kulturspezifische Traditionen der Wissensvermittlung

Der Bedarf an gezielter Unterweisung der Studierenden im wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben, wie er oben formuliert wurde, gilt für deutsche und ausländische Studierende gleichermaßen. Betrachtet man allerdings wissenschaftliche Texte und Diskurse aus einer interkulturellen Perspektive, so zeigen sich Unterschiede, die im Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen an deutschsprachigen Hochschulen keineswegs zu unterschätzen sind. Zum einen sind hier Unterschiede zwischen den Lehr-Lern-Traditionen zu nennen: So ist der Typus des diskursiv entwickelnden Lehrens, bei dem Wissen unter Beteiligung der Lernenden erarbeitet wird, als charakteristisch für die deutschsprachige Wissenschaftskommunikation zu nennen, und dieses Verfahren hat sich auch im europäischen Wissenschaftsbetrieb weitgehend durch-

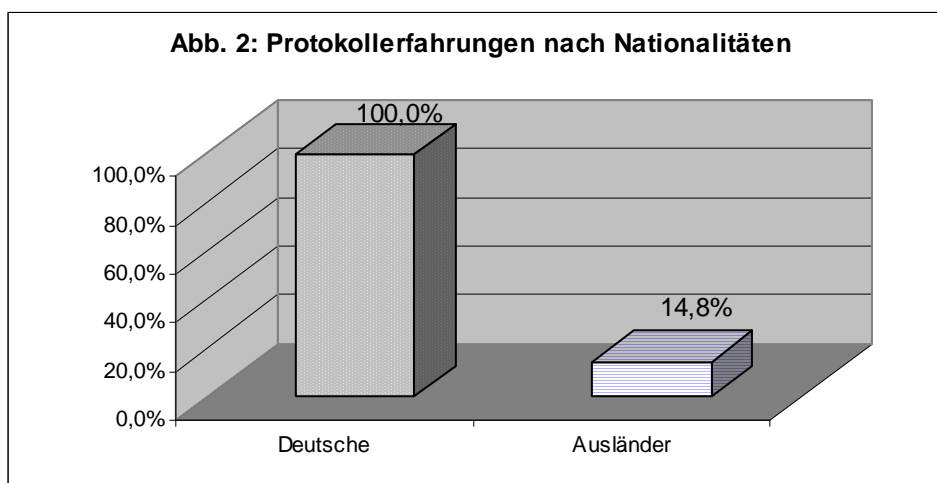
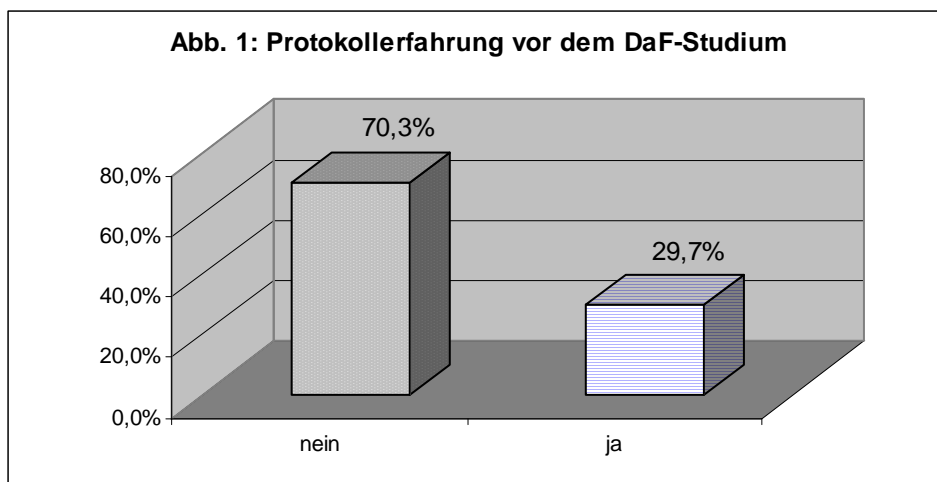
gesetzt – gemäß der Humboldtschen Idee des „lehrenden Forschens und forschenden Lehrens“. Ihm sind die international weit verbreiteten, stärker autoritativ strukturierten Lehrverfahren gegenüberzustellen, in denen Wissen zu Zwecken des Rezipierens und Memorisierens präsentiert wird. Solch unterschiedlichen Lehr-Lern-Verfahren liegen unterschiedliche Konzeptionen von Wissenschaft zugrunde. So unterscheidet Ehlich (1996: 184) zwischen den eher „traditiven“ Verfahren von Wissenschaft, die auf die Weitergabe schon vorhandenen Wissens abzielen, und den „inventiven“ Verfahren, die stärker der Erzeugung von neuem Wissen verpflichtet sind. Diese Konzepte wissenschaftlicher Praxis und Erkenntnisgewinnung schlagen sich wiederum in der jeweiligen Wissenschaftssprache und in den Texten und Diskursen nieder, mit denen in den einzelnen Wissenschaftskulturen gearbeitet wird.² Exemplarisch wäre hier die für deutsche und andere europäische Wissenschaftstexte typische „eristische“ Struktur zu nennen (Ehlich 1993: 30), die sich – ausgehend von mündlich geprägten, diskursiven Strukturen – als Prozess der „streitenden Auseinandersetzung“ in den Texten niederschlägt.

Im universitären Alltag lassen sich diese kulturspezifischen Unterschiede regelmäßig beobachten: Das Vorwissen der Studierenden zu Verfahren der Wissenschaftskommunikation, zu wissenschaftlichen Texten, Diskursen und Arbeitstechniken differiert stark, und zwar je nachdem, in welcher wissenschaftlichen bzw. schulischen Tradition sie sozialisiert wurden. Studierende aus unterschiedlichen Herkunftsländern gehen also mit sehr unterschiedlichen Erwartungen und Kenntnissen an die vielfältigen Verfahren der Rezeption und (Re-)Produktion von Fachwissen, wie sie ein Hochschulstudium kennzeichnen, heran. Meine Erfahrung mit multinationalen StudentInnen-Gruppen in den Kursen „Effektiv studieren“³ und in Seminaren zur Wissenschaftskommunikation hat gezeigt, dass die Konfrontation mit einem „anderen“ Grundverständnis von Wissenschaft durchaus Irritationen und Verunsicherungen hervorrufen kann, beispielsweise wenn die Zweckhaftigkeit charakteristischer sprachlicher Handlungsformen (so z.B. das Argumentieren bzw. Begründen) nicht erkannt wird (s. Moll 2001a: 266; Wiesmann 1999: §6.2). In Bezug auf die einzelnen Textarten sind die Unterschiede noch signifikanter. So hat eine Umfrage unter deutschen und ausländischen StudienanfängerInnen des Fachs Deutsch als Fremdsprache an der LMU München ergeben, dass die Fähigkeit des Protokollierens bei Studienbeginn nicht generell vorausgesetzt werden kann.

² Exemplarisch für kontrastive Analysen deutscher und englischer Wissenschaftstexte sind die Arbeiten von Clyne (1987), Graefen (1994), Redder (2001) zu nennen.

³ Zum Tutorenprogramm „Effektiv studieren“, das seit 1995 am DaF-Institut der LMU München studienbegleitend Kurse zur Wissenschaftssprache Deutsch und zu Wissenschaftlichen Arbeitstechniken anbietet, s. die einzelnen Beiträge in Redder (Hrsg.) (2002).

Hier die Ergebnisse der Umfrage im Einzelnen: Befragt wurden 74 Studierende im Grundstudium, die an fünf verschiedenen Seminaren und Übungen teilgenommen hatten. 17,6% geben die deutsche, 82,4% eine andere Nationalität an. Insgesamt sind 19 verschiedene Nationalitäten mit 15 verschiedenen Muttersprachen vertreten, wobei 17,3% Deutsch, 82,7% eine andere Sprache als ihre Erstsprache angeben.⁴ 33,8% der Befragten haben vor Antritt ihres DaF-Studiums schon einen Hochschulabschluss erworben (davon 37,7% der ausländischen Befragten jeweils in ihren Herkunftsländern), 20,3% eine Berufsausbildung absolviert. Auf die Frage, ob sie vor ihrem DaF-Studium schon Kenntnisse im Protokollieren erworben haben, antworten 29,7% der Studierenden mit „ja“, 70,3% mit „nein“ (s. Abb. 1). Zur Gruppe *mit* Protokollerfahrungen gehört die gesamte Gruppe der deutschen Studierenden (100%), aber ein demgegenüber auffallend geringer Anteil von 14,8% der ausländischen Studierenden (s. Abb. 2).



⁴ Zum Vergleich: Insgesamt sind im Fach Deutsch als Fremdsprache aktuell 25,1% deutsche und 74,9% ausländische StudentInnen immatrikuliert.

Wo haben die Befragten nun jeweils ihre Kenntnisse über die Textart Protokoll erworben bzw. wo wurde ihnen entsprechendes Wissen vermittelt? Während 84,6% der Deutschen angeben, dass das Protokoll Vermittlungsgegenstand in der Schule bzw. im muttersprachlichen Deutschunterricht gewesen sei, nennen die ausländischen Studierenden mit Protokollenerfahrung am häufigsten das schon im Herkunftsland absolvierte Hochschulstudium⁵ bzw. die berufliche Praxis (9,8%), aber nur 3,3% verweisen auf die Schule⁶ im Herkunftsland. Ein ebenso geringer Anteil gibt auch noch das in Deutschland absolvierte Studienkolleg (3,3%) an. Interessant ist außerdem die Selbsteinschätzungen der Studierenden: Von denjenigen Studierenden, denen das Protokollieren institutionell vermittelt wurde (und zwar sowohl in der Schule als auch erst später im Rahmen eines akademischen Studiums), halten nur 52,7%, also gerade die Hälfte, ihre Fähigkeiten im Protokollieren für ausreichend. Teilweise formulieren die StudentInnen auf dem Fragebogen auch ihren Lernbedarf und ihre Probleme mit dem Protokoll. Daraus möchte ich stellvertretend den Kommentar einer asiatischen Studentin wiedergeben: „Für mich ist es sehr schwer!“

Die Befragung zeigt, dass das Protokoll keineswegs in allen Herkunftsländern fester Bestandteil des Schul-Curriculums ist. Vielmehr sind die meisten ausländischen Studierenden erstmals in ihrem (geistes-)wissenschaftlichen Studium in Deutschland mit dieser Textart konfrontiert und werden deshalb vor noch größere Herausforderungen gestellt als ihre deutschen KommilitonInnen: Neben der Aufgabe, das Deutsche als fremde Wissenschaftssprache zu rezipieren und zu produzieren und das darin abgebundene Fachwissen zu verstehen, müssen sie sich gleichzeitig mit kulturell „fremden“ Text- und Diskursformen auseinandersetzen. Aber sogar wenn die entsprechenden Texte und Diskurse aus der Praxis des Herkunftslandes vertraut sind, können sich Probleme ergeben, denn häufig unterscheiden sich trotz gleicher Benennung die Funktionen und das Anforderungsprofil, so dass Text- und Sprachstrukturen nicht einfach identisch übernommen bzw. „übersetzt“ werden können.

Aber auch bei den deutschen Studierenden kann die Fähigkeit des Protokollierens nicht stillschweigend vorausgesetzt werden, denn die curriculare Verankerung im Deutschunterricht allein garantiert noch lange keine Souveränität im Umgang mit der Textart (s. dazu die empirischen Analysen in Moll 2001a und 2001b). Zur Erreichung des Lernziels wissenschaftlicher

⁵ Am weitesten verbreitet ist dabei das Studium der deutschen Philologie, gefolgt von der englischen Philologie.

⁶ Diese Aussage gilt für Litauen und die Ukraine; allerdings lässt die knappe Datenbasis keinen Rückschluss auf die tatsächliche Vermittlungspraxis in den Schulen der Herkunftsländer zu.

Schreib- und Textkompetenz sind also differenzierte Vermittlungsbemühungen erforderlich, die sich nicht auf eine spezielle Fachterminologie oder spezielle syntaktische und lexikalische Strukturen beschränken dürfen, sondern die Wissenschaftskommunikation als kulturell geprägt reflektieren. Im Einzelnen bedeutet dies, dass neben der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ auch Wissen vermittelt werden muss

- über die jeweilige Struktur akademischer Text- und Diskursarten (hier also Seminar-diskurs, Mitschrift und Protokoll),
- über die Funktionen, die sie in der Institution, hier der Universität, einnehmen,
- über charakteristische Muster und Verfahren der diskursiven Wissensvermittlung (z.B. Erklären, Begründen, Bewerten, s. Wiesmann 1999; zum Einschätzen s. Redder 2002)
- sowie über die Verfahren der zusammenfassenden Verschriftlichung von Wissen, wie sie für das Protokoll, das einen Primärdiskurs komprimierend wiedergibt, charakteristisch sind.

Erst in der Kombination der verschiedenen, die Textart konstituierenden Faktoren kann eine sinnvolle Vermittlung für die Praxis im Studienalltag stattfinden. Einige der genannten Aspekte sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

3. Profilierung der Textart „wissenschaftliches Protokoll“

3.1 Protokoll-„Typen“ im Überblick

Eine Differenzierung ist v.a. allem deshalb notwendig, weil es nicht „das“ Protokoll schlechthin gibt, sondern vielmehr unterschiedliche Typen von Protokollen, die jeweils unterschiedliche kommunikative Zwecke erfüllen (s. Moll 2001: 27ff). Der jeweilige Handlungszweck bestimmt wiederum Form und innere Struktur der Textart. Bei Protokollen, die der Verschriftlichung mündlicher Kommunikation dienen, wird traditionell zwischen *Verbal-*, *Verlaufs-* und *Ergebnisprotokollen* unterschieden. Während das *Verbalprotokoll* den genauen Wortlaut wiedergeben soll und die Qualität einer Transkription, d.h. einer exakten Verschriftlichung gesprochener Sprache hat (exemplarisch seien hier Bundestagsdebatten oder Gerichtsverhandlungen genannt), entfernt sich das *Verlaufsprotokoll* vom mündlichen Bezugsdiskurs: Die Verarbeitung findet meist als indirekte Redewiedergabe statt, wobei der Verlauf der mündlichen Interaktion möglichst genau und in Anlehnung an den geäußerten Wortlaut reproduziert werden soll. Das *Ergebnisprotokoll* dagegen ist losgelöst von der chronologischen Abfolge und fasst die Ergebnisse des Diskurses zusammen, und zwar ungeachtet des tatsächlichen

Argumentationsverlaufes. Der Komprimierungs- und Abstraktionsgrad ist bei diesem Protokolltyp am höchsten. Eine „Zwischenposition“ nimmt demgegenüber das *wissenschaftliche Protokoll* ein, wie es in Seminarveranstaltungen, Kolloquien oder bei wissenschaftlichen Tagungen erstellt wird: Die zentralen, diskursiv entwickelten Wissensbestände werden einerseits in komprimierter Form verschriftlicht; andererseits muss aber auch der Weg des Erkenntnisgewinns und der Argumentationsverlauf nachvollziehbar sein, d.h., der „rote Faden“ muss erkennbar bleiben.

3.2 Bestimmung des Protokolls als Textart zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit:

Der Zweck des wissenschaftlichen Protokolls besteht in der schriftlichen Fixierung von diskursiv entwickeltem Wissen, das in systematisierter und komprimierter Form wiedergegeben wird (Moll 2001a: 102). Es gewinnt dadurch Überlieferungsqualität und wird zur gemeinsamen – verbindlichen – Wissensbasis für alle an der Interaktion Beteiligten. Aufgrund seiner Bindung an den Semindiskurs als mündliche Primärform handelt es sich beim Protokoll um eine abgeleitete, d.h. „sekundäre“ Textart – ein Charakteristikum, das auch der Mitschrift, dem Abstract oder dem Exzerpt zueigen ist.

Welche sprachlichen und mentalen Verarbeitungsschritte sind nun erforderlich, um den Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit zu realisieren und welche Strukturveränderungen ergeben sich daraus?

3.3 Etappen der Entstehung: vom Semindiskurs über die Mitschrift zum Protokoll⁷

Zwischen der Rezeption des Semindiskurses und dem schriftlichen „Endprodukt“ Protokoll liegen verschiedene Schritte des Komprimierens und Zusammenfassens, in denen vermittlungsrelevante Wissens Elemente ausgewählt, systematisiert und umstrukturiert werden müssen. Dies geschieht jeweils auf der Grundlage von mentalen Einschätzungs- und Bewertungsprozessen: In einer *ersten Phase* des Komprimierens entsteht die Mitschrift. Sie wird parallel zur Rezeption des Semindiskurses – also in chronologischer Reihenfolge – angefertigt, wobei als Selektionskriterium die zu einem späteren Zeitpunkt vorzunehmende Rekonstruktion dient. Nach einem – mehr oder weniger langen – zeitlichen Einschnitt folgt die *zweite Phase* des Komprimierens: Hier müssen sich die ProtokollantInnen das verbalisierte Wissen noch einmal vergegenwärtigen, und zwar jetzt auf der Grundlage von Mitschrift und Gedächtnis.

⁷ Zur ausführlichen Darstellung der Prozesse bei der Protokollentstehung s. Moll (2001a: 98ff.).

Was schlussendlich als relevant oder nicht relevant zu bewerten ist, wird in dieser Phase erst rückwirkend entschieden, und zwar auf der Grundlage des Wissens über den Gesamtverlauf der Seminarveranstaltung. Neben einer erneuten Selektion müssen in dieser Phase auch Umstellungen und Umstrukturierungen vorgenommen werden, d.h. im Gegensatz zur kontinuierlich diskursbegleitenden Mitschrift ist es notwendig, sich von der Chronologie des Seminarverlaufs zu lösen. Um die Wissens Elemente zu einem verständlichen, gut lesbaren Text zu verknüpfen, müssen beim Schreiben logische Zusammenhänge und Überleitungen hergestellt, fragmentarische Mitschriften ergänzt und die Charakteristika der Mündlichkeit in die Erfordernisse der Schriftlichkeit überführt werden.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass das Protokollieren eine keineswegs triviale Schreibaufgabe darstellt: Es gestaltet sich bedeutend anspruchsvoller als das Zusammenfassen kontinuierlich durchgeplanter Primärtexte (beim Exzerpieren von wissenschaftlichen Artikeln) oder Primärdiskurse (bei der Mitschrift von Vorlesungen oder Vorträgen), denn dem Protokoll liegt der Semindiskurs mit einer häufig verschlungenen, spiralförmigen argumentativen Gesamtstruktur zugrunde, wie sie charakteristisch für Verfahren der hermeneutischen Wissenserarbeitung ist. Welche sprachlichen und mentalen Anforderungen bei der komprimierenden Verschriftlichung eines Semindiskurses an die ProtokollantInnen gestellt werden und welche Schwierigkeiten sich bei der Wiedergabe mündlich erarbeiteten Wissens ergeben können, möchte ich mit der folgenden Analyse authentischer Beispiele aus dem universitären Alltag zeigen.

4. Zusammenfassende Wiedergabe des thematischen Einstiegs in einen Semindiskurs

Das Datenmaterial stammt aus einer linguistischen Seminarveranstaltung im Hauptstudium zum Thema „Spracherwerb“.⁸ Die Veranstaltung zeichnet sich in der Präsentation und Bearbeitung des Wissens durch eine konsequent diskursiv entwickelnde Struktur aus. Zu dieser Sitzung wurden drei Protokolle erstellt, so dass es hier möglich ist, einen direkten Vergleich zwischen dem transkribierten Diskursausschnitt, drei verschiedenen Mitschriften sowie den daraus entstandenen Protokollen vorzunehmen.⁹ Dadurch lassen sich unterschiedliche Vor-

⁸ Ich danke der Seminarleitung und den Studierenden an dieser Stelle ganz herzlich dafür, dass sie mir die Aufnahme genehmigt und die Mitschriften und Protokolle überlassen haben. Eine strikte Anonymisierung der Daten ist selbstverständlich gewährleistet.

⁹ Die Mitschriften sind zur besseren Lesbarkeit und um eine vollständige Anonymisierung zu gewährleisten nicht in handschriftlicher Form abgedruckt, sondern wurden von mir in maschineller Form verschriftlicht, wobei größtmögliche Genauigkeit auch bei der Wiedergabe der graphischen Oberflächengestaltung angestrebt wurde.

gehensweisen und differierende sprachliche Realisierungsformen bei der Verarbeitung des mündlichen Bezugsdiskurses beobachten. Die drei Protokolle stammen von deutschen und ausländischen StudentInnen und sind durchweg als gut gelungen zu bezeichnen. Die Analyse solcher „positiven“ Beispiele erlaubt es, die erforderlichen mentalen und sprachlichen Leistungen bei der Entstehung eines Protokolls zu rekonstruieren, so dass die Ergebnisse wiederum für die Konzeption studienbegleitender und studienintegrierter Kurse zum akademischen Schreiben nutzbar gemacht werden können.

Der folgende Transkriptausschnitt gibt den Beginn der Sitzung wieder:¹⁰

- 1 SL[So, wir haben heute zweierlei vor. Das eine is äh in
- 2 SL[einem sozusagen Schweinsgalopp . nochmal zusammen-
- 3 SL[zufassen, was die aktuelle äh Haltung in Bezug auf
- 4 SL[den äh simultanen Zweitspracherwerb im Unterschied zum
- 5 SL[sukzessiven Zweitspracherwerb aus der Perspektive der
- 6 SL[Universalgrammatiker . ist. .. Drei Stichwörter, . ich
- 7 SL[frage zur Vorsicht nach, ob Sie damit was anfangen
- 8 SL[können. Was war . simultaner . Zweitspracherwerb? ((3s))
- 9 SL[Bezieht sich zurück auf die Referierung beim vorigen Mal
 [((*leiser und schneller*-----))
- 10 SL[.. Simultaner Zweitspracherwerb. Lässt sich ableiten,
- 11 SL[selbst wenn man sich nicht erinnert. .
 S1[Wenn beide
- 12 SL[Ja, und wann? Is
 S1[Sprachen gleichzeitig gelernt werden.
- 13 SL[das sozusagen egal, wann man die lernt?
 S1[Ganz . am Anfang.

¹⁰ Auf die Transkription der vorausgehenden organisatorischen Fragen habe ich verzichtet.

^{>} SL [Also mit dem Spracherwerb überhaupt. Ja. . Sukzessiver
--

In Fl. 1 realisiert die Seminarleitung SL den Einstieg mit einer Ankündigung, wie die aktuelle Sitzung strukturiert sein wird, nämlich durch zwei thematische Blöcke („*So, wir haben heute zweierlei vor*“), wobei die Studierenden in den Prozess der Wissenserarbeitung – über die kollektive Sprecherdeixis „*wir*“ - explizit miteinbezogen sind. Beim Ankündigen findet nach Rehbein (1978: 355) „eine Fokussierung des Hörers auf die eigene Planung des Sprechers statt“. SL nimmt direkt anschließend eine thematische Präzisierung vor, denn die Aufgabe der Beteiligten besteht darin (Fl. 2ff.) „*zusammenzufassen, was die aktuelle Haltung in Bezug auf den simultanen Zweitspracherwerb im Unterschied zum sukzessiven Zweitspracherwerb aus der Perspektive der Universalgrammatiker ist.*“ Von Fl. 1-6 verbalisiert SL also ihren Handlungsplan und macht diesen für die HörerInnen zum Nachvollzug transparent, formuliert aber gleichzeitig auch schon den ersten Teil der im Seminarverlauf zu lösenden Aufgabenstellung. In Fl. 8 wird diese komplexe, gemeinsam zu bewältigende Aufgabe dann kleinschrittiger strukturiert und über eine einfache Fragestellung (als „Lehrerfrage“, s. Ehlich / Rehbein 1986) in Teilschritte umgesetzt und dadurch leichter bearbeitbar gemacht: „*Was war simultaner Zweitspracherwerb?*“ Dies ist der Beginn einer Seminarphase des diskursiven Erarbeitens bzw. Rekapitulierens („*noch mal zusammen(zu)fassen*“) von Wissensselementen zu „*drei Stichwörter(n)*“ (Fl. 6), nämlich „simultaner“ und „sukzessiver Zweitspracherwerb“ sowie „Universalgrammatik“. Um die Aufgabe zu lösen, bekommen die Studierenden noch eine Hilfestellung – einen „Wink“ – bei der Suche nach dem fehlenden Wissensselement: In Fl. 9 („*Bezieht sich zurück auf die Referierung beim vorigen Mal*“) wird ein vergangenes Referat in den Fokus gerückt, in Fl. 10f. („*Lässt sich ableiten, selbst wenn man sich nicht erinnert.*“) wird angegeben, welches mentale Verfahren („*ableiten*“) bei der Lösungsfindung hilfreich sein könnte. Das Ergebnis der – erfolgreichen – mentalen Suchprozesse zeigt sich dann auch direkt anschließend anhand von zwei studentischen Beiträgen, nämlich in Fl. 11f. „*Wenn beide Sprachen gleichzeitig gelernt werden*“ und in Fl. 13 „*Ganz am Anfang.*“ Ab Fläche 6 ff. befinden wir uns also im Prozess der diskursiven Wissensbearbeitung und –übertragung, der strukturiert ist durch verschiedene sprachliche Handlungsmuster, wie z.B. das o.g. Aufgabeförderungsmuster, das Frage-Antwort-Muster, auch in seiner Funktionalisierung als „Lehrerfrage“ oder die Assertion – als Muster der Wissensübertragung „*par excellence*“ (s. Ehlich / Rehbein 1986).

Wie setzen nun die Studierenden die durch SL realisierte Phasenstrukturierung und die Ankündigung des Seminarthemas im Protokoll um? Welche Mittel der Textorganisation kommen hierbei zum Einsatz?¹¹

Mitschrift 1

- die Haltung zum
→ simultan Spracherwerb, sukzessiven Spracherwerb
aus der Perspektive der Universalgrammatiken?
- Wiederholung von der letzten Sitzung (Anwendung)
- Simultan – die zwei S. w. gleichzeitig gelernt
- Sukzessiver – Lernen hintereinander
- später sek. S.
- 3-4 Jahre kognitive Entwicklung [...]

Protokoll 1

Inhalt der Sitzung:

1. Aktuelle sprachwissenschaftliche Haltung zum simultanen und sukzessiven Spracherwerb aus der Perspektive der Universalen Grammatik
2. [...]

Zu 1)

In der Spracherwerbforschung sind zwei Arten des Spracherlernens von besonderer Bedeutung: sukzessiver und simultaner Spracherwerb.

Der sukzessive Spracherwerb fängt erst etwa im 3.-4. Lebensjahr an. In diesem Alter [...]

In Protokoll 1 wird der oben analysierte Diskursausschnitt in einem 1. Gliederungspunkt als „Aktuelle sprachwissenschaftliche Haltung zum simultanen und sukzessiven Spracherwerb aus der Perspektive der Universalen Grammatik“ wiedergegeben, und zwar in Form einer als „1.“ nummerierten Überschrift. Rehbein (1978: 365) bezeichnet Überschriften als textartspezifische Ankündigungen: Bei ihnen liegt „ein Bezug zu einem Textplan vor, in dem die einzelnen Inhalte bereits vororganisiert und auch ausgeführt sind [...]“. Im Gegensatz zur Mitschrift, in der die einzelnen Punkte durch Aufzählungsstriche gleichrangig untereinander gereiht sind, wird hier eine Hierarchisierung vorgenommen, die die LeserInnen bei der strukturierten Rezeption des Textes unterstützt. Um die Überschrift zu verbalisieren, greift die ProtokollantIn die in der Mitschrift notierten Symbolfeldausdrücke vollständig auf („die Haltung zum/ simultan(en) Spracherwerb, sukzessiven Spracherwerb/ aus der Perspektive der Universalgrammatiken?“) und ergänzt den Ausdruck „Haltung“ – aus der Erinnerung heraus? - durch „aktuelle sprachwissenschaftliche“, wodurch die Bezugsäußerung im Primär-

¹¹ Auch wenn das Material zahlreiche Phänomene aufweist, deren genauere Betrachtung sich lohnen würde, kann hier leider nur auf einige wenige, ausgewählte Aspekte eingegangen werden.

diskurs nahezu wörtlich imitiert wird. Diese lautet (Fl. 2f.): „*zusammenzufassen, was die aktuelle Haltung in Bezug auf den simultanen Zweitspracherwerb im Unterschied zum sukzessiven Zweitspracherwerb aus der Perspektive der Universalgrammatiker ist.*“

Neben den Ergänzungen lassen sich auch Auslassungen beobachten: Zunächst ist der Verlust des Bestimmungsworts „Zweit-“ aus dem Kompositum „Zweispracherwerb“ zu nennen, das schon in der Mitschrift nicht mehr geführt wird, das für die thematische Präzisierung des Seminargegenstandes aber durchaus bedeutsam wäre. Das Fehlen eines weiteren Symbolfeldausdrucks hat aber noch weiter reichende Konsequenzen für die Wiedergabe der entsprechenden Diskurseinheit: SL kündigt das im weiteren Seminarverlauf zu vollziehende Verfahren der Wissenserarbeitung als „*zusammenfassen*“ (Fl. 2f.) an. Dies ist ein wichtiger Hinweis, denn er ermöglicht es den HörerInnen, die Diskursphase nicht nur im Gesamtzusammenhang zu verorten, sondern zugleich ihre Handlungsqualität einzuschätzen und so den entsprechenden Fokus auszubilden, unter dem die folgenden Wissens Elemente zu bündeln sind.¹² Die Möglichkeit zur Vorauskonstruktion unterstützt den Rezeptionsprozess positiv und erleichtert damit den verstehenden Nachvollzug. Wenn im Protokoll das wiedergegebene Wissen nicht mehr als „*zusammengefasst*“ gekennzeichnet wird, geht für die LeserInnen eine wertvolle Information, nämlich die Handlungsqualität des angekündigten Textabschnitts, verloren. Schauen wir uns nun an, wie die Aufgabe der komprimierenden Wiedergabe im nächsten Beispiel bewältigt wird:

Mitschrift 2:

1) Zusammenfassung der akt. Haltung / Wiederholung der letz. Si

1 simultan Sprerw ↔ 2 sukzessive Sprerwerb
aus der Perspektive der Universalgrammatiker

1 → beide Sprachen werden von Anfang an simultan gelernt

2 → „hintereinander“ → Standardbedingung ab 3-4 Jahre etwa

Protokoll 2:

1. Allgemeine Besprechungen: [...]

2. Zusammenfassung der letzten Sitzung über den Unterschied zw. simultanen- und sukzessiven Spracherwerb aus der Perspektive der Universalgrammatiker:

Simultaner Spracherwerb bedeutet, dass die zwei Sprachen von Anfang an (von der Geburt

¹² Bühlig (1996: 193ff.) bestimmt das Zusammenfassen als sprachliche Handlung, bei der Wissen, das in mehreren propositionalen Gehalten verbalisiert wurde, im Rahmen einer Äußerung kondensiert wird. Charakteristisch für das Zusammenfassen ist die Gewichtung und Umstrukturierung des im Diskurs zuvor verbalisierten Wissens. Diesem diskursorganisierenden Zusammenfassen, das die sprachliche Interaktion kontinuierlich begleitet, ist ein rückwirkendes Zusammenfassen gegenüberzustellen, das *nach* der vollständigen Rezeption eines Primärtextes oder Primärdiskurses stattfindet, so z.B. beim Protokoll, Exzerpt oder Abstract (Moll 2001a: 81ff.).

an) gelernt werden. Dagegen handelt es sich bei dem sukzessiven Spracherwerb um einem „Hintereinander“.¹³

Mitschrift 2 hebt sich schon an der Textoberfläche deutlich von Mitschrift 1 ab: Die graphisch-semiotische Gestaltung ist übersichtlicher, und es kommen zahlreiche Abkürzungen zum Einsatz. Diese können zur Beschleunigung der Geschwindigkeit beim Mitschreiben beitragen, was nicht zuletzt auch hilfreich ist, wenn Verlangsamungen beispielsweise durch das Mitschreiben in einer Fremdsprache oder durch ein anderes Schriftsystem zu kompensieren sind. Zur Hervorhebung nutzt die VerfasserIn Unterstreichungen, zur Herstellung von Zusammenhang und logischen Relationen werden Nummerierungen, Pfeile und räumliche Gruppierungen verwendet. Während im ersten Beispiel die Gliederung mittels Überschriften in nummerierter Form erst für das Protokoll rückwirkend hergestellt wird, wird eine solche Hierarchisierung im zweiten Beispiel schon parallel zur Rezeption des Seminardiskurses, also beim Mitschreiben selbst, vollzogen.¹⁴

Auch die Wiedergabe der Ankündigung und Aufgabenstellung durch SL (Fl. 1-6) unterscheidet sich vom vorherigen Beispiel: Dieser Diskursausschnitt ist als „Zusammenfassung“ sowohl in die Mitschrift aufgenommen als auch im Protokoll fixiert. Auffallend ist, dass schon bei der Mitschrift eine Verarbeitung der sprechhandlungsbezeichnenden Verbform „zusammenfassen“ (s. Fl. 2f. *„zusammenzufassen, was die aktuelle Haltung [...] ist.“*) zur substantivierten Form „Zusammenfassung“ vollzogen wird. Die ProtokollantIn wählt also im Verlauf des Rezeptionsprozesses ein Wissenselement als überlieferungsrelevant aus und realisiert während des Mitschreibens eine Abstrahierung von der tatsächlichen Bezugsäußerung, indem sie diese umformuliert und damit für den Handlungszweck des schriftlichen Ankündigens in Form einer Überschrift zu nutzen versteht. Die „Service-Leistung“ von SL, nämlich die Kategorisierung der Diskurseinheit unter Benennung der entsprechenden Handlungsqualität, wird in diesem Beispiel produktiv für die Leserorientierung genutzt. Hier zeigt sich, wie hilfreich es ist, wenn die Lehrenden eine Ankündigung der jeweils abzuarbeitenden Schritte verbalisieren (wie in Fl.1-6 der Fall). Fehlen solche expliziten Strukturierungshinweise, müssen die HörerInnen die unterschiedlichen Phasen und Phasengrenzen selbst erkennen und – falls sie protokollieren - auch benennen können, was die mentalen und sprachlichen Anforderungen noch deutlich erhöht.

¹³ Hier zeigt sich, dass Unsicherheiten bei der Verwendung fester Syntagmen (wie beispielsweise „sich handeln um“ + entspr. Kasus) bestehen, die in studienbegleitenden Sprachkursen bearbeitet werden sollten.

¹⁴ Der Gliederungspunkt „1. Allgemeine Besprechungen“ bezieht sich auf die Klärung organisatorischer Fragen, die zu Beginn der Veranstaltung stattfindet, aber nicht transkribiert wurde.

Schauen wir uns die weiteren Verarbeitungsschritte im Einzelnen an: Die ersten drei Zeilen der Mitschrift greifen nicht nur nahezu alle Elemente der Bezugsäußerung auf, sondern es ist auch eine Ergänzung zu beobachten, für die es – betrachtet man die Chronologie der Seminarveranstaltung – zu diesem Zeitpunkt keine entsprechende Formulierung gibt, nämlich „Wiederholung der letz. Si“. Diese Ergänzung könnte aus den Bezugsäußerungen *„noch mal zusammenfassen“* (Fl. 2f.) und der Präteritumform des Verbs (*„Was war simultaner Zweitspracherwerb“* Fl. 8) entstanden sein, die mental bearbeitet und im Prozess der Verbegrifflichung zur *„Wiederholung“* verarbeitet wurden. Möglicherweise ist aber auch eine spätere Äußerung der Seminarleitung SL, mit der sie in Fl. 25 das Seminargeschehen kommentiert, rückwirkend eingefügt worden: *„Is alles Wiederholung, Anwendung.“* Für das Protokoll wird der Zusatz *„letzte Sitzung“* aus der Mitschrift („Wiederholung der letz. Si“) produktiv mit der Kategorisierung *„Zusammenfassung“* (aus „Zusammenfassung der akt. Haltung“) verknüpft zu *„2. Zusammenfassung der letzten Sitzung“*, wohingegen die Notiz „akt. Haltung“, die wörtlich dem Bezugsdiskurs entnommen ist, getilgt wird. Die Ankündigung in Form einer Überschrift ist hier also nicht nur aus einer Bezugsäußerung, sondern durch Rückgriff auf eine ganze Diskursphase und die Kombination disparater Wissens Elemente entstanden. Hervorzuheben ist in diesem Beispiel außerdem die Rekonstruktion des Doppelpfeils in der Mitschrift, der offenbar eine logische Relation zwischen zwei Äußerung visualisieren sollte: *„1 simultan Sprerw ↔ 2 sukzessive Sprerwerb“*. Die ProtokollantIn löst das mathematische Zeichen für eine Wechselbeziehung zwischen zwei Elementen auf als *„Unterschied zwischen“* und formuliert abschließend die Überschrift *„2. Zusammenfassung der letzten Sitzung über den Unterschied zw. simultanen- und sukzessiven Spracherwerb (...)“*,¹⁵ wodurch sie mit dem zweiten Teil ihrer Überschrift der Bezugsäußerung von SL sehr nahe kommt: *„(...) in Bezug auf den simultanen Zweitspracherwerb im Unterschied zum sukzessiven Zweitspracherwerb (...)“*. Insgesamt gelingt es der ProtokollantIn also, über Abstrahierungen, Ergänzungen und Umformulierungen die Diskursstrukturierung wiederzugeben, die Ankündigung zu rekonstruieren und damit die Leseraufmerksamkeit gebündelt auf die folgenden Wissens Elemente zu lenken.

Ein weiteres Verfahren zur Verarbeitung bereits verbalisierten Wissens soll in einem letzten Beispiel gezeigt werden:

¹⁵ Offenbar bereitet hier die Verwendung des Kasus in Verbindung mit der relationierenden Prozedur *„zwischen“* Probleme.

Mitschrift 3

1. [...]
2. Zusammenfass. d. aktuellen Haltun in Bezug auf simultanen L2 vs. sukessiv L2-Erwerb in UG:
 - a) simultaner L2-Erwerb: L1 + L2 gleichzeitig (mit Spracherwerb überhaupt)
 - b) sukzessiv L2-Erwer: ...

Protokoll 3

0) Organisatorisches

- 1) Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes in Bezug auf simultanen vs. sukzessiven L2-Erwerb aus universalgrammatischer Perspektive
- 2) [...]

zu 1)

Begriffsklärungen:

- Simultaner L2-Erwerb: L1 und L2 werden gleichzeitig als „erste Sprachen“ erworben, d.h. mit dem Beginn des Spracherwerbs überhaupt. [...]
- Sukzessiver L2-Erwerb: Der Erwerb von L2 erfolgt nach dem Erwerb von L1 [...]

Ähnlich wie in Beispiel 2 findet auch hier die Bearbeitung der diskursstrukturierenden Ankündigung und thematischen Organisation durch SL schon in der Mitschrift statt: Die diskursive Bezugsäußerung „*zusammenzufassen*“ wird umformuliert und als Überschrift in nominalisierter Form ins Protokoll übernommen. Der Gegenstand des „Zusammenfassens“ erfährt allerdings eine Veränderung: Während im Diskurs „*die aktuelle Haltung in Bezug auf den simultanen Zweitspracherwerb im Unterschied zum sukzessiven Zweitspracherwerb*“ formuliert ist und als „d. aktuelle(n) Haltun“ auch in die Mitschrift eingeht, wird beim Protokollieren eine Umformulierung vorgenommen, die den eher vagen Symbolfeldausdruck „Haltung“ durch den präziseren, und damit für die Schriftlichkeit angemesseneren Ausdruck „Forschungsstand“ ersetzt. Eine solche Umstrukturierung von Wissen ist offenbar erst im Nachhinein, also „ex post“, auf der Grundlage des Wissens um die gesamten propositionalen Gehalte der entsprechenden Diskursphase möglich. Noch deutlicher kommt die sprachliche Verarbeitung bereits verbalisierten Wissens im zweiten Absatz des Protokolls zum Ausdruck, wo der erste Gliederungspunkt durch den Zusatz „Begriffsklärung“ ergänzt wird: Die ProtokollantIn nimmt hierfür rückwirkend, also auf der Grundlage von Mitschrift und erinnertem Gewussten, eine Einschätzung des entsprechenden Wissensbereichs mit Blick auf den Gesamtdiskurs vor und vollzieht von diesem Punkt aus eine begriffliche Verarbeitung dessen, was diskursiv stattgefunden hat. Das im Diskurs verarbeitete Wissen wird dabei unter ein neues Thema des Wissens gestellt – im Sinne des reformulierenden Handelns nach Bührig also „zusammengefasst“ (s. Bührig 1996: 283f). Voraussetzung dafür ist allerdings ein ausreichend

entwickeltes Vorwissen, das es der ProtokollantIn ermöglicht, eine funktionale Bestimmung der hier vollzogenen wissenschaftlichen Tätigkeit als „Begriffsklärung“ vorzunehmen. Mit Blick auf die Textproduktion sind solche inhaltlichen Klassifizierung essentiell, denn sie steuern die Hörer- bzw. Leseraufmerksamkeit, und die potentiellen LeserInnen werden bei der mentalen Verarbeitung der folgenden Wissens Elemente unterstützt.

Anhand der bisher diskutierten Beispiele konnten – in konsequenter Rekonstruktion des Entstehungsprozesses vom Seminardiskurs über die Mitschrift zum Protokoll - einige charakteristische Verfahren gezeigt werden, die bei der komprimierenden Wiedergabe mündlich erarbeiteter Wissensbestände zum Einsatz kommen. Die Analyseergebnisse belegen, dass das Protokollieren eine hochentwickelte sprachliche Handlungskompetenz bei den Studierenden voraussetzt, und zwar sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich. Im Einzelnen sind von den Studierenden die folgenden Leistungen zu vollziehen:

- Erkennen der Diskursstruktur und Fähigkeit zur kategorisierenden Benennung der Phasen eines Seminardiskurses (z.B. „Zusammenfassung“, „Wiederholung“);
- Gewichtung und Auswahl des vermittlungsrelevanten fachlichen Wissens;
- Anwendung von Verfahren zur zusammenfassenden Wiedergabe: Umstellungen, Systematisierungen und Umstrukturierung von Wissen sowie Auslassungen und textstrukturierende Ergänzungen;
- Verwendung sprachlicher Mittel der Textorganisation: deiktische und phorische Prozeduren (s. dazu Graefen 1997), graphisch-semiotische Gestaltung (z.B. über Absätze und Überschriften) sowie Ankündigungen, kommentierende oder begründende Sprechhandlungen;
- Fähigkeit zur Abstrahierung vom Bezugsdiskurs und zur begrifflichen Verarbeitung des vermittelten Wissens (z.B. „Begriffsklärung“, „Forschungsstand“);
- Kenntnis sprechhandlungsbezeichnender und erkenntnisbezogener Ausdrücke der alltäglichen Wissenschaftssprache (z.B. „zusammenfassen“, „wiederholen“, „Begriffe klären“, „ableiten“, „etwas aus einer best. Perspektive betrachten etc.);
- Fähigkeit zum reformulierenden sprachlichen Handeln, d.h. zum Umformulieren und Zusammenfassen, auch in Hinblick auf die Erfordernisse, die sich aus dem Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit ergeben;
- Herstellen logischer Relationen zur Wissensorganisation und Wissensstrukturierung (z.B. „Unterschied zwischen“, „vs.“ etc.);

- Speziell für die Mitschrift ist hervorzuheben: Entwicklung schreibmotorischer Routinen, Entwicklung effizienter Abkürzungsverfahren, Konzentrations- und Gedächtnisfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Parallelisierung von verstehender Verarbeitung und gleichzeitiger Mitschrift.

Die Vermittlung der – hier nur exemplarisch formulierten¹⁶ – mentalen und sprachlichen Anforderungen muss in Kombination mit der Vermittlung von Kenntnissen über die Funktion und Struktur wissenschaftlicher Texte und Diskurse stattfinden, und zwar auch im interkulturellen Vergleich. Die Fähigkeit, ein wissenschaftliches Protokoll zu verfassen, ist dabei keineswegs als isoliertes Lernziel innerhalb der Wissenschaftspropädeutik zu betrachten. Vielmehr sollte der Erwerb der entsprechenden Kompetenzen eingebettet sein in ein (Gesamt-)Konzept zur Förderung des wissenschaftlichen Schreibens, das im Rahmen hochschuldidaktischer Überlegungen immer noch ein dringendes Desiderat darstellt.

Literatur:

- Bohn, Rainer (1988) Mitschreiben als Verfahren wissenschaftlichen Arbeitens – Anforderungen, Ergebnisse und Konsequenzen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 25, 360-365
- Bührig, Kristin (1996) *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr
- Clyne, Michael (1987) Cultural differences in the organization of academic texts. In: *Journal of Pragmatics* 11, 211-247
- 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 (1993) Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42
- Ehlich, Konrad (1996) Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 22, 171-190
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1986) *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. (Kommunikation und Institutionen 15) Tübingen: Narr
- Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (2000) Schreiben im Studium. In: *Einsichten* 2/2000, 47-51

¹⁶ Eine ausführlichere Zusammenstellungen der für das Protokollieren erforderlichen Kompetenzen sowie eine umfassende Lernzielbestimmung findet sich in Moll (2001: 262ff.)

- 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
- Graefen, Gabriele (1994) Wissenschaftstexte im Vergleich: Deutsche Autoren auf Abwegen? In: Brünner, Gisela / Graefen, Gabriele (Hgg.) Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag, 136-157
- Graefen, Gabriele (1997) Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt / Main: Lang
- 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
- 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, Gabriela (Hgg.) (1999) Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für die Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand
- Kühn, Peter (1996) Lernziel: Vorlesungen verstehen. Zur Prüfungspraxis in der PNdS/DSH. In: ders. (Hrsg.) Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt / Main u.a.: Lang, 93-148
- Moll, Melanie (2001a) Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis. (Studien Deutsch 30). München: iudicium
- Moll, Melanie (2001b) Protokollieren im Studium – eine wenig geübte Schreibkunst. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27. München: iudicium, 227-250
- Moll, Melanie (2002) „Exzerpieren statt fotografieren“ – Das Exzerpt als zusammenfassende Verschriftlichung eines wissenschaftlichen Textes. In: Redder, Angelika (Hrsg.) „Effektiv studieren“. Texte und Diskurse in der Universität. (OBST-Beiheft 12). Duisburg: Gilles & Francke
- Rehbein, Jochen (1978) Ankündigungen. In: Germanistische Linguistik (1978) 2-5, 339-388

- Redder, Angelika (2001) Modalverben in wissenschaftlicher Argumentation – Deutsch und Englisch im Vergleich. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27. München: iudicium, 313-330
- Redder, Angelika (2002) Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In: dies. (Hrsg.) (2002) „Effektiv studieren“. Texte und Diskurse in der Universität. (OBST-Beiheft 12). Duisburg: Gilles & Francke, 5-28
- Redder, Angelika (Hrsg.) (2002) „Effektiv studieren“. Texte und Diskurse in der Universität. (OBST-Beiheft 12). Duisburg: Gilles & Francke
- Steets, Angelika (2002) Die Mitschrift als universitäre Textart. Schwieriger als erwartet – wichtiger als gedacht. München: mimeo*
- Wiesmann, Bettina (1999) Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber. München: iudicium