



**Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens:
Möglichkeiten der Umsetzung**

Gabriele Graefen, München

ISSN 1470 – 9570

Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung

Gabriele Graefen, München

Der Beitrag präsentiert didaktische Reflexionen zum Thema Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens in deutscher Sprache an ausländische Studierende. Er beschreibt Grundzüge eines Kurskonzepts, das seit einigen Jahren an der LMU in München eingesetzt wird. Darüber hinaus erklärt und illustriert er auch an exemplarischen Texten und Übungen, wie das dazu gehörige Lehrmaterial aufgebaut ist.

1. Einleitung

Keine Frage, die Vermittlung der Fähigkeit, wissenschaftliche Texte selbstständig schreiben zu können, ist vielerorts als eine wichtige Aufgabe erkannt worden. Das dokumentieren sowohl eine Fülle von Publikationen zu diesem Thema (die neueste vielleicht: Meer & Lévy-Tödter 2009) wie auch eine an vielen Universitäten neu installierte oder verbesserte Schreibberatung. Zwar könnte es so aussehen, als wenn durch die Studienzeiterkürzung und Berufsorientierung in den Bachelor-Studiengängen die Bedeutung des wissenschaftlichen Schreibens relativiert wäre; solange jedoch die Universitäten insgesamt an ihren Zielen, Forschungs- und Lehrmethoden festhalten und das Bachelor-Studium Basis und Einstieg in die weiterführenden Studien ist, bleibt auch der wissenschaftstypische Sprach- und Denkstil (Schiewe 1996) erhalten. Nicht erst seit dem sog. Bologna-Prozess wird den ausländischen Studierenden deutlich zu wenig Zeit zugestanden, um in die fremde Wissenschaftssprache durch aktiven Umgang mit ihr „hineinzuwachsen“. Gesichert wurde der Erwerb der grundlegenden fachlichen Terminologie, nicht aber die Vertrautheit mit der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (s.u.), die im Deutschen ein breit ausgebautes Repertoire an fachübergreifend genutzten lexikalischen und syntagmatischen sprachlichen Mitteln umfasst. Das stand und steht weiterhin im Widerspruch dazu, dass der richtige, d.h. sachlich passende und konventionsadäquate, Einsatz dieser Mittel den ‚guten‘ wissenschaftlichen

Stil prägt. Zur Veranschaulichung greife ich ein Beispiel aus Steinhoff (2007a) auf. In dieser Studie werden studentische Seminararbeiten einem Experten-Rating unterzogen. An den Kommentaren dieser Gutachter zu einzelnen Textstellen zeigt sich deutlich, wie eng der Eindruck von Wissenschaftlichkeit mit der Formulierung einer Aussage verbunden ist. Eine Pädagogik-Studentin schreibt im ersten Semester:

Da ich nicht den gesamten Lehrplan unter die Lupe nehmen kann, habe ich mich dafür entschieden, diese Unterscheidungen am Beispiel des Interpretationsaufsatzes (literarische Texte) im Fach Deutsch zu erläutern (Steinhoff 2007a: 183).

Die Kommentare der Begutachter dazu sind u.a.:

- „unter Lupe nehmen“ ist keine wissenschaftliche Fachsprache; keine wissenschaftliche Begründung; wissenschaftliche Begründung erfolgt von der Sache her, nicht vom Rahmen her; „ich entscheide“ ist keine wissenschaftliche Fachsprache
- Ausdruck „unter die Lupe nehmen“ macht den Satz unwissenschaftlich
- „Unter die Lupe nehmen“ ist Alltagssprache, Art und Weise der Ich-Form problematisch: „Ich habe mich entschieden“
- Formulierungen wie „unter die Lupe nehmen“ machen einen populärwissenschaftlichen/journalistischen Eindruck (Steinhoff 2007a: 183).

Auf Basis der Erfahrungen mit unbefriedigenden Textprodukten wurde eine Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens zumindest angebahnt. Selbstverständlich braucht diese selbst eine wissenschaftliche Grundlage und steht in Verbindung mit der Hochschuldidaktik, wo eine solche betrieben wird. Verschiedene Fachgebiete sind für das wissenschaftliche Schreiben zuständig:

Soweit es um die Autorentätigkeit geht, hat sich in Deutschland eine *Schreibforschung* entwickelt, die teils empirisch, teils theoretisch arbeitet. Insofern es andererseits um die Textgestalt der Schreibprodukte geht, ist die neuere *Textlinguistik* zu befragen, um vor allem die relevanten Textarten und deren Merkmale zu bestimmen. Soweit es um die wissenschaftliche Sprache geht, hat eine noch jüngere Disziplin, die teilweise komparatistisch vorgehende *Wissenschaftssprachforschung*, Erkenntnisse anzubieten. Da dieser linguistische Zweig den Begriff Sprache bewusst weit fasst, kommen mit der Wissenschaftssprache auch die stilistischen Qualitäten und die kulturell-institutionellen Prägungen des wissenschaftlichen Schreibens in den Blick. Der erste Abschnitt behandelt knapp diese drei Fundamente, ohne den Anspruch einer repräsentativen Gesamtdarstellung erheben zu können.

Eher geht es um eine kritische Auseinandersetzung mit (vermissten) Beiträgen der drei Fachgebiete.

2. Zentrale Aussagen einer Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens

Der Vorschlag, ausländischen Studierenden über studienbegleitende Kurse Hilfen für die Planung wissenschaftlicher Texte in deutscher Sprache zu geben, hat in der Praxis oft den Charakter einer ‚Quadratur des Kreises‘, da die Studierenden unter Zeitdruck stehen und für Sprachkurse aus ihrer eigenen Perspektive keine Zeit haben. Erfahrungsgemäß ist es für sie aber ertragreicher, sich zeitweise auf die sprachliche und textorganisatorische Seite inkl. Zitieren und Belegen zu konzentrieren, als all diese Kenntnisse nebenbei und implizit zu erwerben, wie es bisher zumeist erwartet wird. Die an vielen Hochschulen gängigen Pflichtveranstaltungen mit Titeln wie ‚Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten‘ haben andere Ziele und sind meist zu stark formal ausgerichtet, um die hier anvisierten Lernziele zu erreichen.

Außerhalb des DaF-Zusammenhangs hört man dazu oft den Einwand, dass die sprachliche Vorbereitung auf das Studium in entsprechenden Kursen zu leisten sei und mit DSH oder TestDaF abgeprüft werden könne. Das ist richtig und falsch zugleich. Jeder Kursleiter, der eine fachlich gemischte Gruppe künftiger Studenten auf beliebige Studiengänge vorbereitet, tut gut daran, fachliche Texte wie auch Fachterminologie zu meiden. Zudem gibt es nun einmal keine außerfachliche Wissenschaft. Das Erlernen der *Sprache* der Wissenschaft *getrennt* von wissenschaftlicher Tätigkeit wäre eine sinnlose Überforderung. Ein ernsthafter Umgang mit der Wissenschaftssprache (WS) kann also erst dann stattfinden, wenn man bereits in die wissenschaftliche Arbeit und Kommunikation involviert ist.

2.1 Beiträge der Schreibforschung

Die neuere Schreibforschung ist keine in sich geschlossene Disziplin, sie richtet sich z.T. auf den muttersprachlichen Deutschunterricht an Schulen, teils auf den Fremdsprachenunterricht, z.T. auf das universitäre Schreiben. Gelegentlich ist dann auch von „Schreibpädagogik an der Hochschule“ die Rede (vgl. die Einführung in den Sammelband Kruse et al.

1999). Die beteiligten Linguisten und Pädagogen legen Wert auf eine deskriptive Haltung (so z.B. Baumann & Weingarten 1995: 16), um sich von der normativen Aufsatzdidaktik früherer Zeiten abzusetzen.

Seit etwa 1980, nämlich seit Publikation der Studie von Hayes & Flowers, die von Eigler et al. als "Meilenstein in der Schreibforschung" (1995: 147) bezeichnet wird, hat sich durchgesetzt, dass das Schreiben im doppelten Sinne als ein Prozess betrachtet wird:

1. Schreiben gilt als ein zeitlich ausgedehnter Prozess mit Phasen, in denen verschiedene, zum Schreiben gehörige Prozesse bzw. Tätigkeiten ablaufen, bis hin zum Drucken des fertigen Textes;
2. Schreiben gilt als kognitiver Problemlöseprozess (vgl. Molitor-Lübbert 1989 und den Sammelband Baumann & Weingarten 1995), in dem verschiedene Fähigkeiten und Wissenstypen eingesetzt werden, um eine Schreibaufgabe zu erfüllen, sei sie von außen vorgegeben oder selbst gestellt.

Innerhalb der Schreibforschung ist es anerkannt, dass Schreibprozesse „kognitive Konstruktionsprozesse“ (Baer et al. 1995: 173) sind. Mit der Prozessbetonung (vgl. auch Sieber 2003) besteht allerdings die Gefahr, den Begriff des Schreibens zu überladen: Hineingenommen wird alles, was ein Autor tut, um überhaupt erst zu einer mitteilenswerten Botschaft an Adressaten zu kommen, als ‚Planung‘ oder ‚Vorbereitung des Schreibens‘. Ist also das gezielte Lesen auch schon Schreiben? Außerdem bieten die verschiedenen Prozessmodelle, die seit Hayes & Flowers entstanden sind, immer weiter gehende Modellierungen der Tätigkeiten und Abläufe beim Verfassen eines umfangreichen Textes. In dem sog. „Orchestermodell“ der Textproduktion (Baer et al. 1995: 183) werden sowohl die kognitiven Voraussetzungen wie die kognitiven Prozesse ausdifferenziert, unter Berücksichtigung von Zwischenprodukten des Schreibers. Dabei wird eine „Exekutive“ angenommen, eine kognitive Instanz, die sowohl die Aufgaben analysiert wie auch die „semantische Tiefenstruktur“ konstruiert und *anschließend* sprachlich „kodiert“. Diese Vorstellung basiert auf Hayes & Flowers (1980: 11), die in ihrem Modell von „Translating“, also von einer Übersetzung des vorher reflektierten und geordneten Wissens in den Text sprechen. Das ist aber, sprachpsychologisch gesehen, unrealistisch. Der mentale Umgang mit Wissen, also die gesamte Textplanung, erst recht das „Beurteilen“ – all diese Tätigkeiten sind bis in die

Einzelheiten hinein auf Sprache angewiesen. Beim Planen und Ordnen operiert der Autor bereits mit den Konzepten und Begriffen, deren genaue sprachliche Darstellung dann allerdings noch zu leisten ist. Diese Auffassung stützt sich auf allgemeine Erkenntnisse der Tätigkeits- und Sprachpsychologie (vgl. Vygotskij 1934/2002: 389) und wird auch von Knobloch (1994) bestätigt. Ortner (1995: 323) ist der Auffassung, dass viele Schreibmodelle mit störenden Idealisierungen arbeiten: Gerade epistemisch-heuristisches Schreiben besteht wohl nicht aus hintereinander geschalteten Phasen. Er spricht stattdessen von einer „Kopräsenz von Elementen“. Im Hinblick auf das wissenschaftliche Schreiben ist zu konkretisieren, dass das Formulieren nicht erst in der eigentlichen Phase der Textherstellung stattfindet, sondern bereits bei der gedanklichen Planung des Auszudrückenden, der propositionalen Gehalte und ihrer Zusammenhänge, beginnt. Insofern sollte bereits die mentale Wissensbearbeitung ein ‚Hantieren‘ mit den sprachlichen Formen des eigenen Faches sein. Das bedeutet, dass ein Student, der neben den fachlichen Ausdrücken auch die „Alltägliche Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1993; 1999; s.u. Teil 1.3) kennt und verwendet, seine Denk- und Planungsaktivitäten besser steuern und leichter mit dem Gelesenen abgleichen kann als derjenige, der davon wenige und unsichere Kenntnisse hat

Eine zweite Korrektur an der Schreibforschung scheint mir nötig. Zwar ist viel von Handeln die Rede, aber es wird gelegentlich ‚vergessen‘, was Handeln ausmacht. Wenn Texte verfasst werden, ist die Zweckbestimmung wesentlich für die Handlung.¹ In dieser Hinsicht bleibt die Schreibforschung eigenartig abstrakt, indem sie immer wieder betont, Schreiben sei vor allem ein *Problemlösen*. Zum einen ist Problemlösen kein Zweck, sondern eher eine allgemeine psychologische Kennzeichnung der Anstrengungen, die ein Mensch aufbringt, um Hindernisse zu überwinden. Zum zweiten ist auch nicht jede Textproduktion ein Problemlösen (vgl. Eigler et al. 1995: 148), da Schreiben sehr häufig routinemäßig abläuft.

Die Modellierungen der Schreibforschung sind für wissenschaftliches Schreiben z.B. darin zutreffend, dass Experten als Vorbild für Schreibkompetenz gelten (vgl. z.B. den Sammelband von Perrin et al. 2003). Längere Vorbereitungsprozesse sind hier die Regel, mehrfa-

¹ Die „Grammatik der deutschen Sprache“ (Zifonun et al. 1997) behandelt einige wichtige Illokutionen von Texten und Diskursen (a.a.O.: 99ff.).

che Überarbeitung des eigenen Textes ist ein fester Bestandteil des Schreibprozesses, und Adressatenbezogenheit ist eine wichtige Eigenschaft.

Schon das mentale Präsenthalten eines umfangreichen, selbst geschriebenen Textes beansprucht die Aufmerksamkeit sehr stark, erst recht der Vergleich mit den gelesenen Texten. Es geht dabei um die Strukturierung, die inhaltliche, sprachliche und stilistische Kontrolle und Vereinheitlichung. Das erfolgt im wiederholten Abgleich der Handlungsabsichten mit den schon versprochenen, also bereits objektiviert vorliegenden Zwischenergebnissen. Ist es gelungen, das auszudrücken, was S sagen will? Was fehlt noch? Welche Anordnungen und Modifikationen im Text drängen sich auf beim Lesen des schon vorhandenen Textes? Dabei können dem Verfasser auch logische Verhältnisse zwischen Textteilen (Aufzählung, Implikation, Komplementarität, Widerspruch u.a.) klar werden, die aber oft nicht zwingend sind und auf komplexe Weise Thema-Rhema-Verschiebungen hervorrufen können. Er muss also zwischen alternativen inhaltlichen und logischen Anordnungen entscheiden. Mnemotechnische Übung ist dabei notwendig² und wird unterstützt durch genau dieselbe Versprachlichung textinterner Ordnung, die auch dem Leser Verstehens- und Gedächtnishilfen gibt, z.B. durch ein *einerseits - andererseits*.

2.2 Beiträge der Textlinguistik

Um zu konkreten Zweckbestimmungen zu kommen, sind die gesellschaftlich entwickelten Zwecke zu berücksichtigen, die sich häufig in einer der vorhandenen Textarten, vom Brief über den Roman bis zur Doktorarbeit, verobjektiviert haben. Ein textlinguistisches Instrumentarium wäre bei der Wissenschaftssprachdidaktik hilfreich, da jede Publikation im wissenschaftlichen Bereich einer bekannten Textart angehört. Die in der Ausbildung zu schreibenden Texte sind meist Modifikationen davon oder zugeordnete kleinere Texte, z.B. das Exzerpt.

Die Brauchbarkeit der Textlinguistik ist aber nicht so leicht zu beurteilen. Zwar ist das Fachgebiet über die früheren Grundsatzdebatten zum Textbegriff partiell hinausgekommen (vgl. Adamzik 2004), schwerpunktmäßig werden die makrostrukturellen Merkmale von

² Das gilt entsprechend für die inhaltliche Überarbeitung fremder Texte.

Texten untersucht. Pragmatische Erkenntnisse sind aber noch nicht nachhaltig verankert: Weder ist die Scheidung von Text und Diskurs als verschiedenen Formen des sprachlichen Handelns durchgängig akzeptiert, noch wird die Überwindung der zeitlich-räumlichen Trennung von Autor und Leser in ihren Konsequenzen für den Wissenstransfer analysiert (vgl. Thielmann 2009: 47).³ Nach Adamzik (2005: 211 f.) ist es der Textlinguistik auch noch nicht gelungen, ihre terminologischen Unklarheiten zu beseitigen. Positiv zu beurteilen mit Blick auf den textuellen Wissenstransfer ist, dass auch Thema-Rhema-Strukturen, textgrammatische und stilistische Aspekte behandelt werden (vgl. für unterrichtsbezogene Überlegungen den Sammelband Spiegel & Vogt 2006). Für die didaktische Nutzung dieser Disziplin wäre es wichtig, außer den makrostrukturellen, d.h. mehr oder weniger formbezogenen, musterhaften Eigenschaften von Textarten auch deren implizite Anforderungen an die sprachliche Bearbeitung von Thema und Adressatenwissen stärker zu berücksichtigen. Das liefe auf eine Integration oder engere Verbindung mit der Stilistik hinaus.⁴ Was die erforderliche Schreibkompetenz von Studierenden angeht, so differenzieren Kruse et al. (1999: 23 f.) von der Textlinguistik her in Textsortenkompetenz⁵, Stilkompetenz, rhetorische Kompetenz, Fähigkeit zur Herstellung von Text-Text-Bezügen, Lese- und Rezeptionskompetenz.

Bei der Lehre des wissenschaftlichen Schreibens sind folgende Textmerkmale zu berücksichtigen:

a) Die textarttypischen strukturellen Merkmale (vgl. Graefen 1997) z.B. von wissenschaftlichen Artikeln, die auch Maßstab für Seminararbeiten sind, sind historisch gut fundiert (vgl. Thielmann 2009: 48 ff. und Graefen & Thielmann 2007). Ein Beispiel sind Gliederungsschemata, die je nach Fach einer mehr oder weniger starken Vereinheitlichung unterliegen. Da wissenschaftliche Texte (WT) allgemein eine komprimierte Sachdarstellung er-

³ Denkt man die Darstellung von Adamzik (2004) weiter, ergeben sich noch weiter gehende Probleme wie die fehlende Abgrenzung der Textlinguistik, da im Prinzip die gesamte zeichenbezogene Systemlinguistik am Text auf mehreren Ebenen (gemäß Spiegel & Vogt 2006: 1) reproduziert werden kann (Adamzik 2004: 144).

⁴ Dies etwa in Weiterführung von Adamziks normbezogenen Überlegungen (2004: 146 ff.).

⁵ Ehlich (1990) plädiert für die Verwendung des Ausdrucks „Textart“ anstelle von „Textsorte“ oder „Textmuster“.

fordern und lange, gehaltvolle Texte sind, ist das Anordnen und Gliedern eine anspruchsvolle und oft mit Zweifeln belastete Tätigkeit.

b) Was die Illokutionsstrukturen angeht, sind die meisten wissenschaftlichen Äußerungen assertiv. Wie Ehlich (1993) gezeigt hat, sind die tatsächlichen Strukturen aber weniger einfach: Sehr viele Sprechhandlungen enthalten modale oder illokutive Modifikationen für den Leser. Für solche Zwecke gibt es bestimmte Fügungen, besonders im Bereich der paraphrasierenden Wiedergabe und des Zitierens. So besteht ein Unterschied in der Einstufung des Referierten, je nachdem ob der Autor als Prädikat verwendet: *vertritt die These / geht davon aus / behauptet / kommt zu dem Ergebnis*. Zudem lassen sich in vielen Texten vorsichtige Formulierungen feststellen, die mittels Konjunktiv und Modalverbgebrauch Abstufungen in der illokutiven „Kraft“ vornehmen, Anstelle der schlichten Assertion ‚*X ist Y*‘ bevorzugen Autoren in bestimmten Fällen Formulierungen wie ‚*X kann als Y gesehen werden*‘, wie meine eigenen Korpusuntersuchungen ergeben haben (vgl. zum Korpus Graefen 1997).

c) Schwierig für Studierende ist allgemein der Adressatenbezug speziell von Ausbildungstexten. Während der wissenschaftliche Autor ein zwar anonymes, aber durch die Fachkompetenz ausgewiesenes Lesepublikum anspricht, haben Studenten oft ein Problem mit der Unklarheit der Kommunikationssituation beim Schreiben einer Hausarbeit, besonders damit, dass ein Lehrender ihr Textprodukt zwar bewertet, aber nicht eigentlich dessen Adressat sein soll (vgl. a.a.O.: 60).

2.3 Erkenntnisse der Wissenschaftssprachforschung

Auf die Qualität wissenschaftlicher Texte wurde lange Zeit nur inhaltlich geachtet, abgesehen von gelegentlichem Lob des guten „Prosastils“ eines Autors. In Ratgebern und Nachschlagewerken werden meist die formalen Anforderungen an den Wissenschaftstext zusammen mit einigen Textartmerkmalen betont (vgl. Pieth & Adamzik 1997; Venohr 2008: 61). Besonders zentral gestellt werden in der wissenschaftlichen Kommunikation Beiträge zu Konferenzen, Zeitschriften, Sammelbänden (Artikel, Paper u.a.), letztere meist mit einem Standardumfang von ca. 15 Druckseiten.

Der Umgang mit der Sprachvarietät der Allgemeinen Wissenschaftssprache ist deutlich seltener Thema. Diese Sprachvarietät, von Ehlich „Alltägliche Wissenschaftssprache“ genannt

(auch AWS, vgl. 1993; 1999), war seit der Funktionalstilistik der Prager Schule lange nur am Rande der Fachsprachenforschung, wenn überhaupt, thematisiert worden. Es ist sinnvoll, dass sie jetzt als eigener Gegenstand genauer untersucht wird, da die Aneignungsprobleme ganz anderer Art sind als bei terminologischen Ausdrücken (vgl. Ehlich & Graefen 2001). Auch in der Auslandsgermanistik gibt es positive Resonanz (vgl. z.B. Heller 2006; Fandrych 2006; Dalmas et al. 2008) auf die Wissenschaftssprachforschung, da man sich eine Verbesserung der Ausbildung des Nachwuchses verspricht.

Die wichtigsten Merkmale der AWS ergeben sich wie bei den Textarten aus der Zweckbestimmung des wissenschaftlichen Handelns. Dieses zielt, allgemein betrachtet, darauf, gesellschaftlich neue Erkenntnisse zu gewinnen, weiterzugeben und zu überprüfen (vgl. Graefen 1997: 57 ff.). Dass Wissenschaftler sich mündlich und schriftlich über die Erkenntnisse ihres Faches austauschen, war seit den Anfängen von Wissenschaft selbstverständlich, den verpflichtenden Charakter eines „Gebots“ (Weinrich 1995: 3) hat dieser Austausch praktisch nie bekommen. In der kollektiven Ausarbeitung von neuem Wissen entstehen aber Widersprüche und Spannungen, die Auseinandersetzung, Streit und Schulenkultur nach sich ziehen.⁶ Aus solchen diskursiven Strukturen lässt sich das Selbstverständnis des wissenschaftlichen Autors ableiten, welches sich im restringierten Gebrauch der Personaldeixis (Ich- und Anredeformen) niederschlägt (vgl. Graefen 1997: 203 ff.; Steinhoff 2007b).

Jenseits der Fachbegriffe wurden und werden sprachliche Mittel aus den Reservoirs der Gemeinsprache für wiederkehrende mentale und kommunikative Tätigkeiten verwendet. Solche Ausdrucksmittel, die sich für spezifische Zwecke bewährt haben, haben sich durch den Gebrauch routinisiert, zu Stilmitteln verfestigt. Schon für den Bereich der schlichten Sachdarstellung ist eine Fülle von Lexemen und Fügungen mit idiomatischem Charakter entstanden (vgl. Graefen 2004). Besonders wesentlich sind hierbei die ursprünglich raumbezogene Lexik und dazugehörige Fügungen wie etwa: *eine These aufstellen*, *einen Begriff um einen Aspekt erweitern* oder die Verwendung von *fallen* in der Fügung *X fällt unter eine Kategorie* (vgl. Graefen 2008).

⁶ Ehlich hat mehrfach auf die Eristik, die Streitkultur, der wissenschaftlichen Kommunikation hingewiesen (Ehlich 1993: 28).

Besonders die Neuheit von vorgetragenem Wissen zwingt die Autoren, das Leserwissen in ihrem Sinne zu bearbeiten. Die sprachliche Handlung des Begründens, auch im erweiterten Sinne des Erläuterns und Explizierens, kann wohl deshalb mit sehr vielen sprachlichen Mitteln durchgeführt werden, die nur bei oberflächlicher Betrachtung gleichwertig sind (für eine Untersuchung zu Deutsch/Englisch siehe Thielmann 2009). Solche Einflussnahme auf den Leser durchschauen zu können ist (nicht nur) für ausländische Studenten sehr erhellend.

3. Wissenschaftliche Schreibkompetenz als Lehrziel

3.1 Grundsätze

Die knapp zusammengefasste Würdigung der Beiträge der drei oben genannten Arbeitsgebiete soll nun noch deutlicher auf das wissenschaftliche Schreiben hin fokussiert werden. Worin bestehen die Probleme, die dabei zu lösen sind? Der schreiberfahrene Wissenschaftler hat recht genaue Vorstellungen von dem Wissen, das er seinen Lesern unterstellen kann. Sofern er gesellschaftlich neues Wissen darstellt, ist seine Aufgabe die Erklärung und Begründung des neuen Wissens in seinen verschiedenen Zusammenhängen mit dem schon existierenden Wissen. Studenten fehlt diese Einschätzungsfähigkeit, sie bewältigen Schreibaufgaben in einer noch unbekanntem Textart mit *neuen* Zielen und Adressaten. Ein Schreibkurs muss versuchen, die Textart nicht als Schema zu diktieren, sondern eher als Handlungspotential deutlich werden zu lassen. Das hat oft auch kulturelle Dimensionen. Aus der kontrastiven Wissenschaftssprachforschung, die bisher nur ansatzweise betrieben wurde, ist bekannt, dass Pluralismus und Auseinandersetzung nicht in allen Wissenschaftssprachkulturen praktiziert werden, z.B. nicht in der chinesischen. Daher ist bei manchen ausländischen Studierenden mit einer doppelten Fremdheit zu rechnen, kultureller wie sprachlicher.

Wegen des Umfangs und der inhaltlichen Komplexität von WT sollte eine Einübung in das wissenschaftliche Schreiben unbedingt mit kleineren oder sehr kleinen Texteinheiten beginnen. Soweit es um typisch wissenschaftliche Ausdrucksweisen und einzelne sprachliche

Mittel geht, ist auch eine Beschäftigung mit einzelnen Sprechhandlungen sinnvoll, soweit sie ohne Einbettung verständlich sind.

Jede Ausarbeitung einer wissenschaftlichen Publikation macht sich in hohem Maße die epistemisch-heuristische Wirkung ausgedehnter Schreibplanung zunutze (vgl. Molitor-Lübbert 1989; Ortner 1995).⁷ Das führt normalerweise zu einer Erweiterung und Festigung der fachthematischen Kenntnisse des Schreibers. Das fremdsprachliche Schreiben kann den planerischen Denkprozess allerdings behindern. Es ist zwar selbst grundsätzlich durch reflexive Phasen charakterisiert. Je beschränkter aber die eigenen Kenntnisse in der Fremdsprache sind – hier geht es um aktives, produktiv nutzbares Sprachwissen, nicht um den sog. passiven Wortschatz – umso mehr mentaler und zeitlicher Aufwand ist auf die Sprachprobleme gerichtet, oft auf Kosten des möglichen Erkenntnisgewinns beim Schreiben. Ein Teil der notwendigen und möglichen Wissenserweiterung entfällt auf das Klären von Sprachproblemen. Nur bei deutlich erhöhtem Aufwand kann ein ausländischer Student im Schreibprozess sein Wissen so weit wie muttersprachliche Studierende ausbauen.

Dennoch: Grundsätzlich ist die Aufgabenstellung sinnvoll. Der Student bemüht sich um eine Art Studie zu einem fachlichen Thema im Gestus des Wissenschaftlers, der neue Erkenntnisse mitzuteilen hat. Das tut er auch dann, wenn ihm klar ist, dass seine Arbeit nur vorhandenes Wissen wiedergibt. Auch wenn also Neuheit nur für den studentischen Autor selbst besteht, der sich Wissen angeeignet und geordnet hat und es in eigenen Worten wiedergibt – seine Bemühungen um einen akzeptablen Text entsprechen dadurch der wissenschaftlichen Tätigkeit, dass er sich im Erklären und Begründen übt und dazu fachliche Quellen sachverständig auswertet und vergleicht.

⁷ Die hohe Relevanz dieses erwünschten Nebeneffekts von Textproduktion wurde im vergangenen Jahrzehnt intensiv diskutiert im Gesamtzusammenhang der Frage, ob die deutsche Wissenschaftssprache von der englischen verdrängt werden dürfe (vgl. z.B. Ehlich 2003).

3.2 Elemente eines studienbegleitenden Kurses zum wissenschaftlichen Schreiben

Im Folgenden werden sowohl prinzipielle Erwägungen wie auch Beispiele aus dem an der LMU München verwendeten Lehrmaterial⁸ vorgestellt und, soweit oben noch nicht geschehen, begründet. Im Kurskonzept ist vorgesehen, dass bestimmte relevante Eigenschaften wissenschaftlicher Texte, die in den Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten nicht auftauchen oder viel zu kurz behandelt werden, vermittelt und geübt werden. Zu den Teilnehmern des Kurses gehören regelmäßig und in der Mehrzahl ausländische Studierende, die einen regulären Studienabschluss erwerben und dafür eine Abschlussarbeit in deutscher Sprache schreiben wollen, die meisten in der zweiten Studienphase. Daneben kommen auch Doktoranden. Da der Kurs als ‚Oberstufenkurs‘ deklariert ist, kommen Austauschstudierende nur sehr selten. Der deutliche Schwerpunkt des Kurses liegt bei den lexikalisch-semanticen Bestandteilen, die die AWS ausmachen und für den wissenschaftlichen Denk- und Schreibstil wesentlich sind. Für manche DaF-Lehrende mag das ein erschreckendes Vorhaben sein, wegen der großen Menge der Lexeme und Fügungen, die dazu gehören. Aber aufgrund der Nähe zur Alltagssprache ist die Menge der vollständig neu einzuführenden Lexeme relativ gering. Im Allgemeinen gehört zumindest ein Mitglied der Wortfamilie schon zum Vokabular der Kursteilnehmer, woran sich anknüpfen lässt. Notwendig ist Erweiterung und Vertiefung. Lexeme sind oft aus anderen Zusammenhängen bekannt, es müssen also neue Bedeutungsvarianten gelernt werden. Beispiele bietet das metaphorische Wortfeld ‚Sehen = Erkennen‘ (vgl. Graefen 2008).

⁸ Die Kurse werden veranstaltet von der Institution „Deutschkurse für Ausländer an der Universität München e.V.“, im Auftrag der LMU, unter der Leitung von Dr. Melanie Moll. Das Lehrmaterial wurde von Moll & Graefen entwickelt.

Ausdruck	in der Alltagssprache	im Bildfeld Erkennen
beleuchten	einen Raum oder ein Objekt mit Hilfe von Licht sichtbar machen	der Forscher oder ein Phänomen macht etwas deutlich, hilft beim Verstehen und Erkennen
Licht werfen auf	wie bei: beleuchten	mentaler Vorgang: etwas besser erkennbar oder nachvollziehbar machen
erklären	kommunikative Tätigkeit, Handlungsmuster zur Umformung des Adressatenwissens	Das Ziel von wissenschaftlicher Tätigkeit ist erreicht und wird vollständig sprachlich dargelegt
ansehen als	bildungssprachlich: einen Standpunkt oder eine Einschätzung der Sache haben	vorläufige, einseitige oder unabgeschlossene Erkenntnis
scheinen	a) Die Sonne scheint. b) Vermutungskennzeichen	Vorfeld einer Erkenntnis, teilweise bestätigte Vermutung
ersehen	(kaum relevant)	intensiviertes Verb, im Sinne von (deutlichem) Verstehen

Tab.1 : AWS und Alltagssprache

Exemplarisch werden diese Beispiele hier vorgestellt, um zu verdeutlichen, wie die AWS-Fügungen häufig zustande kommen. Der metaphorische Zusammenhang ist zwar rezeptiv auch für ausländische Studierende oft erkennbar, für die produktive Nutzung ist aber eine Art Training, eine Ermutigung zur Anwendung und eine Kontrolle notwendig. Die Fügungen müssen als solche vorgestellt werden, meist in Form kleinerer Listen, die systematisch geordnet sind (s. die Beispiele S. 16).

3.3. Umgang mit Texten

Ein Sprach- und Schreibkurs, der mit der AWS operiert, muss deshalb nicht auf fachliche Textbeispiele, sei es in Form von Textauszügen oder Zitaten, verzichten. Wichtig ist, dass der Anteil an AWS hoch, der fachterminologische Anteil dagegen niedrig ist. Über dieses Kriterium bieten sich Texte bestimmter Fächer aus dem geistes- und sozialwissenschaftlichen Umkreis eher an als z.B. aus der Statistik oder Physik. Andererseits verwenden wir als Beispiele für fachliche Definitionen bewusst eine physikalische und die folgende aus der

Betriebswirtschaftslehre, denn der Aufbau und die sprachlichen Anforderungen an Definitionen sind vielleicht gerade an unbekanntem Begriffen gut nachvollziehbar:

Fusion

Als Fusion bezeichnet man den Zusammenschluss von Unternehmen, die beim Zusammenschluss auch ihre rechtliche Selbständigkeit aufgeben, so dass nach dem Zusammenschluss nur noch eine rechtliche Einheit (Firma) existiert. Sie kann sich entweder durch Aufnahme (Gesellschaft A nimmt die Gesellschaft B auf; danach besteht nur noch das Unternehmen A) oder durch Neubildung (die Gesellschaften A und B bilden zusammen ein neues Unternehmen C) vollziehen (Woll 1987, s.v. Fusion).

Ohne Schwierigkeiten lassen sich textbezogene Einsichten mit sprachbezogenen im Kurs kombinieren. Beispiele: Die Formulierungen, die zur Textkommentierung und zur Textgliederung in Gebrauch sind, sind gut zu verbinden mit Übungen zur Gestaltung von Einleitungen. Die Übungsformen reichen dabei von dem Markieren relevanter Formulierungen über Einsetzübungen an authentischen Texten und Verbesserungsvorschlägen für nicht gut gelungene Texte bis hin zu selbst formulierten Einleitungssätzen zu einem vorgegebenen Thema.

Ein gutes Beispiel für die Benutzung einer Textvorlage bietet der im Kurs verwendete Anfangsteil der Monographie von Jürgen Schiewe (1996) mit dem Titel „Sprachenwechsel, Funktionswandel, Austausch der Denkstile“. Daraus nutzen wir erstens einen Teil der Einleitung, weil sie eine große Zahl guter Beispiele für die AWS bietet. Als weitere Übung dazu bietet sich ein leicht variiertes Lückentext an, worauf ich hier nicht weiter eingehe. Drittens kann der von Schiewe angestellte Vergleich zwischen mittelalterlicher und moderner Universität für das sprachliche Thema ‚Gegenüberstellung und Vergleich‘ benutzt werden, was ich im nächsten Absatz demonstriere. Verwendet wird die Einleitung des 5. Kapitels (Schiewe 1996, 116 f.). Mit Hilfe von farbigen Markierungen soll den Kursteilnehmern angedeutet werden, dass die zu suchenden Elemente der AWS Syntagmen sind, die im Satz oft nicht als zusammenhängende Wortgruppe auftreten. Die Markierung hilft dabei, Fügungen zu erkennen und sie in eine abstrahierte Form (wie in der Liste S. 15 unten) zu bringen.

Beschreibungsprinzipien einer Sprachgeschichte der Universität

Die Aspekte, unter denen das Thema 'Latein und Deutsch' in den vorangegangenen drei Kapiteln betrachtet wurde, dienen dem Zweck, die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehende These historisch zu verankern und zu belegen. Mit jedem der gewählten Zugänge - dem sozialgeschichtlichen, wissenschaftsgeschichtlichen und sprachgeschichtlichen - konnte die These er-

härtet werden: Der innerhalb der Universität an der Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert einsetzende Sprachenwechsel, die Ablösung des Gelehrtenlateins durch die Volkssprache, stellt kein isoliertes, auf rein Sprachliches zu reduzierendes Phänomen dar, sondern ist verknüpft mit einem gesellschaftlichen Funktionswandel der Institution 'Universität' selbst und mit einem Denkstilwandel der in ihr betriebenen Wissenschaft. Auch der folgende Exkurs *Die europäischen Universitäten zwischen Latein und Volkssprache* wird diese These noch einmal stützen.'

Engt man die Perspektive auf die Merkmale 'Sprachenwahl', 'gesellschaftliche Funktion' und 'wissenschaftlicher Denkstil' ein, dann lassen sich vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zwei unterschiedliche Typen von Universität charakterisieren: die mittelalterliche Universität, deren Existenzform sich gegen Ende des 17. Jahrhundert aufzulösen beginnt und im Laufe des 18. Jahrhunderts durch den zweiten Typus, die neuzeitliche Universität, ersetzt wird.¹ Die Tabelle 2 [folgende Seite] stellt die Kennzeichen beider Typen, wie sie in den vorangegangenen beiden Kapiteln deskriptiv und argumentativ erarbeitet worden sind, noch einmal in übersichtlicher Form gegenüber.

Selbstverständlich handelt es sich bei einer solchen Gegenüberstellung um eine zugespitzte Typisierung. Für einzelne Merkmale, die der neuzeitlichen Universität beigelegt werden, wie zum Beispiel eine stärker praxisorientierte und berufsbezogene Ausrichtung der Wissenschaften, gab es schon im 16. und 17. Jahrhundert fruchtbringende Ansätze. Umgekehrt bewahrt die Universität bis heute in Teilen der akademischen Selbstverwaltung und der akademischen Prüfungen (Magister, Promotion, Habilitation) eine gewisse Autonomie, in der noch Relikte mittelalterlicher Traditionen greifbar sind. Dennoch hat sich gerade an der Geschichte der Universität Halle und an der Person Christian Thomasius' gezeigt, daß der Wandel von der mittelalterlichen zur neuzeitlichen Universität in der hier typisierten Weise nicht nur im historischen Rückblick konkret zu (re)konstruieren ist, sondern von den Zeitgenossen auch als ein solcher empfunden und von den Beteiligten intendiert wurde.

¹ Ausdrücklich betont werden soll, daß für eine bis in die Gegenwart reichende Charakterisierung der Universitätsgeschichte die neuzeitliche Universität noch genauer differenziert werden müßte. So wäre der Typus Halle und Göttingen, der hier für den Umriss der neuzeitlichen Universität vor allem herangezogen wurde, von dem im 19. Jahrhundert entwickelten Typus Berlin zu unterscheiden. Seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts hat sich dann noch ein weiterer Typus herausgebildet, die Universität als Großbetrieb. Da die hier vorgeschlagene Charakterisierung der neuzeitlichen Universität aber grundlegend für alle drei soeben genannten Typen ist und zudem unser Untersuchungszeitraum die beiden letzten Typen (Typus Berlin, Typus Universität als Großbetrieb) nicht mehr umfaßt, wird auf eine Ausführung und Berücksichtigung dieser Differenzierung verzichtet.

Textauszug aus: Jürgen Schiewe (1996, 116 f.)

Redewendungen der Alltäglichen Wissenschaftssprache im Beispieltext:

- etwas (ein Thema, X) unter einem Aspekt betrachten
- etwas (eine These z.B.) steht im Mittelpunkt einer Arbeit
- eine These wird (z.B. historisch) verankert und belegt
- ein Zugang (zu einem Thema) wird gewählt
- eine These wird erhärtet
- etwas (X) stellt ein (isoliertes) Phänomen dar
- X ist auf Y zu reduzieren
- X ist verknüpft mit Y

- der folgende Exkurs (= Ankündigung)
- etwas (X) stützt eine These
- eine Perspektive wird auf Merkmale eingeengt
- vor dem Hintergrund der Ausführungen
- X lässt sich charakterisieren
- eine Tabelle stellt die Kennzeichen gegenüber
- X wird deskriptiv / argumentativ erarbeitet
- Bei X (Gegenüberstellung) handelt es sich um eine (zugespitzte) Typisierung
- Einer Sache (X) werden Merkmale beigelegt
- Für X (die Theorie von X) gibt es Ansätze
- ein Ansatz ist fruchtbringend
- umgekehrt (ähnlich: andererseits, auf der anderen Seite)
- an X zeigt sich etwas
- X (ein Wandel) wird typisiert
- X ist konkret zu rekonstruieren
- es soll ausdrücklich betont werden, dass ...
- für eine Charakterisierung muss differenziert werden
- X (ein Typus) wird für etwas herangezogen
- X (ein Typ) bildet sich heraus
- X (eine Charakterisierung) wird vorgeschlagen
- eine Charakterisierung ist grundlegend für einen Typ
- auf eine Ausführung wird verzichtet

Abb. 1: Auszug aus dem Lehrmaterial zum Thema AWS (Graefen/Moll, Publ. in Vorb.)

3.4 Die Einführung von AWS-Lexik

Generell gibt es mehrere Möglichkeiten, die lexikalischen Elemente und Fügungen zu systematisieren und zu gruppieren: sowohl nach den sprachlichen Handlungen (Argumentieren, Fragen u.a.) wie auch nach den lexikalischen Kernen der Fügungen. Zum Beispiel ließe sich leicht eine ganze Seite mit häufigen Gebrauchsweisen etwa des Substantivs *Aspekt* zusammenstellen. Eine vollständige Auflistung der Kollokationen zu den wichtigsten Substantiven und Verben würde allerdings die zeitlichen Möglichkeiten der hier anvisierten Kurse weit überschreiten.

Methodisch sieht die Einführung im Kurs, etwa beim Thema Vergleichen, so aus:

Im ersten Schritt werden einige wichtige Wortfamilien besprochen (jeweils die Substantive, Verben und Adjektive, soweit vorhanden). Konnektoren des semantischen Feldes (vgl. dazu auch die Feldergrammatik von Buscha & Freudenberg-Findeisen) werden mit Beispielen

für die Satzbildung besprochen, je nach Stand der Teilnehmer in grammatischen Fragen. Es folgen, zunächst einmal als Liste, idiomatische Fügungen. Abb. 1 zeigt einen Teil der Liste, die verwendeten Abkürzungen werden in § 2.2. genauer besprochen:

<p>N ist mit D vergleichbar</p> <p>N₁ und N₂ gleichen sich</p> <p>N₁ und N₂ lassen sich vergleichen</p> <p>F vergleicht A mit D</p> <p>F unterzieht A₁ und A₂ einem Vergleich.</p> <p>F führt einen Vergleich von D und D durch.</p> <p>Der Vergleich von D und D</p>	<p>in dem Aspekt X / unter dem Aspekt X</p> <p>in der Eigenschaft X</p> <p>unter dem Gesichtspunkt X</p> <p>in dem Punkt, dass</p> <p>bezüglich G, hinsichtlich G</p> <p>wegen D</p> <p>ergibt A</p> <p>führt zu dem Ergebnis / Resultat X.</p>
---	---

Abb. 2: Fügungen für das Vergleichen aus dem Lehrmaterial von Graefen/Moll (Publ. in Vorb.)

Im vierten Schritt wird eine von uns gekürzte und vereinfachte Tabelle vorgestellt, die Schiewe (1996) als Übersicht über die wesentlichen Unterschiede der mittelalterlichen und der neuzeitlichen Universität verwendet (Auszug in Tab. 2):

	mittelalterliche Universität	neuzeitliche Universität
wissenschaftlicher Denkstil	<p>Scholastik</p> <p>Tradierung des herkömmlichen Wissensbestandes</p> <p>autoritätsgebunden, feste Lehrnorm</p> <p>Wissenschaft ist vor allem Philologie, Textwissenschaft</p> <p>Praxisferne</p> <p>Theologie als führende Wissenschaft</p>	<p>Aufklärung, Rationalismus</p> <p>Ziel: Wissenserweiterung</p> <p>Freiheit in Forschung und Lehre</p> <p>Beobachtung und Experiment als neue Verfahren</p> <p>Praxisnähe</p> <p>Enttheologisierung und Bedeutungsverlust der Philosophie</p>

Tab. 2: Unterscheidende Merkmale zwischen der mittelalterlichen und der neuzeitlichen Universität (vereinfacht nach Schiewe (1996, 117) als Material für Schreibaufgabe)

Der Autor hat die Unterschiede in drei Bereiche gegliedert: wissenschaftlicher Denkstil, gesellschaftliche Funktion, Lehr und Wissenschaftssprache. Anhand der stichwortartigen Angaben in der Tabelle sollen nun die Kursteilnehmer einen Text schreiben und dabei möglichst viele der zuvor eingeführten sprachlichen Mittel verwenden. Erfahrungsgemäß ist diese Schreibaufgabe komplex und anspruchsvoll und bringt die Teilnehmer sozusagen ins Schwitzen, denn sie sollen Vergleichsaspekte benennen, Verweise oder Rückbezüge zu den beiden Seiten des Vergleichs herstellen und zu den Nomen in der Tabelle passende Verben finden. Alle erkennen aber sofort die Relevanz der Aufgabe für das eigene Schreiben. Der folgende Satz aus dem Aufsatz eines Kursteilnehmers zeigt ein schon relativ gut gelungenes Ergebnis:

„In Bezug auf Lehre unterscheiden sich mittelalterliche und neuzeitliche Universitäten deutlich voneinander, insofern als ersteres einen autoritätsgebunden, festen Lehrnorm einsetzen und letzteres Freiheit in Forschung und Lehre zuwenden.“

3.5 Umgang mit grammatischen Problemen

Während die studienvorbereitenden Kurse meist großen Wert auf grammatische Kenntnisse legen, erscheinen diese in unserem Kurskonzept nur als stark untergeordneter Aspekt. Es besteht deshalb die Gefahr, dass Kenntnisdefizite der Teilnehmer übersehen oder nicht behandelt werden können. Manchen Teilnehmern wird deshalb geraten, bei Bedarf vorher oder gleichzeitig einen anderen Kurs mit einem entsprechenden Schwerpunkt zu besuchen.

Andererseits stellt sich heraus, dass bestimmte Themen des Grammatikunterrichts in semantisch-lexikalische Fragen unauffällig eingebettet werden können, besonders die Frage der Präpositionalobjekte. Bei der Besprechung von Wortfamilien und idiomatischen Fügungen müssen die Präpositionen mit auftauchen und gelernt werden. Wie in Abb. 2 deutlich wird, gehen wir mehr und mehr dazu über, die Präpositionalkasus und Objektkasus in den Listen mit anzugeben. Diese grammatische Orientierung konfligiert allerdings manchmal mit dem Bedürfnis bzw. der Notwendigkeit, an der propositionalen Basis sowohl semantische Eigenschaften wie auch Kasus zu verdeutlichen. Beispiel:

F führt einen Vergleich von D und D durch

Dieses Gefüge kann als eine einfache propositionale Basis für eine assertive Sprechhandlung bezeichnet werden. Der Bestandteil „einen Vergleich durchführen“ ist für fortgeschrittene Studierende meist schon in seiner Valenz durchsichtig, weil das Verb *durchführen* als Handlungsverb bekannt ist – daher das persönliche Subjekt. Aus der Verbsemantik lässt sich erklären, dass im Umfeld der Fügung die beiden Seiten des Vergleichs entweder schon genannt sind oder aber dem Verb-Nomen-Gefüge folgen müssen. Während die Abkürzung „F“ auf die Art des Subjekts zielt, hier den Wissenschaftler, bieten die Abkürzungen N/G/D/A keine Information darüber. Im Beispiel oben kann bei Kursteilnehmern, denen der Dativ nach *von* selbstverständlich ist, ebenso gut mit den Buchstaben X und Y für Phänomene oder Sachverhalte operiert werden. Das Ziel ist, mit minimalen grammatischen Regeln ein Maximum an lexikalisch-semantischer Vertiefung zu erreichen.

Abschließend soll noch ein Textbeispiel vorgestellt werden, an dem sich stilistische, grammatische und lexikalische Übungen hervorragend miteinander verbinden lassen. Der Text ist ein Auszug aus dem Buch „Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit“ von Norbert Groeben (1982). Ausgerechnet ein Buch mit diesem Titel fiel uns auf wegen seiner gehäuften Passivstrukturen. Ich habe – der Autor möge es verzeihen! – zu Übungszwecken noch zwei bis drei zusätzliche Passivformulierungen hineingebracht (siehe Lehrtext unten). Die Aufgabe für die Kursteilnehmer lautet nun: „Bitte verbessern Sie den Text, indem Sie einen großen Teil der Passivkonstruktionen durch andere Verben oder andere Formulierungen umgestalten: Sorgen Sie für Abwechslung im Satzbau!“

Der psychologische Aspekt wurde vor allem in Nachfolge zu den beliebten Typologiesystemen eingeführt (vgl. Kretschmer). Dabei können in der Leserpsychologie die typologischen Ansätze nach bestimmten Dimensionen unterschieden werden: nach dem Lese-prozeß, den Interessen und der Erlebnis- bzw. Verarbeitungsdimension. Die bisher aufgestellten Typologiesysteme sind dadurch charakterisiert, daß sie nicht oder zu wenig empirisch überprüft wurden. Von der heutigen empirischen Forschung wird die Beschreibung von Leseinteressen und von interindividuellen Differenzen in den Mittelpunkt gestellt. Seit dem 2. Weltkrieg wurde eine Fülle von Analysen hervorgebracht. Dabei wurden einige Lektürekategorien gefunden. Auf deren Basis werden bestimmte Lesemotivationen vermutet. (nach: Groeben 1982)

Die Aufgabe soll auch noch etwas anderes zeigen, was für die hier vorgestellte Art von Kursen charakteristisch ist. Bei vielen Aufgaben gibt es keine Musterlösung, und wenn es Musterlösungen gibt, dann sind oft zwei, drei oder mehr Lösungsmöglichkeiten zu berücksichtigen.

sichtigen. Nicht selten ist der Lektor überrascht, weil seine Kursteilnehmer brauchbare Lösungen finden, die ihm selbst entgangen waren. Ein „vorgekauter“ Unterricht mit ausformuliertem Lehrerhandbuch ist bei diesem Thema und diesen Adressaten wohl kaum möglich. Da kann es sogar vorkommen, dass ein Lehrer momentan überfragt ist. Das sollte er aushalten und zugeben können. Es lohnt sich, nicht zuletzt, weil bei solchen Kursen beide Seiten etwas lernen, die Lehrer auch.

Bibliografie

- Adamzik, Kirsten (2004) *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer.
- Adamzik, Kirsten (2005) Textsorten im Fremdsprachenunterricht – Theorie und Praxis. In: Kirsten Adamzik; Wolf-Dieter Krause (Hrsg.) *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen, 205-237.
- Baer, Matthias; Fuchs, Michael; Reber-Wyss, Monika; Jurt, Ueli; Nussbaum, Thomas (1995) Das „Orchester-Modell“ der Textproduktion. In: Jürgen Baurmann; Rüdiger Weingarten (Hrsg.) *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 173-200.
- Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (1995) Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In: Dies. (Hrsg.) *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 7-28.
- Buscha, Joachim; Freudenberg-Findeisen, Renate et al. (1998) *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Ehlich, Konrad (1983/2005) Text und sprachliches Handeln. In: Stephan Kammer; Roger Lüdeke (Hrsg.) *Texte zur Theorie des Textes*. Stuttgart: Reclam, 228-245.
- Ehlich, Konrad (1990) "Textsorten" - Überlegungen zur Praxis der Kategorienbildung. In: Mackeldey, Roger (Hrsg.) *Textsorten / Textmuster in der Sprach- und Schriftkommunikation*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Wolfgang Heinemann. (Leipzig) *Wiss. Beiträge der Universität Leipzig*, 17 ff.
- Ehlich, Konrad (1993) Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42.
- Ehlich, Konrad (1995) Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Heinz L Kretzenbacher; Harald Weinrich (Hrsg.) *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, 325-351.
- Ehlich, Konrad (1999) Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* 26/1, 3-24.
- Ehlich, Konrad; Graefen, Gabriele (2001) Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukzursiven Einführung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 351-378.
- Ehlich, Konrad; Heller, Dorothee (Hrsg.) *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt am Main: Lang, 2006.

- Eigler, Gunther; Jechle, Thomas; Kolb, Monika; Winter, Alexander (1995) Textentwicklung und Nutzung externer Information. Prozeß- und produktorientierte Analysen. In: Jürgen Baurmann; Rüdiger Weingarten (Hrsg.) *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 147-172.
- Fandrych, Christian (2006) Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache. In: Ehlich; Heller, 39-61.
- Graefen, Gabriele (1997) *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Graefen, Gabriele (2004) Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 73, 293-309.
- Graefen, Gabriele; Thielmann, Winfried (2007) Der Wissenschaftliche Artikel. In: Peter Auer; Harald Baßler (Hrsg.) *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Campus, 67-97.
- Groeben, Norbert (1982) *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster, Aschendorff.
- Hayes, John R.; Flower, Linda. S. (1980) Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, D. (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ, 3-30.
- Heller, Dorothee (2006): L'autore traccia un quadro ... Beobachtungen zur Versprachlichung wissenschaftlichen Handelns im Deutschen und Italienischen. In: Ehlich; Heller, 63-85.
- Knobloch, Clemens (1994) *Sprache und Sprechfähigkeit. Sprachpsychologische Konzepte*. Tübingen: Niemeyer.
- Jakobs, Eva-Maria; Kruse, Otto; Ruhmann, Gabriela (Hrsg.) (1999) *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand.
- Meer, Dorothee; Levy-Tödter, Magdalène (Hrsg.) (2009) *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1989) Schreiben und Kognition. In: Gerd Antos; Hans P. Krings (Hrsg.) *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 278-296.
- Ortner, Hanspeter (1995) Die Sprache als Produktivkraft. Das (epistemisch-heuristische) Schreiben aus der Sicht der Piagetschen Kognitionspsychologie. In: Jürgen Baurmann; Rüdiger Weingarten (Hrsg.) *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 320-342.
- Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto; Wrobel, Arne (Hrsg.) (2003) *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pieth, Christa; Adamzik, Kirsten (1997) Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive. In: Kirsten Adamzik; Gerd Antos; Eva-Maria Jakobs (Hrsg.) *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt a.M.: Lang, 31-69.
- Schiewe, Jürgen (1996) *Sprachenwechsel – Funktionswandel – Austausch der Denkstile: Die Universität Freiburg zwischen Latein und Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

- Sieber, Peter (2003) Modelle des Schreibprozesses. In: Ursula Bredel; Hartmut Günther; Peter Klotz; Jakob Ossner; Gesa Siebert-Ott (Hrsg.) *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh, 208-221.
- Spiegel, Carmen; Vogt, Rüdiger (2006) *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Steinhoff, Torsten (2007a) *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2007b) Zum *ich*-Gebrauch in Wissenschaftstexten. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 35, 1-26.
- Thielmann, Winfried (2009) *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron Verlag.
- Venohr, Elisabeth (2008) Textsorten an deutschen Schulen und Hochschulen. In: Martine Dalmas; Marina Albert-Foschi; Eva Neuland (Hrsg.) *Wissenschaftliche Text-sorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv*. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007-2008).). Band 1, 55-65. Villa Vigoni: Elektronische Publikationen. Online: http://www.villavigoni.it/fileadmin/user_upload/pds/WissenschaftlicheTextsortenGermanistikstudium.pdf (10.10.09)
- Vygotskij, Lew S. (1934/2002) *Denken und Sprechen*. Stuttgart: Beltz.
- Weinrich, Harald (1995) Sprache und Wissenschaft. In: Heinz L.Kretzenbacher; Harald Weinrich (Hrsg.) *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York: de Gruyter, 3-13.
- Woll, Artur (1987) *Wirtschaftslexikon*. München, Wien: Oldenburg
- Zifonun, Gisela; Hoffmann Ludger; Strecker, Bruno (1997) *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter.

Biographische Angaben

Geboren 1952, seit 1990 an verschiedenen Universitäten (Dortmund, München, Heidelberg) tätig als wissenschaftliche Mitarbeiterin oder Angestellte. Tätigkeitsschwerpunkte: Lehre in den Fächern Deutsch als Fremdsprache oder im Fach Deutsch, Forschung auf den Gebieten: Wissenschaftssprache, Schriftsprache und Schreibdidaktik; Linguistik und Pragmatik. Erwerb des Dokortitels: 1996. Neue Buchveröffentlichung zusammen mit Martina Liedke: *Germanistische Sprachwissenschaft*. Tübingen: Narr (2008).