



**Last und Lust:
wissenschaftlich schreiben in der L2.
Ein Kursmodell für Doktoranden und Post-Docs**

Jens Loescher, Berlin, Germany

ISSN 1470 – 9570

Last und Lust: wissenschaftlich schreiben in der L2. Ein Kursmodell für Doktoranden und Post-Docs

Jens Loescher, Freie Universität Berlin, Germany

Dieser Beitrag entwickelt anhand der Auseinandersetzung mit gängigen Paradigmen der Wissenschaftssprachdidaktik einige Richtlinien für ein Kursmodell „Wissenschaftliches Schreiben“. Die Grundlage dieses Kursmodells besteht darin, einerseits seminaristisch Metawissen aufzubauen, andererseits Texte, die der wissenschaftlichen Arbeit der Teilnehmer/innen entstammen, einer Gruppendiskussion zuzuführen. Als „Zwischenstufe“ können praktische Schreibübungen implementiert werden, die weniger reflektierend, vielmehr „automatisierend“ wirken sollen. Neben den traditionellen Methoden „kultureller“ und fachsprachlicher Provenienz wird hier der Zusammenhang zwischen Wissenschaftsspracherwerb und den kognitiven Praxen wissenschaftlichen Arbeitens betont. Progression und Textkorpus des Kursmodells werden im Anhang vorgestellt.

1. Einleitung¹

Die Internationalisierung an deutschen Universitäten schreitet kontinuierlich voran, was besonders eine Vielzahl von Studierenden mit dem Ziel einer Promotion nach Deutschland bringt. Gleichzeitig setzt sich der Trend einer strukturierten Doktorandenausbildung immer mehr durch. Die Zeiten des freien Grabens im selbst gewählten Forschungsgebiet scheinen vorbei. An der Freien Universität Berlin gibt es ein aus den Mitteln der Exzellenzinitiative finanziertes strategisches Zentrum, das sich vorrangig, wenn auch nicht nur, der *incoming masses* annimmt und Strategien entwickelt, dieses enorme soziale Kapital langfristig nutzbar zu machen. Die Lehrveranstaltungen „Wissenschaftliches Schreiben und Wissenschaftstheorie für ausländische Doktoranden und Post-Docs“ sind Teil dieser Strategie und werden mit DAAD-Mitteln bestritten. Dieser Aufsatz sammelt meine Erfahrungen mit diesem Kursmodell und entwickelt einige Parameter für eine erfolgreiche Ausbildung von Doktoranden, die in der L2 oder gar L3 schreiben. Im Prinzip gibt es vier curriculare Möglichkeiten für ein solches Lehrangebot: die sprachendidaktische, die fachsprachenorientierte, die schreibdidaktische und die prag-

¹ Für sehr ausführliche und gewinnbringende Bemerkungen danke ich einem anonymen Gutachter/einer anonymen Gutachterin der Zeitschrift *German as a Foreign Language*.

matisch-kulturelle. Ich diskutiere diese vier Möglichkeiten in der genannten Reihenfolge. Ein möglicher Veranstaltungsplan lässt sich im Anhang einsehen.

2. „Wie viel Grammatik braucht der Mensch?“² Wie viel Metawissen braucht der Doktorand?

Zunächst die erste Variante einer Didaktisierung der deutschen Wissenschaftssprache: man verlässt den Boden „klassischer“ Sprachendidaktik nicht und konzentriert sich mit Hilfe der einschlägigen Lernergrammatiken (Günter Schade 2002; Helbig/Buscha 1993³) auf die bekannten syntaktischen und lexikalischen Phänomene, die seit Eduard Beneš“ grundlegender Untersuchung systematisiert und „katalogisiert“ sind (vgl. Beneš“ 1981). Dies wird nach meiner Recherche an etwa dreißig Sprachenzentren deutscher Universitäten so durchgeführt. Ergänzend dazu stehen Fachterminologie auf dem Veranstaltungsplan, zumeist von fachfremden Lehrpersonen durchgeführt, und zunehmend „work-shops“.

Die zweite Möglichkeit ist Fachsprachenunterricht, der in der Regel am jeweiligen Institut situiert ist, oft mit mehr oder weniger geschulten freiberuflichen Lehrkräften. In solchen Lehrveranstaltungen nehmen Terminologearbeit breiten Raum ein sowie formalpragmatische Aspekte des jeweiligen Fachdiskurses. Beispieltex-te spielen als „kognitive Muster“ eine wichtige Rolle; methodisch sind solche Lehrveranstaltungen vor allem normend ausgerichtet. Da der Schwerpunkt der fachsprachlichen Schule in der DDR verortet war und einem bestimmten „trockenen“ Empirismus folgt (Lothar Hoffmann, Rosemarie Gläser), lassen sich durchaus Elemente der Helbig-Buscha Grammatik mit Ansätzen dieser Forschungsrichtung verbinden.

Eine erste Vorentscheidung bei der Konzeption der Lehrveranstaltung „Wissenschaftliches Schreiben und Wissenschaftstheorie“ war der Verzicht auf sprachpraktische Elemente und Terminologearbeit. Dem Qualifikationsniveau der Teilnehmer/innen entsprechend habe ich auf Didaktisierungen weitgehend verzichtet und die Veranstaltung seminaristisch organisiert. Dementsprechend sind sprachpraktische Einheiten, mit Aus-

² Ich nehme hier gern auf den Klassiker Bezug: Harden, Theo; Maarsh, Cliona: *Wie viel Grammatik braucht der Mensch*. München: iudicium, 1993.

³ Werke und Autoren ohne Quellenangabe sind ausnahmslos dem Textkorpus des Kursmodells entnommen und im Literaturverzeichnis nachgewiesen.

nahme des letzten Kapitels aus Graefen/Moll, kein Bestandteil des Kurrikulums. Stattdessen habe ich exemplarische Publikationen der vier genannten theoretischen Schulen ausgewählt („Metatexte“); diese werden in Kombination mit „kanonischen“ Beispieltex-ten aus einem breiten Spektrum von Disziplinen („kanonische Muster“) von den Teil-nehmer/innen gelesen und – vor allem – in den Sitzungen diskutiert. Das vorrangige Ziel ist also zunächst, Meta-Wissen“ über die Funktionsweise deutscher Wissenschafts-sprache aufzubauen, und zwar besonders im Kontrast zur neuen Universalsprache Eng-lich. Die „kanonischen Muster“ sollen weniger Normen exemplifizieren, sondern viel-mehr genau die Grenzlinie zwischen individueller Normbefolgung und Normverstoß ausloten. Die idealtypischen Erkenntnisfragen lauten hier:

„Warum befolgt der Autor diese Norm und jene nicht“?

„Wie würden Sie sich entscheiden“?

„Kanonische“ Beispieltex-te habe ich deshalb gewählt, weil deutlich werden soll, dass die je individuellen textuellen Strategien, also auch die Wahl zwischen *populizer* und *scientist*-Habitus, neue Forschungspositionen oder gar Paradigmen haben begründen können, also selbst wieder normend wirken.

Optional, und besonders wenn durch einen schreibpraktischen Kurs begleitet, kommt ein weiteres „Inhaltsfeld“ hinzu, das in bisherigen Didaktiken der deutschen Wissen-schaftssprache gänzlich unerwähnt blieb: die Wissenschaftsgeschichte. Die Freiburger Schule der Sprachpuristen, Uwe Pörksen und Jürgen Schiewe etwa, haben Maßgeben-des zur Geschichte der deutschen Wissenschaftssprache und zu Darstellungstechniken in wissenschaftlichen Texten, besonders Bild-Text-Relationen, vorgelegt – ein Thema, das in den Geisteswissenschaften mit zunehmender „Bebilderung“ an Bedeutung ge-winnt (vgl. Schiewe 2000; Pörksen 1997). Außerdem bietet sich eine Reihe von Texten aus der Wissenschaftsgeschichte an, die bestimmte Mechanismen sprachlicher Kon-struktion von Wissenschaftlichkeit in den Fokus rücken: Ludvik Fleck, Gaston Bachelard, Hans-Jörg Rheinberger (Fleck 1983; Bachelard 1993; Rheinberger 2001).

Nun fördert Meta-Wissen nicht per se die Schreibkompetenz. Ein wichtiges Modul des hier vorgeschlagenen Kurrikulums ist deshalb der sogenannte „work-shop“, in dem die Studierenden ihre jeweils aktuellen Texte aus dem Promotionsprojekt vorlegen. Das Ziel ist hier, der Gruppendiskussion Texte zuzuführen, die „unpoliert“ sind, also in der Regel keine Forschungsanträge oder mehrfach korrigierte Vorträge, sondern Positions-papiere, auch Kapiteleinleitungen des aktuellen Forschungsprojekts. Sinnvollerweise

wird der erste work-shop dann angesetzt, wenn die meisten Grundlagentexte gelesen wurden: also eine gemeinsame Diskussionsgrundlage, was Termini und Deskriptionselemente der deutschen Wissenschaftssprache angeht, vorausgesetzt werden kann. Oft erwachsen die workshop-Texte aus konkreten Schreibaufgaben, die dann auf die eigenen Forschungsfragen übertragen werden. Zu etwa gleichen Teilen werden „Original-Beiträge“ – also nicht durch praktische Schreibübungen elizitierte – für den workshop verfasst, die dann in die Dissertation oder die Monographie einfließen. Die Diskussion bewegt sich überwiegend zwischen zwei im Veranstaltungsablauf getrennten Polen: dem sprachlichen und dem inhaltlichen. Eine gemeinsame fachliche Grundlage ist in den interdisziplinären Gruppen meiner Lehrveranstaltungen natürlich nicht gegeben – wohl aber gelingt es zumeist, im Dialog zwischen den Disziplinen auch inhaltliche Fingerzeige zu geben: und sei es vermittels interessierter Nach- und Verständnisfragen. Oft stehen auch sehr konkrete formale Textphänomene im Vordergrund. Erwartbar lässt sich beobachten, dass der Lerneffekt bei den Teilnehmern höher ist, wenn „peer-Texte“ besprochen werden: dies im Vergleich zu den Metatexten und den kanonischen Mustern.

3. Schreiben in der Wissenschaft: automatisiertes Metawissen oder step-by-step erlernbare Fertigkeit

Die dritte Möglichkeit für ein Kurrikulum Wissenschaftssprache ist die Schreibdidaktik, die in Deutschland besonders von Otto Kruse bekannt gemacht wurde. Gert Bräuer, Eva-Maria Jakobs, Arne Wrobel und Konrad Ehlich haben weitere Sammelbände veröffentlicht. (Bräuer 2004, 2009; Jakobs 1996; Ehlich/Steets 2003). Hier finden sich viel nützliches Material und einige hilfreiche Überlegungen zu Textmustern sowie Arbeitsstrategien. Das Problem liegt aber erstens im Adressaten, die im Fall Kruses fast ohne Ausnahme Bachelor- oder Master-Studierende sind; zweitens kann und will der Ansatz einen gewissen „therapeutischen“ Impetus nicht verhehlen: der angesprochene Leser/die angesprochene Leserin befindet sich in einer Schreibkrise, aus der die Beratung durch das Buch führen soll. Drittens erfolgen die didaktisch aufbereiteten Arbeitsschritte, die die kognitive Last wissenschaftlichen Schreibens durch Sequenzierung der „Aufgaben“ mindern sollen, einem zu schematischen Denken, das der Orchestrierung kognitiver Ressourcen während des Schreibens nicht gerecht wird. Kruse orientiert sich an Model-

len empirischer Schreibforschung, wie sie Hayes/Flower (1980: Seite 3-30) und Bereiter/Scardamalia (1987) in den achtziger Jahren entwickelten – und passt seine Schreibaufgaben den kognitiven Schritten an, die diese Modelle postulieren: Planungsphase, Versprachlichung, Überprüfung und Verbesserung (planning, translating reviewing). Die Betonung „höherer“ kognitiver Funktionen und die Vernachlässigung von motivationalen oder automatisierten Prozessierungsebenen stößt allerdings schon seit längerer Zeit auf Unbehagen in der Schreibforschung (Kellogg 1996: 1-56 und 2004: 341-361; Galbraith 2009: 7-22; Loescher 2009: 1-7). Einerseits ist (wissenschaftliches) Schreiben tatsächlich reflexiv-nachvollziehend in einem step-by-step Modell lehr- und lernbar, andererseits ist es, besonders in der Komplexität, die wissenschaftliche Innovation („Kreativität“) ausmacht, einem Zusammenspiel von Ideation, automatisierter Auswahl und Versprachlichung von Konzepten und Überwachung durch den Monitor geschuldet, das schlechterdings nicht rational nachvollziehend gelernt werden kann. Wissenschaftliches Schreiben ist ein *Handwerk* im Sinn Richard Sennetts, ein intuitives, implizites Wissen (vgl. Sennett 2007).

Besser wäre es demnach, die Komplexität der Schreibaufgabe zu mindern, statt den Schreibprozess übungsdidaktisch in einzelne kognitive Schritte zu zerlegen. Es ist interessant zu sehen, wie beim Versuch, minder komplexe Schreibaufgaben zu generieren, die Grenze zwischen wissenschaftlichem und kreativem Schreiben durchlässig wird: so in der Monographie des Bielefelder Schreiblabors (vgl. Frank/Haacke/Lahm 2007; siehe dazu auch Bredel/Günther/ Klotz/ Ossner/Siebert-Ott 2006: 171-261). Dies wird zu meist mit Rekurs auf amerikanische Autoren gerechtfertigt; weniger das Konzept des *messy writing* überzeugt mich hier, vielmehr die Bemerkungen Richard Sennetts in seiner großartigen Monographie „Handwerk“ (vgl Sennett 2007) – einem Füllhorn klandestiner Ratschläge für den Schreibnovizen⁴. In der Tat können spezielle Aufgabentypen aus dem „kreativen Reservoir“ hilfreich sein, um zunächst einmal die Überlagerung kognitiver *demands*, die das Schreiben stellt, erfahrbar zu machen. Auch eignen sich kreative Schreibübungen mehr für „elizitierte“ Selbstbeobachtungen und Schreibprotokolle im Rückblick, kurz: für eine Experimentalisierung des Schreibens, weil *dieses* Schreiben nicht zum professionellen Handwerkszeug des Nachwuchs-

⁴ Sennett hat offenbar an der London School of Economics auch schreibpraktische Kurse gegeben. Es geht in der Monographie natürlich zuvörderst um die „postmarxistische“ Rettung des Begriffs „Arbeit“, aber eben auch um eine Verteidigung und ein Propädeutikum des akademischen Handwerks.

Wissenschaftlers gehört. Das wissenschaftliche Schreiben dagegen ist die „black box“, deren austarierte Mechanik nicht durch den Beobachter gestört werden soll(te). Besonders den Ansatz, rhetorische Fragenkataloge als Schreibübungen zu implementieren (vgl. Trappen 2002), halte ich für außerordentlich interessant, weil hier der wissenschaftliche Schreibprozess simuliert werden kann, ohne ihm zu nahe zu kommen.

Von mir durchgeführte Evaluationen haben wiederholt gezeigt, dass sich ausländische Doktoranden schreibpraktische Übungen wünschen. Neben Kruses Monographien gibt es kein Lehrwerk auf dem Markt, das diesen Bedarf abdeckt. Organisatorisch müsste eine schreibpraktische Veranstaltungsreihe vom Seminar abgetrennt werden. Übungstypologisch müssten die Schreibaufgaben hinreichend „frei“ und „einfach“ sein, so dass wenig fachwissenschaftliches Wissen aktiviert werden muss, also kognitive Ressourcen bereit stehen für Aufmerksamkeit auf und Überwachung von Textmustern, Modi der Darstellung und Handlungsrollen im Text. „Mock-sciece“, nicht die ernste Wissenschaft, die in den workshops im Vordergrund steht, ist hier das Gebot der Stunde. Denkbar sind etwa Sennetts Kochrezepte in den Modi „totes Beschreiben“, Kontextualisierung durch Schauplatz, Metapher. Oder Übertreibungen bestimmter wissenschaftssprachlicher Mittel, etwa der Deagentivierung, bei einer einfachen Schreibaufgabe:

1. Gravitation (Kursleiter lässt ohne weitere Erklärung Bleistift fallen);
2. Elektrizität (Kursleiter drückt ohne weitere Erklärung auf den Lichtschalter).
3. Übertriebene Popularisierung/„Verwissenschaftlichung“ eines Forschungsthemas.
4. Übertriebene Leserlenkung.
5. „Stilübungen“ à la Raymond Queneau: „Schreiben Sie den Text wie Adorno/Heidegger/Luhmann“.

Ich plädiere also weniger für ein kontrolliertes „step-by-step“ Erlernen kognitiver Komponenten der komplexen Orchestrierung aus Arbeitsspeicher, Langzeitgedächtnis, Monitor und Schreibmotorik; vielmehr halte ich den kumulativen Erwerb automatisierter (nicht vom Monitor überwachter) Schreibkompetenz für entscheidend (vgl. Loescher 2009: 94).

4. Ist Wissenschaftssprache ein kulturelles Phänomen? Über pragmatische Aspekte wissenschaftlichen Schreibens

Neben der sprach- und schreibdidaktischen und der fachsprachlichen lässt sich eine vierte Theorie-Variante ausmachen, die man die pragmatisch-kulturelle nennen könnte. Das Konzept der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ von Konrad Ehlich fällt in dieses Paradigma. Ehlich übt in mehreren Grundlagenartikeln Kritik an der Fixierung auf Terminologie in der Fachsprachenforschung, mehr aber noch an der angesprochenen normgenerierenden Haltung gegenüber wissenschaftlichen Texten, die davon ausgeht, dass eine deskriptiv genaue, auf der Ebene der Syntax, der Semantik und einer sehr eingegengten Pragmatik stattfindende Analyse alle funktionalen Aspekte des Textes fasse. Ehlich dagegen sieht (wissenschaftliche) Texte bekanntlich als in „zerdehnte Kommunikationssituationen“ eingebettet, hier konkret: in bestimmte kulturelle Rahmen von Wissenschaftlichkeit, die sich besonders in sprachlichen Mitteln „importierter“ Alltagssprache sedimentiert haben (vgl. Ehlich 1995: 343). Es sind dies Kollokationen aller Art, aber auch Deixen und Leser- sowie Autor-“origos“, schließlich argumentative Muster. Diesem Konzept bin ich in einigen Teilen gefolgt, weil es mir relativ realitätsnah die Desiderate und Lücken in der Sprachkompetenz ausländischer Doktoranden zu beschreiben scheint. Nun bleibt hier, bei Konrad Ehlich, das praktische Moment, die mögliche Didaktisierung des Konzepts „alltägliche Wissenschaftssprache“ unklar, weil dessen Herleitung in guter Tradition dieser „Schule“ geisteswissenschaftlich erfolgt, mit einem durchaus breiten Arsenal von wissenschaftsgeschichtlichen und philologischen Beobachtungen⁵. Es ist präzise dieser „weiche“, geisteswissenschaftliche Modus von Spracherwerbsforschung, gegen den sich weite Teile des empiristischen Flügels des Fachs Deutsch als Fremdsprache im Moment positionieren. Es wird nicht überraschen, dass ich diese Abgrenzung im Prinzip teile; zumindest wenn der Versuch unternommen wird, Spracherwerbsforschung prinzipiell geisteswissenschaftlich abhandeln zu wollen, also etwa individuelle Lernprozesse in der „weichen“, kulturellen Spielart von Wygotskis Begriffen zu „entkognitivieren“ (Bruner 1996). Neurokognitive Vorausset-

⁵ Nun liegt das Lehrwerk von Gabriele Graefen und Melanie Moll vor, das das Manko fehlender Didaktisierung des Konzepts „Alltägliche Wissenschaftssprache“ weitgehend behebt (siehe meine Rezension in diesem Band). Auch Ehlich hat sich zu möglichen Didaktisierungen geäußert.

zungen des Spracherwerbs sind so, paradoxerweise mit Rekurs auf den experimentellen Psychologen Wygotski, die „black box“ des Fachs (siehe Wygotski 2002).

Wenn es jedoch darum geht, ein geeignetes Modell zu präsentieren und einige Termini einzuführen, die Kernbereiche der Wissenschaftssprache und Hauptprobleme des Sprachlerners mit diesen beschreiben, so ist das Konzept der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ ausgesprochen tauglich. In der Tat liegen die Probleme von Sprachlernern auf Promotionsniveau, also C2, in dem komplexen Feld des „Sprachspiels“ der Wissenschaft, weniger in den grammatischen Kategorien oder der Fachterminologie. Dieses Sprachspiel ist vorwiegend ein lexikalisches, aber beinhaltet auch bestimmte syntaktische Muster. Im Mittelpunkt stehen etwa spezifische „Schreib“mittel wie Funktionsverbgefüge („in Zweifel ziehen“, „den Beweis führen“, etc), „unechte“ Reflexiva („Es lässt sich zeigen“, „Es versteht sich von selbst“), Passiv und Ersatzpassivformen („Es ist hier nicht darzulegen, dass“), deiktische Mittel („Ich habe früher gesagt...“, „Unten werde ich zeigen...“), Partikel und Modalverben („Es dürfte doch wohl einleuchten, dass“) und vieles andere. Diese Phänomene sind in keiner Weise selbstexplikativ; besonders asiatische Lerner/innen werden hier vor ähnliche Verständnisprobleme gestellt wie etwa bei komplexen Partizipialkonstruktionen. Im Unterschied zu diesen sind die Phänomene der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ aber nicht im engeren Sinn „grammatisch“: man müsste sich in linguistische „Kasuistik“ vertiefen, um zu erklären, warum „Es zeigt sich, dass“ möglich ist, „Es erklärt sich, dass“ aber nicht. Insofern lässt sich von lexikalischem Wissen sprechen, das auf Anwendbarkeit und Praxis ausgerichtet ist, weniger von abstraktem Regelwissen, das Syntax/Morphosyntax abdeckt. Anders ausgedrückt: grammatische Beschreibungskategorien sind sekundär, es zählen die Fragen des Sprachspiels Wissenschaft: „Wie sagt/schreibt man es?“ oder: „Wie kann man es noch sagen/schreiben?“.

Generell ist es sinnvoll, die Pragmatik gegenüber der Strukturbeschreibung aufzuwerten. Angelika Redders Aufsatz zum Leserappell von Modalverben (Redder 2001), Jochen Rehbeins Beobachtungen zur Sprache der Theorie (Rehbein 1994) und Rüdiger Weingartens Anmerkungen zum „Handlungsstil“ (Weingarten 1994) sind Beispiele für eine solche „neue“ Sichtweise auf Wissenschaftssprache, die die organon-Funktion von wissenschaftlichen Texten als Kommunikat betont. Es birgt eine gewisse Ironie der Fachgeschichte, dass sich in der Kritik an der Fachsprachenforschung sprachpuristische und pragmatische Forscher/innen einen: Uwe Pörksen und Konrad Ehlich, Jürgen Schiewe und Rüdiger Weingarten. Ausgerechnet der Artikel eines Nicht-Pragmatisten,

Peter von Polenz, hat einen wesentlichen Aspekt der pragmatischen Forschungsrichtung: die „De-Agentivierung“ als Begriff geprägt (von Polenz 1984). Die genannten Termini und Phänomenbeschreibungen senken sich, so mein Eindruck, direkt in das explizite und auch implizite Wissen vieler wissenschaftlicher Schreib-Novizen ein; die zuvor gemachte Erfahrung fehlender Komponenten in der eigenen Sprachkompetenz findet nun ihren „Ort“ in den deskriptiven Kategorien der Wissenschaftssprachforschung. Leser-Adressierung und -Lenkung, kognitive Rahmung der Rezeption, rhetorisch-strategische Effekte, realistische Modi akademischer Argumentation, Umgang mit gegnerischen Positionen: dies sind Themen, die den Schreib-Novizen auf den Nägeln brennen und die sie in eigene Texte umsetzen wollen. Analog zu Ehlichs Argumentation contra Fachsprachenforschung führe ich contra Sprachendidaktik an, dass die Bildung von elaborierten Partizipialkonstruktionen oder der Konjunktiv I nicht mehr das Qualifikationsprofil der Klientel trifft, die mit Stipendien ein Promotionsstudium in Deutschland aufnehmen.

Auch die „kalten“, zumeist statistischen Werte und Beschreibungen der Fachsprachenforschung treffen samt Kategorienliste (Exaktheit, Vollständigkeit, Relevanz, Klarheit, Anonymität) nicht den „Nerv“ der Sprachenlerner, die nach einer Mischung aus Metawissen und „hands-on-experience“ streben (vgl. Hoffmann/Kalverkämper 1998⁶). Es sind also Beschreibungskategorien gefragt, die direkt Schreibproduktion initiieren und unterstützen. Das vermittelte Meta-Wissen muss die Funktion eines kognitiven Werkzeugs haben, das die Orchestrierung der Ressourcen während des Schreibens unterstützt, und nicht die Funktion eines zusätzlichen wissenschaftlichen Inhalts, der umfangreicher Kapazitäten des Arbeitsspeichers und des Monitors während des Schreibprozesses bedarf (vgl. Loescher 2009). Es ist präzise dieses Verdienst, das die pragmatisch-kulturelle Richtung für sich in Anspruch nehmen darf – ein didaktisch-praktisches Verdienst, nicht ein deskriptives in Bezug auf Sprachproduktions- oder Spracherwerbsforschung.

Ein weitergehender Vorteil der pragmatisch-kulturellen Richtung ist, dass sie der Rede von der Wissenschaftssprache als „window pane“, als transparentes Medium der Erkenntnis, ein deutliches Relativierungskriterium zur Seite stellt. Folgte man den be-

⁶ Dort findet sich auch die von Walter von Hahn vertretene These, dass „Vagheit“ in die Liste der Orientierungsmerkmale aufzunehmen sei. Gut eignen sich die Grice'schen Konversationsmaximen, um Unterschiede zwischen den Wissenschaftskulturen zu verdeutlichen.

rühmten drei Tabus, die Harald Weinrich seinerzeit in die Diskussion brachte und die von Heinz Kretzenbacher spezifiziert wurden (Ich-Tabu, Metaphern-Tabu, Erzähl-Tabu; vgl. Kretzenbacher 1994: 26), so wäre der resultierende Text schlechterdings nicht lesbar. Ein klares Verständnis von Handlungsrollen im wissenschaftlichen Text: des Schreibenden, des Lesenden, des Protokollanten, des Autors, des Wissenschaftlers, der community, des „Stichwortgebers“ und des Opponenten (sowohl im Text als „Dialogstimme“ wie in der Sokratischen „Hebammenkunst“ oder als „realer“ wissenschaftlicher Gegner) unterstützt das eigene Schreiben in der L2 auch in frühen Phasen der Textgenese. Die kulturelle Richtung in der Wissenschaftssprachdidaktik hat den weiteren Vorteil, dass sie Unterschiede zwischen den Wissenschaftssprachen besser beschreiben kann als die Fachsprachendidaktik, die, etwa mit dem Objektivitätspostulat, gleichsam von universalen Kriterien ausgeht, die sich einzelkulturell nicht abstufen lassen. Mit Johann Galtung und Michael Clyne, aber auch Britta Hufeisen sind drei Vertreter dieser Richtung benannt, die aus interkultureller Perspektive zu interessanten Ergebnissen für die Wissenschaftssprachdidaktik gekommen sind⁷.

Auch Terminologie-Arbeit kann durchaus in fachhomogenen Gruppen sinnvoll sein: nicht nur was die Fachkompetenz, sondern auch was hermeneutisches Verständnis angeht, das durch die Beschäftigung mit Termini entsteht. Ein Blick auf die Entstehung der chemischen Nomenklatur mit und nach Lavoisier belehrt, dass Fachterminologien natürlich eine Vielzahl von Metaphern aufweisen. Wheelers Erfindung des „schwarzen Loches“, die von Stephen Hawking bekannt gemacht wurde, hat mehrere Nachfolge – Metaphern nach sich gezogen: „haarige“ oder „runde“ schwarze Löcher etwa. Als ehemals produktive und nun tote Metaphern fungieren sie wie Termini; also Fachbegriffe mit genau bestimmtem Denotat. Zuvor jedoch waren sie heuristische „Magneten“, nach denen sich das implizite Wissen der beteiligten Wissenschaftler ausrichtete. Es kann durchaus sinnvoll sein, die Produktivität solcher „alltäglichen“ Termini für die Erkenntnisgenese und Fachkommunikation innerhalb der community des jeweiligen Fachs anzusprechen und auszuloten. Dies ist auch analog zu Ehlichs „Deposita“ (Ehlich 1995: 343) den historischen Sedimenten, die sich in der Wissenschaftssprache abgelagert haben.

⁷ Clyne und auch Galtung wurden später von Graefen (Graefen 1994) und Fandrych/Graefen (2002) kritisiert.

5. Inhalt und Sprache: zwei Seiten einer Medaille?

Kognitive Schreibdidaktik tendiert dazu, den Lerner mit einer Versuchsperson in einem Experiment zu verwechseln, bei dem basale kognitive Fähigkeiten gemessen werden sollen: hier herrscht eine gezielte Unterforderung vor, die dem komplexen Jonglieren kognitiver Ressourcen wissenschaftlicher Arbeit nicht gerecht wird. „Kulturelle“ Schreibdidaktik im akademischen Kontext dagegen behandelt den Sprachenlerner als vorübergehend defizitären Wissenschaftler, der die Inhalte beherrscht, nicht aber die Zielsprache. Der Ausgangspunkt für meinen Ansatz ist, dass die „Umstellung“ auf L2 oder L3 durchaus auch das wissenschaftliche Denken, Schlussfolgern und Argumentieren verändert – oder vorsichtiger ausgedrückt: dass die Umstellung auf eine andere Sprache die Funktionsweise bestimmter kognitiver Praxen wie Beobachtung, Aufmerksamkeit, Auswahl, Typisierung verändern kann. Diese kognitiven Praxen können einen Forschungsgegenstand (neu) profilieren, ja: sie können einen solchen konstituieren helfen. In der kulturellen Lesart ist diese These nicht neu, wie beschrieben. In meinem Ansatz jedoch ist der Fokus dezidiert kognitiv. Es gibt keinen Grund, den Zusammenhang von kognitiven Praxen und Sprache, besonders: Schreiben hinter „weichen“ kulturalistischen Argumentationsmustern zu verstecken. Der Zusammenhang zwischen Sprache und Emotionen, die ja wiederum für die moralischen Ökonomien wissenschaftlicher Arbeit zentral sind (Daston, 2001), ist ein Schwerpunkt Berliner Psycholinguisten und Bildgeber/innen. Unsere eigene Arbeit richtet sich auf einen möglichen Einfluss von Sprachproduktivität, besonders Schreiben, auf kognitive Parameter wie Erinnerung und Emotionen (Indefrey/Fueller/Loescher 2012; van Waes/Leijten/Loescher 2012). Das hier vorgeschlagene Modell ist ein erster pragmatischer Ansatz, Content und Language zu integrieren und gleichzeitig die „Verschiebung“ kognitiver Praxen durch den Wechsel der Sprache einzubeziehen. Denn ein möglicher Kritikpunkt auch an neueren Ansätzen des CLIL (Content Language Integrated Learning) liegt ja darin, dass nun wieder der Content als außersprachlich gesetzt und letztendlich „uneinholbar“ für sprachproduktive Kognition (Schreiben) gedacht wird. Diese Position ist – aus empirischen *und* kulturellen Gründen – wohl nicht haltbar.

Anhang: Seminarplan „Wissenschaftliches Schreiben“

	1	2	3	4	5	6	7
Wissenschafts- sprache Syntax, Lexik	Passiv	Modalverben Modalpartikel	Funktionsverbgefüge	Konnektoren Textgrammatische Verknüpfungen	Redemittel Kausal	Redemittel Konzessiv	„Workshop“
Metasprachliche Gesichtspunkte	„Ich- Tabu“	Lesersteuerung	Trennung von For- schungsgegenstand von Forscher	Lesersteuerung	„Gutes Argumentieren“	„Eristische“ Wissenschafts- kultur	Teilnehmer- texte. Fokus: Grammati- sche Katego- rien. Varianz
Material	Kretzen- bacher	Schade. Helbig/ Buscha Angelika Red- der: „Modal- verben in wissenschaftli- cher Argumen- tation“	Schade. Gabriele Graefen: „Wie formuliert man wissenschaftlich?“ Beispieltext: Dan Diner: „Ist der Natio- nalsozialismus Ge- schichte“?	Arbeitsblätter in Anlehnung an Zifonun et al. Beispieltext: He- gel: „Die sinnliche Gewissheit“ aus der „Phänomeno- logie“	Gabriele Graefen: „Konnektoren als Spuren des Denkens“ IDS-Grammatik	Konrad Ehlich: „Die Lehre der deutschen Wis- schafts- sprache“. Hartwig Kalverkämper: „Fachsprache und Fachspra- chenforschung“	

8	9	10	11	12	13	14
Schreibstrategien Textmuster	Was ist gutes Wissenschaftsdeutsch? Populizer versus Scientist oder: Fachsprache versus Alltagssprache?	Was ist gutes Wissenschaftsdeutsch? Reagentivierung – Deagentivierung oder: wo ist der Beobachter und der Sprecher/ Schreiber im wissenschaftlichen Text geblieben?	Kulturelle Unterschiede in den Wissenschaftssprachen. Wissenschaftliche Universalsprache oder kulturelle Fragmentierung in der scientific community?	„How to make things with words“: Terminologie, Metaphern, Funktionsweisen wissenschaftlichen Schreibens in diachroner Perspektive.	Workshop	Workshop
Rhetorische versus kreative Schreibpropädeutiken			„Advance-Organizers“ „Reader-Responsibility“ Exkurse/ Textlinearität „Brückensätze“ „Denkmuster“		Fokus: Inwieweit genügen die Texte den Kriterien guten Wissenschaftsdeutsches?	

<p>Otto Kruse Stefan Trappen: „Repertoires öffnen. Ein Rhetorik-Modell für Schreibtrainings“, in: Perrin/Böttcher/ Kruse/Wrobel: „Schreiben“, Wiesbaden, 2002</p>	<p>Els Oksaar: „Gutes Wissenschaftsdeutsch“. Harald Weinrich: „Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft“. Antonio Damasio: „Descartes“ Irrtum“</p>	<p>Weingarten von Polenz</p>	<p>Clyne Galtung (Widdowson, Weinrich)</p>	<p>Jürgen Schiewe: „Von Latein zu Deutsch, von Deutsch zu Englisch“. Text zur chemischen Nomenklatur (Ebel, Bliefert, Greulich, 2006)</p>	<p>Otto Kruse: „Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik“. In: Jakobs, Knorr. Otto Kruse: „Schreibwerkstatt für DoktorandInnen“</p>	
---	---	------------------------------	--	---	---	--

Literaturverzeichnis

- Adamzik; Kirsten; Antos, Gerd; Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben* (= Reihe Textproduktion und Medium, Band 3). Berlin, Bern, Brüssel, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 1997.
- Bachelard, Gaston: „*Epistemologie*“, ausgewählt von Dominique Lecourt. Frankfurt am Main: Fischer, 1993.
- Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): Themenschwerpunkt: „Wissenschaftssprache – Fachsprache“ (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 52, 159-341). Regensburg: FaDaF, 1999.
- Beneš, Eduard: „Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht“. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache*. München: Fink, 1981, 185-212.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene: *The Psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum, 1987.
- Böhme, Hartmut; Matussek, Peter; Müller, Lothar: *Orientierung Kulturwissenschaft*. Hamburg: Rowohlt, 2001.
- Bourdieu, Pierre: „Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis“. In: Bourdieu, Pierre: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970, Seite 125-159 .
- Bräuer, Gerd (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2004.
- Bräuer, Gerd: „Reflecting the Practice of Foreign Language Learning in Portfolios“. In: Loescher, Jens (Hrsg.): *Writing as a cognitive tool. Research across disciplines*. In: *GFL. German as a foreign language*, (2009), 2 (2009), 148-166. <http://www.gfl-journal.de>.
- Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob, Siebert-Ott, Gesa (Hsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2 Bände. Paderborn: Schöningh, 2006. Hier Band 1, 171-261.
- Brünner, Gisela; Graefen, Gabriele (Hrsg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994.
- Bruner, Jerome: *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. München: Wilhelm Fink, 1981.
- Buscha, Joachim; Freudenberg-Findeisen, Renate; Forstreuter, Elke; Koch, Hermann; Kuntzsch, Lutz: *Grammatik in Feldern, Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1998.
- Clyne, Michael: „Cultural differences in the organization of academic texts“. In: *Journal of Pragmatics 11* (1987), 211-241.
- Damasio, Antonio: *Descartes“ Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. Berlin: Ullstein, 2004.
- Daston, Lorraine: „Die Kultur der wissenschaftlichen Objektivität“. In: Hagner, Michael: *Ansichten der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt am Main: Fischer, 2001.
- Duden-Redaktion: *Wie verfasst man wissenschaftliche Arbeiten?* Mannheim: Duden-Verlag, 1988.
- Ebel, Hans Friedrich; Bliefert, Claus; Greulich, Walter: *Schreiben und Publizieren in den Naturwissenschaften*. Weinheim: Wiley-VCH Verlag, 2006.
- Ehlich, Konrad: „Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate“. In: Weinrich, Harald; Kretzenbacher, Heinz: *Lingu-*

- istik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1995, 325-351.
- Ehlich, Konrad: „Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate“. In: Kretzenbacher, Heinz; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1995, Seite 325-350.
- Ehlich, Konrad/Graefen, Gabriele: "Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens", *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 27, 2001, 351-378.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2003.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika; Traunspurger, Inka: *Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie*. Berlin, Bern, Brüssel, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2000.
- Ehlich, Konrad: „Alltägliche Wissenschaftssprache“. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand; Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 52)* Regensburg: FaDaF, 1999, 1-30.
- Ehlich, Konrad: „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Band 19 (1993), 13-42.
- Erk, Heinrich: *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte: Substantive*. München: Hueber, 1975.
- Fandrych, Christian, Gabriele Graefen: "Text commenting devices in German and English academic articles", *Multilingua* 21, 17-43, 2002.
- Fandrych, Christian; Reershemius, Gertrud: *Gesprochene Wissenschaftssprache: Deutsch im Vergleich zum Polnischen und Englischen (GeWiss)*.
- Fleck, Ludwik: *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze* (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft). Herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983.
- Frank, Andrea; Haacke, Stefanie; Lahm, Swantje: *Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2007.
- Galbraith, David: „Cognitive models of writing“. In: Loescher, Jens (Hrsg.): „Writing as a cognitive tool. Research across disciplines“. In: *GFL. German as a foreign language*, 2/3 (2009), 7-22. <http://www.gfl-journal.de>
- Galtung, Johan: „Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft“. In: *Leviathan* 2, 1983. Besser greifbar in: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene*. München: Iudicium, 1985 Seite 151-192. (4. Auflage 2001).
- Graefen, Gabriele: *Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Berlin, Bern, Brüssel, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 1997.
- Graefen, Gabriele: „Wie formuliert man wissenschaftlich“?. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand; Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 52)*. Regensburg: FaDaF, 1999, 222-239.
- Graefen, Gabriele: „Wissenschaftstexte im Vergleich. Deutsche Autoren auf Abwegen“? In: Brünner, Gisela; Graefen, Gabriele (Hrsg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994,

- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie: *Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben*. Berlin, Bern, Brüssel, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2011.
- Harden, Theo; Maarsh, Cliona: *Wie viel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium, 1993.
- Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard: *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium, 1996.
- Hayes, John R.; Flower, Linda: „Identifying the Organization of Writing Processes“. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 1980.
- Helbig, Gerhard; Joachim Buscha, Joachim: *Übungsgrammatik Deutsch*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1993.
- Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig (Hrsg.): *Handbuch Fachsprachen*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1998.
- Hufeisen, Britta: *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay*. Innsbruck: Studienverlag, 2002.
- Indefrey, Peter; Jens Loescher, Carina Fueller: „Writing enhances episodic memory retrieval in contrast to speaking in an online cued recall task“. Erscheint.
- Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Berlin, Bern, Brüssel, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 1996.
- Kalverkämper, Hartwig: „Fachsprache und Fachsprachenforschung“. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper; Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Handbuch Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 1998, Band 1.
- Kellogg, Ronald: „A model of working memory in writing“. In: Levy, C. Michael; Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The science of writing: Theory, methods, individual differences and Applications*. Mahwah: Erlbaum, 1996, 1-56.
- Kellogg, Ronald: „Working memory components in written sentence production“. In: *American Journal of Psychology* 117 (2004), 341-361
- Kretzenbacher, Heinz; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschafts-sprache* (= Forschungsbericht der Akademie der Wissenschaften zu Berlin Nr. 10). Berlin, New York: de Gruyter, 1995.
- Kretzenbacher, Heinz: „Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?“. In: Kretzenbacher, Heinz; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschafts-sprache* (= Forschungsbericht der Akademie der Wissenschaften zu Berlin Nr. 10). Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1994, 26.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik*. Luchterhand, 1999.
- Kruse, Otto: *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt am Main: Campus, 1995.
- Kruse, Otto: „Schreibwerkstatt für DoktorandInnen“. In: Knigge-Illner, Helga; Kruse, Otto (Hrsg.): *Studieren mit Lust und Methode. Neue Gruppenkonzepte für Beratung und Lehre*, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 1994.
- Latour, Bruno; Woolgar, Steven: *Laboratory Life*. Princeton, 1986.
- Loescher, Jens: „Lebenswelt, Interpretation und „der Fremde“: Kognition und Interaktion im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: *GFL. German as a Foreign Language*, 1 (2007), Seite 52-75 . <http://www.gfl-journal.de>.

- Loescher, Jens: „Sind Fehler Eselsohren? Kreatives Schreiben und DaF“. In: *Kreatives Schreiben*. Druckerei der Humboldt-Universität zu Berlin, 2007.
- Loescher, Jens: Kulturelles Lernen, Kognition und Interaktion. Ein Modell“, in: *InfoDaF* Band 35, 6 (2008), 539-552.
- Loescher, Jens (2008): „Schreiben, Denken, Sprechen: in der Fremdsprache. Ein Neuansatz“. In: *GFL. German as a Foreign Language*, 2 (2008), Seite 58-87 .
<http://www.gfl-journal.de>.
- Loescher, Jens (Hrsg.): „Writing as a cognitive tool. Research across disciplines“. In: *GFL. German as a foreign language*, 2 (2009), <http://www.gfl-journal.de>.
- Loescher, Jens: „Read-out. Anew component for writing models“. In: „Writing as a cognitive tool. Research across disciplines“. In: *GFL. German as a foreign language*, 2/3 (2009), 94. <http://www.gfl-journal.de>.
- Moll, Melanie: *Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: Empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis*. München: iudicium, 2001.
- Narr, Wolf-Dieter; Stary, Joachim: *Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens*“, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999.
- Oksaar, Els: „Gutes Wissenschaftsdeutsch – Perspektiven der Bewertung und der Problemlösungen“, in: Kalverkämper/Weinrich (Hg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache*“, Tübingen: Narr, 1986.
- Polanyi, Michael: *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.
- Pörksen, Uwe: *Weltmarkt der Bilder. Eine Philosophie der Visiotype*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1997.
- Polenz, Peter von: „Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung“. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. München: Wilhelm Fink, 1981
- Queneau, Raymond: *Stilübungen*. übersetzt von Ludwig Harig, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990.
- Redder, Angelika: „Modalverben in wissenschaftlicher Argumentation. Deutsch und Englisch im Vergleich“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 27, (2001), 313-330.
- Rehbein, Jochen: „Theorien, sprachwissenschaftlich betrachtet“ In: Brünner, Gisela; Graefen, Gabriele (Hrsg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994, Seite 25-68
- Reuter, Ewald: „Wissenschaftliches Schreiben im Umbruch. Über einige Folgen der Globalisierung in den Fremdsprachenphilologien“. In: *InfoDaF*, 30 (2003), 323-344.
- Rheinberger, Hans-Jörg: *Experimentalsysteme und epistemische Dinge*. Göttingen: Wallstein, 2001.
- Rösler, Dietmar: "Curricular Interfaces: the Interaction of Language and Contents at University Level", in: *Forum Sprache*, 3, 2010, 10-18.
- Rückriem, Georg; Stary, Joachim; Franck, Norbert: *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens*. Paderborn: Schöningh 1997. (Neueste Auflage 2003, UTB)
- Schade, Günter: *Einführung in die deutsche Wissenschaftssprache*. Berlin: Erich Schmidt, 2002.
- Schiewe, Jürgen: „Von Latein zu Deutsch, von Deutsch zu Englisch. Gründe und Folgen des Wechsels von Wissenschaftssprachen“. In: Debus, Friedhelm; Kollmann, Franz Gustav; Pörksen, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als*

- Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert. Vorträge des Internationalen Symposiums vom 18./19. Januar 2000* (= Abhandlungen der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Klasse Band 2000, 10). Franz Steiner: Stuttgart 2000, Seite 81-104
- Sennett, Richard: *Handwerk*. Berlin: Berlin-Verlag, 2007.
- Standop; Ewald: *Die Form der wissenschaftlichen Arbeit*, Heidelberg: Quelle und Meyer, 1973.
- Toulmin, Stephen: *Der Gebrauch von Argumenten* (= Neue wissenschaftliche Bibliothek). 2. Auflage, Weinheim: Beltz Athenäum, 1996.
- Trappen, Stefan: „Repertoires öffnen. Ein Rhetorik-Modell für Schreibtrainings“. In: Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto; Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002, . (Überarbeitete Auflage 2003)
- van Waes, Luuk; Jens Loescher, Mariëlle Leijten: “Effects of mood on monitoring written language production“. Erscheint.
- Weingarten, Rüdiger: „Zur Stilistik der Wissenschaftssprache: Objektivitäts- und Handlungsstil“. In: Brüner, Gisela; Graefen, Gabriele (Hrsg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994, Seite 115-135.
- Weinrich, Harald: „Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft“. In: Kretzenbacher, Heinz L; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache* (= Forschungsbericht der Akademie der Wissenschaften zu Berlin Nr. 10). Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1994, 155-174.
- Widdowson, Henry George: „The description of scientific language“. In: Widdowson, Henry George: *Explorations in applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 1979.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno: *Grammatik der deutschen Sprache* (= Schriften des Instituts für deutsche Sprache Band 7). 3 Bände. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1997.

Biografische Angaben

Dr. phil; Promotion 2003, lehrt am Institut für deutsche und niederländische Philologie der Freien Universität Berlin und am Institut für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld.

Jens Loescher vertritt die Disziplin Schreibforschung, die sprachendidaktische, psycholinguistische und literaturwissenschaftliche Fragestellungen und Methoden verbindet. Ein Dossier aus dem Jahr 2009 dokumentiert aktuelle Ansätze der (empirischen) Schreibforschung auf internationaler Ebene. Kooperationen mit Psycholinguisten, DaF-Didaktikern und Literaturwissenschaftlern in mehreren Projekten (LIKOM Bielefeld, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Universität Antwerpen).