

---

Liebe Leserinnen und Leser,

das aktuelle ELiSe-Beiheft beginnt auf der folgenden Seite mit dem Titelblatt. Diese Leerseite, die dem Heft von ELiSe vorgeschaltet ist, soll Ihnen ermöglichen, auf einer Druckseite im DIN-A4-Format zwei ELiSe-Seiten mit der korrekten Paginierung auszudrucken. Gesetzt ist die Zeitschrift in A5. Bei weiteren Fragen wenden Sie sich bitte an die Redaktion.

[elise@uni-essen.de](mailto:elise@uni-essen.de)

# ELiS\_e

[e'li:zə]

**<Essener Linguistische Skripte – elektronisch>**  
E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik  
Jahrgang 4, Beiheft 1 (Dezember 2004)

**Ulrike Pospiech**

**Schreibend schreiben lernen –  
über die Schreibhandlung  
zum Text als Sprachwerk**

**Zur Begründung und Umsetzung  
eines feedbackorientierten Lehrgangs  
zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben**

**ISSN 1617-5425**

**[elise@uni-essen.de](mailto:elise@uni-essen.de)**

**<http://www.elise.uni-essen.de>**



---

Liebe Leserinnen und Leser,

wie im Editorial angekündigt, möchten wir mit ELiSe besonders die wissenschaftliche Diskussion anregen und einen schnellen Gedankenaustausch ermöglichen. Deshalb eröffnen wir zu jedem Heft ein Diskussionsforum, in dem Anregungen, Kritik, Hinweise und Stellungnahmen von Lesern zu den einzelnen Beiträgen veröffentlicht werden. Die Autorinnen und Autoren sind von uns gebeten worden, an diesen Diskussionen teilzunehmen und haben das ausdrückliche Recht zur Kommentierung.

Bitte senden Sie Ihre Anregungen an die Redaktion, damit wir sie in das Diskussionsforum stellen können und die Autorinnen und Autoren die Möglichkeit haben, Stellung zu beziehen.

[elise@uni-essen.de](mailto:elise@uni-essen.de)

Bitte gestalten Sie die Betreff-Zeile nach dem Schema: **Beitrag: Autor, Heft**

# ELiS\_e

**<Essener Linguistische Skripte – elektronisch>**

**E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik**

**Jahrgang 4, Beiheft 1 (Dezember 2004)**

**Ulrike Pospiech**

## **Schreibend schreiben lernen – über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk**

Zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs  
zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil., dem Fachbereich Literatur- und Sprachwissenschaften der Universität Duisburg-Essen vorgelegt von Ulrike Pospiech, geboren in Wattenscheid (jetzt Bochum).

Gutachter: Prof. Dr. Karl-Dieter Bunting  
Prof. Dr. Ulrich Schmitz  
Tag der Disputation: 26. August 2004

Die Arbeit erscheint in der Reihe „Theorie und Vermittlung der Sprache“  
im **Verlag Peter Lang**, Frankfurt am Main (ISBN 3-631-53438-8).

## Impressum

ELiSe wird herausgegeben von:

Christoph Chlosta • Hermann Cölfen • Joachim Raith  
Werner Schöneck • Christoph Schroeder • Wilfried Timmler

Kontakt: Dr. Christoph Schroeder, Universität Essen, Fachbereich 3, 45117 Essen

E-Mail: [elise@uni-essen.de](mailto:elise@uni-essen.de)

© ELiSe-Redaktion. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Die Nutzung der Zeitschrift und der in ihr enthaltenen Beiträge ist insoweit frei, als nichtkommerziell handelnden Personen, Firmen, Einrichtungen etc. ein begrenztes Recht auf nichtkommerzielle Nutzung und Vervielfältigung in analoger und digitaler Form eingeräumt wird. Das betrifft das Laden und Speichern auf binäre Datenträger sowie das Ausdrucken und Kopieren auf Papier. Dabei obliegt dem Nutzer stets die vollständige Angabe der Herkunft, bei elektronischer Nutzung auch die Sicherung dieser Bestimmungen.

Es besteht – außer im Rahmen wissenschaftlicher und schulischer Veranstaltungen öffentlicher Träger – kein Recht auf Verbreitung. Es besteht kein Recht zur öffentlichen Wiedergabe. Das Verbot schließt das Bereithalten zum Abruf im Internet, die Verbreitung über Newsgroups und per Mailinglisten ein, soweit dies durch die ELiSe-Redaktion – oder durch den/die Urheber des betreffenden Beitrags – nicht ausdrücklich genehmigt wurde. Darüber hinausgehende Nutzungen und Verwertungen sind ohne Zustimmung des Urhebers unzulässig und strafbar.

ISSN: 1617-5425

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Beobachtungen .....	5
1.2	Grundlagen .....	9
1.3	Anliegen und Aufbau der Arbeit .....	14
2	Schreiben können – Aspekte, Beobachtungen, Modelle.....	19
2.1	Die Entwicklung der Schreibfähigkeit (BEREITER/SCARDAMALIA) .....	21
2.2	Zur Entwicklung der textstrukturierenden Fähigkeiten (AUGST, FAIGEL, FEILKE).....	28
2.3	Komponenten des Schreibprozesses (HAYES/FLOWER, LUDWIG) .....	35
2.4	Schreibstrategien und Schreibertypen (ORTNER) .....	43
2.5	Formulieren (I): Pausen und Prätexte (KESELING, WROBEL).....	52
2.6	Formulieren (II): Überarbeiten (WROBEL, RAU, BAURMANN/LUDWIG) ....	58
2.7	Formulieren (III): Kommentieren und Problemlösen (ANTOS) .....	63
2.8	Schreiben können zwischen Produkt- und Prozessorientierung: Eine erste Zwischenbilanz mit Blick auf Probleme Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben.....	71
3	Textwissen – Text, Textmuster, Textsorten und das (Alltags-)Wissen über wissenschaftliche Hausarbeiten.....	75
3.1	Zur Theorie des Textwissens (I): Sprachgefühl und Textkompetenz .....	77
3.2	Zur Theorie des Textwissens (II): Textsorten und Textmuster.....	85
3.3	Allgemeine Textcharakteristika: Textualität und Textfunktionen .....	90
3.4	Textsortencharakteristika wissenschaftlicher Texte.....	100
3.5	Explizites Textwissen: Charakteristika wissenschaftlicher Hausarbeiten.....	112
3.5.1	Textsortenkompetenz und Textsortencharakteristika aus der Sicht der Lehrenden – Facetten des Textwissens von Experten.....	114
3.5.2	Textsortenkompetenz und Textsortencharakteristika aus der Sicht der Produzenten – Facetten der Textkompetenz von Novizen.....	117
3.6	Textsortencharakteristika der Textsorte wissenschaftliche Hausarbeit.....	119
3.7	Textwissen zwischen Norm und Verfahren: Eine zweite Zwischen- bilanz mit Blick auf Anforderungen wissenschaftlicher Texte.....	133

4	Bewusster schreiben lernen – Prinzipien, Verfahren und Bezüge eines Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben.....	137
4.1	Zwischen Textwissen und Fachwissen differenzieren: Kontext und Einbindung des Schreiblehrgangs .....	140
4.2	Text- und Textsortencharakteristika thematisieren: Das Feedback-Merkblatt-Verfahren .....	146
4.3	Gestaltungsqualitäten eruieren: Geschriebener Text und zu schreibender Text .....	156
4.4	Gestaltungselemente ausdifferenzieren: Textstruktur und Schreibprozess .....	162
4.5	Das Sprachwerk fokussieren: Wissenschaftssprache und Wissenschaftsstil .....	169
4.6	Darstellungsarten eruieren und variieren: Textsorte, Text und Alternative.....	175
4.7	Textqualitäten reflektieren: Der Textbeurteilungsbogen .....	179
4.8	Schreibentscheidungen als Gestaltungsentscheidungen für ein Sprachwerk treffen: Eine dritte Zwischenbilanz mit Blick auf Formen der Hilfestellung beim wissenschaftlichen Schreiben.....	193
5	Schreibend schreiben lernen: Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk – der Fokus des Konzepts und ein Ausblick.....	199
5.1	Schreibend schreiben lernen.....	201
5.2	Über der Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk.....	202
5.3	Ausblick .....	205
6	Literaturverzeichnis.....	207
7	Abbildungsverzeichnis .....	221
Anhang: Materialien und Texte		
	A Die Merkblätter.....	223
	B Textwissen und Texte der Lehrgangsteilnehmer.....	237
	C Weitere Schreibaufgaben.....	261



„Hervorragende Sprachwerke sind wie andere Geschöpfe des Menschen, wie die neunte Symphonie und die Brooklynbridge und das Kraftwerk am Walchensee der Forschung bedeutsam in einmaligen Zügen von besonderer Qualität.“<sup>1</sup>

## 1 Einleitung

„Wie schreibe ich das, was ich sagen will, am besten?“ und „Kann man das so ausdrücken?“ bzw. „Ist die Formulierung treffend?“ – Fragen wie diese stellt sich jeder, der Texte verfasst, irgendwann einmal – zumeist jedoch immer wieder.

Es mag der Anfang sein, der eine besondere Aufmerksamkeit erfordert, die „Angst vor dem leeren Blatt“ oder Bildschirm ist in diesem Kontext ein geflügeltes Wort.<sup>2</sup> Aber auch, wenn der Anfang gemacht ist, gibt es immer wieder Stellen, an denen der nächste Satz oder das treffende Wort sich nicht ohne weiteres ergibt. Dies muss nicht notwendig daran liegen, dass es inhaltlich-argumentativ alternative Anknüpfungspunkte gibt, zwischen denen es zu wählen gilt, sondern kann auch ein sprachliches, ein Formulierungsproblem sein. Fehlen hier Entscheidungsgrundlagen oder -kriterien, gerät der Schreibende ins Stocken, was auch und erst recht der Fall ist, wenn nicht klar (genug) ist, was Gegenstand des Textes ist bzw. sein muss und wie dieser zu behandeln ist. Eine grobe Orientierung in Bezug auf Anforderungen an Darstellungsarten bieten Textsorten bzw. die mit ihnen verbundenen Konventionen.

Was aber, wenn die zu verfassende Textsorte unbekannt ist? Dies ist beim Verfassen schriftlicher Arbeiten im Studium in der Regel und nicht nur bei der ersten Hausarbeit<sup>3</sup> der Fall. Diese Texte sind nicht mit den aus der bisherigen (schulischen) Schreiberfahrung bekannten Texten vergleichbar. Und deshalb

---

<sup>1</sup> BÜHLER, KARL 1982 [1934]: Sprachtheorie. Mit einem Geleitwort von FRIEDRICH KAINZ. Ungekürzter Neudruck der Ausgabe Jena, Fischer. Stuttgart, New York, S. 54. [Dieses Zitat ist – wie alle Zitate – in der Rechtschreibung nicht verändert.]

<sup>2</sup> Nicht von ungefähr lautet ein viel zitierter Ratschlag denn auch, den Anfang am Schluss zu schreiben: „Im allgemeinen ist zu raten, zuerst den Hauptteil niederzuschreiben, dann erst den Anfang und den Schluß; manche Autoren ziehen auch vor, den Anfang erst zuletzt zu schreiben. Die Vorteile liegen auf der Hand.“ (MACKENSEN, LUTZ 1993: Gutes Deutsch in Schrift und Rede. Ein Lehr- und Lesebuch für besseren Stil in Schrift und Rede. [Sonderausgabe] München: Orbis, S. 264). Und was ist dann mit dem Schluss – kann oder sollte man ihn am Anfang schreiben, wie GEIBNER rät (GEIBNER, HELLMUT 1985: Mit Gründen streiten (Argumentationspraxis). In: Diskussion Deutsch 16/1985, H. 82, S. 140-151, hier S. 149)? Zu Zusammenhängen zwischen Produkt und Prozess s. Kapitel 2, S. 73 f.

<sup>3</sup> Denn Anforderungen und Formen sind nicht nur in den Fächern (in Bezug auf die Gegenstände), sondern erscheinen den Studierenden auch von Dozent zu Dozent verschieden (s. dazu Kapitel 3).

wird es nicht selten als schwer empfunden, Fach- und Hausarbeiten zu verfassen. HERMANN<sup>4</sup> nennt vier Gründe dafür:

1. den Prüfungscharakter des Schreibens im Studium,
2. die unnatürliche Schreibsituation, in der sich ein Studierender befindet, der für seinen Professor schreibt,
3. die fingierte Wissenschaftlichkeit einer Hausarbeit und
4. die „Verwechslung von Sprechhandlung und Sprachwerk“ (HERMANN 1988, S. 76), den seiner Meinung nach vielleicht auch wichtigsten Grund:

„Eine schriftliche Arbeit, wie etwa ein Student in der Universität sie schreiben muß, ist [...] ein Sprachwerk. Im allgemeinen kann sie nicht in einem Zug, spontan, geschrieben werden, sie setzt vielmehr typischerweise, damit man sie schreiben kann, sehr viel Schreibarbeit schon voraus. Die Handlung, durch die eine wissenschaftliche Arbeit schließlich ihre Form bekommt, bezeichnet man am treffendsten vielleicht als Redaktion. Ehe das redigierende Schreiben beginnen kann, muß ihm sehr viel denkendes Schreiben schon vorausgegangen sein. Und eine Schwierigkeit, die ein unerfahrener Student mit dem Schreiben von Seminar- und Examensarbeiten haben kann, liegt darin, daß er dies oft nicht weiß.

[...] Er kennt auch keine Alternative, denn anders als spontan zu schreiben hat er nicht gelernt, und auch spontan schreibt er nur zu bestimmtem Anlaß, unmittelbar. Er hat nicht gelernt, spontan in einem ersten Schritt zu schreiben in der Perspektive, daß er aus seinen spontanen Notizen und Niederschriften dann später, in einem zweiten Schritt, ein Ganzes macht. Aus den wissenschaftlichen Publikationen, die er etwa konsultiert, kann er nicht ersehen, daß sie so entstanden sind, denn in ihnen sind die Spuren der Entstehung vom Autor nach Kräften getilgt. Ja die Anstrengung geht beim redigierenden Schreiben, das dem Aufsatz oder Buch seine schließliche Form gibt, gerade dahin, es so erscheinen zu lassen, als sei es nicht das Produkt einer manchmal mühseligen Montage und Collage, ein Sprachwerk also, sondern ein Ganzes aus einem Guß, mit anderen Worten: das Ergebnis einer Schreibhandlung in einem Zug. Das ist nötig, damit der Leser das Ganze, das doch ein Ganzes sein soll und nicht ein Konglomerat von Teilen, verstehen kann. Dem Ungeübten wird aber damit suggeriert, das Sprachwerk, die wissenschaftliche Arbeit, die Seminararbeit, sei, wenn man nur alle Kräfte zusammennimmt, in einer großen Anstrengung, als Ganzheit, gewissermaßen nur aus dem Kopf heraus aufs Papier zu bringen. Was demgegenüber zu lernen und zu lehren wäre, ist also das heuristische Schreiben, auf dem dann das redigierende Schreiben aufbauen kann. Und also auch: daß man ein Sprachwerk zweimal, in zwei Phasen, schreiben muß.“ (HERMANN 1988, S. 76 f.)

Der Begriff **Sprachwerk** geht zurück auf KARL BÜHLER, der in seiner „Sprachtheorie“ zwischen spontanen Sprechhandlungen, die das Problem des Augenblicks sprachlich lösen, und reflektierten Sprachwerken differenziert, die bewusst konstruiert und insofern gewissermaßen entschieden werden, also Ergebnisse bewusster Entscheidungen sind:

---

<sup>4</sup> HERMANN, FRITZ 1988: Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. In: Der Deutschunterricht 40/1988, H. 4, S. 69-81.

„[...] es gibt für uns alle Situationen, in denen das Problem des Augenblicks, die Aufgabe aus der Lebenslage redend gelöst wird: **Sprechhandlungen**. Und es gibt andere Gegebenheiten, wo wir schaffend an der adäquaten sprachlichen Fassung **eines** gegebenen **Stoffes** arbeiten und ein Sprachwerk hervorbringen. [...] Das Sprachwerk als solches will entbunden aus dem Standort im individuellen Leben und betrachtbar und betrachtet sein.“ (BÜHLER 1982 [1934], S. 53 f., Hervorh. im Original)

ORTNER bezeichnet diese Unterscheidung BÜHLERS als „die [für die Textproduktionsforschung, up] wichtigste (vielleicht aber auch enigmatischste)“<sup>5</sup>. Die Rätselhaftigkeit des Arbeitens an der sprachlichen Fassung eines gegebenen Stoffes hat ihre Ursache nicht zuletzt auch darin, dass bewusstes Feilen an Formulierungen im Bereich der Mündlichkeit eher selten stattfindet. Das aus dem mündlichen Sprachgebrauch vertraute Vorgehen ist auf das Schreiben nicht ohne Weiteres übertragbar. Dem trägt BÜHLER Rechnung, indem er axiomatisch zwischen **Sprechhandlung** und **Sprachwerk** auf der einen und **Sprechakt** und **Sprachgebilde** auf der anderen Seite differenziert. Die vier Erscheinungsformen von Sprache sind durch Positionen in einem Vierfelderschema darstellbar, das zwischen subjektgebundenen und subjektentbundenen Phänomenen einerseits sowie einer niederen und einer höheren Formalisierungsstufe andererseits unterscheidet:

	<b>I</b>	<b>II</b>
<b>1.</b>	<b>H</b>	<b>W</b>
<b>2.</b>	<b>A</b>	<b>G</b>

**Abb. 1.1:** Vierfelderschema zweier sich kreuzender Dichotomien (BÜHLER 1982 [1934], S. 49)

Das Sprechhandeln (H) wird durch Systemhaftigkeit auf einer anderen Ebene zum Sprechakt (A), das Sprachwerk (W) durch Abstraktion zum Sprachgebilde (G). Das Sprachwerk ist somit als individuelle Realisation einer abstrakten Textsorte zu begreifen.

Was aber weiß der Einzelne über Sprachgebilde, über abstrakte Textsorten, über das Arbeiten am Text? Er lebt mit Sprachwerken, d. h. trifft als Rezipient auf einzelne Realisationen, schafft als Produzent seine Realisationen – erkennt er dahinter liegende Sprachgebilde? Ist er in der Lage, Textsortenmuster zu erkennen, Besonderheiten, Textsortencharakteristika zu benennen, sie in der Textproduktion umzusetzen? Kann er Texte erarbeiten?

<sup>5</sup> ORTNER, HANSPETER 2000: Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer, S. 156.

Wie Schreibende vorgehen und was sie beim Verfassen eines Textes denken, lässt sich im Rahmen wissenschaftlicher Forschungen beobachten (s. dazu Kapitel 2) und mit Hilfe von Protokollen lauten Denkens sowie Befragungen dokumentieren. Auf dieser Basis lässt sich beschreiben, wie Texte produziert werden, und am Beispiel nachvollziehen, warum ein Text in bestimmter Art formuliert wurde, welche Textsortennormen dabei Berücksichtigung fanden und dass (und wie) an der sprachlichen Fassung eines Stoffes gearbeitet wurde.

Textsortennormen lassen sich aus der Perspektive der Textlinguistik und mit Blick auf wissenschaftliche Hausarbeiten der Fach- und Wissenschaftssprachforschung beschreiben. Eine Textsorte bietet einen Handlungsrahmen für das Schreiben, der sowohl die Struktur als auch die Sprachgestaltung des Textes bestimmt. Das textsortenspezifische „Übersetzen“ von Plänen in Texte ist in Bezug zu Fach oder Domäne zu betrachten:

„Wenn wir einen Text als Dokument von Entscheidungen, Auswahl- und Kombinationsvorgängen betrachten, dann sind viele Erscheinungsformen kraft der anderen Möglichkeiten bedeutsam, die an ihrer Stelle hätten auftreten können, aber nicht ausgewählt wurden. In vielen Fällen gibt die grundlegende Beschaffenheit von Sprache (ihre Regularitäten im Bereich der Lautung, Grammatik, des Lexikons etc.) keinen Ausschlag für die Auswahl. Wir müssen also stets danach trachten, die MOTIVATIONEN und STRATEGIEN zu entdecken und zu systematisieren, durch die Textproduktion und -rezeption in Gang gehalten werden.“<sup>6</sup>

Die auf einen bestimmten Schreib Anlass (ein fachspezifisches Thema mit fachspezifischer Fragestellung) reagierenden Motivationen und Strategien der Textproduktion machen einen Text zum Sprachwerk.

Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, einen Weg zu begründen und aufzuzeigen, der es ermöglicht, die Arbeit am Text als Sprachwerk, die Motivationen und Strategien des Formulierens im Fach im Sinne einer Propädeutik des Schreibens wissenschaftlicher Hausarbeiten zu er- und zu vermitteln.

- Ergebnisse der Schreibforschung und Textlinguistik sollen auf der Basis praktischer Erfahrungen aus der fächerübergreifenden Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen in einen fachspezifischen Schreiblehrgang zum wissenschaftlichen Schreiben überführt werden.
- Ergebnisse von Befragungen zu Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben werden als Anknüpfungspunkt für die Beschreibung eines impliziten Textwissens in Bezug zu Textsortencharakteristika wissenschaftlicher Texte gesetzt, um ein auf ein Sprachwerk bezogenes explizites Textwissen zu vermitteln.

---

<sup>6</sup> DE BEAUGRANDE, ROBERT ALAIN/DRESSLER, WOLFGANG 1981: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, S. 37, Hervorh. im Original.

## 1.1 Beobachtungen

Schreibende suchen nicht nur nach „Ordnung in [ihrem] Chaos“, sondern auch Hilfestellung bei der „Äußerung [ihrer] Aussagen“ (wie Studierende zur Beantwortung der Frage nach ihren Erwartungen an einen Workshop zum wissenschaftlichen Schreiben formulierten, s. dazu Kapitel 3, S. 115 ff.). Zwar können Schreibvorhaben langfristig vorbereitet und Arbeitstechniken trainiert werden, doch hat die Situation des Worte-auf-Papier-Bringens (oder auch Worte-in-die-Tasten-Tippens) eine ihr eigene Charakteristik: Insbesondere die im Vergleich zum Sprechen in der Selbstwahrnehmung deutlich aufwendigere Suche nach dem passenden Ausdruck, der sinnvollen Fortsetzung oder dem richtigen Ton heben den mit dem Schreiben verbundenen Aspekt der abwägenden Auswahl aus dem sprachlich Möglichen und die Wirkung, die mit der Wahl verbunden ist, ins Bewusstsein. Denn Schreiben ermöglicht und erfordert – in völlig anderem Maße als das Sprechen – eine besondere Vorbereitung und besondere Entscheidungen:

„Im Gegensatz zur natürlichen, oralen Rede ist das Schreiben vollkommen künstlich. Man kann nicht ‚natürlich‘ schreiben. Die orale Rede ist in dem Sinn natürlich für den Menschen, daß jeder Mensch jeder Kultur, sofern er nicht geistig oder körperlich behindert ist, sprechen lernt. Das Sprechen erschafft das bewußte Leben, ins Bewußtsein steigt es aus der Tiefe des Unbewußten, obgleich dies natürlich mit bewußter oder unbewußter Unterstützung der Gesellschaft geschieht. Grammatische Regeln leben in dem Sinn im Unbewußten, daß man sie benutzen kann, ja neue Regeln bilden kann, ohne in der Lage zu sein, sie genau zu benennen. Das Schreiben oder die Schrift unterscheiden sich stets von der Rede, weil sie nicht notwendig dem Unbewußten entsteigen. Der Prozeß, der Sprache in Schrift verwandelt, wird beherrscht von bewußt ersonnenen, benennbaren Regeln [...]“<sup>7</sup>

Die Sprachbewusstheit ist beim Schreiben eine ganz andere als beim Sprechen. Dies ist aber nur ein Aspekt, denn es geht beim Schreiben immer um den angemessenen sprachlichen Ausdruck im jeweils konkreten Text. Während die Regeln der Rechtschreibung und Grammatik kodifiziert sind und daher nachgeschlagen werden können, sind Regeln für den Schriftsprachgebrauch, für die Darstellungsart in Texten durch individuelle Praxis anzueignen bzw. zu erwerben: Zu wissen, wie ein Satz grammatisch richtig ist und ihn auch so schreiben und die einzelnen Wörter fehlerfrei buchstabieren zu können, bedeutet noch nicht zu wissen, welchen Satz man in welchem (Kon-)Text warum wie formulieren sollte. Das Verfassen von Texten hat, so eine mögliche Schlussfolgerung aufgrund dieser Beobachtung, weniger mit (Sprach-)Wissen als mit (Schreiben-)Können zu tun. Die Frage ist nun, ob und – wenn ja, wie – dies erlernbar

<sup>7</sup> ONG, WALTER 1987: Oraltät und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Aus dem Amerikanischen übersetzt von WOLFGANG SCHÖMEL. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 84.

ist. „Schwächen scheinen oft aber nur auf mangelnder Übung zu beruhen“, ist eine Vermutung von Lehrenden, die zu Problemen ihrer Studierenden befragt wurden – „Schreiben lernt man nur durch Schreiben!“, ein gängiges Motto.

Dennoch gibt es vorbereitende Maßnahmen. Ratgeberbücher und Workshops, die zum Schreiben im Studium angeboten werden, belegen ein Informationsbedürfnis auf Seiten der Schreibenden ebenso wie ein Mitteilungsbedürfnis auf Seiten derer, die dazu etwas sagen (können).

In Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben können Hinweise zum Verlauf von Schreibprozessen, über Schritte der Vorbereitung einer wissenschaftlichen Arbeit, über Kennzeichnungskonventionen, zur Form und Funktion von Zitaten und zu Besonderheiten des Sprachgebrauchs in den Wissenschaften gegeben werden. Es wird über das Schreiben gesprochen. Besonderheiten werden veranschaulicht – in Blockseminaren können Übungen punktuell und exemplarisch auf typische Aspekte wissenschaftlichen Schreibens und Charakteristika wissenschaftlicher Texte aufmerksam machen.<sup>8</sup>

Propädeutika und Seminare zum wissenschaftlichen Schreiben können Aspekte der Schreibpraxis simulieren und ein Wissen über die Schreibpraxis vermitteln – können aber Schreibprozesse nicht abbilden. Der/die Schreibende muss – ausgerüstet mit einem Handwerkszeug, in dessen Bedienung er eingeführt wurde – die Arbeit am Sprachwerk (bezogen auf ein in einem bestimmten Fach gegebenes Thema) allein durchführen.

Wer keinen Workshop besuchen kann oder weitere Hilfestellung sucht, greift in der Regel zum Buch, um sich vorab zu informieren. Die Palette der Informationen über das Schreiben reicht bei den Ratgebern zum wissenschaftlichen Arbeiten vom „Nachschlagewerk, das nicht mehr als notwendig von der eigenen Arbeit abhält“<sup>9</sup>, über die „erfrischend unkonventionelle Handreichung [...] für das wissenschaftliche Arbeiten mit vielen allgemeingültigen Ratschlägen und praktischen Anregungen“<sup>10</sup>, die zum Schmökern einlädt, bis hin zur Form eines

---

<sup>8</sup> Vgl. zum Angebot an der Universität Duisburg-Essen: POSPIECH, ULRIKE 2001: Bewusster formulieren. Wie grammatische Kategorien bei der Textproduktion helfen können. In: Grammatik und Grammatikunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 48/2001, Heft 1, S. 68-83. Zu Angeboten an anderen Universitäten s. KRUSE, OTTO/JAKOBS, EVA-MARIA/ RUHMANN, GABRIELA (Hg.) 1999: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

<sup>9</sup> THEISEN, MANUEL R. 1997: Vorwort zu 8. Auflage. In: THEISEN, MANUEL R.: Wissenschaftliches Arbeiten. 8. aktualis. u. erw. Aufl. München: Vahlen, S. VII.

<sup>10</sup> SCHICK, WALTER 1993: Vorworte des Übersetzers. In: ECO, UMBERTO 1993: Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Ins Deutsche übersetzt von WALTER SCHICK. 6. durchges. Aufl. der deutschen Ausg. Heidelberg: Müller, S. V-XIV, hier S. V.

„leicht lesbaren und lebensnahen Kompendiums“<sup>11</sup>, das Ergebnisse der Schreibforschung einbindet. Ansatzpunkt für die Darstellung ist in der Regel der Arbeitsprozess von der Themenfindung bis zum Typoskript. Der Schreibprozess im engeren Sinne, das Formulieren von Text, wird – wenn überhaupt – auf kleinem Raum thematisiert (beispielsweise behandelt ECO die Frage „Wie man sich ausdrückt“ auf zehn von 267 Seiten, THEISEN thematisiert „Stil“ und „Perspektive“ auf fünf von 280, KRUSE die „[s]prachliche Überarbeitung“ auf zwei von 263 Seiten).<sup>12</sup> Die Hinweise der Anleitungen richten sich in der Mehrzahl auf das wissenschaftliche Arbeiten und formale Aspekte. Die „Kleine Schreibschule für Studierende“<sup>13</sup> und „Deutsch für Ökonomen. Lehrbeispiele für Sprachbeflissene“<sup>14</sup> präsentieren authentische Beispiele und zeigen anhand missglückter Sätze Formulierungsprobleme auf, um sie zu korrigieren.

Diese Vorgehensweise will, von den speziellen Beispielen ausgehend, allgemeines Sprachwissen vermitteln. Das ihr zugrunde liegende Textwissen ist ein Beurteilungswissen, kein Handlungswissen: Es ist auf Fehlererkennung sowie Korrektur gerichtet und dient nicht dem aktiven Formulierungsprozess. Wieder bleibt der/die Schreibende mit der Arbeit an seinem/ihrer Sprachwerk allein. Zumal die meisten Schreibratgeber (auch die fachbezogenen) Abstand davon nehmen, die „Organisation des eigentlichen Textes“ näher zu erläutern. KRÄMER begründet das wie folgt:

„Leider kann ich Ihnen dabei wenig helfen, denn Ihr Ziel ist ja je nach Fach ein anderes. In der Mathematik kann das ein Beweis eines Satzes, in den Naturwissenschaften der Beweis eines Experiments, in der Betriebswirtschaft die Analyse einer Börsenstrategie, in der Germanistik ein Textvergleich, in der Jurisprudenz die Auslegung eines Gesetzestextes sein.“ (KRÄMER 1994, S. 67)<sup>15</sup>

Hier wird die Textentstehung als vom Inhalt gesteuerter, vom Sachwissen bestimmter Umstand, weniger als Prozess aktiver Textgestaltung seitens des Verfassers betrachtet: Der Wissenstransfer und die hierfür geeignete Textstruktur

<sup>11</sup> KRUSE, OTTO 2002: Vorwort. In: KRUSE, OTTO 2002: Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 9. Aufl. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 12.

<sup>12</sup> ECO, UMBERTO 1993: Wie man eine wissenschaftliche Abschußarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Ins Deutsche übersetzt von Walter Schick. 6. durchges. Aufl. der deutschen Ausg. Heidelberg: Müller, S. 186-196; THEISEN 1997, S. 120-122, S. 123 f.; KRUSE, OTTO 2002: Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 9. Aufl. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 242-244.

<sup>13</sup> GÖTTERT, KARL-HEINZ 1998: Kleine Schreibschule für Studierende. München: Fink.

<sup>14</sup> DICHTL, ERWIN 1995: Deutsch für Ökonomen. Lehrbeispiele für Sprachbeflissene. München: Vahlen.

<sup>15</sup> An der Formulierung wird ein weiteres Problem wissenschaftlichen Schreibens deutlich: Viele der Texte, die Studierende lesen, sind als Einführungen oder Handreichungen in einem anderen als dem von ihnen erwarteten wissenschaftlichen Stil verfasst.

bzw. der entsprechende Texttyp (Beweis, Analyse, Interpretation) sind vom Fach, von der fachlichen Aufgabe bzw. dem fachspezifischen Erkenntnisinteresse gewissermaßen vorprogrammiert. Doch dies sagt nichts über die angemessene sprachliche Darstellungsart dieser Texte aus, die sich – so vielleicht die Hoffnung – von selbst ergeben möge, denn:

„Eine Arbeit, die als wissenschaftlich eingestuft werden will, muß aus klaren Gedanken in klarer Abfolge bestehen. Gedanken und Gedankenfolgen können beim Leser/Gutachter nur dann ‚klar‘ ankommen, wenn sie in eindeutig verständliche, aussagefähige Worte, Sätze und Satzfolgen gefaßt sind.“<sup>16</sup>

Weitere Hinweise zur sprachlichen Gestaltung lauten:

„Eine Abschlussarbeit ist in erster Linie eine Prüfungsleistung. Sie muß daher weder das ‚Literarische Quartett‘ überzeugen noch Bestseller-Qualitäten aufweisen. Trotzdem sollte sich ein Kandidat auch um einen akzeptablen Sprachstil bemühen. [...] Ein guter sprachlicher Stil führt [...] zu einem verlustarmen Transport der im Werk enthalten Ideen und Gedanken, während ein stilistisch unfähiger Autor in der Regel seinem Leser nur einen unvollkommenen Eindruck davon vermitteln kann.“<sup>17</sup>

oder

„Wie man sich in einer wissenschaftlichen Arbeit ausdrückt, ist nicht nur eine Sache des Geschmacks. Der wissenschaftliche Stil ist sachlich und auf Präzision abgestellt. Weitschweifigkeit und präntiöses Abschweifen sind unangebracht.“<sup>18</sup>

und

„Ihr seid nicht Proust. Schreibt keine langen ineinandergeschachtelten Sätze, und wenn sie euch unterlaufen, schreibt sie zunächst, aber teilt sie dann auf.“ (Eco 1993, S. 186)

sowie

„Der persönliche Stil kennzeichnet unverwechselbar einen Autor und ist zugleich Voraussetzung für Erfolg. Wissenschaftliche Texte dienen jedoch in erster Linie der Darstellung und kritischen Diskussion eines Sachproblems. Auch wenn deshalb diese Arbeiten kein geeignetes Terrain für Stilübungen darstellen, sollte für die sprachliche Ausarbeitung einige Mühe aufgewandt werden, denn es entsteht leicht der Verdacht: Wer unscharf schreibt, hat auch unklar gedacht. An dieser

<sup>16</sup> BÄNSCH, AXEL 1996: Wissenschaftliches Arbeiten. Seminar- und Diplomarbeiten. 5. Aufl. München, Wien: Oldenbourg, S. 18. Auch BÄNSCH empfiehlt in einer Fußnote REINERS zur weiteren Lektüre (S. 19, Fußnote 14).

<sup>17</sup> BARTHEL, JENS 1997: Wissenschaftliche Arbeiten schreiben in den Wirtschaftswissenschaften. Berlin: Spitz, S. 58.

<sup>18</sup> STANDOP, EWALD 1994: Die Form der wissenschaftlichen Arbeit. 14. Aufl., vollst. neu bearb. und erw. von MATTHIAS L. G. MEYER. Wiesbaden: Quelle & Meyer, S. 5.



Stelle muß auf die zahlreichen sprachkundlichen Werke verwiesen werden; [Anmerkung in der Fußnote: Statt aller *Reiners*, L. Stilkunst 1988]. Eine annähernd vollständige Auflistung auch nur der abschreckendsten Stilfehler in der Fachliteratur soll der Beurteilung durch Spezialisten vorbehalten bleiben.“<sup>19</sup>

Solch allgemeine Hinweise zielen – wie die allgemeinen Stilregeln, auf die sie sich beziehen, selbst – in ihrer normativen Absolutheit nicht auf das Sprachwerk, sondern entweder auf den einzelnen Satz oder auf das abstrakte Sprachgebilde und erweisen sich, wenn sie beim Schreiben ins Bewusstsein treten, als eher schädlich denn förderlich für den Schreibprozess: Indem sie die Aufmerksamkeit auf die Sprachform von Wörtern oder Sätzen richten, lenken sie ab von der Funktion, die diese für den Text übernehmen. Sie bleiben unabhängig von Textsorten oder Kommunikationszusammenhängen und können daher nicht veranschaulichen, welche Ziele mit der Formulierung einer Spracheinheit (und diese kann durchaus quer zu den von der Stilistik berücksichtigten Einheiten Wort und Satz liegen) erreicht werden sollen. Dies führt zur Definition von Schreibzielen, die mehr Vermeidungsziele („Dieser Satz ist zu lang.“) als Handlungsziele („Was für eine Aussageabsicht wird verfolgt?“) sind.

## 1.2 Grundlagen

„Schreiben ist etwas Alltägliches und Allgegenwärtiges. Alle lernen es, alle können es, alle wissen, was darunter zu verstehen ist“.<sup>20</sup> Und: Alle leiden ab und an darunter, müssen tagtäglich mehr oder minder mühsam dazulernen, indem sie mit Texten umgehen und mit jeder Lese- und Schreiberfahrung ihr Wissen über Texte auf- und ausbauen und es mit immer neuen Anforderungen in Einklang bringen.

Schreiben bedarf einer zugleich prozessorientierten und produktorientierten textuellen Handlungskompetenz: Ein Text entsteht nicht als Sprachgebilde, sondern als Sprachwerk – orientiert an der mehr oder minder diffusen Vorstellung von der Textsorte, von der Situation und vom Leser – in aufeinander aufbauenden Schritten der Versprachlichung. Die Homogenität eines Textes, des eigenen Textes, stellt das eigentliche Schreibproblem dar. Die Anforderung an die Formulierung des nächsten (Teil-)Satzes ist bestimmt vom Vorherigen und vom Ganzen, vom In- und Miteinander der Mikro- und Makro-Ebene. In abstrakter und vorbewusster Weise fungieren und funktionieren Textualität, Textkategorien, Textmuster, Textstrukturen und Textstrukturierungsmöglichkeiten mehr oder weniger als Form sprachlichen Könnens bzw. überwiegend impliziter Textkompetenz, die den sprachlichen Ausdruck lenkt. In jeder Schreibsituation

<sup>19</sup> THEISEN, MANUEL R. 1990: Wissenschaftliches Arbeiten. Technik, Methodik, Form. 4. überarbeitete u. aktualisierte Aufl. München: Vahlen, S. 128.

<sup>20</sup> HÄCKI BUHOFFER, ANNELIES 1985: Schriftlichkeit im Alltag. Theoretische und empirische Aspekte am Beispiel eines Schweizer Industriebetriebs. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 3.

kann und muss eine Sprach-Entscheidung darüber gefällt werden, welche Formulierung wo im Text sachadäquat, korrekt, verständlich, treffend, zweckdienlich, zielführend – eben angemessen – ist. Die Basis hierfür bildet eine allgemeine Textsortenkompetenz als Teil der Sprachfähigkeit:

„Der Begriff der ‘Sprachfähigkeit’ muß unter den heute gegebenen Umständen – zusätzlich – andere Fähigkeiten mit einschließen als früher, wenn ein kompetenter (rezeptiver und produktiver) Umgang mit der Gegenwartssprache und ihrer Komplexität ermöglicht werden soll, u. a.

- die Fähigkeit, mit der ‚muttersprachlichen Mehrsprachigkeit‘ (den verschiedenen Varianten und Registern und ihren zum Teil divergierenden Ansprüchen) umzugehen,
- die Fähigkeit, intentions- und adressatenorientierte Auswahlen zu treffen und den daraus resultierenden Ansprüchen textuell zu entsprechen,
- die Fähigkeit, fachsprachliche und gemeinsprachliche Anforderungen in ein produktives Wechselverhältnis zu bringen, oder
- die Fähigkeit zur Orientierung an unterschiedlichen Textmustern.“<sup>21</sup>

Es ist ein implizites Sprach-, Schreib- und Texterfahrungswissen, auf das sich die pragmatischen Schreibentscheidungen stützen (müssen). Sie sind und bleiben an die Praxis gebunden – werden immer wieder für einen konkreten Text in einer konkreten Situation getroffen. Daher werden allgemeine – nicht nur auf den aktuellen Text bezogene – Prinzipien der Textkonstitution und Strukturen von Texten, die zwischen den Mikro-Einheiten Wort und Satz (bezogen auf orthografische und grammatisch-syntaktische Richtigkeit sowie semantisch-stilistische Angemessenheit) und der Makro-Einheit Text einer Textsorte liegen, nicht bewusst.

Im Alltag verlaufen Lernprozesse, die das Wissen über Texte betreffen, überwiegend automatisch, unbemerkt, nebenbei. Dennoch gehört die Erkenntnis „Formulieren ist schwer!“<sup>22</sup> ebenso zum Alltag jedes Schreibenden wie die Gratwanderung zwischen Wort, Satz und Text, zwischen Mikro- und Makro-Ebene:

„Meist möchte man, wenn man sich äußert, ja nicht nur einen Satz von sich geben, sondern eine bestimmte, oft nicht einfache Aufgabe mit sprachlichen Mitteln lösen, also z. B. jemanden zu etwas überreden, eine Geschichte erzählen, einen

<sup>21</sup> SIEBER, PETER 1990: Untersuchungen zur Schreibfähigkeit von Abiturienten. In: Muttersprache 100/1990, S. 346-358, hier S. 356.

<sup>22</sup> „Mit ihr wird ganz pauschal auf die gängige Erfahrung Bezug genommen, wonach **reflektiertes Formulieren** aufgrund der sehr oft erforderlichen Planungen, Umformulierungen, Korrekturen und mehrfachen Fassungen aufwendig ist, Zeit kostet, vielfach Mühe bereitet, bisweilen auch Ärger macht und hie und da sogar ‚Qualen‘ erzeugen kann. Dabei ist klar, daß die psychischen und emotionalen Reaktionen als Folgen dieser Handlungsweisen individuell, situationsabhängig und textsortenspezifisch stark differieren können.“ (ANTOS 1982, S. 14 f., Hervorh. im Original).

Weg erklären, eine Auffassung rechtfertigen usw. In all diesen Fällen muß eine komplexe Information in einzelne Äußerungen aufgelöst werden, die in eine bestimmte Reihenfolge zu bringen sind. Dies erfordert sowohl eine ‚lokale‘ wie ‚globale‘ Planung, d. h. man muß die einzelne Äußerung bilden und zugleich den Zusammenhang aller Äußerungen im Auge haben, sonst erzählt man womöglich die Pointe des Witzes zuerst. Diese beiden Formen der Planung müssen ständig aufeinander abgestimmt werden [...].“<sup>23</sup>

Das Inhaltliche und das Sprachliche, der Satz und der Text spielen beim Sprechen, bei der „allmähliche[n] Verfertigung der Gedanken beim Reden“<sup>24</sup>, oft, aber nicht immer unmittelbar und wie von selbst mit- und ineinander:

„Bereits die einzelne, auf die unmittelbare Sprechsituation bezogene und in ihr sich erschöpfende Sprachhandlung weist eine charakteristische Form auf. Bei komplexeren Sprechhandlungen, besonders aber bei Sprechhandlungsfolgen, wird die Form immer wichtiger.“<sup>25</sup>

Im Gespräch sind Formulierungsprozesse an Abbrüchen, Korrekturen oder Neuanansätzen beobachtbar. In der „zerdehnten Sprechsituation“<sup>26</sup> der schriftlichen Textproduktion hingegen kann – ohne dass im Text Spuren sichtbar bleiben – an der Darstellungsart gearbeitet werden, können Verfahren der Versprachlichung geplant, ausprobiert und korrigiert werden. Dem Schreibenden wird die Sprachproduktion insbesondere dann bewusst, wenn ihn die Suche nach dem treffenden Wort oder Satz, die der Bestimmung einer angemessenen Formulierung entspricht, Zeit und Mühe kostet. Das ist beim Schreiben sehr viel häufiger der Fall als beim Sprechen – einen Satz, den man spontan sagen würde, ebenso flüssig niederzuschreiben, ist nicht der Normalfall. Eine Ursache hierfür mag in mangelnder Routine liegen, eine andere jedoch in der mit dem Schreibprozess vorgenommenen Fixierung einer Aussage, die ja auf dem Papier sichtbar, greifbar und damit angreifbar wird. Beim Schreiben wird das Formulieren bewusster – nicht zuletzt, weil die Möglichkeiten der Planung vielfältig sind und mehr (unter Umständen sogar unbestimmt viel) Zeit zur Verfügung steht.

<sup>23</sup> KLEIN, WOLFGANG 1985: Gesprochene Sprache – geschriebene Sprache. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 15/1985, H. 59, S. 9-35, hier S. 23.

<sup>24</sup> VON KLEIST, HEINRICH [1805/06]: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Heinrich von Kleist. Sämtliche Werke und Briefe. Herausgegeben von HELMUT SEMBDNER. Zweiter Band. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985, S. 319-324.

<sup>25</sup> EHLICH, KONRAD 1993: Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: ASSMANN, ALEIDA/ASSMANN, JAN (Hg.) 1993: Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der Kommunikation. 2. unveränd. Aufl. München: Fink, S. 24-43, hier S. 34.

<sup>26</sup> EHLICH, KONRAD 1989: Zur Genese von Textformen. Prolegomena zu einer pragmatischen Texttypologie. In: ANTOS, GERT/KRINGS, HANS PETER 1989: Textproduktion: ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 84-99, hier S. 91.

In der folgenden aus einem Ratgeberbuch stammenden Beschreibung der Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben wird die Komplexität dessen, was Hausarbeiten im Studium auszeichnen sollte, deutlich:

„Wissenschaftliches Schreiben basiert auf sehr speziellem Wissen, hat eigene sprachliche Konventionen und produziert Texte für spezielle Kommunikationssituationen. Sie brauchen

- fundiertes Sachwissen über das Thema, über das Sie schreiben
- Kenntnisse über den Stand der Forschung
- Kenntnisse über die spezifische Rhetorik Ihres Fachgebiets
- eine sprachliche Kompetenz, die es Ihnen erlaubt, sich in einer wissenschaftlichen Sprache und in einem wissenschaftlichen Stil auszudrücken.

Beim Schreiben müssen Sie gleichzeitig die Inhalte, über die Sie schreiben wollen, bereithalten, sie in eine logische Beziehung zueinander setzen, sie in eine angemessene sprachliche Form bringen, die diese Beziehungen abbildet, und Sie müssen den entstehenden Text auf mögliche LeserInnen ausrichten, für die er interessant und verständlich sein soll.“<sup>27</sup>

Charakteristisch für das wissenschaftliche Schreiben ist das Ineinander von

- **Wissen** (über den Gegenstand und die Forschung zum Gegenstand) und
- **Können** (bezogen auf die Darstellung dieses Wissens), wobei das Können
- als **sprachliche Kompetenz** (Rhetorik und Stil eines Faches/der Wissenschaft) begriffen werden kann; es geht aber auch um
- eine besondere **Textkompetenz** (bezogen auf Textsortencharakteristika wissenschaftlicher Texte in einem Fach).

Zumal die Aspekte alle gleichzeitig in **einem** Text umzusetzen sind, muss das wissenschaftliche Schreiben mehr noch als das herkömmliche schriftliche Formulieren schwer fallen. Somit sind es nicht nur die von HERMANN 1988 beschriebene diffuse Situation und unangemessene Schreibpraxis, sondern auch die Anforderungen der Textsorte, die sowohl das Schreiben als auch die sprachliche Gestaltung einer Hausarbeit nicht selten zum Problem werden lassen.

Das Problem wird größer (und undefinierbar), wenn die üblichen Schreibroutinen nicht ausreichen, um eine Schreibaufgabe zu meistern, wenn unbekannte Textmuster zu bewältigen sind, auf die das vorhandene Textwissen nicht ohne Weiteres übertragen werden kann. Schreibende, die sich in der Formulierung ihrer Texte verfangen, rekursive Schleifen durchlaufen, erfahren, dass sie Sprache auf unterschiedliche Weise verwenden können. Wie aber eine Formulierung entsteht (wie Geplantes in Sprache übersetzt wird), ob und wenn ja, warum und wie ein Ausdruck überarbeitet wird, wird im Verlauf des Schreibprozesses zumeist nicht hinterfragt. Gerade beim Schreiben wird Sprache als ein variables

---

<sup>27</sup> BATTAGLIA, SANTINA/KRUSE, OTTO 1998: ‚Trockenübung Hausarbeit‘: Wissenschaftliches Schreiben. In: KRUSE, OTTO (Hg.) 1998: Handbuch studieren. Von der Einschreibung bis zum Examen. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 193-205, hier S. 193 f.

Instrument erfahren, das man adäquat einsetzen möchte, aber nicht kann, weil das Sprachgefühl bisweilen als Schreibgefühl nicht taugt. Wenn die Kontexte unbekannt sind, ist es schwer zu erkennen, worauf es ankommt. Dies zeigt sich an der Aneignung von Schreibkompetenz, die STEINHOFF<sup>28</sup> im Anschluss an die Analyse von studentischen Hausarbeiten anhand der vier Phasen **Imitation/Transposition, Transformation, Erkennen der Spezifik** und **Kontextuelle Passung** beschreibt:

„Die erste Phase in der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten [Imitation/Transposition, up] geht mit einer strukturellen Überforderung einher, die Studenten entweder durch eine übermäßige **Hinwendung** oder eine ebenso übermäßige **Abwendung** von wissenschaftssprachlichen Mitteln zu bewältigen versuchen.“ (STEINHOFF 2003, S. 42, Hervorh. im Original)

„In der zweiten Phase des Erwerbs [Transformation, up] setzt der bewusste Aufbau des wissenschaftssprachlichen Ausdrucksspektrums ein. Alltagssprachliche Mittel werden langsam durch fachliche Mittel ersetzt.“ (STEINHOFF 2003, S. 43)

„Der dritte Schritt im Erwerb [Erkennen der Spezifik, up] ist durch eine starke Erweiterung wissenschaftssprachlicher Formen und eine parallel dazu stattfindende Abnahme alltagssprachlicher Mittel gekennzeichnet. Bedingt durch die zunehmende Erfahrung mit dem Lesen von Fachtexten wird das domänenspezifische Ausdrucksspektrum erkennbar ausgebaut.“ (STEINHOFF 2003, S. 44)

„In der vierten und letzten Phase der Entwicklung [Kontextuelle Passung, up] nähert sich der Lerner sprachlich dem Niveau von Expertentexten an. Die wissenschaftssprachlichen Ausdrücke werden größtenteils dem ‚Common sense‘ gemäß eingesetzt, sind funktional adäquat und schließen sich an die in der Wissenschaftskommunikation gebräuchliche Verwendungstypik an.“ (STEINHOFF 2003, S. 45)

Da die Phasen sich nicht auf das Lebens-, sondern auf das Schreibalter einer Person beziehen, ist insbesondere der Erwerb von Textkompetenz für das Schreiben wissenschaftlicher Texte ein lang andauernder, unter Umständen auch immer wieder stockender Prozess. Das zu seltene und immer nur punktuelle Verfassen von Hausarbeiten im Studium macht es schwer, Routinen zu entwickeln und sich die angemessene Sprachform anzueignen.

Erfahrungen aus der Schreibberatung, der Vorbereitung und Begleitung von Textproduktionsprozessen belegen, dass es einer Sprache für das Sprechen über Texte bedarf, die es erlaubt, Fortsetzungs- oder Überarbeitungsempfehlungen zu formulieren, zu beschreiben, zu veranschaulichen und zu begründen: Wie lässt sich erklären, warum eine Formulierung (un-)angemessen, warum ein Text (nicht) gelungen ist? Mit welchen Mitteln lässt sich nachvollziehbar machen, wie man so schreibt, dass ein Leser dem Gedankengang folgen und die Aussageabsicht erkennen kann?

<sup>28</sup> STEINHOFF, TORSTEN 2003: Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz? In: Der Deutschunterricht 55/2003, Heft 3, S. 38-47, hier S. 42.

### 1.3 Anliegen und Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit sucht in der Schreibforschung und Textlinguistik Antworten auf diese Fragen und will einen Weg der Vermittlung von Textwissen im Sinne einer praktischen Schreiblehre zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben begründen. Durch eine lehrgangsmäßige Schreibanleitung und -begleitung soll das Textwissen der Schreibenden differenziert und in ein auf den Text als Sprachwerk bezogenes explizites Schreibhandlungswissen überführt werden, denn:

„Lehren und lernen sollte man aber nicht gute Texte, sondern gutes Schreiben, das möglichst leicht von der Hand geht und doch auf gute Texte führt.“ (NUSSBAUMER 1994, S. 57)

Im Folgenden soll ein Konzept vorgestellt werden, das es ermöglicht, parallel zu einer Vorlesung anhand von Fachthemen schreibend das wissenschaftliche Schreiben zu lernen. Der hier zu begründende und beschreibende Lehrgang zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben will das Schreiben wissenschaftlicher Hausarbeiten anleiten, beobachten, begleiten und fördern, will den Schreibenden Textsortencharakteristika wissenschaftlicher Texte und diesen entsprechende Formulierungsarten im eigenen Schreiben veranschaulichen und sie ein Stück weit bei der Aneignung der Schreibkompetenz begleiten und unterstützen.

Dem Lehrgang geht es um die plausible Beschreibung und die praktikable Vermittlung von Textwissen als Schreibhandlungswissen. Schrittweise soll ein explizites Wissen über das Schreiben und über (wissenschaftliche) Texte ausgebaut werden, das die Schreibenden darin unterstützt, ihre Schreibprozesse zu organisieren und ihre Schreibprodukte zu beurteilen. Auf diese Weise soll das Schreiben von Texten als Arbeit an Sprachwerken Verfahren des Verfassens von schriftlichen, schriftsprachlichen Texten einerseits und der Darstellungsart, des sprachlichen, fachsprachlichen Ausdrucks andererseits für die Schreibenden erkennbar, benennbar und damit steuerbar machen. Hierzu bedarf es einer für die Schreibenden nachvollziehbaren, einsichtigen und anwendbaren Form der Vermittlung von Textwissen für wissenschaftliche Hausarbeiten.

Es wird ein Weg vorgestellt, ein solches Textwissen nicht außerhalb der Regellehre in Workshops oder Blockseminaren, sondern in direkter Anbindung an ein Proseminar zu vermitteln. Das Verfahren des im Rahmen des Proseminars „Grundlagen der deutschen Grammatik. Die nominalen Wörter“ im Sommersemester 2003 durchgeführten Lehrgangs wird getragen von einem Feedback-System, das es ermöglicht, das Ineinander von Schreibprozess, Sprachgebrauch und Schreibprodukt zu verdeutlichen und für die Textproduktion im Sinne einer Arbeit am Sprachwerk zu nutzen.

Diese Form der Schreibanleitung mit Bezug zum eigenen Text soll veranschaulichen, wie welche Aussageabsichten in welchen Sprach- und Textstrukturen realisiert werden (können). Insofern versteht sich das Konzept als ein Beitrag zu einer Methodik des Schreibens, die Sprachbewusstheit nicht nur fordern und fördern, sondern auch für die Textproduktion nutzbar machen will:

„Wenn es gelingt, wichtige Handlungsschritte, Werkzeuge und Entscheidungen zu explizieren, gelangt man zu einer Methodik oder Technologie der Textproduktion. Eine solche Methodik expliziert, was Schreibende tun müssen, um erfolgreich Texte zu verfassen.“<sup>29</sup>

Genau hier will die vorliegende Arbeit ansetzen, indem sie Text- und Textsortencharakteristika ermittelt und einen Weg beschreibt, sie zu vermitteln. Absicht ist es, eine Form des Sprechens über Texte (und die Sprache in Texten) zu begründen, die es den Schreibenden ermöglicht, Schreib-Entscheidungen, die für das Formulieren von Texten nötig sind, reflektiert zu treffen. Formulieren wird mit ANTOS als „Textherstellen, d. h. als leistungsorientiertes Verbalisieren“<sup>30</sup> aufgefasst und als ein zielgerichtetes sprachliches Handeln begriffen, das sich an Aussageabsichten und Textsortennormen orientiert.<sup>31</sup>

Das in Planungs- und Reflexionsprozessen sowie in jedem geschriebenen Text aktivierte Orientierungs- und Beurteilungswissen ist ein Wissen über Texte und Textsortennormen. Dieses Textwissen als Schreibhandlungswissen zu nutzen, das Formulierungsprozesse anleitet und unterstützt, ist ohne ein ordnendes System schwierig, bleibt oft lückenhaft oder wirkt kontraproduktiv, zumal es sich um ein überwiegend implizites Wissen handelt, das sich auf verschiedene Aspekte der Sprachbeschreibung wie Grammatik, Rhetorik, Stil und/oder Argumentationslehre bezieht. Angestrebt ist daher die Begründung und Beschreibung einer Form der Hilfestellung bei der „Äußerung von Aussagen“, die Textherstellungs- und Sprachverwendungsstrategien in ihren Formen und Funktionen skizzieren will.

Dem Konzept **Schreibend schreiben lernen** geht es um die Vermittlung von Textwissen als Komponente des Schreibhandelns, das als Prozess auf den Text als Produkt gerichtet ist. Zugleich geht es um ein bewusstes Formulieren, das auf die adäquate Gestaltung des Textes als Sprachwerk zielt. Die lehr-

<sup>29</sup> KRUSE, OTTO/PERRIN, DANIEL 2002: Intuition und professionelles Schreiben. In: PERRIN, DANIEL/BÖTTCHER, INGRID/KRUSE, OTTO/WROBEL, ARNE (Hg.) 2002: Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-13, hier S. 9.

<sup>30</sup> ANTOS, GERD 1981: Formulieren als sprachliches Handeln. Ein Plädoyer für eine produktionsorientierte Textpragmatik. In: FRIER, WOLFGANG 1981: Pragmatik. Theorie und Praxis. Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik. Band 13, S. 403-440, hier S. 414.

<sup>31</sup> „FORMULIEREN ist immer schon ein Stück weit antizipiertes REZIPIEREN [...]. Und umgekehrt ist REZIPIEREN immer auch ein weiterführendes FORMULIEREN [...]“. ANTOS, GERD 1982b: Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Tübingen: Niemeyer, S. 114; Hervorh. im Original.

gangsmäßige, schrittweise Vermittlung von Text- und Textsortenkompetenz zielt darauf, Schreibentscheidungen zu ermöglichen. Indem implizite Sprach- und Textproduktionsfähigkeiten und -verfahren explizit gemacht und Textsortencharakteristika expliziert werden, wird die Arbeit am Sprachwerk, ein entschiedenes, auf Entscheidungen gegründetes Sprachhandeln im Text, begründet.

Mit Blick auf Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben formuliert PÜSCHEL<sup>32</sup> folgende Thesen:

„Schreib-Anleitungen sind, was konkrete Probleme der Textherstellung angeht, noch immer lückenhaft und zu wenig handfest.“ (S. 193)

„Eine Schreib-Anleitung muß konkrete Vorschläge anbieten, wie Probleme der Textgestaltung bis hin zu einzelnen Formulierungen zu lösen sind.“ (S. 195)

„Eine Schreib-Anleitung muss sich ausführlich den organisatorischen Aufgaben widmen.“ (S. 197)

„Eine Schreib-Anleitung muß sich auf einen relevanten Ausschnitt von Problemen beschränken.“ (S. 198)

„Ziel einer Schreib-Anleitung kann nicht die bloße Vermittlung von Rezepten sein, sondern die Förderung eines sprachreflexiven Bewußtseins.“ (S. 199)

Damit skizziert er ein Programm, das es erfordert, eine neue Form der Schreibanleitung und -hilfe zu begründen und zu gestalten. Hier wollen die folgenden Überlegungen ansetzen und einen Weg zur Beschreibung und zum Aufbau von Schreibhandlungskompetenz suchen, indem sie Ergebnisse der Schreibforschung, der Textlinguistik sowie der Fach- und Wissenschaftssprachforschung zusammenführen.

Ziel eines zu entwickelnden Lehrgangs für das wissenschaftliche Schreiben ist die schrittweise Grundlegung, Entwicklung und Vermittlung von domänen-spezifischen Textsortencharakteristika, die den Schreibverstand als eine **Schreibhandlungsbewusstheit** unterstützen, die als Instanz zwischen Sprache und Textsorte die Arbeit am Sprachwerk trägt. Leitfrage ist: Wie lassen sich Elemente des Textwissens bewusst machen und in ein systematisches, textsorten-bezogenes, für das wissenschaftliche Schreiben handhabbares Handlungswissen überführen, das das Verfassen von Texten zur Arbeit am Sprachwerk werden lässt?

Als Grundlage für die zentralen Überlegungen zur Entwicklung, Beschreibung und Umsetzung eines fachspezifischen Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben sind in einem ersten und zweiten Schritt Modelle der Schreibentwicklung und Konzepte der Schreibforschung einerseits (Kapitel 2)

---

<sup>32</sup> PÜSCHEL, ULRICH 1997: Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten. In: JAKOBS, EVA-MARIA/KNORR, DAGMAR (Hg.) 1997: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 193-200.



sowie Modelle der Textkompetenz und Charakteristika wissenschaftlicher Texte andererseits (Kapitel 3) zu beschreiben und auf Anknüpfungspunkte für eine lehrgangsmäßige Unterstützung von Aneignungsprozessen hin zu untersuchen. Um das implizite, handlungsleitende Wissen über Texte und über Sprache zu erfassen und zu skizzieren, was Schreibende und Lesende über das Schreiben und über Texte wissen bzw. sagen (können), werden Ergebnisse allgemeiner Befragungen der Schreibwerkstatt zu Schreibschwierigkeiten der Studierenden, die Studierende und Lehrende sehen, hinzugezogen.

In Kapitel 4 wird ein fachspezifischer Lehrgang zum wissenschaftlichen Schreiben beschrieben, dessen Konzeption sich aus dem vorher Entwickelten herleitet. Beschrieben wird dieser am Beispiel des Wegs, den eine Lerngruppe im Sommersemester 2003 gegangen ist. In einem schrittweisen Vorgehen wird den Schreibenden ein Handwerkszeug für die Arbeit am Sprachwerk zur Verfügung gestellt: Eine Sprache für das Sprechen über Texte sowie eine Sprache für das Sprechen über das Schreiben von Texten wird eingeführt und begründet. So soll es im Kontext des Lehrgangs möglich werden, die eigene Textproduktion als das (domänenspezifische) Nach- und Ineinander von Formulierungs- und Gestaltungsentscheidungen zu begreifen und den Schreibprozess entsprechend (um-)zuorganisieren.

Kapitel 5 fasst die Grundsätze des Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben zusammen.

So will die vorliegende Arbeit einen praktischen Beitrag leisten zu einer Methodik des (wissenschaftlichen) Schreibens, verstanden als „System von Regeln, Strategien und Hinweisen (einschließlich ihrer rationalen Begründungen), die das Handeln so anleiten, dass es zielgerichtet ist“ (KRUSE/PERRIN 2002, S. 9).



## 2 Schreiben können – Aspekte, Beobachtungen, Modelle

Zum Schreibenkönnen führt der lange Weg des Schreibenlernens, der über „den Erwerb der grundlegenden schriftsprachlichen Kompetenzen zu Beginn der Grundschulzeit“ hinaus auch „das Verfassen von Texten, in denen sich der Schreiber auch mit den thematischen Inhalten auseinander setzt“<sup>1</sup> umfasst. Eine solche, weite Auffassung, die die Bezeichnung „Schriftspracherwerb“ bzw. „**Aneignung von Schriftlichkeit**“<sup>2</sup> angemessener umschreibt, da sie den Aspekt des impliziten Lernens der komplexen sprachlichen Fähigkeit zum Ausdruck bringt, umfasst also neben dem **Schreibenlernen** im engen Sinne (Teilbereiche der Rechtschreibung, Zeichensetzung und (Satz-)Grammatik durch explizite Vermittlung) auch den ungesteuerten **Erwerb** dieser grundlegenden, aber insbesondere weiterer Elemente der Textproduktion. Aneignungsprozesse umfassen sowohl unreflektierte Übernahmen von Mustern und Elementen als auch deren aktive Integration in vorhandene Strategien und Strukturen.

Die Notwendigkeit der Differenzierung wird mit dem Begriffspaar Schriftspracherwerb und Schreibentwicklung dokumentiert: FEILKE unterscheidet den **Schriftspracherwerb**, der in der Grundschule beginnt und Kompetenzen für die graphemisch-orthographische, visuelle und motorische Kontrolle des Schreibens umfasst, von der **Schreibentwicklung**, die textorientierte Handlungs- und Ausdrucksfähigkeiten betrifft<sup>3</sup> und als Reifungs-, Lern- und Sozialisationsprozess aufgefasst werden kann:

„Die Entwicklung textorientierter Schreibkompetenzen vollzieht sich nicht als eine passive Übernahme feststehender Textkategorien wie Schilderung, Charakteristik, Erörterung etc. durch die jungen SchreiberInnen. Vielmehr verläuft die Entwicklung krisenhaft als Prozeß eines Aufbaus von verschiedenen ‚natürlichen‘

<sup>1</sup> GIESE, HEINZ W. 2000: Schreibenlernen. In: GLÜCK, HELMUT (Hg.) 2000: Metzler Lexikon Sprache. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 605 f.

<sup>2</sup> Die Bezeichnung **Aneignen** nach BAURMANN erweitert den Gegenstand, da sie nicht so leicht wie Erwerben auf das Lesen- und Schreibenlernen eingeengt wird: Sie schließt auch **literacy** ein, die einen umfassenden und differenzierten Gebrauch des Schriftsprachlichen intendiert und integriert und somit über individuelle Aspekte hinaus auch gesellschaftliche Aspekte berücksichtigt. Vgl. BAURMANN, JÜRGEN 1996: Aspekte der Aneignung von Schriftlichkeit und deren Reflexion. In: GÜNTHER, HARTMUT/LUDWIG, OTTO (Hg.) 1996: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1118-1129, hier S. 1118. Zu Konsequenzen dieser Überlegung für das Schreiben im Studium s. POSPIECH, ULRIKE/BÜNTING, KARL-DIETER 2002: Vom Schreibprozess zum Textprodukt. Perspektiven der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens mit Ausblick auf das Schreiben im Deutschen als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27/2001, S. 379-402.

<sup>3</sup> FEILKE, HELMUTH 1993a: Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch 24/1993, H. 129, S. 17-34, hier S. 17.

Textstrukturierungsmöglichkeiten, die erst im Entwicklungsverlauf zu Kohärenz sichernden Textmustern bzw. textuellen Superstrukturen wie ‚Erzählung‘, ‚Bericht‘, ‚Argumentation‘ etc. konsolidiert werden können (vgl. FEILKE 1990). Man hat also immer mit Brüchen in der Textstruktur zu rechnen, die einerseits Symptom für angewandte aber unzureichend kontrollierte Schreibstrategien sind, zum anderen aber auch als Hinweis auf mögliche Entwicklungen und Lernprozesse gelesen werden können. Der geschriebene Text muß in diesem Sinne verstanden werden als **Produkt** eines problemorientierten und problemlösenden Schreib**prozesses**, in dem die SchreiberInnen

- ihre subjektive Involviertheit,
- die sachliche Komplexität des Themas,
- die formale Homogenität ihres Textes und
- die antizipierten Erwartungen eines Adressaten

‚unter einen Hut‘ bringen müssen. Die krisenhaften Spuren der sich fortentwickelnden Fähigkeit zur Integration dieser Anforderungen im Schreiben kennzeichnen hier die Übergänge zwischen verschiedenen Stufen der Entwicklung.“ (FEILKE 1993a, S. 23, Hervorh. im Original)

Schreibentwicklung ist ein lebenslanger Aneignungsprozess, in dem Text- bzw. Textsortenkompetenz – bei FEILKE die „textuelle Handlungskompetenz“ – auf- und ausgebaut wird. Ziel eines Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben muss es sein, die (implizite) Kompetenz um ein (explizites und expliziertes) handlungsleitendes Wissen über Texte und textsortenspezifische Anforderungen an sprachliche Gestaltung zu ergänzen.

Als erster Schritt zur Begründung und Einordnung einer lehrgangsmäßigen Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben wird das Schreibenkönnen aus der Perspektive der Schreibforschung beleuchtet. Beobachtungen und Modelle der Schreibforschung belegen die Existenz eines mehr oder minder bewussten Wissens über Sprache und über Texte, das Schreiberinnen und Schreiber anwenden, wenn sie Texte produzieren. Dieses Textwissen

- wird durch die zunehmende Integration von Fähigkeiten aufgebaut (s. 2.1),
- wird durch die Integration von Perspektiven auf den Text ausgebaut (s. 2.2),
- steuert das Ineinander verschiedener Teilprozesse (s. 2.3),
- bildet die Basis für personenspezifische Schreibstrategien (s. 2.4),
- wird in Schreibpausen aktiviert, um den bereits produzierten Text mit einem Textplan abzugleichen (s. 2.5),
- steuert Prozesse der Textrevision, die sowohl auf den entstehenden als auch auf den geschriebenen Text bezogen sein können (s. 2.6) und
- wird aktiviert, um Formulierungen zu kommentieren und Formulierungsprobleme zu lösen (s. 2.7).

Textwissen spielt in der Schreibentwicklung wie im Schreibprozess eine wesentliche Rolle – unzureichendes Textwissen hingegen kann Störungen im Schreibprozess verursachen, die zu Schreibschwierigkeiten führen (s. 2.8).

Für die Konzeption eines Schreiblehrgangs, der Schreiberfahrungen ermöglichen und Schreibsicherheit in Bezug auf Prozess und Produkt vermitteln will, sind Beschreibungen und Modellierungen der Schreibfähigkeiten zentrale Anknüpfungspunkte dafür, die Funktion von Textwissen zu ermitteln. Die ausgewählten Modelle und Ergebnisse der Schreibforschung sollen veranschaulichen, wo und wie ein (implizites) Wissen über Texte im Schreibprozess das Formulieren unterstützt. Ziel ist es, mit Blick auf eine lehrgangsmäßige Schreibanleitung Anknüpfungspunkte für die Vermittlung von Schreib- und Textwissen zu ermitteln und zu bestimmen, welche Hilfen Schreibenden gegeben werden können, die a) die Textentstehung unterstützen bzw. die Textproduktion vorantreiben und zugleich b) einen Orientierungsrahmen bieten, der die Einschätzung des Sprachwerks bereits während seiner Erarbeitung erlaubt.

## 2.1 Die Entwicklung der Schreibfähigkeit (BEREITER/SCARDAMALIA)

Die Entwicklung der Schreibfähigkeit ist ein andauernder, komplexer Prozess. Beobachtungen von Schreibprozessen zeigen, dass unerfahrene Schreiber (Novizen) ihre Texte zügig produzieren und zahlreiche, kurze Pausen machen, während erfahrene Schreiber (Experten) mehr Zeit für Planungs- und Überarbeitungsprozesse auf der Textebene investieren. BEREITER/SCARDAMALIA versuchen zu erklären,

„wie es möglich ist, daß junge Schreiber in der Regel zusammenhängende darstellende Texte verfassen, obwohl aufgrund von Protokollen ihres lauten Denkens festgestellt werden kann, daß sie kaum über die für Schreibexperten typischen Merkmale des Zielsetzens und des Lösen von formalen Problemen des Schreibens (rhetorical problem solving) verfügen“<sup>4</sup>,

und unterscheiden zwischen

- der **Knowledge-telling-Strategie** (des Wissen-Wiedergebens) der Schreibanfänger, die aneinander reihen, was ihnen zum Thema einfällt, sowie
- der **Knowledge-transforming-Strategie** (des Wissen-Verarbeitens) erfahrener Schreiber, die hierarchische Strukturen entwerfen, ihren Schreibprozess steuern und der Produktion von Inhalten viel Aufmerksamkeit widmen.

Ungeübte Schreiber, die Texte nach dem Verfahren des Wissen-Wiedergebens verfassen, selegieren nicht, sie schreiben, was ihnen zum Thema einfällt in der Abfolge, in der es ihnen einfällt. Fortgeschrittene Wissen-Wiedergeber hingegen verfügen über Strategien, mit denen sie Unwichtiges, Uninteressantes oder we-

---

<sup>4</sup> BEREITER, CARL/SCARDAMALIA, MARLENE 1985: Wissen-Wiedergeben als ein Modell für das Schreiben von Instruktionen. In: Unterrichtswissenschaft 13/1985, S. 319-333, hier S. 319.

nig Überzeugendes aus dem Text eliminieren, jedoch wenden sie diese erst im Anschluss an das Abrufen von Informationen aus dem Gedächtnis an – die Strategien dienen somit nicht der Suche nach Inhalten. Wissen-Wiedergeber verwenden keine zusätzlichen Mittel, um Kohärenz zu erzeugen – alles, was den Bedingungen des Inhalts und der Textsorte genügt, kommt in den Text:

„Weil die Prozesse der Wissensgenerierung durch die als bedeutsam repräsentierten Begriffe gesteuert werden und die Prozesse automatisch ablaufen, erscheint auf der Textebene ein im großen und ganzen themabezogener und auch kohärenter Text, ohne daß der Textproduzent den Textproduktionsprozeß plant und überwacht. Stockt der Textproduktionsprozeß, so versuchen diese Textproduzenten nicht, das Problem selbst zu bereinigen, indem sie am Text arbeiten, sondern greifen auf ihre Repräsentation der maßgeblichen Begriffe des Themas zurück und setzen so den Prozeß der Wissensgenerierung neuerlich in Gang – solange ihnen etwas einfällt.“<sup>5</sup>

Unerfahrene Schreiber führen zwar Evaluationen durch, tun dies jedoch während des Schreibens. Im einmal geschriebenen Text fällt es ihnen schwer, Fehler zu erkennen und zu beheben; sie überarbeiten, wenn überhaupt, auf der Oberfläche – Aspekte auf der Textebene wie Angemessenheit des Textes bezogen auf seine Funktion bleiben weitgehend unberücksichtigt. Unerfahrene Schreiber haben alles in allem Schwierigkeiten, Schreib-, Formulierungs- bzw. Vertextungs-Probleme zu entdecken, zu benennen, zuzuordnen und zu beheben – was nicht gleichbedeutend damit ist, dass sie sie ignorieren, „Wissen wiedergeben ist eine routinisierte und bewußt nur bedingt vom Textproduzenten steuerbare Strategie“<sup>6</sup>. Anders das Wissen-Verarbeiten der erfahrenen Schreiber, die ihre Texte planen, überprüfen und überarbeiten, d. h. Strategien anwenden und den Schreibprozess beeinflussen. Für sie kann „im Gegensatz zu Novizen, die Überarbeiten oft als Last empfinden [...] die Revisionsarbeit eine wichtige und befriedigende Tätigkeit sein.“<sup>7</sup>

Um zu beschreiben, wie die Schreibentwicklung von der Strategie des Knowledge-Telling hin zum Knowledge-Transforming verläuft, geht BEREITER von der Grundannahme aus, dass die Komponenten Thema (Worum geht es in dem Text?) und Textsorte (Welches sind die konventionellen Formen der Textart?) und der bereits produzierte Text das Abrufen relevanter Informationen aus dem

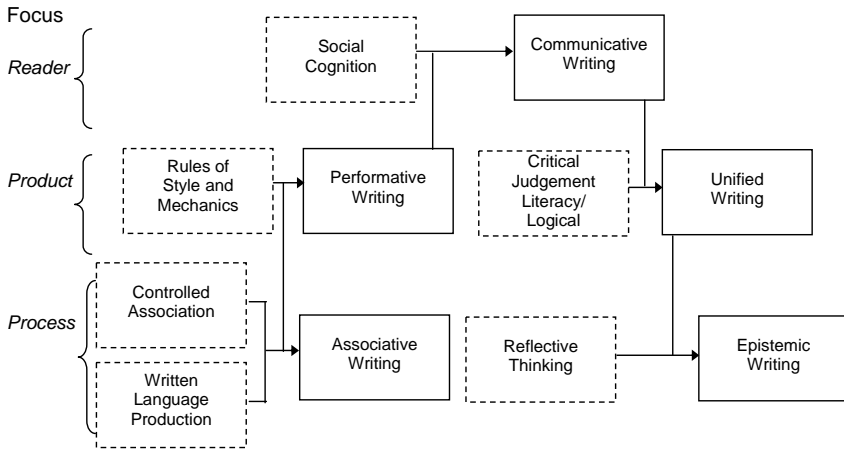
<sup>5</sup> EIGLER, GUNTHER 1998: Zum Stand der Textproduktionsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 26/1998, S. 3-14, hier S. 5.

<sup>6</sup> GÜNTHER, UDO 1993: Texte planen – Texte produzieren. Kognitive Prozesse in der schriftlichen Textproduktion. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 28.

<sup>7</sup> SIEBER, PETER 2003: Modelle des Schreibprozesses. In: BREDEL, URSULA/GÜNTHER, HARTMUT/KLOTZ, PETER/OSSNER, JAKOB/SIEBERT-OTT, GESA 2003: Didaktik der deutschen Sprache. 1. Teilband. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 208-223, hier S. 214.

Gedächtnis steuern.

BEREITER 1980 nennt eine erste Form des Schreibens **Associative Writing**<sup>8</sup>, es bildet die erste Stufe eines insgesamt 5-stufigen Prozesses der Aneignung von Schreibfähigkeit. Vom Wissen-Wiedergeber zum – routinierten – Wissen-Verarbeiter sind mehrere Phasen der Entwicklung von Schreibkompetenz zu durchlaufen. Veranschaulicht werden diese in folgendem Stufenmodell: mit zunehmender kognitiver Entwicklung werden neue Schreibfähigkeiten integriert.



**Abb. 2.1:** A model of skill systems integration in writing development (BEREITER 1980, p. 84)

Mit der Automatisierung von Teilfähigkeiten erhöht sich die Verarbeitungskapazität, und es wird möglich, prozedural-kognitive und sprachliche Fähigkeiten einerseits und sozial-interaktive Fähigkeiten andererseits zueinander in Beziehung zu setzen:

Das Schreibenkönnen beginnt mit den grundlegenden Fertigkeiten der Herstellung von Texten, mit der Schreibtechnik an sich. Grundlage der Textproduktion sind die prozessbezogenen Fähigkeiten des Schreibens („written language production“) und der kontrollierten Wissensorganisation („controlled association“), die ein **flüssiges Schreiben** („associative writing“) ermöglichen. Hier stehen das Tun und die Beherrschung der Techniken im Vordergrund, der Text als Schreibprodukt „spielt keine wesentliche Rolle“ (MOLITOR 2002, S. 37). Weder Wissen über die Sprache noch Wissen über die Textkomposition beeinflussen in dieser Phase das Geschriebene und den Schreibprozess. Das Schreiben ist zu-

<sup>8</sup> „The simplest system capable of producing intelligable writing is that which combines the two skill systems of fluency in written language and ideational fluency.“ BEREITER, CARL 1980: Writing development. In: GREGG, LEE W./STEINBERG ERWIN R. (Ed.) 1980: Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 73-93, here p. 82.

nächst mehr am Vollzug der Technik als am Text oder an dessen Inhalt orientiert. Es wird in einem Zug geschrieben, der Textproduktionsprozess ähnelt dem Prozess mündlicher Sprachproduktion.

Im Verlauf der Schreibentwicklung, die in Abhängigkeit von der sprachlichen und kognitiven Entwicklung zu betrachten ist, treten neben den allgemeinen Anforderungen der Schriftlichkeit, die dann nahezu automatisiert beherrscht werden, textspezifische Anforderungen (die Berücksichtigung des Lesers und die Arbeit an der Argumentation) ins Bewusstsein des Schreibenden. Mit der produktbezogenen Beherrschung von Sprach- und Stilregeln („rules of style and mechanics“), zu denen neben Orthographie, Interpunktion und Grammatik auch allgemeine Regeln der Textkomposition gehören, wird eine nächste Evolutionsstufe des Schreibens – das **regelgeleitete Schreiben** („performative writing“) – erreicht. Orientiert am Schreibprodukt wird die Sprachproduktion kontrolliert, das Geschriebene wird in Bezug auf Richtigkeit überprüft, der Schreibprozess wird bewusster und mit Perspektive auf die Form gesteuert. Der Text wird als Sprachprodukt betrachtet, dabei werden seine mediale Besonderheit und die Situation des Lesers noch nicht einbezogen.

Die Integration der leserbezogenen Fähigkeit des Sich-in-den-anderen-Hineinversetzens („social cognition“) kennzeichnet die nächsthöhere Stufe des **kommunikativen Schreibens** („communicative writing“). Hier wird die Textproduktion auf den Adressaten hin kontrolliert: Nicht nur Richtigkeit in Bezug auf die Sprache, sondern auch Angemessenheit in Bezug auf die Kommunikationssituation wird berücksichtigt:

„Mit der Entwicklung sozialkognitiver Kompetenzen wird adressatengerechtes Schreiben möglich und werden die Folgen der Dekontextualisierung (z. B. Einwegkommunikation, kontextfreier Anlass, Abwesenheit des Adressaten) bewältigt [...]“<sup>9</sup>

Der Text wird als Kommunikationsmedium begriffen und die Konsequenzen der zerdehnten Kommunikationssituation werden berücksichtigt. Kommen die Fähigkeiten der kritischen Beurteilung der formalen und inhaltlich-logischen Gestaltung des Textes hinzu („critical judgement literacy/logical“), ist eine nächste Stufe erreicht – das **kritische Schreiben** („unified writing“). In dieser Stufe wird das Schreiben nicht mehr rein instrumentell, sondern auch produktiv begriffen: Es gilt, den Text zu gestalten; der Schreibende ist in der Lage, alternative Möglichkeiten des Textverlaufs zu beurteilen, „Schreiben verwandelt sich von einer rein instrumentellen Tätigkeit zu einer produktiven“ (MOLITOR-LÜBBERT 2002, S. 38), die Arbeit am Text als Sprachwerk wird möglich.

<sup>9</sup> MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE 2002: Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In: PERRIN, DANIEL/BÖTTCHER, INGRID/KRUSE, OTTO/WROBEL, ARNE (Hg.) 2002: Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 33-46, hier S. 37 f.



Führt das Schreiben darüber hinaus auch zu neuen Erkenntnissen über die Sache, wird es zum Instrument des Wissenserwerbs – die Stufe des **erkenntnisbildenden Schreibens** („epistemic writing“) ist erreicht.

„Im Unterschied zur vorausgehenden Stufe soll das reflektierende Denken eine intensivere und kritischere Auseinandersetzung mit dem Schreibprodukt bewirken. In Anlehnung an die Grundthese von MURRAY (1978) – ‚Writing is rewriting‘ – erklärt BEREITER diesen Unterschied damit, dass Schreiben jetzt dazu führt, die volle Tragweite seiner Gedanken zu entdecken und wenn nötig zu revidieren, um so in ständiger Auseinandersetzung mit dem sich entwickelnden Text auch sein Wissen weiterzuentwickeln. Die positive Wirkung des Schreibens wird u. a. auf eine Art ‚internal revision‘ (MURRAY) oder ‚reprocessing‘ (BEREITER) zurückgeführt.“ (MOLITOR-LÜBBERT 2002, S. 38)

Das vollkommen entwickelte, erkenntnisbildende Schreiben integriert alle sechs Wissensbereiche und Fähigkeiten: die Schreibmotorik, Ideenfindung und Wiedergabe von Wissen, die Beherrschung von Schreibkonventionen, die Fähigkeit, Texte sprachlich und stilistisch zu beurteilen, Empathie für Lesererwartungen, Reflexion sowie das Textbeurteilen und -überarbeiten.

„Writing probably always plays an epistemic function in that our knowledge gets modified in the process of being written down. [...] Epistemic writing emerges when the person's skill system for reflective thought is integrated with his skill system for unified writing. [...] epistemic writing represents the culmination of writing development, in that writing comes to be no longer merely a product of thought but becomes an integral part of thought. It becomes part of what Vygotski has called the ‚extracortical organization of complex mental functions‘ [...]. As a result, the various skill systems that have been integrated to produce mature writing competence may now be enriched by the cognitive consequences of writing.“ (BEREITER 1980, p. 88)

Die verschiedenen Formen des Schreibens entsprechen sechs Fähigkeitskomplexen, die im Laufe der Entwicklung erworben und integriert – angeeignet – werden: Einfachere Fähigkeiten bzw. Schreibstrategien werden automatisiert und bilden die Grundlage für komplexere Strategien, die der Schreibende durch die Integration neuer Fähigkeiten entwickelt. BEREITER betont, dass die von ihm beschriebenen Stufen keiner natürlichen Ordnung entsprechen, die jeder Schreibende durchläuft: „[...] there is no natural order of writing development, in the sense of a fixed sequence, that all writers go through“ (BEREITER 1980, p. 89). Dennoch lassen sich charakteristische Entwicklungsstufen, die durch ein bewusstes Fokussieren auf Teilaspekte des Schreibens gekennzeichnet sind, sowie typische Entwicklungsverläufe ausmachen – „some orderings of stages may be more ‚natural‘ than others“ (ebd.). Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch BEREITERS Unterscheidung zwischen der Beherrschung („mastery“) einer Fähigkeit und automatisiertem Können („automaticity“):

„If mastery of one kind of writing had to be achieved before progress to a higher level kind of writing, then development would be impossible. Automaticity does not imply mastery but only proficiency such that the behaviour in question requires little or no conscious attention.“ (BEREITER 1980, p. 89)

Zur Beherrschung im Sinne BEREITERS „mastery“ gehört eine Bewusstheit für das Tun, die es zum Handeln werden lässt. Entscheidend hierfür ist – bezogen auf das Schreiben – die (explizite) Kenntnis von kommunikativ-pragmatischen Anforderungen und textgrammatischen Regelmäßigkeiten des zu schreibenden Textes. Und über eben diese verfügt der Wissen-Verarbeiter, wenn er seinen Schreibprozess steuert: Während der Wissen-Wiedergeber unmittelbar zu schreiben beginnt, ordnet der Wissen-Verarbeiter die Schreibaufgabe ein (Thema, Adressat, Zweck), bestimmt eine geeignete Suchstrategie, formuliert und revidiert gegebenenfalls:

„Charakteristisch für das ‚knowledge transforming model‘ ist, daß in der dialektischen Bewegung zwischen mehr inhaltlichem und mehr sprachlichem Arbeiten ein Text entsteht und zugleich das Wissen durchgearbeitet wird.“ (EIGLER 1998, S. 6)

Wenn durch die schreibende Arbeit am Text neue Wissensstrukturierungen entstehen, also innerhalb der Berücksichtigung von Textsortenregeln neue Ordnungen erstellt werden, gilt dies als Anzeichen fortgeschrittener Schreibentwicklung.

Die gesamte Schreibentwicklung verläuft über fünf Stufen. Der Übergang zur jeweils nächsten ist markiert durch eine andere Facette des Textwissens, die bei der Textproduktion berücksichtigt wird. Schrittweise differenziert sich der Blick des Schreibenden auf den Text, der zunächst bloßes Ergebnis des Schreibens, dann Schriftstück, Kommunikationsmittel, Sprachwerk und schließlich Denkmittel ist:

„Die fünf Stufen sind nacheinander bestimmt durch die Dominanz der Aspekte **Produkt, Prozess und Leser**:

1. **Prozessaspekt**: flüssiges Schreiben als dominantes Problem; entsprechend assoziative Ideengenerierung;
2. **Produktraspekt**: strikte Orientierung des Schreibenden an sprachlichen Normen, Konventionen und Mustern für Texte;
3. **Leseraspekt**: Orientierung am Leser, Antizipation von Lesererwartungen;
4. **Produktraspekt**: nun reflexiv bestimmt; leserorientiertes Überarbeiten, ggf. zielentsprechende Modifikation von Norm- und Musterbezügen;
5. **Prozessaspekt**: nun reflexiv bestimmt; Schreiben wird nichtkommunikativ als Mittel zur Erkenntnisbildung, zur Transformation alten und zur Produktion neuen Wissens eingesetzt.“<sup>10</sup>

<sup>10</sup> FEILKE, HELMUTH 2003: Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: BREDEL, URSULA/GÜNTHER, HARTMUT/KLOTZ, PETER/OSSNER, JAKOB/SIEBERT-OTT, GESA 2003: Di-

Die Dauer der praktischen Schreiberfahrung mit den in einer Domäne geltenden Standards (also weder das biologische noch das geistige Alter des/der Schreibenden, sondern ihr spezifisches Schreibalter) ist das die Schreibentwicklung vorantreibende Element.<sup>11</sup> Schreibende, die mit neuen Schreibaufgaben konfrontiert werden, verfügen zwar über Schreiberfahrung, die sie aber in der unbekannten Domäne nicht adäquat einsetzen können, so dass sie in dem neuen Bereich wieder zu Novizen werden. Da dies den Betroffenen selbst nicht immer bewusst ist, muss der Lehrgang einen Weg beschreiten, der den Schreibenden Textqualitäten, Darstellungsarten, alternative Textverläufe und Strategien der Textproduktion veranschaulicht, so dass sie ihr eigenes Vorgehen mit anderen vergleichen und weiterentwickeln können.

Im Prozess der Aneignung von Schreibkompetenz differenziert sich ein implizites Textwissen, das technische, grammatische, stilistische und kommunikative Aspekte integriert. Mit Blick auf eine lehrgangsmäßige Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben muss es also Ziel sein, Schreibpraxis zu ermöglichen und Facetten des Textwissens in ihrer Vielfalt bewusst und so für die Textproduktion verfügbar zu machen:

- Es gilt, Schreiberfahrungen als Schreiberfolge zu ermöglichen. In einem mehrschrittigen Verfahren, dessen Ziel nicht darin besteht, wissenschaftlich schreiben zu können, sondern wissenschaftliches Schreiben zu lernen, kann Textwissen im Bezug auf den eigenen Text expliziert werden.
- Es gilt, nachvollziehbar zu machen, dass Schreibenkönnen nicht nur heißt, explizit Gelerntes (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik und Ausdruck) in Bezug auf Richtigkeit zu beherrschen, sondern auch implizit Erforderliches (die inhaltliche und sprachliche Gestaltung adäquater Texte bestimmter Textsorten) zu berücksichtigen und Schreiben zu verändern.
- Es gilt, erfahrbar zu machen, dass Schreiben nicht gleichbedeutend mit Wissen-Wiedergeben ist, sondern dass und wie in der Arbeit am Text als Sprachwerk Wissen verarbeitet wird. Dazu ist textsortenspezifisches Schreib- und Gestaltungswissen zu veranschaulichen.

Am Beispiel von Verfahren der Textgestaltung lassen sich Phasen der schriftsprachlichen Entwicklung nachvollziehen. Die im Folgenden zu beschreibende Entwicklungsbedingtheit der Textstrukturierung kann Aufschluss darüber geben, welche Aspekte der Textproduktion wann Berücksichtigung finden – ein Wechsel der Perspektiven zwischen verschiedenen Dimensionen bzw. Problemräumen ist charakteristisch.

---

daktik der deutschen Sprache. 1. Teilband. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 178-192, hier S. 181, Hervorh. im Original.

<sup>11</sup> FEILKE, HELMUTH 1996: Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: GÜNTHER, HARTMUT/LUDWIG, OTTO (Hg.) 1996: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1178-1191, hier S. 1181.

## 2.2 Zur Entwicklung der textstrukturierenden Fähigkeiten (AUGST, FAIGEL, FEILKE)

An Schreibprodukten lässt sich nachweisen, dass und wie sich die Fähigkeit der Gestaltung von Texten bzw. die Verfahren der Textorganisation im Verlauf der Schreibentwicklung verändern. AUGST/FAIGEL<sup>12</sup> gehen davon aus, dass routinierte Schreiber über eine **Kompetenz der Textorganisation** verfügen, die im Verlauf der Schreibentwicklung erworben wird. Hierzu gehören

- „– die Konstruktion eines gemeinsamen Referenz- und Relevanzrahmens für das dargestellte Problem und dessen Schilderung aus der Sicht des Schreibers,
- Einbeziehung möglicher Bedenken des Adressaten gegenüber der vom Schreiber geäußerten Auffassung [...]
- Plausibilität der Argumentation [und]
- Stringenz der Darstellung“ (AUGST/FAIGEL 1986, S. 111).

In der Formulierungsarbeit werden die Anforderungen der Sache, die Anforderungen der Situation mit sprachlichen und medialen Anforderungen in Einklang gebracht. AUGST/FAIGEL betonen, dass Probleme, die dabei entstehen, angemessene Texte zu verfassen, die diese Anforderungen erfüllen, „nicht primär material-inhaltlich durch den Referenzbereich oder Adressaten, sondern vor allem durch das Medium ‚Text‘ bedingt sind“ (1986, S. 111). Für den Schriftsprach-erwerb bedeutet dies:

„[J]eder, der Schriftsprache erwirbt mitsamt der Fähigkeit, semantisch selbstverständliche Texte zu verfassen, muß einen großen Teil seiner bisherigen Fähigkeiten im Blick auf die Anforderungen des neuen Kommunikationsmittels neu organisieren; er muss eine schon abgeschlossen geglaubte Entwicklung teilweise wiederholen.“<sup>13</sup>

Der Erwerb verläuft mit Blick auf textstrukturierende Fähigkeiten beginnend bei einem sich linear-entwickelnden Textordnungsmuster (TOM) über ein material-systematisches und formal-systematisches bis hin zum linear-dialogischen.<sup>14</sup> Wie BEREITER sieht FEILKE in dieser Abfolge einen Wechsel der Perspektiven, den er jedoch vierdimensional modelliert:

<sup>12</sup> AUGST, GERHARD/FAIGEL, PETER 1986: Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt/M. u. a.: Lang.

<sup>13</sup> FEILKE, HELMUTH 1988: Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: AUGST, GERHARD (Hg.) 1988: Theorie des Schreibens. Der Deutschunterricht 40/1988, H. 3, S. 65-81, hier S. 79.

<sup>14</sup> „Der Begriff des Textordnungsmusters ist eine idealtypische Konstruktion, d. h. eine empirisch fundierte theoretische Kategorie, die bestimmte theoretisch relevante Merkmale der empirisch vorfindlichen Texte abstrahiert und begrifflich zusammenfaßt. [...] Jede dieser Problemdimensionen legt offenbar ein bestimmtes Lösungsmuster für das Problem der Textordnung nahe und konstituiert einen eigenen Textordnungstyp.“ (FEILKE 1988, S. 72)

- Ich-Perspektive    Ausdrucksproblem    linear-entwickelndes TOM (le)
- Sach-Perspektive    Inhaltsproblem    material-systematisches TOM (ms)
- Text-Perspektive    Gestaltungsproblem    formal-systematisches TOM (fs)
- Sozial-Perspektive    Überzeugungsproblem    linear-dialogisches TOM (ld)

Diese Systematik kommunikativer Schreibhandlungsprobleme greift zurück auf das Organon-Modell Karl BÜHLERS. Nacheinander rücken die verschiedenen Dimensionen in die Aufmerksamkeit des Schreibenden:

- „1. **Expressive Problemdimension:** Das Schreiben ist von der Ausdrucksfunktion im Sinne BÜHLERS bestimmt: subjektzentrierte und erlebnisorientierte Inhaltsorganisation, Text als assoziativ verbundene Szenenfolge, lineares, reichendes Ordnungsprinzip.
2. **Kognitive Problemdimension:** Für den Schreiber rückt das Problem der Textinhalte – im Sinne der BÜHLER'schen Darstellung der Sache – in den Aufmerksamkeitsfokus. Textstrukturen sind dabei durch Formen der kognitiven Organisation episodischen und enzyklopädischen Wissens motiviert, nicht umgekehrt.
3. **Textuelle Problemdimension:** Probleme bei der Inhaltsstrukturierung motivieren eine Umlenkung des Aufmerksamkeitsfokus auf stärkere formale Ordnungsgesichtspunkte, was zu einer Orientierung des Schreibenden an formalen Mustern und Konventionen führt, nach deren Maßgabe das Wissen in die Textproduktion eingeht.
4. **Soziale Problemdimension:** Das vierte Entwicklungsniveau [ist] integrativ. Der Aufmerksamkeitsfokus ist bestimmt durch das Ziel, Lesereinstellungen, Leserinteressen, ggf. auch Leserhandlungen zu steuern. Dies korrespondiert mit der BÜHLER'schen Apellfunktion, der die **Darstellungsfunktion** pragmatisch untergeordnet wird. Dem entspricht strukturell eine Abschwächung der Musterorientierung und ein involvierender Darstellungsmodus (evaluative Markierungen, Fragen, Dialogsimulationen etc.).“ (FEILKE 2003, S. 181 f., Hervorh. im Original)

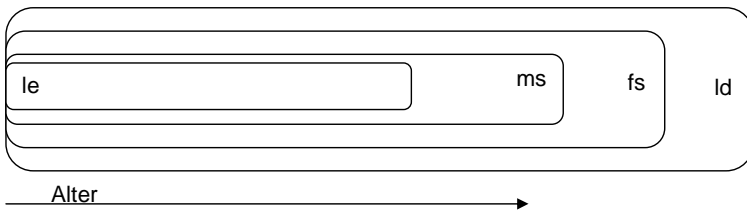
Die hier benannten Perspektiven, Problemdimensionen und Textordnungsmuster sind Ausdruck der Entwicklung „**textorientierter** Handlungs- und Ausdrucksfähigkeit“ (FEILKE 1993a, S. 17, Hervorh. im Original), die sich im Textproduktionsprozess wie im Text selbst beobachten lässt und mit dem Lebensalter zunimmt:

- „– Mit steigendem Alter der Schreiber ist ein deutlicher Trend zur Syntaktisierung von Bedeutung festzustellen. Immer mehr semantische Information wird im gleichen Satz aufeinander bezogen und die Satzlänge steigt deshalb kontinuierlich.
- Eine deutliche funktionale Differenzierung der syntaktischen Mittel und eine Steigerung der syntaktischen Einbettungstiefe in verschiedenen Stufen ist zu beobachten. Es gibt eine Entwicklung von der Satz-Koordination über die Subordination zur Integration auf der Phrasenebene.
- Die syntaktischen Fähigkeiten werden zunehmend pragmatisch angepaßt gehandhabt. Eine Entwicklung von der syntaktisch expliziten Verknüpfung von

Einzelpropositionen zur Fähigkeit einer textgesteuerten Aktivierung von Schemata ist zu beobachten. Eine Entwicklung von der syntaktischen Konnexion und Kohäsion zur semantischen und pragmatischen Kohärenz ist beobachtbar.“ (FEILKE 1996, S. 1182)

Ähnliche Entwicklungsschübe gelten für die mündliche Textkompetenz (vgl. AUGST/FAIGEL 1986, S. 80 ff.). Den Texten jüngerer Schreiber liegen überwiegend das linear-entwickelnde und das material-systematische Textordnungsmuster zugrunde, das formal-systematische und das linear-dialogische werden eher von älteren Schreibern realisiert, wenn auch

„ältere Schreiber eine große Anzahl von le [linear-entwickelnden, up] und ms [material-systematischen, up] Texten verfassen, genauso wie umgekehrt auch die jüngeren Schreiber fs [formal-systematische, up] und ld [linear-dialogische, up] Textordnungsmuster entwickeln.“ (FEILKE 1988, S. 78)

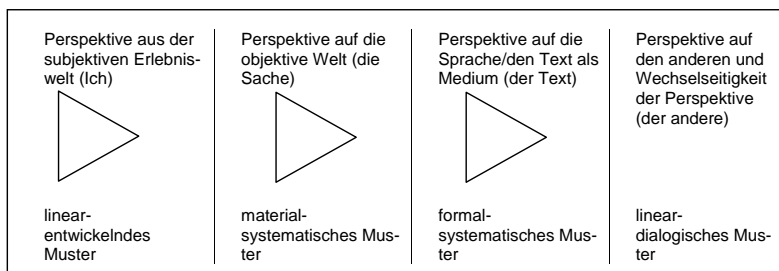


**Abb. 2.2:** Entwicklung der textstrukturierenden Fähigkeiten von 13 bis 23 (FEILKE 1988, S. 78)

In der Entwicklung der textstrukturierenden Fähigkeiten wiederholt sich – so FEILKE 1988 – das entwicklungspsychologisch bekannte Muster der Dezentralisierung der Perspektiven:

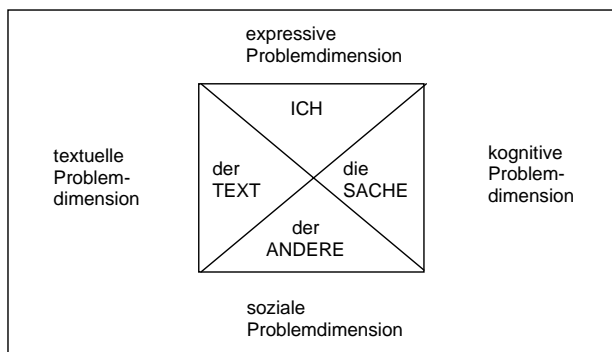
„Es zeigt sich darin ein in der Entwicklungspsychologie bekanntes Phänomen: Der Erwerb textstrukturierender Fähigkeiten vollzieht sich nicht als ein Prozeß, in dem mit der fortschreitenden Entwicklung der Schreiber alte Textstrukturierungsfähigkeiten durch die neu erworbenen **ersetzt** werden. Vielmehr werden auf der Basis der bereits erworbenen Muster neue Fähigkeiten entwickelt und ausgebaut. Dieser Differenzierungsprozeß vollzieht sich kontinuierlich und über starre Altersgrenzen hinweg.“ (FEILKE 1988, S. 78; Hervorh. im Original)

Schreiben als Textproduzieren ist als Prozess lebenslangen Lernens zu begreifen. An neuen Schreibaufgaben zeigt sich, dass Vorgehensweisen weiterentwickelt werden müssen, da zunehmend mehr Aspekte zu berücksichtigen sind. Die Einbeziehung einer neuen Perspektive erfolgt nicht durch eine Erweiterung vorhandener Routinen im Sinne einer Addition – die Dezentralisierung der Perspektiven beeinflusst die gesamte Textproduktionsroutine:



**Abb. 2.3:** Etappen der Differenzierung von Textordnungsmustern (FEILKE 1988, S. 78)

Der Schriftspracherwerb bringt also Perspektivwechsel mit sich und verlangt die Integration neuer textstrukturierender Fähigkeiten in die Schreibroutine.<sup>15</sup> Das jeweils angemessene Ineinander der expressiven, kognitiven, sozialen und textuellen Problemdimension von Ich, Sache, dem Anderen und Text erfordert die Fähigkeiten der Versprachlichung und Versachlichung, metakognitives Bewusstsein, die Schaffung eines sozialen Kontextes und einer makrostrukturellen Ordnung.



**Abb. 2.4:** Kommunikative Handlungsprobleme (FEILKE/AUGST 1989, S. 309)

Nach und nach und mehr oder weniger implizit entfaltet sich eine pragmatische Text- und Textsortenkompetenz, die alle vier Problemdimensionen – das Ausdrucks-, das Inhalts-, das Überzeugungs- und schließlich das Gestaltungsproblem – in ein ausgewogenes, angemessenes Mit- und Ineinander bringen muss:

<sup>15</sup> „Das psychologisch Erstaunliche an diesem Prozeß ist nun, daß er sich im Altersabschnitt von 13-23 Jahren abspielt, in einem Zeitraum, der bisher in der Entwicklungspsychologie und Spracherwerbsforschung kaum Beachtung gefunden hat. Das liegt daran, daß die kognitive und sprachliche Entwicklung bisher mit 13 Jahren weitgehend als abgeschlossen galt.“ (FEILKE 1988, S. 78)

„Alle Problemaspekte münden schließlich in der **textuellen Problemdimension**, denn der letzte Bezugspunkt der Organisation schriftlicher Kommunikation ist die Einheit des Textes. Schriftlichkeit tendiert historisch in unserer Kultur zu einem Ideal der Wohlgeformtheit und der Abgeschlossenheit des Textes. Den Hintergrund für diese Tatsache bilden Werte der Mittelbarkeit und Verständlichkeit, denen als Norm für die Textqualität die **Homogenität** des Gesamttextes entspricht. Diese kann nur aus einer funktionalen Integration aller Problemdimensionen erwachsen und ist deshalb außerordentlich schwer zu erreichen.“ (FEILKE/AUGST 1989, S. 312, Hervorh. im Original)

Je umfangreicher ein Text ist, desto komplexer stellt sich die textuelle Problemdimension dar. Dabei steht der Text selbst als Exemplar einer Textsorte selten im Fokus des/der Schreibenden.

Die Komplexität der Handlung ‚Schreiben‘ entsteht durch das Mit- und Ineinander verschiedener (Teil-)Fertigkeiten, die schrittweise angeeignet werden. Dabei ist die Schreibentwicklung nicht als eine linear-additive Abfolge von Entwicklungsschritten aufzufassen, sondern als ein Ineinander von auf verschiedene Wissensbereiche bezogenen Differenzierungs- und Integrierungsprozessen. Man geht davon aus, dass ein Verhältnis zwischen Textsorten und Strukturierungsmustern beobachtbar ist, auch wenn entsprechende Untersuchungen noch nicht vorliegen (FEILKE 2003, S. 183). In der curricularen Folge ist das Erzählen der Grundschule, das Beschreiben und Informieren der Sekundarstufe I und das erörternde Schreiben der späten Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II zugeordnet, wobei unklar ist,

„ob und inwiefern die implizite Theorie des Curriculums zur Entwicklung von Textsortenkompetenzen nicht willkürlich gesetzt, sondern in der Struktur der Anordnung selbst begründet ist“ (FEILKE 2003, S. 183).

Die schriftliche Erzählentwicklung knüpft an die mündliche an. Es ist festzustellen, dass zunehmend lokale von globalen Verfahren der Textstrukturierung abgelöst werden. Die assoziativ-inhaltlich motivierte Aneinanderreihung von Aussagen, die noch wenige Anforderungen an die Textorganisation stellt, wird durch zunehmend strukturierte Verfahren abgelöst: Zunächst tritt an die Stelle listenartig gereihter Aussagen (enumerative Strategie) eine Kette nach der Zeit verbundener Sätze (sequenzierende Strukturierung), die dann abgelöst wird von makrostrukturell komponierten, elaborierten, dramatisierten oder bewertenden Texten (kontrastierende Strukturierung). Kommt eine Leserorientierung und eine auf Sprachliches gerichtete Aufmerksamkeit hinzu, ist der letzte Entwicklungsschritt erreicht (involvierende Strukturierung).

Die zunehmende Integration von Perspektiven ist auch ein Kennzeichen der Schreibentwicklung im Bereich der deskriptiven Texte (Beschreibungen, Erklärungen, Anleitungen). Auf der ersten Entwicklungsstufe wird die (lokale) Auf-



merksamkeit auf äußerlich Wahrnehmbares gerichtet. Auf der zweiten Stufe kommt eine Orientierung an Zwecken des Lesers hinzu. Elaboriert ist die Schreibfähigkeit für diese Textsorten, wenn eine durch Planung organisierte, wissensvermittelte Textstruktur entsteht. Auch hier werden zunehmend mehr Perspektiven berücksichtigt.<sup>16</sup>

„Bereits das schriftliche Anleiten umfasst Erklärungs- und insofern argumentative Begründungsleistungen. Je mehr Optionen zur Verfügung stehen, desto anspruchsvoller wird die Begründung von Alternativen. Beim Argumentieren steht die Optionalität ganz im Vordergrund. Während Anleitungstexte sich mit dem Bezug auf den Anleitungsgegenstand auf einen intersubjektiv vorgegebenen Sachverhalt beziehen, haben Argumentationen sachverhaltskonstituierenden Charakter.“ (FEILKE 2003, S. 187 f.)

So gilt insbesondere mit Blick auf argumentative Texte, dass Planung erforderlich wird. Zum Textwissen ist also ein Planungswissen, eine gedankliche Vorwagnahme von Zusammenhängen und Wirkungen hinzuzurechnen.

Um Planung und Überlegung bezüglich der Textstrukturierung bezogen auf einen überschaubaren Bereich zu ermöglichen, sollte eine lehrgangsmäßige Anleitung Komplexität reduzieren. Worum es dabei geht, lässt sich an einem von FEILKE/AUGST entwickelte Modell der Organisation schreibbezogenen Wissens im kognitiven System verdeutlichen. Es differenziert zwischen den drei Ebenen des **Konzeptions-, Realisierungs- und Routinewissens**.<sup>17</sup>

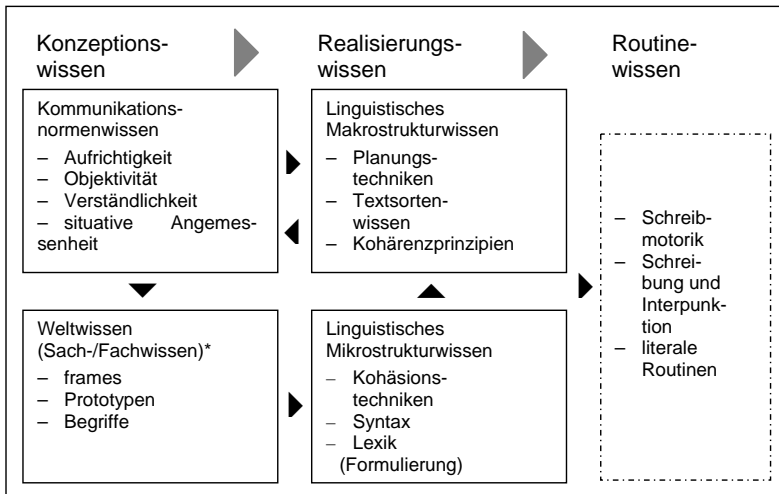
„Die erste Ebene, das Wozu-Wissen oder Konzeptwissen, umfasst Wissen darüber, wozu im Blick worauf gehandelt wird. Die zweite Ebene beschreibt Wissen über konkrete Handlungsformen und deren Elemente, d. h. Wissen über die Mittel zur Realisierung des Sinns der Handlung. Die dritte Ebene umfasst das bereits weitgehend unbewusste, routinisierte Wissen des Handelnden.“ (FEILKE/AUGST 1989, S. 392)

Im Modell ist Textwissen als Textsortenwissen auf der Ebene des Realisierungswissens angeordnet – als eine Facette eines weder völlig bewussten noch zur Gänze unbewussten Wissens, das die Wahl der Darstellungsart bestimmt. Textsortenwissen bildet die Basis für Routinen der Textproduktion und -rezeption, es ist ein Wissen der Handlungsebene und tritt an der Schnittstelle von Konzeptions- und Realisierungswissen in Aktion. Es ist somit ein bewusstseinsfähiges Wissen.

Das Modell zeigt das Verhältnis von bewusstem und unbewusstem, d. h. routinisiertem Wissen auf:

<sup>16</sup> Vgl. BECKER-MROTZEK, MICHAEL 1995: Wie entwickelt sich die Schreibfertigkeit? In: Diskussion Deutsch 26/1995, Heft 141, S. 25-35.

<sup>17</sup> FEILKE, HELMUTH/AUGST, GERHARD 1989: Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: ANTOS, GERD/KRINGS HANS P. 1989: Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 297-327.



**Abb. 2.5:** Kognitives Modell (FEILKE/AUGST 1989, S. 302, \*Ergänzung up)

Das Verhältnis der bewussten und unbewussten Wissenskomponenten zueinander ist durch die Prinzipien **Hierarchie** und **Entlastung** bestimmt. Die jeweils höhere, bewusstere Ebene baut auf der untergeordneten auf, jede einzelne Handlung steht in Beziehung zu kognitiven Operationen auf allen Ebenen, von denen sie gesteuert ist:

„Das Konzeptionswissen ist dem Realisierungswissen und dieses wiederum dem Routinewissen vorgeordnet. Jede Einzelaktion eines Schreibers ist somit in ihren kognitiven Voraussetzungen eingebettet in einen höheren Steuerungszusammenhang. [...] Die drei Ebenen kennzeichnen eine Stufenfolge von bewußtem zu unbewußtem Wissen. Entscheidend ist dabei, daß Realisierungswissen routinisiert werden kann (etwa: wie mache ich einen neuen Sinnabschnitt in einem Text?). Solche Routinisierungen haben bei einigermaßen kompetenten Schreibern für Orthographie und Zeichensetzung und anderes schon stattgefunden.“ (FEILKE/AUGST 1989, S. 302 f.)

Im Zuge der Schreibentwicklung vollzieht sich auch eine Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenz. Diese ist gekennzeichnet durch eine zunehmende Integration von Perspektiven in die Formulierung des Textes. Die Bildung von Routinen entlastet den Schreibenden, kann aber auch dazu führen, dass in die Darstellungsart unangemessene Formen einfließen. Ziel eines Lehrgangs sollte es daher sein, zunächst zwischen Routine- und Realisierungswissen zu vermitteln, Text- bzw. Textsortenwissen ist bewusst zu machen, um daran anknüpfend Textsortencharakteristika wissenschaftlicher Texte nachvollziehbar zu

machen. Im Weiteren sind domänenspezifische Aspekte des Ineinanders von Konzeptions- und Realisierungswissen zu veranschaulichen:

- Konzeptionswissen ist zu sichern: Dies kann einerseits durch den Bezug zu einer Vorlesung und durch die Vorgabe von Materialien, andererseits durch die Veranschaulichung von Kommunikationsnormen geleistet werden.
- Realisierungswissen ist zu erläutern und so in die Aufmerksamkeit der Schreibenden zu rücken: Makrostrukturwissen und Mikrostrukturwissen lassen sich im Bezug zum konkreten Beispiel veranschaulichen und in seiner Beziehung zum Konzeptionswissen verdeutlichen.
- Das In- und Miteinander von Konzeptions- und Realisierungswissen, das die Arbeit am Text als Sprachwerk ermöglicht, ist nachvollziehbar zu machen: Indem im Hinblick auf die Textstrukturierung alternative Möglichkeiten veranschaulicht und dabei Bezüge zwischen Ich, Sache, Text und Leser aufgezeigt werden, können Unterschiede zwischen Darstellungsarten erläutert werden.

Konzeptions-, Realisierungs- und Routinewissen stehen in Interaktion und bilden die Basis für die Herstellung von Formulierungen. Diese entstehen in einem komplexen Prozess, der sich modellhaft in mehrere Teilprozesse untergliedern lässt. Die nähere Betrachtung der Struktur des Schreibprozesses soll Anhaltspunkte dafür aufzeigen, wann und wo auf der Basis von Textwissen Schreibentscheidungen getroffen werden.

### 2.3 Komponenten des Schreibprozesses (HAYES/FLOWER, LUDWIG)

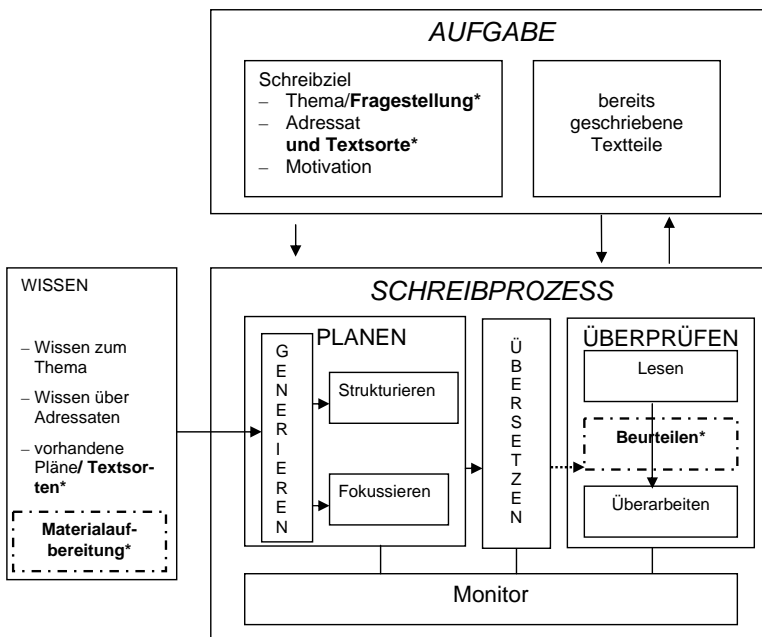
Mit zunehmender Komplexität der Textsorte verlaufen Schreibprozesse weniger geradlinig und eindimensional, sondern überwiegend rekursiv und mehrdimensional. Das Modell, das die Komplexität des Schreibens als eine Form des Problemlösens darstellt, stammt von HAYES/FLOWER 1980<sup>18</sup> und verdeutlicht diesen Zusammenhang. Die Darstellung gilt als Urmodell des Schreibprozesses (vgl. GÜNTHER 1993, S. 16). HAYES/FLOWER selbst sehen die Funktion ihres Modells in der Unterstützung bei der Diagnose von Schreibproblemen und als Orientierung in der Diskussion.<sup>19</sup> Der Verlauf eines Schreibprozesses wird als Teilprozess eines Komplexes aufeinander einwirkender Komponenten beschrieben, in dem

- die **Schreibaufgabe** („task environment“),
- das **Langzeitgedächtnis** des Textproduzenten („the writer’s long term memory“) und
- der **Schreibprozess** selbst

<sup>18</sup> HAYES, JOHN R./FLOWER, LINDA S. 1980: Identifying the Organization of Writing Processes. In: GREGG, LEE W./STEINBERG ERWIN R. (Ed.) 1980: Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 3-32.

<sup>19</sup> „[W]hether it is right or wrong, it can serve as a ‚target to shoot at‘ and hence a guide to further research of writing.“ (HAYES/FLOWER 1980, p. 29).

zueinander in Beziehung stehen. Während mit der Schreibaufgabe einerseits das Thema, die Rezipienten und die motivationale Lage des Produzenten („writing assignment“) sowie der Text in seinem aktuellen Zustand („text produced so far“) Einfluss auf den Schreibprozess nehmen, sind es andererseits die Komponenten des Wissens über das Thema („knowledge of topic“), die potentiellen Leser („knowledge of audience“) und ein Wissen über Texte und Textverläufe („stored writing plans“ – HAYES/FLOWER verweisen auf *story grammars* oder die journalistischen W-Fragen), die das Schreiben beeinflussen (1980, p. 12).



**Abb. 2.6:** Ein rekursives Modell des Schreibprozesses (nach HAYES/FLOWER 1980, S. 11)<sup>20</sup>

Der Schreibprozess selbst besteht aus den drei interagierenden Komponenten **Planen** („planning“), **Übersetzen** („translating“) und **Überprüfen** („reviewing“). Auf der Grundlage der Kontextvoraussetzungen und des schreibrelevanten Wissens über Thema, Leser und Textsorte wird der darzustellende Inhalt produziert („generating“). Dabei wird er zugleich aufgrund seiner Strukturen

<sup>20</sup> Für die Übersetzung vgl. MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE 1996: Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: GÜNTHER, HARTMUT/LUDWIG, OTTO (Hg.) 1996: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1005-1027, hier S. 1006 sowie SIEBER 2003, S. 213. Die mit \* markierten Elemente sind eigene Ergänzungen.

organisiert und in Form von (Text-)Zielen („plans to do“, „plans to say“ und „plans to compose“) vorgeordnet bzw. fokussiert. Im Anschluss an die Planung erfolgt eine Übersetzung der kognitiv vorstrukturierten Inhalte in Sprache: „Übersetzung wird dabei als Auswahl und Zuordnung propositionaler Gefüge zu entsprechenden Schreibplänen beschrieben.“<sup>21</sup> Das Ergebnis des Schreibprozesses wird als Rohfassung („text produced so far“) überprüft.

„Für die interaktive Konzeption des Modells ist die Komponente der Überprüfung insofern zentral, als sie die Möglichkeit des Rücksprungs in vorgelagerte Stadien oder auch deren Einbettung enthält. Der Überprüfungsprozeß kann mithin andere Aktivitäten unterbrechen oder sie als eingebettete Subkomponenten enthalten.“ (WROBEL 2000, S. 460)

Innerhalb der Überprüfungs-Komponente nehmen HAYES/FLOWER zwei Subprozesse an: das **Lesen** („reading“) und das **Überarbeiten** („editing“). Ziel der Überprüfung ist es, das vorliegende Textprodukt auf orthografischer, grammatischer, semantischer und kommunikativer Ebene auf Angemessenheit hin zu kontrollieren. Werden die Kriterien nicht erfüllt, kann der Prozess in jeder der Vorstufen neu einsetzen, d. h. entweder die Inhalte oder die Textziele (oder beides) können – nach Überprüfung des Vorwissens und der Annahmen über die Leser oder die Textsorte – neu organisiert werden: Schreiben und Formulieren sind rekursive Prozesse.

In Abbildung 2.6 ist das Modell von HAYES/FLOWER 1980 um die Komponenten **Materialaufbereitung** und **Beurteilen**, einen Verbindungspfeil zwischen dem Übersetzungsmodul und dem Überarbeitungsmodul erweitert sowie um eine zweifache Zuordnung des Konzepts der Textsorte. Der Modifikation liegt die Überlegung zugrunde, dass

- zum Schreiben eine Phase der Textvorbereitung gehört, die besonders beim wissenschaftlichen Schreiben darin besteht, zu lesen und zu exzerpieren
- implizite Kriterien der Textbeurteilung – die im Modell im Monitor-Modul liegen – explizit und damit explizierbar gemacht werden können und sollten
- ein Wissen über Textsorten und die mit ihnen verbundenen Gestaltungsregeln sowohl den Schreibplan als auch die Schreibaufgabe klärt.

Das Modell von HAYES/FLOWER ist rekursiv, es erlaubt die Wiederholung einzelner Teilprozesse und hat keinen Anfang und kein Ende, setzt also keine sequenzierte Abfolge der Prozesse voraus: „Textproduzieren [besteht] aus einer Abfolge von unterschiedlichen Handlungen [...], die nicht notwendigerweise festgelegt ist“, außerdem gilt, dass „Handlungen wiederholt durchgeführt wer-

<sup>21</sup> WROBEL, ARNE 2000: Phasen und Verfahren der Produktion schriftlicher Texte. In: BRINKER, KLAUS (Hg.) 2000: Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York: de Gruyter. S. 458-472, hier S. 460.

den können bzw. müssen“<sup>22</sup>.

„The model is recursive and allows for a complex intermixing of stages. As we noted previously, the whole writing process including **planning**, **translating** and **reviewing**, may appear as a part of an editing subprocess. Because of **editing** can interrupt any other process, these processes appear within any other process.“ (HAYES/FLOWER 1980, p. 29)

Ein externer **Monitor** überwacht den Gesamtprozess und steuert das Ineinandergreifen der Teilprozesse. Seine Aktivität ist abhängig von der Schreibstrategie des Textproduzenten und ist – wie das gesamte Modell – als Problemlösesystem angelegt. Die Metapher des Problemlösens meint jedoch nicht, es gäbe genau ein Problem, das zu lösen sei:

„Prinzipiell können alle das Textproduzieren betreffenden Bedingungen zum Problem werden, wenn der Textproduzent sich eine Bedingung nicht eindeutig klarmachen kann oder Unzulänglichkeiten auftreten. Eine solche Bedingung kann beispielsweise die zur Verfügung stehende Zeit sein. Probleme treten auf, wenn diese zu knapp wird. Probleme kann es aber auch mit der Funktion eines Textes geben, z. B. wenn die Entscheidungen gefällt werden müssen, ob Inhalte in den Text aufgenommen werden, sie unter dem Gesichtspunkt einer Prüfung zwar hinein gehören, aber unter dem Gesichtspunkt der Kommunikation gerade nicht, da es sich um Inhalte und Zusammenhänge handelt, die dem Leser bekannt sind. Auch unzureichendes Wissen kann zu einem Problem werden.“ (WINTER 1992, S. 27)

Die differenzierende Betrachtung von Teilproblemen, die sich anhand der Komponenten des Modells veranschaulichen lässt, entspricht nicht notwendigerweise der Wahrnehmung der Schreibenden. Wer vor dem leeren Bildschirm oder Blatt sitzt, empfindet zumeist, das gesamte Schreiben sei das Problem (die Aussage „*Ich hab’ ein Problem mit dem Schreiben*“ ist häufig und bezeichnend). Die Annahme, man könne eine Diplomarbeit in einem Guss „nur noch“ zusammenschreiben, übersieht die Anforderungen komplexer Textsorten und die Funktion, die das Schreiben für das Denken übernehmen kann. Denn auch das eigentliche Formulieren ist ein Teilproblem des Komplexes:

„Bei der Textproduktion müssen zwar einerseits Konventionen beachtet werden, andererseits zeichnet sich Textproduzieren aber auch dadurch aus, daß man denselben Sachverhalt durch verschiedene syntaktische Alternativen ausdrücken kann. Diese verschiedenen Alternativen müssen gegeneinander abgewogen werden. Die Entscheidung darüber, welche Alternative gewählt wird, kann z. B. dann zum Problem werden, wenn eine Alternative einen Sachverhalt sehr gut ausdrücken würde, der Textproduzent aber davon ausgehen muß, daß diese Alternative für die Leserschaft nicht angemessen wäre.“ (WINTER 1992, S. 28)

<sup>22</sup> WINTER, ALEXANDER 1992: Metakognition beim Textproduzieren. Tübingen: Narr, S. 22.

Beim Schreiben muss Wissen über das Thema mit Wissen über den Gebrauch der Sprache in Texten und Wissen über Anforderungen der Kommunikationssituation in Einklang gebracht werden – FLOWER/HAYES 1980 sprechen vom Jonglieren von Bedingungen („juggling constraints“)<sup>23</sup>:

„Contrary to some traditional notions the writing process is not a neat, additive sequence of stages. Instead the task of the writer is better described as an attempt to juggle three sets of constraints, all of which should imagine on the final product.“ (FLOWER/HAYES 1980, p. 44)

Zentral für erfolgreiche Schreibprozesse ist es, alle Bedingungen zugleich im Auge zu behalten – „to be efficient the writer should attend to all these constraints at once“ (FLOWER/HAYES 1980, p. 40). Schreiber verfügen über Strategien, die Komplexität der Anforderungen zu reduzieren. Dies ist erforderlich, weil der Schreibprozess nur in der Theorie in eine Abfolge einzelner Etappen wie etwa Vorschreiben, Schreiben und Überarbeiten unterteilt werden kann,

„in practice this solution often violates the very nature of writing that demands integration of all these elements“ (FLOWER/HAYES 1980, p. 41).

Möglichkeiten, Komplexität zu reduzieren bestehen darin

- Bedingungen auszublenden,
- das komplexe Problem aufzuteilen,
- Prioritäten zu setzen bzw. bestimmte Aspekte zu fokussieren,
- Routinen zu entwickeln und/oder
- zu planen.

Diese Strategien können bei der Konzeption einer lehrgangsmäßigen Anleitung selbst berücksichtigt werden. Indem bei einer Konzentration auf ausgewählte Teilprobleme des Schreibens schrittweise mehr Bedingungen eingeblendet werden, wird den Lehrgangsteilnehmern die Komplexität der Anforderungen verdeutlicht. Indem bei jedem Schritt des Lehrgangs ausgewählte Text- oder Textsortencharakteristika veranschaulicht und erörtert werden, wird das Zusammenspiel verschiedener Aspekte nachvollziehbar.

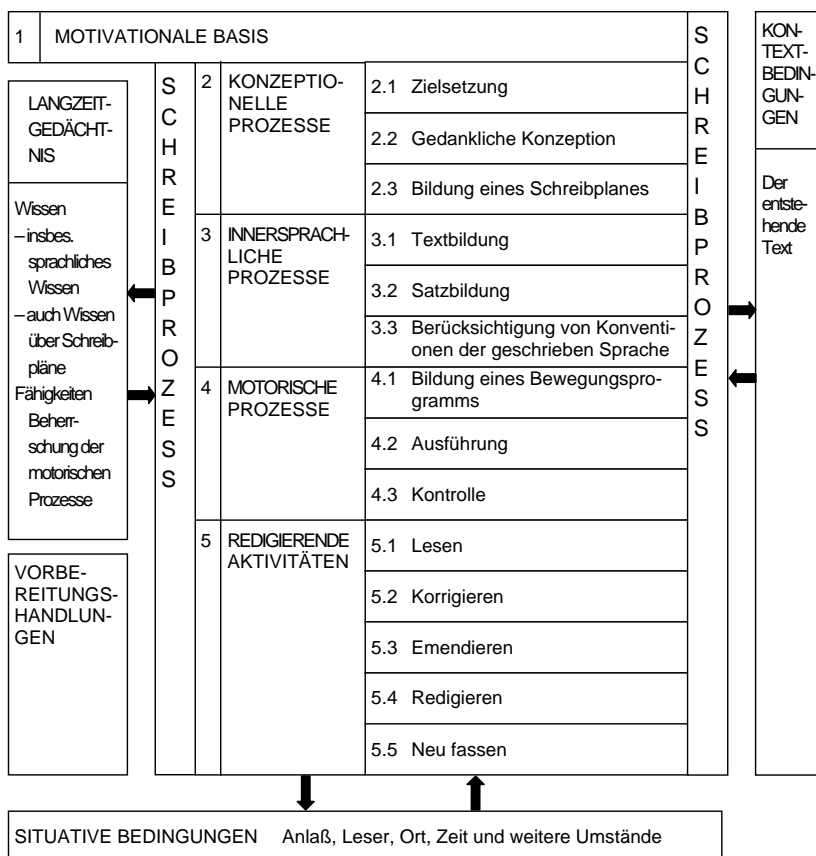
Das Modell von HAYES/FLOWER macht deutlich, dass die Schreibaufgabe bereits in der Planung zu berücksichtigen ist und dass das Überprüfen des entstehenden Textes zum Schreibprozess gehört. Das In- und Miteinander der Teilprozesse des Planens, Übersetzens und Überarbeitens wird anschaulich. Mit Blick auf das Verfassen von Texten im Sinne einer Arbeit am Sprachwerk zeigt das Modell, dass verschiedene Schreib-Handlungen von Textwissen gesteuert sind.

---

<sup>23</sup> Vgl. FLOWER, LINDA S./HAYES, JOHN R. 1980b: The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In: GREGG, LEE W./STEINBERG ERWIN R. (Ed.) 1980: Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 31-50.

LUDWIG 1983 schlägt eine Ergänzung des Modells vor, um nicht nur kognitive Prozesse, sondern alle Aktivitäten des Schreibens zu erfassen. Über Konzeption, Versprachlichung und Kontrolle hinaus sind innerhalb einer komplexen Schreibhandlung zu berücksichtigen:

- „(1) verschiedene motorische Handlungen, die zur Ausführung einer Schreibhandlung notwendig sind, und
- (2) die den Schreibakt begründenden und ihm während seiner ganzen Dauer zugrunde liegenden Motivationen“<sup>24</sup>.



**Abb. 2.7:** Die Struktur des Schreibprozesses (LUDWIG 1983, S. 46)

<sup>24</sup> LUDWIG, OTTO 1983: Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: GROSSE, SIEGFRIED (Hg.) 1983: Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann, S. 37-73, hier S. 44.



- Gründe dafür, das Schreiben in Gang zu setzen und aufrecht zu erhalten, liegen
- im Text selbst („Je klarer die Richtung, um so größer der Ansporn, das Geschriebene zu vollenden“ (LUDWIG 1983, S. 49)),
  - in der Arbeit am und für den Text („Der Schreibende kann in einem viel größeren Maße, als dies einem Sprechenden möglich wäre, den Text gestalten.“ (LUDWIG 1983, S. 53)) und
  - in der Möglichkeit der Vergegenständlichung von Gedanken, für die im Schreiben eine feste Form gefunden wird.

In LUDWIGS Modell wird eine schrittweise Anwendung von Textwissen dargestellt, das auf verschiedene Ebenen gerichtet ist. Sowohl die Schreibmotivation als auch Vorbereitungshandlungen wie die Wahl des Schreibwerkzeugs werden als Bestandteil des Schreibprozesses betrachtet.

Die gestaltende Arbeit am Text als Sprachwerk geschieht durch Prozesse des Planens, Lesens, Veränderns oder Umarbeitens, also nicht nur im Formulieren selbst, sondern auch davor und danach. Eine lehrgangsmäßige Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben kann die Motivation erhöhen, indem sie die grobe Richtung der zu schreibenden Texte vorgibt (dies kann sie tun, indem sie Fragen formuliert, die mit den zu schreibenden Texten zu beantworten sind) und so die Gedankenordnung unterstützt. Die Motivation zu redigierender Arbeit am Text kann durch eine nicht sanktionierende, sondern erläuternde Form von Textkommentaren begünstigt werden, die nicht in Verbesserungen, sondern entsprechend gestaltete neue Texte umzusetzen sind.

Die Berücksichtigung motorischer Fähigkeiten ist nicht nur für das Schreiben mit der Hand, sondern auch – und mit besonderer Konsequenz für das Schreiben im Studium – für das Schreiben am Computer relevant. Denn das Computerschreiben ist ein anderes, ein vorläufiges Schreiben. Die Technik ist – so SCHMITZ 2003 mit Blick auf die Textverarbeitung am Computer – „Hilfe, Gefahr und Einschränkung“<sup>25</sup> zugleich.

Computergeschriebene Texte sind (noch) nicht typisch für das Schreiben in der Schule – und so ist damit zu rechnen, dass allein dieser eher handwerkliche Aspekt der Textproduktion eine Bedingung ist, die die Aufmerksamkeit der Schreibenden beansprucht. Die Schwierigkeiten liegen nicht nur in der Bedienung des Programms (und seiner Automatismen), sondern auch in der Vorläufigkeit des Schreibens am Bildschirm einerseits („anders als bei herkömmlichen Schreibgeräten können Auswahl, Platzierung und äußere Gestalt jederzeit manipuliert und widerrufen werden“ (SCHMITZ 2003, S. 251)) und der trügerischen

---

<sup>25</sup> SCHMITZ, ULRICH 2003: Schreiben und neue Medien. In: BREDEL, URSULA/GÜNTHER, HARTMUT/KLOTZ, PETER/OSSNER, JAKOB/SIEBERT-OTT, GESA 2003: Didaktik der deutschen Sprache. 1. Teilband. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 249-260, hier S. 252.

Perfektion des Ausdrucks andererseits („was immer da schnell ‚ins Unreine‘ getippt wurde – äußerlich sieht es meist schon ziemlich rein und druckreif aus“ (SCHMITZ 2003, S. 252)). Wer das Schreiben mit dem neuen Medium nicht gewohnt ist, muss Strategien für eine sinnvolle Nutzung der medienspezifischen digitalen Entfernung zum Schreibprodukt entwickeln und redigieren lernen (s. 2.6) – und braucht um so dringlicher Kriterien der Textbeurteilung und einen Blick für den Text. Sowohl die Motivation zur Arbeit am und mit dem Text als auch die Technik der Verschriftlichung beeinflussen Schreibprozesse. Ziel einer lehrgangsmäßigen Anleitung ist es daher:

- darauf aufmerksam zu machen, dass im Schreiben Prozesse des Planens, Beurteilens und Formulierens zusammenspielen,
- erfahrbar zu machen, dass es für die Erarbeitung von Texten unterschiedliche Wege gibt,
- das eigentliche Schreiben, die Arbeit für den Text als Sprachwerk in den Vordergrund zu stellen und
- nachvollziehbar zu machen, dass Formulieren und Überarbeiten zusammenspielen können.

Auch wenn auf der Grundlage der Modelle die Struktur des Schreibprozesses konturiert wird, können sie den Verlauf von Schreibprozessen nicht abbilden: Es ist anzunehmen, dass Schreibprozesse sukzessiv und rekursiv verlaufen. Wie aber einzelne Schreiber schreiben, was sie wann tun und welche unterschiedlichen Strategien sie anwenden, um unter Einbeziehung verschiedener Ebenen (planen, Ideen generieren und versprachlichen, Textsortenwissen integrieren, den produzierten Text beurteilen und überarbeiten) Text zu produzieren, erfassen die Modelle der Schreibforschung nicht.

„Die Schreibforschung ist zu wenig prozessual interessiert, zu phasenorientiert, zu sequenzialistisch, zu deterministisch. Trotz aller Lippenbekenntnisse zur Interaktivität: Der modellierte Schreibprozess hat immer eine Richtung, und er wird als Zuerst-dann-Abfolge dargestellt: eventuell vom Motiv zur Intention und weiter zum Plan, zur Durchführung, zu den Kontrollprozessen. Sicher: von nichts kommt nichts. Aber das, was da kommt, kommt nicht im Zuge einer Hintereinanderschaltung nach dem Prinzip: Anlasser – Motor, (Motiv-)Intention – Plan – Durchführung oder umgekehrt, und es kommt nicht notwendig von oben in einer top-down-Bewegung. Viel wichtiger dürfte für das epistemisch-heuristische Schreiben die **Kopräsenz** von Elementen sein.“<sup>26</sup>

Erst die Beobachtung von Schreibenden zeigt, wie das In- und Miteinander der Anforderungen von den Einzelnen gehandhabt wird. Individuelle Schreibprozes-

<sup>26</sup> ORTNER, HANSPETER 1995: Die Sprache als Produktivkraft. Das (epistemisch-heuristische) Schreiben aus der Sicht der Piagetschen Kognitionspsychologie. In: BAURMANN, JÜRGEN/WEINGARTEN, RÜDIGER (Hg.) 1995: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 320-342, hier S. 323.

se belegen, dass schreiben nicht gleich schreiben ist und bilden die Basis für Einwände gegen die Annahme fester Schreibentwicklungsstadien oder Schreibprozessverläufe. Dass gerade beim Schreiben sehr unterschiedliche Vorgehensweisen praktiziert werden, belegen Beobachtungen zum Verlauf von Schreibprozessen des epistemisch-heuristischen Schreibens. Sie zeigen, dass es persönliche Muster gibt, dass ein intuitives **Schreibgefühl** Schreibprozesse steuert. Diesem entspricht eine alle Schreibhandlungen überwachende Instanz, der Monitor einerseits, der je nach Schreibertyp an anderer Stelle Einfluss darauf nimmt, „[u]nter welchen Bedingungen die einzelnen Teilprozesse jeweils eingeleitet, unterbrochen oder auch verschachtelt werden“ (WROBEL 2000, S. 460), und die motivationale Basis andererseits. Wann ein Einzelner seinen Schreibprozess als erfolgreich erlebt, ist nicht vorherzusehen. Ideale wie das In-Etappen-Schreiben, das Wie-gedruckt-Schreiben oder das An-einem-Stück-Schreiben stehen im Widerstreit.

Eine Schreibanleitung kann zwar Gewicht auf bestimmte Komponenten des Schreibprozesses legen, angesichts der nachfolgend beschriebenen Verschiedenheit der Schreibstrategien ist es jedoch unmöglich und wäre sogar fatal, Einfluss auf den Verlauf von Schreibprozessen zu nehmen.

## 2.4 Schreibstrategien und Schreibertypen (ORTNER)

Das epistemisch-heuristische Schreiben als Hoch-Form der Schreibkompetenz ist das Wissen-schaffende Schreiben, das das wissenschaftliche Arbeiten unterstützt. Auch innerhalb dieser Form des Schreibens gibt es unterschiedliche Vorgehensweisen, die sich beobachten und als **Schreibstrategien**, als „Verfahren der Bewältigung spezifischer Schreibanlässe und potentieller Schreibschwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen“<sup>27</sup> klassifizieren lassen.

Zu den Charakteristika dieser Form individueller Routine zählt, dass sie

- erworbene Ablauf- und Organisationsschemata,
- personengebunden,
- wiederholt vollzogen,
- veränderbar mit variabel kombinierbaren Elementen,
- anlassbezogen ersetzbar und
- aufgabenabhängig

sind (vgl. ebd.). Diese Strategien sind nicht – wie die von BEREITER beschriebenen Vorgehensweisen von Experten und Novizen – als entwicklungsbedingte Phasen aufzufassen, sondern als erworbene oder gelernte bzw. angeeignete Verhaltensformen. Sie lassen sich gerade in Situationen des epistemisch-heuristischen Schreibens beobachten, denn dieses Schreiben bezieht alle Dimensionen des Schreibens, alle Facetten des Textwissens mit ein:

<sup>27</sup> ORTNER, HANS PETER 2000: Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer, S. 351.

„Am Anfang stehen weder der Plan noch die Intention, am Anfang steht ein Repertoire von Gepflogenheiten (erzählen, schreibend auf Reize reagieren) [...]. Das epistemisch-heuristische Schreiben ist ein Komplex von Gepflogenheiten, mit bestimmten Reizen, Themen, Figuren, Begriffen umzugehen. Der Text, der dabei entsteht, ist eine Gestalt im Sinne der Gestaltpsychologie, eine Gestalt, die sich aus den vorliegenden Reizen, Elementen und Daten, ergibt.“ (ORTNER 1995, S. 323)

Mit Blick auf das Wissen-schaffende Schreiben beschreibt ORTNER zehn Schreibstrategien, die mit bestimmten Schreiber-Typen korrespondieren (2000, S. 356 ff.). Die verschiedenen – personenspezifischen – Schreibstrategien machen die Komplexität des Schreibhandelns, das unterschiedlich organisiert sein kann, deutlich. Die Palette der Vorgehensweisen reicht vom In-einem-Zug-Schreiben bis zum Schreiben als Den-Text-Erpuzzeln:

1. (Scheinbar) nicht zerlegendes Schreiben. Schreiben in einem Zug, Schreiben im Stil der *pensée parlée*, *écriture automatique*. Typ des Aus-dem-Bauch-heraus-(=Flow-)Schreibers

Diese Form des „einspurigen“ Schreibens bezeichnet ORTNER als „vieler Didaktiker liebstes Kind“ (2000, S. 374). Das Sofort- oder Spontanschreiben ist die erste Form des Schreibens, die erst im Alter von neun bis dreizehn durch planende Formen abgelöst wird.<sup>28</sup> Diese dem Sprechen ähnliche Textproduktionshandlung bildet die Basis für andere Schreib-Strategien (vgl. ORTNER 2000, S. 379).

„Das spontane, unzerlegte Arbeiten auf der Spur der sozialen Sprache, wie es für das Schreiben im Stil der *pensée parlée* üblich ist, kann als weitere, oft unverzichtbare Ressource auch in anderen Strategien eingesetzt werden. Vor allem in der Bearbeitung begrenzter, lokaler Formulierungsprobleme; wenn das Schreiben nur noch Wissen wiedergebend ist. Es gibt auch ein spontanes Aus-dem-Bauch-heraus-Schreiben auf eine bestimmte Strecke hin. Wenn Worte und Gedanken nur so dahinfließen, wird jeder Schreiber, ganz gleich welche Strategie er praktiziert, sich dem Flow überlassen.“ (ORTNER 2000, S. 381)

Neben diesem Verfahren, das Schreibprozess und zu schreibenden Text in eins setzt (nichts zerlegt), lassen sich drei weitere grundsätzlich verschiedene Verfahren der Textproduktion beobachten, die – jeweils auf eigene Weise – sequenzieren: das moderate und das starke Zerlegen des **Produktionsprozesses** einerseits, sowie das Zerlegen des **Produktes** andererseits. Diese Verfahren kennzeichnen Gruppen der von ORTNER beobachteten Schreibstrategien. Eine erste ist die der moderaten Textproduktionsprozess-Zerleger.

<sup>28</sup> „Bis zu einem Alter von 10 Jahren gibt es praktisch keine Indikatoren, die auf eine Trennung von Textproduktion und Planung bzw. auf Planungsphasen überhaupt hinweisen. Wenn sie mit einer Schreibaufgabe konfrontiert werden, beginnen die Kinder bis zu diesem Alter unmittelbar mit dem Schreiben.“ (FEILKE 1993a, S. 25 f.)

„Die moderat Zerlegenden gehen insofern systematisch vor, als sie bestimmte Abfolgen (**Zuerst-dann**-Sequenzen) einhalten. Es sind Sequenzialisten.“ (ORTNER 2000, S. 382, Hervorh. im Original)

In diese Gruppe sind die nächsten vier Schreibertypen einzuordnen:

2. Einen Text zu einer Idee schreiben. Typ des Einzigtext-, des Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreibers

Wer zu einer Idee einen Text verfasst, lässt sich leiten vom Thema einerseits und dem Wissen über die Sache und dem Wissen über die Textsorte andererseits. Somit gibt es im Gegensatz zum reinen Schreiben im Stil der *pensée parlée* eine die Textproduktion steuernde Instanz: die Textidee. Merkmal der Strategie des Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreibens ist die „Fernsteuerung vom Thema, von der Ausgangsidee“ (ORTNER 2000, S. 297) her. Diese Strategie kann aufgefasst werden als

„der Grundtyp des Wissen wiedergebenden Schreibers schlechthin, wie ihn SCARDAMALIA/BEREITER charakterisieren. [...] Die Schreibaufgabe wird aufgefaßt als Aufgabe, zu sagen, was zu sagen ist, d. h. was der Schreiber zum Thema weiß und was die Textsorte/-struktur von ihm verlangt.“ (ORTNER 2000, S. 399)

Wird diese Strategie angewandt, ist es möglich, schreibend Wissen zu produzieren, dessen sich der/die Schreibende anders nicht bewusst geworden wäre, allerdings erlaubt das Verfahren keine Umstrukturierung von Wissen. Zentral ist folgende Beobachtung:

„Gemeintes und Geschriebenes sind nur in Ansätzen gegeneinander ausdifferenziert. Entscheidend für die Gestalt des entstehenden Textes ist die Produktionslogik. So wie die Einfälle kommen, werden sie präsentiert. Eine für das Sprachwerk an sich (im Gegensatz zur Sprechhandlung im Sinne Bühlers) typische Präsentationslogik gibt es nicht.“ (ORTNER 2000, S. 400)

Diese Schreibstrategie ist in der Schule der Normalfall überall dort, wo Texte zu zwar lebensnah gestellten, aber nicht weiter vorbereiteten Themen verfasst werden. Wer unter solchen Bedingungen Texte verfasst, muss Text und Idee in eins setzen.

Die Überlegung, das, was gemeint ist, auf mehr als die eine gewählte Weise zu formulieren, ist diesem Schreiben fremd, jedoch Charakteristikum der nächsten Schreibstrategie:

3. Schreiben von Textversionen zu einer Idee. Typ des Mehrversionenschreibers, des Versionen-Neuschreibers

Diese Schreibstrategie ist auf das Medium Sprache ausgerichtet. Sie sucht die adäquate Darstellung des Gemeinten im Geschriebenen – und nimmt hierfür mehrere Anläufe in Kauf. Zentral ist

„die Parallelaktion, die produktive Dialektik zwischen entstehender Version, Erstversion, Zweitversion usw. und Konzeption (das ist ein Pingpong nach dem Buschka/Matrjóscha-Prinzip). Wobei die Konzeption sich natürlich auch durch die Versionen ändert oder profilierter wird.“ (ORTNER 2000, S. 417)

Diese Strategie ist ganzheitlich ausgerichtet, ihr Schreiben greift auf das der *pensée parlée* zurück. Es kommen allerdings der Aspekt der Orientierung an Thema und Textsorte und das Element der Reflexion hinzu.

„Damit erhält das Schreiben eine zweite wichtige Steuerungsinanz: Nicht nur das schon Geschriebene steuert die Fortsetzung – Gestaltherstellung im Rahmen von Satznachbarschaften –, sondern auch die übergeordnete Perspektive: Was geschrieben wird, muß (zumindest) auch Figur sein, die hier Perspektive, Idee usw. genannt wird [...]“ (ORTNER 2000, S. 421 f.)

Diese Strategie ist – wird sie in Reinform und auf umfangreiche Texte bezogen praktiziert – unhandlich, denn sie verfolgt keine punktuelle, lokale Verbesserung, sondern eine umfassende, globale Neuproduktion. In der schulischen Schreiberfahrung kommt sie somit zumeist nicht vor, auch wenn die Herstellung eines neuen Textes den meisten leichter fallen dürfte als ein Redigieren.

Mit einem auf Teilaspekte des Ganzen gerichteten Wechsel der Perspektive wird die nächste Schreibstrategie möglich:

4. Herstellen von Texten über redaktionelle Arbeit an Texten (Vorfassungen), von verbesserten Versionen durch Arbeit am vorliegenden Text. Typ des Text-aus-den-Korrekturen-Entwicklers

Der redigierend vorgehende Textproduzent verfährt bei Störungen der Textgestalt rekursiv. Er verbessert Weitschweifigkeiten, Lücken, Unklarheiten, Inkohärenzen und Sprünge, überarbeitet Formulierungen – „[d]ie Endfigur muß aus dem Text herausgerubbelt werden“ (ORTNER 2000, S. 435). Grundvoraussetzung für ein solches Arbeiten an und für den Text ist eine Distanz, die ein Beurteilen ermöglicht:

„Der vorliegende Text wird dadurch zur Vorgestalt, daß er als noch nicht gute Gestalt bewertet wird. Der Versionenredigierer ‚er-redigiert‘ sich – im Text herumfuhrwerkend – das, was dem Leser dann (und nur dann) als die ‚kognitive Repräsentation des ‚Gemeinten‘ (MOLITOR 1984, 38) gegenübertritt, wenn er die Textinformation in sein Wissen übernommen hat.“ (ORTNER 2000, S. 435 f.)

Dabei ist – noch immer – im eigentlichen Schreiben eine Einheit von Zeit und Schreib-Handlung gegeben, der Schreibende nimmt sich jedoch Auszeiten, um seinen Text zu überarbeiten, das Überarbeiten ist nicht Bestandteil des Schreibens. „Wohl dem, der ein Ende findet!“ (ORTNER 2000, S. 437), und genau hier liegt ein Grundproblem des Versionenredigierens: das Im-richtigen-Moment-

Aufhören ist nicht immer einfach. Es ist eng verwandt mit dem zweiten, das darin besteht, den Text nicht zu zer-redigieren; denn nicht immer sind Änderungen Verbesserungen. Der Plan des Textes ergibt sich – wie bei den drei zuvor genannten Strategien – beim Schreiben.

„Die Grenze zwischen den Strategien drei und vier ist fließend. In ihrem Kern sind sie aber deutlich voneinander zu unterscheiden. Etwa nach dem Prinzip: Version[en] zu einer Idee vs. Idee aus einer Version.“ (ORTNER 2000, S. 438)

Beim nächsten Schreibertyp ist das anders, er rückt das Vor-dem-Schreiben-Planen in den Vordergrund:

5. Planendes Schreiben (Plan = eine Version in Kurzschrift). Typ des Planers Der Planer macht, bevor oder während er schreibt, einen Plan, ein Konzept, eine Gliederung, eine architektonischen Skizze, einen Aufriss, eine Struktur, eine Idee, ein Schema, eine Konzeption, eine Disposition, eine Stichwortliste – das, was als Plan bezeichnet wird, kann unterschiedliche Form annehmen. Sein Wesen liegt in der Füreinander-und-aufeinander-Bezogenheit von Einzelperspektiven (vgl. ORTNER 2000, S. 448). Zwei Bedingungen müssen erfüllt sein, damit eine Schreibstrategie als planend gilt:

„So wie für die Schreibstrategien Nr. 2, 3 und 4 ist für die planende Schreibstrategie die akzentuierte Mitwirkung der Idee, der Konzeption usw. typisch. Das ist die erste Bedingung. Die zweite: Die Idee auf der konzeptionellen Ebene bleibt nicht ganzheitlich-holistisch, bleibt nicht eine Figur mit undifferenzierter Binnenstruktur (wie in Strategie Nr. 2, 3 und 4), sondern sie wird diskursiv organisiert – eben: als Plan entfaltet.“ (ORTNER 2000, S. 449)

Mit den Einheiten des Planens kann unabhängig vom (formulierten) Text gearbeitet werden, der Plan steht vor bzw. neben dem Text, entspricht ihm nicht. Der Plan leistet eine vorwegnehmende Textstrukturierung und -ordnung, entwickelt Perspektiven für den Text, indem er Einzelelemente ausmacht und aufeinander bezieht:

„Im Fokus der Aktivität PLANEN steht die Makrostruktur. Diese Fokussierung ist eine Antwort auf eine Schwierigkeit oder – schon habitualisiert – eine Antwort auf eine mögliche Schwierigkeit. Und eine Technik der Ertragssteigerung. [...] Wie immer, wenn ein Schritt stark ausgeprägt ist, hat das Folgen: Es gibt nachgeordnete Schritte, z. B. PLANEN – FORMULIEREN.“ (ORTNER 2000, S. 461, Hervorh. im Original)

Anders gehen diejenigen vor, die den Textproduktionsprozess stark zerlegen. Sie arbeiten sukzessiv-sequenziell und additiv. Besonders deutlich wird dies bei demjenigen, der den Schreibprozess in zwei große Phasen gliedert: das textvorbereitende Denken und ein anschließendes Schreiben. Zu dieser Gruppe zählen wiederum drei Schreibertypen:

6. Einfälle außerhalb des Textes weiterentwickeln. Konzeptuell extralingual und niederschreibend. Typ des Niederschreibers

Der Niederschreiber trennt das Denken vom Schreiben konsequent, er hält (Zwischen-)Ergebnisse des Denkens nicht schriftlich fest. Das Schreiben findet in dieser Strategie spät – „nach einer verlängerten Aktionspause“ (ORTNER 2000, S. 483) – statt:

„Es handelt sich um eine Transposition der (fast) zu Ende entwickelten Gestalt ins Geschriebene – deswegen der Eindruck einer bloßen Niederschrift. [...] Beim zweiten Schritt geht es vorwiegend um Assimilation – deshalb der Eindruck der Translation eines Repräsentandums.“ (ORTNER 2000, S. 483)

Zwar benötigt die Niederschrift Zeit, an Feinabstimmungen wird – im Mikrobereich – formuliert, doch erfordert diese Technik keine Schreib-Arbeit im Makrobereich. Insofern hat diese Strategie eine Form der Bearbeitung des Problems, der Strukturgewinnung, der Wissenser-, -be- und -verarbeitung entwickelt, die das Formulieren als abgekoppelte Tätigkeit isoliert.

Insofern erscheint das Schreiben nach wie vor als ein in einem vollzogenes Handeln. Die nun folgenden „Schreibstrategien der (vielen) kleinen Schritte“ zerlegen den Schreibprozess (ORTNER 2000, S. 484).

7. Schrittweises Vorgehen – der Produktionslogik folgend. Typ des Schritt-für-Schritt-Schreibers

Dieser Schreibertyp versucht, die für das Schreiben notwendigen Handlungen voneinander zu trennen, phasenweise und dadurch effektiv zu arbeiten. Dies entspricht einer Aufsatzlehre, die die Schritte Sammlung, Sichtung, Gliederung, Erörterung empfiehlt – „[z]ur Linearität des Schlußtextes kommt die Linearität des Herstellungsprozesses (obwohl das ganz verschiedene Dinge sind) [...]“ (ORTNER 2000, S. 484).

„Die allgemeinsten Funktionen des schrittweisen Vorgehens sind: Ermöglichung oder Erleichterung des Vollzugs, der unterbrochen wird: Ausstieg aus der Linearität, um rascher voranzukommen.“ (ORTNER 2000, S. 486)

Ein solches Vorgehen ist arbeitsteilig. Es bietet sich bei umfangreichen Schreibvorhaben (wissenschaftlicher Aufsatz, Hausarbeit) an, die sich dadurch auszeichnen, dass unterschiedliche Tätigkeiten zu vollziehen sind, etwa recherchieren, exzerpieren (ein Schreiben für das Schreiben), formulieren und überarbeiten. Das schrittweise Vorgehen ermöglicht ein Vorankommen, birgt aber auch die Gefahr des Sich-Verzetteln, dadurch dass Phasen nicht verlassen oder im Rückwärtsgang wieder aufgenommen werden.<sup>29</sup>

<sup>29</sup> RUHMANN 1995 beschreibt „Nicht anfangen und nicht aufhören“ als zentrale Probleme der Studierenden in der Schreibberatung. Ein Schritt-für-Schritt-Vorgehen führt dazu, dass besonders die Phase des Schreibens als problematisch empfunden wird: „Die Zähigkeit der Ar-



Eine andere Schwierigkeit birgt das folgende Verfahren, das den Prozess ebenfalls in Phasen zerlegt, dabei aber die Sequenzierung der Schritte aufbricht:

#### 8. Synkretistisch-schrittweises Schreiben. Typ des Synkretisten

Diese Form des Schreibens – von ORTNER als „Working by Chaos“ charakterisiert – ist eine Form, die zum Medium des Denkens geworden ist, das epistemisch-heuristische Schreiben par excellence. Es wird nicht niedergeschrieben, was zuvor erdacht wurde, sondern im Schreiben findet das Denken statt. Der Synkretist (der nicht linear geordnet fortschreibt) erzeugt eine Arbeitsgrundlage, einen Text vor dem Text, der überarbeitet bzw. zu einem Text umgearbeitet werden muss. Dies kann als Technik gewollt sein, kann sich aber auch angesichts einer hochkomplexen Schreibaufgabe als Ergebnis einer Ohnmacht der Anforderung gegenüber ergeben:

„Den Synkretismus kann man als die Extremform eines gestaltoffenen, aber auch gestaltschwachen Denkens ansehen. Die für das Schreiben so wichtige Kopräsenz der Daten ist in dieser Form des Verhaltens am leichtesten herzustellen.“ (ORTNER 2000, S. 497 f.)

Wird das Verfahren als Strategie genutzt, ist der Weg das Ziel: „Schritte machen, die irgendetwas mit dem Weg zu tun haben; die Lösung erhinken“ (ORTNER 2000, S. 506). Dabei können alle bisher beschriebenen Strategien angewandt werden:

„Diese Strategie ist ein Integrationsverfahren für alle bisherigen Strategien, die so zu Teilstrategien werden. Sie vereinigt alles unter einem Dach: alle möglichen Strategien und alle möglichen Schritte. Alles ist zugelassen, was die Gestaltbildung, die Themen- und Textteilarchitektur fördert.“ (ORTNER 2000, S. 506)

Alles kann zum Nichts führen – eine Gefahr dieser Strategie liegt darin, sich nicht festzulegen, Puzzle-Texte zu produzieren.

Eben dies passiert vielen Studierenden, die an der Komplexität der Schreibaufgabe scheitern, beim Schreiben herumprobieren und Synkretismus als Ergebnis produzieren, nicht als Strategie praktizieren. ORTNER 2000 nennt zahlreiche Gründe für die Wahl dieser Strategie (vgl. S. 525 f.), darunter Schwierigkeitsgrad und Umfang der Schreibaufgabe, aber auch die Undeutlichkeit der Aufgabenstellung.

---

beiten bis zur verbindlichen [sic!] schriftlichen Niederlegung führen sie eher auf die Komplexität der wissenschaftlichen Sache zurück als auf ihr eigenes Unvermögen. Das ändert sich dann, wenn die Formulierungsarbeit beginnt.“ (RUHMANN, GABRIELA 1995: Schreibprobleme – Schreibberatung. In: BAURMANN, JÜRGEN/WEINGARTEN, RÜDIGER (Hg.) 1995: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 85-106, hier S. 87.)

Die beiden letzten Schreibstrategien setzen beim Produkt an. Sie bilden die Gruppe des produktzerlegenden Schreibens und werden nach dem Grad, in dem sie das Schreibprodukt zerlegen, unterschieden.

9. Moderat produktzerlegend. Das Schreiben von Produktsegmenten. Typ des Textteilschreibers

Dieser Schreibertyp zerlegt das zu verfertigende Produkt in Teile, die er (linear) fortschreibt.

„Bei dieser Art des Schreibens wird die Linearität und die Entfaltung der Diskursivität im Detail praktiziert, nicht aber en gros. Die Gesamtgestalt darf eine Zeitlang im dunkeln, darf Figur bleiben, die Einzelteile werden als Gestalten vor diesem Grund ausgeführt. Der Schwung der Bewegung, die Impulsivität – resultierend aus der Einheit der aktionalen Gestalt – können so maximal genutzt werden, auch wenn die Struktur des Ganzen noch nicht ans Licht des diskursiven Mediums gebracht worden ist. Im Gegenteil: Durch diese Technik hoffen Schreiber eine Lösung im Hinblick auf die noch nicht diskursiv entfaltete Figur zu finden.“ (ORTNER 2000, S. 541)

Einleitung, Hauptteil und Schluss sind potentielle Textteile – „Inseln“ (Ortner 2000, S. 541). Jeder Textteil ist für sich linear, die Reihenfolge ihrer Erstellung jedoch ist variabel: Die Textteile können – einem linearen Leseweg entsprechend – nacheinander verfasst werden, denkbar sind (und praktiziert werden) auch die Abfolgen: Einleitung, Schluss, Hauptteil und Schluss, Einleitung, Hauptteil sowie Insel, Insel, Insel, Gesamtzusammenhang.

Die isolierte Bearbeitung von Textteilen kann als Strategie angewendet werden. Aber ähnlich wie bei den vorgenannten Sequenzialisten kann das Verfahren durchaus auch nicht Ergebnis einer Schreibentscheidung, sondern Anzeichen von Überforderung sein. In diesem Falle entstehen Textteile, die unverbunden nebeneinander stehen und nicht oder wenig aufeinander bezogen sind.

Diese Gefahr wird größer bei der nächsten und zugleich letzten Strategie:

10. Schreiben nach dem Puzzle-Prinzip. Extrem produktzerlegend. Typ des Produkt-Zusammensetzers

Diese Strategie des Herstellens vieler Kleintexte mag Konsequenz des Scheiterns der synkretistischen Strategie sein, kann aber auch auf die Komplexität des Gegenstandes zurückzuführen sein. Sie zielt auf ein formulierendes Spiel mit Gedanken:

„Die Vollendung ist eher zweitrangig. Das Epistemisch-Heuristische, die Expedition durch den Raum des Denkmöglichen, ist das Ziel; die Texte sind Spuren dieser Reise.“ (ORTNER 2000, S. 555)

Die Puzzle-Teile dieses Schreibertyps sind nicht text- oder textsortenbezogen, sondern inhaltlich begründet: Ziel ist es, einen Gedanken zu klären, nicht an einem Text zu schreiben, es entstehen Aphorismen, die in eine Ordnung zu bringen sind. Der Produktzusammensetzer ist ständig auf der Suche nach der guten Gestalt:

„Aber anders als beim Puzzle, wo wenigstens die Teile vorgegeben sind, muß er an den Teilen auch noch arbeiten. Er muß gestaltend probieren, ob sie in eine Gestalt passen, die er nicht kennt. [...] Der Zusammenhang muß erprobt werden, muss erschrieben werden.“ (ORTNER 2000, S. 561)

Es führen – das zeigt sich hier – viele Wege zum Text, **den** Schreibprozessverlauf gibt es nicht. Das In- und Miteinander von Schreiben und Denken determiniert den Verlauf eines Schreibprozesses, es ist nicht allein vom Wissen über Textsorten beeinflusst, sondern auch abhängig von der Person.<sup>30</sup> Ziel einer lehrgangsmäßigen Anleitung zum Schreiben sollte es daher sein

- Raum dafür zu bieten, nicht-zielführende Schreibstrategien zu erkennen und zu verändern,
- Schreibhandlungssicherheit zu vermitteln, ohne zu gängeln,
- Schreibbewusstheit zu fördern und Hilfen zu geben, die eigene Schreibentscheidung in Bezug zu allgemeinen Hinweisen einzuordnen.

Schreibroutinen, Textordnungsmusterwahl bzw. -wechsel, Reflexionen und Entscheidungen, die zu Formulierungen geführt haben, bleiben überwiegend implizit, sie werden dem Schreibenden nicht bewusst und während des Formulierungsprozesses in der Regel nicht expliziert. Dass es sie gibt und dass sie den Schreibenden selbst prinzipiell zugänglich sind, belegen die Verläufe von Schreibprozessen zusammen mit Protokollen lauten Denkens.<sup>31</sup>

Die Schreibforschung hat Pausen (s. Kapitel 2.5) und Revisionen (s. Kapitel 2.6) als Charakteristika des Entstehens von Formulierungen beschrieben. Ein Lehrgang, der Schreibprozesse anleiten und begleiten will, kann Kriterien bereithalten, die den Schreibenden Antworten auf die sich ihnen in Pausen und bei Revisionen stellenden Fragen geben.

<sup>30</sup> „Die Darstellung der Strategiediskussion macht deutlich, dass wir insgesamt noch weit davon entfernt sind, über brauchbare Modellierungen des Schreibprozesses zu verfügen, die sowohl entwicklungs- wie auch kontextsensitiv sind.“ (SIEBER 2003, S. 214.)

<sup>31</sup> JANET EMIG führte 1971 eine erste Untersuchung von Schreibprozessen bei Zwölfklässlern unter Einsatz des Verfahrens lauten Denkens („compose aloud“) durch. Schreibende werden gebeten, ihre Gedanken parallel zum Schreiben laut auszusprechen, durch die Aufzeichnung dieser verbalen Daten entstehen Protokolle lauten Denkens. Das Verfahren geht zurück auf KARL BÜHLER (vgl. WEIDLE, RENATE/WAGNER, ANGELIKA C. 1994: Die Methode des Lauten Denkens. In: HUBER, GÜNTER L./MANDL, HEINZ 1994: Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 81-103).

## 2.5 Formulieren (I): Pausen und Prätexte (KESELING, WROBEL)

Die Beobachtung von Schreibprozessen gibt Hinweise auf die Funktion von Textsortenwissen für den Formulierungsprozess: Schreiber schreiben nicht stetig voran, sondern machen auch bei so genanntem flüssigem Schreiben in der Regel Pausen, in denen sie über den entstehenden Text nachdenken. Der Rahmen eines Textplans enthält noch nicht die Formulierung, diese wird im eigentlichen Schreiben hergestellt:

„Die Textelaboration am Punkt des Schreibens wird durch textbezogene **Intentionen und Pläne** zwar gesteuert, die sprachliche und inhaltliche Ausführung auf der **Mikroebene** aber ist in diesen nicht oder nur andeutungsweise vorgezeichnet. Eine befriedigende Lösung für die aktuellen Aussageprobleme muss im Moment des Schreibens gefunden werden.“<sup>32</sup>

Pausen werden als Anzeichen für aktuelle Formulierungsprobleme betrachtet und sind auch in flüssigen Schreibprozessen konstitutiv. KESELING beschreibt am Beispiel von Wegbeschreibungen zwei Pausentypen,

- Satzpausen (an den Satzenden) und
- Wortpausen (Pausen innerhalb eines Satzes, entweder an Teilsatzgrenzen oder vor Wörtern mit hohem Informationsgehalt).

In Satz- und Wortpausen wird Unterschiedliches geplant bzw. entschieden:

„In den Satzpausen wird überlegt, **was** als nächstes überhaupt zu schreiben ist, und es wird dort außerdem der nächste Satz verbal vorgeplant, während es in den Wortpausen ausschließlich um den Wortlaut [...] zu gehen scheint [...]“.<sup>33</sup>

Während die Satzpausen im Allgemeinen länger als fünf Sekunden andauern, sind Wortpausen deutlich kürzer.<sup>34</sup>

Den beiden Pausentypen lassen sich zwei Formen von Planungsaktivitäten zuordnen:

- **Reflexionen**, „Gedanken über den zu schreibenden Text“, die „noch nicht der Text selbst“ sind (KESELING 1988, S. 71); diese beziehen sich auf den

<sup>32</sup> PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R. 1997: Erarbeitung von Textstrukturen. Zu einigen Verbindungen zwischen Schreibforschung und kognitiver Textlinguistik. In: ANTOS, GERD/TIETZ, HEIKE (Hg.) 1997: Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen: Niemeyer, S. 65-79, hier S. 68, Hervorh. im Original.

<sup>33</sup> KESELING, GISBERT/WROBEL, ARNE/RAU, CORNELIA 1987: Globale und lokale Planung beim Schreiben. In: Unterrichtswissenschaft 15/1987, S. 349-365, hier S. 363, Hervorh. im Original.

<sup>34</sup> KESELING, GISBERT 1988: Probleme der inhaltlichen und verbalen Planung beim Schreiben. Bericht über ein Forschungsprojekt. In: NERIUS, DIETER/AUGST, GERHARD (Hg.) 1988: Probleme der geschriebenen Sprache. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR. Linguistische Studien. Reihe A, Arbeitsberichte Nr. 173, S. 65-86, hier S. 66 f.

unmittelbar folgenden Satz bzw. das unmittelbar folgende Textelement und finden ausschließlich in Satzpausen statt, sowie

- **Vorformulierungen**, „Teile des endgültigen Textes oder Vorstufen davon, die später wieder verworfen oder verändert werden“ (ebd.), die in Wortpausen ausprobiert werden.

Insofern sind Pausen als Anzeichen für aktuelle Planungs- und Entscheidungsprozesse zu begreifen, die wesentliche Bestandteile des Schreibprozesses im engeren Sinne sind. Beobachtungen von Schreibenden beim Formulieren bestärken die Annahme,

„daß in diesen Satz- und Teilsatzpausen Gedanken und Formulierungen produziert werden und daß Formulierungen in vergleichsweise kurzen, oft einem einfachen Satz oder Teilsatz entsprechenden Segmenten hervorgebracht werden, daß die schriftliche Textproduktion in dieser Hinsicht also ähnlich organisiert ist wie die mündliche Textproduktion“<sup>35</sup>.

Nur ist es im Vergleich zum mündlichen Gespräch beim Schreiben unproblematisch, sich lange Planungspausen zu erlauben: Pausen im Schreibprozess ermöglichen es, vom Text auf globaler und lokaler Ebene Vorstellungen zu entwickeln, zu überprüfen und umzusetzen. Die diesbezüglichen Planungsaktivitäten betreffen drei Bereiche:

- die Vorplanung dient der Orientierung auf den zu schreibenden Text als ganzen,
- die globale Planung dient der Orientierung auf den nächsten Satz (entspricht „einer während der Produktion einer Skripteinheit wirksamen Orientierung auf die momentan zu produzierende Skripteinheit“ (KESELING 1993, S. 95)),
- die lokale Planung dient der Vervollständigung einer Satzstruktur (entspricht „einer nur während der Ausfüllung eines Platzes wirksamen Orientierung auf den in diesen Platz einzupassenden Gedanken und dessen Formulierung“ (ebd.)).

Pausenort und Pausendauer einerseits sowie die flüssig geschriebenen Textpassagen andererseits lassen sich in Beziehung setzen zu den schriftlich fixierten Spracheinheiten:

„Die Segmente ohne Pausen oder mit seltenen Pausen zeichnen sich in lexikalischer, syntaktischer und morphologischer Hinsicht durch eine relative Formenarmut aus, während die Segmente mit häufigen Pausen eine Formenvielfalt aufweisen.“<sup>36</sup>

<sup>35</sup> KESELING, GISBERT 1993: Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen: Niemeyer, S. 94.

<sup>36</sup> KESELING, GISBERT 1987: Zur Produktion syntaktischer Strukturen in schriftlichen Texten, am Beispiel von Summaries und Wegbeschreibungen. In: ROSENGREN, INGER (Hg.) 1987:

Ein bekanntes Textmuster erlaubt es dem Schreibenden, textsortenspezifische Wendungen, Phraseologismen, die „bis zu einem gewissen Grad auswechselbar sind und mit dem Thema nichts zu tun haben“ (KESELING 1987, S. 107), zu verwenden. Diese hängen mit der allgemeinen Gliederung und Argumentation einer Textsorte zusammen und geben dem zu schreibenden Text einen allgemeinen Rahmen. Der entstehende Text entspricht somit einer Verkettung von Makro-einheiten, die sich aus

- (textsortenspezifischen phraseologischen) Rahmenausdrücken – die als Prä- und/oder Postdeskriptionen auftreten können<sup>37</sup> – und
- (themenbezogen formulierten) Deskriptionen

zusammensetzen und durch die Verfahren der Reihung bzw. Spezifizierung verbunden sind (vgl. KESELING 1987, S. 108). Für die von KESELING untersuchten Wegbeschreibungen gilt, dass Rahmenausdrücke und Deskriptionen durch lexikalisch und syntaktisch verschiedene Einheiten repräsentiert werden, die sich auch in Funktion und Position unterscheiden:

„Die Deskription ist in der Regel mit dem Thema Rhema identisch, d. h. sie enthält das Sprachsegment mit dem höchsten Mitteilungswert und normalerweise auch die Tonsilbe. In lexikalischer Hinsicht überwiegen Platz, Straßen- und Gebäudenamen, Ausdrücke, die Straßen usw. beschreiben, die Richtungen oder Orientierungen angeben, die für den Adressaten also geeignet sind, die abzuschreitenden Teilstrecken zu identifizieren. Syntaktisch überwiegen Nominalphrasen, Präpositionalphrasen und Richtungs- und Ortsadverbien [...]. Die Prädeskription gehört demgegenüber zum Themabereich und ist bis zu einem gewissen Grade redundant oder weniger wichtig bzw. aus dem Kontext erschließbar. In den meisten Fällen besteht sie entweder aus einem floskelhaften Segment [...] und – fakultativ – aus einer Konjunktion, einem temporalen, zuweilen auch modalen Adverb und/oder der Angabe eines in der vorausgehenden Äußerung schon genannten Orts.“ (KESELING 1995, S. 209)

Lange Pausen (Satzpausen) finden in der Regel vor einem Rahmenausdruck, zumeist an den Schnittstellen der Makroeinheiten statt, liegen vor Hauptsätzen, *und*-Sätzen, in Satzgefügen vor dem Vordersatz, manchmal auch vor dem Nebensatz. Kurze Pausen stehen in keiner Beziehung zu Satzgrenzen, sie kommen überwiegend (unmittelbar) vor Deskriptionen vor, je länger ein Deskriptionselement ist, desto wahrscheinlicher ist eine Pause (vgl. KESELING 1987, S. 111 f.). Dabei ist das Deskriptionswort schon häufig in der vorangehenden Reflexion enthalten.

Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1986. Stockholm: Almqvist & Wiksell, S. 105-118, hier S. 106.

<sup>37</sup> KESELING, GISBERT 1995: Pausen und Pausenorte in schriftlichen Wegbeschreibungen. In: BAURMANN, JÜRGEN/WEINGARTEN, RÜDIGER (Hg.) 1995: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 201-219, hier S. 209.

Die Formulierung von Textelementen erfolgt auf der Grundlage unterschiedlicher Planungsprozesse bzw. zum Teil bewusster Vermittlungsprozeduren zwischen Sprachform(e)n, Textsorte und Textinhalt. Diese können an Pausen abgelesen werden und sind als Beurteilungs- und Entscheidungsprozesse, die auf einer Meta-Ebene stattfinden und an so genannten **Prätexten** erprobt werden, aufzufassen.

„In einem engeren Sinne versteht man unter Prätexten sprachliche Elemente, die im Formulierungsprozess mit der erkennbaren Intention einer textuellen Realisierung erzeugt werden, die aber nicht niedergeschrieben werden, sondern lediglich mental repräsentiert sind. Prätexte in diesem Sinn sind gleichsam unmittelbare, aber noch nicht inskribierte Vorstufen von Textäußerungen [...].“<sup>38</sup>

Prätexte sind dem Sprachverstehenssystem und dem Leseverstehenssystem zugänglich, d. h. sie werden im Formulierungsprozess auf der Basis von Sprachwissen und Textwissen beurteilt und gegebenenfalls mehrfach verändert.

„Prätexte sind als mentale Repräsentationen einerseits leicht und unaufwendig zu produzieren und zu revidieren, da sie den formalen Restriktionen der schriftlichen Sprache nicht bzw. nicht vollständig unterliegen. Sie ersparen damit einen Teil des kognitiven und aktionalen Aufwandes, der mit der Erzeugung und vor allem Veränderung manifester Textäußerungen verbunden ist. Als sprachliche Formen sind Prätexte jedoch andererseits der sprachlichen Wahrnehmung zugänglich: sie können in gewisser Weise rezipiert, in Hinblick auf ihre sprachlichen Merkmale analysiert, bewertet und manipuliert werden.“ (WROBEL 1992, S. 370)

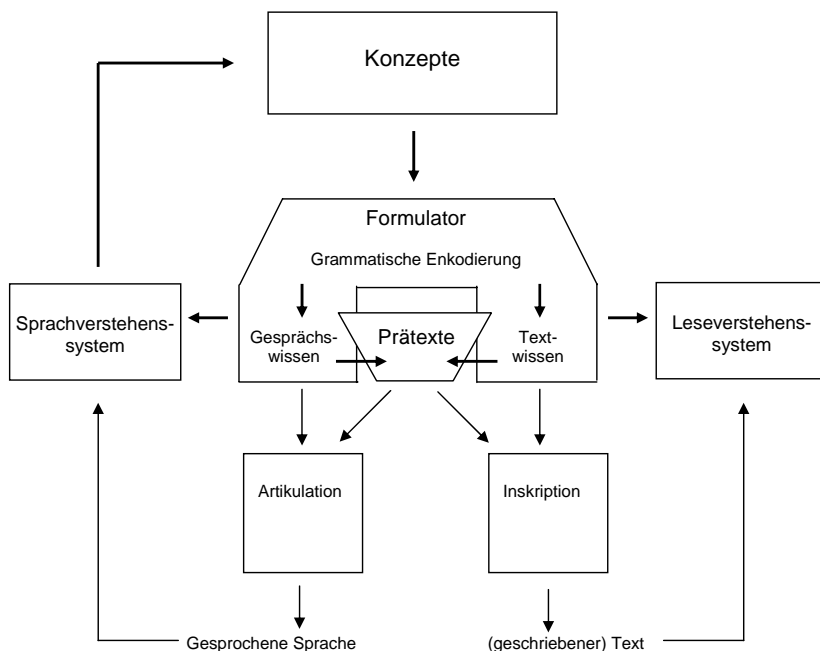
Erst das, was einen solchen Prüfprozess durchlaufen hat, wird zu Papier gebracht. Die Prätexte sind bewusste Formulierungsversuche, die dazu dienen, Gedanken zu versprachlichen und greifbar zu machen, jedoch noch nicht in der endgültigen Schrift-Form, sondern bloß vorläufig. Ein gegebenes gedanklich-inhaltliches Konzept wird in einem Drei-Stufen-Verfahren zur Sprache gebracht:

- Eine Prätext-Formulierung wird zunächst auf konzeptuelle Stimmigkeit und „Klangstruktur“ (vgl. KESELING 1988) überprüft. Es wird angenommen, „dass Prätexte als Input für das Sprachverstehenssystem primär unter solchen Gesichtspunkten geprüft werden, die für das Verstehen natürlich-gesprochener Sprache eine zentrale Rolle spielen“ (WROBEL 2002, S. 90).
- Danach wird ein Prätext auf der Grundlage von Textwissen begutachtet: „So müssen Formulierungen u. a. den allgemeinen Regeln der Textkonstitution und dem jeweils zugrunde liegenden Textmuster angepasst werden; sie müssen retrospektiv mit dem bisher geschriebenen und prospektiv mit noch geplanten Formulierungen verknüpft werden.“ (ebd.)

<sup>38</sup> WROBEL, ARNE 2002: Schreiben und Formulieren. Prätexte als Problemindikator und Problemlösung. In: PERRIN, DANIEL/BÖTTCHER, INGRID/KRUSE, OTTO/WROBEL, ARNE (Hg.) 2002: Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 83-96, hier S. 85.

- Im dritten Schritt wird der nun zweifach kontrollierte Prätext überarbeitet, um dann erneut überprüft zu werden.

Das folgende Schema veranschaulicht die Funktion von Prätexten im Formulierungsprozess:



**Abb. 2.8:** Prätextualisierung als metakognitiver Zyklus (WROBEL 2002, S. 91)

In den Prätexten äußern sich Formulierungsprobleme, die mit Hilfe von Prätextrevisionen bezogen auf das gedanklich-inhaltliche Konzept einerseits und orientiert an situativ-textsortenspezifischen Bedingungen andererseits bearbeitet werden – „[i]n Prätexten manifestieren sich nicht nur Probleme, sondern auch Strategien der Problemlösung“ (WROBEL 2003, S. 85). Die Grundlage für Formulierungsentscheidungen, die Angemessenheits- und/oder Richtigkeitsentscheidungen sind, bildet das Textwissen:

„Werden nicht alle [...] Anforderungen erfüllt, werden etwa allein inhaltliche Textinhalte erwogen, so ergibt sich ein planender oder kommentierender Diskurs über den Text, kein kontextuell eingebundenes Reden [...].“ (PORTMANN-TSELIKAS 1997, S. 68)



Um zugleich ein domänen- und textsortenspezifisches Textwissen aufzubauen und einen solchen kommentierenden Diskurs zu strukturieren, sollte ein Schreiblehrgang Text- und Textsortencharakteristika benennen und an charakteristischen Formulierungsbeispielen veranschaulichen. Ziel sollte es sein, eine Bandbreite des Möglichen zu erfassen:

- Wenn es im Rahmen einer lehrgangsmäßigen Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben auch nicht zu leisten ist, eine individuelle prozessorientierte Beurteilung<sup>39</sup> durchzuführen (die Beobachtung der einzelnen Schreibprozesse erforderte eine entsprechende technische Ausstattung und würde ohnehin die natürliche Schreibsituation gravierend verändern, die der Lehrgang durch Routine zu fördern sucht), so sollte dennoch versucht werden, schreibprozessorientiert und nicht ergebnisfixiert vorzugehen.
- Um Schreibende dazu anzuleiten, Pausen und Prätexte effektiv zu nutzen, ist im Lehrgang der Weg der regelmäßigen Arbeit an immer neuen Texten das Ziel: Es geht um die Ermittlung von Textqualitäten. Nicht der einzelne Text, sondern die Reihe der Texte muss beobachtet werden – und zwar von den Schreibenden selbst. Im jeweils nächsten Text ist das zum vorherigen Text Bemerkte umzusetzen.
- Um dies (und die damit verbundene zunehmende Integration von Dimensionen) beobachtbar zu machen, muss im Rahmen des Lehrgangs ein Verfahren entwickelt werden, das es erlaubt, Textqualitäten so einzuordnen, dass die Schreibenden Veränderungen ihrer Texte und die Weiterentwicklung ihrer Textproduktionstätigkeit nachvollziehen können. Nebenbei wird so auch eine Distanzierung zum eigenen Text, ein Blick für den eigenen Text geschult.

Denn der Blick auf den Text als Text braucht Abstand. Ergebnisse der Revisionsforschung<sup>40</sup> belegen, dass Schreiber, die effektiv revidieren, sich bereits im Schreibprozess von ihrem Text distanzieren können, um ihn im Vergleich zu Alternativen zu beurteilen.

Für eine lehrgangsmäßige Anleitung, die das Schreiben als das Erarbeiten von Sprachwerken begreift, ist von besonderem Interesse, solche kommentierenden Diskurse zu führen, um Selbstkommentare anzuleiten. Daher sollten Textkommentare und Anmerkungen zu den im Verlauf des Lehrgangs verfassten Texten in einer Form gegeben werden, die nicht als sanktionierendes Korrigieren, sondern als externes Redigieren, als Mitarbeit am Text als Sprachwerk – und somit als Modell für das eigene Revidieren – begriffen werden kann.

<sup>39</sup> Vgl. BAURMANN, JÜRGEN 2003: Schreibprozesse beurteilen – ist das nötig und möglich? In: Der Deutschunterricht 55/2003, Heft 3, S. 48-57.

<sup>40</sup> WROBEL, ARNE 1992: Revisionen und Formulierungsprozeß. In: KOHRT, MANFRED (Hg.) 1992: Schreibprozesse – Schreibprodukte. Festschrift für GISEBERT KESELING. Hildesheim: Olms, S. 361-385.

## 2.6 Formulieren (II): Überarbeiten (WROBEL, RAU, BAURMANN/LUDWIG)

Wer schreibt, kann sich – aufgrund der zerdehnten Sprechsituation (s. S. 11) – erstens Zeit geben und zweitens die systematische Planung des Textes von der linearen Formulierung trennen und beides nacheinander abarbeiten.

„Nun kommt aber noch etwas Drittes gegenüber dem Sprechen hinzu, das einen großen Vorteil für den Schreibenden bedeutet. Er kann einmal getroffene Entscheidungen revidieren. Natürlich kann sich auch der Redende korrigieren, aber das Gesagte bleibt gesagt. Im Schriftlichen hingegen gibt es das Radiergummi, das Tipp-Ex und den Entwurf, der dann weggeworfen wird. Dabei kann sich die Revision auf alle Teilhandlungen der systematischen Planung und der linearen Formulierung beziehen. Gerade weil es die Revision gibt, sind im tatsächlichen Schreibprozeß systematische Planung und lineare Formulierung nicht so säuberlich getrennt und hintereinandergeschaltet, sondern miteinander verschränkt, oft klären sich die Gedanken erst beim Schreiben.“<sup>41</sup>

Die Möglichkeit der Revision – der Korrektur bzw. der Überarbeitung – des Textes gibt dem im Moment verfassten (Noch-nicht-ganz-)Sprachwerk etwas Vorläufiges. Steht der Satz, Absatz oder Abschnitt erst einmal auf dem Papier, kann man an ihm arbeiten, ihn im Sinne des Textganzen bearbeiten, einpassen, ergänzen, kürzen.

Die so genannte **Rohfassung** kann als Vorläufer des geplanten Textes zum Gegenstand der Optimierung werden.

„Alltagssprachlich bezieht sich der Begriff des ‚Revidierens‘ beim Schreiben auf diejenige Handlung, die an bereits Niedergeschriebenem vorgenommen wird. Dabei lassen sich Hinzufügungen, Streichungen und Ersetzungen von Textelementen differenzieren.“<sup>42</sup>

Die Beobachtung von Schreibprozessen mittels Protokollen lauten Denkens erlaubt es, neben den Revisionen des geschriebenen Textes auch Revisionen des Textplanes zu untersuchen. Letztere gehören zu den wesentlichen Teilhandlungen des Textformulierungsprozesses:

„Bittet man Schreiber, ihre Gedanken während des Schreibens zu verbalisieren, dann erhalten die so gewonnenen Protokolle lauten Denkens [...] eine Fülle sprachlichen Materials unterschiedlichen Typs: vage Ideen finden sich ebenso wie Probeformulierungen oder Passagen, in denen bereits produzierter Text gelesen

<sup>41</sup> AUGST, GERHARD 1988: Schreiben als Überarbeiten – „Writing is rewriting“ oder „Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?“ In: Deutschunterricht 40/1988, S. 51-62, hier S. 53.

<sup>42</sup> RAU, CORNELIA 1992: Revisionen beim Schreiben. In: KOHRT, MANFRED (Hg.) 1992: Schreibprozesse – Schreibprodukte. Festschrift für GISBERT KESELING. Hildesheim: Olms, S. 301-323, hier S. 303.

wird. Die erkennbar unterschiedliche sprachliche Realisierung derartiger verbaler Daten deutet darauf hin, dass sich in ihnen verschiedenartige, mit der Textplanung in Zusammenhang stehende mentale Handlungen und Prozesse manifestieren.“ (WROBEL 1992, S. 368 f.)

Protokolle lauten Denkens enthalten neben Reflexionen, die sich auf allgemeine Inhaltsaspekte oder den Schreibprozess selbst beziehen, auch Prätexte. So unterscheidet RAU 1992 zwischen **Textrevisionen** (auf dem Papier, d. h. an bereits Geschriebenem) und **Prätextrevisionen** (im Kopf, d. h. an Vorformuliertem) als zwei eigenständigen Typen:

- Textrevisionen können sofort, satzintern, satzextern oder – als kotextuelle Revision – in einer eigenständigen Überarbeitungsphase stattfinden und als konzeptuelle oder sequenzielle Veränderungen in Form von Additionen, Deletionen oder Substitutionen erscheinen. Grundsätzlich sind dabei Neuformulierungen von Umformulierungen zu unterscheiden.
- Prätextrevisionen können zwischen Sätzen, zwischen Teilsätzen, zwischen Wörtern oder innerhalb eines Wortes vorgenommen werden, sie betreffen Textsegmente oder Einzelelemente und treten als Neuformulierungen (Veränderung des Äußerungskonzeptes) oder Umformulierungen (Korrektur grammatikalischer Fehler oder Alternativformulierung bei gleich bleiben dem Konzept, vgl. auch WROBEL 1992, S. 374) auf.

Gemeint ist hier nicht ein revidierendes Schreiben (wie bei ORTNERs Typ 4, der Texte über die redaktionelle Arbeit an Texten herstellt bzw. am vorliegenden Text arbeitet, um verbesserte Versionen zu erstellen, s. o. S. 45 f.), sondern ein Beim-Schreiben-Revidieren. In ihrer Spezifik unterscheiden sich Prätextrevisionen wenig von Textrevisionen.

„Betrachtet man Prätextrevisionen und Textrevisionen hinsichtlich der Aspekte Inhalt, Handlung und Position, so kristallisieren sich für beide Revisionstypen je ähnliche Verhaltensweisen heraus, und zwar unabhängig von der zu produzierten Textsorte. Textrevisionen werden vor allem direkt oder satzintern ausgeführt. Sie verändern Formulierungen auf oberflächenstruktureller Ebene hauptsächlich in Form von Substitutionen. Auch die Veränderungen durch Prätextrevisionen orientieren sich in erster Linie auf die Oberflächenstruktur von Formulierungen; bereits produzierte Satz- und Textschemata bleiben unberücksichtigt. Ausführungspositionen sind syntaktisch sowie nicht syntaktisch bestimmbare Orte gleichermaßen.“ (RAU 1992, S. 315)

Darüber hinausgehende Veränderungen, die mit dem Äußerungskonzept auch die Textstruktur betreffen, finden in einer eigenen Überarbeitungsphase im Anschluss an ein Nachlesen statt. Nachlesephasen können engräumig, d. h. nur auf wenige Wörter bezogen, oder weiträumig sein. Das bereits Geschriebene wird lesend beurteilt, textproduktives und textrezeptives Handeln spielen zusammen: Eine Formulierungseinheit bzw. ein Textabschnitt kann so um eine erforderliche

neue Formulierung ergänzt werden. WROBEL (1992, S. 379) liefert ein Beispiel für diese Form der **kotextuellen** Revision, in dem eine Schreiberin eine im Prätext geplante Begründung durch eine Weiterführung der Beschreibung des Sachverhaltes ersetzt.

„Offenbar wird der Autorin durch das Nachlesen die Unvollständigkeit ihrer bisherigen Sachverhaltsschilderung bewusst, worauf ihr spontan eine Formulierung einfällt, mit der die Schilderung fortgesetzt bzw. abgeschlossen wird. Dieser ‚Gestaltschließungszwang‘ steuert sowohl die Erzeugung der konzeptuellen Struktur der neuen Äußerung als auch deren sprachliche Form: der Autorin fällt spontan ein Satz ein, der zu ihrer bisherigen Schilderung insofern ‚paßt‘, als er die Sequenz kurzer, reihender deskriptiver Sätze fortsetzt bzw. beendet. Kotextualisierende Revisionen sind – wie dieses Beispiel zeigt – nicht nur eine quasi nachträgliche Einpassung prätextuell vorhandener Formulierungen in einen bestehenden Kontext, sondern zugleich für die Produktion schriftlicher Texte spezifische Formen der Äußerungsproduktion.“ (ebd.)

Schreib-Entscheidungen in der Phase der Textproduktion wie in der Phase der nachgeschalteten Revision können die Formulierung, aber auch die Textstruktur (die Argumentation) oder den Inhalt betreffen. Am Produkt selbst sind diese Um- oder Überarbeitungsprozeduren ebenso wenig erkennbar wie ihre Motivation. Jeder Text stellt so betrachtet als Überbleibsel mehr oder weniger stark überarbeiteter Versionen das Ergebnis zielgerichteter, komplexer Formulierungshandlungen dar.

Und so ermöglicht das Schreiben eine Arbeit am Text als Sprachwerk, da die schriftliche Form des Sprachgebrauchs die Reflexion, die Planung und Überarbeitung des Textes oder einzelner Formulierungen erlaubt. Anders als beim Sprechen kann man sich beim Schreiben eben Zeit geben, nach Formulierungen suchen, Varianten ausprobieren, sich (um-)entscheiden. Metakognitive Strategien der Planung und Prüfung, des Vergleichens und Beurteilens von Alternativen unterstützen die Entscheidung für den nächsten Schritt im Schreibprozess bzw. für die angemessene Gestaltung und gegebenenfalls Überarbeitung des Textproduktes. Eine lehrgangsmäßige Anleitung, die mit Blick auf wissenschaftliche Hausarbeiten das Schreiben in ein Arbeiten am Sprachwerk überführen will, muss Anhaltspunkte und Strategien für die Textrevision vermitteln. Anhaltspunkte bieten Textsortencharakteristika, die im Lehrgang erläutert werden, aber auch Anmerkungen und Randmarkierungen am geschriebenen Text. Solche Hinweise nicht in Form einer Verbesserung umzusetzen, sondern in das Schreiben eines neuen Textes einzubringen ist ein Verfahren, das helfen kann, die Notwendigkeit eines distanzierten Blicks auf den eigenen Text zu erkennen und Revisionen in den Schreibprozess zu integrieren.

Im Rahmen eines Lehrgangs, der mehrere Textproduktionsaufgaben umfasst, dienen Feedbacks als Textkommentare am Rand eines geschriebenen Textes dazu, auf Überflüssiges oder auf Lücken hinzuweisen, Fehler zu kennzeichnen,

Formulierungsalternativen anzumerken, Unverständliches hervorzuheben. Werden diese in ihren Begründungen nachvollziehbar, kann ein Schreibender seine Revisionshandlungen entsprechend differenzieren. BAURMANN/LUDWIG (1985, S. 259 ff.) unterscheiden

- Nachträge (kleine Veränderungen, Ergänzungen, Streichungen auf der Buchstaben- und Wortebene sowie bezüglich der Interpunktion),
- Korrekturen (Veränderungen der Orthographie, Zeichensetzung, Syntax und (Wort-)Semantik, denen die Identifikation von Normverstößen vorausgegangen ist),
- Verbesserungen (auch: Emendationen; sie werden mit Blick auf den Leser oder zur textsortenspezifischen oder persönlichen Gestaltung des Textes vorgenommen; es handelt sich um Veränderungen der Wortwahl, der Satzkonstruktion, der Satzverbindung, Vermeidung von Wortwiederholungen),
- Redigierungen (auch: Umsetzungen; sie dienen der Veränderung der Textorganisation; sie werden entweder a) mit Blick auf das Textziel vorgenommen und betreffen die Streichung von Redundanzen oder die Ergänzung von fehlender Information oder sie werden b) mit Blick auf den Leser durchgeführt und sind auf die Verständlichkeit des Textentwurfs gerichtet) oder auch
- Reformulierungen (Veränderung umfangreicher Textpassagen, Umformulieren von Absätzen, Abschnitten, Kapiteln oder dem Text selbst).

Die Differenzierung zeigt: Nicht jede Revision ist eine Korrektur, die auf einen Verstoß gegen sprachliche Normen gerichtet ist – die Arbeit am Text als Sprachwerk besteht nicht allein darin, Fehler zu beseitigen. Die Gründe für Revisionen sind ebenso vielfältig wie die Verfahren.

Wird das Revidieren vom Verfasser selbst als Element des Schreibprozesses vorgesehen, bildet der selbst geschriebene Text den Gegenstand des Revidierens. Dieser muss zum Zweck der Revision gelesen und beurteilt werden. Dieses Lesen ist ein besonderes Lesen: „Wer revidiert, will nicht einen Text verstehen, sondern einen Textentwurf verbessern.“<sup>43</sup> Das Lesen zum Zweck der Textrevision muss ein Lesen mit den Augen eines anderen sein, muss vom Wissen über das Thema und die Aussageabsicht abstrahieren und zu ermitteln versuchen, inwieweit beides aus dem Geschriebenen erschlossen werden kann. Dieses Lesen betrachtet den Text – seinen Bauplan und die sprachliche Darstellungsart – als Sprachwerk.

„Zunächst hat der Schreiber die vor ihm liegende Schriftäußerung mit seinen eigenen Zielvorstellungen, seiner Konstruktion des Lesers und dem Bild **zu vergleichen**, das er von sich dem Leser vermitteln will. Der Vergleich bezieht aber

<sup>43</sup> BAURMANN, JÜRGEN/LUDWIG, OTTO 1985: Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: BOUEKE, DIETRICH/HOPSTER, NORBERT (Hg.) 1985: Schreiben – Schreiben lernen. ROLF SANNER zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 254-276, hier S. 257.

auch das Wissen ein, das ihm über die graphischen, orthographischen, grammatischen und stilistischen Normen zur Verfügung steht.“ (BAURMANN/LUDWIG 1985, S. 258, Hervorh. im Original)

Der im Lehrgang anzuleitenden sorgfältigen Betrachtung des Textes als Sprachwerk geht es um beides: um den Text und die Sprache. Die Beurteilung des Textes in Bezug auf Angemessenheit und Stimmigkeit erfolgt in drei Schritten (vgl. BAURMANN/LUDWIG 1985, S. 258), der Schreiber muss:

1. den vorliegenden Text mit dem für einen Leser geplanten Text **vergleichen**,
2. Diskrepanzen zwischen Realisierung und Textplan **entdecken**,
3. die Abweichung(en) **identifizieren**, „denn erst wenn er weiß, was er falsch gemacht hat, kann er es auch verbessern.“ (ebd.)

Der Schreiber muss also über den Text als Text reflektieren, Text- und Textsortencharakteristika benennen, Textordnungsmuster identifizieren können. Darüber hinaus muss er in der Lage sein, nicht nur den Text zu sehen, der da ist, sondern auch den, der da sein könnte:

„Bevor überarbeitet werden kann, muss ein Text überhaupt erst einmal als ‚überarbeitungsbedürftig‘ erkannt bzw. akzeptiert werden. Das bereitet oft Schwierigkeiten, nicht nur Kindern und Jugendlichen, sondern auch Erwachsenen. Allerdings wird hierbei oft intuitiv richtig entschieden.“<sup>44</sup>

Hier ist eine lehrgangsmäßige Anleitung ein geeignetes Instrument. Denn ein mehrschrittiger Lehrgang kann nicht nur Hilfestellung leisten, indem er Kriterien für die Beurteilung von Texten benennt, erläutert und im geschriebenen Text Überarbeitungswürdiges aufzeigt (das kann auch an und mit jeder Hausarbeit geleistet werden), sondern er kann die anschließende Textproduktion beobachten und kommentieren. Er kann das Ansehen von Revisionsstätigkeiten erhöhen, indem er nicht die Berichtigung des alten, sondern eine entsprechende Er- und Überarbeitung des neuen Textes verlangt. Auf diese Weise kann ein Lehrgang die Schreibenden zu einer distanzierten Haltung zum eigenen Text anleiten und die Entwicklung von Routinen für Revisionshandlungen beim Schreiben fördern. Dabei gilt:

„Das Überarbeiten will gelernt sein; es ist auf Wissen verschiedener Art angewiesen, es bietet Raum, Wissen zu erwerben und Wissen anzuwenden [...]. Und das Überarbeiten will trainiert werden.“ (KREISEL 1994, S. 239)

Im Rahmen eines Lehrgangs kann ein mehrfaches Arbeiten zu einem Thema vorgesehen werden, um das Überarbeiten zu trainieren. Indem es zur Schreib-

---

<sup>44</sup> KREISEL, MARTINA 1994: Schreiben als Überarbeiten. Anmerkungen zu einem nicht ganz neuen Thema. In: Deutschunterricht 47/1994, Heft 5, S. 237-245, hier S. 239.

aufgabe wird, einen Text noch einmal zu schreiben, kann verdeutlicht werden, dass es mehr als eine Möglichkeit gibt, zu einem Thema einen Text zu verfassen. Ziel ist es in der eigenen Praxis zu veranschaulichen,

- dass bereits im Formulierungsprozess, aber auch danach am Text gearbeitet werden kann,
- dass prinzipiell nicht nur jedes Wort, jeder Satz, jeder Absatz, sondern auch jeder Text gestrichen, ersetzt oder umformuliert werden kann,
- dass die Arbeit am Sprachwerk Distanz zum eigenen Text erfordert.

Ein grundlegendes Beim-Schreiben-über-entstehende-Formulierungen-Urteilen gehört – wie die Modelle von HAYES/FLOWER und LUDWIG, aber auch die Beobachtungen von KESELING, WROBEL und RAU veranschaulichen – zu jedem Schreibprozess. Schreib- bzw. Formulierungsergebnisse (Textelemente oder ganze Texte) werden meist spontan beurteilt, kommentiert oder bewertet, die Kriterien, anhand derer dies geschieht, sind im Folgenden zu betrachten.

## 2.7 Formulieren (III): Kommentieren und Problemlösen (ANTOS)

Explizite Textkommentare sind überwiegend fehlerorientiert, was dazu führt, dass gelungene Formulierungen weder auffallen noch identifiziert werden. Spontane Urteile sind jedoch für den Schreibprozess bedeutungsvoll, Urteile über Formulierungen können den Schreibprozess beschleunigen, aber auch unterbrechen:

„Aus den *think-aloud*-Protokollen unserer Versuchspersonen geht hervor, daß diese ihren Schreibprozeß häufig mit Bemerkungen wie *das ist gut, o. k., ja, das klingt schlecht, nee, Scheiße* begleiten, dass sie also momentan produzierte Textsegmente positiv oder negativ bewerten. Solche Bewertungen haben Folgen für den Fortgang der Textproduktion.“<sup>45</sup>

Wenn Formulierungen – eigene, häufiger jedoch die anderer – differenzierter als „treffend“, „gestelzt“, „(un-)präzise“, „schwammig“, „kompliziert“, „locker“, „flapsig“, ... beurteilt werden, kann dies Anzeichen für zu lösende bzw. gelöste Formulierungsprobleme sein.

Die Perspektiven, aus denen Formulierungen differenziert und beurteilt werden, sind vielfältig. Eine Auflistung gebräuchlicher **formulierungskommentierenden Ausdrücke** (FKA) von „abfällig“ bis „zynisch“ liefert ANTOS 1982<sup>46</sup>. Er

<sup>45</sup> KESELING, GISEBERT 1997: Schreibstörungen. In: JAKOBS, EVA-MARIA/KNORR, DAGMAR (Hg.) 1997: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 223-237, hier S. 233.

<sup>46</sup> ANTOS, GERD 1982a: Formulierungskommentierende Ausdrücke. In: DETERING, KLAUS 1982: Sprache erkennen und verstehen. Tübingen: Niemeyer, S. 121-131, s. auch ANTOS,

klassifiziert FKA in acht Dimensionen, die auf verschiedene Wirkungen verweisen, die Formulierungen zugesprochen werden können:

„Dimension der Ablaufkonstitution:	<i>fahrig, folgerichtig, konfus</i>
Relevanz-Dimension:	<i>knapp, langatmig, pointiert, übertrieben</i>
Dimension der Sachadäquanz:	<i>einseitig, falsch, präzise, salopp</i>
Dimension der Verständnisbildung:	<i>abstrakt, einfach, klar</i>
Beziehungs-Dimension:	<i>anzüglich, forsch, hart, provokant, weich</i>
Image-Dimension:	<i>dumm, gewagt, ironisch, phrasenhaft, spontan</i>
Ästhetische Dimension:	<i>brillant, geschliffen, schlicht, vulgär</i> “ <sup>47</sup>

FKA sind Adjektive und Partizipien, die in adverbialer bzw. attributiver Verwendung in den beiden Standardkommentarformeln *Das ist x formuliert.* und *Das ist eine x Formulierung.* gebraucht werden.

Formulierungskommentierende Ausdrücke erlauben es, die „Formuliertheit von Äußerungen oder Texten“ (ANTOS 1982a, S. 121) zu analysieren, zu sanktionieren oder zu qualifizieren und dienen damit zur Identifizierung der Handlungsweise Formulieren.

Auch *wissenschaftlich* zählt zu den FKA – ANTOS’ Beleg stammt aus der ZEIT vom 7. Juli 1978: *„Freud formulierte es wissenschaftlich.“* Allerdings lässt sich der FKA *wissenschaftlich* nicht in die obige Klassifikation einordnen, da er sich – so ANTOS – nicht auf allgemeine Dimensionen, sondern auf ein institutionelles System bezieht:

„Ausdrücke wie *wissenschaftlich, englisch, wellenmechanisch, notstandsartig* könnte man standard-orientierte FKA nennen. Interessant ist, daß diese Standards von Fach- oder Sondersprachen (*wellenmechanisch, juristisch*), über dialektale Varianten (*auf gut bayerisch*), Fremdsprachen (*englisch*), Textsorten (*feuilletonistisch*) bis zu Organisationsparadigmen (*marxistisch* oder *notstandsartig*) reichen.“ (ANTOS 1982b, S. 77)

Der FKA *wissenschaftlich* verweist also auf die Domäne. Für eine lehrgangsmäßige Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben ist darüber hinaus jedoch mit Blick auf Formulierungsweisen in studentischen Texten folgende Beobachtung von KRUSE von Interesse:

„Wenn man Studierende bittet, einen wissenschaftlichen Text zu schreiben, dann verändert sich ihre Sprache auf typische Art: Die Sätze werden länger und verschachtelter, die Substantivierungen häufen sich, die Ausdrücke werden gespreizter, das Wort ‚ich‘ verschwindet, Passivkonstruktionen ersetzen handelnde Sub-

GERD 1982b: Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer, S. 75 ff.

<sup>47</sup> ANTOS, GERD 1988: Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: Der Deutschunterricht 40/1988, Heft 3, S. 37–49, hier S. 47.



jekte und die Fremdwortrate steigt. Bei der Nachfrage, was wissenschaftliche Ausdrucksweise für sie sei, sagen die meisten Studierenden nur, daß sie „objektiv“ schreiben und ihre Alltagssprache vermeiden wollen.“<sup>48</sup>

Es kommt – so lässt sich schlussfolgern – bei der Zuordnung (und Funktionszuschreibung) des FKA *wissenschaftlich* also auf die Perspektive an: Wissenschaftliches Schreiben respektive Formulieren ist für Studierende eine Suche nach einer anderen Sprache, das Wissenschaftliche entspricht aus ihrer Sicht dem Objektiven.<sup>49</sup> In diesem Kontext wird der FKA *wissenschaftlich* im Sinne der **Dimension der Verständnisbildung** verwendet, zu der ANTOS *verständlich, theoretisch, differenziert* zählt (1982b, S. 76). Die Basis, auf der nun die typisch wissenschaftliche Art der Verständnisbildung zu identifizieren ist, bilden wissenschaftliche Texte, die als Vorbilder für Formulierungsweisen herangezogen werden.

Wird hingegen die Ansicht vertreten, das Wissenschaftliche entspreche dem Nicht-Alltäglichen, ist die Konsequenz, dass nur ganz bestimmte Formulierungsergebnisse ein Prädikat *wissenschaftlich* verdienen. In dieser Perspektive wird der FKA im Sinne der **Image-Dimension** verwendet, in die auch *gut, richtig, schlecht und falsch* einzuordnen sind (vgl. ANTOS 1982b, S. 76). Urteile, die der Image-Dimension zuzurechnen sind, werden mit der Person bzw. Verantwortung des Schreibenden in Beziehung gesetzt – und ziehen daher einen hohen Anspruch nach sich, der Formulierungsprozesse belasten kann.

Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben, die den Text als Sprachwerk in den Fokus nehmen will, sollte angesichts der Vielfalt von Klassifizierungsmöglichkeiten des FKAs *wissenschaftlich* Studierende von der einen oder anderen Form der Interpretation und den damit verbundenen Problemen entlasten und sie schrittweise an das heranführen, was das Domänentypische ausmacht. Indem ein Lehrgang nicht Normen der Textgestaltung vorgibt, sondern sie mit

<sup>48</sup> KRUSE, OTTO 1997: Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst. In: JAKOBS, EVA-MARIA/KNORR, DAGMAR (Hg.) 1997: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 141-185, hier S. 141.

<sup>49</sup> Studierende betrachten ihr Schreiben als wissenschaftliches Schreiben – unabhängig davon, dass sich „[b]ei genauerer Betrachtung zeigt [...], daß das, was im Studium verlangt ist, streng genommen kein wissenschaftliches Schreiben darstellt, sondern eher akademisches Schreiben, das sich an den Normen wissenschaftlicher Textproduktion orientiert. Studierende sollen keine Publikationen für die Fachwelt publizieren, sondern lernen, einen Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren, fachlich-fundiert und logisch-folgerichtig zu argumentieren und Sachverhalte auf fachlich vereinbarte Weise darzustellen.“ (JAKOBS, EVA-MARIA 1999: Normen der Textgestaltung. In: KRUSE, OTTO/JAKOBS, EVA-MARIA/RUHMANN, GABRIELA (Hg.) 1999: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Krefeld: Luchterhand, S. 171-190, hier S. 173, Hervorh. im Original).

Bezug zu konkreten Fach-Gegenständen entwickelt und veranschaulicht, kann er den FKA *wissenschaftlich* als ein Urteil im Hinblick auf die Darstellungsart eines Textes in ein Urteil zur Dimension der Sachadäquanz überführen.

„Mit FKA lässt sich [...] nicht nur nachweisen, wie wir unsere Formulierungsergebnisse beurteilen, sondern sie machen überhaupt erst greifbar, **daß** wir alltags-sprachlich die Existenz und die Wirksamkeit einer Handlungsweise ‚Formulieren‘ unterstellen, die offensichtlich so kommunikativ folgenreich ist, daß zu ihrer Beurteilung ein differenziertes Vokabular entwickelt wurde.“ (ANTOS 1982a, S. 122, Hervorh. im Original)

Mit Bezug zu konkreten Formulierungen in Texten sollte der Lehrgang Formulierungskommentare nutzen, dienen sie doch als Belege dafür, dass Texte als gemacht, als „Resultate einer Herstellungshandlung“ (ANTOS 1982a, S. 122) aufgefasst werden. Ziel sollte es sein

- durch die Verwendung formulierungskommentierender Ausdrücke, die die Funktion von Textelementen benennen (wie etwa **Beschreiben, Definieren, Erklären, Überleiten** u. Ä.), eine Beurteilungshilfe für Formulierungen im eigenen Text zu geben,
- textsortenspezifische Schreibhandlungen, die bestimmte Aussageabsichten verfolgen, einzufordern (mit Hinweisen wie „Dies sollten Sie genauer beschreiben“, „Erklären Sie, was mit X gemeint ist“, „Hier fehlt eine Überleitung“, die die Funktion von Darstellungsarten veranschaulichen und zugleich Formulierungsimpulse geben),
- den Einzelnen dazu anzuhalten, Formulierungen hinsichtlich ihrer Angemessenheit zu beurteilen und schließlich bewusst zu formulieren bzw. umzuformulieren, d. h. auf den Text als Sprachwerk bezogene Schreibentscheidungen zu treffen,
- nachvollziehbar zu machen, dass beim Formulieren Herstellung und Darstellung in enger Beziehung stehen, dass „[j]ede veränderte Darstellung [...] auch Konsequenzen für die Art der textuellen Herstellung [hat]“ (ANTOS 1982a, S. 128), dass das Formulieren Zeit braucht und dass ein Text nicht nur er-, sondern auch überarbeitet werden muss.

In seiner Mehrdimensionalität ist der Formulierungsprozess modellierbar als eine spezielle Form des Problemlösens, das dazu dient, durch Formulierungsarbeit einen nicht vorgegebenen Weg von einer Anfangssituation zu einer Zielsituation zu finden. Dabei treten zwangsläufig Formulierungsprobleme auf,

„weil in (neuen) Texten sowohl die ‚inhaltlichen‘ wie die ‚formalen‘ Ziele als auch die sog. ‚sprachlichen Mittel‘ nicht von Anfang an dem Sprecher oder Schreiber klar sind. Vielmehr müssen sie erst in einem meist verwirrenden Trial-and-error-Prozeß sukzessive ‚erarbeitet‘ werden. Die noch unklaren Formulierungsziele, die zu einer geordneten Hierarchie von Zielen ausdifferenziert und ge-

ordnet werden müssen, und die davon abhängigen Formulierungsvorschläge, die letztlich als sog. „sprachliche Mittel“ die Textsequenz bilden, werden nicht jenseits von Texten geklärt, sondern die Klärung dieser Bestandteile ist integraler Bestandteil der Textherstellung selbst.“<sup>50</sup>

Beim Formulieren treten allgemeine Kommunikationsprobleme in Gestalt von Vor- bzw. Nachproblemen auf, die den Schreibprozess und die Formulierungsleistungen beeinflussen: Vorprobleme können die Textproduktion, Nachprobleme hingegen die Freigabe des Textes, die Weitergabe an einen Leser verhindern. Vorprobleme ergeben sich aus

- a) einer unklaren Kenntnis der Wirkung bestimmter sprachlicher Formen,
- b) der ungenauen Kenntnis von Formulierungskriterien, Standards und Normen sowie
- c) einer unspezifischen Situationsdefinition.

Nachprobleme hingegen betreffen Unsicherheiten in Bezug auf

- a) die Rezeption/Interpretation sowie
- b) „unvorhergesehene Nebenwirkungen des Textes, einschließlich Rückschlüsse auf die Fähigkeiten [...] des Textherstellers“ (ANTOS 1982b, S. 161 f.) und
- c) die Verantwortbarkeit des Textes.

Vor- und Nachprobleme lassen sich mit Blick auf wissenschaftliches Schreiben durch Information über Textsortencharakteristika und die Funktion der Darstellungsart in wissenschaftlichen Texten minimieren, können aber gerade durch die Form eines Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben ausgeräumt werden, dessen Ziel darin besteht,

- Kriterien bekannt,
- Textwirkungen transparent und
- eine Rezeptionsweise nachvollziehbar

zu machen. Sollen Richtlinien im Rahmen einer lehrgangsmäßigen Anleitung als Elemente des Textwissens nachvollziehbar gemacht werden, ist deren Auflistung und Bekanntgabe hier nicht genug – es gilt, einen nicht nur im Allgemeinen, sondern bezogen auf den eigenen Text gerichteten Blick für Formen, Bandbreiten und Grenzen der Abwandlung von Darstellungsarten zu entwickeln. Daher muss der Lehrgang Raum für die Anwendung von Textwissen bieten und dem Schreibenden Rückmeldung bieten.

---

<sup>50</sup> ANTOS, GERD 1981: Formulieren als sprachliches Handeln. Ein Plädoyer für eine produktions-orientierte Textpragmatik. In: FRIER, WOLFGANG (Hg.) 1981: Pragmatik. Theorie und Praxis. *Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik* 13, S. 403-440, hier S. 414 f.

Kommunikationsprobleme sind allgemeiner Art und damit anders gelagert als die eigentlichen Formulierungsprobleme. Letztere sind beim Schreiben oftmals die Ursache für Pausen, Überarbeitungen, Umformulierungen und haben bestimmte Funktionen, die ANTOS mit Blick auf die Multidimensionalität des Glückens<sup>51</sup> kommunikativer Handlungen als Messwerte für den Erfolg bzw. Misserfolg von Formulierungsergebnissen klassifiziert:

- „1. **Probleme der Textorganisation:** Berücksichtigung der Textsorte, von Umfang/Zeit, Aufbau, Gliederung, Gewichtung und Proportionierung.
2. **Probleme der Sachadäquanz:** Klärung der Sachlage [...], Prüfung der sachlichen Angemessenheit, Prüfen des Wahrheitsnachweises bei Behauptungen etc.
3. **Probleme der Verständnissbildung:** Klarheit, Kompliziertheit, Anschaulichkeit, Kürze, Länge, Exaktheit, Detaillierungsgrad und Berücksichtigung von Leerstellen (für die Interpretationsaktivitäten der Hörer [bzw. Leser, up] usw.
4. **adressantenspezifische Formulierungsprobleme:** Berücksichtigung von Motivation, Erwartung, Wissen der Adressaten, kognitive Belastung (Aufnahmefähigkeit), gemeinsame Erfahrungen etc.
5. **interaktionale Formulierungsprobleme:** Hierunter sollen all jene Probleme subsumiert werden, die die Beziehungsebene zwischen den Kommunikationspartnern tangieren.
6. **Image-Probleme:** Image-Probleme entstehen aus der Antizipation positiver, zumeist aber negativer Rückwirkungen auf den Formulierer aufgrund seines hergestellten Textes.
7. **ästhetisch-stilistische Formulierungsprobleme:** Angesichts stilistischer Traditionen erübrigt sich hierzu ein weiterer Kommentar [...].“ (ANTOS 1982b, S. 162 f., Hervorh. im Original)

Formulierungsergebnisse bzw. Texte als Sprachwerke sollten also mehrdimensional beurteilt werden, und zwar nicht nur von einem Außenstehenden, sondern auch von den Textproduzenten selbst. Um dies zu ermöglichen, müssen die Verschiedenheit der Anforderungen und das Mit- und Ineinander von Glückensbedingungen auf verschiedenen Ebenen bewusst gemacht werden. Eine lehrgangsmäßige Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben muss versuchen,

- domänenspezifische Aspekte des Sprachgebrauchs unter Rückgriff auf Bekanntes zu veranschaulichen,
- eine Sprache für die Beschreibung von Sprache in Texten zu etablieren,
- systematisch die (domänenspezifischen) Textsortencharakteristika zu erfassen und im eigenen Text nachvollziehbar zu machen.

Anliegen des Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben ist

<sup>51</sup> „[...] Formulierungskriterien können in Anlehnung an AUSTIN als Glückenskriterien des Formulierens aufgefaßt werden. Etwas präziser: Die FKA [formulierungskommentierenden Ausdrücke, up] werden als (sprachbedingt unterschiedlich ausgeprägte) Konkretisierungen der beim Formulieren zugrunde liegenden Glückenskriterien interpretiert.“ (ANTOS 1982b, S. 77, Hervorh. im Original)

es, das unbewusste Wissen über Texte und über die Sprache in Texten zu explizieren und damit den eigenen Sprachgebrauch beobachtbar und so der bewussten Gestaltung zugänglich zu machen. Zwar ist das Wissen des Sprechers über seine Sprache alltäglich, in jeder Sprachverwendungssituation implizit vorhanden, aber es ist ein unbewusstes Wissen und als solches „jederzeit in der Gefahr, bloße Meinung, falsches Bewußtsein vom eigenen Tun zu sein“<sup>52</sup>.

ANTOS entwirft seine Theorie des Formulierens bezogen auf Textherstellungstexte, die als besondere Form lauten Denkens beim gemeinsamen Erarbeiten eines Textes aufgezeichnet wurden. Diese – natürliche – Situation, in der Formulierungen thematisiert werden, erlaubt eine Beobachtung von Textkonstruktions- und Prüfverfahren sowie eine Klassifikation von Formulierungsproblemen, die „[ü]berall dort, wo in einer Textherstellung **Formulierungsvorschläge** nicht sofort und endgültig gemacht werden“ (ANTOS 1982b, S. 160), auftreten:

„Die Herstellung eines Textes durch mehrere Verfasser erfordert eine kooperative Explizierung von Formulierungszielen und Formulierungsvorschlägen. D. h. in Kritik und Gegenkritik müssen Ziele und Vorschläge zur Diskussion gestellt, geprüft, bewertet werden. Dabei sind Gründe anzugeben, Intentionen offenzulegen oder zu bilden und schließlich müssen auch Kriterien explizit gemacht werden.“ (ANTOS 1981, S. 428)

Der Lehrgang kann ein solches, beim kooperativen Textproduzieren selbstverständliches Gespräch über den Text simulieren, indem er schriftlich kommentiert und erläutert. Ein Feedbacksystem, das nicht nur auf einen Text, sondern auf alle zu einem Thema verfassten Texte Bezug und zu alternativen Textherstellungsverfahren Stellung nimmt, kann Baumuster und Darstellungsarten, Formulierungen und Formulierungsziele erörtern. Individuelle Formulierungen sind dabei mit allgemeinen Formulierungshinweisen und -mustern in Beziehung zu setzen.

In einem solchen System eines schriftlichen Gesprächs über den Text in Form von allgemeinen Anmerkungen und speziellen Textkommentaren sind unterschiedliche Formulierungsprobleme zu berücksichtigen. ANTOS (1982b, S. 160 f.) unterscheidet sieben unterschiedliche Formen von Barrieren, die Formulierungsprobleme nicht nur wahrnehmbar, sondern auch unterscheidbar machen:

1. Barriere zwischen (vorhandenen) wenigen und/oder vagen Formulierungskriterien und einem gesuchten Ensemble ausreichender und/oder klarer Formulierungskriterien

---

<sup>52</sup> PAPROTTÉ, WOLF 1981: Überlegungen zu einer Theorie des Erwerbs metasprachlicher Bedeutungen. In: OBST 20/1981, S. 9-43, hier S. 17.

Auf diese Barriere stoßen Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben unweigerlich: Das In- und Miteinander unterschiedlicher Kriterien, das die Textsortencharakteristik wissenschaftlicher Texte ausmacht, aus der Beobachtung, d. h. ohne Erläuterungen zu ermitteln, ist ohne Hilfestellung schwierig, zumal die meisten Studierenden in den Fächern auf unterschiedliche Anforderungen stoßen. Ein Schreiblehrgang sollte daher in Bezug zu einem Fach stehen und versuchen, durch eine schrittweise Staffelung der Anforderungen Kriterien nach und nach zu veranschaulichen.

2. Barriere zwischen Formulierungskriterien und gesuchten Formulierungszielen und
3. Barriere zwischen vorhandenen, aber unstrukturierten Zielen und gesuchten und/oder ausdifferenzierten Zielhierarchien

Diese beiden Barrieren entstehen, wenn Themen unbekannt oder Texte sehr umfangreich sind – bei Hausarbeiten im Studium ist dies durchaus nicht selten. Hier kann ein Lehrgang Hilfestellung leisten, indem er an ein inhaltlich bekanntes Thema anknüpft und durch entsprechende Vorgaben den Umfang der Texte begrenzt, sowohl in Bezug auf potentielle Inhalte (hinzuzuziehende Quellen können angegeben werden) als auch hinsichtlich der Textlänge (auch die Anzahl der Wörter kann begrenzt werden).

4. Barriere zwischen Formulierungsziel und Formulierungsvorschlag
- Diese Barriere kann als die charakteristische Begründung eines Formulierungsproblems betrachtet werden: Zwar ist klar, was zur Sprache zu bringen ist, doch das Wie ist unklar. Hier kann eine lehrgangsmäßige Anleitung Unterstützung bieten, indem sie zu einem bekannten Thema schreiben lässt und Textmaterial anbietet, das dieses Thema in unterschiedlicher Weise zur Sprache bringt. Auf diese Weise sind Formulierungen zur Orientierung gegeben.

5. Barriere zwischen Zielen und Vorschlägen einerseits und der erwünschten Berücksichtigung von teilweise konfligierenden Formulierungskriterien, Standards, Normen oder sonstigen (individuellen oder sozialen) Anforderungen andererseits

Auf diese Barriere stoßen Studierende oft nicht unmittelbar selbst, dient doch die Hausarbeit dem Hineinwachsen in die Domäne: Dass Studierende Formulierungen abwägen, braucht einen Blick auf die Darstellungsart. Dieser kann durch Anleitung und Erläuterung angeregt, muss jedoch durch eigenes Beobachten trainiert werden. Insofern sollte eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben mehrschrittig organisiert sein.

6. Barriere zwischen widersprüchlichen lokalen oder zwischen lokalen und globalen Lösungsvorschlägen und

7. Barriere zwischen prospektiver Konstruktion und retrospektiver Prüfung  
Diese Barrieren markieren Formulierungsprobleme wie die Suche nach dem treffenden Wort, die Suche nach dem Anfang, aber auch das Streben nach Stimmigkeit in Ausdruck und Darstellung. Formulierungsprobleme, die sie anzeigen, werden „erst auf der Basis des hergestellten Textes virulent“ (ANTOS 1982b, S. 161). Ein Lehrgang kann Unterstützung zur Lösung dieser Probleme bieten, indem er Texte kommentiert und den Schreibenden so am eigenen Text und darüber hinaus auch an einem allgemeinen Raster orientiert einen Blick auf Facetten der Textqualität ermöglicht. Dadurch, dass in einer schrittweisen Anleitung mehrere Texte anzufertigen sind (und beurteilt werden), bietet er Raum, Möglichkeiten der Darstellungsart auszuprobieren.

Im Hinblick auf die Planung einer lehrgangsmäßigen Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben ist zu prüfen, inwieweit und wie diese Barrieren durch entsprechende Vorgaben so verteilt werden können, dass nicht alle Typen von Formulierungsproblemen auf einmal zu lösen sind. Ziel muss es sein, die Komplexität der Anforderungen zu reduzieren, die außerhalb des Lehrgangs die Regel ist und zu Schreibschwierigkeiten führt, da die Überwindung unterschiedlicher Barrieren jeweils spezifische Formulierungsleistungen erfordert.

## **2.8 Schreiben können zwischen Produkt- und Prozessorientierung: Eine erste Zwischenbilanz mit Blick auf Probleme Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben**

Modelle der Schreibforschung – so unterschiedlich sie auch in Ausrichtung und Differenzierung sein mögen – gehen davon aus, dass im Schreibprozess eine Komponente Textwissen aktiviert wird: Dieses ist stets auf konkrete Exemplare abstrakter Textsorten bezogen und entwickelt sich mit der Integration von Perspektiven bzw. Dimensionen der Textqualität. Es umfasst

- ein Wissen darüber, wie man Schrift produziert,
- ein Wissen darüber, welche Anforderungen an Schriftsprache gestellt werden,
- ein Wissen darüber, wie Texte adressatenorientiert gestaltet werden,
- ein Wissen darüber, wie man Texte sprachlich und argumentativ beurteilt.

Textwissen ist ein überwiegend implizites Wissen, das sich mit zunehmender Schreibpraxis differenziert. In der Wahrnehmung der Schreibenden ist es zunächst ein Wissen über Texte. Es steuert Planungs-, Formulierungs-, Beurteilungs- und Überarbeitungstätigkeiten. Im Formulierungsprozess stehen

- der Inhalt des Textes (das Was),
- die Themenentfaltung (das Wie) und
- der sprachliche Ausdruck (das Womit)

in einem Wechselbezug. Auf der Basis des Wissens über die Sache bzw. das

Thema des Textes, des Wissens über die Situation und den Kommunikationsprozess bzw. eines Wissens über die Textsorte und eines Wissens über Sprache werden Inhalts-, Ordnungs- und Formulierungsentscheidungen möglich und – in der Regel intuitiv – getroffen: **Perspektivübernahme**, **Normbewusstsein** und **Planung** markieren Stadien der Schreibentwicklung. Drei Dimensionen machen Bewegungen nachvollziehbar:

- „– die Dimension ‚Egozentrik vs. reduzierte Egozentrik‘ oder ‚Eintritt in die intersubjektiv verfasste Welt [...]‘;
- die Dimension ‚Spontaneität/Distanzlosigkeit vs. Reflexivität/Distanzierung‘;
- die Dimension ‚Arbeitsbereich Mikroebene vs. Arbeitsbereich Makroebene‘/‚Berücksichtigung globaler Schemata bei lokaler Arbeit‘.“<sup>53</sup>

Die Entwicklung lässt sich an der Kombination von Werten der drei Dimensionen ablesen – wissenschaftliches Schreiben bedarf sowohl der Fähigkeit zur Perspektivübernahme, des Vermögens zur Distanz als auch der Planung, es ist ein anspruchsvolles Schreiben.

Anders als das herkömmliche Schreiben (in der Biographie der meisten Studierenden: das Aufsatzschreiben) erfordert wissenschaftliches Schreiben Vorbereitungs- und Planungstätigkeiten wie Recherchieren, Argumentieren, Gliedern, aber auch eine „dem eigentlichen Schreiben vorgelagert[e] domänentypisch[e] Kommunikations-, Text- und **Sprachkompetenz**“<sup>54</sup>. Denn bereits die Gegenstände, um die es beim wissenschaftlichen Schreiben geht, sind – als wissenschaftliche Gegenstände – komplex, oft abstrakt; das Schreiben kann nicht ohne Weiteres, d. h. ohne textvorbereitende Maßnahmen, beginnen. Eine Zergliederung des Schreibprozesses wird erforderlich:

„Je schwieriger ein Text für Autorin oder Autor ist, desto eher entfalten sich Momente des Schreibens wie Planen, Formulieren, Überarbeiten als getrennt durchgeführte und beobachtbare Prozessschritte: Der Schreibfluss ist aufgebrochen, der Text kommt zustande als kumuliertes Resultat einer Vielzahl unterschiedlicher, aber aufeinander bezogener Einzelhandlungen.“<sup>55</sup>

Vorarbeiten werden nötig und so führt das Sich-mit-dem-Gegenstand-vertraut-Machen (Recherchieren, Lesen und Verstehen von Quellen) gewissermaßen au-

<sup>53</sup> ORTNER, HANSPETER 1993: Die Entwicklung der Schreibfähigkeit. In: Informationen zur Deutschdidaktik 17/1993, Heft 3, S. 94-125, hier S. 95 f.

<sup>54</sup> FEILKE, HELMUTH/STEINHOFF, TORSTEN 2003: Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: EHLICH, KONRAD/STEETS, ANGELIKA (Hg.) 2003: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 112-128, hier S. 113 f., Hervorh. im Original.

<sup>55</sup> PORTMANN, PAUL R. 1996: Arbeit am Text. In: FEILKE, HELMUTH/PORTMANN, PAUL R. 1996: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 158-171, hier S. 171.



tomatisch dazu, die Textproduktion in Komponenten zu zerlegen, sich mit einem neuen Vorgehen des Schreibens vertraut zu machen. Das im Vergleich zum herkömmlichen Schreibprozess Neue, Unbekannte (das Recherchieren) sowie Formalia (Fußnoten, Konventionen der Kennzeichnung von Zitaten, Formen bibliographischer Angaben) ziehen dabei in der Regel die Aufmerksamkeit und die Energie auf sich.

Das eigentliche Schreiben, das Formulieren des Textes, und erst recht der Text selbst werden – angesichts der Vorbereitung – nicht selten aus dem Blick verloren, unterschätzt, zu lange und zu weit nach hinten verschoben. Es kann zu Schreibstörungen, ineffektiven Schreibprozessen, Schreibproblemen bzw. **Schreibblockaden** kommen, die RUHMANN mit Blick auf das wissenschaftliche Schreiben wie folgt beschreibt:

„„Schreibblockaden“ verstehe ich hier in einem einfachen, weiten Sinn. Ich meine damit Schwierigkeiten beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten, die sich darin zeigen, daß man bestimmte Arbeitsschritte nicht in Angriff nimmt, daß man mit ihnen nicht weiterkommt, aber auch, daß man bestimmte Arbeitsgänge einfach nicht abschließen kann.“<sup>56</sup>

Schreibprobleme äußern sich in einer zu starken Zergliederung des Schreibprozesses, insbesondere in Schwierigkeiten bei der Konzeptbildung und in Formulierungsschwierigkeiten (vgl. KESELING 1997, S. 226 ff.). Ihre Ursachen liegen häufig in mangelnder Schreiberfahrung, mangelndem Wissen über den Schreibprozess, die Funktion und die Anforderungen an die Textsorte, es kommt zu **„Fehlannahmen“** über das wissenschaftliche Schreiben und zu hartnäckigen **Fehlstrategien** im Textproduktionsprozess“<sup>57</sup>.

Eine lehrgangsmäßige Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben bietet den Schreibenden den Raum und die Zeit, in Erfahrung zu bringen, dass die Arbeit am Text zum Schreiben dazugehört und dass Schreibstrategien veränderbar sind, dass es verschiedene Wege gibt, die Textproduktion und die Texte zu organisieren, dass

„[z]wischen Schreibprozessen und Schreibprodukten [...] (wie übrigens bei anderen Sprachverwendungsmodi auch) keine linearen Beziehungen [bestehen]. Das heißt: Die Produkte sagen wenig oder gar nichts darüber aus, welche Prozesse ihnen vorausgegangen sind. Eine bestimmte Formulierung im Produkt sagt zum Beispiel nichts darüber aus, wieviele Alternativformulierungen im Prozeß für sie

<sup>56</sup> RUHMANN, GABRIELA 1996: Schreibblockaden und wie man sie überwindet. Bericht von GABRIELA RUHMANN aus dem Schreiblabor der Universität Bielefeld. In: BÜNTING, KARL-DIETER/BITTERLICH, AXEL/POSPIECH, ULRIKE 1996: Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Berlin: Cornelsen Scriptor, Kap 4.6, S. 108-119, hier S. 108.

<sup>57</sup> RUHMANN, GABRIELA 1997: Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: JAKOBS, EVA-MARIA/KNORR, DAGMAR (Hg.) 1997: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 125-139, hier S. 128, Hervorh. im Original.

erwogen worden sind oder ob überhaupt eine erwogen wurde. Ein Fehler im Textprodukt sagt nichts darüber aus, wie er im Prozeßverlauf entstanden ist. Eine gelungene Textpassage sagt nichts darüber aus, ob sie dem Schreiber leicht oder locker aus der Feder floß, oder erst nach unzähligen Planungsschleifen zustande kam.“<sup>58</sup>

Diese „**Produkt-Prozess-Ambiguität**“ (KRINGS 1992, S. 48), die dem Einzelnen zunächst nicht bewusst ist – sieht er sich doch von fertigen Texten umgeben –, kann zu Fehlannahmen über den Verlauf von Schreibprozessen führen. Indem im Rahmen eines Lehrgangs nicht nur ein einzelner Schreibprozess, sondern eine Reihe von Schreibprozessen angeleitet werden, die die Integration weiterer Fähigkeiten verlangen und so eine Schreibentwicklung im Kleinen ermöglichen, können Schreibende in ihrer eigenen Schreibpraxis nachvollziehen, wie gelungene Formulierungen entstehen.

Um eine Anleitung begründen zu können, die Textproduktionsprozesse unterstützt und zugleich zu angemessenen Textprodukten führt, sind im Folgenden die Anforderungen, die das Schreiben wissenschaftlicher Hausarbeiten stellt, mit Blick auf die Textsorte zu spezifizieren: Das Wissen über Texte im Allgemeinen sowie das Wissen über wissenschaftliche Texte im Speziellen wird aus der Perspektive der (Fach-)Textlinguistik sowie aus der Perspektive der Schreibenden beschrieben, um Anknüpfungspunkte für die Vermittlung von explizitem Textwissen bezogen auf wissenschaftliche Hausarbeiten im Studium zu ermitteln. Ging es hier darum, Textwissen als Element des Schreibprozesses und als Indikator für die Schreibentwicklung zu beschreiben, sollen im nächsten Schritt Facetten des Textwissens ermittelt werden.

<sup>58</sup> KRINGS, HANS P. 1992: Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozeßforschung im Überblick. In: ANTOS, GERD/KRINGS, HANS P. 1992: Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: wvt, S. 45-107, hier S. 48.

### 3 Textwissen – Text, Textmuster, Textsorten und das (Alltags-) Wissen über wissenschaftliche Hausarbeiten

Jeder, der spricht oder schreibt, verfügt über ein **Textwissen**, das ihn in die Lage versetzt, sich sinnvoll, zusammenhängend und angemessen zu äußern. Dieses Textwissen wird im Verlauf des Spracherwerbs bzw. der Schreibentwicklung auf- und ausgebaut und bildet eine Komponente des Formulierungsprozesses. Es dient dazu, Formulierungen zu bilden und zu beurteilen (vgl. Kapitel 2). Während im mündlichen Gespräch wenig Zeit für Planung zur Verfügung steht und Revisionen nicht unbemerkt vorgenommen werden können, gilt es als das Charakteristikum des Schreibens, dass am Text gearbeitet werden kann. Anders als die spontane **Sprechhandlung** ermöglicht der geschriebene Text als **Sprachwerk** Reflexion.

Im Text Geschriebenes ist – aufgrund der zerdehnten Sprechsituation – gestaltbar und wird im Sinne der Wortherkunft (das lateinische Wort *textus* bedeutet so viel wie ‚kunstvoll Zusammengefügtes‘<sup>1</sup>) als wenn nicht kunst-, so doch absichtsvoll in Form Gebrachtes aufgefasst. Somit ist die Arbeit am Text Arbeit an aufeinander abgestimmten Formulierungen, Arbeit am Sprachwerk, sie wird geleistet auf der Grundlage einer allgemeinen Sprachkompetenz.

„Sprecher haben in ihrer Sprachtätigkeit ein Textsorten- bzw. Typisierungswissen erworben, das sie in die Lage versetzt, in unterschiedlichen Kommunikationsbereichen einer menschlichen Gemeinschaft zusammenzuarbeiten, indem sie Texte produzieren und verstehen, die sie stets mit Situationen, Kontexten und Institutionen in einen systematischen Zusammenhang stellen können, d. h., die Kommunikationsteilnehmer sind in der Lage, in unterschiedlichen Kommunikationsbereichen, die sie als Kontext einer bestimmten Klasse kognostiziert haben, situativ wie auch sozial angemessen zu handeln.“<sup>2</sup>

Insbesondere der schriftliche Sprachgebrauch erlaubt es, entstehende Texte unter Einbeziehung von Textwissen hinsichtlich ihrer situativen und sozialen Angemessenheit zu beurteilen. Urteile über Angemessenheit werden zumeist bereits im Formulierungsprozess gefällt – sind Kriterien unklar, entsteht ein Formulierungsproblem. Aber auch im Nachhinein kann eine Formulierung den Erfordernissen angepasst werden.

Jedes Sprechen/Schreiben geschieht auf der Grundlage einer allgemeinen Kompetenz immer in einer bestimmten Sprache, die nicht nur Sprechen-/Schreiben-

---

<sup>1</sup> „**Text**, der; -[e]s, -e [spätmhd. text < spätlat. textus = Inhalt, Text, eigtl. = Gewebe der Rede < lat. textus = Gewebe, zu: textum, 2. Part. von: texere = weben, flechten; kunstvoll zusammenfügen]: 1. a) [schriftlich fixierte] im Wortlaut festgelegte, inhaltlich zusammenhängende Folge von Aussagen [...]“ (DUDEN – Deutsches Universalwörterbuch CD-ROM. 2001)

<sup>2</sup> HEINEMANN, WOLFGANG/VIEHWEGER, DIETER 1991: Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer, S.129.

können, sondern auch das sprachliche Handeln umfasst. Bezugspunkt und Orientierung hierfür sind die Sprachgemeinschaft und der Sprech-/Schreibenanlass:

„Das Sprechen ist eine universelle allgemein-menschliche Tätigkeit, die jeweils von individuellen Sprechern als Vertreter von Sprachgemeinschaften mit gemeinschaftlichen Traditionen des Sprechkönnens individuell in bestimmten Situationen realisiert wird.“<sup>3</sup>

Sprachliche Darstellungsarten werden in Kontexten angeeignet, Sprecher/Schreiber lernen in Sprachgebrauchssituationen, Urteile über

- Kohärenz (auf allgemein-sprachlicher Ebene),
- Korrektheit (auf der Ebene einer Einzelsprache) und
- Angemessenheit (auf der Ebene des Textes/Diskurses)

einer Sprachform zu fällen und so ist Sprechen bzw. Schreiben stets ein Sprechen bzw. Schreiben in und für Situationen. Der Erwerb von Sprachkompetenz kann daher nicht mit der Aneignung von Textwissen gleichgesetzt werden: Ein Wechsel der Domäne (wie der von der Schule zur Hochschule) bringt einen Wechsel der Textsorten (vom Aufsatz zur wissenschaftlichen Hausarbeit) mit sich. Wie, in welcher Weise (und warum) sich die Angemessenheitsnormen der Darstellungsart verändern, wird überwiegend in Trial-and-Error-Prozessen angeeignet – das Hineinwachsen in die Fach- und Wissenschaftssprachen führt zu einer Aneignung von textsortenspezifischen Darstellungs- und Ausdrucksnormen, nicht zu einem Wissen über sie. Ziel eines Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben muss es sein, Text- und Textsortencharakteristika mit Bezug auf vorhandenes Textwissen zu erläutern, um Formulierungsentscheidungen zu ermöglichen.

Im zweiten Schritt zur Begründung und Einordnung einer lehrgangsmäßigen Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben geht es darum, mit Blick auf wissenschaftliche Texte Komponenten eines für das Schreiben im Studium aufzubauenden Textwissens zu ermitteln. Dieses

- ist als Teil einer allgemeinen Textkompetenz zu begreifen (s. 3.1),
- vermittelt zwischen Normen und Verfahren, zwischen Textsorten und Textmustern (s. 3.2),
- umfasst Wissen über allgemeine Textcharakteristika – über Textualität und Textfunktionen (s. 3.3),
- ist in unbekannten Kommunikationssituationen um domänenspezifische Textsortencharakteristika zu ergänzen (s. 3.4),
- ist als ein Wissen über wissenschaftliche Hausarbeiten Schreibenden und Lesenden verfügbar (s. 3.5),

---

<sup>3</sup> COSERIU, EUGENIO 1988: Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Bearb. u. hrsg. von WERNER WEBER. Tübingen: Francke, S. 70.

- erlaubt in seiner Summe einen differenzierten Blick auf die in einer lehrgangsmäßigen Anleitung zu berücksichtigenden Aspekte (s. 3.6),
- steuert als Routine des Alltags Schreibhandlungen (s. 3.7).

Textwissen hilft, ein diffuses Gefühl für Texte in ein Schreibhandeln zu überführen, indem es zwischen konventionalisierten Normen und angeeigneten Darstellungsverfahren vermittelt. Und so werden Texte auf der Basis von Textwissen auf Textsorten hin formuliert. Ein für eine Textsorte unzureichend ausdifferenziertes Textwissen verstellt den Blick auf Besonderheiten, auf Textsortencharakteristika. Wenn Textwissen ausschließlich oder überwiegend implizit wirkt, können Formulierungsprobleme zwar festgestellt, nicht aber behoben werden.

Für die Konzeption eines Schreiblehrgangs, der Textwissen explizieren und als Schreibhandlungswissen nutzbar machen will, sind textlinguistische Beschreibungen von Texten im Allgemeinen und fachtextlinguistische Erörterungen zu Funktion und Form wissenschaftlicher Texte im Speziellen sowie Ansichten und Einsichten von Lehrenden und Studierenden Anknüpfungspunkte dafür, zentrale Komponenten des Textwissens zu benennen.

Die Suche nach allgemeinen Text- und domänenspezifischen Textsortencharakteristika ist Leitfrage für die folgende Darstellung von Erkenntnissen aus Textlinguistik und Fachsprachenforschung. Ziel ist es, Inhalte einer lehrgangsmäßigen Schreibanleitung zu ermitteln, die einen Blick auf den Text als Sprachwerk ermöglichen will.

### 3.1 Zur Theorie des Textwissens (I): Sprachgefühl und Textkompetenz

Jeder, der spricht oder schreibt, verfügt über eine im Spracherwerbsprozess grundlegende Sprachsicherheit, ein vorbewusstes Wissen über das Umgehen mit der Sprache. KNOBLOCH bezeichnet ein solches

„unexplizite[s] Wissen, das dem Sprachteilhaber das gefügte Operieren mnestisch-analogischer Art mit den Sprachmaterialien ermöglicht mit dem Ziel, eine bloße Kommunikationsleistung zu erbringen oder auch ein sprachliches Kunstwerk zu schaffen“<sup>4</sup>

als **Sprachgefühl**. Dieses beschreibt zum einen die universelle, intuitive Fähigkeit, akzeptabel zu sprechen und zu schreiben, zum anderen begründet es Urteile über Formulierungen. Die Fähigkeit, sich ohne Rückgriff auf grammatische Explikationen von Formen und ihren Funktionen in einer Sprache nicht nur zu äu-

<sup>4</sup> KNOBLOCH, JOHANN 1980: Das Sprachgefühl, ein vernachlässigter Begriff. In: BRETTSCHEIDER, GUNTER/LEHMANN, CHRISTIAN (Hg.) 1980: Wege zur Universalienforschung. Sprachwissenschaftliche Beiträge zum 60. Geburtstag von HANSJAKOB SEILER. Tübingen 1980, S. 81 f., hier S. 82.

Bern, sondern auch die Angemessenheit von Sprache im Gebrauch zu beurteilen, Texte zu verstehen und zu verfassen, ist einfach da:

„Sprachgefühl ist [...] einerseits das Wissen um Sprache, das souveräne Verfügen über Sprache, ist das Vermögen, die sprachlichen Ausdrucksmittel adäquat, der jeweiligen sprachlichen und außersprachlichen Situation angemessen einzusetzen. Sprachgefühl ist also eine Fähigkeit, die sich auf Sprachproduktion, auf das norm- und stilgerechte Hervorbringen von Sprache bezieht: Sprachgefühl also als Sprachbesitz. Andererseits ist Sprachgefühl aber auch eine Art richterliche Instanz, ist es die Kompetenz, die über das, was sprachlich produziert wird oder worden ist – vom Betreffenden selbst oder von anderen – zu urteilen in der Lage ist; eine Kompetenz, die über ‚richtig‘ und ‚falsch‘ entscheidet.“<sup>5</sup>

Die beiden Lesarten von Sprachgefühl machen augenfällig, dass (und warum) der eigene Sprachgebrauch anders wahrgenommen wird als der anderer. Das Sprachgefühl 1 als souveränes Verfügen über Sprache ermöglicht, begründet und lenkt die eigene Sprachproduktion (so dass das Sprachgefühl 2 nicht aktiviert zu werden braucht), während das Sprachgefühl 2 als richtende Instanz Urteile über das Sprachgefühl 1 der anderen fällt.

Grundsätzlich lässt sich das Sprachgefühl 2 mit zeitlichem Abstand und entsprechender Distanz zum Text auch zu Rate ziehen, um das eigene Sprachgefühl 1 in Gestalt von selbst Geschriebenem zu beurteilen. Sprachgefühl 1 und Sprachgefühl 2 können als die beiden Seiten der **Sprachkompetenz** beschrieben werden:

„Kompetenzen sind [...] Kenntnissysteme, die keine Wissenssysteme sind, und Wissenssysteme sind von ihnen wesentlich dadurch unterschieden, daß es sich bei ihnen um für die Individuen transparente und begründbare Systeme handelt, zu denen sie in einer Glaubensrelation stehen.“<sup>6</sup>

Sprecher/Schreiber besitzen also eine **Sprachkompetenz**, ohne sie begründen, in der Regel ohne sie benennen oder beschreiben zu können, ohne über sie zu verfügen: Im Allgemeinen berufen sie sich genau dann auf ihr Sprachgefühl, wenn sie nicht erklären können, warum eine Formulierung in ihren Augen schlecht oder falsch ist. Da Sprecher/Schreiber beim Formulieren von den Möglichkeiten, die das Sprachsystem bietet, jeweils spezifisch und immer wieder neu Gebrauch machen, kann Sprachkompetenz beschrieben werden als „das Wissen, das die Sprecher bei der Gestaltung des Sprechens anwenden“ (COSERIU 1988, S. 1).

<sup>5</sup> MÜLLER, WOLFGANG 1982: Das Sprachgefühl auf dem Prüfstand der Philologie. In: Sprachgefühl. Vier Antworten auf eine Preisfrage. Heidelberg: Lambert Schneider, S. 204-320, hier S. 213.

<sup>6</sup> KANNGIEBER, SIEGFRIED 1986: Wissen, Sprache, Kompetenz. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 16/1986, H. 64, S. 32-60, hier S. 49.

„Es ist jedoch falsch anzunehmen, daß eine Kompetenz, die man zur Verfertigung von Texten benötigt, mit der Grammatik einer bestimmten Sprache zusammenfallen kann. Der Irrtum liegt offenbar darin, daß man annimmt, es handle sich bei der Fähigkeit, Texte zu produzieren, und bei dem, was man gemeinhin ‚Kenntnis einer Sprache‘ nennt, um eine einheitliche Kompetenz. Diese Annahme ist falsch. Es gibt neben der historisch determinierten Kompetenz, Deutsch, Englisch, Französisch usw. zu sprechen auch eine universelle Kompetenz, die unserer allgemeinen Ebene entspricht: z. B. die Fähigkeit, klar zu sprechen, kohärent zu sprechen usw., die nichts mit der Kenntnis einer bestimmten Sprache zu tun hat. Und weiterhin gibt es – auf der individuellen Ebene – eine Fähigkeit, ganz bestimmte Texte zu verfertigen, die ebenfalls nichts mit Sprachkenntnissen im herkömmlichen Sinn zu tun hat.“<sup>7</sup>

Neben der Sprachkompetenz für eine bestimmte Sprache ist also eine allgemeine **Textkompetenz** anzunehmen, ein implizites Wissen über den Gebrauch von Sprache in Situationen, das das Schreiben/Sprechen bzw. Formulieren in einer Sprache ermöglicht. Das Zusammenspiel von Sprachkompetenz (in einer Sprache) und allgemeiner Textkompetenz ist für den Schreibenden/Sprechenden nicht explizierbar und dennoch handlungsleitend. Das Sprachgefühl 2 bildet zusammen mit der allgemeinen Textkompetenz die Grundlage für die Produktion wie für die Beurteilung von Texten hinsichtlich ihrer Angemessenheit. Während das Sprachgefühl dort aktiv wird, wo etwas unrichtig erscheint oder Ausdrucksschwierigkeiten bereitet, und zwar genau dann, „wenn es um die Beurteilung mit Blick auf **sprachliche Richtigkeit** geht, wenn eine ‚Norm‘, ein als ‚gut‘ beurteilter Sprachgebrauch vorausgesetzt wird“<sup>8</sup>, bildet die Textkompetenz die Basis für die Beurteilung der Angemessenheit.

Das Sprachgefühl agiert punktuell, richtet sich auf eine sprachliche Form oder eine Formulierung, nicht auf Darstellungsart oder Ton eines Textes im Ganzen. Es verurteilt im Kleinen, anstatt im Großen zu beurteilen. Im Satz wird die Abweichung bemerkt, der Fehler oder das Nicht-Funktionieren einer Formulierung, das – wie auch ein Formulierungsproblem – als Problem der Wortwahl (für den Satz) oder des Satzbaus wahrgenommen wird. Das Sprachgefühl nimmt somit die Gelungenheit eines Ausdrucks und das Funktionieren einer Formulierung so gut wie nicht zur Kenntnis, es überwacht nur die Abweichung von der stillschweigend vorausgesetzten Norm. Daher wird es ergänzt durch eine Textkompetenz, die durch das Umgehen mit Texten angeeignet wird:

„Die Entwicklung der Textkompetenz für schriftliche Texte beginnt bereits mit dem Schreiben- und Lesenlernen in der Grundschule. [...] Die Anfertigung von

<sup>7</sup> COSERIU, EUGENIO 1994: Textlinguistik. Eine Einführung. Hrsg. u. bearb. von JÖRN ALBRECHT. 3., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, S. 38.

<sup>8</sup> GAUGER, HANS-MARTIN/OESTERREICHER, WULF 1982: Sprachgefühl und Sprachsinn. In: Sprachgefühl. Vier Antworten auf eine Preisfrage. Heidelberg: Lambert Schneider, S. 9-87, hier S. 17, Hervorh. im Original.

Texten ist aber weniger an die eigenen Worte des Schülers als vielmehr an vorgegebene sprachliche Muster gebunden, wie sie ihm durch die Lektüre sowie durch Mustertexte nahegebracht werden. [...] Die Abfassung schriftlicher Texte ist immer mit der mehr oder weniger bewußten Berücksichtigung von Regeln der Textkonstitution verbunden, deren Verletzung zu fehlerhaften Ausdrucksweisen führt.“<sup>9</sup>

Schreibende nutzen beim Verfassen von Texten ein „naives, vorthoretisches Wissen über die Angemessenheit von Texten in Situationen“<sup>10</sup>, um zu entscheiden, wann sie was wie sagen bzw. schreiben. COSERIU (1994, S. 55) bezeichnet „das Wissen, wie bestimmte Texte oder Textsorten gestaltet werden“ als „Technik der Texte“, die von der Technik des Sprechens bzw. des sprachlichen Ausdrucks im Allgemeinen einerseits und der Technik der historischen Einzelsprache andererseits verschieden ist.

In einem Schema unterscheidet COSERIU verschiedene Ebenen der Sprachkompetenz, die als **allgemeine Ausdrucksfähigkeit**

- das Wissen um sprachbegleitende Tätigkeiten sowie
- die Sprachkompetenz in ihrer Gesamtheit umfasst, die als biologische, psychisch-physische Sprachkompetenz einerseits und als kulturelle Sprachkompetenz andererseits manifest ist.

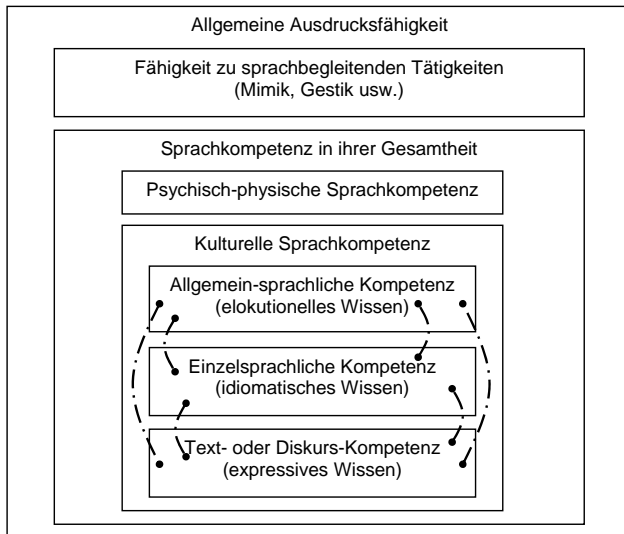
Die Ebenen und Stufen sind in einer Verschachtelung zu denken. Im Rahmen dieses Schemas ist Textkompetenz der allgemeinen Ausdrucksfähigkeit einer kulturell-vermittelten, jedoch nicht an Einzelsprachen gebundenen Sprachkompetenz zugeordnet. Die kulturelle Schicht der Sprachkompetenz umfasst die allgemein-sprachliche, die einzelsprachliche sowie die Text- (bzw. für gesprochene Sprache die Diskurs-)Kompetenz. Im Schema entsprechen den Kompetenzen drei Ebenen der Sprache, die allgemein-sprachliche, die einzelsprachliche und die individuelle Ebene, denen wiederum drei Stufen des Wissens entsprechen (das elokutionelle, das idiomatische und das expressive Wissen, vgl. COSERIU 1988, S. 72 ff., COSERIU 1994, S. 54 ff.).

Normen der Textkonstitution sind nicht einzelsprachlich, sondern textsortenbezogen und erlauben Urteile über die Angemessenheit von Texten. Und so ist **Textkompetenz** als **Textsortenkompetenz** zu begreifen, als eine in der Praxis angeeignete Sicherheit des Ausdrucks. Expressives Wissen äußert sich in einer Kompetenz der Gestaltung von Texten, die gegenüber anderen Ebenen des sprachlichen Wissens autonom ist:

<sup>9</sup> SOWINSKI, BERNHARD 1981: Textlinguistik. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, S. 145 f.

<sup>10</sup> STEGER, HUGO 1984: Über Textsorten und andere Textklassen. In: Textsorten und andere literarische Gattungen. Dokumentation des Germanistentages in Hamburg vom 1.-4. April 1979. Berlin: Erich Schmidt, S. 27.





**Abb. 3.1:** Allgemeines Schema der Schichten und Ebenen des Sprechens und der Sprachkompetenz (COSERIU 1988, S. 65; Vernetzungslinien up)

Elemente des expressiven Wissens sind auf allgemein-sprachlicher Ebene allgemeine Normen des Sprechens selbst und auf einzelsprachlicher Ebene Verfahren mit diesen Normen. Letztere können

- allgemeiner Art sein – ein Sprecher weiß, wie man spricht, er weiß, wie man in einer bestimmten Sprache richtig spricht, und er geht davon aus, dass Äußerungen sinnvoll und zusammenhängend sind,
- sich aber auch auf Regeln der sprachlichen Bewältigung spezieller Situationen beziehen (vgl. COSERIU 1988, S. 248).

Textsortennormen ergänzen also die allgemeinen Sprachnormen, indem sie zunächst nicht die Ebene der Mikrostruktur, die einzelsprachliche Umsetzung der Normen in der Formulierung der Sätze und Absätze von Texten bestimmter Textsorten, betreffen, sondern „Zusammenhänge, die auf dem Text als ganzem beruhen oder jedenfalls auf größeren Einheiten des Textes“<sup>11</sup> – die Makrostruktur.

Textsortenkompetenz beruht auf expressivem Wissen, „das sich darauf bezieht, wie man in bestimmten Situationen spricht [bzw. schreibt, up], und das Urteile über Angemessenheit ermöglicht“ (COSERIU 1988, S. 87), auf einem

<sup>11</sup> VAN DIJK, TEUN 1980: Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Übersetzt von CHRISTOPH SAUER. Tübingen: Niemeyer, S. 40.

Wissen um Textgestaltungsprinzipien.<sup>12</sup> Sie ist an allgemeinen und situations- bzw. domänenspezifischen Normen orientiert, berücksichtigt nicht nur die Regeln der Sprache, sondern auch den Sprecher, den Adressaten, den Gegenstand und die Situation (vgl. COSERIU 1988, S. 158) und ermöglicht Urteile über Formulierungen in Texten:

„Die negativen Urteile, die ein Sprecher über das Sprechen anderer, manchmal auch über sein eigenes Sprechen fällt, liefern uns [...] den Zugang zum Gehalt des sprachlichen Wissens auf der Ebene des Sprechens im allgemeinen und auf der Ebene des Diskurses [...].“ (COSERIU 1988, S. 248)

Textkompetenz – das durch den Umgang mit Texten herausgebildete expressive Wissen sowie die Erfahrung mit Textsorten und textsortenspezifischen Ausdrucksarten – bildet die Basis dafür, dass Textelemente im Hinblick auf die Form, die Wortwahl oder andere Textsortencharakteristika vom Verfasser selbst kommentiert oder beurteilt werden: Explizite Aussagen über Bezüge zwischen Text und Textsorte kommen sowohl in geschriebener als auch in gesprochener Sprache vor, meist in Fällen, in denen textsortenspezifische Normen nicht eingehalten bzw. Erwartungen nicht erfüllt werden, dabei gilt:

„Je kürzer die Textsorte oder Textart ist, desto spezifischer und eindeutiger sind ihre Normen. Diese Normen für kürzere Textsorten können soweit reichen, daß sie den Text total fixieren, und zwar entweder im Inhalt oder in der Form oder in beidem.“ (COSERIU 1988, S. 161 f.)

Zwar lassen sich zwischen den Ebenen des Wissens Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten annehmen, doch sind gerade spezifische Darstellungsarten nicht nur in verschiedenen Nationalsprachen, sondern auch in Fachdisziplinen zu erwarten, die insofern als Einzelsprachen aufgefasst werden können.

Modelle der interkulturellen Wissenschaftskommunikation verdeutlichen, dass sich in den Wissenschaftsgemeinschaften charakteristische Formen der Textkonstitution herausgebildet haben, die im Bereich der interkulturellen Wissenschaftskommunikation einzelsprachenbezogen als kulturelle Spezifika wissenschaftlicher Texte beschrieben worden sind.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> „Der Terminus **expressiv** verweist auf keine besondere Tradition; es war aber kein besserer zu finden. Der Ausdruck diskursives Wissen, d. h. ‚Wissen, das die discours bzw. Diskurse betrifft‘, wäre nicht unmittelbar verständlich oder mißverständlich, und textuelles Wissen würde man eher als ‚Wissen über Texte‘ verstehen und nicht als ‚Wissen, das der Gestaltung von Texten zugrundeliegt‘.“ (COSERIU 1988, S. 87)

<sup>13</sup> Siehe auch POSPIECH, ULRICH 2003: Textwissen und Wissenstransfer. Zusammenhänge zwischen Fachwissen und Sprachwissen am Beispiel der Multi-Media-Anwendung „Der Schreibutor. Fachspezifisches wissenschaftliches Schreiben“. In: WICHTER, SIGURD/STENSCHKE, OLIVER (Hg.) 2003: Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers. In Zusammenarbeit mit MANUEL TANTS. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 173-203.

- CLYNE 1987, 1993a, 1993b stellt im Vergleich linguistischer und sozialwissenschaftlicher Texte eine kulturspezifische Verteilung textlinguistischer Merkmale wie Rhythmus und Vektorialität fest: „In der schriftlichen Kommunikation offenbart sich der Rhythmus (oder vielmehr sein Äquivalent: die räumliche Verteilung) durch die ‚relative Symmetrie‘. Als ‚textuell asymmetrisch‘ wird ein Text kategorisiert, wenn manche Textteile viel länger als andere sind, und als ‚propositionell asymmetrisch‘, wenn die Länge verwandter Propositionen, die von derselben Makroproposition abzweigen, im Umfang ungleichmäßig sind. In unserer Untersuchung über kulturelle Unterschiede im Aufbau wissenschaftlicher Texte (CLYNE 1987) neigen die Texte von Englischsprachigen stärker zur textuellen und propositionellen Symmetrie als die Texte von Deutschsprachigen.“<sup>14</sup>
- GALTUNG 1985 unterscheidet einen teutonischen, nipponischen und gallonischen Stil wissenschaftlicher Darstellungsart: „Die teutonische wie auch die gallische Form der Theoriekonstruktion erfordern ein sprachliches Vermögen, das nur wenige meistern. Ich würde sogar die Hypothese wagen, daß es schwieriger ist, eine solide teutonische Pyramide zu errichten oder eine freischwebende gallische Hängematte künstlerisch auszubalancieren, als alle Kunstfertigkeiten zu mobilisieren, die nötig sind, um eine These im sachsonischen Stil zu belegen.“<sup>15</sup>
- EHLICH 1996 beschreibt in Bezug auf die Wissensverarbeitung zwei Strukturtypen: „Der erste Typus könnte **traditiv** genannt werden. In ihm liegt die Konzentration auf der Weitergabe einmal erreichten Wissens; neues Wissen wird vornehmlich aus den Wissens-Ressourcen erzeugt, die bereits vorhanden sind. Der zweite Typus kann nach dem Anteil, der der Invention zugemessen wird, ihrer Förderung und den Erwartungen, die ihr entgegengebracht werden, **inventiv** genannt werden.“<sup>16</sup>

Unterschiede in Bezug auf Textstrukturierung und Darstellungsart, die den im Vergleich zwischen Einzelsprachen beobachteten ähnlich sind, bestehen auch innerhalb einer Einzelsprache zwischen den Fächern oder Disziplinen. Fachsprachen sowie fachliche bzw. fachspezifisch ausdifferenzierte Textsortennormen korrespondieren mit grundsätzlichen Haltungen bzw. Wissenschaftskulturen: SNOW unterscheidet zwischen der naturwissenschaftlich-technischen Haltung der **sciences** einerseits und der literarischen Haltung der **arts**, nach LEPE-

<sup>14</sup> CLYNE, MICHAEL 1987: Cultural Differences in the Organization of Academic Texts. In: Journal of Pragmatics 11/1987, S. 211-247; CLYNE, MICHAEL 1993a: Textlinguistische Aspekte der Deutschen Wissenschaftssprache. Eine interkulturelle Perspektive. In: MATTHEIER, KLAUS J. (Hg.) 1993: Vielfalt des Deutschen. Festschrift für WERNER BESCH. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 685-697; CLYNE, MICHAEL 1993b: Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive. In: SCHRÖDER, HARTMUT 1993: Fachtextpragmatik. Tübingen: Narr, S. 3-18, hier S. 10 f.

<sup>15</sup> GALTUNG, JOHAN 1985: Struktur, Kultur und intellektueller Stil. In: WIERLACHER, ALOIS 1985: Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München: iudicium, S. 151-193, hier S. 166.

<sup>16</sup> EHLICH, KONRAD 1996: Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1996, S. 171-190, hier S. 184, Hervorh. im Original.

NIES<sup>17</sup> ist zwischen Naturwissenschaften, Literatur- und Sozialwissenschaften zu differenzieren. Mit Blick auf das wissenschaftliche Schreiben gilt:

„Komplexe Textproduktionsprozesse, wie etwa das Verfassen wissenschaftlicher Beiträge, unterliegen vielfältigen Einflüssen, die in ihrem Zusammenwirken das Vorgehen des Verfassers in spezifischer Weise konditionieren. Dazu gehören unter anderem Vorgaben, die aus der Organisation der Domäne und der Kultur erwachsen, in und für die Texte erzeugt werden. Textproduktionsprozesse vollziehen sich unter konkreten situativen Rahmenbedingungen, die in ihrem Zusammenwirken an die Orchestermetapher [...] erinnern: um einen wirkungsvollen Beitrag liefern zu können, muß sich der Textproduzent auf seine Umgebung und ihre Anforderungen, Normen und Erwartungen einstellen. In welchem Maße ihm das gelingt, hängt von seinen individuellen Voraussetzungen ab.“<sup>18</sup>

Und in der Konsequenz: Wer sich in eine neue Domäne einfinden will, muss gut beobachten und interpretieren. Er muss versuchen, sein Schreibhandeln und das der anderen aus interpretierender Distanz zu betrachten. Dies ist für Studienanfänger ohne Hilfestellung sehr schwer. Mit Blick auf eine lehrgangsmäßige Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben muss es also Ziel sein, domänenspezifische Textstrukturen und Textsortencharakteristika wissenschaftlicher Texte zu erläutern. Dies muss

- im Bezug zu einem Fach erfolgen, so dass fachspezifische Textsortencharakteristika veranschaulicht werden,
- mit Blick auf ein vorgegebenes Thema geschehen, so dass nicht Wissens- oder Inhaltsstrukturen und ihre Bezüge zum Text, sondern allein Textstrukturen nachvollziehbar gemacht werden können,
- zwischen sprachbezogenen, formulierungsbezogenen und textbezogenen Aspekten unterscheiden, so dass sowohl allgemeine Text- als auch domänenspezifische Textsortencharakteristika veranschaulicht werden,
- mehrschrittig organisiert werden, so dass Einzelaspekte zunächst für sich und dann im Zusammenspiel mit anderen deutlich werden,
- nicht nur allgemein erläuternd, sondern auch am eigenen Text kommentierend sein, so dass das Ineinander von domänenspezifischen Erfordernissen und individueller Umsetzung veranschaulicht wird.

Bei einer solchen Bewusstmachung und Vermittlung von fach- und domänenspezifischem Textwissen ist Gewicht auf Textsorten und mit diesen korrespon-

---

<sup>17</sup> Siehe dazu KREUZER, HELMUT (Hg.) 1987: Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. München: Klett-Cotta im dtv und LEPENIES, WOLF 1985: Die drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft. München, Wien: Hanser.

<sup>18</sup> JAKOBS, EVA-MARIA 1997: Textproduktion als domänenspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: ADAMZIK, KIRSTEN/ANTOS, GERD/JAKOBS EVA-MARIA (Hg.) 1997: Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 9-30, hier S. 28 f.

dierende Textmuster zu legen. Ziel muss es sein, die allgemeine Sprach- und Textkompetenz um ein Wissen um die Anforderungen an wissenschaftliche Texte in einem Fach zu ergänzen.

### 3.2 Zur Theorie des Textwissens (II): Textsorten und Textmuster

Sowohl die Produktion als auch die Rezeption von Texten erfolgt mit Hilfe des Konzepts der **Textsorte**. Der Begriff<sup>19</sup> „hat etwas intuitiv ungemein Einleuchtendes an sich“<sup>20</sup>, zumal Textsorten den Status sozialer Normen erlangt haben,

„in dem Sinne, daß sie bei den Kommunikationspartnern erwartbar geworden sind und eine Mißachtung dieser Erwartungen unter Umständen Sanktionen nach sich ziehen kann“ (ebd.).

Textsorten fungieren in Sprachgemeinschaften als komplexe Muster sprachlicher Kommunikation und sind weitgehend konventionalisiert. Sie können aufgefasst werden als

- „Regeln für komplexe sprachliche Handlungen, die es uns erlauben, nach vorgegebenem Muster zu handeln und uns damit der Mühe erheben, in jedem Einzelfall überlegen zu müssen, wie wir die beabsichtigte Handlung ausführen können“<sup>21</sup>, oder als
- „Problemlösungsmuster [...], als Muster für die Art [...], in der bestimmte, mit sprachlichen Mitteln verfolgte, jedoch nicht ‚ohne Methode‘ erreichbare Ziele angestrebt werden können“ (ROLF 1993, S. 129).

und haben sich als allgemeine Darstellungsmuster für die sprachliche Realisierung typischer Kommunikationssituationen etabliert.

Ein intuitives Wissen über formale und sprachliche Anforderungen von Textsorten erlaubt die Anwendung der jeweils eingeübten Schreib-, Textgestaltungs- und Formulierungsverfahren, denn Textsorten sind in Aufbau und Stil konventionalisiert, unter Umständen bis in die Satzgestaltung. Deutlich wird dies an un-

<sup>19</sup> Die Textlinguistik untersucht – mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – darüber hinaus auch **Textarten**, **Textklassen**, **Textmuster**, **Textschemata**, **Texttypen**, **Textvarianten**, **Redekonstellationstypen**, ... ROLF vermutet unter der Überschrift „Textsorte bevorzugt“: „...Texttyp“ betont den Aspekt der Vorprägung konkreter Texte durch Vorlagen, „Textsorte“ betont (wie etwa ‚Brotsorte‘ oder ‚Kaffeesorte‘) den Aspekt des Vorhandenseins charakteristischer Merkmale; und wenn der Begriff ‚Textart‘ nicht auch in diesem, sondern noch in einem etwas anderen Sinn verstanden werden sollte, dann vielleicht so, daß er den Aspekt der Unterscheidung bestimmter Gruppen von Texten von anderen Gruppen von Texten betont.“ (ROLF 1993, S. 45).

<sup>20</sup> SITTA, HORST 1972: Kritische Überlegungen zur Textsortenlehre. In: SITTA, HORST/BRINKER, KLAUS 1973: Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik. Festgabe für HANS GLINZ zum 60. Geburtstag. Düsseldorf: Schwann, S. 63-72, hier S. 64.

<sup>21</sup> PÜSCHEL, ULRICH 1982: Die Bedeutung von Textsortenstilen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 10/1982, S. 28-37, hier S. 28.

terschiedlichen Darstellungsarten, die sich nicht nur formal ablesen, sondern funktional erklären lassen.

„Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierung für die Produktion und Rezeption von Texten geben.“ (BRINKER 1997, S. 132)

Textsortenwissen ist ein Wissen über situative Angemessenheit und Normen der Kommunikation mittels Texten. Es umfasst ein implizites Wissen bzw. Gefühl

- für die typische Aufbereitung bestimmter Inhalte in Texten,
- für charakteristische Formen des Aufbaus von Texten,
- für den Sprachgebrauch und die Darstellungsart in Texten,
- für die Funktion, die bestimmte Texte haben, und über die Art und Weise, wie sie zu behandeln sind.

Im Deutschen existieren mehr als 2100 Gebrauchstextsortenbezeichnungen.<sup>22</sup> Als **Gebrauchstexte** gelten – in Abgrenzung zu literarischen Texten – solche, „die primär durch außerhalb ihrer selbst liegende Zwecke bestimmt werden“<sup>23</sup>, sie sind komplexe Spracheinheiten in Funktion.

„Ein Alltagssprecher hat zumindest bestimmte mehr oder weniger deutliche und mehr oder weniger umfassende Vorstellungen auch im Hinblick auf eine Vielzahl solcher Textsorten, die zu realisieren er nie in die Lage (oder Verlegenheit) käme. Und diese Vorstellungen werden sich vor allem auf diejenigen Merkmale beziehen, die ein Text aufweisen muß, um als ein Exemplar einer bestimmten Textsorte gelten zu können [...]“ (ROLF 1993, S. 143)

Die aktiv und passiv beherrschten, zum Alltagswissen zählenden Textsorten nehmen die Erwartungshaltung des Rezipienten gewissermaßen vorweg und vermitteln bei der Textproduktion Orientierung und somit Schreibhandlungssicherheit – wenn die Merkmale einer Textsorte in ihrer Funktion geläufig sind. Sprecher/Schreiber beherrschen Regularitäten und Phänomene im Bereich des Umgangs mit Textsorten:

---

<sup>22</sup> ROLF, ECKARD 1993: Die Funktionen der Gebrauchstextsorten. Berlin, New York: de Gruyter, S. 132.

<sup>23</sup> BELKE, HORST 1973: Literarische Gebrauchsformen. Düsseldorf: Bertelsmann. S. 320; zit. n. ROLF 1993, S. 125. Ob analog auch wissenschaftliche Texte einer anderen Art sprachlicher Anforderungen genügen, ist im Zusammenhang mit Beschreibungen der Wissenschaftssprache zu erörtern (vgl. dazu Kapitel 4, S. 164 ff.).

- „a) Jeder Sprachteilnehmer hat die Fähigkeit, verschiedene Textsorten zu erkennen und zu beschreiben. [...]
- b) Sprachteilnehmer haben die Fähigkeit, texttypologische Fehler in Texten zu erkennen. [...]
- c) Sprachteilnehmer sind in der Lage, Textsortenwechsel innerhalb eines Textes festzustellen. [...]
- d) Unangemessenheiten zwischen dem Gebrauch einer Textsorte und dem Vorkontext werden als solche erkannt. [...]
- e) In vielen Fällen sind Sprachteilnehmer in der Lage, mit derartigen texttypologischen Fähigkeiten zu spielen [...].“<sup>24</sup>

Hinweise auf Verstöße gegen Textsortennormen werden von den Kommunikationspartnern, aber auch von den Sprechern/Schreibern selbst verbalisiert. GÜLICH zitiert als Beispiel das Vorwort einer Dissertation<sup>25</sup>, das sie wie folgt interpretiert:

„Das Wissen über die Textsorte ‚Vorwort einer Dissertation‘ (es geht tatsächlich um **diese** Textsorte, nicht allgemein um die Textsorte ‚Vorwort‘) wird deshalb expliziert, weil die standardisierte, formelhafte Form des Vorworts hier gerade nicht reproduziert werden soll. Der Witz des Vorworts liegt also in der Thematisierung der – ungeschriebenen – Konventionen der Textsorte, durch die die Abweichung besonders hervorgehoben wird.“ (GÜLICH 1986, S. 35 f.)

Es gibt also a) beobachtbare Belege dafür, dass Sprecher/Schreiber über ein domänenspezifisches Wissen bezüglich der Textsortennormen, -konventionen, -charakteristika verfügen – nicht nur im Sinne einer die Formulierungs- und Gestaltungshandlung leitenden Richtlinie, sondern auch im Sinne einer verbalisierbaren Textsortenexplikation. Diese wird sich in der Regel an der – prototypischen – Funktion einer Textsorte orientieren, womit ein weiterer Punkt angesprochen ist: Textsorten sind b) realisiert als Mengen einzelner Texte, sie sind abstrakte Klassen mit fließenden Übergängen.

Die Textsorte bestimmt nicht nur die Art der Darstellung von Welt- bzw. Fachwissen, sondern zugleich auch den sprachlichen Ausdruck, die Formulierung, den Ton. Die konventionalisierten inhaltlich-formalen (thematischen) und sprachlich-stilistischen Anforderungen einer Textsorte begründen die Anwendung eines **Textsortenstils** als einer den Erfordernissen entsprechenden, jeweils angemessenen Textgestaltungs- bzw. Formulierungsstrategie:

„Der textsortenspezifische Stil trägt nicht nur dazu bei, Textäußerungen nach bestimmten Mustern zu machen und als nach bestimmten Mustern gemacht zu erkennen, sondern er hat auch damit etwas zu tun, wie die Textäußerungen gemeint und verstanden werden können.“ (PÜSCHEL 1982, S. 28)

<sup>24</sup> LUX, FRIEDEMANN 1981: Text, Situation und Textsorte. Tübingen: Narr, S. 4 f.

<sup>25</sup> KRATZER, ANGELIKA 1978: Semantik der Rede. Kontexttheorie – Modalwörter – Konditionalsätze. Königstein/Ts.: Scriptor.

Innerhalb des von der Textsorte vorgegebenen Rahmens sind individuelle Formulierungs- bzw. Gestaltungsentscheidungen zu fällen. Diese können sich an allgemeinen Mustern orientieren.

„**Textsorten** stellen sich daher in einer Typologie als idealtypische/prototypische Phänomene dar, als Verallgemeinerungen, die auf Durchschnittserfahrungen (von Sprechern einer bestimmten Kommunikationsgemeinschaft) basieren; sie können daher als globale sprachliche Muster zur Bewältigung von spezifischen kommunikativen Aufgaben in bestimmten Situationen beschrieben werden. Dabei soll der Terminus ‚globales Textmuster‘ verstanden werden als Abkürzung von ‚globalem Textstrukturmuster‘, also einer bestimmten formalen Grundgestalt des Textes, die mit bestimmten interaktionalen Konstellationen korreliert.“ (HEINEMANN/VIEHWEGER 1991, S. 170; Hervorh. im Original)

Somit bestehen Beziehungen zwischen Textsorten und bestimmten **Textmustern**. Während das Wissen über Textsorten ein Wissen über Normen ist, ist Textmusterwissen ein Wissen über Verfahren. Orientiert an Textsorten werden bei der Produktion von Texten Textmuster aktiviert.

Textmuster werden mit zunehmender Erfahrung ausgebaut und dienen als Orientierungsrahmen für das sprachliche Handeln in Texten (bestimmter Textsorten). Sie fungieren nicht nur als prototypische Steuerungsgrößen für Textproduktionsprozesse, sondern steuern auch bestimmte Erwartungen bei der Textrezeption:

„Textmuster bilden sich allmählich – auf Grund individueller kommunikativer Erfahrungen und gesellschaftlicher Lernprozesse – aus. Vor allem jene Abläufe und Strukturmuster von Kommunikationsereignissen werden von den Handelnden als Erfahrung gespeichert und behalten, die sich bei der Bewältigung bestimmter Aufgaben als erfolgreich erwiesen haben. [...] Daraus ergibt sich, dass das Textmusterwissen nicht als feste Größe gefasst werden kann, dass es nicht holistisch kondensiert ständig präsent und abrufbar ist, sondern vielmehr erst sukzessive in der Interaktion durch Assoziation, Inferenzen und Schlussoperationen – immer auf einen bestimmten Zweck des Handelns orientiert – aufgebaut und aktiviert wird [...].“<sup>26</sup>

Textmusterwissen ist somit ein prozedurales, intuitives Wissen und als solches flexibel, variabel und vage genug, so dass es im Umgang mit Exemplaren konkreter Textsorten aufgerufen und auf der Basis von Erfahrungen und Wissen modifiziert werden kann.

Solange ein Textproduktionsprozess flüssig verläuft, erscheinen Variabilität und Vagheit als kreativitätsförderndes Hilfsmittel, das das Schreiben auf der Grundlage von Kenntnissen über die Sache, die Sprache und die Kommunikati-

<sup>26</sup> HEINEMANN, WOLFGANG 2000a: Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. In: ADAMZIK, KIRSTEN (Hg.) 2000: Textsorten: Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg, S. 9-29, hier S. 23.



onssituation voranbringt. Kommt jedoch ein Schreibfluss gar nicht erst in Gang, weil Anforderungen unklar sind, oder entsteht ein unangemessener Text, der in der Kommunikation scheitert oder nicht genügt, werden Vagheit und Variabilität zum Problem. Es ist davon auszugehen, dass

„ein Sprecher, der einen Text produziert, Kenntnisse unterschiedlicher Art instrumentalisiert, die den folgenden drei Kenntnissystemen zugeordnet werden können:

- **sprachliches Wissen**
- **sach- bzw. enzyklopädisches Wissen**
- **Interaktionswissen**, zu dem Illokutionswissen sowie Wissen über kommunikative Normen, metakommunikatives Wissen als spezifisches Wissen der Verständnissicherung sowie der Verhinderung und Beseitigung von Kommunikationskonflikten und Wissen über globale Textstrukturen bzw. Textsorten gehören.“ (HEINEMANN/VIEHWEGER 1991, S.111, Hervorh. up)

Diese beim Verfassen von Texten aktualisierten Wissensbereiche stehen in Interaktion, so dass zusätzlich ein **prozedurales Wissen** zu aktivieren ist, das als Wissen über den Umgang mit den verschiedenen Wissensbereichen den Zugriff auf diese reguliert (vgl. HEINEMANN/VIEHWEGER 1991, S. 112). Dieses ist zum einen routinegeleitet, zum anderen aber auch an globalen Textmustern (im Sinne abstrahierender idealtypischer Modelle) orientiert. Das – passive oder aktive – Textmusterwissen dient als Impulsgeber, nicht nur für die Produktion adäquater Texte, sondern auch für die Zuordnung von Texten zu Textsortenklassen:

„Solche ‚globalen Textmuster‘ sind aufgrund ihrer individuellen Prägung keine konstanten Größen und daher auch in unterschiedlichem Grade merkmalshaltig. Ein Textmuster ‚Roman‘ oder ‚Erzählung‘ wird beispielsweise bei einem Kind anders gespeichert sein als bei einem Erwachsenen, bei naiven Lesern anders als bei Literaturwissenschaftlern. Daher sind solche Textmusterrahmen individuell in unterschiedlicher Weise präsent, bezogen schon auf Unterschiede in der Anzahl der je gespeicherten Muster, aber ebenso auf die Quantität und Qualität von Rahmenstrukturen und detaillierten Ausprägungen sowie im Hinblick auf ihre Vernetzung mit individuellen Kenntnissystemen und Fähigkeiten (auch in Abhängigkeit vom Bildungsgrad der Kommunizierenden). Und vor diesem Hintergrund zeichnen sich auch Unterschiede im Grad der Aneignung und Beherrschung einzelner Textmuster ab. Manche werden von bestimmten Individuen nur passiv beherrscht, andere hingegen gehören – wegen der Usualität und Frequenz von Aktivierungsprozessen – durchaus zum aktiv verfügbaren kognitiven Potential der Kommunizierenden.“ (HEINEMANN, W. 2000a, S. 21)

Die Erfahrung mit Texten in Gestalt von Textexemplaren bestimmter Textsorten bildet die Grundlage für den Erwerb abstrahierender Textmuster und Textsortenkonventionen. Textmuster werden aktiviert, wenn es darum geht, Texte bestimmter Textsorten zu produzieren oder zu rezipieren. Die Interaktion von Wissenskomponenten und die Sicherheit im Umgang mit Textmustern bestimmt die

Textproduktion, die sich an textsortenspezifischen Mustern des Sprachgebrauchs orientieren kann (erzählen oder berichten? In welcher Reihenfolge erzählen? Mit welcher Moral? ...). Sie bestimmt auch die Rezeption und die Erwartungshaltung bezüglich der Textgestaltung.

Zwischen Textmustern und Textsorten bestehen keine 1:1-Beziehungen. Textmuster bieten dem Schreibenden ein Handlungsgerüst für die Textproduktion, indem sie das Endprodukt als Exemplar einer Textsorte gewissermaßen als Handlungsziel umreißen. Dem Rezipienten bieten sie Orientierung für die Einordnung des Textes. Textmuster und allgemeine Textsortenregeln bilden lediglich einen Rahmen, der durch spezifische Inhalte, argumentative Strukturen und sprachliche Formulierungen auszufüllen ist.

Ziel eines Lehrgangs sollte es daher sein, zunächst zwischen Textsorten- und Textmusterwissen zu vermitteln, um darauf aufbauend domänenspezifische Möglichkeiten der Umsetzung und Ausgestaltung von Textmustern zu veranschaulichen. Darüber hinaus sind Funktionen von Textsortencharakteristika in ihrem Bezug zu Textmustern einerseits und Formulierungsweisen andererseits zu erläutern:

- Allgemeines Textwissen ist zu sichern: Als Anknüpfungspunkt dienen allgemeine Textmuster wie der Dreischritt aus Einleitung, Hauptteil, Schluss und Textordnungsverfahren wie das Nacheinander oder Ineinander der Darstellung.
- Textsortenwissen ist als Konzeptionswissen zu begründen: Textsortencharakteristika wie Zitate und Verweise sind nicht nur bezüglich der Form, sondern und vor allem im Hinblick auf ihre Funktion zu erläutern.
- Textmusterwissen ist als Realisierungswissen zu erläutern: Das Zusammenspiel von Makro- und Mikroebene ist zu veranschaulichen, Textkommentare und Überleitungen sind als Textelemente zu thematisieren. Außerdem können alternative Textbaupläne als Möglichkeiten der Umsetzung bestimmter Textziele erläutert werden.

Mit Blick auf die Arbeit am Text als Sprachwerk sind zunächst allgemeine Textcharakteristika zu vermitteln bzw. bewusst zu machen, da sie als Anknüpfungspunkte für domänenspezifische Textsortencharakteristika und Textmuster fungieren können.

### **3.3 Allgemeine Textcharakteristika: Textualität und Textfunktionen**

Die Texthaftigkeit einer Reihe von Sätzen ergibt sich nicht allein aufgrund einer Funktion oder auf Grund einer Lesererwartung, sondern auch aus der Verknüpfung kleinerer Elemente (Textteile, Sätze), die inhaltlich oder sprachlich aufeinander abgestimmt sind:

„Der Terminus **Text** bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.“<sup>27</sup>

Charakteristisch für einen Text ist sein Aufbau (der an einem allgemeinen Textmuster orientiert sein kann und Textsortennormen berücksichtigt), sein Thema (das durch ein auf den Leser abgestimmtes Verhältnis von Bekanntem und Neuem nachvollziehbar gemacht wird), der Bezug zu einer Situation (in der er eine bestimmte Funktion erfüllt) sowie Bezüge zu anderen Texten. Merkmale, mit denen sich ein Text als sprachliche Ganzheit auszeichnet, sind von DE BEAUGRANDE/DRESSLER 1981 beschrieben worden, diese gelten als „Kriterien der Textualität“ und

„fungieren als **konstruktive Prinzipien** [...] von Kommunikation durch Texte: sie bestimmen und erzeugen die als Text-Kommunikation bestimmbare Verhaltensform, die zusammenbricht, falls sie zerstört werden.“<sup>28</sup>

Der Text selbst wird aufgefasst als „eine kommunikative Okkurrenz (engl. ‚occurrence‘), die sieben Kriterien der Textualität erfüllt“ (DE BEAUGRANDE/DRESSLER 1981, S. 3). Mit Blick auf die Konzeption eines Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben ist zu eruieren, wie die Einführung bestimmter Bedingungen die Veranschaulichung der Kriterien unterstützen kann.

### 1. Kohäsion

„betrifft die Art, wie die Komponenten des **Oberflächentextes**, d. h. die Worte, wie wir sie tatsächlich hören oder sehen, miteinander verbunden sind“ (S. 3 f., Hervorh. im Original). Kohäsion entsteht an der Textoberfläche durch grammatische Abhängigkeiten, Verweise oder Pro-Formen und steht in enger Beziehung zu den anderen Kriterien der Textualität.

Eine lehrgangsmäßige Anleitung kann in Randkommentaren am eigenen Text veranschaulichen, dass und wie Kohäsion hergestellt werden kann.

### 2. Kohärenz

„betrifft die Funktionen, die durch die Komponenten der **Textwelt**, d. h. die Konstellation von **Konzepten** (Begriffen) und **Relationen** (Beziehungen), welche dem Oberflächentext zu Grunde liegen, füreinander **gegenseitig zugänglich** und **relevant** sind“ (S. 5). Kohärenz ist kein textimmanentes Merkmal, sondern Ergebnis semantisch-kognitiver Konstruktionsprozesse und Inferenzen – „[e]in

<sup>27</sup> BRINKER, KLAUS 1994: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 4., durchges. u. erg. Aufl. Berlin: Erich Schmidt, S. 17, Hervorh. up.

<sup>28</sup> DE BEAUGRANDE, ROBERT-ALAIN/DRESSLER, WOLFGANG ULRICH 1981: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, S. 13, Hervorh. im Original.

Text gibt nicht von selbst Sinn, sondern eher durch die Interaktion von **Textwissen** und **gespeichertem Weltwissen** der Sprachverwender“ (S. 8).

Durch eine Materialbegrenzung kann das Kohärenzproblem, das sich gerade in Bezug auf die Verarbeitung und Zusammenführung von Wissen aus verschiedenen Quellen stellt, minimiert werden.

### 3. Intentionalität

„bezieht sich auf die Einstellung (engl. ‚attitude‘) des Textproduzenten, der einen kohäsiven und kohärenten Text bilden will, um [...] Wissen zu verbreiten oder ein in einem **Plan** angegebenes **Ziel** zu erreichen“ (S. 8 f.).

Im Rahmen eines Lehrgangs ist es möglich, zu einem Thema zwei Texte schreiben zu lassen, so dass deutlich wird, dass alternative Textpläne und Ziele auf der Basis desselben Wissens denk- und realisierbar sind.

### 4. Akzeptabilität

„betrifft die Einstellung des Text-Rezipienten, einen kohäsiven und kohärenten Text zu erwarten, der für ihn nützlich und relevant ist, z. B. um Wissen zu erwerben oder für die Zusammenarbeit in einem Plan vorzusorgen“ (S. 9).

Der Lehrgang, dem es nicht um den Nachweis von Textkompetenz in einem Text, sondern um deren schrittweises Erlernen über mehrere Texte geht, verändert die Erwartung des Lesers in Bezug auf Akzeptabilität: Er muss sich bewusst und den Schreibenden transparent machen, auf welche Textsortencharakteristika Wert zu legen ist, „welcher Stellenwert einzelnen Texteigenschaften zugemessen wird, welche Maßstäbe für ihre Ausführung und Bewertung gelten und wie Texteigenschaften relativ zueinander beurteilt werden und gewichtet werden können“<sup>29</sup> – eine Aufforderung an den Leser, auch sich selbst implizites Textwissen bewusst zu machen.

### 5. Informativität

als „das Ausmaß der Erwartetheit oder Bekanntheit bzw. Unbekanntheit/Ungewissheit der dargebotenen Textelemente“ (S. 9) ist ebenfalls ein Kriterium, das den Text in seiner Beziehung zum Leser beschreibt. Für den Verfasser bedeutet dies: Effektivität und Angemessenheit sind nicht an sich zu erreichen, sondern immer in Bezug auf einen Leser/eine Leserschaft.

Im Rahmen des Lehrgangs steht der Text als Text, als Sprachwerk, im Fokus. Die Kommunikationssituation, in der er steht, ist die des Lehrgangs. Durch diesen Perspektivwechsel wird sowohl der von HERMANNs bezüglich der Seminararbeit angesprochenen unnatürlichen, unmöglichen Konstellation, für

---

<sup>29</sup> JAKOBS, EVA-MARIA 1999: Normen der Textgestaltung. In: KRUSE, OTTO/JAKOBS, EVA-MARIA/RUHMANN, GABRIELA (Hg.) 1999: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 171-190, hier S. 173 f.

jemanden zu schreiben, der „einen gewissen Kenntnisvorsprung“<sup>30</sup> hat, als auch dem fiktiven Charakter der Seminararbeit, die als „quasi wissenschaftliche Arbeit“ (ebd.) in der Regel kein echter Beitrag zu einer wissenschaftlichen Diskussion ist, die Schärfe genommen. Das Schreiben ist sinnvoll, das Ziel des Schreibens ist erreichbar, es geht um angemessen gestaltete Texte.

## 6. Situationalität

„betrifft die Faktoren, die einen Text für eine Kommunikationssituation relevant machen“ (S. 12, Hervorh. im Original), und ist in Beziehung zu den Mitteln der Kohäsion zu betrachten: Auch die Situation bestimmt, was effektiv und angemessen ist, was in welchem Umfang und welchem Ton zu sagen ist (und was nicht).

Die Kommunikationssituation eines mehrschrittigen Lehrgangs bietet Raum für Fehler, aus denen man lernen kann. Durch die veränderte Perspektive auf die Texte, die im Rahmen des Lehrgangs anzufertigen sind, wird die Bereitschaft zur Arbeit am Sprachwerk erhöht. Indem domänenspezifische Aspekte der Darstellungsart nicht nur erläutert, sondern auch in Beziehung zu einer Fragestellung und Varianten erörtert und darüber hinaus in Markierungen am geschriebenen Text eingefordert oder bestätigt werden, bietet der Lehrgang Anknüpfungspunkte, Text- und Textsortencharakteristika umzusetzen.

## 7. Intertextualität

„betrifft die Faktoren, welche die Verwendung eines Textes von der Kenntnis eines oder mehrerer vorher aufgenommenen Texte abhängig machen“ (S. 12), und „ist ganz allgemein für die Entwicklung von Textsorten als Klassen von Texten mit typischen Mustern von Eigenschaften verantwortlich“ (S. 13, Hervorh. im Original).

Dieses Kriterium kann in doppelter Weise in die Konzeption eines Lehrgangs einfließen: Zum einen bilden Textbezüge ein grundlegendes Charakteristikum wissenschaftlicher Texte, das im Rahmen des Lehrgangs zu vermitteln ist. Zum anderen lassen sich Textsortenbezüge dadurch veranschaulichen, dass die im Rahmen des Lehrgangs zu verfassenden Texte auf der Basis vorgegebener Quellen zu verfassen sind, die ein Spektrum typischer wissenschaftlicher Texte abdecken und somit nicht nur als Materialbasis, sondern auch der (Schreib-)Orientierung dienen.

Die Kriterien der Textualität definieren die Kommunikation mittels Texten, und zwar sowohl in Bezug auf den Text selbst als sprachlich-gedankliche Einheit, als auch im Hinblick auf den Verfasser und den Leser sowie hinsichtlich der Kom-

---

<sup>30</sup> HERMANN, FRITZ 1988: Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. In: Der Deutschunterricht 40/1988, H. 4, S. 69-81, hier S. 75.

munikationssituation, in der beide sich befinden. Ihr Zusammenspiel wird kontrolliert durch:

- die **Effizienz** des Textes bezogen auf die Verarbeitungsleichtigkeit (bestimmbar unter Berücksichtigung des Aufwandes bzw. der Anstrengung bei der Produktion/Rezeption),
- die **Effektivität** des Textes bezogen auf die Verarbeitungstiefe (ermittelbar aufgrund des Eindrucks, den der Text hinterlässt, sowie anhand der Zielerreichung) sowie
- die **Angemessenheit** des Textes, bezogen auf die Situation (die Funktionalität des Textes als Exemplar einer bestimmten Textsorte).

Die drei Steuerungselemente stehen in Wechselbezügen – der Faktor Angemessenheit vermittelt zwischen Effizienz und Effektivität (vgl. DE BEAUGRANDE/DRESSLER 1981, S. 36), Orientierung für die Produktion und Beurteilung bietet die Textsorte:

„Eine **Textsorte** ist eine Reihe von Heuristika für die Produktion, Vorhersage und Verarbeitung von textuellen Erscheinungen, und dient folglich als wichtige Entscheidungsinstanz für Effizienz, Effektivität und Angemessenheit.“ (DE BEAUGRANDE/DRESSLER 1981, S. 193, Hervorh. im Original)

Die Kriterien der Textualität beschreiben Texthaftigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven und auf mehreren Ebenen. Kriterium 1 und 2 sind textzentriert, Kriterium 3, 4 und 5 sind verwenderorientiert, Kriterium 6 und 7 sind auf die Kommunikationssituation bezogen. Texte werden in der Praxis aus den verschiedenen Perspektiven zugleich betrachtet, was eine mehrdimensionale Zuordnung eines Textes zu einer Textsorte ermöglicht bzw. erforderlich macht:

„Die Gemeinsamkeiten von Textexemplaren einer Textsorte sind auf **mehrere Ebenen** zugleich bezogen:

- auf die äußere Textgestalt/das Layout;
- auf charakteristische Struktur- und Formulierungsbesonderheiten (die Sprachmittelkonfiguration<sup>31</sup>);
- [auf] inhaltlich-thematische Aspekte;
- [auf] situative Bedingungen (einschließlich des Kommunikationsmediums/des Kanals);
- [auf] kommunikative Funktionen.

Spezifika aus allen Ebenen sind aufeinander bezogen und bedingen sich wechselseitig; sie bilden eine je charakteristische Ganzheit, den holistischen Merkmalskomplex einer Textsorte.“<sup>32</sup>

<sup>31</sup> NUSSBAUMER, MARKUS 1991: Was Texte sind und wie sie sein sollen. Tübingen: Niemeyer, S. 257.

<sup>32</sup> HEINEMANN, WOLFGANG 2000b: Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: BRINKER, KLAUS (Hg.) 2000: Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York: de Gruyter, S. 507-523, hier S. 513, Hervorh. im Original.

Somit ist auch der Textsortenbegriff mehrdimensional: grammatisch und semantisch-inhaltlich geprägt und zugleich situativ und funktional determiniert. Dieses kann der Lehrgang durch schrittweise Erläuterungen mit Blick auf wissenschaftliche Texte nicht nur veranschaulichen, sondern auch nachvollziehbar machen. Im Lehrgang soll schrittweise, aus unterschiedlichen Perspektiven und auf verschiedenen Ebenen deutlich werden, was das Wissenschaftliche eines wissenschaftlichen Textes ausmacht. Den Brennpunkt bilden hierbei **Textfunktionen**.

Das im Rahmen des Lehrgangs zu vermittelnde Textwissen unterscheidet sich vom alltagssprachlichen: Intuitiv nehmen Textverwender weniger die sprachlichen Grundfunktionen als Ordnungskriterium wahr, sondern die Kommunikationsbereiche, in denen bestimmte Textsorten vorkommen: etwa private, berufliche, journalistische, schulische, universitäre, literarische, juristische, werbliche Texte usw. In alltagssprachliche Textsortenklassifikationen gehen nach DIMTER 1981<sup>33</sup> nicht nur die Kategorien **Textfunktion** und **Situation**, sondern auch die Kategorie **Textinhalt** ein, was sich an Textsortenbezeichnungen wie *Wetterbericht* oder *Rundfunknachrichten* zeigt. Wissenschaftliche Texte werden somit intuitiv als Texte erfasst, die den Wissenschaften zuzurechnen sind und wissenschaftliche Gegenstände behandeln.

Alltagssprachliche Textklassenkonzepte sind im Gegensatz zu wissenschaftlichen keine expliziten, in sich geschlossenen, systematischen Klassifikationen. Dies zeigt sich an den im Alltag verwendeten Textsortenbezeichnungen, die zwar Anhaltspunkte für in der Wahrnehmung der Textbenutzer zentrale Aspekte zur Einordnung von Textsorten bieten, aber sowohl in ihrer Anzahl immens als auch hinsichtlich ihrer Referenz heterogen sind.<sup>34</sup> Um die Position der Textsorte Haus- oder Seminararbeit in ihrem Verhältnis zur Textsorte wissenschaftlicher Text zu bestimmen ist der – besondere – Kommunikationskontext, in dem sie steht, zu berücksichtigen.

Nach DE BEAUGRANDE/DRESSLER sind Kommunikationskontexte bei der Bestimmung der Position einer Textsorte im Textsortenspektrum wesentlich:

„Eine Typologie von Texten muß mit Typologien von Diskurshandlungen und -situationen korreliert werden. Ohne die **Angemessenheit** einer Textsorte in bezug auf den Kontext ihres Auftretens zu bedenken, können die Kommunikationsteilnehmer nicht einmal die Mittel und das Ausmaß bestimmen, um die Textualität

<sup>33</sup> DIMTER, MATTHIAS 1981: Textklassenkonzepte heutiger Alltagssprache. Kommunikationsfunktion, Textfunktion und Textinhalt als Kategorien alltagssprachlicher Textklassifikation. Tübingen: Niemeyer.

<sup>34</sup> Umfang und Heterogenität entstehen dadurch, dass sowohl mehrdeutige Bezeichnungen wie *Legende* als auch normierte fachsprachliche Bezeichnungen wie *Nämlichkeitserklärung* zur Menge der alltagssprachlichen Textsortenbezeichnungen zu zählen sind. Vgl. ADAMZIK, KIRSTEN 1995: Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie. Münster: Nodus, S. 24 f.

aufrechtzuerhalten.“ (DE BEAUGRANDE/DRESSLER 1981, S. 190)

Denn die Erfahrung mit Textsorten ist stets eine Erfahrung mit einzelnen Textexemplaren in bestimmten Kommunikationskontexten. Diese lassen sich als Grundlage für eine Textsortenklassifikation nutzen, indem Texten grundlegende Sprachfunktionen zugeordnet werden – orientiert an BÜHLERS Organon-Modell des sprachlichen Zeichens. Dies führt zur Unterscheidung von

- **Information**stexten,
- **Appell**texten,
- **Obligation**stexten,
- **Kontakt**texten und
- **Deklaration**stexten,

die sich unter Berücksichtigung von Kommunikationsform und Handlungsbe-  
reich, von thematischen Restriktionen und Mustern der thematischen Entfaltung  
sowie von sprachlichen und nichtsprachlichen Charakteristika weiter ausdiffe-  
renzieren lassen (vgl. BRINKER 1994, S. 133 ff.).

Textsortenklassifizierungen, die Eineindeutigkeit anstreben, gehen schritt- bzw.  
stufenweise vor. ROLF (1993, S. 164 ff.) geht in seiner Typologie von allgemein  
gefassten grundlegenden Textfunktionen aus und unterscheidet zwischen **asser-**  
**tiven, direktiven, kommissiven, expressiven** und **deklarativen** Gebrauchs-  
textsorten. Er rechnet wissenschaftliche Texte als zweckorientierte Fachtexte zu  
den Gebrauchstexten und ordnet sie der Gruppe der **assertiven**, genauer den  
**darstellenden** Textsorten zu:

„Textsorten dieser Art sind prinzipiell mehrdimensional. Von einem einzelnen  
Sachverhaltskomplex bei Textsorten wie diesen zu sprechen, ist eigentlich unan-  
gemessen, handelt es sich doch eher um eine Vielzahl miteinander verbundener  
oder zueinander in Beziehung gesetzter Sachverhalte. Mit diesem Umstand hängt  
bei den darstellenden Textsorten zusammen, daß es bei diesen nicht primär um  
das Daß der Informationsübermittlung geht, sondern immer auch um das Wie. Die  
auf seiten der Adressaten stattfindende Aufnahme der zu vermittelnden Inhalte,  
die Art und das Ausmaß von deren Verarbeitung hängen von ihrer Darstellung  
mehr oder minder ab.“ (ROLF 1993, S. 173)

Innerhalb der darstellenden Textsorten rechnet ROLF wissenschaftliche Texte  
den **disputierenden** Textsorten zu, die dazu dienen, „ein bestimmtes theoreti-  
sches Problem in einem mehr oder weniger großen Umfang und unter Einbezie-  
hung eines mehr oder minder umgreifenden Zusammenhangs zu erörtern“ (ROLF  
1993, S. 194), und „primär auf die Darlegung von Inhalten (Daten) in einem ih-  
nen gemäßen theoretischen Zusammenhang ausgerichtet“ sind (ROLF 1993, S.  
195). Auch innerhalb dieser durch ihre Funktion bestimmten Gruppe sind ver-  
schiedenartige Texte anzunehmen:

„Die disputierenden Textsorten lassen sich auf der Ebene der vorbereitenden Be-



dingungen in drei Gruppen unterteilen. Einmal die Gruppe derjenigen, die ihre Realisierung dem Umstand verdanken, daß der Textproduzent die Absicht hat, eine bestimmte **Qualifikation** zu erwerben; dann in die Gruppe der Textsorten, die ihre Realisierung dem Umstand einer reinen Darlegungs- oder Aufklärungs-, d. h. einer **reinen Expositionsintention** verdanken und schließlich in die Gruppe derjenigen Textsorten, die aus einem bestimmten **aktuellen Anlaß** heraus realisiert werden [...].“ (ROLF 1993, S. 195; Hervorh. im Original)

Zur Untergruppe der **Qualifikationsarbeiten** zählen neben der Haus- bzw. Seminararbeit auch Aufsätze (Besinnungsaufsatz, Erlebnisaufsatz, Klassenaufsatz, Prüfungsaufsatz, Schulaufsatz) – sie werden aufgrund ihres „vordringlich tentativen Charakters“ (ROLF 1995, S. 195) von Magister- und Staatsexamensarbeit sowie Dissertation und Habilitationsschrift unterschieden. Hiermit wird der bereits thematisierte Als-ob-Charakter der studentischen Qualifikationsarbeiten berücksichtigt.

Zur Untergruppe der **disputierenden** Textsorten, die durch reine Expositionsintention begründet sind, zählt ROLF u. a. die Textsorten Abhandlung, Essay, Fachaufsatz, Kommentierung, Traktat und Zeitschriftenaufsatz einerseits sowie Fallstudie, Monographie, Strukturanalyse, Studie, Synopse, Typologie und Untersuchung andererseits. Sie „stellen in der Regel recht umfangreiche Erkundungen von Wissensgebieten dar, die dabei teilweise sogar zum ersten Mal betreten werden“ (ROLF 1993, S. 196), und sind abzugrenzen von Textsorten, die „ein als gesichert geltendes Wissen“ (ROLF 1993, S. 197) vermitteln (u. a. Dogmatik, Einführung, Geschichtsbuch, Grammatik, Lexikonartikel, Propädeutik, Vorlesung). In dieser Unterscheidung spiegelt sich ein weiteres Dilemma, in dem sich Studierende beim Schreiben wissenschaftlicher Hausarbeiten befinden, wider: Die Texte und Textsorten, mit deren Lektüre sie sich überwiegend in ihrem Studium befassen, sind andere als die, die sie als Vorbilder ihrer eigenen Schreibarbeit heranziehen (könnten bzw. sollten). Die Textmuster sowie Formulierungsweisen in Einführungen, Lehrbüchern und Skripten sind andere als die, die in einer Hausarbeit erwartet werden.

Dass für das Schreiben im Studium zwischen Textsorten des Lesens und Textsorten des Schreibens zu differenzieren ist, wird in der folgenden Klassifikation von GLÄSER 1990<sup>35</sup> deutlich. In ihrem mehrdimensionalen **Stufenmodell** zur Typologisierung schriftlicher Fachtextsorten im Englischen,

„das in deszendenter Richtung von textexternen Faktoren in Form des fachlichen Kommunikationsbereiches und der speziellen Kommunikationssphäre ausgeht, Texte nach ihrer kommunikativen Funktion spezifiziert, Textsorten als prototypische Textbildungsmuster ausweist und sie schließlich nach Kriterien der Textualität differenziert“ (GLÄSER 1990, S. 46),

<sup>35</sup> GLÄSER, ROSEMARIE 1990: Fachtextsorten im Englischen. Tübingen: Narr.

werden die besondere Position und die Heterogenität didaktisierender Textsorten anschaulich: Didaktisierende Textsorten sind zweifach zugeordnet, was eine „sachbedingte Übergangszone“ (GLÄSER 1990, S. 47) verdeutlicht.

### Fachinterne Kommunikation

### Fachexterne Kommunikation



**Abb. 3.2:** Typologie schriftlicher Fachtextsorten im Englischen (GLÄSER 1990, S. 50 f.)

Auf oberster Stufe wird zwischen fachinternen und fachexternen Textsorten unterschieden:

„Fachinterne Kommunikation umfaßt Fachtexte mit einem hohen Spezialisierungs- und Fachlichkeitsgrad, die auf seiten der Kommunikationspartner die entsprechende Fachkompetenz voraussetzen und fachliche Informationen vermitteln. Fachexterne Kommunikation umfaßt Fachtexte mit einem abnehmenden Fachlichkeitsgrad, der maßgeblich durch Strategien der Didaktisierung, Popularisierung und Werbung beeinflusst ist.“ (GLÄSER 1990, S. 42)

Die zweite Stufe der Differenzierung wird durch die „jeweils dominierende kommunikative (pragmatische) Funktion“ (GLÄSER 1990, S. 47) der Texte gebildet (Information, Deklaration, Kontakt usw.). In der dritten Stufe sind Standards der Textualität repräsentiert (kohäsions- oder kohärenzarme Texte sind als

„Quasi-Texte“ aufgenommen), Stufe vier nutzt die üblichen Textsortenbezeichnungen, die konventionalisierte Textbildungsmuster berücksichtigen. Mit Blick auf die Anforderungen an wissenschaftliche Schreibaufgaben im Studium ist zu beobachten, dass Studienanfänger, die das Lehrbuch (als didaktisierende Textsorte der fachexternen Kommunikation) kennen, im Studium auf neue didaktisierende Textsorten in Gestalt von Vorlesungsskripten und Vorlesungen (d. h. mündlichen Texten!) treffen, die ganz andere Muster aufweisen als die ihnen bekannten einerseits und die von ihnen erwarteten andererseits: Wissenschaftliche Artikel, die als Vorbild für Hausarbeiten dienen sollen, sind einem völlig anderen Kommunikationsbereich mit wieder anderen (für die Studierenden schwierigen) Textmustern und Formulierungen zuzuordnen.

In einer weiteren Zusammenstellung von Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft wird den Hausarbeiten ein eigener Ort zugewiesen. Die Klassifikation erfasst in situativ-pragmatischer Perspektive sowohl Monographien, Abhandlungen/Aufsätze, Forschungsberichte, Rezensionen, Dissertationen, Abstracts als auch Referate sowie Master- und Diplomarbeiten als Prototypen wissenschaftlicher (Schrift-)Textsorten, „da diesen Textsorten wissenschaftliches Sprachhandeln als selbstverständlich unterlegt wird“<sup>36</sup>. Die charakteristische Sprachverwendung ist das die wissenschaftlichen Textsorten und die „wissenschafts-didaktischen Textsorten“ einende Element, zumal mit Blick auf Seminar- und Hausarbeiten festzustellen ist, dass diese – wie auch Klausuren – „als Formen der Leistungskontrolle wissenschaftstheoretischen Anforderungen verpflichtet“ (HEINEMANN, M. 2000, S. 707) sind.

EHLICH 2003 charakterisiert die Seminararbeit als „eine zentrale Aneignungs- und Trainingsform schriftlicher wissenschaftlicher Kommunikation“<sup>37</sup>, die als „didaktische Paralleltextart zum **Wissenschaftlichen Artikel**“ im „Idealfall [...] als ein solcher ausgestaltet werden kann“ (ebd., Hervorh. im Original):

„In der Seminararbeit kondensieren sich die verschiedenen Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens in einer Form, für die auf exemplarische Weise all diejenigen Arbeitstechniken, die formalen und die inhaltlichen, aktualisiert und eingesetzt werden müssen, auf die der im Lernen-Zusammenhang [beim disziplinspezifischen forschenden Lernen, up] tätige Wissenschaftler substantiell angewiesen ist.“ (EHLICH 2003, S. 20)

<sup>36</sup> HEINEMANN, MARGOT 2000: Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In: BRINKER, KLAUS (Hg.) 2000: Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York: de Gruyter, S. 702-709, hier S. 705.

<sup>37</sup> EHLICH, KONRAD 2003: Universitäre Textarten, universitäre Strukturen. In: EHLICH, KONRAD/STEETS, ANGELIKA (Hg.) 2003: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 13-28, hier S. 20.

Aus dieser Perspektive ist eine Seminar- oder Hausarbeit weniger Prüfungsleistung, sondern mehr eine Lernform. Charakteristisch für die Seminararbeit ist

- eine Fragestellung, die frei gewählt und zwischen Studierenden und Lehrendem ausgehandelt oder aus didaktischer Perspektive vorgegeben werden kann,
- die Themenexploration und Materialsammlung über bibliographische und sachliche Recherche,
- die Organisation der Darstellung in einer Gliederungsstruktur,
- die Orientierung an „äußeren, formalen Texturierungsanforderungen, die sinnvollerweise als allgemeine Vorgaben vorliegen“ (EHLICH 2003, S. 20),
- die schriftliche und/oder mündliche Beurteilung unter Berücksichtigung des inhaltlichen und methodischen *state of the art*.

Anders als Referat (ggf. mit Handout), Protokoll und Mitschrift, die in den Seminardiskurs eingebunden sind, ist die Hausarbeit eine selbstständige schriftliche Arbeit, die eine „Textraffinerie“ (EHLICH 2003, S. 25) auf mehreren Ebenen verlangt und so die Arbeit am Text als Sprachwerk ermöglicht. Die Hausarbeit kann durch die universitären Textarten Exzerpt oder Zusammenfassung vorbereitet sein. Ihr kommen – wie allen universitären Textarten – institutionenspezifische Zwecksetzungen zu, sie erfüllen sowohl die Initiierungsfunktion als auch die Vermittlungsfunktion und haben transitorische Qualität (EHLICH 2003, S. 25 f.), dienen der Aneignung von Wissen und Können.

„Die Aneignung geschieht im allgemeinen nicht solipsistisch, sondern im Kontakt mit dem institutionellen Personal, das für das Gelingen des Aneignungsprozesses den einen Teil der Verantwortung trägt.“ (EHLICH 2003, S. 25)

Kennzeichnend ist, dass ein Studierender nicht von einem, sondern von mehreren Betreuern, die in der Regel verschiedene Fächer vertreten, begleitet wird – so dass mit Blick auf Textkompetenz letztlich nicht von **einem**, sondern von mehreren Aneignungsprozessen auszugehen ist. Neben allgemeinen Textsortencharakteristika, die im Folgenden zu beschreiben sind, sind stets fachspezifische Textmuster und Darstellungsarten zu beachten.

Im Rahmen eines mehrschrittigen Lehrgangs wird die Trainingsform Hausarbeit – die durchaus auch, wie die Typologien zeigen, als Prüfungsleistung aufgefasst werden muss, was dem Trainingscharakter allerdings widerspricht – in eine Reihe von Aneignungsetappen zerlegt, wodurch ein beratendes *coachen* über einen Zeitraum hinweg ermöglicht wird.

### 3.4 Textsortencharakteristika wissenschaftlicher Texte

Textsorten lassen sich im Bezug zu den Koordinaten Kommunikationssituation, Funktion, Thema, Textstruktur sowie sprachliche Darstellung bestimmen. So

gibt es aus textlinguistischer Perspektive fünf Lesarten für die Textsortenbezeichnung **wissenschaftlicher Text**:

- Text, der im Rahmen wissenschaftlicher Kommunikation geschrieben und gelesen wird,
- Text, der in den Wissenschaften bestimmte Funktionen erfüllt,
- Text, in dem ein wissenschaftliches Thema behandelt wird,
- Text, der auf wissenschaftliche Weise gemacht ist,
- Text, der auf wissenschaftliche Weise formuliert ist.

Wissenschaftliche Artikel/Abhandlungen/Aufsätze werden auf unterschiedliche Weise charakterisierbar, indem jeweils der eine oder ein anderer Aspekt in den Fokus genommen wird. Alle fünf Lesarten finden sich wieder in der folgenden Definition der Textsorte **Hausarbeit**:

„Die Hausarbeit ist eine Übungsform wissenschaftlichen Schreibens und am Modell des wissenschaftlichen Artikels orientiert. Man erhofft sich von den Studenten im Normalfall eine wissenschaftliche Abhandlung zu einem sachlich komplexen, wissenschaftlich relevanten Thema, die bestimmte formale Merkmale aufweist, den Konventionen der Wissenschaftssprache gerecht wird und am Stand der Forschung orientiert ist.“<sup>38</sup>

In den nachfolgenden Charakterisierungen wissenschaftlicher Texte wird deutlich, dass eine isolierte Betrachtung der Aspekte nur mit Abstrichen möglich ist, da in einem wissenschaftlichen Text alle Aspekte zusammenwirken.

### 1. Fokus: Kommunikationssituation

Texte haben in den Wissenschaften bestimmte Funktionen zu erfüllen, diese reflektieren allgemeine Prinzipien des Kommunikationsbereiches Wissenschaft:

„Wissenschaftliche Texte verfolgen [ihren] Zweck durch den Versuch, den gesellschaftlichen Wissensstand in einem bestimmten Bereich von ‚Fakten‘ [...] zu erforschen, auszuweiten und zu verdeutlichen, indem sie Evidenz aus Beobachtung oder Dokumentation prüfen und auswerten.“ (DE BEAUGRANDE/DRESSLER 1981, S. 192)

In den Wissenschaften dienen Texte auf unterschiedliche Weise dem wissenschaftlichen Erkenntnisprozess. Abhängig davon, „ob eine Wissenschaft sich primär auf Empirie, auf die Kraft logischer Argumente, auf Realitätsdeutung oder auf Textinterpretation stützt“<sup>39</sup>, dienen Texte dazu

<sup>38</sup> STEINHOFF, TORSTEN 2003: Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz? In: Der Deutschunterricht 55/2003, Heft 3, S. 38-47, hier S. 39.

<sup>39</sup> KRUSE, OTTO 1997: Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst. In: JAKOBS, EVA-MARIA/KNORR, DAGMAR (Hg.) 1997: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 141-185, hier S. 144 f.

- Wissen darzustellen, zusammenzufassen, zu systematisieren (Erkenntnis entsteht durch die Integration von Wissen in neue Strukturen),
- empirische Informationen zur Sprache zu bringen und zu erörtern (Erkenntnis entsteht durch die Beobachtung und Beschreibung der Realität),
- die Interpretation und die Konstitution von Sinn zu ermöglichen (Erkenntnis entsteht durch Deutung von Realität),
- sich mit Texten und Positionen auseinander zu setzen (Erkenntnis entsteht aus der Kritik an Erkenntnissen).

Nicht nur die Gegenstände, sondern auch Denkweisen, Wissensinhalte und die sprachliche Darstellung von Wissen ist in den Fächern bzw. Disziplinen unterschiedlich (s. POSPIECH 2003, S. 128 ff.) – das Wissenschaftsverständnis und die Wissensinhalte prägen die Texte unterschiedlicher Fachkulturen. Das verschiedene Textmuster und Darstellungsarten einende Prinzip bildet die Textvernetzung:

„Zu den Merkmalen der Institution Wissenschaft gehören das Streben nach Wissenszuwachs, die Sicherung von Kontinuität durch Traditionsbildung und die Vernetzung von Wissen, etwa durch explizite Bezugnahmen auf andere Texte und Autoren [...]“ (JAKOBS 1997, S. 11).

Eine Trennung von Kommunikationssituation und Funktion ist, wie sich hier zeigt, nicht aufrechtzuerhalten: In der Aufbereitung und Verknüpfung von Wissen spielen Situation und Funktion ineinander.

## 2. Fokus: Funktion

Mit Blick auf den **wissenschaftlichen Zeitschriftenaufsatz** betont GLÄSER, dass nicht nur Textsortenbezeichnungen als im Alltagsverständnis verwendete Sammelbegriffe oftmals Gruppen von Textsorten bezeichnen, die nicht nur unterschiedliche funktionale, sondern auch verschiedene strukturelle Merkmale aufweisen, sondern dass auch im Bereich domänenspezifischer Textsorten Textsortenvarianten unter derselben Bezeichnung existieren. Dennoch hält sie fest:

„Wissenschaftliche Zeitschriftenaufsätze sind in der fachinternen Kommunikation als typische Form des (inter)nationalen Informationsaustausches unter Fachleuten Spiegel des wissenschaftlichen Fortschritts in der Theoriebildung und im Methodeninventar und nicht zuletzt Ausdruck eines bestimmten Wissenschaftsparadigmas.“<sup>40</sup>

Linguistische Merkmale der Textsorte wissenschaftlicher Zeitschriftenaufsatz sind die folgenden (vgl. GLÄSER 1990, S. 71):

---

<sup>40</sup> GLÄSER, ROSEMARIE 1998: Der wissenschaftliche Zeitschriftenaufsatz. In: HOFFMANN, LOTHAR (Hg.) 1998: Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, New York: de Gruyter, S. 482-488, hier S. 483.

1. Innerhalb der Fachtextsorte treten Textsortenvarianten auf, so existieren Forschungsberichte, Experimentalstudien, Fallberichte oder erörternde Artikel.
2. Dem hohen Fachlichkeitsgrad der Textsorte entsprechend wird der verwendete Fachwortschatz beim Leser vorausgesetzt, definiert werden lediglich neu eingeführte Begriffe.
3. Abgesehen von naturwissenschaftlichen Artikeln ist die Makrostruktur variabel.
4. Teiltexthe, die mit Überschriften versehen sein können, erfüllen bestimmte Kommunikationsfunktionen.
5. Metakommunikative Äußerungen erfüllen die Funktionen des Ankündigens, des Vor- oder Rückverweisens sowie des Kommentierens.

Hier zeigt sich, dass Funktion und Form, Textsorte und Textstruktur in Wechselbezügen zu betrachten sind. Da in allen Wissenschaften allgemein gültige Textmuster verfügbar sind, ist auch das Thema für den Aufbau des Textes von Bedeutung.

### 3. Fokus: Thema

Das Thema eines wissenschaftlichen Textes steht in Bezug zur Kommunikationssituation, zumal es sich aus der Funktion der Forschung ableitet:

„Der Zweck, der für die Textart [w]issenschaftlicher Artikel konstitutiv ist, ist der gesellschaftlich notwendige Ausgleich von durch Forschung entstandenen Differenzen in dem Wissen des Autors zu dem von Personen, die aktuell oder potentiell selbst Forschungsaufgaben wahrnehmen. Daraus ergibt sich eine Eingrenzung der möglichen Inhalte durch die Angabe eines wesentlichen Merkmals, was allerdings nicht in Form einer Themenliste vorgestellt werden kann. Das Merkmal ist nämlich abhängig vom jeweils erreichten Forschungs- und Wissensstand und ist damit ein Beitrag zu dessen Weiterentwicklung. [...] Die möglichen Themen ergeben sich, empirisch gesehen, aus den laufenden Forschungsaktivitäten, systematisch gesehen aus den noch zu bearbeitenden, zugleich den schon bearbeitbaren Problemfeldern in den verschiedenen Disziplinen.“<sup>41</sup>

Das Thema kann als Textbezug, Fokus, Fragestellung oder Informationskern aufgefasst werden:

- Worauf bezieht sich der Text?
- Worauf lenkt der Text die Aufmerksamkeit?
- Welche Frage versucht der Text zu beantworten?
- Welches ist die wesentliche Aussage des Textes?<sup>42</sup>

<sup>41</sup> GRAEFEN, GABRIELE 1997: Der Wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 57 f.

<sup>42</sup> Vgl. LÖTSCHER, ANDREAS 1987: Text und Thema. Studien zur thematischen Konstituierung von Texten. Tübingen: Niemeyer, S. 7-46.

„Das Text-Thema ist eine nicht-sprachliche Größe, die durch den Text versprachlicht wird und eingebettet ist in einen bestimmten Wissenszusammenhang.“<sup>43</sup>

Wo auch immer das Thema entsteht, wie auch immer das Thema des Textes begriffen wird, es kann als strukturprägendes Element aufgefasst werden, wie die folgende Textsortencharakterisierung verdeutlicht:

„In Zeitschriftenaufsätzen der Geisteswissenschaften sind Abstracts möglich, eine Binnengliederung des Aufsatzes ergibt sich hier aus thematischen Gesichtspunkten, wobei die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zur Folge hat, daß der Autor ausgiebig Zitate (d. h. Fremdtexte) zur Bestätigung der eigenen Position oder als Argumentationsbasis für Polemik verwendet [...]“. (GLÄSER 1998, S. 484)

Ein die Textstruktur im Gesamten bestimmender Zusammenhang zwischen Thema und Text entsteht durch die Aufgliederung des Themas in Teilthemen, die jeweils Teiltexte (Kapitel, Abschnitte, Absätze) des Ganzen ausmachen.

Auf der Ebene der Argumentation entstehen Strukturen durch Textvernetzungen, durch Bezugnahmen auf Fremdtexte, die sowohl von der Kommunikationssituation als auch von der Textfunktion verlangt sind.

#### 4. Fokus: Struktur

VAN DIJK fasst das Thema eines Textes als „Makroproposition auf einem bestimmten Abstraktionsniveau“ (1980, S. 50) auf. Von Makrostrukturen als inhaltlich-semantischen Einheiten zur Beschreibung des Textgegenstandes unterscheidet er Superstrukturen, die die Textform erfassen sollen. Zwischen beiden Ebenen besteht ein Bezug dahingehend, dass Superstrukturen „einem Textinhalt bestimmte Beschränkungen auferlegen“ (VAN DIJK 1980, S. 128). Am Beispiel eines **wissenschaftlichen Artikels** lässt sich der Einfluss wie folgt beschreiben:

„Global gesehen geht ein Untersuchungsbericht von einer oder mehreren **Beobachtungen** aus, also Sachverhalten wie dem, daß ein Sprachgebraucher nicht imstande ist, einen 5seitigen Text nach einmaligem Lesen wörtlich wiederzugeben. Dann versucht man, für diesen Sachverhalt eine **Erklärung** zu finden, indem man etwa das allgemeine Funktionieren der Informationsverarbeitung im menschlichen Gedächtnis heranzieht. Eine solche allgemeine ‚Eigenschaft‘ wird dann als **Hypothese** formuliert. Aus der Hypothese kann man eine Reihe von Erwartungen (**Voraussagen**) ableiten, die sich auf erwartbare Regelmäßigkeiten im Sprachverhalten von Sprachgebern beziehen; solche Regelmäßigkeiten können dann experimentell geprüft werden (**Test**). Da solch ein Experiment in der Regel selbst allgemeine Forderungen wie die der Adäquatheit erfüllen muß, hat auch der Bericht solchen Kriterien Aufmerksamkeit zu schenken: den **Versuchspersonen**, die man braucht, dem **Aufbau** des Experiments, den verschiedenen **Untersuchungsbedingungen**, der **Durchführung** des Experiments, den **Resulta-**

<sup>43</sup> VATER, HEINZ 2001: Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten. 3. Aufl. München: Fink, S. 76.



ten des Experiments, einer **Diskussion** der Resultate und der **Folgerung** oder den **Folgerungen**, aufgrund welcher die Hypothese bestätigt wird oder nicht und wodurch sich dann zeigen muß, ob eine adäquate Erklärung der ursprünglichen Beobachtungen gefunden wurde oder nicht (**Lösung**).“ (VAN DIJK 1980, S. 150 f., Hervorh. im Original)

Der Zweck – Bericht über eine Untersuchung – bestimmt die Textkomposition, die im Falle eines Artikels in der Psychologie aus der beschriebenen Folge von Textelementen besteht. Die folgende Beschreibung der Textsorte **Diplomarbeit** verdeutlicht eine Wechselbeziehung zwischen Textfunktion, Kommunikationssituation und Textstruktur:

„Als Qualifikationsschrift dient sie [die Diplomarbeit, up] nicht nur dem Nachweis der Befähigung eines Studenten, ein wissenschaftliches Problem unter Anleitung selbständig zu lösen (oder zumindest Wege zur Lösung dieses Problems aufzuzeigen), sondern vor allem auch der Bereitstellung von neuem Wissen. Dieses Problem bildet daher den eigentlichen Gegenstand der Arbeit; jeder Teiltex 1. Stufe muß daher in einem unmittelbaren Bezug zum untersuchten Problemfeld stehen. Ausgehend von diesem ‚Leitmotiv‘ des Gesamttextes lassen sich die folgenden grundlegenden Teiltex te einer Diplomarbeit ausgliedern:

- (i) Der einführende Teiltex t hat die Aufgabe, den Leser zum Leitthema der Arbeit hinzuführen, ihm die noch bestehende Wissenslücke deutlich zu machen (Problemformulierung). Von hier aus lassen sich dann die speziellen Ziele der Arbeit ableiten.
- (ii) Ein 2. Teiltex t (der u. U. aber auch schon in den ersten integriert sein kann) sollte sich mit allen wesentlichen bisherigen Vorschlägen zur Lösung des spezifischen Problems befassen und dabei Vorzüge und Begrenztheiten unterschiedlicher Ansätze darlegen (Kennzeichnung des Forschungsstands).
- (iii) Den Kern der Arbeit (und damit der umfangreichste Teiltex t) bildet die Darstellung der eigentlichen Untersuchung des Problems (Problembearbeitung). Hierher gehört auch die Eingrenzung der zu untersuchenden Fragestellungen, die Formulierung von Arbeitshypothesen und vor allem die Kennzeichnung (und Begründung) des methodischen Vorgehens zur Lösung des Problems; hinzu kommt noch die Charakterisierung des den Untersuchungen zugrundeliegenden Materials.
- (iv) Dem abschließenden Teiltex t kommt die Aufgabe zu, die Untersuchungsergebnisse zusammenzufassen, zu systematisieren und sie mit anderen Vorschlägen zur Lösung des Problems zu vergleichen. Von besonderer Bedeutung sind schließlich die thesenhafte Formulierung des Erkenntniszuwachses sowie Hinweise auf Möglichkeiten zur Anwendung der Ergebnisse und auf Aufgaben weiterführender Forschungen.“ (HEINEMANN/VIEHWEGER 1991, S. 253 f.)

Hier bildet eine vorgegebene Textstruktur das Grundgerüst für die Entwicklung des Inhalts. Ein solcher Zusammenhang ist eher fachspezifisch als textsortenspezifisch – globale Schemata des Textverlaufs sind konventionalisiert und können sich in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen unterscheiden:

„Aber auch wenn der globale Aufbau deutlich verändert ist, ist die Akzeptabilität der Publikation von einer Reihe von Kriterien abhängig, die adäquate Methoden und ihre Berichterstattung postulieren. Im Gegensatz zur Alltagsargumentation erfordert es die Institutionalisierung der Wissenschaft, daß Vor-Annahmen explizit gemacht, daß Begriffe jeweils definiert werden usw.“ (VAN DIJK 1980, S. 151)

So verfügen Texte der Natur- und Technikwissenschaften über eine prototypische Makrostruktur, für Texte der Sozial- und Geisteswissenschaften bestehen hingegen „noch [sic!] keine vergleichbaren Konventionen“ (GLÄSER 1998, S. 483). Für naturwissenschaftliche Texte ist die folgende Struktur üblich:

- „– Aufsatzüberschrift und Angaben zum Verfasser (Name, akademischer Grad, Arbeitsstelle)
- *Abstract*/Zusammenfassung (meist in Englisch, seltener nur in der Sprache des Aufsatzes) Fakultativ: Schlüsselwörter/*Keywords*
- Textkörper
  - Einleitung/*Introduction* (mit den thematischen Einzelschritten/„moves“ – Darstellung der Forschungssituation – Formulierung des Neuansatzes)
  - Material und Methoden/*Material and Methods* (Darstellung des Gegenstandes und des methodischen Ansatzes)
  - Untersuchungsverlauf/*Procedure/Study Design*
  - Ergebnisse/*Results*
  - Diskussion/*Discussion*
  - Zusammenfassung/*Summary*
  - Schlußfolgerungen/*Conclusions*
- Danksagung/*Acknowledgement* (fakultativ)
- Literaturverzeichnis/*References*“ (GLÄSER 1998, S. 484, Hervorh. im Original)

Eine Abwandlung des Strukturmusters findet sich bei EBEL/BLIEFERT<sup>44</sup>:

- Einleitung
- Ergebnisse
- Diskussion
- Schlussfolgerung
- Experimenteller Teil

In den Technikwissenschaften gilt folgende Struktur als prototypisch:

- „– Artikelüberschrift und Angaben zum Verfasser
- Autorreferat (*abstract*)
- Einleitung (ohne Zwischenüberschrift)
- Hauptteil (mit Zwischenüberschriften)
  - Voraussetzungen
  - Entwicklung und Durchführung

<sup>44</sup> Vgl.: EBEL, HANS F./BLIEFERT, CLAUS 1998: Schreiben und Publizieren in den Naturwissenschaften. 4. völlig neu bearb. Aufl. Weinheim u. a.: Wiley VCH, Kapitel 2; EBEL, HANS F./BLIEFERT, CLAUS/KELLERSOHN, ANTJE 2000: Erfolgreich kommunizieren. Ein Leitfaden für Ingenieure. In Zusammenarbeit mit THOMAS KELLERSOHN. Weinheim u. a.: Wiley VCH, Kapitel 4.

- Ergebnisse
- Zusammenfassung (*summary*) und Schlußfolgerungen (*conclusions*) (fakultativ)
- Literaturhinweise (*references, bibliography*) (fakultativ)“ (GLÄSER 1998, S. 485, Hervorh. im Original)

Textelemente und deren Anordnung sind textsorten-, aber auch themenspezifisch.

## 5. Fokus: Sprachliche Gestaltung

Die sprachliche Gestaltung steht in engen Bezügen zum Fach, zum Thema, aber auch zur Aussageabsicht – wissenschaftliche Texte können beschreibende, referierende, kompilierende, dokumentierende, interpretierende oder kommentierende Elemente aufweisen, die auf bestimmte Weise gestaltet sind. Zusammenhänge zwischen Text- und Formulierungsmustern sind bislang nicht systematisch aufbereitet – einen Vorschlag für ein holistisches Konzept beschreibt SANDIG 1997<sup>45</sup>.

Auf abstrakterem Niveau werden bestimmten Kommunikationsbereichen bzw. Domänen nicht nur Textsorten, sondern auch Formen des Sprachgebrauchs zugeordnet und als **Funktionalstile** beschrieben. Ein Funktionalstil ist „ein System der sprachlichen Verwendungsweise, ein System der Sprachgestaltung“<sup>46</sup>, das charakteristischen Anforderungen eines Kommunikationsbereiches an die Formulierung von Texten entspricht.

„Die funktionalen Stile stehen dem Sprecher als gebrauchsfertige Verwendungsweisen des Sprachsystems zur Verfügung, als Paradigma; dies sei ausdrücklich betont, um Mißverständnissen vorzubeugen, als ob Stil erst bei jedem einzelnen Sprechakt neu geschaffen würde.“ (RIESEL 1964, S. 35)

Unterschieden werden fünf funktionale Stile:

- der Stil des öffentlichen Verkehrs,
- der Stil der Wissenschaft,
- der Stil der Publizistik,
- der Stil der Alltagsrede sowie
- der Stil der schönen Literatur.

Sie knüpfen an charakteristische Sprachgebrauchssituationen an. Bereits die Tatsache, dass sich die in den verschiedenen Bereichen verwendeten Formen des sprachlichen Ausdrucks unterscheiden, ist Anzeichen dafür, dass verschiedene Sprachgebrauchssysteme existieren:

<sup>45</sup> SANDIG, BARBARA 1997: Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten. In: JAKOBS, EVA-MARIA/KNORR, DAGMAR (Hg.) 1997: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 25-44.

<sup>46</sup> RIESEL, ELISE 1964: Der Stil der deutschen Alltagsrede. Moskau: Vyskaya, S. 35.

„Jedem Sprechakt [bzw. Schreibakt, up], d. h. jeder zusammenhängenden Rede ist eine mehr oder minder wahrnehmbare stilistische Qualität eigen, eine stilistische Charakteristik, die sie diesem oder jenem objektiv existierenden Stilsystem zuordnet. Der Sprecher [bzw. Schreiber, up] muß sich der stilistischen Eigenheit seiner Rede durchaus nicht bewußt sein, die Wahl und Verwendung der einzelnen Sprachmittel kann halbautomatisch oder sogar völlig automatisch vor sich gehen. An der Tatsache, dass jeder beliebigen Aussage eine irgendwie geartete stilistische Spezifik anhaftet, ändert sich dadurch nichts.“ (RIESEL 1964, S. 37)

Der Stil der Alltagsrede ist in hohem Maße durch ungezwungene Spontaneität gekennzeichnet und steht damit den übrigen gegenüber, die als „literarisch-ausgefeilte Texte“ durch einen – prinzipiell – bewussten Sprachgebrauch gekennzeichnet sind.<sup>47</sup> Der **Stil der Wissenschaft** ergibt sich aus einer spezifischen Denkart und ist gekennzeichnet durch das Interesse an der Nachvollziehbarkeit der Aussagen:

„Auf dem Gebiet der Wissenschaft ist obligatorischer und primärer Hauptstilzug die **Logik** mit all ihren Komponenten. Aus dem Stilzugbündel Logik wird eine ganze Reihe von Teilfaktoren ‚mobilisiert‘ wie Klarheit, Sachlichkeit, Genauigkeit, Folgerichtigkeit, Abstraktionsvermögen.“<sup>48</sup>

Stil ist sowohl eine charakteristische Form der Sprachverwendung als auch eine Eigenschaft von Texten. Insofern ist davon auszugehen, dass sich in den unterschiedlichen Darstellungsarten typische Stilelemente (in Form typischer Formulierungsweisen) finden. In einem solchen funktionalen Stilbegriff angelegt ist der Aspekt der Auswahl aus alternativen Ausdrucksmöglichkeiten. Damit bleibt die Möglichkeit der Sprachgestaltung auch im Konzept objektiv gegebener Funktionalstile erhalten.

Formulierungsprinzipien, Stilmerkmale und Angemessenheitserwartungen der Wissenschaftskommunikation weichen nicht nur von denen der Alltagskommunikation ab, sondern sind – trotz fächerübergreifender Gemeinsamkeiten – uneinheitlich, von Fach zu Fach verschieden. Und so ist es im fachorganisierten Studium langwierig, sich die erforderliche Textkompetenz schreibend anzueignen:

„Die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten scheint bis zur entfalten Kompetenz von Formulierungen geprägt zu sein, die vom domänentypischen Sprachgebrauch abweichen. Diese Beobachtung impliziert, dass die Schreiber im Laufe ihres Studiums mittels eigener Aktivitäten fortwährend Ordnungsstrukturen ausbilden, die es ihnen schließlich erlauben, wissenschaftlich zu formulieren.“

<sup>47</sup> Vgl. FLEISCHER, WOLFGANG/MICHEL, GEORG 1979: Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Unter Mitarbeit von ROSEMARIE GLÄSER, WOLFGANG HEINEMANN, URSULA KÄNDLER, GÜNTER STARKE. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, S. 246 f.

<sup>48</sup> RIESEL, E./SCHENDELS, E. 1975: Deutsche Stilistik. Moskau: Verlag Hochschule, S. 293, Hervorh. im Original.

(STEINHOFF 2003, S. 46)

Ohne Anleitung werden Formulierungs- und Textordnungsmuster auf einem langen, oftmals verschlungenen Weg angeeignet. Ein Schreiblehrgang kann diesen begradigen. Ziel muss es sein, den Schreibenden am eigenen Text und an den eigenen Formulierungen

- das Zusammenspiel von Textsorte, Textmuster und sprachlicher Darstellungsart zu veranschaulichen und
- Anforderungen, die eine Textsorte und ihre Textmuster an Formulierungen stellen, zu explizieren, um so
- Kriterien für die Beurteilung von Formulierungsalternativen zu vermitteln.

Auf diese Weise kann ein Lehrgang die Schreibenden dabei unterstützen, eine implizite Textkompetenz schritt- und teilweise in explizites Textwissen (Textsorten- und Textmusterwissen) über wissenschaftliche Texte zu überführen und das Ineinander der verschiedenen Aspekte nachzuvollziehen, um den Text als Text zu beurteilen.

#### 6. Fokus: Textfunktion(-en)

In der Domäne der Wissenschaft ist **Informieren** als übergeordnete Handlung anzusehen. In einer umfassenden Beschreibung sind nicht nur äußere Textsortenbedingungen, sondern auch die eine Textsorte in ihrer internen Struktur prägenden Elemente zu erfassen:

- der Funktionstyp,
- der Situationstyp,
- der Verfahrenstyp,
- der Textstrukturierungstyp,
- die textklassenspezifische Formulierungsmaxime sowie
- mit ihr korrespondierende prototypische Formulierungsmuster.

Eine handlungsorientierte Formel für das Textmuster **Diplomarbeit** lautet also:

- „– INFORMATIONsvermittlung/– – –ermittlung/  
– institutionelle Schriftkommunikation  
– gegliedert in Textteile mit zahlreichen Stützungskomponenten, vor allem BEGRÜNDEN  
– ARGUMENTATIV mit dominant explikativer Verknüpfung; thesenhafte Zusammenfassung der Ergebnisse (= K[ern]-Informationen) im T[erminal]T[eil]  
– sachorientiert, präzise  
– Gliederungssignale, wissenschaftliche Termini/Kollokationen“ (HEINEMANN/VIEHWEGER 1991, S. 173)

Einen Text verfassen bedeutet, innerhalb des durch das Textmuster vorgegebenen Rahmens Formierungsentscheidungen zu treffen und damit bewusst am Text als Sprachwerk zu arbeiten und den Text als Text zu beurteilen. In ver-

schiedenen Kommunikationsbereichen gelten jedoch unterschiedliche Bewertungskriterien, ISENBERG<sup>49</sup> unterscheidet die folgenden sechs (vgl. S. 262 ff.):

1. **theoretische Adäquatheit** (für wissenschaftliche Texte, Monographien: Maxime der Wahrheit – gnosogene Texte),
2. **interpersonelle Korrektheit** (für Gespräche: Maxime der Aufrichtigkeit – kopersonale Texte),
3. **sachliche Effektivität** (für Gebrauchsanweisung, Geschäftsbrief, Wegbeschreibung usw.: Maxime der Sachgerechtigkeit – ergotrope Texte),
4. **ästhetische Funktionalität** (für Romane, Gedichte usw.: Maxime der Sinnhaftigkeit – literarische Texte),
5. **religiöse Erlebnishaftigkeit** (für Gebete, Predigten usw.: Maxime der Sinnhaftigkeit – religiöse Texte) sowie
6. **momentane Lusthaftigkeit** (für Rätsel und Spieltexte: Maxime der Engagiertheit – ludophile Texte).

Diese Kriterien finden intuitiv Verwendung, entsprechen sozialen Normen, und ihre Grundbedingungen sind in Form von Maximen formulierbar. Die Textsorte **Monographie** zum Beispiel wird als Exemplar der Gruppe gnosogener Texte von ihren Rezipienten – Vertretern einer wissenschaftlichen Fachdisziplin – auf charakteristische Weise beurteilt. In den Bewertungen spiegeln sich die Maxime der Wahrheit und das Kriterium der theoretischen Adäquatheit in typischen Formulierungsmustern wider:

„Zu diesen Mustern, die in verschiedenen Varianten auftreten und für verschiedene Disziplinen unterschiedlich sein können, gehören: ‚X ist (nicht) methodologisch korrekt‘ (wobei: X ist der Text oder ein Teil des Textes), ‚X ist (nicht) logisch konsistent‘, ‚X ist ein/kein plausibles Argument‘, ‚die Argumente in X sind nicht stichhaltig‘, ‚X liefert (keine) hinreichende Evidenz für die Annahme A‘, ‚X ist (nicht) empirisch gerechtfertigt‘, ‚X ist (nicht) spekulativ‘, ‚X enthält eine Zusammenstellung von Aspekten, die getrennt analysiert werden müssen‘, ‚in X werden Aspekte auseinandergerissen, die im Zusammenhang behandelt werden müssen‘, ‚der Autor von X vernachlässigt Faktoren, die berücksichtigt werden müssen‘ usw.“ (ISENBERG 1984, S. 262)

In diesen Formulierungsmustern für die Bewertung wissenschaftlicher Monographien deutet sich der besondere Anspruch an, der an diese Textsorte gestellt wird. Es geht um das „Erzielen eines sozialen Erkenntnisgewinns“ (ISENBERG 1984, S. 267). Ein solches „fundamentale[s] Interaktionsziel“<sup>50</sup>, das mit den glo-

<sup>49</sup> ISENBERG, HORST 1984: Texttypen als Interaktionstypen. Eine Texttypologie. In: Zeitschrift für Germanistik 5/1984, H. 3, S. 261-270, hier S. 261.

<sup>50</sup> Dies sind weiterhin 2. Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen (bei partnerorientierten Texten), 3. Bewältigung einer Sachproblematik (bei Sachtexten), 4. Entfaltung der sozialen Phantasie (bei literarischen Texten), 5. Vollzug religiöser Daseinsbewältigung (bei religi-

balen Bewertungskriterien korrespondiert, bestimmt eine Menge von möglichen partikularen Interaktionszielen. Für wissenschaftliche Texte sind dies:

„(1) **Wissenspräsentation:** Das Ziel besteht darin, vorhandenes gesellschaftliches Wissen, einzelne Annahmen, Auffassungen oder Theorien über einen Faktenbereich mehr oder weniger komprimiert darzulegen zum Zweck der Gewinnung neuer Generalisierungen oder neuer Systematisierungen des Wissens, zum Zweck der Einordnung in neue Zusammenhänge oder als Grundlage für andere Formen des sozialen Erkenntnisgewinns.

(2) **Wissensanalyse:** Das Ziel besteht darin, gesellschaftliches Wissen, einzelne Annahmen, Auffassungen oder Theorien über einen Faktenbereich zu analysieren zum Zweck der Einschätzung vorliegender Erkenntnisse, Auffassungen usw., der Entdeckung von Wissenslücken, Fehlern, Inkonsistenzen oder zum Zweck der Aufdeckung unerwünschter Konsequenzen und anderer Schwierigkeiten, die durch bestimmte Annahmen entstehen.

(3) **Wissenssubstitution:** Das Ziel besteht darin, neue Annahmen, Auffassungen oder Theorien zu präsentieren mit dem ausdrücklich erklärten Ziel, einzelne, als unbefriedigend beurteilte Annahmen, Auffassungen oder Theorien durch bessere Annahmen oder Auffassungen bzw. durch verbesserte Versionen der Theorien oder durch Gegenentwürfe zu den Theorien zu ersetzen.

(4) **Wissenssupplementierung:** Das Ziel besteht darin, das vorhandene gesellschaftliche Wissen über einen Faktenbereich durch neue Beobachtungen, neue Annahmen, neue Problemstellungen oder neue Theorien zu ergänzen, ohne vorhandenem gesellschaftlichem Wissen explizit zu widersprechen.“ (ISENBERG 1984, S. 267 f.)

Dass die Ausgestaltung sprachlicher Handlungssequenzen den Interaktionszielen entspricht, gilt als allgemeine Interaktionsnorm. Dies setzt jedoch voraus, dass die Kommunizierenden sowohl die Interaktionsziele als auch den Sprachgestaltungsraum, der ihnen zur Verfügung steht, bestimmen können und ihnen die sprachlichen Möglichkeiten bewusst sind und sie ggf. relevante Textmuster beherrschen. Mit Blick auf eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben gilt es also

- einen Aneignungs- bzw. Lernweg im Sinne zunehmender Komplexität anzulegen,
- Textmuster im Bezug zu Textexemplaren zu erläutern,
- Textsortencharakteristika aus den verschiedenen Perspektiven (Funktion, Kommunikationssituation/Domäne, Disziplin, Stil, Strukturierung, Themenentfaltung) zu erfassen.

Das hier zusammengestellte explizite Wissen der Textlinguistik und Fachtextlinguistik ist im Folgenden um die Perspektive der Praxis zu ergänzen. Um Facetten des Textwissens zu ermitteln, die Teil der alltäglichen Textkompetenz sind, wird im Folgenden das den Studierenden und Lehrenden verfügbare Wis-

---

ösen Texten), 6. Erzielung eines gemeinschaftlichen Lustgewinns (bei Spieltexten); vgl. ISENBERG 1984, S. 266.

sen über Schwierigkeiten mit dem Verfassen von Hausarbeiten systematisiert.

### 3.5 Explizites Textwissen: Charakteristika wissenschaftlicher Hausarbeiten

Als „kommunikationspraktische Gegebenheiten, ja Notwendigkeiten – auch in der Alltagskommunikation“ (HEINEMANN, W. 2000a, S. 15) sind Textsorten im Alltagswissen präsent, dennoch ist zu berücksichtigen, dass

„das Textklassenwissen der Kommunikationsteilnehmer einer Kommunikationsgemeinschaft keine feste Größe ist, daß Umfang und Inhalt dieses kognitiven Teilsystems der Individuen abhängig ist von den Erfahrungen der Kommunikationsteilnehmer bei der Lösung spezieller kommunikativer Aufgaben“ (HEINEMANN/VIEHWEGER 1991, S. 170).

Ein Erfahrungswissen über Texte wird in gegebenen Kommunikationssituationen aktiviert, um globale Textmuster abzurufen, die die Textproduktion steuern. Dieses eignet sich jeder Einzelne im individuellen Umgang mit Texten an. Studierende wachsen in die wissenschaftliche Praxis hinein, indem sie Haus-, Examen-, Magister- und Diplomarbeiten als Qualifikationsarbeiten anfertigen und dabei Textwissen auf- und ausbauen.

Formulierungen, die Studierende und Lehrende gewählt haben, um Schwierigkeiten beim Verfassen von Studienarbeiten zu beschreiben, belegen in ihrer Summe ein sehr detailliertes Textwissen der Praxis, das mögliche Anknüpfungspunkte für ein Anforderungsprofil an einen Schreiblehrgang zum wissenschaftlichen Schreiben aufzeigt.

Die Formulierungen zur Bezeichnung von Elementen des Textwissens stammen aus Befragungen, die im Rahmen von Schreibwerkstatt-Veranstaltungen zu Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens durchgeführt wurden. Aus den zu Beginn jedes Workshops durchgeführten Befragungen der Teilnehmer gehen 250 in folgende Skizze ein, außerdem 250 Antworten einer Lehrenden-Befragung, die im Wintersemester 1998/99 an den Universitäten Essen und Siegen durchgeführt wurde.

Die Fragebögen von Lehrenden und Studierenden sind laufend nummeriert, wobei die Zählung bei den Bögen der Lehrenden begonnen wurde: Nummer 1 bis 103 stammen von Lehrenden der Essener, Nummer 104 bis 250 von Lehrenden der Siegener Universität, Nummer 251 bis 500 von Studierenden – die Zahlen in eckigen Klammern erlauben die entsprechende Zuordnung. Bei der Einschätzung der Formulierungen ist zu berücksichtigen, dass

- a) alle Befragten bereits durch ihre Teilnahme an den Fragebogenaktionen dokumentiert haben, dass sie über Schreibschwierigkeiten bzw. -fähigkeiten reflektiert haben,



- b) auf den Fragebögen explizit nach **Schwierigkeiten**<sup>51</sup> respektive **Schwächen**<sup>52</sup> gefragt wurde und

<sup>51</sup> Die Befragung der Studierenden begleitet die Veranstaltungen der Schreibwerkstatt seit 1997. Vor Beginn jedes Workshops bzw. Blockseminars werden den Studierenden Fragebögen ausgeteilt, die in erster Linie dazu dienen, den Kursverlauf und die Organisation dem Anforderungsprofil der Anwesenden anzupassen: Neben Studiengang und Semesterzahl werden die Studierenden nach der Anzahl der bislang geschriebenen Arbeiten, nach ihren **Schwierigkeiten** („Wo sehen Sie Ihre Schwierigkeiten beim Schreiben im Studium?“) und nach ihren **Erwartungen an den Kurs** („Was erwarten Sie von der Veranstaltung?“) gefragt. Außerdem können sie auf der Rückseite des Bogens unter der Fragestellung 8 ausgewählten Themen („Wie finde ich ein Thema?“, „Wie finde ich Literatur?“, „Bibliographieren“, „Zitieren“, „Vom Lesen zum Schreiben“, „Sinnvoller PC-Einsatz“, „Argumentation und Textgliederung“, „Die Sprache einer wissenschaftlichen Arbeit“, „Ein Referat vorbereiten“) einen Rang zuweisen (1 = sehr wichtig bis 5 = nicht so wichtig) sowie weitere gewünschte Inhalte ergänzen. Dies dient dazu, Schwerpunkte im Kursprogramm zu setzen und individuelle Wünsche kennen zu lernen. Nach diesem Muster wurden Befragungen auch zur Vorbereitung von Kursen an der Universität der Bundeswehr Hamburg durchgeführt, vgl. zu Ergebnissen dort: BONNEMANN, ARWED/HARTUNG, MARION 2003: Wissenschaftliches Schreiben an der Universität der Bundeswehr Hamburg. Ein Pilotprojekt zur Etablierung von Schreiblehrveranstaltungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 25/2003, Heft 3, S. 38-54.

Die Beobachtung, dass die auf Seite 2 des Bogens vorgegebenen wie die auf Plakaten und Handzetteln verwendeten Formulierungen in den Antworten der Studierenden so gut wie nicht vorkommen, lässt den Schluss zu, dass die Antworten der Studierenden hierdurch – von zählbaren Ausnahmen abgesehen – nicht beeinflusst werden. Die Studierenden haben also in ihrer Sprache das formuliert, was sie als ihre Schwierigkeiten und Bedürfnisse empfinden.

<sup>52</sup> Um Anforderungsprofile für wissenschaftliche Schreibaufgaben zusammenzustellen wurden die Lehrenden um ihre Einschätzung zu **Schreib-Schwierigkeiten bzw. -Fähigkeiten der Studierenden** gebeten. Gefragt wurde: 1. Welches Fach vertreten Sie? 2. Welche Arten von Schreibaufgaben werden in Ihrem Fach verlangt? 3. Wo sehen Sie Schwächen – sowohl inhaltlich als auch formal? 4. Wie beurteilen Sie die Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Schreiben unter den Studierenden im Augenblick? 5. Gibt es in Ihrem Arbeitsbereich Handreichungen mit (verbindlichen) Hinweisen zum wissenschaftlichen Arbeiten? 6. Welche Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Arbeiten empfehlen Sie?

Insgesamt wurden in Essen 500 Fragebögen anteilmäßig an die Fachbereiche (1200 Lehrende in 13 Fachbereichen) verteilt, in Siegen waren es 620 (620 Lehrende in ebenfalls 13 Fachbereichen). Die Befragung bereitete den vom Universitätsverbund MultiMedia geförderten Hypertext „Der Schreibtrainer. Wissenschaftliches und berufliches Schreiben“ vor, der von Juli 1998 bis Dezember 1999 in Kooperation mit dem Siegener Institut für Sprachen im Beruf (SISIB) erarbeitet wurde. Auf der Grundlage der von der Schreibwerkstatt entwickelten und erprobten Materialien und Übungsformen wurde eine Multi-Media-Anwendung zum wissenschaftlichen und beruflichen Schreiben entwickelt ([www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/trainer](http://www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/trainer)). Das Programm ist als CD-ROM dem Buch „Schreiben im Studium“ (BÜNTING/BITTERLICH/POSPIECH 2002) beigelegt. Ziel war es, Strategien und Routinen des Schreibens so darzustellen, dass die Anwendung auch für die Fort- und Weiterbildung außerhalb der Hochschule genutzt werden kann (vgl. POSPIECH im Druck). Eine erste Auswertung beider Fragebogenaktionen wurde bei der Tagung „Schreiben an der Hochschule. Neue Lehr- und Lernformen“ (04. bis 06. Juni 1999) vorgestellt, jedoch nicht publiziert.

- c) in dieser Annäherung nicht erfasst wird, was von Studierenden und Lehrenden nicht thematisiert wird, weil es entweder unproblematisch erscheint, selbstständig gelöst wurde bzw. beherrscht wird oder nicht benannt werden kann.

Das Ziel der nachfolgenden Beschreibung von Facetten und Komponenten dieses Textwissens der Praxis liegt nicht darin, einzelne genannte Aspekte zahlenmäßig zu erfassen, sondern darin, im Hinblick auf die Gestaltung des Sprachwerks relevante Ansichten und Einsichten der Praxis zu beschreiben und zu systematisieren.

### 3.5.1 Textsortenkompetenz und Textsortencharakteristika aus der Sicht der Lehrenden – Facetten des Textwissens von Experten

Lehrende sind nicht nur Experten im Fach, sondern im Sinne der Unterscheidung von BEREITER/SCARDAMALIA auch Experten im Schreiben (s. Kapitel 2, S. 21). Die Urteile Lehrender bezüglich der Schreibfähigkeiten der Studierenden sowie der Textqualität sind breit gefächert:

nur selten gut [1]; schlecht [2]; sehr unterschiedlich [3]; Nicht besonders positiv, da die wirklich gut geschriebenen Hausarbeiten/Essays eher selten anzutreffen sind. [5]; So gut oder schlecht wie vor 30 Jahren. [6]; als überwiegend recht unbeholfen bis unfähig [7]; Sehr differenziert, es gibt hervorragende Leistungen, aber überwiegend mit Schwächen der oben genannten Art behaftete [8]; sehr unterschiedlich [9]; Schlecht, meist bedarf eine Doktorarbeit dreier Korrekturdurchgänge! [10]; Es bestehen große Unterschiede zwischen den Kandidaten [12]; Wie immer - es gibt welche, die gut klar kommen und welche, die sehr viel Hilfe brauchen. Gauß-Verteilung mit Schwerpunkt bei befriedigend. [21]; nicht beurteilbar [27]; gering [29]; manche sehr gut, manche ungenügend, viele dazwischen ... [30]; sehr unterschiedlich, keinesfalls geringer als vor zehn bis 20 Jahren [44]; meist nur durchschnittlich [45]; Urteil: miserabel! Nur wenige können die Anforderungen an wissenschaftliche Ausbildung erfüllen. [58]; sehr heterogen [69]; 10% der Studierenden beherrschen das Abfassen von wissenschaftlichen Texten ohne Anleitung [79]; zwischen völlig hilflos (selten) über unbeholfen/brav (häufig) bis zu ganz selbständig und hoch kompetent (gar nicht so selten) [80]; s. o.: ein Teil beherrscht die Techniken gut, ein anderer Teil überhaupt nicht – die Mängel beginnen dann bereits bei grundlegendsten Erscheinungen der Kulturtechnik „Schreiben“ [93]; Die Fähigkeiten sind sehr unterschiedlich, in den meisten Fällen muß eine Dissertation mindestens zweimal vom Doktorvater überarbeitet werden. [98]; Da nur Studierende, die Probleme beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten haben, zu mir kommen, kann ich keine generellen Angaben machen. [103]; Bei Primarstufenstudierenden kaum ausgebildet, Sek.-II-Studierende: etwa die Hälfte hat große Probleme (s. o. 3.) [116]; sehr unterschiedlich: 20% ohne Probleme, 50% mehr oder weniger starke Schwierigkeiten, 30% unakzeptabel [117]; differenziert betrachtet: Diejenigen, die momentan im Grundstudium sind, schlechter als diejenigen, die sich am Ende des Studiums befinden, hinzu kommt eine Differenzierung nach Fächerbezogenheit! [124]; ausreichend; sollte allerdings intensi-

ver gefördert werden (z. B. Feed-back bei Hausarbeiten) [128]; nicht gut! M. E. weil keine Erfahrungen mit Schreiben als Denken vorliegen und in kurzer Zeit auch kaum vermittelt werden können. [140]; Eigentlich gar nicht so schlecht (wenn Aufgabenstellung und Zielsetzung klar definiert sind). [156]; Skeptisch [164]; durchwachsen, [165]; 3,0 [166]; deutliche Verschlechterung in den letzten drei Jahren; inhaltliche Schwächen nehmen zu, ebenso strukturelle [167]; Die Fähigkeit zum strukturellen Darstellen eines Themas hat in den letzten 2-3 Jahren nachgelassen. [174]; Fünfer-Skala (1 = gut, 5 = schlecht) mit Durchschnitt Note 3 [176]; Es gibt eine Spitzengruppe (ca. 15%), die keine Probleme hat. Beim Rest sind eklatante Mängel zu beobachten. Es gibt praktisch kein Mittelfeld. [184]; Eher negativ. [186]; befriedigend [187]; 3 [188]; Die Fähigkeiten decken (eingangs) den vollen Bereich von „nicht vorhanden“ bis „hervorragend“ ab. [189]; trotz allem: auch nicht schlechter als „früher“ [212]; Der Betreuungsaufwand ist enorm hoch, wenn ein einigermaßen brauchbares Ergebnis angestrebt wird. [221]; Die sprachlichen Mängel sind zur Zeit Mängel zweiter Ordnung. [248]; Verbesserungswürdig [249]

Eine solche Zustandsbeschreibung dokumentiert den Bedarf nach schreibdidaktischen Maßnahmen. Auch Grundsätze für die Gestaltung einer Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben lassen sich anhand der hier dokumentierten Auffassungen umreißen: Ein Schreiblehrgang sollte

- fachspezifisch und feedbackorientiert angelegt sein, um domänenspezifische Textqualitäten veranschaulichen zu können,
- das Schreiben fordern und fördern, indem er Aufgabenstellungen und Zielsetzungen benennt,
- eine Sprache für die Gestaltung von Texten vermitteln und anwenden.

Auf die Frage nach Schreibschwierigkeiten („Wo sehen Sie Schwächen [bei der Bearbeitung der in Ihrem Fach üblichen Schreibaufgaben] – sowohl inhaltlich als auch formal?“, Frage 3) und in Einschätzungen der Schreibfähigkeiten („Wie beurteilen Sie die Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Schreiben unter den Studierenden im Augenblick?“, Frage 4) explizieren die Lehrenden ein Textwissen, das sie bei der Betreuung und Beurteilung von Qualifikationsarbeiten aktivieren. Gerade im Wechselbezug der Angaben lassen sich Charakteristika der Textsorte auffinden, wie die folgenden Beispiele demonstrieren:

[Zu 3] Inhaltlich: sorgfältige Wiedergabe von Argumentationen (nach Struktur und Terminologie), kohärente und geradlinige Entwicklung eigener Argumente, eine Fragestellung präzise formulieren und als Leitfaden eines Textes nutzen. Formal: Textaufbau (was steht in einer Einleitung, was im Schlußkapitel), Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung

[Zu 4] mehrheitlich schlecht [18]

[Zu 3] ‚Funktionalität‘: bei Auswahl (irrelevante Inhalte werden oft nicht ausgeschlossen); bei Aufbau (Voraussetzungen – Folgen erscheinen oft durcheinander); bei Darstellung (Sprachebenen; Markierungstechniken der Zusammenhänge fehlen oft); ‚Stil‘: Einen stilistischen Kanon mag ich persönlich nicht (Privatsache)

[Zu 4] bis auf die Schwächen unter (3.) ganz gut. Zum Glück erreichen die Studierenden in der Regel nicht das Jargon-Niveau mancher Habil-Vorträge. [156]

[Zu 3] inhaltlich: mangelndes (zum Teil nicht existentes) Abstraktionsvermögen, schlichte und naive Argumentation, kein ‚Spaß‘ am theoretischen Denken, unkritischer Umgang (oft nur ‚Pseudokritik‘) mit der Literatur; formale Schwächen: mangelnde Sorgfalt in den Formulierungen; grammatische Schwächen (unvollständige Sätze, Zeichensetzung, Satzbau), die sich oft inhaltlich auswirken; Ungenauigkeit der Textkomposition

[Zu 4] Es gibt eine Spitzengruppe (ca. 15%), die außer fehlender Routine keine Probleme hat. Beim Rest sind eklatante Mängel zu beobachten. Es gibt praktisch kein Mittelfeld. [184]

In den Antworten werden nicht immer wie in den oben genannten Beispielen pauschale Qualifizierungen oder Schulnoten gegeben. Es finden sich häufig auch Differenzierungen, Erklärungen, Einschätzungen über die besondere Situation wissenschaftlicher Hausarbeiten, Einschränkungen u. Ä.:

Es mangelt einmal an der Schreiblust, die durch die mangelnde Schreibkompetenz weiter getrübt wird. Es überwiegt die Neigung, Vorgemachtes zu kopieren, anstatt einen eigenen Stil zu entwickeln. Rezepte werden verlangt. [4]

Die schriftlichen Fähigkeiten sind immerhin noch besser als die mündlichen, bei denen eklatante Mängel – auch – in der Terminologie auffallen. Eine deutliche Veränderung der schriftlichen Fähigkeiten in den letzten Jahren haben wir nicht beobachtet. [27]

Die Fähigkeiten sind wohl fast immer vorhanden. Manchmal fehlt es an Praxis. [32]

Fähigkeiten sind sehr unterschiedlich (sehr heterogene Studentengruppe): mit ‚klassischer‘ Laufbahn an allgemeinbildender Schule grundsätzlich besser als bei Studierenden, die über die berufliche (Aus-/Weiter-)Bildung das Studium beginnen. [66]

Die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Schreiben ist stark abhängig von der bisherigen Ausbildung; der Deutschunterricht in der Mehrzahl der Gymnasien dürfte deutliche Schwächen haben; 5% bis 10% der Gymnasien scheinen eine sehr gute Ausbildung anzubieten. [74]

Es herrscht – z. B. beim Bibliographieren – keine einheitliche Vorgabe; je nach Fach unterschiedliche formale Ansprüche, Folge: Verwirrung der Studenten! [75]

Dass sie [die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Schreiben, up] so sehr zu wünschen übrig lässt, ist kein Wunder, wenn in den Grundkursen keine Hausarbeiten mehr geschrieben werden müssen. [82]

Die Befragung belegt, dass Leser von Texten über die Qualität von Schreibprodukten urteilen und nicht selten über diese auf die Fähigkeiten des Textproduzenten schließen. Leser wissenschaftlicher (Haus-)Arbeiten haben Erwartungen sowohl bezüglich der Textprodukte als auch bezüglich der zu ihnen führenden Schreibprozesse. Diese werden als sprachliche, als formale, als inhaltlich-strukturelle Textsortencharakteristika oder als auf den Schreibprozess bezogene Anforderungen formuliert. So spiegeln sie die Beurteilung fertiger Textprodukte

wider, betreffen aber zugleich den Prozess, dessen unglücklichen Verlauf die Beobachter glauben am Endprodukt ablesen zu können.

Die schreiben wie sie sprechen. [47]; Weiterhin sind die formalen Anforderungen an wissenschaftliche Arbeiten den Studenten weitgehend unbekannt. [170]; Inhaltlich liegen die Schwächen vor allem in einer zu oberflächlichen Darstellung des zu behandelnden Themas [173]; Keine Auseinandersetzung mit dem Thema, sondern Aneinanderreihung von Text. [107]; Studenten mangelt es vor allem an der Fähigkeit, selbständig wissenschaftliche Problemstellungen systematisch zu bearbeiten und darzustellen. [171]; Es bestehen zum Teil große Unsicherheiten bezüglich der Vorgehensweise beim Abfassen von technischen Berichten etc. [225]

Die in der Befragung formulierten Facetten des Textwissens Lehrender erlauben somit Schlüsse auf gewünschte Strategien der Organisation von Schreibprozessen oder wichtige Teilfähigkeiten.

### **3.5.2 Textsortenkompetenz und Textsortencharakteristika aus der Sicht der Produzenten – Facetten der Textkompetenz von Novizen**

Die Antworten der Studierenden auf die beiden Fragen „Wo sehen Sie Ihre Schwierigkeiten beim Schreiben im Studium?“ (Frage 6) und „Was erwarten Sie von der Veranstaltung?“ (Frage 7) machen deutlich, dass vielen generell Orientierung fehlt. Viele wissen nicht, was mit der Textsorte Hausarbeit auf sie zukommt. Dies spiegelt sich in ihren Erwartungen an den Kurs:

Wesentliches/Unwesentliches in einer Hausarbeit [251]; Daß ich weiß, was wichtig ist [251]; Daß ich weiß, was ich weglassen kann. [251]; Wie muß ich vorgehen, um gute Arbeiten schreiben zu können? [257]; Einen umfassenden Überblick mit genauen Angaben und Tips zur Hausarbeit. [260]; wichtigsten zu beachtenden Aspekte [262]; Was ist von grundlegender Bedeutung bei der Arbeit [267]; worauf kann man wiederum verzichten [267]; was wird verlangt? [271]; Einen gewissen Überblick über den Strukturablauf für das Anfertigen einer Hausarbeit bekommen. [276]; Grundlagen [283]; Basiswissen [285]; Anleitung [287]; etwas „Routine“ und Sicherheit [305]; Welche Anforderungen werden gestellt [337]; um „wissenschaftlichen“ Ansprüchen zu genügen [343]; den Wünschen der Dozenten gerecht werden [368]; Beantwortung der Frage „was ist wissenschaftlich“? [370]; Wie man klar, deutlich und nicht zu ausführlich eine Arbeit schreiben kann. [441]; Für welchen Text ist welcher Formalismus einzuhalten? [...] Was sollte tunlichst vermieden werden? [466]; Es scheint unterschiedliche Auffassungen von wissenschaftlichem Schreiben zu geben. [468]; diverse Punkte unklar [475]; strukturierter Zugang zu relevanten Fragestellungen [479]; Überblick und Ablauf von Ausarbeitung von wissenschaftlichen Arbeiten. [484]; Bei der Diplom-Arbeit in der Anfertigung [485]; Wie gehe ich am besten an meine Magisterarbeit heran? [489]; Wie sieht eine Hausarbeit aus? [490]; Ich möchte grundlegend über das Thema „Hausarbeiten“-Schreiben informiert werden, bevor meine erste Arbeit ins Haus steht. [497]

Auch hier zeigt sich, dass eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben nötig und gewünscht ist. Studierende wollen Anleitung, Basiswissen, sind unsicher in Bezug auf die Erwartungen von Dozenten bzw. unterschiedliche Auffassungen vom wissenschaftlichen Schreiben. Sowohl der Prozess als auch das Produkt sind mit dem Attribut *wissenschaftlich* gekennzeichnet (vgl. Kapitel 2, S. 63) und scheinen nur diffus wahrgenommen zu werden: der „strukturierte Zugang zu relevanten Fragestellungen“ im Sinne einer „Routine“, die man kennen sollte, „bevor eine Arbeit ins Haus steht“, umreißt einen auf die Anliegen der Studierenden ausgerichteten Schreiblehrgang.

Bezogen auf den Produktionsprozess wie auf das Produkt benennen die meisten Studierenden solche Aspekte, die sie als schwierig wahrnehmen und in Worte fassen können. Die Beschreibungen von Schwierigkeiten (Frage 6) und Erwartungen an einen Workshop (Frage 7) ermöglichen im Wechselbezug die Ermittlung von Aspekten des Textwissens. Indem vorstellbare erwünschte Hilfen benannt werden, kann auf Probleme mit Prozess oder Produkt rückgeschlossen werden, die die Studierenden erkennen, selbst jedoch nicht lösen können. Dazu einige Beispiele:

Wissenschaftlich zu schreiben; Problem: Ich schreibe zu umgangssprachlich; Auf Texte anderer Bezug nehmen (damit ist nicht nur das Zitieren gemeint) [255]

Formulieren; wissenschaftlicher Standard; (u. a.) Verstehen der Texte; Überblick über den Aufbau von Hausarbeiten; wie man wissenschaftlich schreibt; wie man an wissenschaftliche Texte herantritt [263]

Aufbau, Formulierungen - was wird verlangt?; Wann (und wie) wird zitiert (auch als Beleg – ohne daß die Arbeit zu zitierlastig wird –, oder nur Kernaussagesätze?); wie formuliere ich knapp und griffig?; Hilfestellungen; Grundprinzipien, die wichtig für wissenschaftliches Schreiben sind; Tips [271]

Den Umgang mit wissenschaftlichem Schreiben lernen; Kennenlernen der äußeren Form einer Arbeit (Zitierregeln u. ä.); inhaltliche Erschließung und Verarbeitung der Informationen [291]

In der Summe der Antworten zeigen sich unterschiedliche Auffassungen vom Schreiben und – zum Teil damit verbunden – unterschiedliche Erwartungen an die Textsorte: Während einerseits viele Studierende zu glauben scheinen, dass sich das Schreiben (als bloßes Textformulieren) von selbst ergebe, wenn nur die formalen Anforderungen geklärt seien, betonen andere Schwierigkeiten, eigene Auffassungen in Bezug zu gelesenen Texten zu setzen.

[Zu 6] Da ich bisher noch nicht besonders viel im Studium verfaßt habe, würde ich gerne erfahren, wo Schwierigkeiten auftreten könnten, damit ich ihnen begegnen kann.

[Zu 7] Ich erwarte, daß ich alles Nötige erfahre, um z. B. eine Hausarbeit schreiben zu können. [280];

[Zu 6] Formulierungen, Ausdruck, Grammatik;

[Zu 7] Wie schreibe ich eine Hausarbeit [282];

[Zu 6] alle Regeln beim Schreiben zu kennen und sie auch umzusetzen; ein passendes Thema zu finden;

[Zu 7] einen ersten Einblick in grundlegende Regeln beim Schreiben [284];

[Zu 6] Grundlagen: Aufbau! Anfang!;

[Zu 7] Hilfestellung!! [283];

[Zu 6] Formale Fragen, Zitieren ist mühsam wegen der Regeln für Literaturangaben, nutzbringend lesen, das Gelesene so verarbeiten, daß es für die Arbeit erhalten bleibt oder daß das Gelesene einsehbar ist; Einsatz der Textverarbeitung (Computer);

[Zu 7] Tips, Anleitung, Struktur [287]

Textproduzenten schreiben der Textsorte also sowohl formgebende als auch handlungsleitende Funktion zu. Nicht nur arbeitstechnischen Anforderungen, sondern auch und insbesondere der institutionellen, kontextuellen Einbindung der Textsorte wissenschaftliche (Haus-)Arbeit wird Einfluss zugestanden.

Zur Vorbereitung eines Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben sollen im Folgenden Facetten des Textwissens geordnet werden.

### 3.6 Textsortencharakteristika der Textsorte wissenschaftliche Hausarbeit

Um ein Profil der Textsorte, so wie sie sich Studierenden und Lehrenden in der Praxis darstellt, zu beschreiben, werden immer wieder genannte Textsortencharakteristika ermittelt, systematisiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Dazu werden in den Antworten enthaltene Facetten von Textwissen isoliert. Beispielsweise beschreibt ein Studierender seine Schwierigkeiten und Erwartungen an den Kurs wie folgt:

[zu 6] Im Aufbau, in der Gliederung und im formalen Bereich.

[zu 7] Eine genaue oder zumindest anregende Übersicht über den Aufbau und die Vorgehensweise einer schriftlichen Arbeit. [290]

Die hier benannten Elemente „Aufbau“, „Gliederung“, „formaler Bereich“ betreffen Textsortencharakteristika, aber auch die „Vorgehensweise“ ist angesprochen – innerhalb des Textwissens ist zu differenzieren zwischen auf das Produkt und auf den Prozess gerichteten Elementen.

Formulierungen, die inhaltlich nicht im Bezug zum Thema stehen, etwa weil andere Textsorten angesprochen werden (z. B. Patientenbriefe in der Medizin), werden aussortiert. Antworten, die mehrere Aspekte ansprechen, werden in ihre Teilaussagen zerlegt und in Beziehung zu Facetten eines Textwissens für wissenschaftliche Hausarbeiten gestellt. Dazu ein Beispiel:

[Zu 3] Arbeit mit Sekundärliteratur: weder wird sie verstanden (im schlimmsten Fall) noch ordentlich zitiert; geschweige denn argumentativ damit umgegangen.

[Zu 4] Im Studiengang Lehramt für Primarstufe sind Fertigkeiten kaum vorhanden (über Fähigkeiten kann ich deswegen wenig sagen) das bessert sich aufsteigend

mit den höheren Lehrämtern. [56]

In dieser Antwort sind in Teil A [Zu 3] drei verschiedene Aussagen enthalten: „Verstehen von Sekundärliteratur“, „argumentativer Umgang mit Sekundärliteratur“ und „ordentliches Zitieren von Sekundärliteratur“. Die drei Aussagen sind zwar alle auf Sekundärliteratur bezogen, betreffen jedoch drei verschiedene Aspekte der Textproduktion: das Lesen, die argumentative Verarbeitung und die Zitation; die Wertungen aus Teil B [Zu 4] lassen sich nicht in ein lehrgangsmäßig vermittelbares Textwissen überführen.

Schwierigkeiten bei der Zuordnung von Textsortencharakteristika ergeben sich also weniger bei der Ermittlung von Ordnungsstrukturen oder bei der Zerlegung komplexer Antworten in ihre Komponenten (um die einzelnen Anforderungen aufzulisten), sondern vor allem aus der Notwendigkeit der Interpretation der überwiegend stichwortartigen Antworten:

- Was ist mit „Strukturierung“ bzw. „Struktur“ gemeint? Die Ordnung des Themas, des Textes oder eine systematische Arbeitsweise? Ähnlich mehrdeutig sind „Gliederung“ und „Organisation“, die den Text oder die Arbeitsweise bezeichnen können.
- Was bedeuten „Strukturierung von Texten“ bzw. „Strukturierung des Textes“ und „Auseinandersetzung mit dem Text“ sowie „Herausarbeiten der wesentlichen Aussagen“? Ist der eigene oder der gelesene Text gemeint?
- Was wird durch „unsicherer Umgang mit wissenschaftlicher Literatur“ bezeichnet? Das Auswählen, Lesen, Einarbeiten oder das Zitieren von Texten?<sup>53</sup> Es kann sich hierbei um vage Formulierungen, aber auch um vages Wissen handeln – ein Schreiblehrgang sollte für Schreibende beides präzisieren.

Die folgenden Antworten von Lehrenden und Studierenden zeigen in Ergänzung der bisher zitierten, welcher Art die Facetten des Textwissens sind, die sich für eine Ordnung der Anforderungen an die Textsorte wissenschaftliche Hausarbeit anbieten:

[Zu 3] Rechtschreibung, Zeichensetzung; Strukturierung von Texten; Zitieren, Quellenangaben; [Zu 4] mittelmäßig [159]

[Zu 3] Bei der gedanklichen Gliederung, der Ausdrucksfähigkeit, insbesondere der -varianz, bei der systematischen Kompetenz sowie bei der Rechtschreibung und der Zeichensetzung; [Zu 4] Mangelhaft [160]

[Zu 3] Formaler Aufbau, Gliederung; wissenschaftliche Terminologie; Suche und

---

<sup>53</sup> In den Fällen, in denen eine solche Formulierung durch den Kontext (die Verwandtschaft/inhaltliche Nähe zum Voranstehenden oder Nachfolgenden) vereindeutigt erschien, wurde sie in die entsprechende Rubrik aufgenommen. Alle dennoch missverständlichen Bezeichnungen, Formulierungen, Antworten bleiben hier unberücksichtigt.



Verarbeitung von Sekundärliteratur; gedankliche Stringenz; Zitierpraxis; Rechtschreibung, Zeichensetzung und Ausdruck; [Zu 4] Ausreichend bis befriedigend [161]

[Zu 3] 1) Logische Gedankenfolge; 2) Gründlichkeit im Denken, Recherchieren und Redigieren; 3) Themabezogenes Arbeiten; 4) Orthographie und Zeichensetzung; [Zu 4] eher schlecht [162]

[Zu 3] Stilistik; Orthographie; Gliederung; [Zu 4] verbesserungsbedürftig [163]

[Zu 3] Inhaltlich: Zielsetzung einer Arbeit zum zentralen Moment zu machen.; Formal: Durchhalten einmal gewählter Standards über die gesamte Arbeit hinweg; [Zu 4] Skeptisch; zu wenig Übungsmöglichkeiten [164]

[zu 6] keine Angaben; [zu 7] Sicherheit im Umgang mit wissenschaftlichen Arbeiten, Kennenlernen der äußeren Form (Zitierregeln, ...), Inhaltliche Erschließung und Verarbeitung der Informationen [294]

[zu 6] Das Finden der richtigen Worte beim Beschreiben eines technischen Vorganges; Beachten der Stiltechniken; das konsequente Fortsetzen des Schreibstils bei wissenschaftlichen/nichtwissenschaftlichen Texten; [zu 7] Eine kurze Einführung in die Stilkunde [300];

[zu 6] der Unterschied zwischen Seminararbeit und Schulreferat ist mir noch nicht ganz klar, das Zitieren (wann ist eine Fußnote angebracht?), Formulierungsvorschläge, wie man sich in einer konkreten Seminararbeit auf das Wesentliche beschränkt; [zu 7] etwas „Routine“ und Sicherheit [305]

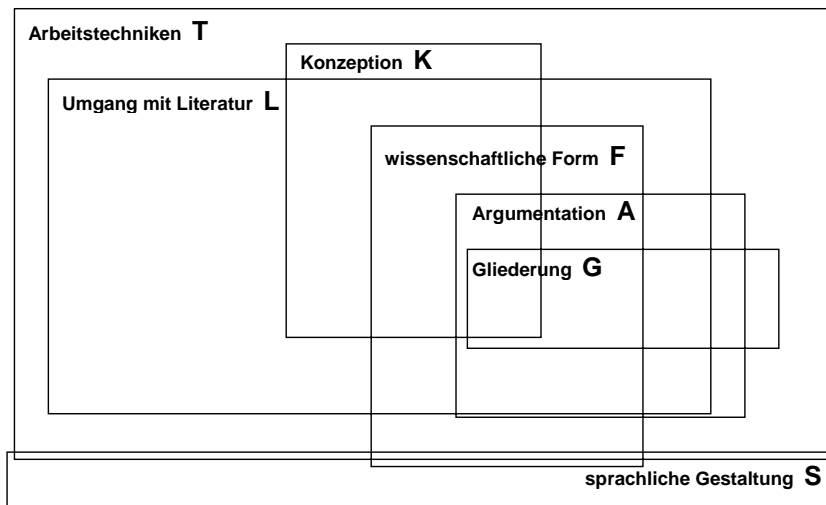
Hier geht es zunächst um **Arbeitstechniken** und -haltungen (so etwas wie Gründlichkeit im Denken, Gründlichkeit im Redigieren, themabezogenes Arbeiten, systematische Kompetenz). Sie können allgemeiner Art oder auch auf den **Umgang mit Literatur** (Gründlichkeit beim Recherchieren, Suche und Verarbeitung von Sekundärliteratur) bezogen sein. Dies sind Textsortencharakteristika, die den Schreibprozess betreffen.

Ein nächster angesprochener Bereich ist der der **Textorganisation** (Gliederung, logische Gedankenfolge, gedankliche Gliederung, Zielsetzung einer Arbeit zum zentralen Moment machen, formaler Aufbau, Argumentation). Hier werden primär Aspekte des Textproduktes bezeichnet, Aspekte der Textproduktion jedoch sind mittelbar betroffen. Dies ist auch bei Aspekten der Fall, die die **wissenschaftliche Form** (Durchhalten einmal gewählter Standards über die gesamte Arbeit hinweg, Zitierpraxis, Zitieren, Quellenangaben) betreffen und die **Sprache** (Rechtschreibung/Orthographie, Zeichensetzung, Stil, Formulierung, Ausdrucksfähigkeit, insbesondere Ausdrucksvarianz und wissenschaftliche Terminologie) zum Thema machen.

Diese Charakteristika sind weder im Schreibprozess noch im Textprodukt zu isolieren. Jedes von ihnen gliedert sich in allgemeine sowie spezifizierte Teilaspekte auf. Die Spezifizierungen zeigen Übergangsbereiche zwischen den verschiedenen Bereichen an – auch in einer solchen Struktur zeigt sich das In- und Miteinander, die Gleichzeitigkeit der Aspekte, die als Elemente des Textwissens aufzufassen sind.

Insgesamt ergeben sich folgende allgemeine Aspekte, die in der Summe der

Antworten als Hauptlinien der Anforderungen an die Textproduktion wissenschaftlicher Hausarbeiten (somit als Textsortencharakteristika) gelten können:



**Abb. 3.3:** Facetten im Textwissen der Praxis

Das Textwissen der Praxis ist facettenreich, es umfasst Aspekte von Konzeptions-, Realisierungs- und Routinewissen (vgl. Kapitel 2, S. 32). In der nachfolgenden Erläuterung der Komponenten werden diejenigen, die für die Konzeption eines auf den Text als Sprachwerk gerichteten Schreiblehrgangs von Interesse sind, ausführlicher dargestellt. Ziel ist es, an der Sicht der Praxis orientiert einen vorläufigen Katalog von sprachbezogenen Aspekten des Textwissens zusammenzustellen.

### 1. Arbeitstechniken und -haltungen (T):

Gemeint sind allgemeine Strategien und Grundhaltungen; hierzu zählen Aspekte wie Fremdsprachenkenntnisse, der Umgang mit dem PC, die Präsentation von Daten in Form von Grafiken und Tabellen, Gründlichkeit im Denken, Gründlichkeit im Redigieren, systematische Kompetenz, Disziplin, Spaß am theoretischen Denken usw.

Als spezifische auf Argumentation hin ausgerichtete Arbeitstechniken **TA** gelten: die Berücksichtigung des Lesers, die kritische Analyse des eigenen Textes sowie die Lenkung des Lesers durch den Text usw.; Arbeitstechniken, die das Recherchieren und den Umgang mit Fachtexten betreffen, **TL**: Techniken, die das Lesen betreffen, wie die Aufarbeitung und Sichtung von Quellen sowie

sachgerechte Informationserfassung; daneben gibt es auf Sprachliches bezogene Elementartechniken **TS**: Verwendung von Fachbegriffen, Kennzeichnung von Formeln oder Objektsprache sowie die Beseitigung von Tipp-Fehlern. Den Bereich der sprachbezogenen Techniken belegen die folgenden Beispiele:

die formal sprachlichen Erfahrungen sind gering. [9]; Formal: Metasprachliche Kennzeichnungen z. B. von Lauten und Buchstaben, Beispielen [27]; Objekt- und Metasprache [35]; Tipp-Fehler [39]; vor allem Verwendung wissenschaftlicher Begrifflichkeiten [42]; klare Begriffe [51]; begriffliches Instrumentarium [80]; geringe Kenntnisse fachwissenschaftlicher Terminologie [84]; Kennzeichnung der unterschiedlichen Sprachebenen [103]; ungenügende Beherrschung der Fachsprache [109]; Unterscheidung unterschiedlicher Ebenen (Satz – Beispiel – Erläuterung) [130]; saubere Begrifflichkeit (= kritische Definition der zentralen Begriffe) [148]; fehlende terminologische Grundlagen [155]; wissenschaftliche Terminologie [161]; Gründlichkeit im Redigieren [162]; Konsistenz von Bezeichnungen [244]; Unterscheiden von Formelzeichen und Einheiten (kursiv, gerade) [245]; Formal: Fehlende Genauigkeit der technisch-wissenschaftlichen Sprache [249]; „Fachsprache“ [262]; bei der Umsetzung auf Rechner [307]; Z. B. Fachwörter benutzen oder nicht usw. [329]; Definieren, wann ist das notwendig [353]; (wissenschaftsbezogene Lexik) [398]

Stichworte, die sich aus diesem Bereich als Inhalte des Schreiblehrgangs anbieten, sind: • Fachsprache, • Fachbegriff, • Definieren/Definition, • Terminologie, • Konsistenz der Benennung, • Unterscheidung und Kennzeichnung von Sprachebenen sowie • wissenschaftsbezogene Lexik.

Für die Vermittlung von Wissen zu diesem Bereich sind Erkenntnisse der Fachsprachenforschung sowie EHLICHs Beschreibungen der „alltäglichen Wissenschaftssprache“<sup>54</sup> einzubeziehen. Unter dem Aspekt des Sprachwerks wird es darum gehen, nicht allein die Wörter und Wendungen, sondern das dahinter liegende Textgestaltungspotential zu thematisieren.

## 2. Der Umgang mit Fachliteratur (L)

Hierzu zählen im Allgemeinen das Lesen und Erarbeiten von Literatur. Als Teilbereich **LT** wird die Technik des über das Lesen hinausreichenden Umgangs mit Literatur ausgegliedert: das Recherchieren, Organisieren und Exzerpieren. Daneben ist unter **LS** die sprachliche Erfassung von Gelesenem im Sinne einer wiedergebenden Weiterverarbeitung, d. h. die sachgerechte Zusammenfassung (knowledge-telling) ein mehrfach erwähnter Aspekt. Davon zu unterscheiden ist **LA**, die argumentative Einbindung der Literatur in den eigenen Text, das Herausarbeiten der wesentlichen Aussagen, das Sich-Lösen oder Verknüpfen von Vorlagen im Sinne des Wissen-Verarbeitens (knowledge-transforming).

Die beiden letztgenannten Aspekte werden von den Befragten mit folgen-

<sup>54</sup> Vgl. EHLICH, KONRAD 1999: Alltägliche Wissenschaftssprache. In: InfoDaF 26/1999, Heft 1, S. 3-24.

den Worten formuliert:

Die Struktur eines wissenschaftlichen Textes (aber auch anderer nicht-wissenschaftlicher Texte) in seiner Systematik so zu erfassen, daß das Wesentliche inhaltlich wie sprachlich korrekt bzw. treffend wiedergegeben werden kann. [5]; Inhaltlich: sorgfältige Wiedergabe von Argumentationen (nach Struktur und Terminologie) [18]; Mangelnde Fähigkeit, Gelesenes zu reproduzieren [76]; Wiedergabe von Forschung [93]; Rekapitulierung von Forschungspositionen [96]; sachgerechte Zusammenfassung fremder Texte [115]; Diskussion von Sekundärliteratur [116]; sachgerechte Zusammenfassung fremder Texte [122]; sachgerechte Zusammenfassung von Texten [123]; strukturierte Zusammenfassungen [127]; Gedankengang nachvollziehen [130]; Dinge aus der Literatur in eigene Worte fassen [304]; Wenn man mehrere Bücher hat, die man gelesen hat, die Ergebnisse zusammenhängend darstellen. [320]; das Wichtigste kompensieren ... [368]; Zusammenfassung von wissenschaftlichen Texten [419]; Formulierungsschwierigkeiten (beim Umschreiben/Paraphrasieren der gelesenen Literatur) [422]; ich muß besser lernen, zusammenzufassen [435]; Umgang mit der Literatur (Wiedergabe) [465]; In der Umsetzung, das Gelesene auf Papier zu bringen [467]; Komprimierung von Texten [470]; Komprimieren des Stoffes [295]

In diesen Beschreibungen des Gebietes „Gelesenes sprachlich erfassen“ setzen Lehrende und Studierende unterschiedliche Schwerpunkte: Während die Studierenden Eigenständigkeit suchen und sich von den gelesenen Texten lösen, sie „komprimieren“ wollen (wofür ihnen eigene Worte fehlen), betonen die Lehrenden die Notwendigkeit der sauberen Textwiedergabe. Als Stichworte bieten sich für den Lehrgang an: • zusammenfassen, • rekapitulieren, • paraphrasieren, • das Wesentliche wiedergeben.

Neben textmusterorientierten Schreibhandlungen sind im Rahmen einer lehrgangsmäßigen Anleitung Formen und Verfahren der Textvernetzung nachvollziehbar zu machen. Der Schritt von der zusammenfassenden Wiedergabe zur erörternden Diskussion lässt sich mittels der Stichworte • Kritik, • Distanz, • Diskussion, • eigenständige Argumentation erfassen und gehört elementar zum wissenschaftlichen Arbeiten hinzu, was folgende Formulierungen belegen:

Viele Studenten bleiben an der Argumentation einer Textvorlage hängen, können diese weder erweitern noch in Vergleich zu anderen Texten stellen. [27]; inhaltlich: mangelnde kritische Distanz zu wissenschaftlichen Veröffentlichungen [31]; Es fällt oft schwer, das eigene Thema im Zusammenhang mit der vorhandenen Literatur zu diskutieren. [37]; textkritisches Vorgehen [42]; geschweige denn damit (mit Sekundärliteratur) argumentativ umgegangen [56]; Unsicherer Umgang mit wissenschaftlicher Literatur [68]; zu starke Anlehnung an Literaturquellen [74]; eigene Gedanken zu formulieren (es wird zuviel zitiert) [75]; Mangelnde Fähigkeit, Gelesenes zu bewerten [76]; Gedankenfolge, die nicht einzelnen Literaturquellen folgt. [82]; Weiterführung von Forschungspositionen [96]; kein Offenlegen von Auswahlkriterien für Literatúrauswahl [101]; bleiben zu nahe am Text [103]; Mängel bei der Rekonstruktion von Argumentationszusammenhängen [113]; Wiedergabe Sekundärliteratur [116]; Kritisch-distanziert zusammenfassend

darstellen [128]; oft nur rein rezeptiv (und dies dann auch oft unbeholfen bzw. nicht prägnant) [136]; Sich-Lösen von Vorlagen [143]; unkritische Akzeptanz von Forschungsergebnissen [145]; unkritische Übernahme von Meinungen, Argumentationen aus der Sekundärliteratur [148]; Aber stark gefährdet durch eine steigende Neigung zu Zustimmung. [156]; Die Gedanken orientieren sich entweder zu stark an einer vorgegebenen Quelle [174]; unkritischer Umgang (oft nur „Pseudokritik“) mit der Literatur [184]; in Kombination mit aus Büchern umformulierten Allgemeinplätzen [242]; Textnahes Schreiben [266]; und wie setze ich Literatur ein [272]; kann mich schwer von der Literatur lösen und frei schreiben (d. h. halte mich immer an den Text im Buch) [292]; Verarbeitung der Informationen [294]; das Gelesene in einen eigenständigen Text zu bringen [346]; Einbeziehen der gelesenen Literatur [348]; Was zitiere ich [353]; wie ich Wichtiges am besten herausfiltere [365]; Freies Schreiben (nicht Abschreiben) [368]; d. h. umsetzen der vorliegenden Literatur in eigenständigen wissenschaftlichen Texten [369]; Literatur auswerten und nicht nur wiederholen oder beschreibend zu schreiben. [377]; Wichtigkeit von Texten beurteilen [379]; Vorbereitung darauf, einen Text wissenschaftlich darzustellen [393]; besonders wenn es in der Literatur viele Anregungen gibt, die die Richtung des Denkens beeinflussen [405]; Verwertung von wissenschaftlichen Texten [419]; etwas Gelesenes für mich verwerten, ohne es fast genau so zu übernehmen [443]; die Trennung von wissenschaftlichem und eigenem Text zu erlernen [448]; Was soll man aus wievielen Büchern, die man wie am besten findet, übernehmen und möglichst nicht abschreiben? [494]

Die Auffassungen bezüglich der Art des Umgangs mit Literatur können auch als Argumente einer bestimmten Art der Textkonzeptionierung aufgefasst werden, insofern ist dieser Bereich dem folgenden verwandt.

### 3. Der konzeptionelle Rahmen (Planungsstrategien, **K**):

Hierzu gehören die Themenfindung, -strukturierung und -eingrenzung, das Erarbeiten von Konzepten im Allgemeinen. Auf die Gliederung bezogene konzeptionelle Vorüberlegungen **KG** betreffen: den Aufbau, die Textelemente Einleitung, Zusammenfassung, Schlussfolgerung u. Ä. Zur Untergruppe der auf die Textplanung, die Argumentation, bezogenen konzeptionellen Überlegungen **KA** gehören: die Ordnung der Gedanken, die Trennung von Wesentlichem und Unwesentlichem, die Formulierung einer Fragestellung, Beachten des Themas.

In Bezug auf die Textplanung bzw. -struktur betreffende Aspekte nennen Lehrende und Studierende Folgendes:

Inhaltlich werden die Gedanken oft nicht vor dem Schreiben geordnet [9]; eine Fragestellung präzise formulieren [18]; inhaltliche Schwächen: Fehler beim Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit [37]; eigenständige Schwerpunktsetzungen [42]; oft nicht nah genug am Thema [52]; Einarbeitung der eigenen Ergebnisse in den Kontext der bestehenden Literatur [57]; Einordnung [59]; mangelnde Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen [63]; mangelnde Fähigkeit/Mut, sich eine eigene Meinung zu bilden [63]; mangelnde themenbezogene Zielgerichtetheit [68]; Inhaltlich: fehlende Präzision [69]; Zudem ist meist schon die Fragestellung vage [73]; Zu wenig problemorientiert [74]; zu wenig Mut zu eigenständiger Kri-

tik am „Stand der Forschung (State of the Art)“ [74]; Inhaltlich: Das Wichtige von dem Unwichtigen zu trennen [75]; Mangelnde Fähigkeit, vergleichend zu diskutieren (etwa im Forschungsbericht) [76]; Konzentration auf die Aufgabenstellung [78]; vielfach große Schwächen bei der logischen Entwicklung von Gedanken [90]; kein selbständiger Umgang mit verschiedenen wissenschaftlichen Positionen [101]; inhaltlich: Vernachlässigung der erkenntnisleitenden Fragestellung [107]; Keine Auseinandersetzung mit dem Thema, sondern Aneinanderreihung von Text. [107]; wesentliche Gesichtspunkte des Themas unzureichend herausgearbeitet [109]; Genaue gedankliche Differenzierung oft nicht ausreichend [112]; Gedankengang [123]; Inhaltlich: Die Sache auf den Punkt bringen [129]; inhaltlich: Zuspitzung auf die spezifische Fragestellung [138]; ungezielte Bearbeitung des Themas (unnötige Inhaltsangaben, Autorenbiographien) [147]; Ich vermisse häufig klare Ausgangsfrage (als These) [148]; Mangel an Präzision in der Aufgabenstellung [156]; Inhaltlich: Zielsetzung einer Arbeit zum zentralen Moment zu machen. [164]; Wesentliche Schwächen liegen in einer selbständigen, differenzierten inhaltlichen Bearbeitung der Problemstellung. [170]; Diesen Studenten mangelt es vor allem an der Fähigkeit, selbständig wissenschaftliche Problemstellungen systematisch zu bearbeiten und darzustellen. [171]; Beurteilung von Wesentlichem und Unwesentlichem [172]; Außerdem liegen Schwächen darin, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu trennen. [173]; besonders: Kritische Reflexion [175]; Herausarbeiten der wichtigsten Punkte [190]; und Einordnung von Teilaspekten in den Gesamtkontext [193]; Logik [198]; Schwächen bestehen häufig in der logischen Verknüpfung der Arbeitsinhalte zumindest aus der Sicht des nicht im Detail vorgebildeten Lesers [228]; Auslesen von zum Verständnis der Zusammenhänge wichtigen Fakten [229]; Beschränkung auf das Wesentliche [232]; Logik [244]; Ferner neigen viele dazu, sich auf Einzelheiten zu stürzen, ohne dem Leser einen Gesamtüberblick gegeben zu haben [250]; klaren Bezug zum Thema einhalten [363]

Wenn auch dieser Bereich zunächst nicht genuin auf Sprachliches gerichtet erscheint, so lassen sich hier dennoch Stichworte wie • Fragestellung, • Problemstellung, • Themenentfaltung, • Präzisierung, • Fokussierung, • Leserführung, • Diskussion ausmachen, die die Sprachgestaltung eines Textes betreffen.

Interessant ist, dass in diesem Bereich Beschreibungen der Lehrenden überwiegen, worin sich eine Differenz der Perspektiven von Experten und Novizen zeigt (Aussagen der Lehrenden sind Nr. 1-249, Nr. 250-500 stammen von Studierenden). Ein Lehrgang sollte daher die Funktion von Textelementen benennen und Lese-Erwartungen veranschaulichen.

#### 4. Die Argumentation (A)

Hier geht es um Darstellungsstrategien im Allgemeinen: die Argumentation, die gedankliche Ordnung sowie die Einbindung der eigenen Meinung etc.; in der auf Textgliederung hin angelegten Form **AG**: der rote Faden, die innere Logik sowie die Gedankenfolge; in sprachlicher Ausprägung **AS**: die Ausdruckskraft, Prägnanz und Stringenz der Formulierungen, ...; Grundtechniken der Argumentation

**AT** wie Trennung zwischen Referat und Kommentar, das Begründen von Thesen usw. Auf das Sprachliche der Argumentation wird wie folgt verwiesen:

Es überwiegt die Neigung, Vorgemachtes zu kopieren, anstatt einen eigenen Stil zu entwickeln [4]; In der differenzierten Darlegung und Bewertung von Sachverhalten und Positionen [7]; Stringenz der Argumentation [8]; Schwierigkeiten bei syntaktischen Strukturen, die speziell in wissenschaftlichen Texten verwendet werden und (leider auch) andere [14]; kohärente und geradlinige Entwicklung eigener Argumente [18]; Ausdruckskraft [22]; Textpassagen sind häufig wenig in die Gesamtargumentation eingebunden. Z. B. werden Sprachauschnitte kontrastiv betrachtet, aber das Ergebnis des Vergleichs nicht hinsichtlich der Fragestellung ausgewertet. [27]; erzählender „ich“-Stil [30]; Fähigkeit, Informationen (wissenschaftliche Sachverhalte) präzise, aber kurz und bündig zu beschreiben [46]; Klarheit [49]; Logisch verknüpfende Darstellung der eigenen Ergebnisse [57]; Erhebliche Probleme beim Transfer: Gedanke  $\Rightarrow$  geschriebenes Wort [61]; und Darstellung; Mangelhafte Formulierungen [77]; Fähigkeit zu diskutieren [78]; Übersicht auf/über das Folgende [78]; Schwierigkeiten, wissenschaftliche Sachverhalte angemessen zu formulieren [81]; v. a. Schwierigkeiten, komplexe Gedankengänge in eigener (!) Sprache darzustellen [86]; Bei manchen sind die Formulierungen scharf [86]; ungeordnetes Darstellen [94]; anschauliches, aber sachliches Beschreiben selten [94]; insbesondere Defizite in der sprachlichen Logik [97]; Strukturiertes Schreiben [99]; Gedankenführung nicht folgerichtig und klar [110]; Herstellung von Argumentationszusammenhängen [113]; logische Argumentation [115]; sachgerechte Informationswiedergabe [120]; Info-Wiedergabe [121]; logische Argumentation [122]; logische Argumentation [123]; Stringenz der Argumentation [127]; Eigene Ergebnisse darstellen [128]; und am meisten am logischen Zusammenhang der Sätze und Satzteile [140]; argumentativ und sprachlich unterentwickeltes Differenzierungsvermögen [145]; ‚Funktionalität‘ bei Darstellung [153]; Markierungstechniken der Zusammenhänge fehlen oft [153]; Oft keine zusammenhängenden Texte [156]; Kürze [157]; Prägnanz [157]; Markante Abweichung zwischen schriftlicher Darlegung und beabsichtigter Aussage [168]; die Gedanken werden ohne Verständnis für inhaltliche Zusammenhänge aneinandergereiht [174]; schlechte und naive Argumentation [184]; Ungenauigkeit der Textkomposition [184]; Schreiben zusammenhängender Texte [190]; Schreibstil ahmt Vortragsstil in der Vorlesung nach [191]; teilweise bei klarer, knapper Ausdrucksweise mit korrekten Bezügen [200]; Sachverhalte auf den Punkt bringen [206]; Schreibtechnik [209]; Probleme mit konkreter Beantwortung von Fragen [210]; Teilweise fehlt die Fähigkeit zur klaren und eindeutigen Beschreibung von wissenschaftlichen Zusammenhängen (insbesondere bei ingenieurmäßigen Arbeiten) [211]; Unvermögen, Sachverhalte gezielt und verständlich auszudrücken [220]; und Schwächen bestehen im kurzen aber prägnanten Formulieren [224]; Sachverhalte präzise darzustellen bereitet ebenfalls Probleme [238]; Gestaltung [239]; Kürze und Prägnanz der Darstellung [240]; Schreiben von zusammenhängenden Texten, oft eine Sammlung von einzelnen Sätzen [241]; Fähigkeit, einen technischen Zusammenhang mit möglichst wenigen Worten eindeutig zu beschreiben [243]; Klarheit [244]; Auf Texte anderer Bezug nehmen (damit ist nicht nur das Zitieren gemeint) [255]; Auf Texte anderer Bezug nehmen [286]; Kürze und Prägnanz [306]; verbundene Texte schreiben [355]; Zusammenhang herstellen [377]; konkrete inhaltliche Darstellung wissenschaftlicher Thesen [392]; und

Darstellung meines Themas [415]; und das kurz und bündig aufschreiben, was ich aufschreiben will. Meistens ziehe ich es zu viel in die Länge. [441]; Klarheit [475]; Zusammenhänge kurz und präzise aufzuzeigen [477]

Für die Beschreibung dieser Aspekte zielführende Stichworte sind • Textkomposition, • Textverknüpfung, • Textzusammenhang, • Textbezüge, • Prägnanz, • Klarheit, • Verständlichkeit, • Stil, • Argumentation. Diese sind im Lehrgang in Bezug zu konkreten Texten zu erläutern.

## 5. Die Gliederung (G)

Dieser Bereich betrifft die Textorganisation, die sinnvolle, logische, systematische Gliederung im Allgemeinen, die Gewichtung und Hierarchisierung der Textteile. Als Untergruppen lassen sich ausgliedern die technische Unterstützung der Gliederung, **GT**: das Layout sowie die sprachliche Gliederung, **GS**: logische Bezüge im Text, Strukturierung, metatextuelle Informationen. Weiterhin denkbar – aber abgesehen von „Strukturierung“ mit keiner Formulierung benannt – ist ein Bereich **GK**, der strukturierende Operationen für die Textkonzeption nutzt (etwa: Mind-Mapping).

Textsortencharakteristika, die die sprachliche Gliederung betreffen, werden von den Akteuren mithilfe folgender Formulierungen beschrieben:

Vertextungsschwächen wie z. B. Herstellung der Textkonstitution und der Textkohärenz [15]; Mangel an metatextueller Information [15]; mangelnde Strukturierung [30]; Probleme bei der Durchstrukturierung längerer Gedankenketten [33]; strukturierte Darstellung [39]; Textgestaltung [47]; keine Struktur [47]; logische Bezüge im Text [49]; Strukturierung des Textes [62]; Aufbau von Abschnitten [65]; Entsprechung von Absätzen und Sinnabschnitten [68]; Bezug im Text auf Tabellen, Abbildungen, Karten [78]; Strukturierung der Texte (sowohl als Gliederung als auch als „laufender“ Text) [83]; Gebrauch logischer Verknüpfungen (z. B. Konjunktionen) zur Explikation der Argumentationsführung (keine bloße Satzreihung) [83]; Textaufbau (Feinstruktur) [114]; Bezüge im Text herstellen [133]; Ich vermisse häufig Formulierung der Ergebnisse [148]; Eine strukturierte Darstellung fehlt ebenfalls in einem Großteil der Arbeiten. [173]; keine Ein- und Überleitungen bei Kapitelwechseln [242]; logische Struktur zu finden im Text [350]; Gliederung beim Schreiben [354]; Hilfestellung bei der Textgliederung [378]; konkrete formale Ausarbeitung und Darstellung wissenschaftlicher Thesen [392]; Textgliederung [398]; wie der Text gegliedert werden sollte [399]; Innerhalb der Kapitel keine Struktur einhalten zu können, obwohl die Gliederung an sich strukturiert und überschneidungsfrei ist [481]

Die in diesem Bereich genannten Aspekte liefern die Stichwörter • Gliederung, • Struktur, • Abschnitt, • Absatz, • Feinstruktur, • Einleitung, • Überleitung, • Formulierung von Ergebnissen, mitgemeint dürfen darüber hinaus • Grobstruktur und • Zusammenfassung sein. Auch hier sollte eine lehrgangsmäßige Anleitung den Bezug zu konkreten Texten herstellen, um das jeweils Gemeinte nachvollziehbar zu machen.



## 6. Die sprachliche Gestaltung (S)

Dieser Bereich umfasst im Allgemeinen den Stil, die Formulierung; daneben als eher technische Aspekte **ST**: Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung und als auf eine Argumentation hin gewählter Ausdruck **SA**: präziser Ausdruck, prägnante Formulierung u. Ä.

Dieser Bereich des Sprachlichen ist derjenige, von dem zu vermuten ist, dass er sprachwerkrelevantes Textwissen der Akteure zu Tage fördert. Die Beschreibung der Lehrenden und Studierenden ist die folgende:

Präzision in Wortwahl [3]; starker Ich-Bezug [15]; Formulierung [25]; Ausdrucksfähigkeit [26]; Ausdrucksfehler [27]; insbesondere umgangssprachliche Wendungen im Stil von ‚es gibt haufenweise Wörterbücher‘, Überfrachtung von Nominalphrasen, Kombinationen von beidem wie: ‚das Mengenweise häufige An treffen von ...‘ [27]; Unsicherheit in Stil [33]; Ausdruck [33]; Vermischung verschiedener Stilebenen [33]; Stil [35]; formale Schwächen: unzureichende Ausdrucksweise [37]; Präzision in der Wortwahl [41]; Formal: es fehlt an Wortschatz [47]; es fehlt an kreativer Sprachgestaltung [47]; minimaler Wortschatz [47]; Ausdrucksdefizit [58]; mangelnde Fähigkeit, mit der deutschen Sprache umzugehen [63]; Defizite im wissenschaftlichen Schreiben [64]; Ausdrucksschwächen [64]; angemessene Sprachverwendung [67]; Schreibstil [68]; Geschraubter, unbeholfener Stil [70]; viele Redundanzen [70]; zumeist: weder sinnlicher noch reflektierter Bezug zur Sprache [71]; Ausdrucksschwächen (Stil), [76]; Ausdrucksweise [79]; Kontrolle des eigenen Sprachgebrauchs [80]; Mühsames Formulieren [94]; Die Schwächen sind eher formal, nämlich Formulierungen oft im Stil eines Erlebnisaufsatzes [98]; es fehlt die Prägnanz [98]; Außerdem stilistische Probleme [100]; umgangssprachlicher Stil [103]; Abgleiten in Jargon (z. B. Kollektiv-Singulare werden aktiv: ‚der Diskurs handelt‘, ‚die Gesellschaft‘, ‚die Geschichte‘) [112]; Verständlichkeit [130]; sprachliche Differenziertheit im Ausdruck [131]; häufig sprech-sprachliche Strukturmerkmale (in Grammatik und Lexik) [142]; Stil [144]; sehr oft Registerprobleme, insbesondere Unterscheidung formell/informell [146]; Ausdrucksschwächen [151]; Teilweise große Artikulationschwächen [152]; Sprachebenen; Stil: Einen stilistischen Kanon mag ich persönlich nicht (Privatsache) [153]; Ausdrucksvarianz [160]; Ausdruck ist oft zu populärwissenschaftlich [165]; Entwicklung eines eigenen Stils [175]; Mangelnde Klarheit im Ausdruck, insbesondere bei der „Übersetzung“ von mathematischen Modellen in gewöhnliche Sprache [178]; formale Schwächen: mangelnde Sorgfalt in den Formulierungen [184]; Formulierungen ungeschliffen [188]; steifer und wenig einfallsreicher Schriftstil [193]; Vielfalt des Ausdrucks [194]; „schiefer“ Ausdruck (Es sollte eine einfache Sprache gewählt werden.) [195]; die Sprachnot ist groß [204]; zum Teil erschreckende Defizite in der sprachlichen Präzisierung wissenschaftlicher Themen [222]; (sog. Füllwörter werden zu häufig benutzt) [224]; Ausdrucksweise („technische“ Sprache statt „Erzählform“) [225]; Die „wissenschaftliche Sprache“ ist besonders in den ersten Semestern nicht ausgeprägt. [226]; Oft ist die Ausdrucksweise nicht prägnant und eindeutig genug [231]; Gelegentlich ist keine Vorstellung vorhanden, wie eine wissenschaftliche Arbeit stilistisch aussehen soll. [231]; einfache Sprache (wichtig in Natur- und Ingenieurwissenschaften) [232]; inhaltlich: In unserem Fach oft schlechtes Deutsch

in Form von relativen Aussagen in Sätzen wie: ... können ... werden ... usw. [242]; Fließtexte sind durchsetzt von Zahlen und Abkürzungen (Ingenieurs-Deutsch). [242]; Benutzung von Laborjargon [247]; Problem: Ich schreibe zu umgangssprachlich [255]; den „richtigen“ sprachlichen Ausdruck finden [261]; Formulieren [263]; eigene Formulierungen [266]; wie formuliere ich knapp und griffig? [271]; Ausdruck [282]; Das Finden der richtigen Worte beim Beschreiben eines technischen Vorganges [300]; Beachten der Stiltechniken [300]; Formulierung usw. [303]; Formulierungsvorschläge [305]; best. Fragen zum Stil usw. zu klären [312]; wissenschaftliche Formulierungen [340]; Beim Formulieren der Texte [341]; nicht genau formulieren zu können, was ich eigentlich sagen will; [342]; Formulieren/Nicht immer die selben Wörter verwenden [346]; Sprachstil [349]; meinen Schreibstil inhaltlich zu verbessern [356]; Wahl eines hohen Sprachlevels [361]; komplexe Theorien/Gedanken klar und verständlich und „wissenschaftlich“ wiederzugeben [373]; wissenschaftliches Ausdrücken [393]; wissenschaftlicher Stil [398]; Deutsche wissenschaftliche Formulierungen [399]; welche Sprachmittel gibt es dafür (wissenschaftliches Schreiben) [399]; Wortschatz - der ist bei mir nicht besonders reich. [400]; Bei Äußerungen meiner Aussagen [401]; bei der Verwendung des wissenschaftlichen Stils in meiner Arbeit [404]; Ich sehe meine Schwierigkeiten beim verständlichen Formulieren von komplexen Sachzusammenhängen und beim Ausdruck [408]; treffend zu formulieren [410]; besseres Formulieren [410]; Stil [411]; interessanter, verständlicher Ausdruck [419]; Unsicherheit über sprachlichen Stil [420]; Formulierungsschwierigkeiten [423]; am Ende weiß ich, wie ich wissenschaftlich, objektiv formulieren soll [434]; mit der richtigen Sprache [435]; sprachliche Gestaltung [447]; Wie formuliert man am besten? [450]; richtige Formulierung [452]; wissenschaftliche Sprache [453]; eigene Formulierungen [456]; Formulierungsschwierigkeiten [457]; geeignete Wortwahl finden [458]; Welche Formulierungen kommen gut an [466]; interessante Sprache [469]; Schreibstil [470]; adäquate Wortwahl [471]; evtl. hilfreiche „Floskeln“ [471]

In diesem Bereich verwendete Stichwörter sind • Sprachverwendung, • Kontrolle des Sprachgebrauchs, • Sprachmittel, • sprachliche Gestaltung, • Ausdruck (interessant, verständlich, variantenreich, klar, prägnant, eindeutig, differenziert), • Wortwahl, • Wortschatz, • Formulieren (verständlich, treffend, objektiv, wissenschaftlich, genau), • Stil (wissenschaftlicher, umgangssprachlicher, eigener, unbeholfener, geschraubter, steifer), • Sprache (wissenschaftliche, interessante, richtige, einfache Sprache), • Jargon, • Erzählform. Dabei sind einerseits einfache Nennungen wie Ausdruck, Formulierung und Stil sehr häufig, andererseits werden zur Bezeichnung des Sprachlichen zahlreiche klassifizierende, zum Teil auch wertende Adjektive verwendet (einige von ihnen sind formulierungskommentierende Ausdrücke, vgl. Kapitel 2, S. 62 ff.). Diese dienen dazu, bestimmte Ausdrucksqualitäten anzugeben und zeigen, dass die Urteile über Sprachliches zumindest im Allgemeinen an bestimmten Maßstäben ausgerichtet sind. Um im Schreiblehrgang den Blick auf Sprachliches zu schärfen, müssen in den Texten der Studierenden Ansatzpunkte genutzt werden, das Entstehen und die Wirkung von – sowohl gelungenen als auch unangemessenen – Formulie-

rungen zu veranschaulichen.

Ein letzter Bereich, der sowohl von den Lehrenden als auch von den Studierenden angeführt wird, ist der so genannte wissenschaftliche Apparat:

## 7. Die wissenschaftliche Form (F)

Dies meint die formale Gestaltung, wobei **FL** Quellenbelege und Literaturangaben sowie **FT** die Zitiertechnik ausgegliedert werden können. Dieser Bereich bereitet den Studierenden teilweise große Schwierigkeiten und wird im Schreiblehrgang Berücksichtigung finden, soll hier jedoch nicht weiter entfaltet werden (s. Kapitel 4, S. 181).

Das Praxiswissen über Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben umfasst ein, wenn auch unsystematisches, so doch formulierbares Wissen über die Textsorte, das Anknüpfungspunkte für einen fach- und gegenstandsbezogenen Lehrgang zum wissenschaftlichen Schreiben bietet. Anhand der Formulierungen von Studierenden und Lehrenden lassen sich folgende Elemente des Textwissens über Hausarbeiten skizzieren:

- |  |   |   |
|--|---|---|
| • Absatz   | • Gliederung  | eigener, unbeholfener,                          |
| • Abschnitt  | • Grobstruktur  | geschraubter, steifer)                          |
| • Argumentation  | • Jargon (vermeiden)  | • Struktur                                      |
| • Ausdruck (interessant, verständlich, variantenreich, klar, prägnant, eindeutig, differenziert) | • Klarheit  | • Strukturierung                                |
| • Definieren/Definition  | • Konsistenz der Benennung                                      | • Terminologie                                  |
| • Diskussion   | • Kritik  | • Textbezüge                                    |
| • Distanz  | • Leserführung  | • Textkomposition                               |
| • Einleitung   | • Paraphrasieren  | • Textverknüpfung                               |
| • Erzählform (vermeiden)   | • Prägnanz  | • Textzusammenhang                              |
| • Fachbegriffe (angemessen verwenden)  | • Präzisierung  | • Themenentfaltung                              |
| • Fachsprache  | • Problemstellung   | • Überleitung                                   |
| • Feinstruktur   | • Rekapitulieren  | • Unterscheidung/Kennzeichnung von Sprachebenen |
| • Fokussierung   | • Sprache (wissenschaftliche, interessante, richtige, einfache) | • Verständlichkeit                              |
| • Formulieren (verständlich, treffend, objektiv, wissenschaftlich, genau)                        | • Sprachgebrauch (Kontrolle)                                    | • Wesentliches wiedergeben                      |
| • Formulierung von Ergebnissen   | • sprachliche Gestaltung  | • wissenschaftsbezogene Lexik                   |
| • Fragestellung  | • Sprachmittel  | • Wortschatz                                    |
|  | • Sprachverwendung  | • Wortwahl                                      |
|  | • Stil (wissenschaftlicher, umgangssprachlicher,                | • Zusammenfassung                               |

**Abb. 3.4:** Textsortencharakteristika von A-Z

Die in der Übersicht alphabetisch sortierten Textsortencharakteristika bilden Anknüpfungspunkte für das Wissen über Texte, das den Schreibenden im Rahmen einer lehrgangsmäßigen Anleitung zugänglich gemacht werden muss. Dieses Wissen über das Schreiben und über Texte ist sowohl produktions- als auch

produktorientiert. Es ist als ein (explizites) Textwissen der Praxis in Teilen deckungsgleich mit dem in der Textlinguistik ausgearbeiteten (explizierten) Wissen.

Alltägliche und sprachwissenschaftliche Beobachtungen, Erkenntnisse und Terminologien unterscheiden sich, so dass sich textlinguistische Termini – abgesehen von **Kohärenz** – nicht in den Äußerungen von Lehrenden und Studierenden finden. Dies ist angesichts der Fülle ausdrucksseitig ähnlicher Begriffe wie *Textsorte*, *Textmuster*, *Textart*, *Textstruktur* einerseits und *assertiv*, *explikativ*, *gnosogen* nicht verwunderlich. Nimmt man einige der ähnlich klingenden Formulierungen der Akteure wissenschaftlichen Schreibens hinzu, ist es auch gut so, sollen Verständnislosigkeit oder Verwirrung vermieden werden.

Mit Blick auf die Anforderungen, die das Schreiben im Studium mit sich bringt, ergibt sich auf der Grundlage des Praxiswissens über Texte folgendes Profil einer lehrgangsmäßigen Anleitung:

- Es besteht Unsicherheit bezüglich der Besonderheiten der Textsorte wissenschaftlicher Hausarbeit und der sprachlichen Gestaltung der Texte. Daher muss eine Anleitung Textsortencharakteristika unter Rückgriff auf bekannte Textmuster nachvollziehbar machen und eine Sprache für die Sprache in Texten entwickeln.
- Weiterhin entstehen Probleme und Schwierigkeiten bei der Organisation von Schreibprozessen. Daher sollte eine lehrgangsmäßige Anleitung so organisiert sein, dass sie Raum bietet, Routinen zu entwickeln und zu erproben.
- Formale Anforderungen, aber auch Textstrukturen unterscheiden sich in den Fächern. Eine Schreibanleitung sollte aus der Perspektive eines Faches Textsortencharakteristika veranschaulichen, dabei aber zwischen allgemeinen und spezifischen Anforderungen differenzieren, so dass die Übertragbarkeit des Vermittelten transparent wird.
- Erwartungen bezüglich der Texte sind nicht klar benannt. Dies zu lösen, indem Vorgaben gemacht werden, wäre nicht nur nicht im Sinne eines Lehrgangs, der die Arbeit am Text als Sprachwerk fördern will, sondern auch ein kaum zu erreichendes Vorhaben: Wie die Klassifizierungen und Beschreibungen der Textlinguistik gezeigt haben, ist es nicht einfach, aus dem Zusammenspiel der vielen Faktoren diejenigen zu identifizieren und zu operationalisieren, die einen wissenschaftlichen Text wissenschaftlich machen. Anliegen einer lehrgangsmäßigen Anleitung muss es daher sein, aus der Arbeit an und mit Texten Perspektiven zu eröffnen, die ein bewusstes Schreiben und damit die Arbeit am Sprachwerk nicht nur ermöglichen, sondern auch motivieren.

### 3.7 Textwissen zwischen Norm und Verfahren:

#### Eine zweite Zwischenbilanz mit Blick auf Anforderungen wissenschaftlicher Texte

Text- bzw. Textsortenkompetenz ermöglicht es, Texte (die eigenen wie auch die anderer) zu beurteilen, indem sie an verallgemeinerten Textmustern sowie an expliziten Textsortennormen gemessen werden. Es gibt also in Bezug auf die Praxis des (wissenschaftlichen) Schreibens alltägliche Deutungsmuster im Sinne eines **Common sense**, der als gesellschaftliche Routine dem Einzelnen ein „fraglos sicheres und [der] Umwelt angepaßtes Handeln“<sup>55</sup> erlaubt. Das in der Praxis erworbene Common-sense-Textwissen ist aufzufassen als ein implizites Wissen, das sich in der Praxis bewährt und das Handeln im Alltag ermöglicht.

Das Schreibhandeln als Produktion von Texten läuft nicht zufällig und strukturlos ab, sondern ist wie jedes Alltagshandeln – und dies muss der Schreiblehrgang berücksichtigen und geeignete Anknüpfungspunkte finden – durch Ordnungsprinzipien, Regeln, Deutungsprozeduren, Pläne und Zwecke strukturiert.<sup>56</sup> Es beruht – wie jedes routinisierte Alltagshandeln – „auf der Prämisse, dass nicht alles gesagt oder gefragt werden muß“ (SOEFFNER 1983, S. 19), und erfolgt auf der Basis subjektiven Wissens. Subjektive Wissensvorräte bestehen aus impliziten Grundelementen, Routinewissen (Fertigkeiten, Gewohnheitswissen, Rezeptwissen) und explizitem Wissen. Dieses besteht aus Einzelementen, die sich „nach dem Grad der Bestimmtheit, der Klarheit und der Glaubwürdigkeit sowie auch schließlich nach ihrer relativen Widerspruchslosigkeit“<sup>57</sup> unterscheiden und „sowohl Allgemeinwissen[<sup>58</sup>] wie – unter Umständen (wenn nämlich der betreffende gesellschaftliche Wissensvorrat Sonderwissen ausgebildet hat) – Sonderwissen“ (LUCKMANN 1989, S. 31) enthalten.

Mit Blick auf das (teil-)explizite Textwissen bezüglich wissenschaftlicher Texte ist als Quelle des Allgemeinwissens der schulische Schreib- bzw. Aufsatzunterricht anzunehmen. Dabei ist jedoch unklar, welche Routinen, Prinzipien und Regeln der Einzelne in seiner Schulzeit entwickelt hat, denn:

<sup>55</sup> FEILKE, HELMUTH 1993b: Sprachlicher Common sense und Kommunikation. Über den ‚gesunden Menschenverstand‘, die Prägung der Kompetenz und die idiomatiche Ordnung des Verstehens. In: Der Deutschunterricht 45/1993, H. 6, S. 6-21, hier S. 7.

<sup>56</sup> Vgl. SOEFFNER, HANS-GEORG 1983: Alltagsverstand und Wissenschaft. Anmerkungen zu einem alltäglichen Mißverständnis von Wissenschaft. In: ZEDLER, PETER/MOSER, HEINZ 1983: Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 13-50, hier S. 13.

<sup>57</sup> LUCKMANN, THOMAS 1989: Zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft. In: REBEL, KARLHEINZ 1989: Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 28-35, hier S. 39.

<sup>58</sup> „Allgemeinwissen besteht hauptsächlich aus Wissens-elementen, die der mehr oder minder systematischen Weise menschlicher Orientierung in der Welt des täglichen Lebens und der Bewältigung seiner typischen Probleme dienen.“ (LUCKMANN 1989, S. 29).

„Bei dem Aufbau subjektiver Wissensvorräte muß darüber hinaus zwischen dem empirisch verhältnismäßig kleinen Bereich ‚eigenständiger‘ und dem weiten Feld ‚sozial abgeleiteter‘ Problemlösungen unterschieden werden.“ (LUCKMANN 1989, S. 31)

Die Facetten des Textwissens, die Textsorten, Textsortencharakteristika und Textsortennormen betreffen, sind dem Bereich sozial abgeleiteter Problemlösungen zuzurechnen, was nicht zuletzt an der disziplinspezifischen Ausgestaltung von Textmustern und Textstrukturen zu beobachten ist.

Der kognitive Stil der Praxis strebt danach, Ungewöhnliches zu beseitigen bzw. zu minimieren und so Probleme zu lösen. Er typisiert unbekannte Situationen so, als seien sie bekannt, d. h. Teil der Normalität, des Erfahrungsraumes aller Beteiligten (vgl. SOEFFNER 1983, S. 19). Routinisiertes Alltagswissen über Texte kann sich als hilfreich oder aber auch als kontraproduktiv erweisen. Letzteres geschieht vor allem dann, wenn es auf neue Schreibsituationen und unbekannte Textsorten übertragen wird. Dies liegt allerdings in der Natur des Common-sense-versicherten Alltagshandelns:

„Aufgrund dieser Organisationsform des kognitiven Stils der Praxis, des Alltags, und aufgrund der Fähigkeit, mit Problemlösungsroutinen auf neuartige Probleme zu antworten, zeigen alltägliche Deutungsmuster große Eigenständigkeit, ein enormes Beharrungsvermögen und eine ebensolche Resistenz gegenüber alternativen Deutungsangeboten.“ (SOEFFNER 1983, S. 20)

Textwissen ist ein Alltagswissen, das in einem Kommunikationsbereich – un-  
ausgesprochen – funktioniert. Wechselt der Kommunikationsbereich, ist es nicht nur deshalb schwierig, das Textwissen anzupassen, weil die Textsorten des neuen Bereichs in ihren Funktionen und Gestaltungsqualitäten neu sind, sondern auch deshalb, weil Funktionen und Gestaltungsqualitäten zum Common-sense gehören und damit ohne Aufforderung nicht expliziert werden.

Hier nun muss der Schreiblehrgang ansetzen, indem er Textsorten und ihre Textmuster veranschaulicht und Formulierungsprinzipien begründet und auf diese Weise Textwissen auf der Makro- wie auf der Mikroebene sichert. Dadurch dass er an Alltagswissen, an vorhandenes Textwissen anknüpft, es in seinem Zusammenspiel mit textsortenspezifischem Wissen expliziert, kann er dazu beitragen, dass die Schreibenden ein Bewusstsein für nützliche und weniger hilfreiche Strategien des Schreibens und des Formulierens entwickeln. Denn trotz aller Schwierigkeiten, die nicht zuletzt auch darin bestehen, mit den Sprachverwendern über Sprache zu sprechen, gilt:

„Eine Fähigkeit zur sicheren Beurteilung wissenschaftlicher Texte kann nur auf zweierlei Weise entstehen:

a) durch jahrelangen reflektierten Umgang mit Texten einer Textart wie des Wis-

senschaftlichen Artikels, also durch Wissenserwerb auf nicht gelenktem, induktivem Wege;

b) auf deduktivem Wege, also durch die Vermittlung von angewandtinguistischen Erkenntnissen; dieser zweite Weg kann den ersten nicht ersetzen, aber doch abkürzen.“ (GRAEFEN 1997, S. 327)

Die Konzeption eines fachbezogenen Schreiblehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben, der zur Beurteilung eigener Texte anleiten will und mit einem Feedback-System einen induktiv-deduktiven Weg einschlägt, wird im folgenden Kapitel beschrieben, erläutert und begründet.





#### **4 Bewusster schreiben lernen – Prinzipien, Verfahren und Bezüge eines Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben**

Das Wissen über Texte und Textsorten beeinflusst Schreibprozesse – ohne ein Wissen über Anforderungen und Funktionen einer Textsorte verlaufen Schreibprozesse ziellos, konfus, ineffektiv. Je umfangreicher und offener die Schreibvorhaben bzw. -aufgaben werden, je neuer und unbekannter die Kontexte, in denen Texte stehen, sind, desto höher sind die Anforderungen und desto komplexer die Schreibprozesse. Dies gilt im Allgemeinen, trifft aber – nach dem in Kapitel 2 über das Schreiben und in Kapitel 3 über Textsorten und ihre Anforderungen an das Schreiben Gesagten – in ganz besonderer Weise auf das wissenschaftliche Schreiben zu.

„Wissenschaftliches Schreiben zeichnet sich durch einen hohen Anspruch an das Wissen und Können von Textproduzenten aus. Die Hürden, die vom Verfasser zu nehmen sind, beginnen beim fachlichen Denken und setzen sich bei dem Anspruch fort, komplexe Sachverhalte auf einem hohen Abstraktionsniveau in konventionell vereinbarter Weise zu Papier zu bringen. Die Vielfalt der dabei zu bewältigenden Aufgaben bringt nicht nur Anfänger an die Grenzen ihrer Möglichkeiten, sondern auch Fortgeschrittene.“<sup>1</sup>

Die wissenschaftliche „Schlüsselkompetenz Schreiben“<sup>2</sup> erfordert alles in allem eine komplexe, multidimensionale Textkompetenz, die die verschiedenen Fähigkeiten des Verfassens, Beurteilens und Überarbeitens von fach- bzw. domänenspezifischen Texten und als Basis hierfür die Beherrschung des In- bzw. Miteinanders von Wörtern, Sätzen und Textteilen voraussetzt. Dass ihr Erwerb, dass das Schreibenlernen wie der Spracherwerb auch ein komplexer, nicht nur lang andauernder, sondern auch permanenter Prozess ist, ist dem Schreibenden wie dem Sprechenden in seiner Praxis nicht notwendigerweise bewusst, geht er doch davon aus, dass er die zielführenden Strategien und Verfahren beherrscht.

Hier will das im Folgenden zu beschreibende Konzept eines Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben im Fach Germanistik/Linguistik einsetzen. Anliegen ist es, den Schreibenden nicht nur ihr Textwissen bewusst zu machen, sondern ihnen auch die Notwendigkeit erfahrbar zu machen, ihr Schreiben den Anforderungen der Domäne entsprechend weiterzuentwickeln.

---

<sup>1</sup> JAKOBS, EVA-MARIA 1999: Normen der Textgestaltung. In: KRUSE, OTTO/JAKOBS, EVA-MARIA/RUHMAN, GABRIELA (Hg.) 1999: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für die Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 171-190, hier S. 172.

<sup>2</sup> KRUSE, OTTO/JAKOBS, EVA-MARIA/RUHMAN, GABRIELA (Hg.) 1999: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für die Schreibdidaktiken der Hochschule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Am Beispiel eines fach- und gegenstandsbezogenen Schreiblehrgangs, dessen Ziel es ist, das Ineinander von Thema, Argumentation und Formulierung im Textproduktionsprozess so zu veranschaulichen, dass es bewusst gestaltet werden kann, sollen Orientierungspunkte dafür aufgezeigt werden,

„wie Schreiben so organisiert werden kann, daß den Schreiber/innen dadurch auch die Möglichkeiten ihrer Entwicklung deutlich – und i. S. von Fähigkeiten und Fertigkeiten – **verfügbar** werden können“<sup>3</sup>.

Das Konzept der lehrgangsmäßigen Anleitung im Kontext eines Seminars bzw. einer Vorlesung entspricht einem Brückenschlag zwischen Schreibberatung und -förderung, wie sie im Rahmen freiwilliger, das fachbezogene Vorlesungsangebot ergänzender Schreibwerkstatt-Workshops geleistet wird, einerseits und der fachbezogenen Betreuung Studierender, die Leistungsnachweise durch Hausarbeiten erwerben, andererseits. Ziel ist es, den Schreibenden schrittweise nachvollziehbar und erfahrbar zu machen, mit Hilfe welcher Strategien sie an die Schreibaufgabe Hausarbeit herangehen können/sollten, um sie – sinnvoll – zu meistern. In Form einer lehrgangsmäßigen Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben im Fach sollen den Schreibenden Erfahrungen mit dem Schreiben ermöglicht und Text- sowie Textsortencharakteristika veranschaulicht und begründet werden. Grundfragen für die Konzeption des Lehrgangs sind:

- Wie lässt sich die Komplexität der Anforderungen an wissenschaftliche Hausarbeiten so reduzieren, dass Mechanismen der Textualität nachvollziehbar werden? Diese Frage betrifft den Umfang eines schreibförderlichen Textwissens sowie die Auswahl, Portionierung und Anordnung von Segmenten.
- Wie lassen sich Textformulierungsprozesse sinnvoll anleiten und begleiten? Diese Frage betrifft die Art der Präsentation des Textwissens und die Organisation des Lehrgangs.

Im Folgenden wird das im Lehrgang verwendete Instrumentarium aus Aufgabenstellungen und verschiedenen Formen von Feedbacks in seinem Zusammenspiel beschrieben und begründet. Ausdrücklich ist es nicht Ziel der Ausführungen, die Schreibergebnisse und Stationen der Schreibentwicklung einzelner Lehrgangsteilnehmer zu dokumentieren oder zu evaluieren. In diesem Bereich arbeiten FEILKE/STEINHOFF, die studentische Texte analysieren, die in authentischen Schreibsituationen entstanden sind. Im Kern ihres Forschungsprojekts steht

„die Ontogenese der erforderlichen kommunikativen, textlichen und sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse. Eine solche entwicklungsorientierte Forschung bietet

---

<sup>3</sup> FEILKE, HELMUTH 1993: Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch 24/1993, H. 129, S. 17-34, hier S. 31, Hervorh. im Original.

die Chance, die Norm einerseits und den individuellen Fall andererseits aufeinander zu beziehen. Sie ermöglicht es, eine Ordnung in der ontogenetischen Konstruktion der Kompetenz zu finden und nachzuzeichnen.“ (FEILKE/STEINHOFF 2003, S. 114 f.)

FEILKE/STEINHOFF geht es ausdrücklich nicht um „das Schreibproblem, die Aktualgenese des Textes“ (ebd.) und auch der vorliegende Bericht über den Schreiblehrgang zielt nicht auf die Beschreibung von Schreibproblemen, sondern auf die Begründung eines Wegs zu deren Lösung. Im Fokus stehen nicht Wege des Erwerbs von Schreibkompetenz, sondern der lehrgangsmäßig strukturierte Weg der Anleitung zu Schreibbewusstheit als Sprachhandlungsbewusstheit, die Textwissen vermitteln und so den Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz für wissenschaftliche Texte in einem Fach begleiten und fördern will. Im Folgenden ist daher zu veranschaulichen

- wie der Schreiblehrgang in den Verlauf des Seminars/der Vorlesung eingebunden ist und welche nützlichen Wechselbezüge sich daraus ergeben (s. 4.1),
- wie Schreibende im Lehrgang dazu angeleitet werden können, ihr Textwissen auszubauen und anzuwenden (s. 4.2),
- wie die ersten beiden Schritte des Lernwegs zu planen sind, die dazu dienen sollen, Anknüpfungspunkte für die Vermittlung domänenspezifischen Textwissens aufzuzeigen (s. 4.3),
- wie im Lehrgang Textmuster und Textsortencharakteristika wissenschaftlicher Texte einerseits und Wissen über den der Domäne angemessenen Sprachgebrauch andererseits er- und vermittelt werden können (s. 4.4 und 4.5),
- wie durch entsprechende Schreibaufgaben die Fähigkeit des Textüberarbeitens trainiert werden kann (s. 4.6) und
- wie ein Sprechen über Texte und eine Verständigung über Textqualitäten erfolgen kann (s. 4.7).

Indem die Schreibenden schrittweise dazu angeleitet werden, ihre Texte als Sprachwerke zu beurteilen (s. 4.8), sollen sie grundlegende Eigenheiten wissenschaftlicher Texte, die außerhalb der Domäne unbekannt sind bzw. auf Unverständnis oder Ablehnung stoßen, „weil offenbar diese Form der Darstellung des Wissens etlichen Lesern als eine Art Schreckbild schwerfälliger und unverständlicher Präsentation gilt“<sup>4</sup>, verstehen lernen. Den Schreibenden soll durch die lehrgangsmäßige Anleitung nachvollziehbar gemacht werden, warum beim wissenschaftlichen Schreiben welche Anforderungen wie zu erfüllen sind und wie

---

<sup>4</sup> NIEDERHAUSER, JÜRG 1996: Darstellungsformen in den Wissenschaften als Thema der Fachsprachenforschung. In: KALVERKÄMPER, HARTWIG/BAUMANN, KLAUS-DIETER (Hg.) 1996: Fachliche Textsorten: Komponenten – Relationen – Strategien, S. 37-64, hier S. 44.

Texte in einer letzten Phase des Schreibprozesses beurteilt werden können. So will der Lehrgang nicht nur die Arbeit am Text als Sprachwerk ermöglichen, sondern auch den Blick auf Texte als Sprachwerke schulen.

#### 4.1 Zwischen Textwissen und Fachwissen differenzieren: Kontext und Einbindung des Schreiblehrgangs

Der hier zu beschreibende Lehrgang zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben wurde im Kontext des Proseminars „Grundlagen der deutschen Grammatik“ entwickelt. Diese pro Semester von ca. 180 Studierenden der Lehramts- und Magisterstudiengänge besuchte Wahlpflichtveranstaltung will grammatisches Grundwissen sichern und anwendungsbezogen vermitteln, dies betrifft sowohl die Grundbegriffe des Lesens von Grammatiken als auch die Grundlegung eines funktionalen Zugangs zum jeweiligen Thema. In jedem Sommersemester stehen „Das Nomen und die nominalen Wörter“ im Vordergrund, im Wintersemester geht es um „Das Verb“. Beide aufgrund der Teilnehmerzahlen in Form einer Vorlesung durchzuführenden Proseminare sind in sich geschlossen und bauen nicht aufeinander auf.

Die Mehrzahl der Seminarteilnehmer erwirbt ihre Leistungsnachweise durch eine Klausur, die das im jeweiligen Semester Behandelte abfragt. Die in der Vorlesung vermittelten Grundbegriffe zum Lesen von Grammatiken und zur Einordnung von Lehr-/Lernmaterialien werden so lediglich von den wenigen vertieft und angewendet, die sich entscheiden, eine Hausarbeit zu schreiben. Dies sind pro Semester (von schriftlichen Zwischenprüfungen abgesehen) durchschnittlich zwölf Studierende. Seit dem Sommersemester 2001 können sich Freiwillige für eine Form des Leistungsnachweises entscheiden, in dem sie anstelle einer Hausarbeit oder Klausur nach bzw. zu Vorlesungsende semesterbegleitend **acht Schreibaufgaben** anzufertigen haben. Diese hier als **Schreiblehrgang** bezeichnete Konzeption verfolgt auch den Zweck, das Schreiben im Fach, das Schreiben zum Thema Grammatik, attraktiv zu machen und zu zeigen, dass sich im Umfeld grammatischer Kategorien und Formen auch anderes diskutieren lässt, als dies in Grammatiken der Fall ist. Aber weder hauptsächlich noch ausschließlich hier liegt der Fokus des Schreiblehrgangs, der seinen Teilnehmern im Rahmen einer Lehrveranstaltung die Möglichkeit bietet, schreibend Wissen über wissenschaftliche Texte (und damit Wissen für Texte und für das Schreiben) nicht nur zu erwerben oder anzueignen, sondern auch anzuwenden, anzupassen und weiterzuentwickeln. Dem Lehrgang geht es darum, aus dem Bezug zu bekannten Themen heraus **schrittweise** die Arbeit am Sprachwerk zu trainieren: Es wird nicht verlangt, wissenschaftlich schreiben zu können, sondern ermöglicht, wissenschaftlich schreiben zu lernen.

Ein aus der Perspektive des Faches gestelltes, anhand vorgegebener Quellen zu bearbeitendes Thema samt einer diesem und dem Sachwissen der Schreibenden angemessenen Fragestellung wird vorgegeben. Diese **Schreibaufgabe**

greift das Thema der jeweils aktuellen Sitzung auf. Binnen einer Woche ist ein 800-1000 Wörter umfassender Text zu verfassen, der drei Quellen in nachvollziehbarer Weise einbindet. Der überschaubare Umfang der Texte sowie die Rahmenbedingungen (vorgegebene Fragestellung mit Bezug zum Thema der Vorlesung, vorgegebene Quellen, begrenzte Bearbeitungszeit) soll das gestaltende Arbeiten am Text als Sprachwerk erlauben und so auf zwei bis drei DIN-A-4-Seiten die Umsetzung von Text- und Textsortencharakteristika ermöglichen.

Die Textproduktion wird von einem System aus schriftlichen **Feedbacks**, **Merkblättern** und **Textkommentaren** begleitet. Anmerkungen zu Texten im Allgemeinen, zu den von der Gruppe verfassten Texten und zum eigenen Text ermöglichen es den Schreibenden, das Vorgehen der Gruppe in Tendenzen, aber auch die eigenen individuellen Fortschritte (oder Rückschritte) zu erkennen und nachzuvollziehen. Auf diese Weise will der Lehrgang die Schreibenden in ihrer Schreibentwicklung unterstützen und dazu anleiten, das eigene Schreiben bzw. die persönlichen Textproduktionsverfahren zu beobachten, zu erkennen und ggf. weiterzuentwickeln, Textwissen auf- und auszubauen, Schreibsicherheit zu gewinnen, am Text als Sprachwerk zu arbeiten – und dabei domänenspezifische Determinanten des Schreibens in den Wissenschaften nachzuvollziehen.

Die folgende Beschreibung des Konzepts bezieht sich auf den im Sommersemester 2003 im Rahmen der Veranstaltung „Grundlagen der deutschen Grammatik. Das Nomen und die nominalen Wörter“ durchgeführten Lehrgang, an dem 48 Studierende (44 Lehramtsstudierende, 4 Magister) der insgesamt 206 Seminarbesucher teilgenommen haben. Insgesamt 58 Studierende haben mit den Schreibaufgaben begonnen: 6 Studierende haben nach der ersten Schreibaufgabe aufgehört und sich für eine Klausur entschieden, 2 nach der zweiten und je eine(r) nach der dritten und vierten – sie konnten aufgrund von Änderungen im Stundenplan die Vorlesung nicht weiter besuchen. Die übrigen 48 haben alle Texte verfasst.

Bereits an den in den Schreibaufgaben behandelten Themen wird deutlich, dass die Schreibaufgaben nicht (wie etwa die Klausur, die 85 Seminarbesucher geschrieben haben) in erster Linie der Sicherung oder dem Nachweis von Lernergebnissen dienen, sondern eine schriftliche Argumentation ermöglichen sollen. Die Schreibaufgaben verstehen sich als Etüden: Fragestellungen und Materialien sind vorgegeben und bieten Anhaltspunkte für die Textplanung, die Wiederholung von Themen erzwingt eine mehrfache Auseinandersetzung. Den Studierenden soll auf diese Weise augenfällig gemacht werden, dass es beim Verfassen von Texten nicht allein um das Was (den Inhalt), sondern auch um das Wie (die Darstellungsart) geht. Der Seminarplan sah folgende Inhalte vor – in der Übersicht sind die Themen der Schreibaufgaben den Terminen, zu denen sie gestellt wurden, zugeordnet:

# Seminarplan

28. April	Was ist Grammatik? (Einführung)	Aufgabe 1: Thema Sprachgefühl
05. Mai	Sprachsystem und Schriftsystem	Aufgabe 2: Thema Sprachenwerb
12. Mai	Wortarten und Wortartwechsel	Aufgabe 3: Thema Wortarten
19. Mai	Die Nomen/Substantive, ihre Bedeutungsgruppen und Wortbildungsmuster	Aufgabe 4: Thema Wortbildung
26. Mai	Die grammatischen Kategorien der Deklination	Pause
02. Juni	Die Kasus und die Präpositionen	Aufgabe 5: Thema Deklination
09. Juni	<i>Pfingstmontag</i>	<i>Ferien</i>
16. Juni	Die Grammatik des Nomens in Schulbüchern	Aufgabe 6: Thema Genitiv
23. Juni	Pronomen, Kongruenz und Referenz	Pause
30. Juni	Attribute und die Funktionen der Adjektive	Aufgabe 7: Thema Genitiv
07. Juli	Die Adjektive, ihre Bedeutungsgruppen und die Formen der Komparation	Pause
14. Juli	Wortart Numeral? Zur Klassifikation der Zahlwörter	Aufgabe 8: Thema Sprachenwerb
21. Juli	Die Grammatik der nominalen Wörter im Überblick	

**Abb. 4.1:** Das Ineinander von Vorlesungsinhalten und Schreibaufgaben

Die Schreibaufgaben nehmen Themen der Vorlesung als Anknüpfungspunkte für weiterführende Fragestellungen, die eine schriftliche Bearbeitung auf der Grundlage von zusätzlichem Textmaterial ermöglichen. So werden in den Schreibaufgaben nicht Inhalte der Vorlesung abgefragt, sondern eine argumentative Auseinandersetzung auf der Basis von Lektüre verlangt. Die gerade zu Beginn des Lehrgangs lockere Verbindung zu Inhalten der Sitzung und die wiederholte Behandlung zweier Themen entspricht dem Stellenwert der Schreibaufgaben: Sie sollen Schreibanlässe und eine weitergehende Auseinandersetzung mit verwandten oder vertiefenden Aspekten bieten, das Schreiben und die Arbeit am Text sollen im Vordergrund stehen.

Dennoch stehen die Schreibaufgaben im Bezug zur Vorlesung – und werden daher im Rahmen des Vorlesungsvortrags gestellt, dort, wo sich ein Anknüpfungspunkt bietet. Das die Basis für das Verständnis der Quellen bildende Fachwissen ist auf diese Weise gesichert: Die Lektüre der zusätzlichen Texte ist nicht alleinige Basis für den zu schreibenden Text, das in der Vorlesung Vermittelte kann einbezogen werden. Diese Vernetzung von Vorlesung und Schreibaufgabe verändert die Schreibhaltung und Funktion des zu schreibenden Textes:

- Dadurch dass das Thema bereits bekannt und die Fragestellung bereits entwickelt ist, wird der Schwerpunkt von der Ermittlung und eigenständigen Erarbeitung neuen Sach- bzw. Fachwissens auf die Verarbeitung vorhandenen Wissens verlagert.
- Es geht um den Text als Text und nicht primär um den Text als Beleg von (neu) erworbenem Fachwissen – dies wird nicht zuletzt auch daran deutlich, dass 48 Texte auf derselben Basis entstehen, was allen Lehrgangsteilnehmern bewusst ist.

Mit diesem Perspektivwechsel, der die Schreibaarbeit am Text (und nicht die

Bibliotheksarbeiten für den Text) in den Vordergrund rückt, wird der Blick auf Texte als Sprachwerke eröffnet.

Nachdem und da die Machbarkeit der Schreibaufgabe durch entsprechende Vorgaben sichergestellt ist, kann sich jeder Schreibende auf die Machart des Textes konzentrieren. Portioniert wird ihm dabei Wissen über Texte in Form von Merkblättern und Feedbackbögen zur Verfügung gestellt, das jeweils aus dem Bezug zu den Schreibaufgaben und deren Lösungswegen heraus entwickelt wird und allgemeine Text- und domänenspezifische Textsortencharakteristika veranschaulicht.

Das sich schrittweise differenzierende In- und Miteinander von Schreibaufgabe, Merkblatt und Feedback soll den Schreibenden ein Handlungswissen vermitteln, in dessen Umsetzung sie für die Zeit des Lehrgangs begleitet werden. Wissen über Textsortencharakteristika wird nicht vorausgesetzt, sondern durch die Formulierung der Schreibaufgaben und die Feedback- und Merkblätter, die jeweils zusammen mit der gelesenen vorherigen Aufgabe ausgegeben werden, aktiviert, veranschaulicht und begründet. Nicht ein von Anfang an möglichst perfekter Text ist das Ziel, sondern die Weiterentwicklung der Textproduktionsstrategie, die sich auf der Grundlage der Feedbacks (den allgemeinen und individuellen Kommentaren zu den Texten) auf dem Weg des Lehrgangs erkennen, benennen und somit fassen lässt. Dabei ist allen von vornherein klar, dass a) alle Lehrgangsteilnehmer die gleiche Schreibaufgabe bearbeiten und b) es Ziel des Lehrgangs ist, Aspekte des Schreibens anhand der selbst verfassten Texte kennen zu lernen.

Um Schwerpunkt, Aufmerksamkeit und Energie auf die Textproduktion im engeren Sinne zu richten, wird ein zeitlich-organisatorischer Rahmen vorgegeben: Innerhalb einer Woche ist unter Rückgriff auf drei Quellen zu einer vorgegebenen Fragestellung ein Text von 800-1000 Wörtern anzufertigen. Um den Fokus deutlich auf Schreibhandlung und Sprachwerk auszurichten, werden Umfang und Bearbeitungszeit begrenzt sowie Zugriffsmöglichkeiten auf Fachwissen vorgegeben. Die gegenüber einer herkömmlichen Hausarbeit veränderte Schreibsituation soll Schreibprobleme wie

„die Uferlosigkeit des Themas, die Verarbeitung einer Fülle von Literatur, die Angst vor dem weißen Blatt, wahlloses Lesen und die viel beklagte Folge, das berühmte Kaffeekoch-, Blumengieß- und Staubsaugsyndrom als Kennzeichen des Schreibprozesses“ (FEILKE/STEINHOFF 2003, S. 113)

eindämmen und dem eigentlichen Schreiben, der Schreibarbeit am eigenen Text, Priorität sichern. Um die Gefahr einer unendlichen Literatursuche oder einer Schwerpunktverlagerung zu unterbinden, werden nicht nur Fragestellungen formuliert, sondern auch die zu nutzenden schriftlichen Quellen (es sind für jede Schreibaufgabe drei) benannt und bereitgestellt. Weder die Recherche noch die

Auswahl von Literatur soll den Schreibprozess bestimmen – diese Fallstricke des wissenschaftlichen Schreibens bleiben bewusst ausgeblendet. Nicht das selbstständige Finden von Quellen, sondern das Auffinden und Aufzeigen von Bezügen zwischen gegebenen Texten soll den Textproduktionsprozess bestimmen und die Schreibarbeit am Sprachwerk prägen. Die Schreibaufgaben sind so gestellt, dass sie dem Anliegen und Vorgehen des Seminars entsprechend

- bei einem alltäglichen Grammatikbegriff anknüpfen (Aufgabe 1),
- Grundbegriffe der Schulgrammatik thematisieren und hinterfragen (Aufgabe 2),
- auf Probleme der Sprachbeschreibung aufmerksam machen (Aufgabe 3 und 4),
- die Grammatikvermittlung in der Schule einbeziehen (Aufgabe 5) und so Einblicke in sprachwissenschaftliche Argumentationen (Aufgabe 6) bieten und schließlich
- die Arbeit am Text als Sprachwerk fordern, indem sie zur erneuten Bearbeitung eines Themas/Stoffes auffordern (Aufgabe 7 und 8).

Diese Fokussierungen sollen zusammen mit der Auswahl der Quellen, die vom Handbuchartikel über den Einführungsband bis hin zum fachdidaktischen Aufsatz und zum Forschungsbericht Texte verschiedener Textsorten aus verschiedenen Jahrzehnten abdecken, eine Bandbreite der Erkenntnisinteressen und -wege innerhalb des Faches aufzeigen.

#### Übersicht über die Schreibaufgaben

**Schreibaufgabe 1:** Befragen Sie zwei Personen Ihrer Wahl nach ihrem Verständnis von **Sprachgefühl**. Fassen Sie das Ergebnis Ihres Interviews in 800-1000 Wörtern zusammen!

**Schreibaufgabe 2:** Wie verläuft der **Spracherwerb**?

Beschreiben Sie den Weg des Menschen zur Sprache unter Berücksichtigung der Ebenen des Sprachsystems, 800-1000 Wörter, drei Quellen:

1. GLÜCK, HELMUT (Hg.) 1993: Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart, Weimar: Metzler.
2. ROTHWEILER, MONIKA 2002: Spracherwerb. In: MEIBAUER, JÖRG (u. a.) 2002: Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 251-293.
3. ERNST, PETER: Zur Einführung in das Studium der Sprachwissenschaft. In: ERNST, PETER (Hg.) 1999: Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft. 2., verb. u. verm. Aufl. Wien: Edition Praesens, S. 1-1 bis 1-14.

**Schreibaufgabe 3:** Was sind und was leisten **Wortarten**? Beschreiben Sie Probleme ihrer Klassifikation und Vermittlung unter Rückgriff auf drei Quellen (800-1000 Wörter).

1. MENZEL, WOLFGANG 1986: Wortarten. In: Praxis Deutsch 13/1986, Heft 77, S. 12-18.
2. KNOBLOCH, CLEMENS 1986: Wortarten in der Schulgrammatik. Probleme und Vorschläge. In: Der Deutschunterricht 38/1986, Heft 2, S. 37-49.
3. GASSER, HERBERT 1984: Wortart oder Lexemklasse oder ...? Zu Fragen grammatischer Begriffsbildung. In: Deutsche Sprache 12/1984, S. 41-53.

**Schreibaufgabe 4:** Welche Schwierigkeiten kann man mit der **Wortbildung** haben?

1. MENZEL, WOLFGANG 1979: Wortbildung – Wortbestand. In: Praxis Deutsch 6/1979, Heft 38, S. 12-18.
2. KLJUTSCHENOWITSCH, SERGEJ/GLUSCHAK, TAMARA 2001: Zum Verhältnis von Nominalisierung und Wortbildung. In: Muttersprache 101/2001, Heft 3, S. 248-254.
3. HERINGER, HANS-JÜRGEN 1984: Gebt endlich die Wortbildung frei! In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 15/1984, Heft 53, 41-53.



**Schreibaufgabe 5:** Wie lässt sich die **Deklination** der Substantive vermitteln?

1. WILMOTS, JOS/MOONEN, ERIK 1999: Genus, Deklination und Pluralbildung in einer didaktischen Grammatik. In: Deutsch als Fremdsprache 36/1999, S. 212-219.
2. KORTE, BARBARA 1986: Die Pluralbildung als Paradigma linguistischer Theorien. In: Der Deutschunterricht 38/1986, Heft 2, S. 15-30.
3. AUGST, GERHARD 1979: Neuere Forschungen zur Substantivflexion. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 7/1979, S. 220-232.

**Schreibaufgabe 6:** Was ist los mit dem **Genitiv** im Deutschen?

1. ROWLEY, ANTHONY 1988: Zum Genitiv des ganz besonderen Typ. In: Muttersprache 98/1988, S. 58-68.
2. WEIER, WINFRIED 1968: Der Genitiv im neuesten Deutsch. In: Muttersprache 78/1968, 222-235, S. 257-268.
3. GLAS, REINHOLD 1972: Zur Semantik des Genitiv-Attributes. In: Linguistische Studien II. Düsseldorf: Schwann, S. 158-164.

**Schreibaufgabe 7:** Was ist los mit dem **Genitiv** im Deutschen? Schreiben Sie einen zweiten Text. Ziehen Sie folgende Quelle hinzu:

- STORZ, GERHARD 1980: Schwierigkeiten mit den Genitiven. In: STORZ, GERHARD 1980: Deutsch als Aufgabe und Vergnügen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 13-14.

**Schreibaufgabe 8:** Thema **Spracherwerb** (Formulieren Sie selbst eine Fragestellung!)

1. SZAGUN, GISELA 2000: Die Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim: Beltz. Kapitel 1: Beschreibung der Grammatikentwicklung, S. 9-42.
2. NIEDEGGEN-BARTKE, Susanne 1999: Flexion und Wortbildung im Spracherwerb. In: MEIBAUER, JORG/ROTHWEILER, MONIKA (Hg.) 1999: Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen: Francke, S. 208-228.
3. SCHOLER, HERMANN/LINDNER, KATRIN 1990: Zum Lernen morphologischer Strukturen. In: Der Deutschunterricht 42/1990, Heft 5, S. 60-78.

**Abb. 4.2:** Die im Rahmen der Schreibaufgaben zu bearbeiteten Fragestellungen und Texte

Das Angebot der Texte berücksichtigt den Bestand der Universitätsbibliothek und deckt ein Spektrum verschiedener Darstellungsarten ab. Kopiervorlagen sind im Semesterapparat zugänglich – alle Texte sind jedoch auch als nicht ausleihbare Exemplare vorhanden. Indem mit unterschiedlichen Texten gearbeitet wird, fordert der Lehrgang das Lesen von – zunehmend komplexen – Ganztexten, wissenschaftlichen Artikeln, die als Vorbilder wissenschaftlicher Hausarbeiten gelten. Dass der Lehrgang eine positive Einstellung zum Lesen mit sich bringen wird, kann nicht erwartet, wohl aber erhofft werden: Allen Teilnehmern ist bzw. wird schnell klar, dass die angegebenen Texte zur Kenntnis genommen werden müssen, sollen sie doch in die Ausarbeitung eingearbeitet werden.

Insofern sind die – portionierten – Leseanstrengungen effektiv, es gehört dazu (und lohnt sich), sich durchzubeißen. Jeder Text muss Verwendung finden; kein Text muss gelesen werden, um anschließend festzustellen, dass er nicht brauchbar ist – eine Situation, die sich beim wissenschaftlichen Arbeiten abseits des Lehrgangs nicht gerade selten einstellen wird. Dabei ist die Lesehaltung durch den Kontext der Schreibaufgabe (zumal sie in Frageform formuliert ist) zielgerichtet: Es geht darum, Antworten zu finden und eine der Fragestellung entsprechende nachvollziehbare Argumentation zu entwickeln.

In diesem Kontext erhält das in der Vorlesung Vermittelte stützende Funktion. Um die Fragestellung der Schreibaufgabe nachvollziehen und die Aussagen der

Quellentexte einordnen zu können, muss das Thema bekannt sein – ein weiterer Nebenaspekt des Schreiblehrgangs, der nicht zuletzt die Motivation zur aktiven Teilnahme an der Seminarsitzung fördert.

Umfangreiches Recherchieren und eigenständiges Erarbeiten von neuem Sach- bzw. Fachwissen (was bei Hausarbeiten außerhalb eines Lehrgangs, die nicht selten einen Seminarinhalt weiterdenken, auf andere Kontexte übertragen oder mit Nicht-Behandelter in Beziehung setzen, verlangt sein kann) ist nicht erforderlich. Vielmehr geht es im abgesicherten Raum um die Vernetzung des in den Quellen enthaltenen Wissens. Sinn und Zweck der Schreibaufgaben liegen also in der gedanklichen, logischen und argumentativen Aufbereitung sowie der sprachlichen Ausarbeitung von gesichertem Sach- bzw. Fachwissen – in dessen nachvollziehbarer Darstellung, nicht in dessen Recherche.

Diese Zielsetzung der Schreibaufgaben, die allen Lehrgangsteilnehmern nicht zuletzt auch deshalb bewusst ist, da alle dieselbe Aufgabe mit denselben Quellen bearbeiten, schafft eine Grundlage für einen neuen, anderen Blick auf den Text, der auf diese Weise nicht als Behältnis für Inhalte, die das Eigentliche ausmachen, aufgefasst, sondern als Sprachwerk begriffen werden kann, auf dessen Gestaltung es ankommt.

#### 4.2 Text- und Textsortencharakteristika thematisieren: Das Feedback-Merkblatt-Verfahren

Zusammen mit der gelesenen vorherigen Schreibaufgabe erhalten die Schreibenden einen **Feedbackbogen**. Dieser enthält einen Kommentar zu Facetten des Schreib- bzw. Textwissens, das sich aus den von allen verfassten Texten ablesen ließ, ergänzt um ein individuelles Feedback („Notizen zu Ihrem Text“: 3-5 Sätze zum eigenen Text). Darüber hinaus werden ein bis zwei thematisch passende **Merkblätter** mit allgemeinen Hinweisen zu Text- bzw. Textsortencharakteristika wissenschaftlicher Texte verteilt.

Im Lehrgang werden insgesamt zehn Merkblätter mit allgemeinen Regeln (s. Anhang) und acht Feedbackbögen, die auf das jeweilige Fachthema bezogene erläuternde Anmerkungen und individuelle Notizen zum individuellen Text liefern (s. 4.3 bis 4.6), ausgegeben. Die aufeinander und auf die Schreibergebnisse der Gruppe abgestimmten Materialien sollen den Schreibenden zwischen den Etappen auf ihrem Weg des Schreiblehrgangs Orientierung bieten.

Das Zusammenspiel von allgemeinen Anforderungen (Merkblatt), erläuternden Ausführungen (Feedbackbogen) und individuellen Anregungen (Notiz im unteren Teil des Feedbackbogens, die in Bezug zu Randmarkierungen und -kommentaren am Text steht) soll es dem Einzelnen ermöglichen, seine Schreib-Erfahrung zu reflektieren, seinen Text mit den Augen eines Lesers sehen zu lernen und alternative Darstellungsmöglichkeiten zu erkennen.

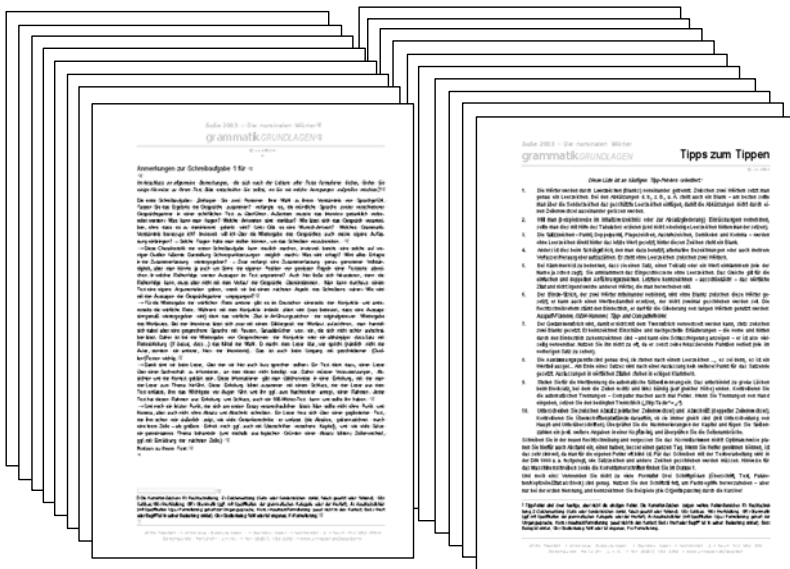


Abb. 4.3: Die Feedback-Merkblatt-Sammlung

Die Merkblätter erläutern Textqualitäten im Allgemeinen. Sie haben überwiegend die Form von Hinweislisten und somit Nachschlagecharakter.

Anders die Anmerkungen der Feedbackbögen, die aus dem Thema und der Anlage der jeweiligen Schreibaufgabe heraus Textqualitäten und Gestaltungsarten am Beispiel erläutern. Die Notizen zum Text stellen im unteren Teil des Feedbackbogens einen Bezug zu den Randmarkierungen und -kommentaren her. Letztere sind bewusst knapp gehalten, damit sie den Blick auf den eigenen Text nicht verstellen.

Die Merkblätter dienen dazu, allgemeines und textsortenspezifisches Textwissen zu sichern. Sie stellen das, was im Feedback der Anmerkungsbögen mit Bezug auf die jeweils gestellte Schreibaufgabe unter Berücksichtigung der von der Gruppe im Ganzen gewählten Lösungswege erläutert ist, in Form einer allgemeinen Richtlinie dar. Die jeweils auf einer DIN-A-4-Seite behandelten Aspekte sind:

1. Tipps zum Tippen (Fehlertypologie und -kennzeichnung, Anhang S. 225),
2. Konventionen (Zitate und bibliographische Angaben, Anhang S. 226),
3. Textmuster und Textelemente (Einleitung und Schluss, Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Literaturverzeichnis, Anhang S. 227),

4. Hinweise zum Umgang mit Zitaten (Anforderungen und Kennzeichnungen, Anhang S. 228),
5. Der rote Faden (Argumentationsmuster, Leserführung, Gliederung, Anhang S. 229),
6. Konventionen bei bibliographischen Angaben (Kennzeichnung unterschiedlicher Textsorten, Anhang S. 230),
7. Die Sprache im wissenschaftlichen Text (Ineinander von Schrift-, Fach- und Wissenschaftssprache, Anhang S. 231),
8. Texte beurteilen (Bogen zur Bestimmung von Textqualitäten, Anhang S. 232),
9. Ich und Perspektive (Charakteristika der wissenschaftlichen Darstellungsart, Anhang S. 233),
10. Texte überarbeiten (Checkliste Hausarbeit, Anhang S. 234) und
11. Fazit (Zusammenfassung der im Lehrgang erarbeiteten Textqualitäten wissenschaftlicher Texte, Anhang S. 235).

Merkblatt 2, 4 und 5 thematisieren formale Aspekte, wobei 4 und 5 das in 2 Gesagte vertiefen und differenzieren. Die Abfolge, in der die Merkblätter verteilt werden (Blatt 1 und 2, 5 und 6 sowie 7 und 8 zugleich), soll den Blick der Schreibenden schrittweise auf den eigenen Text lenken: Vom Äußeren (Tippfehler und wesentliche formale Kennzeichen) verläuft der Weg in mehreren Schritten zum Gedanklich-Sprachlichen und wird am Ende von einer Zusammenschau (Checkliste) zusammengefasst. Durch das sich im Lehrgang schrittweise aufbauende Ineinander unterschiedlicher Aspekte der Betrachtung wissenschaftlicher Texte entsteht ein System von zurück- und vorausweisenden Informationen über Text- und Textsortencharakteristika: In Form von Listen und Erläuterungen werden Hinweise zu Verfahren der Darstellungsart gegeben, zu allgemeinen Textcharakteristika wie zu fachspezifischen Textsortencharakteristika.

Das, was in den Feedbacks und Merkblättern gesagt ist, entspricht einer pointierten Darstellung von Aspekten, die auch in einer Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben in Buchform zu erwarten sind. In der Art der Präsentation unterscheiden sich die im Lehrgang verwendeten Materialien jedoch von der in der gängigen Ratgeberliteratur oder üblichen Handreichungen zum wissenschaftlichen Schreiben gewählten Form:

- Das Wissen über wissenschaftliche Texte wird nicht in allgemeinem Kontext, sondern phänomen- und beispielbezogen vermittelt.
- Darüber hinaus werden im Rahmen des Lehrgangs Erklärungen portioniert und mit eigenen Schreib-Erfahrungen verknüpft.
- Durch den Lehrgangscharakter ist außerdem eine sofortige Umsetzung und Anwendung des neu erworbenen bzw. gesicherten Textwissens erforderlich.

Auf diese Weise trägt der Lehrgang nicht nur dazu bei, implizites Wissen explizit zu machen, sondern auch dazu das explizite, deklarative Wissen der Merk-

blätter und Anmerkungen in ein Schreibhandlungswissen zu überführen. Veranschaulicht wird dies nicht zuletzt durch die Vernetzung der unterschiedlichen Feedback-Formen.

Jedes Merkblatt steht in Beziehung zu den jeweiligen Anmerkungen auf dem Feedbackbogen, so dass mit jeder Station des Schreiblehrgangs das Allgemeine im Speziellen aufgezeigt werden kann. Die auf den Feedbackbögen entwickelten und erläuterten Charakteristika der Darstellungsart können und sollen als Verfahren der Textgestaltung mit Blick auf den eigenen Text nachvollzogen werden. Dabei werden mit Bezug auf die sich aus den Schreibaufgaben ergebenden Darstellungsmöglichkeiten zentrale Gestaltungsaspekte angesprochen:

1. Auf der Basis von Quellenmaterial texten: Referieren und argumentieren (= Anmerkungen zu Schreibaufgabe 1, s. 4.3)
2. Die Funktion eines wissenschaftlichen Textes berücksichtigen: Bezüge herstellen (= Anmerkungen zu Schreibaufgabe 2, s. 4.3)
3. Wissenschaftlich argumentieren: Zitate sinnvoll einsetzen (= Anmerkungen zu Schreibaufgabe 3, s. 4.4)
4. Das Material systematisieren: Die Argumentation planen (= Anmerkungen zu Schreibaufgabe 4, s. 4.4)
5. Die Darstellungsart wählen: Die angemessene Perspektive einnehmen (= Anmerkungen zu Schreibaufgabe 5, s. 4.5)
6. Zwischen Thema und Text vermitteln: Den Text auf die Fragestellung ausrichten (= Anmerkungen zu Schreibaufgabe 6, s. 4.5)
7. Den Text gestalten: Für den Leser schreiben (= Anmerkungen zu Schreibaufgabe 7, s. 4.6)
8. Darstellungsarten nutzen: Textsortenadäquat formulieren (= Anmerkungen zu Schreibaufgabe 8, s. 4.6)

Die auf den Feedbackbögen angesprochenen Themen entsprechen dem, was in Sprechstunden bei der Rückgabe von Hausarbeiten angesichts der Machart der Texte immer zur Sprache zu bringen ist. Im Rahmen des Lehrgangs werden Textqualitäten weder nur mündlich beschrieben noch allein durch Randkommentare verdeutlicht, sondern durch eine Vernetzung von allgemeinen Anforderungen (Merkblätter), themenbezogenen Möglichkeiten der Umsetzung (Feedbackbögen) und individuellem Text (Anmerkung und Notizen) schriftlich begründet und nachvollziehbar gemacht. Dies geschieht in doppelter Weise:

- einmal mit Bezugnahme auf den eigenen Text (dies entspricht dem üblichen Weg, Textwissen zu vermitteln) und
- ein zweites Mal mit Bezug auf die Schreibaufgabe und mögliche Wege einer ihr entsprechenden Textgestaltung, die die Texte aller Lehrgangsteilnehmer aufgreift.

Diese doppelte Bezugnahme bringt für die Schreibenden die Erfahrung mit sich, dass Probleme der Textproduktion keine individuellen Unzulänglichkeiten, son-

dem Bestandteil des fach- und domänenspezifischen Schreibens sind.

Anhand der Feedbackbögen, die in ihrem allgemeinen Teil auf Verfahrensweisen der Gruppe eingehen, wird nachvollziehbar, dass nicht nur der eigene, sondern auch andere Texte nicht von Anfang an perfekt sind. So erhalten diejenigen, die überarbeitungswürdige Texte abgeliefert haben, Anhaltspunkte dafür, den nächsten Text anders anzugehen. Aber auch diejenigen, die angemessene Texte geschrieben haben, erhalten im Lehrgang die Möglichkeit zu erfahren, was an ihren Texten gut war (respektive welche anderen als das jeweils selbst gewählte Textgestaltungsverfahren es gibt, die auch oder nicht zielführend gewesen wären).

Mit den aus der konkreten Aufgabenstellung heraus entwickelten Feedbacks will der Lehrgang den Erwerb von Textkompetenz nicht über die Köpfe und Texte der Teilnehmer hinweg anleiten, sondern begleiten – insofern folgt er einem Baukastenprinzip. Er reagiert flexibel auf die jeweils gegebenen Bedingungen, d. h. die Lernschritte einer Gruppe. Flexibilität bedeutet dabei nun nicht, dass die im Lehrgang vermittelten Inhalte beliebig wären: Das, was mit Blick auf wissenschaftliche Texte zu vermitteln ist, ist durch konventionalisierte Erwartungen vorgegeben. KRUSE 2003 beschreibt den allgemeinen Konsens so:

„Verlangt wird,

- dass sie [wissenschaftliche Texte, up] in Hochdeutsch und Schriftsprache verfasst sind und keine Fehler in Bezug auf Orthografie und Grammatik, Interpunktion, Trennung, Groß- und Kleinschreibung enthalten [...],
- dass sie die stilistischen und rhetorischen Eigenschaften der (allgemeinen) Wissenschaftssprache erfüllen [...],
- dass die fachspezifischen und fachsprachenspezifischen Besonderheiten des jeweiligen Fachs [...] getroffen sind,
- dass die für die Wissenschaften typischen textlinguistischen Strukturen und Merkmale des Textaufbaus (Textsorten) realisiert werden [...],
- dass die formale Gestaltung von Texten, besonders die Zitierkonventionen, Literaturverzeichnisse, Abbildungen, grafische Gestaltung und Layout an den fachüblichen Standards (die in style guides und publication manuals geregelt werden) ausgerichtet sind [...].“<sup>5</sup>

Mit Blick auf den Lehrgang ist also zu entscheiden, in welcher prototypischen Reihenfolge diese konventionalisierten Text- bzw. Textsortencharakteristika zu thematisieren sind. Auch wenn die Abfolge den Erfordernissen angepasst werden sollte, gilt es für die ersten Schritte des Lehrgangs grundlegende Aspekte zur Sprache zu bringen – aber wo ansetzen? Beim Allgemeinen oder beim Speziellen? Beim Bekannten oder beim Neuen?

<sup>5</sup> KRUSE, OTTO 2003: Schreiben lehren an der Hochschule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: EHLICH, KONRAD/STEETS, ANGELIKA (Hg.) 2003: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 95-111, hier S. 98.

In der Abfolge und Komplexität der gestellten Schreibaufgaben (und der Quellen) wie auch in den Feedbacks ist der Lehrgang induktiv ausgerichtet. Er beginnt daher mit dem (vermeintlich) Selbstverständlichen – dem Merkblatt „Tipps zum Tippen“, das den Lehrgangsteilnehmern am Tag der Aufgabenstellung ausgehändigt wird. Dieser im Vorhinein gegebene Leitfaden soll in Erinnerung rufen, dass es Konventionen des Maschineschreibens gibt (die beim Schreiben mit der Hand nicht ins Gewicht fallen, etwa die Unterscheidung zwischen Binde- und Gedankenstrich). Die Tatsache, dass dieses Merkblatt den Schreibenden vorliegt, während sie die erste Schreibaufgabe verfassen, führt jedoch nicht notwendigerweise dazu, dass die hier erwähnten Konventionen beachtet werden. So trifft die Richtlinien dieses Merkblatts dasselbe Schicksal, das zahlreiche ungefragt gegebene Ratschläge ereilt: Sie werden nicht umgesetzt, weil ihre Relevanz nicht erkannt wird, weil ein Bezug fehlt. Dies ändert sich im Lehrgang jedoch für Schreibaufgabe 3, bei deren Verfassen die korrigierte Version der ersten Aufgabe vorliegt, deutlich. Wem schwarz auf weiß belegt ist, dass er Tipp- oder andere Fehler macht, gewinnt einen neuen Grad an Aufmerksamkeit für diese Phänomene. (Leider stimmt dieser Schluss nicht für alle, wenn auch für viele Lehrgangsteilnehmer.)

Dem Zweck, die Aufmerksamkeit zu fokussieren, dient auch das im Rahmen des Lehrgangs verwendete System von Kommentarsymbolen, das auf dem Merkblatt „Tipps zum Tippen“ in einer Fußnote bekannt gegeben wird, um nicht den Eindruck zu erwecken, diese durchaus zentralen Anforderungen – sie finden sich auch in KRUSES Auflistung zu Beginn – seien das A und O der Textbeurteilung. Der Bereich der sprachlichen Richtigkeit/Angemessenheit gehört – und genau das soll die Thematisierung der Fehlerbereiche in der Fußnote signalisieren – zum Selbstverständlichen, bildet die Basis, das Fundamentum.

Die Kürzel am Textrand verweisen auf:

1. **R**: Rechtschreibung (ggf. mit Spezifikation)
2. **Z**: Zeichensetzung (Satz- oder Sonderzeichen zu viel, falsch gesetzt oder fehlend)
3. **SB**: Satzbau
4. **WS**: Wortstellung
5. **GR**: Grammatik (ggf. mit Spezifikation der grammatischen Kategorie oder der Wortart)
6. **A**: Ausdrucksfehler (immer mit Spezifikation **Ugs.**: Formulierung gehört zur Umgangssprache; **Kont.**: Ausdruck/Formulierung passt nicht in den Kontext; **Bed.**: Wort ist in seiner Bedeutung unklar)
7. **Bez**: Bezug ist nicht eindeutig
8. **Qu**: Quellenbeleg fehlt oder ist ungenau

## 9. Fo: Formatierung.

Mit diesen Markierungen wird an in der Schule verwendete (also potentiell bekannte) Schemata der Textkorrektur angeknüpft. Über die üblichen Kategorien hinaus werden solche eingeführt, die über den Bereich der sprachlichen Richtigkeit hinaus auf Aspekte der Textgestaltung verweisen, die für wissenschaftliche Texte charakteristisch sind, wie die einheitliche Verwendung von Schriftformaten oder eine konsistente Belegtechnik.

Zu den Randmarkierungen zählen notwendige Kennzeichnungen im Bereich von richtig und falsch, die jedoch Gestaltungsqualitäten der Texte nicht erfassen. Und so dienen sie auch nicht der Beurteilung oder einer Bewertung des einzelnen Textes, sondern sind an den Verfasser gerichtete Orientierungshilfen bezüglich der Bereiche allgemeiner sprachlicher Normen und wissenschaftlicher Konventionen.

Darüber hinaus werden am Rand des Textes schreibhandlungsorientierte Formulierungshinweise gegeben, etwa: „beschreiben Sie das doch genauer“, „das müssen Sie erklären“, „hier sollten Sie definieren“, „was folgt daraus?“, „hier fehlt eine Zusammenfassung“, „ergänzen Sie eine Überleitung“, „wer sagt das? Referieren, zitieren oder verweisen Sie“. Mit diesen in den einzelnen studentischen Text eingepassten Kommentaren werden textsortencharakteristische Darstellungsarten, Schreibhandlungen wie **Beschreiben, Definieren, Erklären, Erörtern, Referieren, Schlussfolgern, Überleiten, Zusammenfassen** und **Zitieren** benannt, die bestimmte Formulierungsweisen mit sich bringen, die wiederum als Schreibstrategien fungieren können.<sup>6</sup>

Text- und Formulierungsmuster werden auch bei gelungener Umsetzung angesprochen: „gelungene Überleitung“, „gute Beschreibung“, „pointiert zusammengefasst“ usw. Auf diese Weise sollen die Schreibenden im eigenen Text sensibel für die von ihnen gewählten Möglichkeiten der Textgestaltung werden und selbstständig Formulierungen für die sprachliche Umsetzung der Schreibhandlungen finden. So werden Anknüpfungspunkte für Schreibentscheidungen markiert, die dem Einzelnen dabei helfen sollen, nicht bloß einen Text zu schreiben, sondern ein Sprachwerk zu gestalten. Dazu gehört es, Text- und Textsortencharakteristika zu erkennen und auf einem bewusst eingeschlagenen Weg umzusetzen.

Auf jedem Feedbackbogen findet sich ergänzend dazu im unteren Teil ein Bereich mit Notizen zum individuellen Text. Hier werden die den einzelnen Text

<sup>6</sup> In den Anmerkungen zu Schreibaufgabe 8 wird ein solches System von Schreibhandlungen für wissenschaftliche Texte zusammenfassend erläutert (s. S. 177 f.), das den Lehrgangsteilnehmern in den Anmerkungen zum eigenen Text schrittweise und exemplarisch verdeutlicht wurde.



betreffenden Gestaltmerkmale, die auch in den Randmarkierungen und -kommentaren angesprochen sind, thematisiert.

Derartige Hinweise zur Textqualität dienen der Unterstützung der Wahrnehmung von Textmerkmalen im eigenen Text und sollen zum Nachdenken über die Veränderung von Darstellungsarten anregen. Daher sind sie zum Teil in beschreibender, zum Teil in anweisender Form formuliert, wie das folgende Beispiel belegt. Es handelt sich um Notizen zu den Texten einer Lehrgangsteilnehmerin zu den Schreibaufgaben eins bis vier:

**Notizen zu Ihrem Text:**

Einleitend eine allgemeine Aussage zum Thema Sprachgefühl. • Weder die Befragungssituation noch die befragten Personen werden charakterisiert. Das Ergebnis des Gesprächs wird zusammenfassend wiedergegeben. Dabei ist nicht klar, wer was gesagt hat und ob ggf. die Autorin selbst Schlussfolgerungen zieht.

**Notizen zu Ihrem Text:**

Der Text hat keine Kapitelgliederung, aber Überschriften. Da nur eine Quelle verarbeitet wurde, wird das Ineinander von Sprachebenen und Erwerbsphasen nicht deutlich herausgearbeitet. • Wörtliche Zitat-Happen kommen vor (aus der einen Quelle), ansonsten ist nicht klar, wie Sie die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen in Ihrem Text verarbeitet haben. • Die Kursive ist der Objektsprache vorbehalten, bitte kennzeichnen Sie Termini durch Fett-Druck, aber nur bei der ersten Nennung dort, wo sie erläutert werden. • Bitte im Literaturverzeichnis alle Angaben nach einem Muster und vollständig.

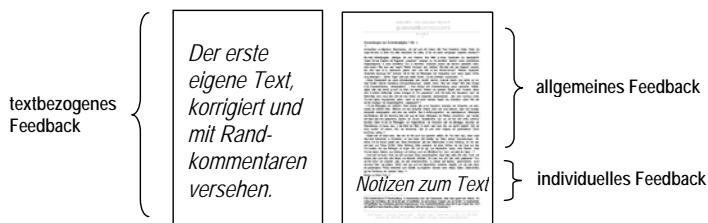
**Notizen zu Ihrem Text:**

Gut lesbarer Text. Der Text ist in Kapitel gegliedert (eine Nummerierung und eine Überschrift für den Schluss fehlen), die Überschriften sind gut gewählt, Einleitung und Schluss sind vorhanden. • Bitte kennzeichnen Sie die Objektsprache einheitlich und durchgängig durch die Kursive! (Damit ist dieses Format für andere Kennzeichnungen tabu.) • Die Möglichkeit der Gliederung innerhalb der Kapitel durch Absatz und Abschnitt ist nicht genutzt. • Der Fokus ist auf die Begründung der Systematik der Wortarteneinteilung gelegt. • Schwerpunkt liegt auf dem Menzel-Text, bei den anderen angegebenen Quellen ist nicht klar, ob, wie und wo sie Ihren Text prägen, es fehlen Zitate und Verweise. • Der Text argumentiert ausschließlich auf der Sach-Ebene.

**Notizen zu Ihrem Text:**

Titelblatt und Verzeichnisse o. k. • Gut geschriebener Text. • Einleitung und Schluss vorhanden, die den Text rahmen. • Alle drei Quellen verarbeitet. • Wörtliche und sinngemäße Zitate sinnvoll eingesetzt. • Die Objektsprache ist nicht durchgängig gekennzeichnet. • Sinnvolle Binnengliederung und gute Leserführung. • Zur Begrifflichkeit: *Wörter* sind mehrere Elemente des Sprachsystems, *Worte* sind das, was jemand geäußert hat (mehrere Sätze, ein Text). • Einige überflüssige Kommas.

Stichwortartige Notizen in dieser Form sollen den Lehrgangsteilnehmern im Einzelnen und schwarz auf weiß anzeigen, ob, wo und wie sie das auf den Merkblättern und Feedbackbögen Erörtere auf ihren eigenen Text (und ihr eigenes Schreiben) beziehen können bzw. sollten, die Randhinweise lenken den Blick in den eigenen Text und auf zentrale Strategien der Darstellung. Diese Form des individuellen Feedbacks, ergänzt um die textbezogenen Hinweise am Rand des Textes, ersetzt das im Rahmen eines Schreiblehrgangs wünschenswerte, leider bei einer Teilnehmerzahl von 48 organisatorisch nicht wöchentlich durchführbare, persönliche Einzelgespräch über den Text.



**Abb. 4.4:** Das Zusammenspiel der Feedback-Formen

Die individuelle Ebene des Feedbacks ist auch deshalb hilfreich, weil eine bei vielen kaum ausgeprägte Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, die sich beispielsweise im bereits angesprochenen Bereich von Tipps zum Tippen sogar rechnerisch nachweisen ließe, nicht selten auch zu einer falschen Wahrnehmung der eigenen Schreibfähigkeiten führt. Denn ein korrigierter und mit Randanmerkungen versehener Text lässt bei nicht wenigen Verfassern den Eindruck aufkommen, er sei ausschließlich aufgrund von Mängeln in der Zitierweise oder Tipp-, Komma-, Ausdrucksfehlern nicht optimal, die Gewichtung der Aspekte fällt vielen schwer.

Ursachenforschung mit Blick darauf, wie und ob Oberflächenmerkmale mit domänenspezifischen Textqualitäten in Zusammenhang stehen, welcher der Aspekte wesentlich ist und welche Mängel sich mit einfachen Mitteln beheben ließen, muss lediglich derjenige betreiben, dessen Text als „nicht ausreichend“ eingestuft wurde – d. h. überarbeitet werden muss (bzw. werden darf). Die weit aus meisten haken und heften korrigierte Hausarbeiten ab, wenden sich im neuen Fach den neuen Aufgaben (und Anforderungen) zu – und lernen auf diese Weise nicht, wie sie Textqualitäten erkennen oder auch herstellen können. Die Konzeption des Lehrgangs stützt die Hoffnung, dass sich eine solche Grundeinstellung ändern lässt:

- Zusammen mit dem Feedbackbogen und den Anmerkungen am eigenen Text sollen die jeweils ein oder zwei ausgeteilten Merkblätter einen gezielten Blick auf Darstellungsarten ermöglichen, einen Blick zurück auf die Machart des eigenen Textes.
- Dabei geht es dem Lehrgang nicht um die rückwärts gerichtete Korrektur einzelner Fehler oder um das Optimieren einer einzelnen als unangemessen markierten Formulierung, sondern darum, Elemente des im und mit dem Lehrgang schrittweise auf- und ausgebauten Schreib- und Textwissens für die Lösung textortspezifischer Formulierungsaufgaben im jeweils neuen Text hinzuzuziehen.

Die vorwärts gerichtete Anwendung von Textwissen wird gefordert und gefördert. So wird auch keine Überarbeitung des alten, sondern eine entsprechende

Gestaltung des nächsten Textes erwartet: Die Randmarkierungen und -kommentare sowie die aus den individuellen Anmerkungen und schreibaufgabenbezogenen Feedbacks zu ziehenden Schlussfolgerungen dienen nicht der Benotung des einzelnen Textes, sondern der Eichung von Textqualitäten. Diese sollen beim Verfassen der nächsten Schreibaufgabe bewusst berücksichtigt bzw. umgesetzt werden.

Auf diese Weise wird im Prozess des Lehrgangs zum einen ein explizites Textsortenwissen, das etwa einem Ratgeberbuch zum wissenschaftlichen Schreiben in geballter Form zu entnehmen ist, schrittweise und erfahrungsbezogen auf- und ausgebaut, zum anderen ist eine Auseinandersetzung nicht nur mit dem eigenen Text (im Sinne einer Korrektur des bereits Geschriebenen), sondern auch ein sich Einfühlen in Facetten der Gestaltungs- und Darstellungsart verlangt. Der Lehrgang

- will Textsortencharakteristika wissenschaftlicher Texte induktiv beschreiben, vermitteln und begründen,
- will auch die Möglichkeit bieten, sie in mehreren Schritten in ein sich differenzierendes Text- und Schreibhandlungswissen einzubeziehen,
- bietet Raum für Schreiberfahrungen und das Ausprobieren von Darstellungsarten,
- veranlasst jeden Teilnehmer zur Auseinandersetzung mit seiner Art der Berücksichtigung allgemeiner und fachspezifischer Merkmale der Textgestaltung,
- leitet ihn zugleich zur Umsetzung von nachvollziehbaren – da nicht nur erläuterten, sondern auch im eigenen Text gekennzeichneten – Anforderungen an.

Und noch eines ist zu ergänzen: Das im Lehrgang erforderliche routinemäßige Schreiben und die Auseinandersetzung mit den Leserkommentaren und Feedbacks scheint die Schreib-Motivation zu fördern. Schreibaufgaben werden pünktlich abgegeben und abgeholt und die Texte verändern sich, es wird an den Texten gearbeitet (s. dazu drei Beispiele zur zweiten und letzten Aufgabe im Anhang, S. 237 ff.). Dies ist dokumentierbar anhand einer Datenbank, in der die individuellen Notizen zum Text archiviert sind, die es erlaubt, die Entwicklung der Darstellungsart zu beobachten und gegebenenfalls hartnäckige Abweichungen (das Fehlen von Einleitung und/oder Schluss, Ungleichmäßigkeiten beim Belegen der Quellen oder die *ich*-orientierte Argumentation) anzusprechen.

Im Folgenden sollen nun nicht die Schreibentwicklungswege einzelner Teilnehmer dargestellt, sondern der Lehr-Lernweg, den die Gruppe im Rahmen des Lehrgangs vom Sommersemester 2003 eingeschlagen hat, beschrieben werden. Es geht darum, das Verfahren der fachbezogenen Vermittlung von Textwissen zu erläutern und Facetten des den 48 Lehrgangsteilnehmern vermittelten Text-

wissens aufzuzeigen.

Wenn sich auch aus der Abfolge der Darbietung, in den angesprochenen Text- bzw. Textsortencharakteristika und auf der Basis der Notizen zum Text Rückschlüsse auf den allgemeinen und auch individuellen Verlauf der Entwicklung von Textkompetenz ziehen ließen, so steht hier im Fokus die Konzeption des Lehrgangs – und nicht dessen Ergebnis.

### 4.3 Gestaltungsqualitäten eruieren: Geschriebener Text und zu schreibender Text

**Schreibend schreiben lernen** – das Konzept will Textwissen bewusst anwendbar machen und sucht Anknüpfungspunkte im Alltagswissen der Lehrgangsteilnehmer. Und so wählt die erste Aufgabe „Befragen Sie zwei Personen Ihrer Wahl nach ihrem Verständnis von Sprachgefühl. Fassen Sie das Ergebnis der Interviews in 800-1000 Wörtern zusammen.“ einen alltagsweltlichen Zugang zum Thema, der das Sprechen über Sprache und das Einbeziehen von Äußerungen anderer ermöglicht. In Bezug auf die Textstruktur ist die Fragestellung grundsätzlich offen, die – erwartbare – Bandbreite der Textmuster verläuft von zwei nacheinander in wörtlicher Rede wiedergegebenen Interviews über eine themenbezogen organisierte, vergleichende Darstellung referierter Positionen zum Thema Sprachgefühl bis hin zu einer (die Interview-Ergebnisse als Sprungbrett nutzenden) Abhandlung über den Begriff.

Die erste Schreibaufgabe ist so gestellt, dass die Textproduktion im Zentrum steht. Es geht um das eigentliche Schreiben, ein den Text in einem Zug verfassen, weil die verlangte Art der Textvorbereitung quasi automatisch beherrscht wird: Die Basis für den ersten Text bilden Gespräche. Diese Art der Vorbereitung des Textes (das Führen von Gesprächen) ist für die Schreibenden alltagsnäher als das Lesen und Exzerpieren wissenschaftlicher Texte, das die Vorbereitung aller folgenden Schreibaufgaben bestimmen wird. Die erste Aufgabenstellung will die Erfahrung einer einfacheren Textproduktionssituation ermöglichen und allgemeine Textcharakteristika wie

- die verständliche Wiedergabe von Aussagen für einen am Gespräch nicht Beteiligten,
  - die Ordnung von Aussagen (chronologische Wiedergabe der Gespräche oder logische Abfolge der Argumente),
  - eine nachvollziehbare Darstellung, eine Zuordnung der Aussagen und
  - die Trennung zwischen eigenen Aussagen und denen der Interviewten
- aufgreifen, veranschaulichen und verdeutlichen. Damit ist die Grundlage dafür gelegt, in den weiteren sieben Schritten des Lehrgangs Aspekte der textsortenspezifischen Darstellungsart zu entwickeln, die sich – so die Überlegung – in Anspruch und Basis, nicht jedoch im prinzipiellen Umgang mit Aussagen anderer von der Interview-Situation unterscheidet. Dies wird anhand der nächsten Schreibaufgaben zu klären sein, die nicht zwei mündliche, sondern drei schriftli-

che Quellen einbeziehen sollen.

Diese Überlegungen werden den Schreibenden im Feedback zu ihrem ersten Text mitgeteilt, mit dem Ziel, am exemplarischen Fall der Schreibaufgabe 1 allgemeines Textwissen zu erläutern, das Anknüpfungspunkte für die Veranschaulichung domänenspezifischen Textwissens bietet. Im Fokus der allgemeinen Anmerkungen zu dieser Schreibaufgabe steht u. a. das, was im Textwissen der Praxis als „das Wesentliche wiedergeben“, „Zusammenfassung“, „Argumentation“ sowie „Distanz“ (s. Kapitel 3, S. 123 f.) bezeichnet und dem Umgang mit Fachliteratur zugeordnet wird.

Am Beispiel der Texte, die zu Schreibaufgabe 1 verfasst wurden, lässt sich veranschaulichen, dass Texte auf benennbaren Quellen (hier die Äußerungen von Personen, demnächst – eben dann, wenn man schriftliche Quellen verwendet – Texte anderer Autoren) fußen können. Zwar ist ein Text geprägt vom Denken seines Verfassers, doch kann dieses auch Argumentationen anderer einbeziehen. Mit Blick auf die Darstellungsart ist also zu bedenken, dass Argumente in einer nachvollziehbaren Weise wiedergegeben werden. In diesem Kontext lässt sich die Funktion wörtlicher und – durch den Konjunktiv oder entsprechende Einleitesätze gekennzeichnet – sinngemäßer Zitate erläutern.

Diese Facetten des Textwissens werden mit Blick auf die Texte aller Lehrgangsteilnehmer im allgemeinen Teil des ersten Feedbackbogens zur Sprache gebracht, der – wie alle Anmerkungsbögen – die Beobachtungen zu den vorliegenden Texten der Studierenden in Form eines ausführlichen Textproduktionskommentars formuliert. Diese an alle gerichteten Erläuterungen zu allen Texten sollen das Sprechen über Texte und über die Gestaltung von Texten anleiten und zugleich den Blick für Text- bzw. Textsortencharakteristika schulen:

#### **Anmerkungen zu Schreibaufgabe 1**

Die erste Schreibaufgabe verlangte es, die mündliche Sprache zweier verschiedener Gesprächspartner in einen schriftlichen Text zu überführen. Außerdem musste das Interview gedanklich vorbereitet werden: Was kann man fragen? Welche Antworten sind denkbar? Wie lässt sich das Gespräch vorantreiben, ohne dass es zu dominierend gelenkt wird? Und: Gibt es eine Wunsch-Antwort? Inwieweit will ich über die Wiedergabe des Gesprächs auch meine eigene Auffassung einbringen? – Solche Fragen hätte man stellen können, um das Schreiben vorzubereiten.

Diese Charakteristik der ersten Schreibaufgabe kann deutlich machen, inwieweit bereits eine solche auf wenigen Quellen fußende Darstellung Schwerpunktsetzungen möglich macht: Was wird erfragt? Wird alles Erfragte in der Zusammenfassung wiedergegeben? – Zwar verlangt eine Zusammenfassung genau genommen Vollständigkeit, aber man könnte ja auch im Sinne der eigenen Position von gewissen Regeln einer Textsorte abweichen. In welcher Reihenfolge werden Aussagen im Text angeordnet? Auch hier ließe sich fokussieren, denn die Reihenfolge kann, muss aber nicht mit dem Verlauf der Gespräche übereinstimmen. Man kann durchaus einem Text eine eigene Argumentation geben, womit wir bei einem nächsten Aspekt der Textgestaltung sind: Wie wird mit den Aussagen der Gesprächspartner umgegangen?

Für die Wiedergabe der wörtlichen Rede anderer gibt es im Deutschen einerseits den Konjunktiv und andererseits die wörtliche Rede. Während mit dem Konjunktiv indirekt zitiert wird (was bedeutet, dass eine Aussage sinngemäß wiedergegeben wird), dient das wörtliche Zitat in Anführungszeichen der originalgetreuen Wiedergabe des Wortlautes. Bei den Interviews lässt sich zwar mit einem Diktiergerät der Wortlaut aufzeichnen, man han-

delt sich dabei aber eine gesprochene Sprache mit Pausen, Satzabbrüchen usw. ein, die sich nicht 1:1 in einen gut lesbaren Text überführen lässt. Daher ist bei der Wiedergabe von Gesprochenem der Konjunktiv oder ein abhängiger *dass*-Satz mit Redeeinleitung (*X betont, dass ...*) das Mittel der Wahl. Er macht dem Leser klar, wer spricht (nämlich nicht der Autor, sondern ein anderer, hier: der Interviewte). Die richtige Kennzeichnung von Zitaten ist auch beim Umgang mit schriftlichen (Text-)Quellen wichtig.

Damit sind wir beim Leser, über den wir hier auch kurz sprechen sollten: Ein Text dient dazu, einen Leser über einen Sachverhalt zu informieren, an dem dieser nicht beteiligt war. Daher müssen Voraussetzungen, Absichten und der Kontext geklärt sein. Diese Informationen gibt man üblicherweise in einer Einleitung, mit der man den Leser zum Thema hinführt. Diese Einleitung bildet zusammen mit einem Schluss, der den Leser aus dem Text entlässt, ihm das Wichtigste vor Augen führt und ihn ggf. zum Nachdenken anregt, einen Rahmen. Jeder Text hat diesen Rahmen aus Einleitung und Schluss, auch ein 1000-Wörter-Text kann und sollte ihn haben.

Und noch ein letzter Punkt, der sich an Ihrem ersten Text veranschaulichen lässt: Man sollte nicht ohne Punkt und Komma, aber auch nicht ohne Absatz und Abschnitt schreiben. Ein Leser freut sich über einen gegliederten Text, der ihm schon rein äußerlich zeigt, wie viele Gedankenschritte er umfasst (Abschnitte und Kapitel), und wie viele Sätze ein gemeinsames Thema behandeln (und deshalb aus logischen Gründen einen Absatz bilden, der durch Zeilenwechsel und ggf. Einrückung der nächsten Zeile angezeigt wird).

Dieses Feedback an alle, der allgemeine Teil der „Anmerkungen zu Schreibaufgabe 1“, lenkt das Augenmerk auf

- die Vorbereitung des Textes (Erarbeitung von Material, hier: Gespräche),
- die Planung des Textes (Schwerpunktsetzung und Abfolge von Inhalten),
- die Wiedergabe von Aussagen anderer (hier: wörtliche und indirekte Rede),
- die Berücksichtigung des Lesers (Ordnung und Kontextinformation zu Thema und Fragestellung) sowie
- layout-technische Textgestaltungsaspekte und -möglichkeiten.

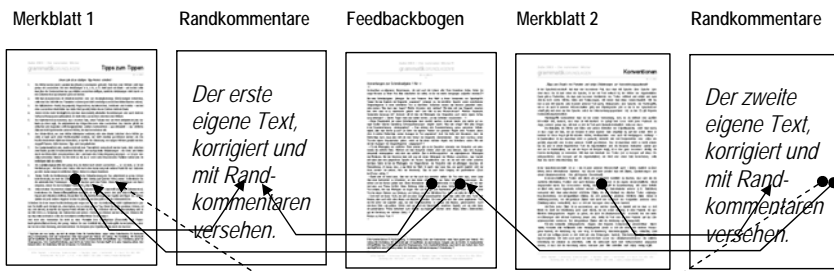
Für einige Lehrgangsteilnehmer bedeutet dies eine Erläuterung dessen, was sie – ob bewusst oder unbewusst – in und mit ihrem Text umgesetzt haben. Für andere werden hier Strategien der Textgestaltung beschrieben und begründet, die sie nicht verwendet, vielleicht gar nicht in Erwägung gezogen haben. So wird ein Nachdenken über den eigenen Text an- und eine Entscheidung für ein Textgestaltungsverfahren grundgelegt, die beim Verfassen der nächsten Schreibaufgabe (begründet) gefällt werden kann. So sollen Schreibentscheidungen ermöglicht werden.

Die Form des an alle Lehrgangsteilnehmer gerichteten Feedbacks hat den Charakter einer allgemeinen ersten Leser-Antwort auf die von Einzelnen angewendeten Verfahren der Textgestaltung. Es wird verdeutlicht, dass Texte nicht nur hinsichtlich des Inhalts (der gerade beim Schreiben im Studium für die Schreibenden als das Schwierige, Unbekannte, Komplexe im Vordergrund steht), sondern auch mit Blick auf ihre Machart betrachtet werden können. Damit wird der Werkcharakter der Texte hervorgehoben und ein erster Anknüpfungspunkt dafür geboten, nach einer dem Inhalt und der Aussageabsicht angemessenen Darstellungsart zu suchen.

Ziel der Feedbacks ist es nicht, zu thematisieren was falsch war (und damit die Kategorie der – oft zählbaren – Fehler in den Vordergrund zu stellen), sondern zu zeigen, wie die Darstellungsart von Texten entsteht (und damit auch das, was

gelingen ist, anzusprechen). Fehler werden am Rand markiert und nur im Ausnahmefall in einer über das Korrekturzeichen am Rand hinausgehenden Form thematisiert. Die sprachliche Richtigkeit soll nicht als das die Beurteilung eines Textes allein prägende Moment erfahren werden, ist sie doch selbstverständlich und notwendig, ein wesentliches, aber kein wesensmäßiges neues Qualitätsmerkmal des Schreibens.

Daher wird das Merkblatt „Tipps zum Tippen“ vor dem Verfassen der ersten Schreibaufgabe ausgehändigt. Wer Tippfehler nicht erkennen oder nachvollziehen kann, ist mit Hilfe des Merkblattes in die Lage versetzt, allgemeine Regeln und Zusammenhänge kennen zu lernen, die Aspekte der sprachlichen Richtigkeit genauso erläutern wie das zweite Merkblatt „Konventionen“ die Textsortencharakteristika des Zitierens und Referierens auf Texte, die in der nächsten Schreibaufgabe zu berücksichtigen sind. Auf diese Weise werden nicht nur allgemeine schreibtechnische Selbstverständlichkeiten den textsortenspezifischen gleichberechtigt an die Seite gestellt, sondern auch die äußeren Kennzeichen wissenschaftlicher Texte im Vorhinein thematisiert, die nicht zuletzt auch in den schriftlichen Textvorlagen zu finden sind.



**Abb. 4.5:** Die Vernetzung von Merkblättern und Feedbacks

Die Skizze veranschaulicht das dem Konzept zugrunde liegende Prinzip der Vernetzung von Textwissen: Rückblickend wird der aus der Interview-Situation von Schreibaufgabe 1 gegebene Verweis auf die Kennzeichnung von Zitaten vertieft und veranschaulicht, so dass die auf dem zweiten Merkblatt thematisierten „Konventionen“ auch im Vorhinein erschließbar werden, da sie auf Textsortencharakteristika verweisen, die sich aus dem Umgang mit schriftlichen Quellen ergeben. Der Feedbackbogen schlägt die Brücke zwischen den Markierungen am Text und den auf den Merkblättern thematisierten Text(-sorten-)charakteristika, indem er den Bezug zur Schreibaufgabe, zu den geschriebenen Texten und dem zu schreibenden neuen Text herstellt.

Mit Schreibaufgabe 2 „Wie verläuft der Spracherwerb? Beschreiben Sie den Weg des Menschen zur Sprache unter Berücksichtigung der Ebenen des Sprachsystems.“ soll das in der Vorlesung Erarbeitete (die Ebenen des Sprachsystems)

mit etwas nicht Behandeltem, neu zu Erlesendem in Beziehung gebracht werden. Dies entspricht einer Schreibsituation, die der alltäglichen Man-schreibt-um-etwas-mitzuteilen-Situation nahe ist und der Gefahr, eine Zusammenfassung der Seminarsitzung anzufertigen, entgegenwirken soll. Verlangt wird zudem das textvorbereitende Bearbeiten von Texten (zweier Kapitel aus Einführungen in die Linguistik) mit dem Ziel, die zu zwei Gebieten der Sprachwissenschaft verfassten Texte aufeinander zu beziehen. Das als dritte Quelle angegebene Lexikon soll dabei als Hilfsmittel zur Bestätigung von Aussagen herangezogen werden. In dieser Anlage ähnelt die zweite Schreibaufgabe der ersten, verlangt aber in stärkerem Maße die Vernetzung von Aussagen unterschiedlicher Herkunft. Mehr noch als die Auffassungen verschiedener Gesprächspartner zum Thema Sprachgefühl müssen die Darstellung des Spracherwerbs und die Darstellung der Ebenen des Sprachsystems aufgebrochen werden, um Bezüge herzustellen.

Schreibaufgabe 2 wird nach einer Woche, d. h. zeitgleich mit der Rückgabe der ersten Texte, gestellt, so dass die Anmerkungen zu Schreibaufgabe 1 die Textproduktion noch nicht beeinflussen können. Entsprechend werden die Texte unter Rückgriff auf dieselben Routinen verfasst, was sich an der Bandbreite der Textgestaltungsverfahren zeigt: Es gibt Texte, die auf einer der drei Quellen fußen, Texte, die äußerlich erkennbar in keinem Bezug zu den Quellen stehen, Texte, die die Inhalte der Quellen nacheinander referieren, aber auch solche, die eine eigene Argumentation entwickeln. Die im Anhang auf S. 237 ff. abgedruckten Texte decken das Spektrum ab.

Insgesamt zeigt sich an den Texten der Lehrgangsteilnehmer, dass das Schreiben auf der Basis von Textquellen nicht automatisch zu anderen Darstellungsarten führt. Zwar haben einige Teilnehmer zitiert (und damit die auf dem Merkblatt 2 im Vorhinein erläuterten Konventionen wissenschaftlicher Texte umgesetzt). Aber viele sind mit den schriftlichen Quellen ähnlich umgegangen wie mit den Aussagen ihrer Gesprächspartner: Sie haben sie inkorporiert und nicht auf die Herkunft von Aussagen verwiesen.

Auf der Grundlage dieser Beobachtungen werden gerichtet an alle auf dem zweiten Feedbackbogen Verfahren der Textvernetzung erörtert:

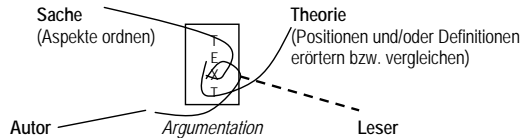
#### Anmerkungen zu Schreibaufgabe 2

Die zweite Schreibaufgabe: „Wie verläuft der Spracherwerb? Beschreiben Sie den Weg des Menschen zur Sprache unter Berücksichtigung der Ebenen des Sprachsystems.“ verlangte es, die in den angegebenen/gewählten Quellen enthaltenen Informationen zur Beantwortung der Frage heranzuziehen. Den Rahmen und das Grundgerüst für eine diesbezügliche Argumentation lieferte auch die Vorlesung. Verlangt war also, dass der zu schreibende Text a) das hinter der Frage liegende Problem beschreibt, b) deutlich macht, wo welche der Quellen verarbeitet sind (d. h. diese Quellen wörtlich oder sinngemäß zitiert) und c) Vorteile und Nachteile der beiden möglichen Antworten auf die Frage erörtert. Insofern ist die Schwerpunktsetzung deutlich eine andere als bei der ersten Aufgabe: Es geht nicht darum, zwei Positionen zu referieren (also die Argumentationen anderer einfach nur wiederzugeben), sondern auf der Basis der Lektüre von Texten eine eigene Position zu entwickeln und diese dann mit Hilfe von Argumenten – auch unter Verwendung von Argumenten aus den Texten (das sind dann im eigenen



Text Zitate!) – zu veranschaulichen. Der das Gelesene für einen Leser (neu) ordnende Anteil der Schreibvorarbeiten ist also ein wichtiger Faktor.

So hat ein auf andere Texte aufbauender – und damit: wissenschaftlicher – Text immer zwei Aufgaben: Er ist ein Text im Sinne des Wortes *textus*, ein sprachliches Gewebe, mit dem Sie Ihrem Leser ein anschauliches Bild eines Sachverhalts einerseits und der wissenschaftlichen Forschung andererseits liefern. In der Argumentation kommt es also sowohl auf die Sache als auch auf die Theorie an, beide sollten Berücksichtigung finden; etwa so:



Es braucht also ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Darstellung der Sache und der Darstellung der Forschung zum Thema. Wie lässt sich das erreichen? – Beschreiben Sie nicht nur, sondern erklären und veranschaulichen Sie! Ihr Text kann nicht alles sagen, aber er muss dem Leser das Wesentliche deutlich machen (und ihm ggf. zeigen, wo er weitere Informationen beziehen kann). Sie können nicht jedes in den Quellen genannte Detail in Ihrem Text nennen – wenn Sie einen Verweis machen, kann der Leser selbst Lese-Arbeit investieren.

Fassen Sie den Text auf als eine Weiterverarbeitung der Texte, mit denen Sie sich zum Thema schlaugemacht haben – nicht als ein bloßes Wiedergeben. Machen Sie sich also Gedanken darüber, wo ein wörtliches Zitat von Nutzen ist, weil es a) die Sache besonders klar ausdrückt oder b) einen guten Eindruck von der Quelle (der Position ihres Verfassers) liefert. Damit haben Zitate eine Funktion im und für den Text! Die Zitate aus geschriebenen Texten werden – anders als die Redebeitragswiedergaben der Interviews – hauptsächlich wörtliche Zitate sein oder sinngemäße Zusammenfassungen; es macht wenig Sinn, lange Passagen im Konjunktiv zu referieren; da die Quelle ja nichts flüchtiges Mündliches, sondern etwas fixes Schriftliches ist, kann man wortwörtlich und originalgetreu zitieren. Dabei gilt: Wörtliche Zitate stehen in Anführungszeichen! Nur sie – nichts anderes wird so gekennzeichnet. Auch wenn Sie ab und an das Gefühl haben, dass ein Wort nur „näherungsweise“ das Gemeinte trifft, setzen Sie es nicht in Anführungszeichen. Ein „sprachliches Bild“ muss man auch ohne Hinweiszeichen erkennen und ent-„schlüsseln“ können – alle Anführungszeichen in den letzten beiden Sätzen sind überflüssig. Auch für die Kennzeichnung der Beispiele (der Objektsprache) sind sie tabu.

Hier geht es um Aspekte, die im Textwissen der Praxis als Strukturierung, Fokussierung oder Diskussion präsent sind und überwiegend dem konzeptionellen Rahmen zugerechnet werden (s. Kapitel 3, S. 125 f.). Wieder ist das Leser-Feedback im Anschluss an die Lektüre der Schreibaufgaben mit explizitem Bezug auf Möglichkeiten und Verfahren der Darstellungsart formuliert und soll den Schreibenden Anhaltspunkte dafür bieten, Texte nicht nur inhaltlich, sondern auch gestaltungstechnisch zu betrachten, ihre eigenen und auch die, mit denen sie arbeiten. Es wird verdeutlicht,

- dass und wie auf der Basis von (wissenschaftlichen) Texten neue Argumentationen entwickelt werden können,
- welche Funktion den Fußnoten bzw. Quellenbelegen, den in der Sicht der Praxis primären Merkmalen wissenschaftlicher Texte, aus der Leserperspektive zukommt und
- wie mit den Möglichkeiten der Formatierung von Text am PC sinnvoll umgegangen werden kann.

Der Hinweis auf die Kennzeichnungskonventionen (Anführungszeichen, Objektsprache) greift den Inhalt des Merkblattes zur formalen Gestaltung auf, das zusammen mit dem Feedbackbogen 1 ausgehändigt wurde. Zusammen mit dem

Feedbackbogen sowie der korrigierten Schreibaufgabe 2 wird das Merkblatt „Allgemeine Textmuster“ ausgegeben. Hier werden die Textteile Einleitung und Schluss, die Gliederungseinheiten Absatz, Abschnitt und Unterkapitel sowie die Textelemente Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Literaturverzeichnis thematisiert. Ziel des Merkblatts ist es, die bislang thematisierten Textsortencharakteristika um allgemeine Textcharakteristika zu ergänzen. Damit wird die Aufmerksamkeit auf die Textqualität der Schreibaufgabe gerichtet – und damit zunächst weg von formalen Aspekten, die jedoch in den folgenden Schritten anzusprechen sind.

Durch entsprechende Erläuterungen des Feedback-Merkblatt-Systems und spezifizierende Vorgaben (die Fragestellung und die Quellentexte) gewinnen die Schreibaufgaben im Laufe des Lehrgangs mehr und mehr die Kontur eines wissenschaftlichen Textes. Das schrittweise Vorgehen und das jeweils individuelle Feedback soll einen sich mehr und mehr differenzierenden Blick auf Textqualitäten in verschiedenen Dimensionen ermöglichen.

#### **4.4 Gestaltungselemente ausdifferenzieren: Textstruktur und Schreibprozess**

Aufgabe eines Schreiblehrgangs kann – und darf – es nicht sein, Unterschiede anzugleichen oder gar eine Vorgehensweise absolut zu setzen. Schreibende müssen ihre eigenen Strategien – sofern sie zielführend sind – beibehalten und ausbauen können. Hierbei kann ein Schreiblehrgang Orientierung und Unterstützung bieten, der Hinweise auf Elemente des Schreibprozesses sowie alternative Organisationsformen gibt, um es den Schreibenden zu ermöglichen, die ihnen und der Schreibaufgabe adäquate Form des Schreibens zu bestimmen, sich bewusst für ein Vorgehen (und damit gegen andere) zu entscheiden.

Es geht also nicht darum, Schreibstrategien oder Textkompetenz neu zu vermitteln, sondern vielmehr darum, den Schreibenden die Möglichkeit zu bieten, sich schrittweise der Facetten ihrer Fähigkeiten zur Produktion von Texten bewusst zu werden. Der Lehrgang will nicht den Eindruck vermitteln, für das Schreiben wissenschaftlicher Texte sei Fremdes neu zu lernen, sondern er will zeigen, dass man auf der Basis vorhandener Strategien sein eigenes Schreiben in ein wissenschaftliches Schreiben weiterentwickeln kann.

Da die Schreibaufgaben in Frageform gestellt sind, ist es erforderlich, die Quellen unter Berücksichtigung der Frage zu bearbeiten. Nicht immer passen alle der als Quellen angegebenen Texte gleich gut zur Fragestellung, in der Regel haben die Texte nicht einmal denselben Fokus. Die entsprechende Auswahl der Texte macht die – zunächst lesende, dann textverarbeitende – Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Argumentationsweisen und Darstellungsarten erforderlich.

Da wissenschaftliches Schreiben in weiten Teilen ein Schreiben über Texte

und somit nicht als die Übersetzung einer Sprechhandlung zu begreifen ist, fällt vielen das Finden eines eigenen Textes bzw. die Abgrenzung vom fremden Text schwer. Mit Blick auf die schulische Facharbeit stellt STEETS fest:

„Was die Auswahl von Zitaten sowie die Verknüpfung von eigenem und fremdem Text betrifft, so liegen Anforderungen vor, die weit mehr als nur technisches Zitierwissen verlangen. [...] Auch hier müssen mentale und sprachliche Fähigkeiten zusammenkommen, damit die Textvernetzung im Sinne der Wissensverarbeitung und des Wissenstransfers gelingt.“<sup>7</sup>

Deutlich wird eine Überforderung der Schreibenden daran, dass „kaum eine Arbeit [...] über die Entnahme von Einzelzitaten hinaus einen wissenschaftlichen Text oder Sachtext im Ganzen oder zumindest in Teilen rezipiert und im Zusammenhang verarbeitet“<sup>8</sup> und Schreibende sich „häufig über die Tatsache hinwegsetzen, dass (wissenschaftliche) Erkenntnisse autorengelungen sind“ (S. 323) und Zitate nicht kennzeichnen.

Im Lehrgang werden in der Regel drei Texte vorgegeben, um eine überschaubare, aber doch heterogene Wissensbasis als Erweiterung des in der Vorlesung Vermittelten zu bieten. Die Pflicht, auf alle drei Texte Bezug zu nehmen, die nicht allen Schreibenden leicht fällt und nicht von allen ohne nachdrücklichen Hinweis umgesetzt wird, soll den Weg in einen eigenen Text ermöglichen (um Wissen aus drei unterschiedlichen Quellen zusammenzuführen, bedarf es textstrukturierender Überlegungen) und zu einer Auseinandersetzung mit Strategien und Verfahren der Textvernetzung führen:

„Handlungen des Zitierens und Verweisens (auf Texte) unterscheiden sich in der Art und Weise des Bezugnehmens auf andere Texte. Sie können jeweils auf ein Spektrum von Verfahren des Bezugnehmens zurückgreifen, das sich zwischen Extremen wie dem wortwörtlichen Zitieren ganzer Texte und dem reinen Verweisen auf weiterführende Literatur erstreckt. Im Übergangsbereich zwischen sinngemäßen Zitieren und fokussierendem Verweisen (auf Texte) finden sich unter anderem zusammenfassende und generalisierende Formen des Bezugnehmens auf andere Texte in verschiedenen Spielarten. Die Verfahren werden häufig kombiniert verwendet und je nach Textsorte, Disziplin und anderen ‚Constraints‘ unterschiedlich intensiv genutzt.“<sup>9</sup>

Wörtliches oder sinngemäßes Zitat oder Verweis? – diese Frage muss bei der Bearbeitung der Schreibaufgaben immer wieder gestellt werden. Als Anhalts-

<sup>7</sup> STEETS, ANGELIKA 2003a: Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit. In: Der Deutschunterricht 55/2003, Heft 3, S. 58-70, hier S. 66.

<sup>8</sup> STEETS, ANGELIKA 2003b: Die Facharbeit als wissenschaftspropädeutisches Instrument. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 50/2003, Heft 2-3, S. 316-332, hier S. 322.

<sup>9</sup> JAKOBS, EVA-MARIA 1999: Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. Tübingen: Niemeyer. S. 94.

punkt dient die Machart der Texte, die als Quellen dienen. Nicht zuletzt wegen der begrenzten Materialbasis wird das Zitat als Element der Argumentation erfahrbar: Es geht weniger um das Wissen als um die Arbeit am Text, der auf den genannten Quellen aufbauen soll. Genauigkeit und Nachvollziehbarkeit sind zentrale Komponenten dieser Arbeit am eigenen Text, der auf vorgegebene Quellen zurückgreift – auf dieselben, wie die Texte der anderen auch.

Auf diese Weise wird dem Problem der von JAKOBS 1998 als „Sünden im Umgang mit Fachliteratur“<sup>10</sup> beschriebenen Erscheinungen des Quellen-Falsch-Wiedergebens auf der einen und des Plagiats auf der anderen Seite Einhalt geboten. Man kann nicht darauf bauen, dass Oberflächlichkeit im Umgang mit den genau benannten Quellen unentdeckt bleibt, das zwingt in gewisser Weise zu Sorgfalt und wohlüberlegter Auswahl. Und ein Drittes wird geleistet: Da offensichtlich viele verschiedene angemessene Texte entstehen, wird klar, dass es beim Schreiben nicht genau eine richtige Lösung gibt. Auch wenn der Einzelne die Texte der anderen nicht sieht, wird aus den sich auf alle Texte beziehenden allgemeinen Anmerkungen des Feedbackbogens klar: Andere haben es anders gemacht, verschiedene Lösungen sind denkbar.

Bevor die dritte Schreibaufgabe „Was sind und was leisten Wortarten? Beschreiben Sie Probleme ihrer Klassifikation und Vermittlung.“ angegangen wird, ist die Grundbedingung klar, dass alle drei Quellen in die Erarbeitung des Textes einzubeziehen sind. Das Feedback zu Aufgabe 1 liegt vor, so dass die Grundüberlegungen dazu, wie mit Aussagen anderer umzugehen ist, als bekannt vorausgesetzt werden dürfen, ebenso Merkblatt 2 „Konventionen“, so dass domänenspezifische Kennzeichnungskonventionen erläutert sind.

Stärker als bei Schreibaufgabe 2 wird für die dritte durch die angegebenen Quellen wie durch die Fragestellung eine Fokussierung eingefordert. Der Fragestellung geht es nicht um Wortarten an sich, sondern um Probleme ihrer Klassifikation und Vermittlung. Aus den Texten sollen diesbezügliche Erläuterungen und Erörterungen zusammengestellt werden. Die diesmal angegeben drei Aufsätze stehen auf gleicher Ebene, das bedeutet, ein Einerseits-andererseits-Textgerüst, das den Schreibenden als das Grundmuster der Erörterung aus dem Aufsatzunterricht geläufig sein dürfte, kann zwar gewählt werden, aber nicht in der Form eines Nacheinander-Referierens, sondern in Form einer textübergreifenden Suche nach Argumenten und deren textvernetzender Darstellung. Wie die jeweils genannten Quellen in Bezug zur Fragestellung zu setzen sind, liegt jedoch ebenso im Ermessen des Schreibenden wie die Entfaltung der zur Beantwortung der Fragestellung zielführenden Textstruktur. Allgemeine Hinweise zu Ordnungsstrukturen in Texten sind mit den Anmerkungen zu Aufgabe 1 gegeben, weitere Hinweise zur Umsetzung dieser Strukturen beim Arbeiten mit

<sup>10</sup> JAKOBS, EVA-MARIA 1998: Die Hohe Kunst des Zitierens. In: KRUSE, OTTO (Hg.) 1998: Handbuch studieren. Von der Einschreibung bis zum Examen. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 206-223, hier S. 220 f.

Textvorlagen, die sich aus den Anmerkungen zu Aufgabe 2 ergeben, liegen noch nicht vor. Auf diese Weise bietet der Lehrgang den Teilnehmern Zeit, um aus eigener Kraft neue oder alternative Wege der Darstellung zu entwickeln – im geschützten Raum.

Da Texte auf der Grundlage von Schreib-Erfahrungen, d. h. mehr routinisiert und automatisch als mit Bezugnahme auf explizites Wissen, entstehen, lässt sich ein bewussteres Schreiben und die gezielte Umsetzung von Text(-sorten-) charakteristika nicht in zwei oder drei Schritten erreichen. Der wohlüberlegten Anforderung der Aufgabenstellung zum Trotz gibt es noch immer Texte, die nicht alle Quellen einbeziehen und solche, die drei Textzusammenfassungen hintereinander schalten. Insgesamt bleiben die Gestaltungsweisen der Texte, die zu Schreibaufgabe 3 verfasst werden, vergleichbar vielfältig wie die zu Aufgabe 1 und 2. Außerdem haben noch nicht alle Schreibenden zu Verfahren gefunden, alle drei Quellen in den eigenen Text einzubeziehen. Entsprechend lautet ein nicht selten in den persönlichen Anmerkungen gegebener Hinweis: „Bitte alle drei Quellen einbeziehen. Auch ein Verweis leistet dies.“

Im Feedback zu Schreibaufgabe 3 werden Textvernetzungsverfahren im Großen wie im Kleinen mit Bezug zur Aufgabenstellung verdeutlicht:

#### Anmerkungen zu Schreibaufgabe 3

Schreibaufgabe 3 „Was sind und was leisten Wortarten? Beschreiben Sie Probleme ihrer Klassifikation und Vermittlung.“ erforderte es, Wortartenbegriffe zu erläutern und zu diskutieren. Die angegebenen Quellen, die Anknüpfungspunkte für die Argumentation liefern sollten, waren sehr verschieden: die eine auf die Grammatikschreibung und den Vergleich von Grammatiken, die andere systematisch-erklärend und die dritte sprachdidaktisch ausgerichtet. Jede dieser Perspektiven bot einen Fokus für die Beantwortung der Fragestellung. Man konnte also a) ein Wortartensystem beschreiben und problematisieren (grammatikvergleichend und/oder didaktisch), b) von Beispielen ausgehend auf Probleme der Wortartbestimmung und/oder Grammatikschreibung aufmerksam machen oder c) von zentralen, in den Texten genannten Problemen ausgehen. Egal, welches Vorgehen Sie gewählt haben – die Grundüberlegungen, ihr Kontext und ihre Herkunft waren zu benennen – nicht zielführend für den Aufbau eines Textes, der auf Sachfragen wie auf Positionen der Forschung eingehen will, ist es, die Quellen nacheinander zu referieren. Ziel des eigenen Textes muss es sein, eine anschauliche Darstellung des Problems sowie der wissenschaftlichen Meinung(en) hierzu zu liefern, einen eigenen roten Faden zu entwickeln, der zur Beantwortung der Fragestellung dient und dabei auf die Quellen Bezug nimmt. Wichtig wird so das sinnvoll gewählte Zitat als Element der Argumentation.

In einem wissenschaftlichen Text können Zitate an unterschiedlichen Stellen eingesetzt werden. Sie erfüllen dann unterschiedliche Funktionen, typischerweise eine der folgenden:

- **Zitat als Ausgangspunkt:** Ein Zitat kann Ausgangspunkt für eine eigene Argumentation sein, die auf zentralen Thesen, die im Zitat auf den Punkt gebracht sind, aufbaut.
- **Zitat als Gegenpol:** Ein Zitat kann Gegenpol der eigenen Argumentation sein, es wird genutzt, um sich abzugrenzen und so die eigene Position zu bestimmen.
- **Zitat als Absicherung:** Die Grundfunktion des Zitats in wissenschaftlichen Arbeiten besteht darin, eigene Überlegungen nachvollziehbar zu machen und wissenschaftlich abzusichern. Entsprechend werden vor allem wörtliche Zitate in den eigenen Text integriert – man verschafft sich sozusagen wissenschaftliche Rückendeckung und bindet zugleich den eigenen Beitrag in die Forschung ein.
- **Zitat als Textbaustein:** Eine weitere Möglichkeit besteht darin, in Textpassagen Zitate als Textbausteine zu verwenden. In diesem Fall ist der Umfang der Zitate größer, der eigene Text erläutert die Zitate, er besteht

nicht nur aus Überleitungen, sondern kommentiert, erläutert, veranschaulicht, diskutiert das im Zitat Gesagte. Dieses Verfahren sollten Sie jedoch nur für ausgewählte Kapitel Ihrer Arbeit anwenden, in denen es darum geht, Inhalte zu referieren. Vor allem in literaturwissenschaftlichen Arbeiten kann es vorkommen, dass eine wichtige, möglicherweise längere Textpassage aus einer Primärquelle wörtlich zitiert wird und die zitierte Passage dann als Gegenstand z. B. einer Interpretation fungiert. Auch dann dient das Zitat als Textbaustein.

- **Zitat als Motto:** Kurze, typische Zitate können einem Text oder Kapitel vorangestellt werden. Das Zitat als Motto ist dem eigentlichen Text übergeordnet, steht auf einer allgemeinen Ebene. Nicht selten wird man hier Weisheiten antiker Philosophen, Sentenzen von Wissenschaftlern anderer Fächer, zentrale Thesen, Sprichwörter, Aphorismen oder geflügelte Worte finden.
- **Zitat in der Fußnote:** Werden kurze Zitate als Anmerkungen (in den Fußnoten) ergänzt, kann auf subtile Weise kommentiert werden – ähnlich wie beim Zitat als Motto, nur entgegengesetzt: Das soeben Gelesene wird durch einen Kontrast in ein anderes Licht gestellt oder nachdrücklich bestätigt oder kritisiert. Auf diese Weise haben Sie die Möglichkeit zu zeigen, dass Sie sich z. B. mit gegensätzlichen Positionen auseinandergesetzt haben. Bei solchen Zitaten stellt sich jedoch immer die Frage, ob sie nicht doch wichtig genug sind, um in den Haupttext aufgenommen zu werden.

Grundsätzlich gilt: Suchen Sie Zitate für Ihren Text (und versuchen Sie nicht, einen Text aus Zitaten zu puzzeln!). Zitieren Sie nicht zu viel (eine hohe Anzahl von Zitaten kann Sachkenntnis nicht ersetzen!). Und: Machen Sie sich klar, warum Sie zitieren – Zitate haben eine Funktion und sind nicht bloß Schnörkeleien des wissenschaftlichen Arbeitens, die ihre Kennzeichnungskonventionen mit sich bringen.

Ziel dieser Anmerkungen ist es, das Zusammenspiel von fremden Texten und eigenem Text im Großen und im Kleinen zu veranschaulichen. Dabei soll zweierlei hervorgehoben werden:

- Indem die – sehr unterschiedlichen – Funktionen beleuchtet werden, die Zitate in einem Text erfüllen können, wird die Bandbreite der Bezugnahme auf Texte anderer veranschaulicht.
- Nicht zuletzt wird auch deutlich, was unter Berücksichtigung von Quellen im eigenen Text verstanden werden kann, nämlich auch die Abgrenzung vom dort Gesagten.

Somit geht es nicht nur um Möglichkeiten der Textstrukturierung, sondern auch um die Einsatzmöglichkeiten für Zitate (und damit um das Zusammenspiel im Kleinen). Angesprochen ist das, was im Textwissen der Praxis als Textvernetzung, Textverknüpfung oder Herstellen von Textbezügen bezeichnet wird und dem Bereich Argumentation zugerechnet wird.

Das mit dem dritten Feedbackbogen verteilte Merkblatt „Richtig zitieren“ stellt den Bezug zu formalen Konventionen im Umgang mit Zitaten her – und behandelt somit den im Textwissen der Praxis etablierten Bereich der wissenschaftlichen Form (s. Kapitel 3, S. 131). Mit diesem Lehrgangsschritt sollte deutlich geworden sein, dass und wie Form und Funktion im Dienste der Argumentation zusammenspielen.

Schreibaufgabe 4 „Welche Schwierigkeiten kann man mit der Wortbildung haben?“ ist bewusst sehr offen formuliert. Zu ermitteln, wie hier Perspektiven zu wählen sind, bleibt den Schreibenden überlassen. Umgesetzt werden soll das im Feedback zur zeitgleich zurückgegebenen Schreibaufgabe 2 Hervorgehobene, um das Auffinden einer neuen Argumentation und um die Nachvollziehbarkeit

der Verarbeitung von Texten zu erleichtern.

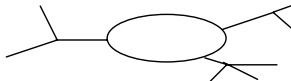
Bewusst sind die Quellen so ausgewählt, dass es schon aufgrund des Umfangs nicht möglich ist, alles wiederzugeben. So verlangt Schreibaufgabe 4 eine gezielte Auswahl. Diese bereitet den Studierenden wie vermutet Schwierigkeiten, so dass das Thema „Verfahren der Vorbereitung von Texten“ noch einmal unter dem Prozessaspekt zur Sprache kommt. Daher stellt der Feedbackbogen zu Schreibaufgabe 4 Mind-Mapping als Strategie der Vorbereitung von Texten vor:

#### Anmerkungen zu Schreibaufgabe 4

Die vierte Schreibaufgabe: „Welche Schwierigkeiten kann man mit der Wortbildung haben?“ verlangte es, zunächst einmal zu klären, dass die Frage voraussetzt, gewisse Grundelemente des Sprachgebrauchs und der Wortkombination zu erläutern und eine geeignete Argumentationsbasis zu wählen. Dies sollte der Text unter Rückgriff auf die angegebenen Quellen leisten. Wie schon bei den anderen Aufgaben ist es unmöglich in ca. 1000 Wörtern alles Relevante grammatisch genau in Regeln und Unterpunkten aufzulisten. Die Aufgabe ist mit Absicht so gestellt: In der Sprachwissenschaft werden nicht nur Grammatiken geschrieben, sondern auch erläuternde, erörternde Texte – und genau so sollen die Schreibaufgaben sein: anschaulich, problemorientiert, verschiedene Positionen/Sichtweisen diskutierend und für detaillierte Auflistungen auf andere Quellen verweisend.

Sie können nicht alles erwähnen – versuchen sie also zu pointieren, das Wesentliche, Interessante herauszuholen (deshalb ist nach Schwierigkeiten gefragt; weiter zu entscheiden ist, Schwierigkeiten für wen? Schwierigkeiten in welchem Bereich? Welche Arten von Schwierigkeiten? ...). Auch wenn Sie ohne eine so konkret gestellte Frage ein Thema bearbeiten, müssen Sie eine Fragestellung entwickeln, die es Ihnen erlaubt auszuwählen. Um einen geeigneten Ansatzpunkt zu finden, lesen Sie sich zunächst einmal überblicksartig ein. Schreiben Sie noch nicht allzu viel heraus. Denn es ist nicht sinnvoll, das, was Sie gelesen haben, einfach hintereinander zu packen und abzugeben; das Gebilde, das auf diese Weise entsteht, ist kein Gewebe, sondern eine Art Patchwork. Der Mehrwert, den Ihr Text haben kann, liegt darin, dass Sie in dem, was Sie gelesen haben, Zusammenhänge und somit eine Struktur entdecken. Wägen Sie also ab, welche Frage(n) Ihr Text beantworten kann, die Schritte, die Sie gehen müssen, um diese zu beantworten, ergeben die Struktur.

Diese können Sie sich mit Hilfe einer Mind-Map veranschaulichen, die Sie als ersten Schritt zum Textplan anfertigen sollten. Zeichnen Sie dazu in die Mitte eines Blattes ein Oval als das Zentrum (in das Sie das Thema schreiben). Lassen Sie der Struktur des Themas entsprechend Äste und Zweige aus dem Oval wachsen – für Sachwissen (Sachebene) und/oder Fachperspektiven (Theorie-Ebene). Das sieht dann etwa so aus:



Notieren Sie auf den Ästen Oberbegriffe, auf und an den Zweigen untergeordnete Begriffe oder Aussagen mit ihren Quellen. So haben Sie stets den Überblick über das, was Sie gelesen haben (über die Struktur des Themas und die Textstellen, die für die Aspekte wichtig sind). Außerdem finden Sie schnell und präzise zurück in das Buch, in den Artikel oder Aufsatz, in dem Sie ein interessantes Wissensselement entdeckt haben.

Sie sehen nun, was Sie wissen und haben das Material, aus dem Sie Ihren Text weben werden, vor Augen. Nun können Sie bestimmen, wie Sie zum Thema schreiben wollen. Die Fragestellung hilft Ihnen dabei – streifen Sie sie also nicht ab, sondern versuchen Sie lieber, weitere Teilfragestellungen zu finden (die es Ihnen erlauben, die Frage schrittweise zu beantworten. Machen Sie Ihren Text dicht, vermeiden Sie Langatmigkeit. Kürzen Sie zu Detailliertes, das für Ihren Punkt zwar nicht unwichtig, aber doch eher nebensächlich ist, ab, indem Sie Verweise einbauen (und den Leser, der alles ganz genau wissen will, an die besten Stellen der Grammatiken oder Aufsätze schicken, wo er ergänzend lesen kann). Arbeiten Sie einen Punkt, den Sie für zentral halten, gründlich heraus, indem Sie beispielsweise die Darstellung dieses Aspektes in verschiedenen Quellen vergleichen. Dabei können Sie mit wörtlichen und sinngemäßen Zitaten arbeiten: Leiten Sie sie ein (*XY betont, stellt fest: in der \*\*\*-Grammatik wird diesbezüglich folgende Unterscheidung gemacht, ...*), stellen Sie sie nebeneinander, kommentieren Sie, was in der Literatur steht, ziehen Sie Schlussfolgerungen – lenken Sie den Leser.

Angesprochen ist hier der im Textwissen der Praxis mit den Stichwörtern Struktur, Strukturierung, Gliederung angesprochene Bereich. Der vierte Feedbackbogen soll – zusammen mit dem Merkblatt „Der rote Faden“ – noch einmal deutlich machen, dass nicht die umfassende Darstellung aller in den Quellen zu findenden Aspekte verlangt ist, sondern eine auf die Fragestellung hin ausgerichtete nachvollziehbare Auswahl. Dies zu betonen, steht in der Tat an, zumal sich bei einigen Texten, die noch immer die drei Quellen nacheinander abhandeln, der Eindruck aufdrängt, dass sie parallel zum Lesen verfasst worden sind.

Der Einsatz einer Mind-Map soll bewirken, dass zwischen das Lesen und das Schreiben ein strukturierender Schritt eingeschoben wird, der es ermöglicht, alternative Argumentationen durchzuspielen – und so zu einer eigenen Textstruktur zu finden. Dieses Verfahren, das einen Abstand zu den Quellen und zugleich die Reflexion über Textplanung ermöglicht, soll und muss von den Teilnehmern genutzt werden können. Einige scheinen eine solche oder ähnlich wirkende Strategie entwickelt zu haben, andere wenden noch immer die andere, nicht zielführende Routine des Nacheinander-Zusammenfassens an. Um nun den erforderlichen Reflexionsgrad zu erreichen, wird den Lehrgangsteilnehmern eine Pause auferlegt. Die nächste Schreibaufgabe wird nach zwei Wochen gestellt – zusammen mit der Rückgabe der Texte und Feedbackbögen zu Aufgabe 4. So können alle bisher verteilten Feedbacks und Merkblätter bei der Erarbeitung des Textes berücksichtigt werden.

Ging es bis hierher darum, am Text als Text zu arbeiten, der als Repräsentant einer Textsorte nicht nur allgemeine Textcharakteristika, sondern auch fachspezifische Textsortencharakteristika aufweisen muss, soll die sich nun anschließende zweite Etappe des Lehrgangs der Arbeit am Sprachwerk dienen. Dass es beim Verfassen der Schreibaufgaben um eine besondere Art der sprachlichen Darstellung geht, ist im bisherigen Verlauf des Lehrgangs nicht über Hinweise zum Sprachgebrauch selbst, sondern mittelbar über Hinweise zur Vorbereitung und zum Anliegen von Texten thematisiert worden:

- das Sortieren und Ordnen von Aussagen mit Blick auf eine Fragestellung,
- das Trennen zwischen den eigenen Aussagen und denen anderer,
- das Zitieren und Belegen von Quellen zum Zweck der Nachvollziehbarkeit und Nachprüfbarkeit von Aussagen,
- das Fokussieren auf das Wesentliche.

Im Folgenden ist nun zu veranschaulichen, wie der Sprachgebrauch im wissenschaftlichen Text die allgemeinen Ziele der Objektivität, Nachvollziehbarkeit und Nachprüfbarkeit unterstützen kann.



#### 4.5 Das Sprachwerk fokussieren: Wissenschaftssprache und Wissenschaftsstil

Ein erstes Kennzeichen wissenschaftlichen Stils ist seine argumentative Intertextualität, die sich aus der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen ergibt und mit Zitaten, Belegen, Verweisen sowie der Bibliographie den wissenschaftlichen Apparat bildet. Weitere Spuren der Darstellungsart werden als „Rhetorik der Antirhetorik“<sup>11</sup> bzw. **windowpane style** wie folgt beschrieben:

„Es ist ein Stil, der den sprachlichen Charakter des wissenschaftlichen Textes so weit wie möglich vergessen machen möchte, als ob die Sprache eine klare Fensterscheibe wäre, durch die die Aufmerksamkeit des Lesers oder Hörers nahezu ungehindert auf eine außersprachliche wissenschaftliche Tatsache dringen könnte.“ (KRETZENBACHER 1992, S. 8)

Die Technik, mit der diese größtmögliche Transparenz erreicht werden kann, ist – abgesehen von der Nennung der Quellen – als dreifaches Verbot<sup>12</sup> bzw. Tabu<sup>13</sup> charakterisiert worden. *Ich*-Tabu, Erzähl-Tabu und Metaphern-Tabu umreißen die Darstellungsart wissenschaftlicher Texte, die durch Nachvollziehbarkeit größtmögliche Objektivität anstrebt. Sie bilden notwendigerweise Anknüpfungspunkte für die Vermittlung von sprachanalytischem Textwissen, zumal sie in den reduzierten Varianten „Man darf nicht *ich* schreiben“ und „Man darf das Präteritum nicht gebrauchen“ Puzzleteile im Wissen der Schreibenden sind, die es ebenso mit einzubeziehen gilt wie die weit verbreitete Kennzeichnung uneigentlichen Sprechens durch Anführungszeichen.

Dass es hierbei nicht um Formulierungsanweisungen, sondern um sprachliche Konsequenzen einer wissenschaftlichen Haltung geht, legen WEINRICHS Ausführungen zum *Ich*-Verbot der Wissenschaftssprache nahe:

„Auszahlungen des tschechischen Linguisten EDUARD BENE<sup>o</sup> zum Gebrauch der Personalformen des Verbs in wissenschaftlichen Fachtexten haben ergeben, daß die Ichform eine außerordentlich niedrige Frequenz hat, die bei etwa 0,2 % liegt. [...] Das kann man wohl nicht anders als mit einem *Ich*-Verbot erklären, das aller-

<sup>11</sup> KRETZENBACHER, HEINZ LEONHARD 1992: Wissenschaftssprache. Studienbibliographie Sprachwissenschaft 5, Heidelberg: Groos, S. 7.

<sup>12</sup> HARALD WEINRICH leitet allerdings seine diesbezügliche Charakterisierung von Syntax und Lexik der Wissenschaftssprache wie folgt ein: „Da ich nun oben gesagt habe, daß wissenschaftliche Fach- und Begriffswörter grundsätzlich randscharf zu bilden sind, mag es mir zur Veranschaulichung gestattet sein, die nachfolgenden Überlegungen etwas überscharf zu formulieren. In diesem Sinne darf ich vielleicht die Eigenschaften der wissenschaftssprachlichen Syntax überpointiert in Form von drei Verböten beschreiben“ (WEINRICH, HARALD 1989: Formen der Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, S.119-158, hier S. 132), was durchaus zu Rückschlüssen verleiten mag.

<sup>13</sup> Vgl. KRETZENBACHER, HEINZ L. 1994: Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: KRETZENBACHER, HEINZ L./WEINRICH, HARALD 1994: Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter, S. 15-39.

dings so gut wie nirgendwo explizit ausgesprochen ist, sondern stillschweigend aus dem Gebot der wissenschaftlichen Objektivität abgeleitet wird. Denn die Tätigkeit des Wissenschaftlers soll ja von den individuellen Besonderheiten der einzelnen Forscherpersönlichkeit unabhängig sein, sie muß ferner jederzeit intersubjektiv nachgeprüft werden können und darf daher ihre Ergebnisse als ‚wahr‘ angeben, solange sie nicht falsifiziert sind. Nun gibt es für die Wahrheit wissenschaftlicher Sätze keine linguistischen Regeln. Ob ein wissenschaftlicher Satz wahr oder nicht wahr (richtig oder falsch) ist, entscheidet sich am Sachverhalt und unter bestimmten Bedingungen auch an der logischen Form des Satzes. Das gilt grundsätzlich auch für *Ich*-Sätze. Aber das *Ich* ist primär ein einzelner und so gilt hier der alte Lehrsatz: De singularibus non est scientia. Es liegt also nahe, in wissenschaftlichen Sätzen vom *Ich* (und natürlich auch vom *Du*) abzusehen. Das Resultat ist folglich, was die Syntax der Wissenschaftssprachen betrifft, eine starke Uniformierung ihrer Sätze durch die Reduktion auf *Er/sie/es*-Strukturen der dritten grammatischen Person. Viele wissenschaftliche Sätze gehen noch einen Schritt darüber hinaus. Sie verzichten ganz auf die Angabe einer handelnden Instanz, eines Agens, auch einer dritten Person und gehen zu diesem Zweck ins Passiv über.“ (WEINRICH 1989, S. 132 f., Hervorh. up)

Sich Gedanken darüber zu machen, in welcher Hinsicht eine Formulierung den Verfasser mitbetont oder außen vor lässt, erzählend bzw. nicht-erzählend ist, oder zu bildhaft und somit irreführend oder missverständlich wird, ist ein zentraler Schritt zur gestaltenden Arbeit am und für das Sprachwerk.

Mit Schreibaufgabe 5 „Wie lässt sich die Deklination der Substantive vermitteln?“ werden daher Anknüpfungspunkte für persönliche Bezüge oder Identifikation geboten, um den Bereich der angemessenen Darstellungsart jenseits von formaler Gestaltung und Textgliederung ins Spiel zu bringen. Und in der Tat: Viele Schreibende (die meisten sind ja Lehramtskandidaten) beziehen persönlich Position, das *Ich* hält Einzug in die Texte. Um nun zu vermitteln, warum diese Darstellungsart nicht immer und gerade im wissenschaftlichen Text selten die angemessene ist, gilt es, Hilfen zur Formulierung zu geben. Diese können nicht in Form von Anweisungen oder Regeln gegeben werden, da die Ausdrucksmöglichkeiten zu vielfältig sind. Vielmehr gilt es, einen Rahmen zu bestimmen und Kriterien dafür anzubieten, Formulierungen zu beurteilen.

Um klarzumachen, dass es auf der Suche nach einer wissenschaftlichen Sprache weder um das Nachahmen eines bestimmten Tons noch das Mechanisch-Gedankenlose eines bestimmten Repertoires von Formulierungen geht, sondern um die eigene Sprache im eigenen Text, will der Schreiblehrgang ein Sprachbewusstsein fördern. Dabei wird darauf gesetzt, dass durch das Wechselspiel von Erläuterungen, Randkommentaren am eigenen Text und der Darstellungsart der zu lesenden wissenschaftlichen Artikel eine Aufmerksamkeit für sprachliche Darstellungsarten geweckt wird, die es ermöglicht, aktiv zu formulieren. Der Schreiblehrgang soll klar machen: Es geht nicht darum, eine sprachliche Maske aufzusetzen und etwa das Wort *ich*, das Präteritum oder Metaphern

zu vermeiden, sondern darum, im Text adäquat sprachlich zu handeln. Zentrale sprachliche Texthandlungen, die sich als solche erörtern und in eigenen Texten auffinden lassen, konstituieren die „besondere Dialogizität“<sup>14</sup> der Wissenschaftssprache, die sich in der Intertextualität und der (persuasiven) Argumentation wissenschaftlicher Texte zeigt:

„Der Dialog wird mit dem intertextuellen Mittel des Zitats als Berufung auf unterstützende und als Auseinandersetzung mit konkurrierenden Theorien sowie intratextuell als argumentative Antizipation möglicher Einwände oder Verständnisschwierigkeiten der Leserschaft ausgetragen.“ (KRETZENBACHER 1998, S. 137)

Dieser Dialog, der – den Tabus der Wissenschaftssprache entsprechend – ohne explizite Bezugnahme auf Sprecher und Angesprochene(n) zu führen ist, wird im Lehrgang als auf eine Fragestellung ausgerichtetes Ineinander von Theorie- und Sachebene beschrieben.

Die Lehrgangsteilnehmer sollen durch regelmäßiges Schreiben, das sie dazu anhält, regelmäßig zu lesen und immer wieder neu zu formulieren, aus eigener Kraft Strategien für die adäquate Nutzung sprachlicher Darstellungsarten entwickeln. Diese sollen durch die Hinweise auf den Merkblättern und Feedbackbögen ergänzt werden und die Schreibenden darin unterstützen, über ihre Texte und den Sprachgebrauch in Texten nachzudenken und bewusst zu formulieren:

#### Anmerkungen zu Schreibaufgabe 5

Schreibaufgabe 5 fragte „Wie lässt sich die Deklination der Substantive vermitteln?“ – diese Frage zielt auf die Meta-Ebene, auf die Ebene über der Beschreibung von Grammatik: Es geht um die Beschreibung der Vermittlung der Grammatik, um das Erklären von Regeln und Ausnahmen. Damit geht es auch um das Abwägen von Vor- und Nachteilen bestimmter Darstellungsarten: Wie ist nun diese Auseinandersetzung mit der Theorie der Grammatikbeschreibung einerseits und den Besonderheiten der Deklination andererseits in einen Text zu bringen, der einem Verfasser die Fragestellung, ihre Grundlagen und Konsequenzen nahe bringen will?

Im Sinne einer sachorientierten und möglichst objektiven Darstellung ist es beim wissenschaftlichen Schreiben üblich, dass Verfasser von Texten das Sachproblem – und nicht die eigene Person – zum Ausgangspunkt der Argumentation machen. Nicht selten wird generell davon abgeraten, das Wort *ich* in wissenschaftlichen Texten zu verwenden. Und in der Tat nimmt man Aussagen den willkürlichen Klang, wenn man anstelle der *ich*-Form passivische Wendungen wählt, vgl. *Ich habe drei Grammatikmodelle verglichen.* → *Vergleicht man drei Grammatikmodelle ... Beim Vergleich dreier Grammatikmodelle ...*

Versteht man Wissenschaft als das „durch Forschung, Lehre und überlieferte Literatur gebildete, geordnete und begründete, für gesichert erachtete Wissen einer Zeit“ einschließlich der „für seinen Erwerb typische[n] methodisch-systematische[n] Forschungs- und Erkenntnisarbeit“ (dtv-Lexikon 1997, S. 120), die in einem bestimmten organisatorischen Rahmen stattfindet, wird deutlich, dass ein entsprechender situationsspezifischer Text komplexen Anforderungen entsprechen muss. Diese ergeben sich jeweils aus dem Fach heraus.

Aber es gibt auch fächerübergreifende, allgemeine Herangehensweisen der Wissenschaften. Diese sind von UMBERTO ECO als vier Kriterien der Wissenschaftlichkeit beschrieben worden, die wissenschaftliche Texte cha-

<sup>14</sup> KRETZENBACHER, HEINZ LEONHARD 1998: Fachsprache als Wissenschaftssprache. In: HOFFMANN, LOTHAR (Hg.) 1998: Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, New York: de Gruyter, S. 133-142, hier S. 135.

akterisieren:

1. Die Untersuchung behandelt einen erkennbaren Gegenstand, der so genau umrissen ist, daß er auch für Dritte erkennbar ist. [...].
2. Die Untersuchung muß über diesen Gegenstand Dinge sagen, die noch nicht gesagt worden sind, oder sie muß Dinge, die schon gesagt worden sind, aus einem neuen Blickwinkel sehen.[...].
3. Die Untersuchung muss für andere von Nutzen sein. [...]
4. Die Untersuchung muß jene Angaben enthalten, die es ermöglichen, nachzuprüfen, ob ihre Hypothesen falsch oder richtig sind, sie muß also Angaben enthalten, die es ermöglichen, die Auseinandersetzung in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit fortzusetzen.“ (Eco 1993, S. 40 ff., Hervorh. im Original, Zitat in alter Rechtschreibung)

Aus dieser Perspektive betrachtet, entsteht wissenschaftlicher Stil als Ergebnis des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. Der Text ist ein Ineinander von Beobachtungen, der Verschränkung von unterschiedlichen Ansatzpunkten im Vergleich und Schlussfolgerungen. Diese werden nicht privat, sondern sachlich begründet und mit der Form der Darstellung wissenschaftlich abgesichert sowie nachvollziehbar und allgemein gültig formuliert; also nicht: *Ich habe durch einen Vergleich herausgefunden, dass ...*, sondern: *Ein Vergleich von ... zeigt, dass... oder: Ähnlich hat das auch XY beschrieben: „...“ bzw. A geht davon aus, dass „...“, hingegen stellt B fest: „...“*

Das *Ich* ist – so lässt sich aus der Beobachtung schlussfolgern – indirekt da, indem es den Text plant (Fragestellung, Aufbau, Argumentation und Auswahl von Quellen und Zitaten). Sprache und Text geben den Blick auf die Dinge frei – wie Fensterscheiben. Entsprechend macht sich der Verfasser nicht zum Thema, sondern unsichtbar. Nie geht es um ein explizites *meiner Meinung nach*, sondern immer um ein auf andere Positionen bezogenes *daraus lässt sich schließen, dass ...*

Diese Erläuterung soll zusammen mit dem Merkblatt „Sprachgebrauch“ (s. Anhang, S. 231) darauf hinweisen, dass es im Text auch auf die Sprache und den Ton ankommt. Dass dies im Textwissen der Praxis präsent ist, belegen die zahlreichen Formulierungen, die dem Bereich sprachliche Gestaltung zugeordnet werden können (vgl. Kapitel 3, S. 126 ff.). Während im Textwissen der Praxis alles Sprachliche, das Allgemein-Stilistische wie das Domänenspezifische, in eins gesetzt wird, werden im Lehrgang zunächst und ausschließlich die domänenspezifischen Anforderungen an die Formulierung wissenschaftlicher Texte erläutert.

Damit wird der Blick – erstmals explizit – auf Sprache und Stil gerichtet, in einer Form, die nicht einzelne Formulierungsmuster als richtig oder falsch klassifiziert, sondern einen Rahmen eröffnet, der es erlaubt, die individuelle Formulierung zu bemessen. Bewusste Schreib- und Formulierungsentscheidungen sollen auf diese Weise ermöglicht werden, so geht es beispielsweise darum, abzuwägen, warum ein *ich*, *wir* oder *man* zielführend ist oder warum nicht. So manche auf dem Weg hierher gelungene Formulierung wird so im Nachhinein begründet bzw. in Zukunft als Formulierungsentscheidung begründbar.

Wie lässt sich nun eine dem wissenschaftlichen Text angemessene Sprache (oder geht es nicht eher um eine angemessene Darstellungsart?) finden bzw. erläutern? Auf diesem Hintergrund wird Schreibaufgabe 6 „Was ist los mit dem Genitiv im Deutschen?“ gestellt. Als Quellen sind drei Texte aus drei Jahrzehnten angegeben, die sich in der sprachlichen Darstellungsart wahrnehmbar unterscheiden. Wieder ist die Schreibaufgabe so gestellt, dass zunächst einmal ein Fokus gefunden werden muss. In den Anmerkungen zu Schreibaufgabe 6 wird dies thematisiert, um das gedanklich-argumentative Textordnungsproblem mit

Hinweisen zur sprachlichen Darstellung zu verknüpfen und auf diese Weise die Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt der Darstellungsart zu lenken:

#### Anmerkungen zu Schreibaufgabe 6

Schreibaufgabe 6 fragte „Was ist los mit dem Genitiv im Deutschen?“ – dies fragt nicht nur nach der nominalen Kategorie, sondern auch nach Anknüpfungspunkten für Probleme oder Besonderheiten ihres Vorkommens bzw. ihrer Verwendung. Die Formulierung der Aufgabe ist ein charakteristisches Beispiel für die Unterscheidung zwischen Themenbereich (Genitiv als nominale Kategorie) und Fragestellung (Was ist los? Gibt es a) Besonderheiten, b) Schwierigkeiten, c) ...?). Sofort ist deutlich, dass diese Frage präzisiert werden muss, dass man sich Wissen verschaffen muss, um sie – differenziert und schrittweise – zu beantworten. Daher ist das Recherchieren von Literatur, die dem eigenen Text als Quelle zugrunde gelegt werden kann, ein wesentliches Element wissenschaftlichen Arbeitens. Erst das Lesen und der damit verbundene Zuwachs an Wissen über die Sache selbst einerseits und über Positionen zur Sache andererseits ermöglicht die Entfaltung der Fragestellung, die sich aus dem Thema entwickelt. Für die Darstellung braucht man einen Fokus.

In einem solchen Wechselbezug zwischen Thema (Themenbereich) und Fragestellung (ent-)steht die Argumentation des Textes: Weder ist es sinnvoll, allein über den Genitiv (als Kasus neben anderen Kasus) zu schreiben, noch ist es zielführend, die Klagen über Sprachverfall, die an der – seltenen – Verwendung des Genitivs festgemacht werden, an sich zu thematisieren. Vielmehr ist es erforderlich, typische Beispiele der Verwendung des Genitivs zu finden und Forschungspositionen zuzuordnen. Das Ineinander von Theorie- und Sachbezug lässt die Argumentation entstehen. Wichtig ist nun, einen Darstellungsfokus festzulegen: a) von der Theorie zur Sache oder b) von der Sache zur Theorie. Ist dieser bestimmt, gilt es, die Fragestellung in Teilfragestellungen zu zerlegen und so schrittweise die Argumentation zu entwickeln. Damit ist der rote Faden bestimmt, so dass sich Argumente und Beispiele aus den Quellen einbinden lassen.

In geschriebenen Texten geht es darum, dem nicht anwesenden Leser Sachverhalte anschaulich zu machen und nachvollziehbar zu präsentieren. Bei der Vertextung, d. h. bei der Art und Weise, wie die Sätze eines Textes miteinander verknüpft sind, ist es wichtig, darauf zu achten, dass Thema und Aussage eines Satzes (auch: eines Absatzes als einer Gruppe zusammengehörender Sätze) deutlich werden. Die Gelungenheit eines Textes in dieser Hinsicht zu beurteilen, ist einem (außen stehenden) Leser in der Regel leichter möglich als dem Verfasser selbst. Dennoch kann man als Autor lernen, seinen Text mit Abstand zu betrachten und zu beurteilen. Worauf sollte man achten? Wichtig für die Nachvollziehbarkeit eines Textes sind:

- a) Textstrukturen; Absätze und Abschnitte gliedern den Text nicht nur äußerlich. Sie haben eine Aussage, die innerhalb des Textes bestimmte Funktionen übernimmt. Sie dienen dazu, etwas zu benennen, zu beschreiben, zu erläutern, zu definieren, zu veranschaulichen, zu erörtern, einzuordnen oder hervorzuheben. Vor allem auf der Ebene der Absätze sollte man sich die Funktionen klarmachen und die Sätze dementsprechend formulieren – jeder Absatz erfüllt eine solche Funktion.
- b) Textverknüpfungen; diese schaffen Verbindungen zwischen Sätzen und Absätzen. Verknüpfungen können gedanklicher Art (*der Genitiv – die nominale Kategorie*) oder sprachlicher Art (*der Genitiv – er*) sein. Der sprachlichen Verknüpfung dienen außerdem Konjunktionen und Adverbien, die Zusammenhänge und Beziehungen zwischen einzelnen Aussagen ausdrücken, die der Leser selbst nicht herstellen kann (*sowohl ... als auch, weil, daher, deshalb*).
- c) Textverweise; diese stellen Bezüge innerhalb eines Textes, aber auch zwischen verschiedenen Texten her. Hierzu gehören Einleitungen, Zusammenfassungen und Überleitungen sowie sinngemäße Zitate, die aus dem Text hinaus auf Stellen in anderen Texten hinweisen. Mit Hilfe von Verweisen werden Texte abgedichtet. Sie zeigen dem Leser, wie er Textaussagen zusammenfügen muss und wo er Wissenslücken füllen kann.

Diese drei Komponenten der Nachvollziehbarkeit dienen der Leserführung. Sie statten den Leser sprachlich und gedanklich mit Hintergrundinformationen aus: Sie setzen ihn darüber in Kenntnis, was wann warum kommt, wie ein Zitat zu verstehen ist, was an ihm wichtig ist oder wie eine wissenschaftliche Position beurteilt werden kann.

Hier werden Aspekte des Sprachgebrauchs angesprochen, die Textualität ausmachen. So soll das erfasst und weitergeführt werden, was im Textwissen der Praxis als Formulieren, Verständlichkeit, sprachliches Gestalten bezeichnet ist

(vgl. Kapitel 3, S. 126 ff.). Das, was im Alltagswissen als Stil, Ausdrucksweise, Differenziertheit im Ausdruck bezeichnet wird, lässt sich nicht auf einem Feedbackbogen in allgemeiner Form abhandeln – Hinweise hierzu finden die Lehrgangsteilnehmer an/in ihrem Text. Somit soll das, was im Lehrgang zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben über Sprache und Stil gesagt wird, einen Orientierungsrahmen für bewusstes Formulieren bieten, ohne den Eindruck zu vermitteln, es gehe beim wissenschaftlichen Schreiben um das Erfüllen vorgegebener Muster.

Zusammen mit dem Merkblatt „Ich und Perspektive“ werden daher textsortenspezifische Formulierungsweisen als funktionale Stilqualitäten wissenschaftlicher Texte im Hinblick auf die sprachliche Darstellungsart thematisiert:

- das Für-den-Leser-Schreiben, das sowohl die Organisation des Textverlaufs als auch die Vertextung selbst betrifft und Nachvollziehbarkeit und Nachprüfbarkeit mit sich bringt, und
- das Den-Gegenstand-in-den-Vordergrund-Stellen, das mit der Rücknahme der eigenen Person einhergeht und größtmögliche Objektivität sichern soll.

Im Sinne eines sprachgestaltenden Arbeitens für den und am Text sind diese Aspekte als Motivationen und Strategien der Textgestaltung zu bedenken und als Textqualitäten zu erkennen. Ziel des Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben ist es, die schrittweise erarbeiteten Facetten des Textwissens im Ineinander von Sprachgestaltung und Textqualitäten zu erfassen und begreiflich zu machen. Und so will der Lehrgang die Schreibenden auch dazu anleiten, eigene und fremde Texte als Texte (als Sprachwerke) zu betrachten:

„Nur wenn ich überhaupt zu fragen und zu beobachten weiss, wird es mir möglich, Textqualitäten in den Blick zu bekommen. Eine förderliche Schreibschulung kommt nicht umhin, sich auch um eine Sprache, um Begriffe und Kategorien, um Aspekte und Fragen zu kümmern, die die vielfältigen Aspekte von Schreibprodukten und die komplexen Vorgänge im Schreibprozess thematisierbar und damit besser handhabbar machen. Die klassische Grammatik mit ihren Kategorisierungen hilft hier wenig weiter, da sie auf der Ebene des Satzes verharrt und auch für Sätze keine funktionalen Kategorien anbietet.“<sup>15</sup>

Nicht nur die Grammatik (dies ist gerade für Besucher des Seminars „Grundlagen der deutschen Grammatik“ eine brisante Erkenntnis), sondern auch die traditionelle Stillehre ist nur bedingt eine Hilfe, denn sie erfasst die domänenspezifischen Textsortenregeln nicht. Allgemeine Regeln der Schriftlichkeit, die in den Bereichen Orthografie und Grammatik einerseits sowie der allgemeinen Stillehre andererseits formuliert sind, gelten nur bis zu einem gewissen Grad unabhängig von Schreibenanlass und Schreibziel. Insofern erfordert das Schreiben Kennt-

<sup>15</sup> NUSSBAUMER, MARKUS/SIEBER, PETER 1995: Über Textqualitäten reden lernen – z. B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. In: Diskussion Deutsch 26/1995, H. 141, S. 36-52, hier S. 49 f.

nisse, die nicht nur Urteile über „richtig“ oder „falsch“ erlauben, sondern auch innerhalb von Richtigem ein Votum für das in der Domäne und für die jeweilige Textsorte Angemessene ermöglichen. Insofern bildet das – bewusste – Arbeiten am Text als Sprachwerk die letzte Etappe des Lehrgangs.

Den letzten beiden Schritten der lehrgangsmäßigen Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben geht es nun darum, das zu trainieren, was zur Gestaltung wissenschaftlicher Texte dazugehört: das Überarbeiten sowie das Um- bzw. Neuformulieren.

#### 4.6 Darstellungsarten eruieren und variieren: Textsorte, Text und Alternative

Die vorletzte Schreibaufgabe sollte dazu auffordern, zu einer bekannten Fragestellung „Was ist los mit dem Genitiv im Deutschen?“ einen zweiten Text zu verfassen und dabei eine zusätzliche Quelle – einen sprachkritischen Essay – einzubeziehen. Dieser Kontext sollte verdeutlichen, dass und wie die herangezogenen Quellen die Argumentation eines Textes beeinflussen (können).

Auf Wunsch der Lehrgangsteilnehmer, die darauf hinwiesen, dass sie in den letzten Wochen des Semesters durch Klausurvorbereitungen sehr gestresst seien und sich daher dem Schreiben nicht mehr widmen könnten, wurde diese Schreibaufgabe übersprungen – das zugehörige Feedback, das eine handlungsorientierte Zusammenfassung geboten hätte, die das Ineinander der im Lehrgang angesprochenen Aspekte verdeutlicht und die Darstellungsart wissenschaftlicher Texte vor der letzten Aufgabe noch einmal hätte zusammenfassen sollen, wurde nicht ausgegeben.

##### Anmerkungen zu Schreibaufgabe 7

Schreibaufgabe 7 erforderte es, den Stellenwert des Genitivs unter Einbeziehung des Textes von Storz erneut darzustellen. Dabei ging es darum, auf der Grundlage desselben Materials einen neuen Text zu verfassen.

Ein Grundproblem des Textens ist stets die Frage, welche Informationen man in seinem Text wie darstellt. Eine Leitlinie für die Entscheidung, was im Text vorkommen soll, liefert die **Textsorte** – für uns die Tatsache, dass der zu schreibende Text ein wissenschaftlicher Text sein soll. In einem solchen Text geht es um Sach- und Theorieaspekte.

Eine zweite Leitlinie liefert die **Fragestellung**. Diese ist für diesen Essay allgemein gehalten. Die Frage „Was ist los mit dem Genitiv?“ kann sowohl forschungsorientiert (die Position von \*\*\*, die von \*\*\*) als auch sachorientiert (Funktionen des Genitivs, Formulierungsprobleme) beantwortet werden. Es gibt also mehrere Möglichkeiten für die Darstellung.

Für den **Textaufbau** kann man auf die allgemeinen Argumentationsmuster der **Fünfsatz**-Technik (Kette, Waage oder Rhombus) zurückgreifen. Diese Überlegung betrifft die Verhältnisse der Textelemente: Während Einleitung und Schluss jeden Text (in jedem Aufbaumuster) rahmen, gibt es für die Kapitel dazwischen drei Möglichkeiten: a) Sie bauen aufeinander auf., b) Sie stehen in einem Vergleichsverhältnis zueinander und können aufeinander bezogen werden. oder c) Sie stehen isoliert nebeneinander.

Hat man sich aufgrund der Fragestellung und der möglichen Gliederung für einen Fokus und ein Muster des Textaufbaus entschieden, ist über die Mittel der **Leserführung** nachzudenken. Sie betreffen die Hinführung zum Thema und die Information über Anliegen, Inhalt und Aufbau des Textes in der Einleitung, die Zusammenfassung

des Wesentlichen und den Ausblick am Schluss. Aber auch im Text sollte man dem Leser Orientierungen bieten, insbesondere durch Überleitungen, die ihn auf einen Themenwechsel oder eine veränderte Betrachtungsweise des Gegenstandes vorbereiten und verdeutlichen, wie das nächste Teilkapitel (der nächste Absatz) mit dem vorhergehenden in Beziehung steht. Auch die Kapitelüberschriften und hierarchische Nummerierungen dienen der Leserführung.

Und dann ist da immer noch die Frage, wie mit **Zitaten** umgegangen werden soll: wörtliches Zitat oder sinn-gemäßes Zitat oder ein Verweis? Mit der Entscheidung für eine dieser Zitierweisen ist noch nicht gesagt, in welcher Funktion ein Zitat im Text wirken soll (Ausgangspunkt, Gegenpol, Absicherung, Textbaustein, Motto, Anmerkung). Der Fokus eines Textes ist nicht zuletzt dadurch bestimmt, wie Zitate eingesetzt werden.

Es gibt – wenn man sich die Möglichkeiten der Textgestaltung einmal so vor Augen führt – unendlich viele Texte, die man auf der Basis desselben Materials verfassen könnte. Es kommt also darauf an, sich zu entscheiden, d. h. begründet einen bestimmten Weg der Darstellung einzuschlagen – einen Fokus und eine Perspektive zu wählen und durchzuhalten.

Das zugehörige Merkblatt „Texte überarbeiten“ (s. Anhang S. 234) hingegen wurde den Lehrgangsteilnehmern zusammen mit der Aufgabenstellung zu Schreibaufgabe 8 ausgehändigt. Um den besonderen Stellenwert, den diese Aufgabe einnehmen sollte, zu verdeutlichen, wurde die Aufgabe in Form einer ausführlichen Handreichung außerhalb der Vorlesung schriftlich gestellt. Mit Blick auf den letzten Text, der als Sprachwerk gewissermaßen das Meisterstück am Ende des Lehrgangs bilden soll, hieß es dort:

### Die letzte Schreibaufgabe:

Bitte schreiben Sie einen neuen Text zum Themenbereich Spracherwerb (ca. 1000 Wörter).

Dieses soll die letzte Schreibaufgabe sein; daher: bitte geben Sie noch einmal alles! Sie haben 14 Tage Zeit, den Text zu erarbeiten und zu verfassen. Gehen Sie dabei folgendermaßen vor:

#### 1. Ziehen Sie zur Vorbereitung

- die drei angegebenen Quellen sowie
- eine weitere Quelle aus dem Material zu den bisherigen Schreibaufgaben

heran (so dass Sie also insgesamt 4 Quellen verarbeiten, d. h. durch sinngemäße bzw. wörtliche Zitate oder Verweise in den Text einbeziehen).

2. Entwickeln Sie eine eigene Fragestellung, die Sie dem neuen Text zugrunde legen. Sie können Ihren zur Fragestellung von Schreibaufgabe 2 geschriebenen Text nutzen, den Sie bitte entsprechend überarbeiten.

3. Lesen Sie Ihren Text Korrektur: Achten Sie dabei in einem ersten Durchgang zunächst und insbesondere auf Nachvollziehbarkeit und Vollständigkeit (nehmen Sie die Checkliste zur Orientierung). Im zweiten Durchgang – nachdem Sie etwaige Veränderungen vorgenommen haben – achten Sie bitte auf Formales (Kennzeichnung der Zitate und der Objektsprache, Hervorhebungen) und auf die Korrektheit der Sprache (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik).

4. Schicken Sie die Datei der letzten Schreibaufgabe zusammen mit der Datei der alten (unveränderten) Schreibaufgabe 2 bis Mo, 14. Juli 2003, 16.00 Uhr per E-Mail an: [ulrike.pospiech@uni-essen.de](mailto:ulrike.pospiech@uni-essen.de) oder geben Sie Ihren Text auf einer Diskette oder CD-ROM bei mir ab (nach der Vorlesung im Hörsaal oder bis 16 Uhr in meinem Büro).

Indem explizit auf die für einen Schreibprozess wünschenswerten Schritte hingewiesen wird, sollten auch diejenigen, die im Verlauf des Lehrgangs wieder davon abgekommen sind, ihre Texte vor der Abgabe Korrektur zu lesen, daran erinnert werden, dass beim Schreiben doch auch auf diese Aspekte zu achten ist. Durch alle bis hierher verteilten Feedbackbögen und Merkblätter ist der Rahmen



für die Texte als Repräsentanten wissenschaftlicher Texte bestimmt und auch das Verfahren ihrer Erstellung ist beschrieben. Durch die regelmäßig angefertigten Schreibaufgaben sollte sich eine gewisse Routine etabliert haben, die durch bewusste Strategie und ein explizites Know-why ergänzt wird.

Die letzte Schreibaufgabe verlangte es, auf der Basis von vorgegebenen Quellen zu einem vom Schreiben der Aufgabe 2 her bekannten Bereich selbst eine Fragestellung zu formulieren. Dies entspricht der Situation des Studierenden, der zur Vorbereitung einer Hausarbeit eine Literaturliste erhalten hat, was auf dem Feedbackbogen festgestellt wird. So dockt der Lehrgang hier nach acht (respektive sieben) Schritten in zwei Etappen an die Realität wissenschaftlichen Schreibens an. Zugleich wird mit der Bedingung, einen Text zu verfassen, der als Über- oder Umarbeitung eines vorherigen Textes aufgefasst werden kann, auf einen zentralen Aspekt der Arbeit am Sprachwerk hingewiesen: das Feilen und Verdichten. Dass der letzte Text (zusammen mit dem unveränderten Text zu Aufgabe 2) in elektronischer Form einzureichen war, verfolgte zwei Absichten:

- Zum einen sollte den Lehrgangsteilnehmern deutlich werden, dass Vergleiche zu einem potentiellen Vorlagentext gezogen werden könnten.
- Zum anderen sollten Strategien der Nutzung des Textverarbeitungsprogramms beobachtet werden.

Der letzte Feedbackbogen führt das in den Texten am Rand Kommentierte mit den übrigen Feedbacks zusammen: Indem mit Hilfe der Merkblätter und Anmerkungen zentrale Texthandlungen (wie etwa Thematisieren, Kommentieren, Verweisen und Organisieren<sup>16</sup> sowie Berichten/Beschreiben, Erörtern, Referieren, Zitieren, Erklären, Einleiten, Zusammenfassen, ...<sup>17</sup>) in ihren Formen und Funktionen für einen Text erläutert und an Formulierungen im eigenen Text veranschaulicht werden, soll der Blick der Schreibenden für die sprachliche Darstellungsart der eigenen Texte geschult werden. Zugleich sollen sie einen Zugang zur Sprache in Texten jenseits der Kategorien von Grammatik und Stilistik kennen lernen:

#### Anmerkungen zu Schreibaufgabe 8

Schreibaufgabe 8 forderte dazu auf, innerhalb des (bereits bekannten) Themengebietes von Aufgabe 2 mit selbst gewählten Materialien zu einer selbst formulierten Fragestellung zu schreiben. Damit bildet sie das ab, was eine

<sup>16</sup> vgl. SACHTLEBER, SUSANNE 1994: Vom Kopf auf die Füße. Das Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: KSYUM-NIELSEN, PEDER/SCHRÖDER, HARTMUT (Hg.) 1994: *Rhetoric and stylistics today. An international anthology*. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 119-126.

<sup>17</sup> vgl. dazu auch PÜSCHEL, ULRICH 1994: Schreiben im Studium. Überlegungen zu einer Schreibanleitung für Wissenschaftstexte. In: KSYUM-NIELSEN, PEDER/SCHRÖDER, HARTMUT (Hg.) 1994: *Rhetoric and stylistics today. An international anthology*. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 127-137.

Hausarbeit im Studium ist: eine komplexe Herausforderung, die besondere Aufmerksamkeit für Form und Formulierung des Textes verlangt. Textsortenbezogene Darstellungsarten, auf die Sie beim Formulieren eines Textes zurückgreifen können, sind die folgenden:

**Beschreiben:** Hier geht es darum, Informationen einzuführen und einen Anknüpfungspunkt für die eigene Argumentation zu schaffen; Schreibstrategie: die genaue, sachlich-neutrale Darstellung von Sachverhalten

**Definieren:** Hier geht es darum, die Bedeutung und Verwendungsweise zentraler Begriffe festzulegen; Schreibstrategie: Beschreiben des Begriffsinhalts, verweisen, ggf. zitieren

**Referieren:** Hier geht es darum, vorhandenes Wissen darzustellen bzw. Textinhalte oder Argumentationen im Wesentlichen zusammenzufassen; Schreibstrategie: die distanzierte Wiedergabe, Verweis

**Erklären:** Hier geht es darum, Hintergründe und Besonderheiten hervorzuheben, die nicht unbedingt bekannt sind; Schreibstrategie: Beispiele, Tabellen, Diagramme einbinden, ggf. zitieren

**Begründen:** Hier geht es darum, eine Aussage zu stützen; Schreibstrategie: Gründe oder Ursachen benennen, ggf. zitieren

**Folgern:** Hier geht es darum, Zusammenhänge nachvollziehbar zu machen; Schreibstrategie: Konsequenzen oder Folgen benennen

**Erörtern:** Hier geht es darum, Argumente anderer zu vergleichen und ggf. gegeneinander abzugrenzen; Schreibstrategie: Vorteile und Nachteile gegenüberstellen und abwägen, ggf. zitieren

**Hinführen:** Hier geht es darum, eine allgemeine Grundlage für den Text oder ein Argument zu geben, beim Leser eine Vorstellung für die Bedeutung einer Aussage zu entwickeln; Schreibstrategie: an Bekanntes anknüpfen, definieren, ggf. zitieren

**Überleiten:** Hier geht es darum, für den Leser den roten Faden hervorzuheben und zu verdeutlichen, wie und warum sich das folgende Textelement anschließt; Schreibstrategie: zusammenfassen und hinführen

**Zusammenfassen:** Hier geht es darum, Hauptlinien der Argumentation bzw. Hauptaussagen zu wiederholen; Schreibstrategie: das Wesentliche in seiner Bedeutung hervorheben

Schreibhandlungen bilden einen Filter für Ausdrucksvarianten, indem sie durch ihre jeweilige Funktion die Anzahl der Formulierungsalternativen eingrenzen.

Diese dem letzten Schritt nachgeschobene Veranschaulichung des Sprachlichen soll es den Lehrgangsteilnehmern ermöglichen, auch in Zukunft das In- und Miteinander von Form und Formulierung nicht nur sehen, sondern auch in der Arbeit am Text als Sprachwerk umsetzen zu lernen.

Dem Ziel des Lehrgangs entsprechend, dem es darum ging, nicht nur Kriterien für die Gestaltung von Texten kennen, sondern auch die eigene Schreib-Art beobachten und entwickeln zu lernen, wird zusammen mit den letzten beiden Merkblättern „Bibliographieren“ und „Fazit: Was einen wissenschaftlichen Text auszeichnet“ (s. Anhang S. 230 und S. 235) eine tabellarische Übersicht über die Anmerkungen zu den acht Schreibaufgaben ausgehändigt, die jedem Lehrgangsteilnehmer seine individuellen Lehrgangsschritte dokumentiert.

So soll jedem Lehrgangsteilnehmer deutlich werden: Prinzipien der Textgestaltung sind zum einen solche, die sich – sichtbar – in bestimmten Formmerkmalen äußern (bei wissenschaftlichen Arbeiten sind dies die Fußnoten, Zitierrweisen, Überschriften). Zum anderen sind hierzu auch diejenigen zu rechnen, die die Art der Versprachlichung betreffen (Objektivität, Deutlichkeit, Nachvollziehbarkeit, Verständlichkeit als grundlegende Maximen sowie Textmuster als Merkmale der Domäne und darüber hinaus ggf. disziplinspezifischer Textorganisation). Die ersteren sind Elemente, die ins Auge springen und als techni-

sche Aspekte einer bestimmten Art von Texten deutlich wahrgenommen werden. Die zweiten hingegen, die die Gestaltungsart, den Ton der Texte, betreffen, sind weniger klar konturiert und im Gewebe des Textes schwer auszumachen.

Um die Textqualität, die sich aus dem Ineinander von Aspekten verschiedener Dimensionen ergibt, als Ganze zu erfassen, wird bereits zu Beginn der zweiten Etappe ein Textbeurteilungsbogen eingeführt, der helfen soll, die verschiedenen Dimensionen zu unterscheiden, in denen Text(-sorten-)charakteristika entstehen und wirken. Der Bogen versteht sich als Orientierung für das Sprechen über Textqualität(-en) und Prinzipien der Textgestaltung.

#### 4.7 Textqualitäten reflektieren: Der Textbeurteilungsbogen

Dem Ansatz des Schreiblehrgangs entsprechend, der Textwissen bewusst machen will, ist das Sprechen über Texte bzw. das Kommentieren und Erläutern von Textqualitäten das Grundprinzip, das das gesamte Feedbacksystem aus Merkblättern, allgemeinen und individuellen Anmerkungen sowie Randkommentaren trägt. Um den Lehrgangsteilnehmern die schrittweise und überwiegend induktiv vermittelten Text(-sorten-)charakteristika als Gesamtheit in ihrer Vernetzung vor Augen zu führen, wird nach der ersten Lehrgangspause – zusammen mit der gelesenen und korrigierten Schreibaufgabe 5 sowie dem Feedbackbogen und dem Merkblatt – ein **Textbeurteilungsbogen** (s. Anhang, S. 232) verteilt.

Der Bogen soll es ermöglichen, die im Text gleichzeitig vertretenen Qualitäten in ihrer jeweiligen Ausprägung nachzuvollziehen. Text- und Textsortencharakteristika werden gebündelt, so dass das bislang erarbeitete und begründete Repertoire des Sprechens über Sprachwerke bzw. die sprachliche Gestaltung von Texten zusammengefasst und systematisiert wird:

- Um einen differenzierten Blick auf Qualitäten im Allgemeinen sowie im eigenen Text zu eröffnen, werden Text(-sorten-)charakteristika, die im Verlauf des Lehrgangs erarbeitet wurden, so geordnet, dass formale und funktionale, inhaltliche und darstellungsbezogene Aspekte getrennt voneinander beurteilbar werden – etwa die Kennzeichnung von Zitaten einerseits und ihre Funktion andererseits, die Form der Belege und die Art der Einbindung von Quellen, die Definition von Begriffen und die Verwendung von Termini, die sprachliche Gestaltung und die Rechtschreibung.
- Insgesamt sieben Prismen, die unterschiedliche Perspektiven ermöglichen und jeweils einen eigenen Fokus auf Aspekte der Textqualität richten, sollen die Gesamtansicht eines Textes erfassen: äußere Form, sachlich-inhaltliche Darstellung des Themas, Strukturierung, Perspektivierung, Argumentation, sprachliche Gestaltung, Korrektheit. Die Prismen spiegeln wider, was auf den Merkblättern erörtert wurde.

So ermöglicht der Bogen es den Teilnehmern, gelenkt und auf andere als die übliche Art über ihre Texte zu sprechen bzw. nachzudenken. Denn üblicherweise ist – so NUSSBAUMER/SIEBER 1995 für den Bereich der Schule – das Sprechen über Texte geprägt durch eine „einseitige Gewichtung der Inhaltsseite gegenüber der sprachlichen Seite von Texten“ mit der Konsequenz: „Gespräche über Texte landen (zu schnell) durch den Text hindurch bei den Inhalten“ (S. 36). Um Eigenschaften, die zur Charakterisierung von Texten herangezogen werden (können), zu systematisieren und gleichzeitig eine „Sprache für die Eigenheiten in Texten“<sup>18</sup> bereitzustellen, ist im Rahmen des Forschungsprojektes „Muttersprachliche Fähigkeiten von Maturanden und Studienanfängern in der Deutschschweiz“<sup>19</sup> das **Zürcher Textanalyseraster** entwickelt worden. Es versteht sich als Instrument für die wissenschaftliche Analyse von geschriebenen Texten und soll „nicht nur bloss Fehler oder Mängel an einem Text, sondern auch positive Qualitäten“<sup>20</sup> aufzeigen. Ein ähnliches Anliegen verfolgt der im Rahmen des Lehrgangs eingesetzte, für die Hand der Schreibenden entwickelte Textbeurteilungsbogen, der das Feedback-Merkblatt-System ergänzt und die mehrdimensionale Einschätzung von Textqualitäten ermöglichen soll.

Mit der Einführung des Textbeurteilungsbogens fasst der Lehrgang bereits auf halber Strecke wesentliche Ergebnisse zusammen und will die Lehrgangsteilnehmer dazu motivieren, sich auf mehreren Ebenen mit der Machart des eigenen Textes auseinander zu setzen. Angesprochen werden Bereiche, die den Schreibenden geläufig sind: die Form, der Inhalt, die Argumentation sowie Sprache und Stil. Diesen Aspekten werden zwei weitere hinzugefügt, die es erlauben sollen, das Besondere wissenschaftlicher Texte mit Blick auf die Darstellungsart zu umreißen: Strukturierung und Perspektivierung. Da außerhalb des Lehrgangs die Praxis des Sprechens über Texte in der Regel durch die Aspekte der Bewertung, Benotung sowie durch eine Defizitorientierung geprägt ist, ist es Ziel, eine andere Funktion des Sprechens über Sprache und über Texte zu etablieren. Und so versteht sich der Textbeurteilungsbogen als Bestandteil des Feedback-Merkblatt-Systems als ein Instrument eines **fördernden Beurteilens**, das dadurch charakterisiert ist, dass

„keine (vor)schnelle, endgültige Benotung stattfindet, die den geschriebenen Text abwertet oder gar dessen Urheber verurteilt. Dem Schreiber wird vermittelt, dass

<sup>18</sup> NUSSBAUMER, MARKUS 1994: Ein Blick und eine Sprache für die Sprache. Von der Rolle des Textwissens im Schreibunterricht. In: Der Deutschunterricht 46/1994, S. 48-71, hier S. 55

<sup>19</sup> Vgl. ausführlich SIEBER, PETER (Hg.) 1994: Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je. Aarau, Frankfurt/M., Salzburg: Sauerländer und SIEBER, PETER 1990: Untersuchungen zur Schreibfähigkeit von Abiturienten. In: Muttersprache 100/1990, S. 346-358.

<sup>20</sup> NUSSBAUMER, MARKUS/SIEBER, PETER 1994: Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: SIEBER, PETER (Hg.) 1994: Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je. Aarau, Frankfurt/M., Salzburg: Sauerländer, S. 142-185, hier S. 149.

er ernst genommen wird und zur weiteren schriftlichen Auseinandersetzung aufgefordert ist. Insgesamt wird auf seine Aktivität und Bereitschaft zum Weiterlernen (Weiterschreiben) gesetzt.“<sup>21</sup>

Ziel des Textbeurteilungsbogens ist es, Textqualitäten in ihrer Vernetzung anschaulich zu machen und den Zugriff auf das im Kontext des Lehrgangs vermittelte Textwissen zu ermöglichen. Er will Beurteilungskategorien transparent, nachvollziehbar und für die Schreibenden selbst anwendbar machen.

Dass der Bogen im Lehrgang als Ergänzung und später als Ersatz der individuellen Notizen zum Text Verwendung findet, dient dazu, die Lehrgangsteilnehmer an die Nutzung dieses Hilfsmittels heranzuführen. Idealerweise soll der Bogen von den Schreibenden selbst dazu verwendet werden, die Notwendigkeit redigierender Arbeiten am Sprachwerk abzuschätzen und solche zielangemessen durchzuführen. Er bietet einen Ansatz, die im Rahmen des Lehrgangs angesprochenen Facetten des Textwissens der Praxis zu systematisieren und um die Elemente des im Lehrgang vermittelten Textwissens zu ergänzen. Inhaltlich-Thematisches ist (als ein Teilelement) ebenso berücksichtigt wie die Text- und Textsortencharakteristika bezogen auf den Aufbau, die Darstellungsart und den sprachlichen Ausdruck.

Die insgesamt sieben Kategorien des Textbeurteilungsbogens sollen wie Prismen verschiedene Aspekte von Textqualität bündeln und auf diese Weise Text(-sorten-)charakteristika zusammenordnen, die im Rahmen des Lehrgangs zur Orientierung über Textwissen herangezogen wurden. Der erste Blick auf Textqualität gilt dem mehr Technisch-Sorgfältigen<sup>22</sup>:

#### Äußere Form

- Titelblatt, Inhalts- und Literaturverzeichnis vollständig? Kapitel nummeriert?
- Zitate richtig gekennzeichnet? Belege vollständig?
- Textmarkierung (Begriffe, Namen, Beispiele) sowie Formate (Abstände, Schriftgrößen) einheitlich?

Der Bereich der äußeren Form ist derjenige, der bei wissenschaftlichen Texten ins Auge sticht: Zitate und Belege, aber auch Textelemente wie das Inhalts- und Literaturverzeichnis sind textsortentypische Elemente der Makrostruktur (s. Kapitel 3, S. 104 ff.) und unterliegen in ihrer Ausgestaltung ebenso dem Gebot der Einheitlichkeit wie die Verwendung von Schriftattributen und anderen Formaten. Weil die Anforderungen an die Texte komplex und – zumal in den Fächern verschieden, worüber der allgemeine Textsortenname Hausarbeit hinwegtäuscht

<sup>21</sup> BAURMANN, JÜRGEN 2002: Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S. 118.

<sup>22</sup> Dass die Bedienung der Textverarbeitung für viele nicht ganz einfach ist, belegen die Dateien der Schreibaufgaben 2 und 7. Ein WORD-Kurs auf der Homepage hat sich für diejenigen, die ihn absolviert haben, als hilfreich erwiesen – nur wenige haben ohne einen Hinweis, der mit der letzten Schreibaufgabe gegeben werden konnte, die Notwendigkeit erkannt.

– für Studienanfänger undurchsichtig bleiben, reduzieren viele das Wesentliche wissenschaftlicher Texte auf das äußerlich Prägende: den wissenschaftlichen Apparat. In dieser Perspektive stellen sich Fragen wie: „Fußnote oder nicht? Harvard-Beleg oder Kurztitel? Eckige oder runde Klammern?“ als Textgestaltungsprobleme. Aus dieser verkürzten Betrachtung werden formulierungsbezogene Textgestaltungsprinzipien, geschweige denn Absichten oder Nutzeffekte, die sich hinter ihnen verbergen, nicht erkannt.

Den Blick für die Form zu schärfen, ist Anliegen dieses ersten Prismas der Textbeurteilung, das bei der materialen Seite des Textes ansetzt. Den in den ersten fünf Schritten des Lehrgangs in ihrer Funktion begründeten Textsortencharakteristika gilt der erste – durchaus textsortenspezifische – Blick, denn:

„Wer der Redaktion einer wissenschaftlichen Zeitschrift ein Manuskript vorlegt, wer seine Dissertation oder Magisterarbeit einreicht, weiß, daß eine solche Arbeit in einer ganz bestimmten Weise gestaltet sein muß, daß in vielen Fächern die Struktur eines Artikels einem festgelegten Muster zu folgen hat und daß bestimmte Darstellungselemente (Literaturangaben, Belegnachweise usw.) vorhanden sein müssen.“ (NIEDERHAUSER 1996, S. 37)

Dieser Blick auf Texte wird im Lehrgang auch dadurch geschult, dass die für die Bearbeitung der Schreibaufgabe zu nutzenden Quellen hinsichtlich des Apparats nicht alle dieselbe Machart aufweisen. Die äußerlichen Aspekte der Darstellungsform wissenschaftlicher Texte (Fußnoten, Zitate, Verweise, Belege) fallen nicht zuletzt auch deshalb ins Auge, weil sie nicht überall in gleicher Weise konventionalisiert sind. Unterschiede zwischen den Fächern sind nicht selten – und so wäre es ebenso unangemessen, einen Text auf dieses Notwendige zu reduzieren (und Texte nicht weiter zu beurteilen, wenn formale Darstellungsarten nicht adäquat umgesetzt sind), wie verkehrt, den Bereich der äußeren Form zu ignorieren (und die Formfragen auszuklammern).

„Die konkreten in den einzelnen Wissenschaften gebräuchlichen Darstellungsformen und -normen können sich beträchtlich voneinander unterscheiden; man denke nur an die Unterschiede zwischen einem Originalartikel in einer physikalischen und einem Aufsatz in einer literaturwissenschaftlichen Zeitschrift oder an den teilweise unterschiedlichen Gebrauch von objektsprachlichen beziehungsweise metasprachlichen Äußerungen in literaturwissenschaftlichen und in sprachwissenschaftlichen Publikationen. Grundlegende Eigenheiten wissenschaftlichen Darstellens beispielsweise Offenlegen von Quellen, genaues Belegen von Zitaten, Nachweis der benutzten Literatur usw. finden sich dagegen in allen Wissenschaften.“ (NIEDERHAUSER 1996, S. 42)

Bewusst wird im ersten Prisma nicht von *Layout* gesprochen – es soll der Eindruck vermieden werden, dass ein rein äußerliches, gegebenenfalls nachgeschobenes Textdesign zielführend sein könnte. Die materiale Textqualität soll als textkonstitutives Element, das in Wechselbeziehung mit weiteren steht, be-

griffen werden. Und so richtet sich der nächste Blick auf die sachlich-inhaltliche, die gedankliche, die gedanklich-logische Seite des Textes:

#### Sachlich-inhaltliche Darstellung des Themas

- Material ausgewertet und eingebunden? Begriffe geklärt?
- Fragestellung berücksichtigt? Darstellung differenziert?
- Roter Faden erkennbar? Thematische Progression deutlich?

Der Blick auf das, was inhaltlich möglich, nötig und/oder zielführend ist, ergänzt durch einen zweiten darauf, was im Text vorhanden, gegeben bzw. umgesetzt ist, soll anschaulich machen, dass ein Text eine Art der Darstellung, zugleich eine Art der Auswahl und Verarbeitung ist. Mit dem Bezug zwischen Thema und Fragestellung ist zugleich die domänenspezifische Herangehensweise an einen Gegenstand, das fachliche Interesse überhaupt angesprochen. Auch bei den zur vorgegebenen Fragestellung verfassten Texten ist es vorgekommen, dass der springende Punkt, der bei einigen der Schreibaufgaben außerhalb des in den Quellen Gesagten liegt, nicht erfasst wurde.

Die Betrachtung des Textinhalts aus der Vogelperspektive soll den Schreibenden verdeutlichen, dass sich im Allgemeinen Aussagen über die sachlich-inhaltliche Darstellung machen lassen. Darauf aufbauend kann das Problem des Textens betrachtet werden, das, was zu sagen ist, sach-angemessen (und das heißt dem Fach, dem Thema und der Fragestellung entsprechend) zu entwickeln. Hierzu gehört es, einen angemessenen Grad der Detailliertheit von Aussagen zu finden, zentrale Termini zu klären und eine geeignete Abfolge der Behandlung von Textthemen festzulegen – und so ist der nächste Blick auf den Text den Textteilen gewidmet:

#### Strukturierung

- Rahmung vorhanden? Einleitung und Schluss aufeinander abgestimmt?
- Proportionalität der Textteile (Kapitel/Abschnitte) der Fragestellung angemessen?
- Zitate sinnvoll eingesetzt und ihrer Funktion entsprechend eingebunden?

Mit diesem Prisma, das allgemeine und domänenspezifische Aspekte der Textqualität vereinigt, wird der Blick auf die Art und Weise der Verarbeitung des Themas im Text gelenkt: Wie ist der Text gebaut? In welchem Zusammenhang stehen äußere Form und Inhalt?

„Die Entfaltung des Themas zum Gesamtinhalt des Textes kann als Verknüpfung bzw. Kombination relationaler, logisch-semantisch definierter Kategorien beschrieben werden, welche die internen Beziehungen der in den einzelnen Textteilen (Überschrift, Abschnitten, Sätzen usw.) ausgedrückten Teilinhalte bzw. Teilthemen zum thematischen Kern des Textes (dem Textthema) angeben (z. B. Spezifizierung, Begründung usw.).“<sup>23</sup>

<sup>23</sup> BRINKER, KLAUS 1994: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und

Es wird sichergestellt, dass Textsortencharakteristika im Text funktional umgesetzt werden, die sich in allgemeinen Gliederungsschemata (des Dreischritts) und in einem dem Thema und der Struktur des Textinhalts entsprechenden Aufbau niederschlagen. Insofern ergänzt dieser Blick den auf die äußere Form: Einsatz und Einbindung von Zitaten als ein weiterer wesentlicher Aspekt der Darstellungsart werden hier thematisiert.

„Zitate erfüllen [...] in wissenschaftlichen Texten eine Reihe verschiedener Funktionen. Sie sind nicht zuletzt auch ein kommunikationsstrategisch einsetzbares Darstellungselement. Mit Hilfe von Zitaten ist es sogar möglich, in einem bestimmten wissenschaftlichen Fachtext Inhalte auszudrücken, die im Rahmen dieser Fachtextsorte üblicherweise gar nicht direkt zur Sprache gebracht werden können.“ (NIEDERHAUSER 1996, S. 47 f.)

Das, was den jeweils sinnvollen Einsatz von Zitaten ausmacht, wird durch die Fokussierung des Textes – anzusprechen im nächsten Bereich des Textbeurteilungsbogens – beeinflusst. Auf diese Weise wird das Ineinander der Aspekte verdeutlicht:

#### Perspektivierung

- Fokussierung (Sach- oder Theorie-Bezug) dem Thema angemessen?
- Aussagen nachvollziehbar und verständlich? Bezüge klar?
- Darstellungsart sachlich-neutral? Abstraktion von der eigenen Person sinnvoll durchgehalten?

Hier geht es um die wissenschaftliche Darstellungsform, die textsortenspezifische Abwesenheit von *ich*, die sich allgemein in einer sparsamen Verwendung des Personalpronomens der ersten Person niederschlägt. Im Speziellen ist *Ich*-Freiheit mit einer Abwesenheit von Perspektive im Sinne einer Erzählsituation, aber nicht von Perspektivierung im Sinne einer Fokussierung gleichzusetzen. Diese ist zunächst durch das Erkenntnisinteresse des Faches bestimmt – man spricht von **Fachperspektiven**.

Jeder wissenschaftliche Text ist fachgebunden – fachspezifische Kennzeichnungskonventionen sind ja bereits angesprochen: Die Perspektive des Faches bzw. der Domäne ist nicht nur für das Gedanklich-Inhaltliche (Interessen, Themen und Fragestellungen), sondern darüber hinaus auch für bestimmte Gestaltungsprinzipien oder Darstellungsformen<sup>24</sup> der Textsorten verantwortlich.

„In einer wohl unverfänglichen Metaphorik läßt sich sagen, daß die Formen der Darstellung gegenüber den zu vermittelnden Wissensansprüchen ein vergleichsweise eigenständiges Leben zu führen vermögen, so sehr beide in einem gegebenen Text voneinander abhängig sein mögen und so sehr sie von den Konventionen

---

Methoden. 4., durchges. u. erg. Aufl. Berlin: Erich Schmidt, S. 79.

<sup>24</sup> Vgl. DANNEBERG, LUTZ 1993: Darstellungsformen in Geistes- und Naturwissenschaften. In: BRENNER, PETER J. (Hg.) 1993: Geist, Geld und Wissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 99-137.



einer wissenschaftlichen Disziplin – sowohl von den Vorstellungen gelungener Kommunikation als auch von den Normen ihrer Rechtfertigung – bestimmt werden.“<sup>25</sup>

Diese korrespondieren mit grundsätzlichen Haltungen gegenüber den Phänomenen und Problemen und daraus resultierenden bzw. diese spiegelnden Fachdisziplinen und Wissenschaftskulturen (s. Kapitel 3, S. 82 f.).

Die Fokussierung für das einzelne Textelement wiederum ist zu wählen unter Berücksichtigung des Zieles, auf das hin die – textsortenspezifische – Intertextualität ausgerichtet und gestaltet ist: Geht es um den Verweis auf die Herkunft von Sachaussagen (und damit um deren Beleg), dient also Intertextualität der nachvollziehbaren Sachdarstellung? Oder geht es um das Nachvollziehen von Diskussionen und Positionen, dient also Intertextualität dazu, einen Eindruck von der Argumentation und Darstellungsart anderer Texte zu vermitteln? Auch wenn jeder wissenschaftliche Text letztlich beides leistet: Es ist für den Text als ganzen oder für seine Teile zu bestimmen, welche der beiden Fokussierungen sachangemessen ist und daher erkennbar umgesetzt sein sollte. Nicht zuletzt lässt sich der Anteil wörtlicher und sinngemäßer Zitate auf dieser Basis beurteilen.

Das Prisma Perspektivierung soll den Schreibenden verdeutlichen, dass die Art der Darstellung den Text prägt, dass also ein Text durch Auswahl, Fokussierung und Strukturierung eine Position hat, und daher eine explizite nachgeschobene oder eingeflochtene persönliche Stellungnahme nicht erforderlich ist. Dennoch sollte ein Text einen roten Faden haben, der sowohl gedanklich als auch sprachlich nachvollziehbar ist – dies wird im nächsten Prisma berücksichtigt:

#### Argumentation

- Verknüpfungsmuster erkennbar? Sprachlich unterstützt?
- Absätze/Abschnitte sinnvoll gesetzt und vertextet? Progression deutlich?
- Textkommentare in zielführender Weise verwendet?

Hier wird die Verbindung von Textstruktur und Perspektive, die Art und Weise, in der der gedankliche rote Faden sprachlich transportiert wird, ins Blickfeld gerückt. Gerade die Verfahren der Satzverknüpfung gilt es ins Bewusstsein zu heben:

„Das Prinzip der Wiederaufnahme in seinen verschiedenen Formen stellt nicht das einzige Mittel der Satzverknüpfung dar, das für die Textkohärenz relevant ist. [...] Grammatische Verknüpfungssignale können für das Textverstehen sogar weitge-

<sup>25</sup> DANNEBERG, LUTZ/NIEDERHAUSER, JÜRG 1998a: „... daß die Papierersparnis gänzlich zurücktrete gegenüber der schönen Form.“ Darstellungsformen der Wissenschaften im Wandel der Zeit und im Zugriff verschiedener Disziplinen. In: DANNEBERG, LUTZ/NIEDERHAUSER, JÜRG 1998: Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast. Aspekte der Methodik, Theorie und Empirie. Tübingen: Narr, S. 23-102; hier S. 29 f.

hend entbehrlich sein, wenn der Rezipient über ein ausreichendes thematisches und kontextuelles Hintergrundwissen verfügt.“ (BRINKER 1994, S. 44)

Da sich wissenschaftliche Texte jedoch nicht an eine Leser-Person, sondern an Vertreter der **scientific community** richten, muss davon ausgegangen werden, dass der Rezipient über ein allgemeines Hintergrundwissen verfügt, jedoch über die spezielle dem Text zugrunde liegende Fragestellung und die Schritte und Wege, in denen der Text sie zu beantworten sucht, informiert werden muss. Somit geht es beim Schreiben im Studium mehr um die Zwischentöne, weniger um neues Wissen als um eine neue, nachvollziehbare Art der Aufbereitung. Begreift man den Text nun als Sprachwerk, macht es durchaus Sinn, ihn mit Hilfe gedanklicher und sprachlicher Verknüpfungen zu einem Gewebe zu machen bzw. ihn auf seine argumentative Machart hin zu betrachten:

„Betrachtet man wissenschaftliche Texte unter dem Blickwinkel der möglicherweise in ihnen enthaltenen Argumentationen, so kann man folgende Feststellungen machen:

- Argumentationen bedienen sich häufig der im weiteren Sinn kausalen Konnektive (Konjunktionen, Präpositionen, Syntagmen),
- Argumentationen sind ungleich häufiger, als im Vergleich mit dem Vorkommen der entsprechenden Konnektive in erzählenden Texten zu vermuten ist,
- Argumentationen bilden nicht selten zusammenhängende grössere Komplexe, abgesetzt von deskriptiven Passagen.

Bei der Analyse der in wissenschaftlichen Texten aufgefundenen Argumentationen lassen sich drei Stufen voneinander abgrenzen. Sie entsprechen drei Schritten: These, Argument, Folgerung. [...] Die Folgerung in der Argumentation ist ein eigener Schritt mit weiterführenden Gedanken, die auf den Argumenten beruhen.“<sup>26</sup>

Die argumentative Themenentfaltung ist eine für wissenschaftliche Texte charakteristische Darstellungsart. Zitate fungieren als Argumente, aber auch als Thesen oder Folgerungen. Je nach Fokussierung werden deskriptive und/oder explikative Anteile integriert: „Wesentlich für die argumentative Themenentfaltung ist der Zusammenhang von These, Argumenten, Schlußregel und Stützung (der Regel) [...].“ (BRINKER 1994, S. 79)

In diesem Zusammenhang sind Absätze und Abschnitte näher zu betrachten, weil sie als Elemente der Textgliederung das Ineinander von innerer und äußerer Ordnung abbilden und so die Argumentation im Sinne der Gedankenführung unterstützen. Ähnliches leisten textkommentierende Signale:

„Eine der fundamentalen Schwierigkeiten beim Formulieren besteht darin, daß ‚das Gemeinte‘ einen **simultan** gegebenen Gedankenkomplex darstellt, den der Schreibende in eine **lineare** Abfolge zu bringen hat, und zwar dergestalt, daß der Leser/Hörer aus dem Gänsemarsch der Gedanken den Gedanken in seiner Kom-

<sup>26</sup> RUDOLPH, ELISABETH 1983: Argumentationsfiguren in der Wissenschaftssprache. In: JONGEN, RENÉ u. a. (Hg.) 1983: Sprache, Diskurs und Text. Tübingen: Niemeyer, S. 191-201, hier S. 194 f.

plexität wieder rekonstruieren kann. Ähnlich wie das Zusammenbauen eines Do-it-yourself-Wäscheschranks leichter vonstatten geht, wenn die einzelnen Teile beschriftet sind, wird auch dem Leser bei seiner Rekonstruktionsarbeit geholfen, wenn er Gebrauchsanleitungen bekommt, die besagen, was er mit den einzelnen Textelementen anfangen soll. Die Devise sei also: Sag, wovon du sprichst.“<sup>27</sup>

Zu ergänzen bleibt: Vergiss aber dabei nicht zu sagen, was du sagen willst. Wenn es auch in weniger umfangreichen Texten außerhalb von Einleitung und Schluss wenig Leserführung geben muss: Mit Blick auf die Fokussierung ist es schreibtechnisch durchaus hilfreich, textkommentierende Sätze zu verwenden (und ggf. wieder zu streichen). MICHEL zählt auch typographische Mittel sowie syntaktische Muster und eine entsprechende Wortwahl zu den textkommentierenden Signalen – was der Vernetzung der Merkmale von Textqualität zu vorherigen und zum folgenden Prisma entspricht.

#### Sprachliche Gestaltung

- Ausdruck flüssig? Sprache fasslich?
- Register der Textsorte entsprechend?
- Wortwahl präzise? Satzbau verständlich?

Hier wird der Text mit Blick auf seine sprachliche Machart, den allgemeinen Stil betrachtet. An diesem Punkt wird vielfach erwartet, es seien allgemeine Kriterien für guten Stil zu berücksichtigen. Diese werden von der normativen Stilistik als Ratschläge knapp, textsortenübergreifend und situationsunabhängig formuliert:

„Bilde keine übermäßig langen Sätze! [...] Drücke Handlungen in Verben aus! [...] Vermeide das Papier- oder Kanzleideutsch! [...] Schreibe klar, aber knapp! [...] Wähle die richtige Tonart! [...] Suche immer das treffende Wort!“<sup>28</sup>

Derartige Richtlinien der allgemeinen Stillehre stellen jedoch nur auf den ersten Blick wirkliche Instrumente bei der Suche nach Orientierung für Formulierungsentscheidungen dar, auf den zweiten Blick werfen sie Fragen auf: Wann ist ein Satz „übermäßig“ lang? Welches Verb, aber auch welche Verbform beschreibt eine Handlung am deutlichsten? Welche ist die „richtige Tonart“, wie entsteht sie? Woran lässt sich das „treffende Wort“ erkennen? – REINERS veranschaulicht dies zumeist anhand von Kontrast-Exemplen – ein nur auf den ersten Blick veranschaulichendes Verfahren. Denn seine Gegenbeispiele sind

<sup>27</sup> MICHEL, PAUL 1988: Textkommentierende Signale zur Verbesserung der Textverständlichkeit. In: Der Deutschunterricht 40/1988, Heft 6, S. 86-98, hier S. 88.

<sup>28</sup> REINERS, LUDWIG 1963: Vom deutschen Stil. In: GREBE, PAUL (Hg.) 1963: DUDEN 2. Stilwörterbuch der deutschen Sprache. Das Wort in seiner Verwendung. 5. Aufl.; Mannheim: Dudenverlag, S. 7-22. Diese kategorischen Imperative des sprachlichen Ausdrucks waren als Stilregeln den DUDEN-Stilwörterbüchern in der 4. und 5. Auflage vorangestellt und sind bis heute von Schreibratgebern zur Orientierung der Schreibenden zitiert.

„genaugenommen nur dazu geeignet, in dem Stilschüler das Gefühl zu erwecken, daß die empfohlenen Stilprinzipien nicht von sonderlichem Belang sein können, da offensichtlich ihre Beachtung so wenig Mühe erfordert; den Stil, in dem die vorgeführten Negativ-Beispiele abgefaßt sind, würde er – der Schüler – nicht im Traum schreiben“<sup>29</sup>.

Bei genauerer Betrachtung können die allgemeinen Anweisungen und Prinzipien in ihrer „schwarzweißen Unkompliziertheit“<sup>30</sup> der Realität der Handlung Schreiben und den Anforderungen an den Sprachgebrauch in Texten jedoch nicht gerecht werden. Es bleibt bei einem „Im Prinzip hat REINERS oft recht. Wer aber das Formulieren erlernen will, der muß die Prinzipien zu differenzieren wissen.“<sup>31</sup>

Dennoch werden REINERS' Regeln auch in Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben zitiert:

„Kurze Sätze und kurze Wörter sind das beste Mittel gegen Sprachverstopfung, den häufigsten Fehler im schriftlichen Ausdruck überhaupt.“ • „Weitere beliebte Zutaten des teutonischen Stopfstils sind Adjektive und Adverbien.“ • „Eine der größten Sünden deutscher Texte ist die Hauptwörterei.“ • „Das Passiv ist die Sprache der Bürokraten und Feiglinge.“<sup>32</sup>

Beschrieben wird so eine allseits angemessene Sprache – und nicht das, was domänenspezifisch zielführend ist. Hinweise auf der Wort- und Satzebene können nicht das erfassen, was wissenschaftliches Schreiben ausmacht: „Obwohl sie einst Marktführer waren, gehören die Stilfibeln von Reiners, Mackensen und Schneider eigentlich nicht (mehr) ins Regal der Schreibratgeberliteratur.“<sup>33</sup> Und auch ihre Kriterien dienen nicht der Beurteilung von Texten als Sprachwerken. Der Blick auf die sprachliche Gestaltung eines Sprachwerks darf kein allgemein-stilistischer, sondern muss ein funktionaler sein, der sich auf die sprachliche Unterstützung der bis hierher festgestellten Merkmale der Textqualität richtet, auf

<sup>29</sup> NICKISCH, REINHARD M. G. 1975: Gutes Deutsch? Studien zu den maßgeblichen praktischen Stillehren der deutschen Gegenwartssprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 52.

<sup>30</sup> SANDERS, WILLY 1988: Die Faszination schwarzweißer Unkompliziertheit. Zur Tradition deutscher Stillehre im 20. Jahrhundert. In: Wirkendes Wort 38/1988, S. 376-394.

<sup>31</sup> FÖRSTER, UWE 1980: Formulieren – wer lehrt es wie? In: Muttersprache 90/1980, S. 245-262, hier S. 262.

<sup>32</sup> KRÄMER, WALTER 1994: Wie schreibe ich eine Seminar-, Examen- und Diplomarbeit? Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten für die Studierenden aller Fächer an Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien. 4. erw. und aktualisierte Aufl. Stuttgart, Jena: G. Fischer. S. 109, 111, 113, 118.

<sup>33</sup> ORTNER, HANSPETER 2003a: Der Sprachbegriff in der Schreibberatung. In: LINKE, ANGELIKA/ORTNER, HANSPETER/PORTMANN-TSELIKAS PAUL R. (Hg.) 2003: Sprache und Mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen: Niemeyer, S. 305-322, hier S. 316.

„[d]ie sprachlichen Mittel, die auf der Textebene strukturbildend bzw. struktursignalisierend wirken und auf diese Weise zum ausdrucksseitigen Mehrwert beitragen“<sup>34</sup>.

Zudem ist der Blick auf die sprachliche Gestaltung der vorletzte und nicht der erste – wie in der Wahrnehmung eines korrigierten Textes, der mit Kommentaren versehen ist, die sich ja in der Regel auf Sprachliches beziehen. Damit soll betont werden: Sprache ist Teil der Darstellungsart, Teil der Planung des Textes. Die sprachliche Gestaltung ist mit den anderen Prismen verbunden, der angemessene Ausdruck ergibt sich aus den Anforderungen von Thema und Textsorte. Er ist weder nachträglich aufgesetzt noch aus Versatzstücken gepuzzelt – er lässt sich beschreiben und begründen, anders als REINERS es tut. Und noch ein weiterer – der letzte – Blick richtet sich auf Sprachliches:

#### Korrektheit

- Verwendung der Fachsprache
- Grammatik/Wortbedeutung
- Rechtschreibung/Zeichensetzung

Das Prisma für den siebten Blick auf den Text ist dem Bereich der sprachlichen Richtigkeit gewidmet: Die richtige Verwendung von Fach- und Fremdwörtern sowie die Sicherheit im Bereich Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung betreffen die Aspekte, die mit einem letzten Korrekturlesen geprüft worden sein sollten. Die beim Korrigieren verwendeten Randmarkierungen – das herkömmliche Fehler-Anstreichen – können zu der Schlussfolgerung verleiten, dies seien die einzigen Mangelercheinungen der Textqualität.

Die sprachliche Form fließt in die Bewertung schriftlicher Hausarbeiten ein. STEETS 2001<sup>35</sup> nennt im Anschluss an eine Befragung der Lehrenden zur Rolle des Schreibens in der wissenschaftlichen Ausbildung<sup>36</sup> an der Ludwig-Maximilians-Universität München folgende Zahlen:

„Die sprachliche Form spielt bei der Bewertung von schriftlichen Hausarbeiten eine wichtige Rolle; sie wird von mehr als drei Vierteln der ProfessorInnen (76 %) mitbewertet und geht meist mit 20 % oder 30 % in die Gesamtnote ein; nur in Ausnahmefällen wird sie noch stärker gewichtet. Insgesamt wird der sprachlichen Form von schriftlichen Arbeiten im Hauptstudium mehr Bedeutung beigemessen als im Grundstudium. Im Grundstudium macht sie in 63 % der Fälle ca. ein Fünftel, in 31 % der Fälle ca. ein Drittel und in 6 % der Fälle mehr als ein

<sup>34</sup> NUSSBAUMER, MARKUS/LINKE, ANGELIKA 1988: Kohärenz durch ‚Präsuppositionen‘. In: Der Deutschunterricht 40/1988, Heft 6, S. 29-51, hier S. 32.

<sup>35</sup> STEETS, ANGELIKA 2001: Wie wichtig ist wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27/2001, S. 209-226.

<sup>36</sup> „Die Fragebögen wurden an die Inhaber der C 4- und C 3-Professuren aller Fakultäten der LMU München verschickt, d. h. an 620 Professorinnen und Professoren aus 20 Fakultäten. Der Rücklauf war mit 290 Fragebögen ungewöhnlich hoch.“ (STEETS 2001, S. 212)

Drittel der Gesamtleistung aus; im Hauptstudium in 54 % der Fälle ca. ein Fünftel, in 31 % der Fälle ein Drittel und in 8 % mehr als ein Drittel.“ (STEETS 2001, S. 218 f.)

Das, was die sprachliche Form ausmacht, ist in STEETS' Befragung als Orthographie, Interpunktion, allgemeiner Stil und wissenschaftlicher Stil untergliedert:

„Alle vier Kriterien [Orthographie, Interpunktion, allgemeiner und wissenschaftlicher Stil, up] werden in den Rückmeldungen mit vergleichbarer Häufigkeit und meist in Kombination genannt. Am stärksten zählt für die Befragten der wissenschaftliche Stil (90 %), am wenigsten fällt die Interpunktion ins Gewicht (66 %); Orthographie und allgemeiner Stil werden als gleich wichtig eingeschätzt (80 %). Darüber hinaus wird von einzelnen Befragten auf die Wichtigkeit anderer sprachlicher Aspekte verwiesen, vor allem auf Kohärenz und logische Argumentation.“ (STEETS 2001, S. 219)

Diese anderen sprachlichen Aspekte sind solche, die auf dem Textbeurteilungsbogen anderen Prismen als der sprachlichen Gestaltung oder Korrektheit zugeordnet sind. Im Hinblick auf die Arbeit am Text als Sprachwerk will der Textbeurteilungsbogen deutlich machen, dass die sprachbezogenen Kriterien, die im Allgemeinen zur Beurteilung von Texten herangezogen werden – Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung und Stil – die Textqualität nicht erfassen. Die Gestaltung des Sprachwerks beginnt bereits mit der Planung des Textes, setzt sich in der Auswahl und Einbindung von Zitaten fort und ist in jedem Falle mehr (und ganz anderes) als die Anwendung einer wissenschaftlichen Sprache.

Mit seinen sieben Prismen will der Bogen Aspekte von Textqualität im Bezug zum Lehrgang und zum eigenen Text nachvollziehbar machen. Auf der Suche nach Anknüpfungspunkten für die Vermittlung von textsortenbezogenem Sprachwissen kann es nicht um eine umfassende Vermittlung der Wissenschaftssprache gehen, sondern um eine Annäherung:

„Es ist [...] eine Spurensuche, die wir zu betreiben haben. Es geht darum, herauszufinden, warum bestimmte Ausdrücke, warum bestimmte Konstruktionsweisen in so besonderer Weise für die speziellen Aufgaben wissenschaftlichen Kommunizierens geeignet sind.“<sup>37</sup>

Um deutlich zu machen, wie bestimmte Text(-sorten-)charakteristika in ihrem Zusammenspiel dem Ziel und der Funktion eines wissenschaftlichen Textes genügen, liefern der Textbeurteilungsbogen wie der Lehrgang als Ganzer einen Rahmen für Formulierungsentscheidungen – keine Muster. In seiner Konzeption soll der Bogen das Zusammenspiel von Textqualitäten in mehreren Dimensio-

<sup>37</sup> Vgl. EHLICH, KONRAD 1999: Alltägliche Wissenschaftssprache. In: InfoDaF 26/1999, Heft 1, S. 3-24, hier S. 10.

nen veranschaulichen: Einige der verschiedenen Prismen zugeordneten Aspekte wiederholen sich (etwa Zitate, die im Prisma äußere Form hinsichtlich ihrer Kennzeichnung und im Prisma Argumentation hinsichtlich ihrer Funktion betrachtet werden), andere sind eng miteinander verwandt (wie beispielsweise die Klärung von Begriffen im Prisma sachlich-inhaltliche Darstellung und die Verwendung der Fachsprache im Prisma Korrektheit). So soll deutlich werden: Bei der Bestimmung von Textqualität geht es nicht darum, formale oder sprachliche Muster zu erfüllen (und diese auf dem Bogen gewissermaßen abzuhaken), sondern darum, die Machart des Textes mehrdimensional zu erfassen.

Da in der Wahrnehmung der Schreibenden das Was, nicht das Wie im Vordergrund steht und es ihnen erfahrungsgemäß schwer fällt Textqualitäten zu erkennen bzw. eine Textbeurteilung seitens eines anderen nachzuvollziehen, will der Bogen den Blick für die Darstellungsart schulen. Er versteht sich als ein Instrument zur Einordnung von Textqualität und steht im Bezug zu Anmerkungen am Text: Er soll dem einzelnen Lehrgangsteilnehmer eine objektivierte, differenzierte Sicht auf seinen eigenen Text erlauben und den Wechsel von der Froschperspektive des Schreibenden in die Vogelperspektive eines Beurteilenden erleichtern, um zielführende Textrevisionen zu ermöglichen.

Der Bogen erlaubt zugleich eine differenzierte und im Sinne des im Lehrgang vermittelten Textwissens vollständige Rückmeldung über mehrere Aspekte von Textqualität und wird daher im Rahmen des Lehrgangs auch genutzt, um die Verständigung über Textqualität zwischen Verfasser und Leser zu strukturieren. Indem die Prismen des Bogens den sieben Kategorien der Textqualität wissenschaftlicher Texte verschiedene Text(-sorten-)charakteristika zuordnen, deren Ausprägung im Einzelnen bestimmt werden kann, ermöglichen sie eine Skalierung auf einem Fünf-Kästchen-Raster. Von links (eher weniger ausgeprägt/nach nicht optimal) nach rechts (angemessen umgesetzt/optimal) kann die Ausprägung der Textqualität im jeweiligen Prisma abgetragen werden. Die fünf Felder erlauben es, rechts und links von einem mittleren Grad der Umsetzung Tendenzen abzubilden.

Jedes Prisma lenkt den Blick auf ein Bündel von Textqualitäten. Um eine Einordnung nachzuvollziehen zu können, muss der Bezug zu Text und Feedbacks hergestellt werden, durch den erschlossen werden kann, welcher der in einem Prisma angesprochenen Aspekte wie umgesetzt wurde. Beispielsweise würde in Bezug auf das, was die sachlich-inhaltliche Darstellung ausmacht, ein Text, der das Material gut auswertet und generell in seiner Darstellung differenziert ist, jedoch keinen der ausformulierten Fragestellung entsprechenden roten Faden zeigt, im Prisma sachlich-inhaltliche Darstellung genauso eingeordnet, wie ein Text, der weniger gut mit den Quellen umgeht (etwa eine völlig ausblendet), aber dafür mit erkennbarer, auf die Fragestellung zielender Progression ausgestattet ist. Die in den sieben Prismen abzulesende Ausprägung von Textqualität

soll zur Auseinandersetzung mit dem Text motivieren und eine Betrachtung des Sprachwerks aus verschiedenen Perspektiven ermöglichen.

Ein 7-stelliger Zahlencode aus Ziffern von eins bis fünf, der die Ausprägungen von Textqualität in allen Prismen des Bogens spiegelt, informiert über die Textqualität im Ganzen: So beschreibt 555555 einen in allen Bereichen vorbildlichen Text und erfordert keine Auseinandersetzung mit den Feedbacks, bereits ein 4553455 macht eine genauere Untersuchung der Textqualität in den Prismen äußere Form, Perspektivierung und Argumentation erforderlich. Und genau hier liegt das Anliegen des Bogens: Er soll den Schreibenden zur Beurteilung von Textqualität anleiten und die im Rahmen des Lehrgangs erarbeiteten Text(-sorten-)charakteristika in ihrem Ineinander beschreiben. Und so eröffnet der Bogen als ein differenzierendes und zugleich explizierendes, auf Textqualitäten gerichtetes Beschreibungs- und Beurteilungsinstrument dem Einzelnen einen neuen Blick auf seinen Text.

Darüber hinaus erlaubt der Textbeurteilungsbogen auch eine Orientierung über die individuelle Schreibentwicklung. Die Zahlencodes der drei letzten Schreibaufgaben lassen sich zueinander in Beziehung setzen, so dass eine Entwicklung (die auf den Fünf-Kästchen-Rastern des Bogens an einer Bewegung nach rechts abzulesen wäre) beobachtbar wird. Dennoch erlaubt der Bogen allein kein umfassendes Urteil: Wer auf der Grundlage der siebenstelligen Textbeurteilung schlussfolgern will, braucht dazu seinen Text und das in den Merkblättern und Anmerkungen explizierte Textwissen. Um die Einordnung der Textqualität in einem der Prismen nachzuvollziehen, muss er Textwissen anwenden.

Ein Effekt dieses distanzierten, differenzierenden Blicks auf Texte liegt darin, nachvollziehen zu können, dass nicht nur die eigenen, sondern auch die Texte der anderen Sprachwerke sind:

„[D]er Text auf dem Papier ist nicht einfach eine äußerlich faßbare, dafür inhaltlich etwas ärmere Version dessen, was wir als Intention (auf Produzentenseite) bzw. als Verständnis des Textes (auf Rezipientenseite) im Kopf haben, er ist etwas kategorial anderes, ein sprachlicher Gegenstand.“<sup>38</sup>

Insofern kann das schrittweise erarbeitete und veranschaulichte Textwissen auch verdeutlichen, warum manche Texte nicht leicht zu verstehen sind: Nicht immer liegt es am mangelnden Wissen auf Seiten des Lesers, dass ein Text schwierig erscheint, sondern Verständnisschwierigkeiten können auch in der Machart ei-

<sup>38</sup> PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R. 1997: Erarbeitung von Textstrukturen. Zu einigen Verbindungen zwischen Schreibforschung und kognitiver Textlinguistik. In: ANTOS, GERD/TIETZ, HEIKE (Hg.) 1997: Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen: Niemeyer, S. 65-79, hier S. 78.



nes Textes begründet liegen. Eine entsprechend gefächerte Auswahl der zur Bearbeitung der Schreibaufgaben heranzuziehenden Quellen sollte diesen Einblick ermöglichen.

#### **4.8 Schreibentscheidungen als Gestaltungsentscheidungen für ein Sprachwerk treffen:**

##### **Eine dritte Zwischenbilanz mit Blick auf Formen der Hilfestellung beim wissenschaftlichen Schreiben**

Allgemeine Hinweise zum wissenschaftlichen Schreiben in Richtlinien, Handreichungen<sup>39</sup> und Ratgeberbüchern oder Workshops sind wichtige Hilfen bei der Aneignung von Schreibkompetenz. Sie richten den Blick auf domänenspezifische Textsortencharakteristika, jedoch sollte man sich

„keine Illusionen machen: Was als allgemein oder im Rahmen einer Disziplin bekannt und banal vorauszusetzen ist, dies zu erfahren, bildet einen ganz wesentlichen Teil der Fachausbildung; es versteht sich keinesfalls von selbst und lässt sich sicherlich auch nicht durch einfache eindeutige Regeln formulieren. Und ebenso wenig ist anzunehmen, dass die sorgfältige Beobachtung der wissenschaftlichen Praxis hier Hilfestellung bietet.“ (PIETH/ADAMZIK 1997, S. 64)

Wissenschaftliche Textproduktion im Allgemeinen anzuleiten, ist ein erster wichtiger Schritt, sie in einer zielführenden Weise aus der Perspektive eines Faches zu begleiten, ein zweiter. Richtlinien, Ratgeberbücher, Propädeutika und Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben können sinnvoll durch fach- und themenbezogene Angebote wie den Schreiblehrgang ergänzt werden. Ein fach- und gegenstandsbezogener Lehrgang wie der hier beschriebene hat gegenüber einer Richtlinie, einer Handreichung oder einem Ratgeberbuch Vorteile, kann er doch einerseits allgemeine Regeln am konkreten Beispiel verdeutlichen, andererseits die Schreibentwicklung seiner Teilnehmer begleiten. Erst im Bezug zu einem konkreten Gegenstand kann Schreibenden ihr Textwissen veranschaulicht, können Darstellungsarten erläutert werden. Und so versteht sich der Schreiblehrgang als eine im Fach angebotene Ergänzung, die die Lücke zwischen der Ratgeberliteratur und einer fächerübergreifenden Propädeutik<sup>40</sup> des

<sup>39</sup> Vgl. dazu PIETH, CHRISTA/ADAMZIK, KIRSTEN 1997: Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive. In: ADAMZIK, KIRSTEN/ANTOS, GERD/JAKOBS EVA-MARIA (Hg.) 1997: Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 31-69.

<sup>40</sup> Zur propädeutischen Unterstützung für angehende Studierende zwischen Schule und Hochschule vgl. RUHMANN, GABRIELA 2003: Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: EHLICH, KONRAD/STEETS, ANGELIKA (Hg.) 2003: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 211-231 und DIES. 2000: Keine Angst vor dem ganzen Satz. Zur Schreibförderung am Studienbeginn. In: Deutschunterricht 53/2001, Heft 1, S. 43-50.

wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens schließt. Der Lehrgangsteilnehmer ist weder mit Ratschlägen noch mit Transferleistungen allein gelassen. Indem der Lehrgang

- die konkreten Textproduktionsprobleme einer Gruppe von Lehrgangsteilnehmern aufgreift,
  - mit dem Feedback-Merkblatt-System konkrete Vorschläge für die Textgestaltung und Formulierung anbietet und dabei
  - ein sprachreflexives Bewusstsein fördert,
- setzt er PÜSCHEL<sup>41</sup> Überlegungen bezüglich einer Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben (vgl. Kapitel 1, S. 15 f.) um. Ziel der Anleitung zur Arbeit am Sprachwerk ist es nicht, Texte nach Muster zu produzieren oder einen bestimmten Ton nachzuahmen, Floskeln einzuarbeiten oder mit Versatzstücken zu arbeiten, sondern ein textgestaltendes Schreib-Handeln und einen Blick für Formulierungen zu schulen.

„Ob der Stoff ein äußeres Ereignis, Erlebnis oder sonst etwas ist, jedenfalls zielt die sprachliche Werkbetrachtung in allen Fällen auf die Fassung und in vielen Fällen minutiös auf die Fassung und Gestaltung als solche ab.“<sup>42</sup>

Und so verlangt der Lehrgang nicht die eine umfangreiche, gut recherchierte Meisterleistung, sondern das Absolvieren eines Wegs über eine Vielzahl handwerklich gestalteter Gesellenstücke.

Grundidee der lehrgangsmäßigen Anleitung ist, dass den Studierenden erst dann etwas abverlangt wird, wenn es aus der vorherigen Schreibaufgabe heraus (bezogen auf Prozess oder Produkt) begründet worden ist, und nur das einzufordern, was auf diese Weise nachvollziehbar ist. So werden die Schreibenden schrittweise vorbereitet und lernen Anforderungen nicht nur kennen, sondern auch verstehen. Sie werden darüber hinaus in der Umsetzung von Anforderungen beobachtet und in ihrem individuellen Schreiblernprozess begleitet. Gleichzeitig wird in den allgemeinen Anmerkungen zu den Texten deutlich gemacht, wie die Schreibaufgaben angegangen werden konnten bzw. wurden und welche Aspekte der sprachlichen Darstellung sich wie begründen lassen. Für den jeweils nächsten Text wird ein Anknüpfungspunkt gegeben,

- unangemessene Verfahren der Textgestaltung in ihrer Wirkung nachzuvollziehen, zu erkennen und zu optimieren,

---

<sup>41</sup> PÜSCHEL, ULRICH 1997: Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten. In: JAKOBS, EVA-MARIA/KNORR, DAGMAR (Hg.) 1997: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 193-200.

<sup>42</sup> BÜHLER, KARL 1982 [1934]: Sprachtheorie. Mit einem Geleitwort von FRIEDRICH KAINZ. Ungekürzter Neudruck der Ausgabe Jena: Fischer. Stuttgart, New York, S. 55.

- Kriterien für die Beurteilung von wissenschaftlichen Texten sowie Textgestaltungsspezialitäten des Faches Germanistik/Linguistik kennen zu lernen und
- zieladäquate Darstellungsformen zu wählen.

Das mehrdimensionale Feedback-Merkblatt-System dient der Veranschaulichung allgemeiner Textsortencharakteristika im Speziellen: Mit den Anmerkungen und Notizen der Feedbackbögen werden Möglichkeiten der Textorganisation aus den von der Gruppe verfassten (und insofern den eigenen) Schreibprodukten entwickelt und in Bezug zu den auf den Merkblättern erläuterten Anforderungen an wissenschaftliche Texte einerseits und zum eigenen Text andererseits gesetzt. Auf diese Weise soll implizites Textwissen in ein explizites überführt werden, das schrittweise auf- und ausgebaut werden kann, und Schreibende dahin führen soll, bewusste Schreibentscheidungen zu treffen und damit Sprachwerke zu schaffen.

Schreibbewusstheit belegt die folgende Auswahl von Kommentaren, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Lehrgangs auf eine entsprechende Bitte hin in freier Form per E-Mail – also namentlich – abgegeben haben. Aus den teilweise sehr persönlichen Mails sind hier die Passagen zitiert, die direkt auf die Schreibaufgaben Bezug nahmen – der Stil der Mail und weitere Eigenheiten der Texte sind beibehalten:

-a-

Ich fand es super, dass man mit kleinen Schreibaufgaben einen Schein erwerben konnte und habe mich in erster Linie aus diesem Grund für das Seminar "Die nominalen Wörter" entschieden.

Das liegt vor allen Dingen daran, dass man über das ganze Semester kleine Leistungen erbringen kann und nicht zahlreiche Hausarbeiten oder Klausuren zum Semesterende schreiben muss. Für mich waren die Schreibaufgaben immer wieder kleine Hausarbeiten, die mir geholfen haben das Schreiben einer Hausarbeit zu üben. So konnte man z.B. mit jeder Schreibaufgabe den Aufbau einer Hausarbeit gedanklich verinnerlichen.

Ich fand ausserdem gut, dass die benötigten Materialien als Kopiervorlage bereit standen, was in meinen Augen eine Erleichterung dargestellt hat.

-b-

Positiv:

° die Tatsache, mit mehreren vorgegebenen Texten arbeiten zu müssen brachte mir Übung darin, wie ich Texte inhaltlich auf den Punkt bringe und sie aufeinander abstimme.

° da mir die Fragestellungen auf den ersten Blick sehr schwierig erschienen war ich gezwungen, mein Wissen hinsichtlich dieser Thematik zu vertiefen und war am Ende jeder Aufgabe stolz, einen (hoffentlich)schlüssigen Text verfasst zu haben. Somit habe ich mein Allgemeinwissen erweitert und an Sicherheit gewonnen, an schwierige Texte heranzugehen.

° da sie stets Rückmeldungen gegeben haben, hatte ich die Möglichkeit, Fehler zu erkennen und sie bei der nächsten(oder auch übernächsten)Aufgabe zu vermeiden. Außerdem war es angenehm zu wissen, dass die in jede Schreibaufgabe investierte Zeit sich gelohnt hat, da ihrer Korrektur eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Text vorausging.

° ich habe definitiv Wissen erlangt, das mich durch mein weiteres Studium hilfreich begleiten wird

° die doch recht trockene (Entschuldigung!) Thematik wurde derart vermittelt, dass mir das Seminar Spaß gemacht hat und ich mit brauchbarem Wissen aus dem Seminar herausging.

Negativ:

° mir ist es nicht passiert, aber ich habe gehört, dass es manchmal schwer war, an die Kopiervorlagen heranzukommen, was zur Folge hatte, dass man Zeit für die Aufgabe verlor.

° ich bin froh, mich für die Schreibaufgaben entschieden zu haben, aber ich war nicht darauf vorbereitet, dass die zu investierende Zeit in die Schreibaufgaben so umfangreich war (vielleicht ist das anders, wenn man schon Erfahrung bei der Verfassung von Texten hat).

-C-

Vor allem die Schreibaufgaben haben mir sehr gefallen. Ich lernte korrekte Hausarbeiten zu schreiben. Die Kommentare und die Feedback-Hilfen fand ich besonders hilfreich. Dadurch habe ich ausreichendes Repertoire, die notwendigen Vorgehensweisen und die nützlichen Tipps, die Sie als Feedback beigelegt haben, um eine gelungene Hausarbeit zu schreiben, erworben. Ich muss offen zugeben, dass ich mich zuvor nicht traute, eine Hausarbeit zu schreiben, weil ich nicht wusste wie.

Die Kommentare der Lehrgangsteilnehmer zeigen, dass der Lehrgang nicht nur Textwissen, sondern auch Schreibbewusstheit und eine Sprache für das Schreiben und für Texte vermitteln konnte. Die im Anhang (S. 237 ff.) zusammen mit den Texten zu Schreibaufgabe 2 und 7 abgedruckten Anmerkungen belegen Gemeinsamkeiten zwischen explizitem und angewendetem Textwissen bzw. Schreibenkönnen. Und so war der im Sommersemester 2003 durchgeführte Lehrgang zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben erfolgreich: Bei 42 von 48 Lehrgangsteilnehmern lautet der abschließende Kommentar: „Sie haben gelernt, Ihre Texte zu gestalten, den Ton der Texte im Schreibprozess entwickelt und dabei kontinuierlich weitere Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens berücksichtigt.“ Die Note ergibt sich aus der Berücksichtigung der drei letzten Lehrgangsschritte. Bei nur 4 Lehrgangsteilnehmern musste auch noch im Schlusskommentar auf einzelne Aspekte verwiesen werden, die bis zur letzten Aufgabe nicht sicher berücksichtigt wurden (etwa die Kennzeichnung der Objektsprache oder die Belegtechnik bei Zitaten). Nur dreimal lautete die Beurteilung: „Leider sind die Texte im Laufe der Zeit nicht wirklich so geworden, wie sie sein sollten. Haben Sie Fragen? – Wenn Sie möchten, können wir gerne über einige Ihrer Arbeiten sprechen.“ – eine Quote, die bei Hausarbeiten oftmals höher ausfällt. Interessant ist, dass den Betroffenen durchaus bewusst (aber nicht so wichtig) war, dass ihre Texte überarbeitungswürdig waren.

Insgesamt lässt sich festhalten: Der mit der lehrgangsmäßigen Anleitung etablierte Grad der Reflexion des eigenen Schreib-Handelns hat bei den Teilnehmern das Tun, die Arbeit am Sprachwerk, nicht gestört, im Gegenteil: Das Wechselspiel von Schreiben und Feedback und die schrittweise differenzierte Anleitung der neuen Textproduktion kann Schreibende darin schulen, auf Textsortencharakteristika im eigenen Text zu achten und zu lernen, den selbst verfassten Text

als eigene gewissermaßen handwerkliche Arbeit, als Sprachwerk, in seinen individuellen Gestaltungsqualitäten wahrzunehmen.

Abschließend werden die grundlegenden Prinzipien und Möglichkeiten des Konzepts **Schreibend schreiben lernen** zusammengefasst.



„Denn die Sprache ist zwar nicht die Sache, aber sie formt die Sache mit und so kommt es, daß nicht nur in der Sprachwissenschaft, sondern in allen Wissenschaften die Sprache zur Sache gehört.“<sup>1</sup>

## **5 Schreibend schreiben lernen: Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk – der Fokus des Konzepts und ein Ausblick**

Die Erfahrung mit Aufsätzen in der Schule hat die meisten gelehrt, dass sie Text zu Papier bringen können; sie erwarten folgerichtig, dass sie dies bei den schriftlichen Hausarbeiten im Studium genauso wie immer zu leisten vermögen, und so treten sie an die Schreib-Aufgabe Hausarbeit genauso und genau so wie immer heran – mit der Routine des schulischen Alltags.

„Die Normalform schulischen Schreibens besteht darin, daß die Schreibenden zu einem Thema gleichzeitig mit dem Text auch die Inhaltselemente erzeugen, die in den Text eingehen; vielfach sind sie durch zeitliche Beschränkungen zu einem solchen Vorgehen fast gezwungen. In einem solchen Schreiben wird ein guter Teil der Energie der Suche nach Ideen zur Sache gewidmet. Dabei kommen zwei textuelle Momente zu kurz: die inhaltliche Planung und die Durcharbeitung mikrostruktureller Zusammenhänge (nachvollziehbare Gedankenführung und klare Formulierung der einzelnen Aussagen). Natürlich kann auch diese ‚Schreiben-was-in-den-Sinn-kommt‘-Strategie durchaus gute Ergebnisse zeitigen; sie lässt diese allerdings allzu leicht als Resultat von Talent oder von nicht weiter analysierbarer Kunstfertigkeit erscheinen.“<sup>2</sup>

Die (schulische) ‚Schreiben-was-in-den-Sinn-kommt‘-Strategie ist an der Hochschule weiterzuentwickeln in eine ‚Schreiben-um-Zusammenhänge-herzustellen‘-Strategie. Zu einer solchen Strategie gehören Vorbereitung und Planung des Textes und die Arbeit an einem Sprachwerk. Dies sollte die hier beschriebene Konzeption einer lehrgangsmäßigen Anleitung bewusst machen.

Eine besondere Anleitung ist erforderlich, da Studienanfänger nicht damit rechnen, dass mit dem Verfassen fach- bzw. domänenspezifischer Textsorten eine das schulische Schreiben weiterführende Schreibentwicklung beginnt. Sie richten ihre Aufmerksamkeit in der Regel nicht auf die Texte und die Sprache in Texten (das Wie), sondern auf die komplexen Fachinhalte (das Was) und die

---

<sup>1</sup> WEINRICH, HARALD 1995: Sprache und Wissenschaft. In: KRETZENBACHER, HEINZ L./ WEINRICH, HARALD (Hg.) 1995: Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter, S. 3-13, hier S. 13.

<sup>2</sup> PORTMANN, PAUL R. 1993: Zur Pilotfunktion bewussten Lernens. In: EISENBERG, PETER/KLOTZ, PETER 1993: Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett, S. 97-117, hier S. 107.

Vorarbeiten wie Recherchieren und Exzerpieren (das Woher). Nicht nur das Schreiben, sondern auch die sprachlichen Darstellungsarten stellen sich zunächst als vertraut dar:

„Der Übergang von der Schule zur Universität, als ein spezifischer Lernübergang begriffen, zeigt für die MuttersprachlerInnen: Hier liegen keine grundsätzlichen Probleme vor. Ich sage ‚im allgemeinen‘ und ich sage ‚grundsätzlich‘. Alle, die an der Universität arbeiten, wissen, daß das ein recht idealisiertes Bild ist und daß auch in bezug auf die Vermittlung der Wissenschaftssprache an native speakers durchaus erhebliche Aufgaben bestehen, die keineswegs trivial sind.“<sup>3</sup>

Sprachmittel wie Sprachstrukturen der wissenschaftlichen Alltagssprache oder alltäglichen Wissenschaftssprache erscheinen unproblematisch: Man wächst in die Aufgabe und den textsortenspezifischen Sprachgebrauch hinein, indem man schreibt – ein Prozess, der seine Zeit braucht und dessen Erfolg gemäß dem Motto *Aus Fehlern wird man klug* auf Misserfolgen aufbaut. Was wie aus welchen Fehlern zu lernen ist, bleibt oft unklar, zumal sich die Anforderungen in den Fächern sowie Kennzeichnungskonventionen nicht selten unterscheiden. Dass Unsicherheit herrscht und nicht wenige das Schreiben von Hausarbeiten meiden oder sogar abbrechen<sup>4</sup>, ist nicht verwunderlich. Nicht zuletzt wird wissenschaftliches Schreiben vielfach „wenig gratifizierend erlebt, so daß es nur gezwungenermaßen ausgeübt wird.“<sup>5</sup>

Die in Kapitel 3 zitierten Formulierungen, mit denen Studierende und Lehrende die Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben verdeutlichen, belegen die Komplexität der Problematik, die ein Besucher der Schreibwerkstatt auf den Nenner „Wird verlangt, aber nicht gelehrt“ gebracht hat.

Hier setzt eine fachbezogene Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben wie die in dieser Arbeit beschriebene an, die als eine alternative Form des Leistungsnachweises von den Studierenden als Alternative zu Hausarbeit oder Klausur frei gewählt werden kann. Drei Prinzipien prägen das Konzept, das Schreibverfahren ermöglichen, Schreibsicherheit vermitteln und Schreibbewusstheit

<sup>3</sup> EHLICH, KONRAD 1999: Alltägliche Wissenschaftssprache. In: InfoDaF 26/1999, Heft 1, S. 3-24, hier S. 11.

<sup>4</sup> In einer Umfrage an der Albert-Ludwigs-Universität-Freiburg gaben 21,9 % der befragten Studierenden an, eine angefangene Hausarbeit nicht fertig gestellt zu haben. Vgl. DITTMANN, JÜRGEN/GENEUSS, KATRIN A./NENNSTIEL, CHRISTOPH/QUAST, NORA A. 2003: Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In: EHLICH, KONRAD/STEETS, ANGELIKA (Hg.) 2003: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 155-185, hier S. 168.

<sup>5</sup> KRUSE, OTTO/JAKOBS, EVA-MARIA 1999: Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In: KRUSE, OTTO/JAKOBS, EVA-MARIA/RUHMANN, GABRIELA (Hg.) 1999: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für die Schreibdidaktiken der Hochschule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 19-34, hier S. 25.



grundlegen, fördern und ein implizites Wissen über Texte explizieren und so der Gestaltung zugänglich machen will:

- das Prinzip des regelmäßigen Schreibens, das auf dem Weg des Lehrgangs den Teilnehmern ihr Tun und den eigenen Schreibentwicklungsprozess bewusst machen will,
- das Prinzip eines Lehrgangs, der einen Lernweg vorstrukturiert und zugleich auf Lernschritte der Teilnehmer reagiert, indem er Darstellungsverfahren aufgreift und in Bezug zu den Anforderungen wissenschaftlicher Texte kommentiert,
- das Prinzip des Sprechens über Texte und über die Sprache in Texten, das den Lehrgangsteilnehmern einen Zugang zu implizitem Textwissen ermöglichen will, das er zu explizieren sucht.

## 5.1 Schreibend schreiben lernen

Kapitel 2 hat zum einen gezeigt, dass Schreibprozesse komplex und in ihren Abläufen sehr verschieden sein können, und zum anderen veranschaulicht, dass Routine das Schreiben erleichtert. Daher muss eine lehrgangsmäßige Schreibanleitung Schreiberlebnisse ermöglichen. Und so bleiben im Lehrgang die Schreibprozesse der Einzelnen – angefangen vom Verfahren der Textplanung über die Organisation der Verschriftlichung bis hin zur Gestaltung des Formulierungsprozesses – individuelle, von Thema und Textsorte sowie der Person ihres Verfassers geprägte Handlungen. Jede(r) soll sein Schreiben erfahren, erproben, entwickeln können:

„Individuelles Lernen über Spezifik und Potential des Schreibens braucht Schreiben [...]. Der/die einzelne muß sich in dieser Tätigkeit selbst vielfach **erlebt** haben, um ihre Prozeßhaftigkeit umfassend (im Sinne von ganzheitlich) zu verstehen. Wiederholtes Erleben ist auch wichtig, um anderen eine ähnliche Vielfalt in der Ausprägung ihres Schreibens zuzubilligen.“<sup>6</sup>

Tipps und Hinweise zu Vorüberlegungen und Vorbereitungsstrategien sind damit nicht ausgeschlossen, ihre Umsetzung ist jedoch im Rahmen des Lehrgangs nicht unmittelbar beobachtbar.

Kapitel 2 hat aber auch deutlich werden lassen, dass Schreib- und Formulierungsentscheidungen von einem Textwissen getragen werden, dass Wechselbeziehungen zwischen Schreibenkönnen und Textwissen anzunehmen sind. Dem trägt die beschriebene Anleitung Rechnung, indem sie Textwissen expliziert und den Schreibenden nicht nur Orientierung, sondern auch Gelegenheit, Raum und Zeit „aus eigenem Antrieb einen ‚praktischen Schreibverstand‘ zur

---

<sup>6</sup> BRÄUER, GERD 1998: Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 198.

Produktion wissenschaftlicher Texte ausbilden zu können“<sup>7</sup> bietet. Der Lehrgang ist eine von jedem Teilnehmer freiwillig ausgewählte Möglichkeit des Leistungsnachweises – auch das Schreibenlernen im Kontext einer Anleitung braucht eine grundsätzliche Bereitschaft. Die Schreibenden werden auf dem Weg des Lehrgangs ein Stück weit beim Hineinwachsen in eine fachspezifische Form des wissenschaftliche Schreibens begleitet. Entsprechende Maßnahmen unterstützen sie darin, Textproduktions- und Formulierungsstrategien zu beobachten und in ihrer Angemessenheit zu beurteilen.

So gestaltet eine lehrgangsmäßige Anleitung wie die hier beschriebene die ungesteuerte Erwerbssituation um in eine vorstrukturierte Lernumgebung und bietet somit einen Rahmen für selbstständige, begründete und begründbare Schreib- und Formulierungsentscheidungen. Durch Rahmenvorgaben kann ein Lehrgang verdeutlichen, worauf es beim Verfassen wissenschaftlicher Texte ankommt: Wissenschaftliches Schreiben dient nicht nur der Darstellung von Inhaltswissen, sondern darüber hinaus auch der Darstellung von Wissenserwerbswegen, kennzeichnend ist ein Ineinander von Konzeptions- und Inhaltswissen. Der wissenschaftliche Text hat nicht nur eine Sach-, sondern auch eine Theorieebene, eines seiner Kennzeichen ist Intertextualität – er soll als expositorischer Text nicht nur Wissen darstellen, sondern auch zeigen, woher welches Wissen stammt.

Aber nicht nur das Schreiben wird im Lehrgang trainiert, sondern auch die Arbeit am Text. Die Besonderheit der hier beschriebenen lehrgangsmäßigen Anleitung liegt darin, Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens aus den Schreibprodukten abzuleiten und den Studierenden im Bezug zu ihren eigenen Texten Text- und Textsortencharakteristika zu verdeutlichen. Die auf diese Weise mögliche schrittweise Veränderung von Darstellungsverfahren soll die Schreibhandlung als Arbeit am Sprachwerk erfahrbar machen.

## 5.2 Über der Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk

Kapitel 3 hat einerseits die Vielfalt der Anforderungen an wissenschaftliche Texte und das ebenso vielfältige intuitive Textwissen Studierender und Lehrender aufgezeigt, andererseits aber auch veranschaulicht, warum die Textsorte Hausarbeit im Studium Schreibschwierigkeiten verursacht. Nicht nur die Organisation von Schreibprozessen, sondern auch die Anforderungen an die Texte sind komplex. Um diese doppelte Komplexität zu reduzieren, Schreibpraxis zu ermöglichen und Orientierung zu bieten, werden im Lehrgang mehrere Texte unter vereinfachten Bedingungen verfasst und schrittweise verschiedene Perspektiven auf Texte als Sprachwerke eröffnet.

---

<sup>7</sup> STEINHOFF, TORSTEN 2003: Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz? In: Der Deutschunterricht 55/2003, Heft 3, S. 38-47, hier S. 46.

Jede Schreibaufgabe soll eine Miniatur die Problemkonstellation einer Hausarbeit abbilden. Entsprechend ist Bedingung, dass bei der Erarbeitung des eigenen Textes zu vorgegebener Fragestellung drei Quellen berücksichtigt werden. Dies macht – trotz überschaubarer Information – gestaltende Vorarbeiten für den eigenen Text erforderlich, in der Regel konnten die drei Texte nicht so einfach in einem reihenden Pro-Contra-Schema abgearbeitet werden, nicht Addition, sondern Integration sollte stattfinden. Somit sind auf kleinstem Raum die domänen-typischen Probleme „des kategorialen Erfassens und Bearbeitens von Wissen und Informationen“<sup>8</sup> zu lösen. Diese ergeben sich durch die Herkunft und die Art des in einen Text zu integrierenden Wissens. ORTNER beschreibt drei Bedingungen, die charakteristisch für wissenschaftliches Schreiben sind:

„Die Quellen für die Informationsentnahme sind mehrere (unterschiedliche) Texte – die nicht autobiographisch-episodisches Wissen enthalten.“ (Ortner 2003b, S. 203)

„**Das Wissen ist heterogen** heißt: es stammt aus verschiedenen Quellen oder es stammt aus einer Quelle, gehört aber verschiedenen Ebenen an.“ (Ortner 2003b, S. 203, Hervorh. im Original)

„**Das Wissen ist heteronom** heißt vor allem, dass in den Quellen/Beschreibungssprachen unterschiedliche Termini gebraucht und damit – meist – unterschiedliche sachliche Bestimmungen notwendig werden.“ (Ortner 2003b, S. 204, Hervorh. im Original)

Gerade hier liegen Ursachen dafür, dass in vielen studentischen Hausarbeiten „Synkretismus statt Gestaltung“ (ORTNER 2003b, S. 186) zu beobachten ist.<sup>9</sup> Der Lehrgang zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben will Gestaltung, die Arbeit am Sprachwerk, ermöglichen. Indem er Textwissen aufgreift und fach- und domänenspezifische Anforderungen an die Textgestaltung durch den Bezug zum eigenen Text nicht nur transparent, sondern nachvollziehbar macht, will er schrittweise Strukturen des Textwissens ausbauen und in Beziehung zu Sprachwissen setzen.

Und der Lehrgang will zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben eine grundsätzliche Schreibhandlungsbewusstheit im Sinne einer **text awareness** als Form der **language awareness**<sup>10</sup> für die Produktion von Texten fördern.

<sup>8</sup> ORTNER, HANSPETER 2003b: Synkretismus und Gestaltung – ein Problem beim wissenschaftlichen Schreiben. In: EHLICH, KONRAD/STEETS, ANGELIKA (Hg.) 2003: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 186-210, hier S. 203.

<sup>9</sup> STEINHOFF erklärt Formulierungsabbrüche als Anzeichen dafür, „dass wissenschaftssprachliche Ausdrücke noch nicht hinreichend kontrolliert werden“ (STEINHOFF 2003, S. 43).

<sup>10</sup> Verstanden als „die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Bildung adäquater expliziter oder durch ihren ‚Besitzer‘ explizierbarer subjektiver Lernertheorien über Sprache(n) und über Sprachenlernen – was die Bereitschaft und Fähigkeit zu ihrer Revision einschließt.“ KNAPP-POTTHOFF, ANNELIE 1997: Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. In: Fremdsprachen lehren und lernen 27/1997, S. 9-23, hier S. 18. Das Konzept der Sprachbewusstheit oder **language awareness** ist im Kontext der Fremdsprachenvermittlung ausführlich diskutiert, zur Begriffsge-

Angeleitet werden soll die Fähigkeit, Formulierungen in ihren Fach-Zusammenhängen und in ihrer Funktion im Text als Elemente eines Sprachwerks erkennen, planen und produzieren zu können. Auf diese Weise will er ein Phänomen aufgreifen, das FEILKE/STEINHOFF als ein Modell der „Ontogenese der wissenschaftlichen Textkompetenz“<sup>11</sup>, des Hineinwachsens in die Wissenschaftssprache (s. auch STEINHOFF 2003, S. 42) beschreiben:

„Das Modell der **Habitusanpassung** geht von der Annahme aus, dass Lerner beim Eintritt in ein neues sozialisatorisches Milieu mit Werten und Normen konfrontiert werden, die ihnen zunächst fremd sind, ihnen dann aber im Laufe der Zeit vertrauter werden. Das ist jedoch nur möglich, wenn die Aneignung vom Lerner selbst ausgeht und betrieben wird. Nur so können die Werte und Normen des Milieus in ihrer Funktionalität erkannt und nutzbar gemacht werden. Wo dies nicht gelingt, findet auch in späteren Phasen des Erwerbs lediglich eine bloß imitative Anpassung an den Habitus ohne Entwicklung der entsprechenden konzeptuellen Strukturen statt: angepasste Performanz ohne Kompetenz.“ (FEILKE/STEINHOFF 2003, S. 120)

Die lehrgangsmäßige Anleitung will die Aneignung durch eine induktive und auf das eigene Schreiben bezogene Explikation von Text- bzw. Textsortencharakteristika begleiten. Ein durch die Form des Lehrgangs bewussteres Schreiben und der Fokus auf den Text als Sprachwerk sollen eine bloß imitative Anpassung an einen Habitus unterbinden und so eine Form der Aneignung unterstützen, die FEILKE/STEINHOFF 2003 in ihrem zweiten Modell beschreiben:

„Im Modell des **problemlösenden Handelns** führt die Reflexion auf die Sprach-erfahrung, die im Medium Schrift besonders hoch einzuschätzen ist, zum Entdecken neuer Möglichkeiten. Die Lerner lösen Probleme und bauen auf diesem Wege fortschreitend Struktur auf. Dadurch verändert sich das eigene Konzept von Sprache. Die Aneignung von Kompetenz ist in diesem Sinne als vom Lerner ausgehender, sukzessiver Aufbau von Ordnung zu verstehen. Sie vollzieht sich als strukturierter, stufenförmiger Erwerb von Fähigkeiten zur Abarbeitung domänentypischer kommunikativer Handlungsprobleme. Am Ende des Erwerbs steht der geordnete Endzustand einer entwickelten wissenschaftssprachlichen Kompetenz.“ (FEILKE/STEINHOFF 2003, S. 121, Hervorh. im Original)

Der Lehrgang will nicht nur die Entwicklung von Textkompetenz und Schreib-erfahrungen ermöglichen, sondern auch eine grundsätzliche Schreibbewusstheit fördern, die mit Blick auf künftige Schreibprozesse Schreibsicherheit vermittelt. Die Lehrgangsteilnehmer sollten auf dieser Basis den Schreib Anlass Hausarbeit

schichte und den Wurzeln in der allgemeinen sprachdidaktischen Curriculumsdebatte s. EDMONDSON, WILLIS J. 1997: Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: Fremdsprachen lehren und lernen 27/1997, S. 88-110.

<sup>11</sup> STEINHOFF, TORSTEN/FEILKE, HELMUTH 2003: Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: EHLICH, KONRAD/STEETS, ANGELIKA (Hg.) 2003: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 112-128.

im Studium und die mit ihm verbundenen Erfordernisse einschätzen, adäquate Schreibziele definieren und zielgerecht und -wirksam formulieren können.

Auch die Integration von Arbeitstechniken wie Recherchieren, Bibliographieren und Exzerpieren in die im Lehrgang grundlegende Strategie sollte auf der Grundlage des im Lehrgang vermittelten Textwissens geleistet werden können. Darüber hinaus sollten auch andere Schreibkonventionen nachvollziehbar und umsetzbar sein, so dass die schreibende Arbeit an Texten als Sprachwerken auch in anderen Fächern fortgesetzt und ausdifferenziert werden kann. Schreibend gilt es dann, eigenständig Fragestellungen zu entwickeln und die Aufmerksamkeit auf die „die Sache, das ‚Wie‘ der bearbeiteten Thematik, der Lösung der gestellten Aufgabe, der Erreichung des angestrebten Ziels“<sup>12</sup> auszuweiten, die bei der Bewertung von Abschlussarbeiten im Vordergrund stehen wird.

### 5.3 Ausblick

Das Konzept „Schreibend schreiben lernen. Mit der Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk“ will als ein Ansatz fachbezogener Schreibdidaktik mit dem Ziel

„Schreibprozesse und -produkte so zu beschreiben, daß in den Beschreibungskategorien **zugleich** eine **verstehende und erklärende** Perspektive auf die Probleme der SchreiberInnen eröffnet wird“<sup>13</sup>,

den Schreibenden selbst ein Handwerkszeug an die Hand geben, das sie darin unterstützt, ihr Schreiben als Arbeit am Sprachwerk zu meistern. Die lehrgangsmäßige Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben will

- Schreibhandlungs- und Formulierungssicherheit vermitteln,
- den reflektierten Sprachgebrauch im Text anleiten und
- fach- bzw. domänenspezifische Textsortencharakteristika, insbesondere Formen und Funktionen von Intertextualität, veranschaulichen.

Der Bezug zu Thema und Fach und das mehrdimensionale Verfahren der fördernden Beurteilung sind prägende Elemente des Lehrgangs und unterscheiden ihn von fächer-übergreifenden Workshops oder Blockseminaren im Rahmen einer Schreibwerkstatt, die er vonseiten des Faches ergänzt.

Hinsichtlich der Gruppengrößen ist der Lehrgang flexibel. Im Sommersemester 2002 nahmen 21 Studierende an einem ersten Schreiblehrgang teil, im Wintersemester 2002/03 (Zum Thema „Grundlagen der deutschen Grammatik: Das Verb“) waren es 24, im Wintersemester 2003/04 waren es 16. Die im Som-

---

<sup>12</sup> LOHSE, HEINZ 1997: Bewertung von Diplomarbeiten. In: ENGEL, STEFAN/WOITZIK, ANDREAS (Hg.) 1997: Die Diplomarbeit. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 249-261, hier S. 249.

<sup>13</sup> FEILKE, HELMUTH 1993: Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßbedingter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch 24/1993, H. 139, S. 17-34, hier S. 31. Hervorh. im Original.

mersemester erreichte Zahl von 48 Lehrgangsteilnehmern markiert jedoch eine Obergrenze des betreuungstechnisch Möglichen.<sup>14</sup> Die Durchführung des Lehrgangs selbst ist variabel:

- Die Schreibaufgaben und Textvorlagen können dem Thema und Plan eines Seminars/einer Vorlesung angepasst werden – im Anhang (S. 261) ist eine Übersicht über die Schreibaufgaben zum Seminar „Grundlagen der deutschen Grammatik: Das Verb“ abgedruckt.
- Die Feedbackbögen sind aus dem jeweiligen Schreibenanlass heraus (der konkreten Schreibaufgabe und der Summe der von den Lehrgangsteilnehmern verfassten Texte) neu zu erstellen, da die Textgestaltungsverfahren einer Gruppe immer andere und insofern immer neue sind.
- Die Merkblätter sind in angemessener Weise mit den Feedbackbögen zu kombinieren: Ändert sich das auf dem Feedbackbogen Thematisierte, kann dies auch zur Folge haben, dass die Merkblätter in einer anderen Abfolge verteilt werden.

Und so sind Anliegen und Verfahren, unbewusstes Textwissen bewusst und Textgestaltungsprinzipien beschreibbar zu machen, auf andere Lerngruppen, Kontexte (Stichwort: Facharbeit), Fächer und andere Inhalte übertragbar – müssen übertragbar sein, geht es doch auch darum, das jeweils Fach- und Gegenstandsspezifische auszumachen und dessen Einfluss auf die Textgestaltung, auf die Arbeit am Sprachwerk, nachzuvollziehen.

Für eine auf den Lehrgang aufbauende, weiterführende Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben ist ein Weg zu suchen, der nicht nur auf das Sprachwerk als Ganzes und den Prozess seiner Erstellung aufmerksam macht, sondern auch die Machart seiner Teile beurteilen lehrt. Hierfür bedarf es einer Fachtextmuster vergleichenden Konzeption, die „nicht nur die konstitutiven Musterkonstellationen behandelt [...], sondern [...] auch die Muster und Formen ihrer Realisierung erklärt“<sup>15</sup>. Eine solche stellt nicht die Arbeit am Text als Sprachwerk, sondern schrift- und fachsprachliche Verfahren der Gestaltung und damit das Sprachwerk als Text in den Vordergrund.

<sup>14</sup> Über ein fachspezifisches Schreibtraining mit sieben bzw. sechs Studierenden berichtet MATYSIAK 2003: Zum Zweck des Fachinhalte vertiefenden Trainings zur Anfertigung von Hausarbeiten arbeitete er mit studentischen Texten: „Im Seminar wurden anstelle von wissenschaftlicher Literatur und Quellen lediglich von den Studierenden angefertigte Hausarbeiten als Seminarlektüre genutzt und sowohl fachlich wie auch formal diskutiert.“ (MATYSIAK, STEFAN 2003: Studentische Arbeit ernst genommen. Uni-Seminare als Kombination von Fachwissenschaft und Schreibtraining. In: Das Hochschulwesen 51/2003, Heft 5, S. 210-213, hier S. 210).

<sup>15</sup> PÜSCHEL, ULRICH 1994: Schreiben im Studium. Überlegungen zu einer Schreibenanleitung für Wissenschaftstexte. In: SKYUM-NIELSEN, PEDER/SCHRÖDER, HARTMUT 1994: Rhetoric and stylistics today: an international anthology. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 127-137, hier S. 131.

## 6 Literaturverzeichnis

- ADAMZIK, KIRSTEN 1995: Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie. Münster: Nodus.
- ANTOS, GERD 1981: Formulieren als sprachliches Handeln. Ein Plädoyer für eine produktionsorientierte Textpragmatik. In: FRIER, WOLFGANG (Hg.) 1981: Pragmatik. Theorie und Praxis. Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 13, S. 403-440.
- ANTOS, GERD 1982a: Formulierungskommentierende Ausdrücke. In: DETERING, KLAUS 1982: Sprache erkennen und verstehen. Tübingen: Niemeyer, S. 121-131.
- ANTOS, GERD 1982b: Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- ANTOS, GERD 1988: Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: Der Deutschunterricht 40/1988, Heft 3, S. 37-49.
- AUGST, GERHARD 1988: Schreiben als Überarbeiten – „Writing is rewriting“ oder „Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?“ In: Deutschunterricht 40/1988, S. 51-62.
- AUGST, GERHARD/FAIGEL, PETER 1986: Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt/M. u. a.: Lang.
- BÄNSCH, AXEL 1996: Wissenschaftliches Arbeiten. Seminar- und Diplomarbeiten. 5. Aufl. München, Wien: Oldenbourg.
- BARTHEL, JENS 1997: Wissenschaftliche Arbeiten schreiben in den Wirtschaftswissenschaften. Berlin: Spitz.
- BATTAGLIA, SANTINA/KRUSE, OTTO 1998: ‚Trockenübung Hausarbeit‘: Wissenschaftliches Schreiben. In: KRUSE, OTTO (Hg.) 1998: Handbuch studieren. Von der Einschreibung bis zum Examen. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 193-205.
- BAURMANN, JÜRGEN 1996: Aspekte der Aneignung von Schriftlichkeit und deren Reflexion. In: GÜNTHER, HARTMUT/LUDWIG, OTTO (Hg.) 1996: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1118-1129.
- BAURMANN, JÜRGEN 2002: Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- BAURMANN, JÜRGEN 2003: Schreibprozesse beurteilen – ist das nötig und möglich? In: Der Deutschunterricht 55/2003, Heft 3, S. 48-57.

- BAURMANN, JÜRGEN/LUDWIG, OTTO 1985: Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: BOUEKE, DIETRICH/HOPSTER, NORBERT (Hg.) 1985: Schreiben – Schreiben lernen. ROLF SANNER zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 254-276.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL 1995: Wie entwickelt sich die Schreibfertigkeit? In: Diskussion Deutsch 26/1995, Heft 141, S. 25-35.
- BEREITER, CARL 1980: Writing development. In: GREGG, LEE W./STEINBERG ERWIN R. (Ed.) 1980: Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 73-93.
- BEREITER, CARL/SCARDAMALIA, MARLENE 1985: Wissen-Wiedergeben als ein Modell für das Schreiben von Instruktionen. In: Unterrichtswissenschaft 13/1985, S. 319-333.
- BONNEMANN, ARWED/HARTUNG, MARION 2003: Wissenschaftliches Schreiben an der Universität der Bundeswehr Hamburg. Ein Pilotprojekt zur Etablierung von Schreiblehrveranstaltungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 25/2003, Heft 3, S. 38-54.
- BRÄUER, GERD 1998: Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studien-Verlag.
- BRINKER, KLAUS 1994: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 4., durchges. u. erg. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- BÜHLER, KARL 1982 [1934]: Sprachtheorie. Mit einem Geleitwort von FRIEDRICH KAINZ. Ungekürzter Neudruck der Ausgabe Jena, Fischer. Stuttgart, New York.
- BÜNTING, KARL-DIETER/BITTERLICH, AXEL/POSPIECH, ULRIKE 2002: Schreiben im Studium – mit Erfolg. Ein Leitfaden. Mit CD-ROM Berlin: Cornelsen Scriptor.
- CLYNE, MICHAEL 1987: Cultural Differences in the Organization of Academic Texts. In: Journal of Pragmatics 11/1987, S. 211-247.
- CLYNE, MICHAEL 1993a: Textlinguistische Aspekte der Deutschen Wissenschaftssprache. Eine interkulturelle Perspektive. In: MATTHEIER, KLAUS J. (Hg.) 1993: Vielfalt des Deutschen. Festschrift für WERNER BESCH. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 685-697.
- CLYNE, MICHAEL 1993b: Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive. In: SCHRÖDER, HARTMUT 1993: Fachtextpragmatik. Tübingen: Narr, S. 3-18.
- COSERIU, EUGENIO 1988: Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Bearb. u. hrsg. von WERNER WEBER. Tübingen: Francke.
- COSERIU, EUGENIO 1994: Textlinguistik. Eine Einführung. Hrsg. u. bearb. von JÖRN ALBRECHT. 3., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen, Basel: Francke.



- DANNEBERG, LUTZ 1993: Darstellungsformen in Geistes- und Naturwissenschaften. In: BRENNER, PETER J. (Hg.) 1993: Geist, Geld und Wissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 99-137.
- DANNEBERG, LUTZ/NIEDERHAUSER, JÜRG 1998a: „... daß die Papierersparnis gänzlich zurücktrete gegenüber der schönen Form.“ Darstellungsformen der Wissenschaften im Wandel der Zeit und im Zugriff verschiedener Disziplinen. In: DANNEBERG, LUTZ/NIEDERHAUSER, JÜRG 1998: Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast. Aspekte der Methodik, Theorie und Empirie. Tübingen: Narr, S. 23-102.
- DE BEAUGRANDE, ROBERT-ALAIN/DRESSLER, WOLFGANG ULRICH 1981: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- DICHTL, ERWIN 1995: Deutsch für Ökonomen. Lehrbeispiele für Sprachbeflissene. München: Vahlen.
- DIMTER, MATTHIAS 1981: Textklassenkonzepte heutiger Alltagssprache. Kommunikationsfunktion, Textfunktion und Textinhalt als Kategorien alltagsprachlicher Textklassifikation. Tübingen: Niemeyer.
- DITTMANN, JÜRGEN/GENEUS, KATRIN A./NENNSTIEL, CHRISTOPH/QUAST, NORA A. 2003: Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In: EHLICH, KONRAD/STEETS, ANGELIKA (Hg.) 2003: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 155-185.
- DUDEN – Deutsches Universalwörterbuch CD-ROM. 2001.
- EBEL, HANS F./BLIEFERT, CLAUS 1998: Schreiben und Publizieren in den Naturwissenschaften. 4. völlig neu bearb. Aufl. Weinheim u. a.: Wiley VCH.
- EBEL, HANS F./BLIEFERT, CLAUS/KELLERSOHN, ANTJE 2000: Erfolgreich kommunizieren. Ein Leitfaden für Ingenieure. In Zusammenarbeit mit THOMAS KELLERSOHN. Weinheim u. a.: Wiley VCH.
- ECO, UMBERTO 1993: Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Ins Deutsche übersetzt von WALTER SCHICK. 6. durchges. Aufl. der deutschen Ausg. Heidelberg: Müller.
- EDMONDSON, WILLIS J. 1997: Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: Fremdsprachen lehren und lernen 27/1997, S. 88-110.
- EHLICH, KONRAD 1989: Zur Genese von Textformen. Prolegomena zu einer pragmatischen Texttypologie. In: ANTOS, GERD/KRINGS, HANS PETER 1989: Textproduktion: ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 84-99.
- EHLICH, KONRAD 1993: Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: ASSMANN, ALEIDA/ASSMANN, JAN (Hg.) 1993: Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Ar-

- chäologie der Kommunikation. 2. unveränd. Aufl. München: Fink, S. 24-43.
- EHLICH, KONRAD 1996: Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1996, S. 171-190.
- EHLICH, KONRAD 1999: Alltägliche Wissenschaftssprache. In: InfoDaF 26/1999, Heft 1, S. 3-24.
- EHLICH, KONRAD 2003: Universitäre Textarten, universitäre Strukturen. In: EHLICH, KONRAD/STEETS, ANGELIKA (Hg.) 2003: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 13-28.
- EIGLER, GUNTHER 1998: Zum Stand der Textproduktionsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 26/1998, S. 3-14.
- FEILKE, HELMUTH 1988: Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: AUGST, GERHARD (Hg.) 1988: Theorie des Schreibens. Der Deutschunterricht 40/1988, H. 3, S. 65-81.
- FEILKE, HELMUTH 1993a: Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch 24/1993, Heft 129, S. 17-34.
- FEILKE, HELMUTH 1993b: Sprachlicher Common sense und Kommunikation. Über den ‚gesunden Menschenverstand‘, die Prägung der Kompetenz und die idiomatische Ordnung des Verstehens. In: Der Deutschunterricht 45/1993, H. 6, S. 6-21.
- FEILKE, HELMUTH 1996: Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: GÜNTHER, HARTMUT/LUDWIG, OTTO (Hg.) 1996: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1178-1191.
- FEILKE, HELMUTH 2003: Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: BREDEL, URSULA/GÜNTHER, HARTMUT/KLOTZ, PETER/OSSNER, JAKOB/SIEBERT-OTT, GESA 2003: Didaktik der deutschen Sprache. 1. Teilband. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 178-192.
- FEILKE, HELMUTH/AUGST, GERHARD 1989: Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: ANTOS, GERD/KRINGS HANS P. 1989: Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 297-327.
- FEILKE, HELMUTH/STEINHOFF, TORSTEN 2003: Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: EHLICH, KONRAD/STEETS, ANGELIKA (Hg.) 2003: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 112-128.
- FLEISCHER, WOLFGANG/MICHEL, GEORG 1979: Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Unter Mitarbeit von ROSEMARIE GLÄSER, WOLFGANG HEI-

- NEMANN, URSULA KÄNDLER, GÜNTER STARKE. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- FLOWER, LINDA S./HAYES, JOHN R. 1980b: The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In: GREGG, LEE W./STEINBERG ERWIN R. (Ed.) 1980: Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 31-50.
- FÖRSTER, UWE 1980: Formulieren – wer lehrt es wie? In: Muttersprache 90/1980, S. 245-262.
- GALTUNG, JOHAN 1985: Struktur, Kultur und intellektueller Stil. In: WIERLACHER, ALOIS 1985: Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München: iudicium, S. 151-193.
- GAUGER, HANS-MARTIN/OESTERREICHER, WULF 1982: Sprachgefühl und Sprachsinn. In: Sprachgefühl. Vier Antworten auf eine Preisfrage. Heidelberg: Lambert Schneider, S. 9-87.
- GEIBNER, HELLMUT 1985: Mit Gründen streiten (Argumentationspraxis). In: Diskussion Deutsch 16/1985, H. 82, S. 140-151.
- GIESE, HEINZ W. 2000: Schreibenlernen. In: GLÜCK, HELMUT (Hg.) 2000: Metzler Lexikon Sprache. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 605f.
- GLÄSER, ROSEMARIE 1990: Fachtextsorten im Englischen. Tübingen: Narr.
- GLÄSER, ROSEMARIE 1998: Der wissenschaftliche Zeitschriftenaufsatz. In: HOFFMANN, LOTHAR (Hg.) 1998: Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, New York: de Gruyter, S. 482-488.
- GÖTTERT, KARL-HEINZ 1998: Kleine Schreibschule für Studierende. München: Fink.
- GRAEFEN, GABRIELE 1997: Der Wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation. Frankfurt/M. u. a.: Lang.
- GÜNTHER, UDO 1993: Texte planen – Texte produzieren. Kognitive Prozesse in der schriftlichen Textproduktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HÄCKI BUHOFER, ANNELIES 1985: Schriftlichkeit im Alltag. Theoretische und empirische Aspekte am Beispiel eines Schweizer Industriebetriebs. Bern, Frankfurt/M. u. a.: Lang.
- HAYES, JOHN R./FLOWER, LINDA S. 1980: Identifying the Organization of Writing Processes. In: GREGG, LEE W./STEINBERG ERWIN R. (Ed.) 1980: Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 3-32.
- HEINEMANN, MARGOT 2000: Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In: BRINKER, KLAUS (Hg.) 2000: Text- und Gesprächslinguistik.

- Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York: de Gruyter. S. S. 702-709.
- HEINEMANN, WOLFGANG 2000a: Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. In: ADAMZIK, KIRSTEN (Hg.) 2000: Textsorten: Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg, S. 9-29.
- HEINEMANN, WOLFGANG 2000b: Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: BRINKER, KLAUS (Hg.) 2000: Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York: de Gruyter. S. 507-523.
- HEINEMANN, WOLFGANG/VIEHWEGER, DIETER 1991: Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.
- HERMANN, FRITZ 1988: Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. In: Der Deutschunterricht 40/1988, H. 4, S. 69-81.
- ISENBERG, HORST 1984: Texttypen als Interaktionstypen. Eine Texttypologie. In: Zeitschrift für Germanistik 5/1984, H. 3, S. 261-270.
- JAKOBS, EVA-MARIA 1997: Textproduktion als domänenspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: ADAMZIK, KIRSTEN/ANTOS, GERD/JAKOBS EVA-MARIA (Hg.) 1997: Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 9-30.
- JAKOBS, EVA-MARIA 1998: Die Hohe Kunst des Zitierens. In: KRUSE, OTTO (Hg.) 1998: Handbuch studieren. Von der Einschreibung bis zum Examen. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 206-223.
- JAKOBS, EVA-MARIA 1999: Normen der Textgestaltung. In: KRUSE, OTTO/JAKOBS, EVA-MARIA/RUHMANN, GABRIELA (Hg.) 1999: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 171-190.
- JAKOBS, EVA-MARIA 1999: Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. Tübingen: Niemeyer.
- KANNGIEßER, SIEGFRIED 1986: Wissen, Sprache, Kompetenz. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 16/1986, H. 64, S. 32-60.
- KESELING, GISBERT 1987: Zur Produktion syntaktischer Strukturen in schriftlichen Texten, am Beispiel von Summaries und Wegbeschreibungen. In: ROSENGREN, INGER (Hg.) 1987: Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1986. Stockholm: Almqvist & Wiksell, S. 105-118.
- KESELING, GISBERT 1988: Probleme der inhaltlichen und verbalen Planung beim Schreiben. Bericht über ein Forschungsprojekt. In: NERIUS, DIE-

- TER/AUGST, GERHARD (Hg.) 1988: Probleme der geschriebenen Sprache. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR. Linguistische Studien. Reihe A, Arbeitsberichte Nr. 173, S. 65-86.
- KESELING, GISBERT 1993: Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen: Niemeyer.
- KESELING, GISBERT 1995: Pausen und Pausenorte in schriftlichen Wegbeschreibungen. In: BAURMANN, JÜRGEN/WEINGARTEN, RÜDIGER (Hg.) 1995: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 201-219.
- KESELING, GISBERT 1997: Schreibstörungen. In: JAKOBS, EVA-MARIA/KNORR, DAGMAR (Hg.) 1997: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 223-237.
- KESELING, GISBERT/WROBEL, ARNE/RAU, CORNELIA 1987: Globale und lokale Planung beim Schreiben. In: Unterrichtswissenschaft 15/1987, S. 349-365.
- KLEIN, WOLFGANG 1985: Gesprochene Sprache – geschriebene Sprache. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 15/1985, H. 59, S. 9-35.
- KNAPP-POTTHOFF, ANNELIE 1997: Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. In: Fremdsprachen lehren und lernen 27/1997, S. 9-23.
- KNOBLOCH, JOHANN 1980: Das Sprachgefühl, ein vernachlässigter Begriff. In: BRETTSCHEIDER, GUNTER/LEHMANN, CHRISTIAN (Hg.) 1980: Wege zur Universalienforschung. Sprachwissenschaftliche Beiträge zum 60. Geburtstag von HANSJAKOB SEILER. Tübingen 1980.
- KRÄMER, WALTER 1994: Wie schreibe ich eine Seminar-, Examens- und Diplomarbeit? Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten für die Studierenden aller Fächer an Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien. 4. erw. und aktualisierte Aufl. Stuttgart, Jena: G. Fischer.
- KREISEL, MARTINA 1994: Schreiben als Überarbeiten. Anmerkungen zu einem nicht ganz neuen Thema. In: Deutschunterricht 47/1994, Heft 5, S. 237-245.
- KRETZENBACHER, HEINZ L. 1992: Wissenschaftssprache. Studienbibliographie Sprachwissenschaft 5, Heidelberg: Groos.
- KRETZENBACHER, HEINZ L. 1994: Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: KRETZENBACHER, HEINZ L./WEINRICH, HARALD 1994: Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter, S. 15-39.
- KRETZENBACHER, HEINZ L. 1998: Fachsprache als Wissenschaftssprache. In: HOFFMANN, LOTHAR (Hg.) 1998: Fachsprachen. Ein internationales

- Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, New York: de Gruyter, S. 133-142.
- KREUZER, HELMUT (Hg.) 1987: Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. München: Klett-Cotta im dtv.
- KRINGS, HANS P. 1992: Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozeßforschung im Überblick. In: ANTOS, GERD/KRINGS, HANS P. 1992: Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: wvt, S. 45-107.
- KRUSE, OTTO 1997: Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfache Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst. In: JAKOBS, EVA-MARIA/KNORR, DAGMAR (Hg.) 1997: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 141-185.
- KRUSE, OTTO 2002: Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 9. Aufl. Frankfurt/M., New York: Campus.
- KRUSE, OTTO 2003: Schreiben lehren an der Hochschule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: EHLICH, KONRAD/STEETS, ANGELIKA (Hg.) 2003: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 95-111.
- KRUSE, OTTO/JAKOBS, EVA-MARIA 1999: Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In: KRUSE, OTTO/JAKOBS, EVA-MARIA/RUHMANN, GABRIELA (Hg.) 1999: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 19-34.
- KRUSE, OTTO/JAKOBS, EVA-MARIA/RUHMANN, GABRIELA (Hg.) 1999: Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- KRUSE, OTTO/PERRIN, DANIEL 2002: Intuition und professionelles Schreiben. In: PERRIN, DANIEL/BÖTTCHER, INGRID/KRUSE, OTTO/WROBEL, ARNE (Hg.) 2002: Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-13.
- LEPENIES, WOLF 1985: Die drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft. München, Wien: Hanser.
- LÖTSCHER, ANDREAS 1987: Text und Thema. Studien zur thematischen Konstituierung von Texten. Tübingen: Niemeyer.
- LUCKMANN, THOMAS 1989: Zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft. In: REBEL, KARLHEINZ 1989: Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 28-35.

- LOHSE, HEINZ 1997: Bewertung von Diplomarbeiten. In: ENGEL, STEFAN/WOITZIK, ANDREAS (Hg.) 1997: Die Diplomarbeit. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 249-261.
- LUDWIG, OTTO 1983: Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: GROSSE, SIEGFRIED (Hg.) 1983: Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann, S. 37-73.
- LUX, FRIEDEMANN 1981: Text, Situation und Textsorte. Tübingen: Narr.
- MACKENSEN, LUTZ 1993: Gutes Deutsch in Schrift und Rede. Ein Lehr- und Lesebuch für besseren Stil in Schrift und Rede. [Sonderausgabe] München: Orbis.
- MATYSIAK, STEFAN 2003: Studentische Arbeit ernst genommen. Uni-Seminare als Kombination von Fachwissenschaft und Schreibtraining. In: Das Hochschulwesen 51/2003, Heft 5, S. 210-213.
- MICHEL, PAUL 1988: Textkommentierende Signale zur Verbesserung der Textverständlichkeit. In: Der Deutschunterricht 40/1988, Heft 6, S. 86-98.
- MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE 1996: Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: GÜNTHER, HARTMUT/LUDWIG, OTTO (Hg.) 1996: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1005-1027.
- MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE 2002: Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In: PERRIN, DANIEL/BÖTTCHER, INGRID/KRUSE, OTTO/WROBEL, ARNE (Hg.) 2002: Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 33-46.
- MÜLLER, WOLFGANG 1982: Das Sprachgefühl auf dem Prüfstand der Philologie. In: Sprachgefühl. Vier Antworten auf eine Preisfrage. Heidelberg: Lambert Schneider, S. 204-320.
- NICKISCH, REINHARD M. G. 1975: Gutes Deutsch? Studien zu den maßgeblichen praktischen Stillehren der deutschen Gegenwartssprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- NIEDERHAUSER, JÜRG 1996: Darstellungsformen in den Wissenschaften als Thema der Fachsprachenforschung. In: KALVERKÄMPER, HARTWIG/BAUMANN, KLAUS-DIETER (Hg.) 1996: Fachliche Textsorten: Komponenten – Relationen – Strategien, S. 37-64.
- NUSSBAUMER, MARKUS 1991: Was Texte sind und wie sie sein sollen. Tübingen: Niemeyer.
- NUSSBAUMER, MARKUS 1994: Ein Blick und eine Sprache für die Sprache. Von der Rolle des Textwissens im Schreibunterricht. In: Der Deutschunterricht 46/1994, S. 48-71.

- NUSSBAUMER, MARKUS/LINKE, ANGELIKA 1988: Kohärenz durch ‚Präsuppositionen‘. In: *Der Deutschunterricht* 40/1988, Heft 6, S. 29-51.
- NUSSBAUMER, MARKUS/SIEBER, PETER 1994: Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: SIEBER, PETER (Hg.) 1994: *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je*. Aarau, Frankfurt/M., Salzburg: Sauerländer, S. 142-185.
- NUSSBAUMER, MARKUS/SIEBER, PETER 1995: Über Textqualitäten reden lernen – z. B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. In: *Diskussion Deutsch* 26/1995, H. 141, S. 36-52.
- ONG, WALTER 1987: *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Aus dem Amerikanischen übersetzt von WOLFGANG SCHÖMEL*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- ORTNER, HANSPETER 1993: Die Entwicklung der Schreibfähigkeit. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 17/1993, Heft 3, S. 94-125.
- ORTNER, HANSPETER 1995: Die Sprache als Produktivkraft. Das (epistemisch-heuristische) Schreiben aus der Sicht der Piagetschen Kognitionspsychologie. In: BAURMANN, JÜRGEN/WEINGARTEN, RÜDIGER (Hg.) 1995: *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 320-342.
- ORTNER, HANSPETER 2000: *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- ORTNER, HANSPETER 2003a: Der Sprachbegriff in der Schreibberatung. In: LINKE, ANGELIKA/ORTNER, HANSPETER/PORTMANN-TSELIKAS PAUL R. (Hg.) 2003: *Sprache und Mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer, S. 305-322.
- ORTNER, HANSPETER 2003b: Synkretismus und Gestaltung – ein Problem beim wissenschaftlichen Schreiben. In: EHLICH, KONRAD/STEETS, ANGELIKA (Hg.) 2003: *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 186-210.
- PAPROTTÉ, WOLF 1981: Überlegungen zu einer Theorie des Erwerbs metasprachlicher Bedeutungen. In: *OBST* 20/1981, S. 9-43.
- PIETH, CHRISTA/ADAMZIK, KIRSTEN 1997: Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive. In: ADAMZIK, KIRSTEN/ANTOS, GERD/JAKOBS EVA-MARIA (Hg.) 1997: *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 31-69.
- PORTMANN, PAUL R. 1993: Zur Pilotfunktion bewussten Lernens. In: EISENBERG, PETER/KLOTZ, PETER 1993: *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett, S. 97-117.
- PORTMANN, PAUL R. 1996: Arbeit am Text. In: FEILKE, HELMUTH/PORTMANN, PAUL R. 1996: *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, S. 158-171.



- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R. 1997: Erarbeitung von Textstrukturen. Zu einigen Verbindungen zwischen Schreibforschung und kognitiver Textlinguistik. In: ANTOS, GERD/TIETZ, HEIKE (Hg.) 1997: *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen: Niemeyer, S. 65-79.
- POSPIECH, ULRIKE 2001: Bewusster formulieren. Wie grammatische Kategorien bei der Textproduktion helfen können. In: *Grammatik und Grammatikunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 48/2001, Heft 1, S. 68-83.
- POSPIECH, ULRIKE 2003: Textwissen und Wissenstransfer. Zusammenhänge zwischen Fachwissen und Sprachwissen am Beispiel der Multi-Media-Anwendung „Der Schreibtutor. Fachspezifisches wissenschaftliches Schreiben“. In: WICHTER, SIGURD/STENSCHKE, OLIVER (Hg.) 2003: *Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers*. In Zusammenarbeit mit MANUEL TANTS. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 173-203.
- POSPIECH, ULRIKE im Druck: Der Schreibtrainer. Eine multimediale Schreibhilfe. In: ANTOS, GERD/WICHTER, SIGURD (Hg.) im Druck: *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Kolloquium in Naumburg vom 4. bis 6. Oktober 2000*. Frankfurt/M. u. a.: Lang.
- POSPIECH, ULRIKE/BÜNTING, KARL-DIETER 2002: Vom Schreibprozess zum Textprodukt. Perspektiven der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens mit Ausblick auf das Schreiben im Deutschen als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27/2001, S. 379-402.
- PÜSCHEL, ULRICH 1982: Die Bedeutung von Textsortenstilen. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 10/1982, S. 28-37.
- PÜSCHEL, ULRICH 1994: Schreiben im Studium. Überlegungen zu einer Schreibanleitung für Wissenschaftstexte. In: KSYM-NIELSEN, PEDER/SCHRÖDER, HARTMUT (Hg.) 1994: *Rhetoric and stylistics today. An international anthology*. Frankfurt/M. u. a.: Lang. S. 127-137.
- PÜSCHEL, ULRICH 1997: Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten. In: JAKOBS, EVA-MARIA/KNORR, DAGMAR (Hg.) 1997: *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 193-200.
- RAU, CORNELIA 1992: Revisionen beim Schreiben. In: KOHRT, MANFRED (Hg.) 1992: *Schreibprozesse – Schreibprodukte. Festschrift für GIBERT KESELING*. Hildesheim: Olms, S. 301-323.
- REINERS, LUDWIG 1963: Vom deutschen Stil. In: GREBE, PAUL (Hg.) 1963: *DUDEN 2. Stilwörterbuch der deutschen Sprache. Das Wort in seiner Verwendung*. 5. Aufl.; Mannheim: Dudenverlag, S. 7-22.
- RIESEL, E./SCHENDELS, E. 1975: *Deutsche Stilistik*. Moskau: Verlag Hochschule.

- RIESEL, ELISE 1964: Der Stil der deutschen Alltagsrede. Moskau: Vyskaya.
- ROLF, ECKARD 1993: Die Funktionen der Gebrauchstextsorten. Berlin, New York: de Gruyter.
- RUDOLPH, ELISABETH 1983: Argumentationsfiguren in der Wissenschaftssprache. In: JONGEN, RENÉ u. a. (Hg.) 1983: Sprache, Diskurs und Text. Tübingen: Niemeyer, S. 191-201.
- RUHMANN, GABRIELA 1995: Schreibprobleme – Schreibberatung. In: BAURMANN, JÜRGEN/WEINGARTEN, RÜDIGER (Hg.) 1995: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 85-106.
- RUHMANN, GABRIELA 1996: Schreibblockaden und wie man sie überwindet. Bericht von GABRIELA RUHMANN aus dem Schreiblabor der Universität Bielefeld. In: BÜNTING, KARL-DIETER/BITTERLICH, AXEL/POSPIECH, ULRIKE 1996: Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Berlin: Cornelsen Scriptor, Kap 4.6, S. 108-119.
- RUHMANN, GABRIELA 1997: Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: JAKOBS, EVA-MARIA/KNORR, DAGMAR (Hg.) 1997: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 125-139.
- RUHMANN, GABRIELA 2000: Keine Angst vor dem ganzen Satz. Zur Schreibförderung am Studienbeginn. In: Deutschunterricht 53/2001, Heft 1, S. 43-50.
- RUHMANN, GABRIELA 2003: Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: EHLICH, KONRAD/STEETS, ANGELIKA (Hg.) 2003: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 211-231.
- SACHTLEBER, SUSANNE 1994: Vom Kopf auf die Füße. Das Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: KSYM-NIELSEN, PEDER/SCHRÖDER, HARTMUT (Hg.) 1994: Rhetoric and stylistics today. An international anthology. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 119-126.
- SANDERS, WILLY 1988: Die Faszination schwarzweißer Unkompliziertheit. Zur Tradition deutscher Stillehre im 20. Jahrhundert. In: Wirkendes Wort 38/1988, S. 376-394.
- SANDIG, BARBARA 1997: Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten. In: JAKOBS, EVA-MARIA/KNORR, DAGMAR (Hg.) 1997: Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 25-44.
- SCHMITZ, ULRICH 2003: Schreiben und neue Medien. In: BREDEL, URSULA/GÜNTHER, HARTMUT/KLOTZ, PETER/OSSNER, JAKOB/SIEBERT-OTT, GESA 2003: Didaktik der deutschen Sprache. 1. Teilband. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 249-260.

- SIEBER, PETER 1990: Untersuchungen zur Schreibfähigkeit von Abiturienten. In: Muttersprache 100/1990, S. 346-358.
- SIEBER, PETER 2003: Modelle des Schreibprozesses. In: BREDEL, URSULA/GÜNTHER, HARTMUT/KLOTZ, PETER/OSSNER, JAKOB/SIEBERT-OTT, GESA 2003: Didaktik der deutschen Sprache. 1. Teilband. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 208-223.
- SITTA, HORST 1972: Kritische Überlegungen zur Textsortenlehre. In: SITTA, HORST/BRINKER, KLAUS 1973: Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik. Festgabe für HANS GLINZ zum 60. Geburtstag. Düsseldorf: Schwann, S. 63-72.
- SOEFFNER, HANS-GEORG 1983: Alltagsverstand und Wissenschaft. Anmerkungen zu einem alltäglichen Mißverständnis von Wissenschaft. In: ZEDLER, PETER/MOSER, HEINZ 1983: Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 13-50.
- SOWINSKI, BERNHARD 1981: Textlinguistik. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- STANDOP, EWALD 1994: Die Form der wissenschaftlichen Arbeit. 14. Aufl., vollst. neu bearb. und erw. von MATTHIAS L. G. MEYER. Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- STEETS, ANGELIKA 2001: Wie wichtig ist wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27/2001, S. 209-226.
- STEETS, ANGELIKA 2003a: Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit. In: Der Deutschunterricht 55/2003, Heft 3, S. 58-70.
- STEETS, ANGELIKA 2003b: Die Facharbeit als wissenschaftspropädeutisches Instrument. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 50/2003, Heft 2-3, S. 316-332.
- STEGE, HUGO 1984: Über Textsorten und andere Textklassen. In: Textsorten und andere literarische Gattungen. Dokumentation des Germanistentages in Hamburg vom 1.-4. April 1979. Berlin: Erich Schmidt.
- STEINHOFF, TORSTEN 2003: Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz? In: Der Deutschunterricht 55/2003, Heft 3, S. 38-47.
- STEINHOFF, TORSTEN/FEILKE, HELMUTH 2003: Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: EHLICH, KONRAD/STEETS, ANGELIKA (Hg.) 2003: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 112-128.
- THEISEN, MANUEL R. 1997: Wissenschaftliches Arbeiten. Technik, Methodik, Form. 8., aktualis. u. erw. Aufl. München: Vahlen.
- VAN DIJK, TEUN 1980: Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Übersetzt von CHRISTOPH SAUER. Tübingen: Niemeyer.

- VATER, HEINZ 2001: Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten. 3. Aufl. München: Fink.
- VON KLEIST, HEINRICH [1805/06]: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Heinrich von Kleist. Sämtliche Werke und Briefe. Herausgegeben von HELMUT SEMBDNER. Zweiter Band. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985, S. 319-324.
- WEIDLE, RENATE/WAGNER, ANGELIKA C. 1994: Die Methode des Lauten Denkens. In: HUBER, GÜNTER L./MANDL, HEINZ 1994: Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 81-103.
- WEINRICH, HARALD 1989: Formen der Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, S.119-158.
- WEINRICH, HARALD 1995: Sprache und Wissenschaft. In: KRETZENBACHER, HEINZ L./WEINRICH, HARALD (Hg.) 1995: Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter, S. 3-13.
- WINTER, ALEXANDER 1992: Metakognition beim Textproduzieren. Tübingen: Narr.
- WROBEL, ARNE 1992: Revisionen und Formulierungsprozeß. In: KOHRT, MANFRED (Hg.) 1992: Schreibprozesse – Schreibprodukte. Festschrift für GISEBERT KESELING. Hildesheim: Olms, S. 361-385.
- WROBEL, ARNE 2000: Phasen und Verfahren der Produktion schriftlicher Texte. In: BRINKER, KLAUS (Hg.) 2000: Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York: de Gruyter. S. 458-472.
- WROBEL, ARNE 2002: Schreiben und Formulieren. Prätexte als Problemindikator und Problemlösung. In: PERRIN, DANIEL/BÖTTCHER, INGRID/KRUSE, OTTO/WROBEL, ARNE (Hg.) 2002: Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 83-96.

## **7 Abbildungsverzeichnis**

### **Kapitel 1**

- 1.1 Vierfelderschema zweier sich kreuzender Dichotomien  
(BÜHLER 1982 [1934], S. 49) ..... 3

### **Kapitel 2**

- 2.1 A model of skill systems integration in writing development  
(BEREITER 1980, p. 84)..... 23
- 2.2 Entwicklung der textstrukturierenden Fähigkeiten von 13 bis 23  
(FEILKE 1988, S. 78)..... 30
- 2.3 Etappen der Differenzierung von Textordnungsmustern  
(FEILKE 1988, S. 78)..... 31
- 2.4 Kommunikative Handlungsprobleme  
(FEILKE/AUGST 1989, S. 309) ..... 31
- 2.5 Kognitives Modell  
(FEILKE/AUGST 1989, S. 302) ..... 34
- 2.6 Ein rekursives Modell des Schreibprozesses  
(nach HAYES/FLOWER 1980, S. 11) ..... 36
- 2.7 Die Struktur des Schreibprozesses  
(LUDWIG 1983, S. 46)..... 40
- 2.8 Prätextualisierung als metakognitiver Zyklus  
(WROBEL 2002, S. 91)..... 56

### **Kapitel 3**

- 3.1 Allgemeines Schema der Schichten und Ebenen des Sprechens und  
der Sprachkompetenz  
(COSERIU 1988, S. 65)..... 81
- 3.2 Typologie schriftlicher Fachtextsorten im Englischen  
(GLÄSER 1990, S. 50f.)..... 98
- 3.3 Facetten im Textwissen der Praxis..... 122
- 3.4 Textsortencharakteristika von A-Z ..... 131

### **Kapitel 4**

- 4.1 Das Ineinander von Vorlesungsinhalten und Schreibaufgaben ..... 142
- 4.2 Die im Rahmen der Schreibaufgaben zu bearbeiteten Fragestellungen  
und Texte..... 145
- 4.3 Die Feedback-Merkblatt-Sammlung..... 147
- 4.4 Das Zusammenspiel der Feedback-Formen ..... 154
- 4.5 Die Vernetzung von Merkblättern und Feedbacks ..... 159



---

## **A Die Merkblätter**

**Die im Rahmen des Lehrgangs nacheinander verteilten Materialien zur Sicherung von Textwissen**

(dokumentiert wird den Teilnehmern verfügbar gemachtes expliziertes Textwissen)





## Tipps zum Tippen

Der Computer ist nicht mehr als eine komfortable Schreibmaschine.

Das Schreiben mit dem Computer eröffnet neue Möglichkeiten, birgt aber auch gewisse Gefahren. Eine Autokorrektur-Funktion zu haben, bedeutet keinesfalls, dass man selbst nicht mehr genau hinschauen und auf Papier Korrekturlesen muss. Hier einige Strategien zur Vermeidung typischer Tipp-Fehler<sup>1</sup>:

1. Die Wörter werden durch **Leerzeichen** (Blanks) voneinander getrennt. Zwischen zwei Wörtern setzt man genau ein Leerzeichen. Bei den Abkürzungen d. h., z. B., u. Ä. steht auch ein Blank – am besten sollte man über die Sonderzeichen das geschützte Leerzeichen einfügen, damit die Abkürzungen nicht durch einen Zeilenwechsel auseinander gerissen werden.
2. Will man (beispielsweise im Inhaltsverzeichnis oder zur Absatzgliederung) **Einrückungen** vornehmen, sollte man diese mit Hilfe des Tabulators erzeugen (und nicht x-beliebig viele Leerzeichen hintereinander setzen).
3. Die **Satzzeichen** – Punkt, Doppelpunkt, Frage- und Ausrufezeichen, Semikolon und Komma – werden ohne Leerzeichen direkt hinter das letzte Wort gesetzt; hinter diesen Zeichen steht ein Blank.
4. Anders ist dies beim **Schrägstrich**, den man dazu benutzt, alternative Bezeichnungen oder auch mehrere Verfasser/Herausgeber aufzuzählen. Er steht ohne Leerzeichen zwischen zwei Wörtern.
5. Bei **Klammern** ist zu bedenken, dass sie einen Satz, einen Teilsatz oder ein Wort einklammern (wie der Name ja schon sagt). Sie umklammern das Eingeschlossene ohne Leerzeichen. Das Gleiche gilt für die einfachen und doppelten **Anführungszeichen**. Letztere kennzeichnen – ausschließlich! – das wörtliche Zitat und nicht irgendwelche anderen Wörter, die man hervorheben will.
6. Der **Binde-Strich**, der zwei Wörter miteinander verbindet, wird ohne Blanks zwischen diese Wörter gesetzt; er kann auch einen Wortbestandteil ersetzen, der nicht zweimal geschrieben werden soll. Die Rechtschreibreform stärkt den Bindestrich, er darf für die Gliederung von langen Wörtern genutzt werden: *Auspuff-Flamme, ISBN-Nummer, Tipp- und Computerfehler*.
7. Der **Gedankenstrich** wird, damit er nicht mit dem **Trennstrich** verwechselt werden kann, stets zwischen zwei Blanks gesetzt. Er kennzeichnet Einschübe und nachgestellte Erläuterungen – die vorne und hinten zu kennzeichnen sind – und kann eine Schlussfolgerung anzeigen – er ist also vielseitig verwendbar. Nutzen Sie ihn nicht zu oft, da er sonst seine fokussierende Funktion verliert (wie im vorherigen Satz zu sehen).
8. Die **Auslassungspunkte** sind genau drei, sie stehen nach einem Leerzeichen ..., es sei denn, es ist ein Wortteil ausgel... Am Ende eines Satzes wird nach einer Auslassung kein weiterer Punkt für das Satzende gesetzt. Auslassungen in wörtlichen Zitaten stehen in eckigen Klammern.
9. Stellen Sie für die Worttrennung die automatische **Silbentrennung** ein. Das unterbindet zu große Lücken beim Blocksatz, bei dem die Zeilen rechts und links bündig (auf gleicher Höhe) enden. Kontrollieren Sie die automatischen Trennungen – Computer machen auch mal Fehler. Wenn Sie Trennungen von Hand eingeben, setzen Sie den bedingten Trennstrich („Strg-Taste“ + „-“).
10. Unterscheiden Sie zwischen **Absatz** (einfacher Zeilenwechsel) und **Abschnitt** (doppelter Zeilenwechsel). Kontrollieren Sie **Überschriftenabstände** daraufhin, ob sie immer gleich sind (mit Unterscheidung von Haupt- und Unterüberschriften). Überprüfen Sie die **Nummerierungen** der Kapitel und fügen Sie **Seitenzahlen** ein und überprüfen Sie die **Seitenumbrüche**.

In der DIN 5008 u. a. festgelegt, wie Satzzeichen und andere Zeichen geschrieben werden müssen. Hinweise für das Maschineschreiben sowie die Korrekturvorschriften finden Sie im DUDEN 1.

<sup>1</sup> Tipp-Fehler sind zwar häufige, aber nicht die einzigen Fehler. Folgende Korrektur-Zeichen verweisen auf weitere Fehler-Bereiche: R: Rechtschreibung; Z: Zeichensetzung (Satz- oder Sonderzeichen zu viel, falsch gesetzt oder fehlend); SB: Satzbau; WS: Wortstellung; GR: Grammatik (ggf. mit Spezifikation der grammatischen Kategorie oder der Wortart); A: Ausdrucksfehler (mit den Spezifikationen Ugs.: Formulierung gehört zur Umgangssprache; Kont.: Ausdruck/Formulierung passt nicht in den Kontext; Bed.: Wort oder Begriff ist in seiner Bedeutung unklar); Bez: Bezug ist unklar; Qu: Quellenbeleg fehlt oder ist ungenau; Fo: Formatierung.

Tipps zum Einsatz von Formaten und einige Erläuterungen zur Kennzeichnungssystematik

In der Sprachwissenschaft hat man den besonderen Fall, dass man mit Sprache über Sprache sprechen muss. Da ist zum einen die Sprache, in der ein Text verfasst ist, die Wörter der Argumentation. Dann gibt es Fachwörter, die man zum besseren Verständnis des Textes definiert und erklärt und dann sind da noch solche Wörter, Sätze und Textpassagen, mit denen man etwas veranschaulicht. Wir haben es also mit Sprache (wie in jedem anderen Text auch), Metasprache (der Sprache der Fachbegriffe, wie es sie auch in anderen Wissenschaften gibt) und Objektsprache (die es nur in der Sprachwissenschaft gibt, weil eben nur hier Sprache selbst der Untersuchungsgegenstand ist) zu tun. Es gelten folgende Kennzeichnungskonventionen:

- **Fachbegriffe** kennzeichnet man bei der ersten Verwendung, dort, wo sie definiert oder ausführlich erklärt sind, dadurch, dass man sie fett markiert. So springt dem Leser nicht jedes Fachwort ins Auge, sondern genau das, mit dem er sich im Text auch thematisch-inhaltlich befassen muss.
- Die Beispiele, die Wörter und Sätze oder andere Einheiten, über die man schreibt, gelten als Einheiten der **Objektsprache**. Man setzt sie kursiv, so dass sogar ein Satz, der als Beispiel in einen eigenen Satz eingefügt ist, auf den ersten Blick erkennbar ist. Diese Regel gilt für einzelne Wörter, Wortbausteine oder auch für Wortgruppen. Achtung! – In Grammatiken ist das manchmal nicht so gemacht, vielleicht sind dort Beispielwörter oder -sätze eingerückt, abgesetzt oder in einer anderen Schrift geschrieben. Das ist manchmal nicht so leicht erkennbar. Da aber in einem linguistischen Text die Argumentation und die Beispiele ineinander spielen (anders als in Grammatiken, wo auf die Regel ein Beispiel folgt), ist es hier ganz besonders wichtig die Kursive durchgängig zu verwenden. Will man innerhalb des Textes (sei es bezogen auf etwas Objektsprachliches oder bezogen auf die Argumentation) ein Wort oder einen Satz hervorheben, kann man dies durch Unterstreichung tun.

In der Sprachwissenschaft ist es – wie in jeder anderen Wissenschaft auch – üblich, deutlich zu überliefern, woher Informationen stammen. Aus diesem Grund arbeitet man mit Zitaten, Quellenbelegen und einem Literaturverzeichnis. Hier gilt folgende Übereinkunft:

- In wissenschaftlichen Texten wird zitiert, um ausdrücklich kenntlich zu machen, dass und wie die sachliche Information, Position oder auch Meinung eines anderen in die eigene wissenschaftliche Arbeit eingearbeitet wurde. Das ist besonders wichtig, wenn ein Begriff im Zusammenhang mit seiner Definition zitiert wird, wenn Argumente referiert werden oder wenn Datenmaterial anderer (z. B. Statistiken) verwendet wird. Man unterscheidet **wörtliche Zitate**, die den Wortlaut des zitierten Textes originalgetreu übernehmen, von **sinngemäßen Zitaten**, die sich gedanklich anlehnen. Wörtliche Zitate stehen in Anführungszeichen, bei sinngemäßen Zitaten wird durch den Gebrauch des Konjunktivs und/oder eines Einleitungssatzes verdeutlicht, dass es sich um Aussagen eines anderen handelt.
- Am Ende jedes Zitats ist auszuweisen, aus welcher **Quelle** es stammt und wo man es dort findet. Es dient der Orientierung (und spart Arbeit), bei der ersten Zitierung in einer Fußnote die ausführliche bibliographische Angabe zu geben, die auch im Literaturverzeichnis erscheint. Bei den weiteren Zitierungen wird mit dem Kurzbeleg (NAME Jahr, Seite) im Text oder in einer Fußnote auf das Literaturverzeichnis verwiesen. Bei sinngemäßen Zitaten wird die Abkürzung *vgl.* vorangestellt.
- Für eine komplette bibliographische Angabe sind folgende Komponenten unverzichtbar: **Nachname, Vorname des Verfassers oder Herausgebers** (wenn es sich um einen oder mehrere Herausgeber handelt, die Abkürzung Hg. oder Hrsg. in Klammern), **Erscheinungsjahr, Titel, Untertitel, Zahl und Art der Auflage** (wenn es sich nicht um eine Erstausgabe handelt, **Erscheinungsort(e)**). Der Verlag ist ergänzbar. Um dem Leser auch bei kursorischem Lesen des Literaturverzeichnisses die zeitliche Einordnung der Literatur zu erleichtern, sollte die Jahreszahl nach dem Verfassernamen angegeben werden, so dass sich die Anordnung *Name, Vorname Jahr: Titel. Untertitel. Aufl. Ort(e): Verlag* ergibt.

## Allgemeine Textmuster

Texte sind immer Exemplare einer Textsorte, die sich durch bestimmte Strukturmerkmale auszeichnet. Die Schreibaufgaben sind typische Beispiele für wissenschaftliche (Haus-)Arbeiten in Kurzform. Als solche sollten sie die Standards des Textaufbaus und der Textformulierung berücksichtigen.

Jeder Text hat – deutlich abgegrenzt – eine **Einleitung** und einen **Schluss**. Als erstes und letztes Kapitel (bzw. erster und letzter Abschnitt) rahmen sie den Text. Sie sind zugleich die Elemente, die den Leser in den Text und den Textinhalt hineinführen und auch wieder entlassen. Damit der Rahmen als Rahmen erkennbar bleibt, sollte der Umfang von Einleitung und Schluss nicht mehr als jeweils 10 % des Hauptteils betragen. Für die Gestaltung gilt:

- Die Inhalte von Einleitung und Schluss sind aufeinander abgestimmt.
- Einleitung und Schluss sind nicht vom übrigen Text isoliert, sondern auf diesen hin ausgerichtet. Abhängig von der für den Hauptteil gewählten Argumentation unterscheiden sich die Funktionen von Einleitung und Schluss.

Mit der **Einleitung** leiten Sie als Verfasser des Textes in das Thema und in den Text ein: Sie geben damit Ihrem Leser (und, wenn Sie die Einleitung zu Beginn des Schreibens formulieren, auch sich selbst) einen Leitfaden an die Hand. Die Einleitung sollte Thema, Fragestellung und Textaufbau vorstellen: Was ist das Thema, aus welcher Perspektive und mit welchem Ziel wird es bearbeitet? Wie lautet die Fragestellung? Wie, in welchen Schritten wird der Text die Frage beantworten? (Warum wird was wann wie gemacht?).

Der **Schluss** ist das Textelement, das Ihren Leser aus dem Thema entlässt. Führen Sie ihm noch einmal das Wesentliche vor Augen. Dem Hauptanliegen des Schlusses entsprechend, das sich aus der Argumentation ergibt, können Sie den Schluss als „Fazit“, „Zusammenfassung“, „Resümee“ oder „Ausblick“ betiteln:

- Das Fazit stellt – im Gegensatz zur reinen Zusammenfassung – nicht alle Punkte in ihrer Abfolge dar, sondern hebt in pointierter Form das Wesentliche hervor.
- Eine resümierende Zusammenfassung ist immer mehr als die bloße Wiederholung der im Hauptteil erarbeiteten Ergebnisse.
- Ein Ausblick stellt die Ergebnisse der Arbeit darüber hinaus in einen Zusammenhang mit weiterführenden Fragestellungen – er denkt also die Ergebnisse weiter.

Der Text sollte in ausgewogener Weise **gegliedert** sein. Dazu dienen über Einleitung und Schluss hinaus am Inhalt des Textes orientierte Kapitel. In der Textstruktur zeigen nummerierte Überschriften und Unterüberschriften (wenn man innerhalb eines Kapitels Unterüberschriften verwendet, müssen logischerweise mindestens zwei vorhanden sein), Absätze (einfache Zeilenwechsel, die zu einem Thema gehörige Sätze zusammenfassen) und Abschnitte (Zeilenwechsel plus Leerzeile, die ein neues Thema signalisieren, einen neuen Gedankengang, der jedoch noch keine neue Überschrift erfordert) die Gliederung an. Zum Text gehören die folgenden Elemente:

- Titelblatt (enthält Angaben über Ort (Universität), Zeit (Semester), Titel des Seminars, Leiter des Seminars, Titel der Arbeit, Art der Arbeit (Hausarbeit im Grundstudium/Hauptstudium), Name des Verfassers, Semesterzahl (Fachsemester), Adresse, Telefonnummer, E-Mail, Datum der Abgabe)
- Inhaltsverzeichnis (Auflistung der Kapitelüberschriften und der Seiten, auf denen die Kapitel beginnen; die Seite des Inhaltsverzeichnisses wird mitgezählt, aber selbst nicht nummeriert)
- Text (in Kapitel gegliedert, mit einleitendem und zusammenfassendem Kapitel)
- ggf. Anmerkungsverzeichnis (wenn Anmerkungen nicht in den Fußnoten stehen)
- Literaturverzeichnis (alphabetisch geordnete Liste der zitierten Literatur, wird als Kapitel der Arbeit nummeriert und im Inhaltsverzeichnis ausgewiesen)

Diese Liste erläutert die charakteristischen Formmerkmale des Zitierens.

In wissenschaftlichen Texten wird zitiert, um ausdrücklich kenntlich zu machen, dass und wie eine sachliche Information, Position oder auch Meinung eines anderen in den eigenen Text eingearbeitet wurde. Man unterscheidet **wörtliche Zitate**, die den Wortlaut des anderen originalgetreu übernehmen, von **sinngemäßen Zitaten**, die sich gedanklich anlehnen.<sup>1</sup> Beim Zitieren gelten folgende Regeln:

1. **Zitate werden gekennzeichnet** – wörtliche und sinngemäße Zitate werden als solche markiert. Wörtliche Zitate stehen in Anführungszeichen, bei sinngemäßen Zitaten wird durch den Konjunktiv und/oder einen Einleitungssatz verdeutlicht, dass es sich um Aussagen anderer handelt.
2. **Zitate (ob Wort, Satz oder Abschnitt) müssen belegt werden** – am Ende jedes Zitats ist auszuweisen, aus welcher Quelle es stammt. Es dient der Orientierung (und spart Arbeit), bei der ersten Zitierung in einer Fußnote die ausführliche bibliographische Angabe zu geben, die auch im Literaturverzeichnis erscheint. Bei den weiteren Zitierungen wird mit dem Kurzbeleg (*NAME Jahr, Seite*) im Text oder in einer Fußnote auf das Literaturverzeichnis verwiesen. Bei sinngemäßen Zitaten wird die Abkürzung *vgl.* vorangestellt.
3. **Zitate sind exakt und ehrlich** – wörtliche Zitate werden wortgetreu übernommen, d. h. weder verkürzt noch umformuliert. Auch Hervorhebungen werden übernommen, sogar etwaige Fehler im Originaltext werden nicht korrigiert, sondern mit einem *[sic]* gekennzeichnet (lat. *sic*, dt. „siehe hier“).
4. **Lediglich die doppelten Anführungszeichen im Original werden im Zitat durch einfache ersetzt**, weil die doppelten bereits für die Kennzeichnung des Zitats verwendet werden.
5. **Jede einzelne Auslassung muss gekennzeichnet werden** – Kürzungen in wörtlichen Zitaten werden durch drei Punkte in eckigen Klammern [...] angezeigt. Dabei kann es sich um ein einzelnes Wort, mehrere aufeinander folgende Wörter, einen Teilsatz oder einen kompletten Satz oder Absatz handeln.<sup>2</sup> Achten Sie beim Kürzen unbedingt darauf, dass Sie den Sinn nicht verfälschen.
6. Sollte es durch die Integration des Zitats in einen eigenen Satz erforderlich werden, den grammatischen Fall zu verändern oder Wörter zu verschieben, so sind diese **Eingriffe des Verfassers** durch eckige Klammern [/] zu kennzeichnen. Da das Zitieren von Satzteilen in eigenen Sätzen anfällig für Bedeutungsverschiebungen ist, sollte diese Technik mit gebotener Vorsicht genutzt werden.
7. Wenn es nötig ist, Wörter auszutauschen oder hinzuzufügen, ist dies in **eckigen Klammern** erlaubt, muss aber außerdem mit dem Kürzel als Eingriff des Verfassers gekennzeichnet werden [*Wort, XY*].
8. **Eigene Hervorhebungen sind erlaubt**, müssen jedoch durch den Zusatz *Hervorh. von mir, XY* ausdrücklich ausgewiesen werden. Diese Kennzeichnung kann in eckigen Klammern direkt hinter der Hervorhebung ins Zitat gesetzt oder am Ende des Quellenbelegs ergänzt werden.
9. Wörtliche Zitate, die länger als zwei Zeilen sind, können – selbst wenn es sich um integrierte Zitate handelt – **deutlich vom übrigen Text abgehoben** werden, indem sie z. B. engzeilig, in einer kleineren Schrift und mit jeweils 1 cm Einzug vom rechten und linken Rand gesetzt werden. So sind sie bereits auf den ersten Blick als eigenständiges Textelement erkennbar.
10. **Wenn Sie zitieren, zitieren Sie (möglichst) immer anhand des Originals** – nur hier können Sie den Kontext berücksichtigen. Sollte es nicht möglich sein, das Original zu beschaffen, geben Sie im Anschluss an den vollständigen Beleg der Originalquelle zusätzlich mit *zit. n.* (= zitiert nach) die Quelle an, die Ihnen vorlag.

<sup>1</sup> Etwas unglücklich werden sinngemäße Zitate oft als *Paraphrasen* bezeichnet, was den Eindruck erweckt, als ginge es darum, umzuformulieren, um nicht wörtlich zitieren zu müssen. Zitate – wörtliche wie sinngemäße – erfüllen jedoch wichtige Funktionen in wissenschaftlichen Texten: Sie referieren, stellen Verbindungen zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen her, sichern ab, ordnen ein, kontrastieren, sie sind Teil der Argumentation.

<sup>2</sup> Ganze Abschnitte sollten nicht weggekürzt werden, da in diesem Fall die Gefahr sehr groß ist, dass der Sinn verkürzt bzw. verfälscht wird. Besser ist es hier, zwei Zitate in den eigenen Text einzubinden.

## Der rote Faden

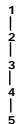
Tipps für den argumentativen Aufbau einer Schreibaufgabe/einer Hausarbeit.

Ein Grundproblem des Textens ist die Frage, welche Informationen man in seinem Text wie darstellt. Eine Leitlinie für die Entscheidung liefert die **Textsorte** – im Kontext des Schreibens im Studium die Tatsache, dass ein wissenschaftlicher Text geschrieben werden soll. In einem solchen geht es um Sach- und Theorie-Aspekte. Eine zweite Leitlinie liefert die **Fragestellung**, die in überschaubaren Schritten so beantwortet werden sollte, dass der Leser einen roten Faden erkennt – oft empfiehlt es sich, Teilfragen zu formulieren.

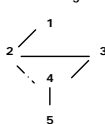
Für die Argumentation gibt es unterschiedliche Möglichkeiten zu portionieren und Schwerpunkte zu setzen – und damit mehrere Möglichkeiten für die Darstellung, die auch das Maß der Zitate festlegen. Egal wie Sie sich entscheiden – Sie können auf die **allgemeinen Gliederungsmuster** des Dreischritts und des Fünfsatzes zurückgreifen. Der Dreischritt ist ein einfaches, gut zu überschauendes Ordnungsmuster: Einleitung – Hauptteil – Schluss. Dieses Muster dient der Orientierung: Es hat für den Leser und zugleich für den Verfasser die Aufgabe, die Aufmerksamkeit zu fokussieren. Einleitung und Schluss dienen beide der Einordnung von Text und Inhalt. Form und Funktion von Einleitung und Schluss sind auf die Textsorte sowie auf Inhalt und Aufbau des Textganzen abzustimmen.

Für den **Textaufbau** kann man auf die Struktur der Mind-Map einerseits sowie auf die allgemeinen Argumentationsmuster des Fünfsatzes andererseits zurückgreifen. Letztere veranschaulichen inhaltliche Beziehungen zwischen den Textelementen (Ästen der Mind-Map): Während Einleitung und Schluss jeden Text (in jedem Aufbaumuster) rahmen, gibt es für die Kapitel dazwischen drei Möglichkeiten: a) Sie bauen aufeinander auf., b) Sie stehen in einem Vergleichsverhältnis zueinander und können aufeinander bezogen werden. oder c) Sie stehen isoliert nebeneinander. So ergeben sich drei Bauformen:

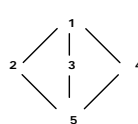
Die Kette



Die Waage



Der Rhombus



Die drei Fünfsätze zeigen, auf wie vielfältige Weise man seinen Text zu einem Thema gestalten kann – und sie zeigen auch, dass Einleitung und Schluss auf die Argumentationsart abgestimmt sein müssen (der Rhombus braucht einen zusammenfassenden Schluss, Kette und Waage erlauben einen Ausblick).

Die erste Entscheidung betrifft den Ausgangspunkt und die Perspektive (die Bestimmung von Standbein und Spielbein der Argumentation): Will man die Darstellung von der Sache oder von der Theorie her vornehmen? Die zweite Entscheidung betrifft die Abfolge der Argumentationsschritte (der Kapitel): **Kette** (ein Element ergibt sich aus dem vorherigen; die Reihenfolge hat ihre innere Logik, eins baut auf dem anderen auf), **Waage** (vergleichende Analyse zweier Ansätze/Darstellungen oder das Abwägen von verschiedenen Aspekten) oder **Rhombus** (isolierte Schilderung von isoliert nebeneinander stehenden Aspekten, die in einer beliebigen Reihenfolge abgehandelt werden können)? Mit diesen beiden Entscheidungen gibt man dem Text seine Argumentationsrichtung.

Hat man sich aufgrund der Fragestellung und der möglichen Gliederung für einen Fokus und ein Muster des Textaufbaus entschieden, ist über die Mittel der **Leserführung** nachzudenken. Sie betreffen die Hinführung zum Thema und die Information über Anliegen, Inhalt und Aufbau des Textes in der Einleitung, die Zusammenfassung des Wesentlichen und den Ausblick am Schluss. Aber auch im Text sollte man dem Leser Orientierungen bieten, insbesondere durch Überleitungen, die ihn auf einen Themenwechsel oder eine veränderte Betrachtungsweise vorbereiten und verdeutlichen, wie das Kommende mit dem Vorhergehenden in Beziehung steht. **Gliederung** und **Layout** (Absätze, Abschnitte, Unterkapitel und Kapitel sowie die Kennzeichnung von Zitaten als Block) geleiten den Leser durch den Text. Sie sollten übersichtlich und logisch, verhältnismäßig, aber nicht um jeden Preis ebenmäßig sein.

Bibliographische Angaben im Literaturverzeichnis sollten nach einem Muster gestaltet werden.

Bibliographieren – das Zusammenstellen der bearbeiteten Quellen, zu denen außer Büchern auch Aufsätze, Handbuchartikel, aber auch unveröffentlichte Arbeitsmaterialien sowie Hörfunk- und Fernsehsendungen sowie Web-Sites gehören – dient dazu, die wissenschaftliche Arbeit nachprüfbar und nachvollziehbar zu machen. Im Literaturverzeichnis und ggf. beim ersten Zitat in einer Fußnote werden die Texte, auf die eine Arbeit aufbaut, genau benannt.

Für eine komplette bibliographische Angabe sind folgende Komponenten unverzichtbar: **Nachname, Vorname des Verfassers oder Herausgebers** (wenn es sich um einen oder mehrere Herausgeber handelt, die Abkürzung Hg. oder Hrsg. in Klammern), **Erscheinungsjahr, Titel, Untertitel, Zahl und Art der Auflage** (wenn es sich nicht um eine Erstausgabe handelt), Angaben über den **Übersetzer**, wenn es sich um einen übersetzten Text handelt, **Erscheinungsort(e)**. Ergänzt ist die Angabe des Verlages und eines Reihentitels. Um dem Leser auch bei kursorischem Lesen des Literaturverzeichnisses die zeitliche Einordnung der Literatur zu erleichtern, sollte die Jahreszahl nach dem Verfasseramen angegeben werden, so dass sich bei einer Monographie die Anordnung *Name, Vorname Jahr: Titel. Untertitel. Aufl. Ort(e): Verlag* ergibt. Für eine bessere Lesbarkeit der Angabe wird der Name des Verfassers bzw. Herausgebers in Kapitälchen gesetzt. Es gilt:

1. Mehr als drei Verfasser oder Herausgeber werden mit der Abkürzung *u. a.* (= und andere) zusammengefasst – dieses Prinzip gilt auch für mehr als drei Erscheinungsorte:  
SAMMLER, HARRY u. a. (Hg.) 1999: Aufsätze sammeln und herausgeben. Köln u. a.: Zettverlag.
2. Die Zahl der Auflage wird durch eine hochgestellte Ziffer direkt vor dem Erscheinungsjahr angezeigt, die Art der Auflage wird vor dem Verlagsort spezifiziert:  
MUSTER, MAX <sup>4</sup>1996: Musterliteraturangaben und ihre Gestaltung. 4., völlig neu bearb. Aufl. Essen: B. Verlag.
3. Aufsätze in Zeitschriften werden mit ihrem Verfasser angegeben, im Anschluss an den Titel folgt *In:* und dann die genauen Daten: Name der Zeitschrift, Jahrgang, Jahr, Heftnummer sowie die erste und letzte Seite des Aufsatzes:  
MUSTER, MAX 1999: Der Zeitschriftenaufsatz. In: Die Zeitschrift 24/1999, H. 11, S. 22-33.
4. Aufsätze in Sammelbänden, einzelne Artikel oder Kapitel aus Büchern werden mit ihrem Verfasser angegeben, im Anschluss an den Titel folgt *In:* und die bibliographische Angabe des Sammelbandes plus erste und letzte Seite des Aufsatzes:  
MUSTER, MAX 1999: Der Aufsatz. In: VORLAGE, VERONIKA (Hg.) 1999: Das Buch der Aufsätze. Eine Sammlung. Essen: Beispielverlag, S. 33-44.
5. Nachschlagewerke wie der BROCKHAUS, MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON oder DER GROBE HERDER werden häufig unter ihrem Titel bibliographiert (und nicht unter den Namen ihrer Herausgeber). Da häufig die Bände in verschiedenen Jahren erschienen sind, sollte man den benutzten Band und dessen Erscheinungsjahr angeben:  
DIE ENZYKLOPÄDIE 1999. Band 6. Essen: Beispielverlag.
6. www-Dokumente werden in etwa wie Aufsätze zitiert: Man gibt Autor, Titel und Untertitel an; da jedoch in der Regel kein Erscheinungsdatum auszumachen ist, werden sie nach dem Fundzeitpunkt datiert; anstelle des Jahrgangs und der Heftnummer wird die www-Adresse angegeben:  
WELTWEIT, WILLY 1998: Veröffentlichen im www. [www.arbnet/wiss/schreib.html, gefunden am 11.11.1999]

Im Anschluss an weitere wörtliche oder sinngemäße Zitate wird nicht die komplette bibliographische Angabe, sondern ein **Quellenbeleg** (Kurzbeleg) gegeben, der auf das Literaturverzeichnis verweist.

Praktisch ist es, von Anfang an zwischen zu lesenden (gesuchten) Texten und gelesenen Texten zu unterscheiden. Legen Sie bereits beim Schreiben das Literaturverzeichnis für Ihre Arbeit an, und erweitern (ggf. kürzen) Sie es sukzessive, um es auf dem aktuellen Stand zu halten.

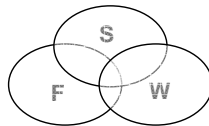
## Sprachgebrauch

Die Sprache in wissenschaftlichen Texten sollte klar und verständlich sein.

Wissenschaftliche Texte sind – wie andere Texte auch – Texte für Leser. Sie haben anders als Briefe keinen konkreten Adressaten, sondern richten sich an eine breite Leserschaft, die zwar mit dem Fach vertraut ist, aber in Thema, Fragestellung und Forschungsergebnisse eingeführt werden muss. Es ist weder anzunehmen noch auszuschließen, dass ein Leser die zur Vorbereitung des Textes herangezogenen Quellen kennt oder sich besorgt. Daher müssen alle Aussagen im Text deutlich und für sich verständlich sein. Indem sie das in den Quellen Gesagte ordnen und zusammenführen, gehen sie über diese hinaus. Der wissenschaftliche Text muss einerseits ohne die Kenntnis der Quellen verständlich, andererseits bei Kenntnis der Quellen neuartig sein. Es gilt, nachvollziehbar zu schreiben.

Es ist während des Schreibens nicht immer einfach, die Nachvollziehbarkeit der Argumentation und die Verständlichkeit eines Satzes sofort zu beurteilen. Die Länge des Satzes (etwa die Anzahl der Wörter) ist kein Kriterium. Um eigene Formulierungen beurteilen zu können gilt es, Distanz zu schaffen und zu versuchen, den Text mit den Augen eines fremden Lesers zu betrachten. So heißt wissenschaftliches Schreiben immer auch am Text und an der Sprache arbeiten – formulieren.

Wie lassen sich nun Anforderungen an die Sprache wissenschaftlicher Texte beschreiben, die einen Rahmen für das Formulieren bilden? Zunächst einmal gilt, dass wissenschaftliche Texte zugleich schriftsprachlich (S), fachsprachlich (F) und wissenschaftssprachlich (W) sind:



Die sprachliche Darstellung dient dazu, Thema und Aussage eines Satzes (auch: eines Absatzes als einer Gruppe zusammengehörender Sätze) deutlich zu machen. So gelten also drei Anforderungen:

- Betrachtet man Rechtschreibung, Grammatik und Stil als Anforderungen der Schriftlichkeit, so ist dies nicht verkehrt, aber auch noch nicht alles: Über die Anforderung der Richtigkeit hinaus erfordert ein schriftsprachlicher Text die Berücksichtigung des Lesers, der nicht nachfragen kann, weswegen ihm Informationen in geeigneter Folge und Dichte zur Verfügung zu stellen sind.
- Terminologiesicherheit, Prägnanz und Schmucklosigkeit sind Kennzeichen der Fachsprache. Diese im Text so umzusetzen, dass auch ein Leser, der nicht so gut mit dem Thema vertraut ist, mitdenken kann, erfordert Fingerspitzengefühl. Zwischen unverständlichem Fachchinesisch und der behutsamen Belehrung eines Einführungswerkes gibt es allerdings mehrere gangbare Wege.
- Die Anforderungen der Wissenschaftssprache sind mit Ich-, Erzähl- und Metapherntabu beschrieben worden. Noch einmal: Anliegen der Wissenschaftssprache sind Objektivität, Nachvollziehbarkeit und Deutlichkeit. Diese in einer den Erfordernissen des Themas, den Konventionen des Faches, den Bedürfnissen des Lesers genügenden Weise umzusetzen, hat zunächst mit der gedanklichen Konzeption des Textes und erst dann mit deren sprachlicher Formulierung zu tun.

Um die Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit der Argumentation sicherzustellen bzw. zu optimieren, ist es möglich, die Abfolge der Absätze im Kapitel, die Abfolge der Sätze im Absatz oder die Abfolge der Wörter im Satz zu verändern. Nicht selten ist es aber auch hilfreich, einen Satz bzw. Absatz neu zu formulieren. Um Formulierungen zu präzisieren lassen sich die Textfunktionen der Wortarten nutzen.

Wichtig für verständliche Sätze und nachvollziehbare Absätze sind überlegt gewählte Wörter: Nomen/Substantive benennen Gegebenheiten, Adjektive und andere Attribute beschreiben diese (dürfen jedoch nicht werten), Pronomen dienen der näheren Bestimmung und der Textverknüpfung, Konjunktionen und Adverbien zeigen gedankliche Verbindungen zwischen Sätzen bzw. Absätzen an.

# Textbeurteilungsbogen

Die Qualität eines Textes muss in mehreren Dimensionen stimmen.

## Äußere Form

– 

--	--	--	--	--

 +

Titelblatt, Inhalts- und Literaturverzeichnis vollständig? Kapitel nummeriert?

Zitate richtig gekennzeichnet? Belege vollständig?

Textmarkierung (Begriffe, Namen, Beispiele) sowie Formate (Abstände, Schriftgrößen) einheitlich?

## Sachlich-inhaltliche Darstellung des Themas

– 

--	--	--	--	--

 +

Material ausgewertet und eingebunden? Begriffe geklärt?

Fragestellung berücksichtigt? Darstellung differenziert?

Roter Faden erkennbar? Thematische Progression deutlich?

## Strukturierung

– 

--	--	--	--	--

 +

Rahmung vorhanden? Einleitung und Schluss aufeinander abgestimmt?

Proportionalität der Teile (Kapitel/Abschnitte) in Bezug zur Fragestellung angemessen?

Zitate sinnvoll eingesetzt und ihrer Funktion entsprechend eingebunden?

## Perspektivierung

– 

--	--	--	--	--

 +

Fokussierung (Sach- oder Theorie-Bezug) dem Thema angemessen?

Aussagen detailliert, verständlich und nachvollziehbar? Bezüge klar?

Darstellungsart sachlich-neutral? Abstraktion von der eigenen Person sinnvoll durchgehalten?

## Argumentation

– 

--	--	--	--	--

 +

Verknüpfungsmuster erkennbar? Sprachlich unterstützt?

Absätze/Abschnitte sinnvoll gesetzt und vertextet?

Textkommentare in zielführender Weise verwendet?

## Sprachliche Gestaltung

– 

--	--	--	--	--

 +

Ausdruck flüssig? Sprache fasslich?

Register der Textsorte entsprechend?

Wortwahl präzise? Satzbau verständlich?

## Korrektheit

– 

--	--	--	--	--

 +

Verwendung der Fachsprache

Grammatik/Wortbedeutung

Rechtschreibung/Zeichensetzung



# Perspektive

Die Darstellungsart in wissenschaftlichen Texten muss bestimmten Anforderungen genügen.

Zu den Ansprüchen an das wissenschaftliche Arbeiten zählt die Objektivität (Sachlichkeit, das Fehlen von persönlicher Voreingenommenheit etc.). Weitere Anforderungen ergeben sich jeweils aus dem Fach heraus – die Darstellungsart ist geprägt von allgemeinen Ansprüchen an Wissenschaftlichkeit einerseits und der Fachterminologie sowie einer fachspezifischen Perspektive auf die Dinge andererseits. Wissenschaftliche Texte sind sach-orientierte Texte.

Insofern wird das Ideal der Darstellungsart mit der Metapher der Fensterscheibe beschrieben (*windowpane-style*): Texte sollen in den Wissenschaften unauffällig, gewissermaßen durchsichtig wie eine Fensterscheibe sein. Die Sprache wissenschaftlicher Texte hat die Funktion, den Blick unmittelbar auf die Fakten zu lenken. Entsprechend sollte der Verfasser bestrebt sein, verständlich und deutlich zu formulieren und dabei selber unsichtbar zu bleiben, d. h. nicht sich, sondern die Sache zum Ausgangspunkt machen. In einer Darstellung, die den Gegenstand (Sachinhalt und/oder Theorie) in den Fokus nimmt, kann das Ich nicht Angelpunkt sein. Strategien für die wissenschaftliche Darstellungsart sind

- die Vermeidung einer *ich*-orientierten Perspektive (Man spricht vom *Ich*-Tabu der Wissenschaftssprache und fordert die generelle Vermeidung des Wortes *ich*. Dies ist jedoch zu eng gedacht: Überdenken Sie jedes *ich*, das Sie schreiben wollen, daraufhin, ob der Ich-Fokus in der Aussage überzeugend ist. Oft lässt sich die Sache ohne den Anknüpfungspunkt beim Ich plausibler darstellen; nur wo Sie sich dezidiert persönlich äußern möchten, beispielsweise um Praktikumserfahrungen einzubinden, und sich die Ich-Perspektive nicht vermeiden lässt, können Sie die Ich-Perspektive einnehmen und sollten dies auch sprachlich signalisieren (indem Sie das Wort *ich* verwenden). Achten Sie bei jeder Verwendung von *ich* darauf, dass Sie nicht sich selbst zum Thema machen. Bedenken Sie: Es ist selbstverständlich, dass Sie als Verfasser untrennbar mit der von Ihnen geschriebenen Arbeit verbunden sind. Ihr Text ist durch Ihre Argumentation und Ihre Auswahl entstanden – das ist jedem Leser klar und muss nicht jedes Mal betont werden.)
- die Vermeidung übertriebenen sprachlichen Schmucks und sprachlicher Bildlichkeit (Man spricht vom Metaphertabu der Wissenschaftssprache und fordert eine nüchterne, direkte Sprache. Dies kann jedoch nicht bedeuten, dass man Metaphern und Vergleiche generell vermeiden muss – was gar nicht ginge, da viele Termini der Fachsprachen metaphorisch sind, wie *Wortstamm*, *Wortfamilie*, *ökologische Nische* u. Ä., und sich manches allein durch Vergleiche beschreiben lässt. Achten Sie also beim Korrekturlesen des Textes auf ungewollte Metaphern und schiefe Vergleiche.)
- die Vermeidung einer mehr assoziativen, erzählenden Gedankenführung (Man spricht auch vom Erzähltabu der Wissenschaftssprache. Wenn Sie Ihren Text inhaltlich und argumentativ geplant und sinnvoll gegliedert haben, dürfte der rote Faden deutlich sein.)

Somit ist aus der Funktion des Textes geklärt, wo der Ausgangs- und Angelpunkt der Darstellung zu setzen ist: beim Inhalt und nicht bei der Person des Verfassers. Nun kann der **Fokus** der sach-orientierten Darstellung entweder auf Sach-Aspekte oder auf Forschungspositionen gerichtet sein – im wissenschaftlichen Text wird anhand von Quellen eine fachliche Fragestellung erörtert. Dabei ist es möglich, a) an einer oder zwei der Quellen entlang zu argumentieren (ein solches Vorgehen bietet sich dort an, wo die Argumentation der Quelle(n) der eigenen Fragestellung nahe ist) oder b) eine eigene Argumentation zu schaffen, in die die in den Quellen angesprochenen, der Fragestellung entsprechenden Aspekte eingeordnet werden.

Hilfreich für die Bezugnahme auf Quellen ist das sinnvoll gewählte Zitat – somit sind Zitate nicht bloß die Schnörkeleien des wissenschaftlichen Arbeitens (die ihre Kennzeichnungskonventionen mit sich bringen), sondern zentrale Elemente der Argumentation. Die allgemeine Funktion eines Zitats besteht darin, die Darstellung nachvollziehbar zu machen und wissenschaftlich abzusichern. Entsprechend werden vor allem wörtliche, aber auch sinngemäße Zitate in den eigenen Text integriert.

Wie lässt sich die Angemessenheit und Vollständigkeit eines Textes überprüfen?

Kein wissenschaftlicher Text ist nach dem ersten Schreiben fertig. Daher sollte jede Hausarbeit, bevor sie abgegeben wird, noch einmal gründlich überprüft werden. Wie lässt sich das bewerkstelligen? Worauf ist zu achten? Die folgenden Leitfragen sollen dabei helfen, die inhaltlichen, argumentativen und formalen Qualitäten des Textes zu überprüfen. Es braucht vier prüfende Blicke:

### 1 Sind alle Bestandteile der Hausarbeit vorhanden? (Form)

- Titelblatt (enthält Angaben über Ort (Universität), Zeit (Semester), Titel des Seminars, Leiter des Seminars, Titel der Arbeit, Art der Arbeit (Hausarbeit im Grundstudium/Hauptstudium), Name des Verfassers, Semesterzahl (Fachsemester), Adresse, Telefonnummer, E-Mail, Datum der Abgabe)
- Inhaltsverzeichnis (Auflistung der Kapitelüberschriften und der Seiten, auf denen die Kapitel beginnen; die Seite des Inhaltsverzeichnisses wird mitgezählt, aber selbst nicht nummeriert)
- Text (in Kapitel gegliedert, mit Einleitung und Schluss; nummerierte Seiten, Zeilenabstand 16 pt, Rand links 4,5 cm, oben/unten/rechts 2 cm, Zitate als Block einzeilig, rechts/links 1 cm eingerückt)
- Literaturverzeichnis (alphabetisch geordnete Liste der im Text (wörtlich oder sinngemäß) zitierten Literatur, wird als Kapitel der Arbeit nummeriert und im Inhaltsverzeichnis ausgewiesen)

### 2 Wie spielen im Text Form und Inhalt zusammen? (Aussage und Argumentation)

- Das Layout sollte klar und sparsam sei: nicht mehr als drei Schriftgrößen (Hauptüberschriften 14 pt, Text 12 pt, Zitate/Fußnoten 10 pt). Hervorhebungen und Abstände, Nummerierungen und Aufzählungen sind einheitlich gestaltet. Formale Anforderungen wie die Kennzeichnung von Zitaten, der Quellenbeleg, die Gestaltung der bibliographischen Angaben und die Hervorhebung von Termini sind ausnahmslos durchzuhalten.
- Der Text sollte einen Rahmen aus Einleitung und Schluss haben: Die Einleitung führt zum Thema hin und benennt Thema, Fragestellung, Zielsetzung und Aufbau der Arbeit. Im Schluss werden wesentliche Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst, ein Ausblick kann auf weiterführende Fragestellungen verweisen. Nicht nur in Einleitung und Schluss sollte das Mittel der Leserführung verwendet werden – weitere Strategien sind: Zitate einleiten, Wesentliches zusammenfassen, Hinweise darauf geben, warum sich was anschließt.
- Der Text sollte in ausgewogener Weise gegliedert sein. Überschriften und Unterüberschriften (wenn man innerhalb eines Kapitels Unterüberschriften verwendet, müssen logischerweise mindestens zwei vorhanden sein), Absätze (einfache Zeilenwechsel, die zu einem Thema gehörige Sätze zusammenfassen) und Abschnitte (Zeilenwechsel plus Leerzeile, die ein neues Thema signalisieren, einen neuen Gedankengang, der jedoch noch keine neue Überschrift erfordert) zeigen in der Textstruktur die Gliederung an.

### 3 Ist der Text deutlich und nachvollziehbar? (Perspektive, Fokussierung und Darstellungsart)

- Jeder wissenschaftliche Text vermittelt zwischen Sach-Ebene und Theorie-Ebene, indem er Zitate einbindet und damit nicht nur seinen Gegenstand anschaulich macht, sondern auch einen Eindruck von der/den Forschungsposition(en) vermittelt. Er stellt durch wörtliche und sinngemäße Zitate sowie durch Verweise Beziehungen zu anderen Texten her, so dass er dem Leser immer auch Wissen über seine Quellen vermittelt.
- Die Perspektive muss sachlich-neutral sein, Wertungen sind zu begründen. Eine auf die eigene Person fixierende Darstellung ist nicht angemessen. Bei jeder Aussage muss klar sein, was sie mit dem Thema zu tun hat – auf weiterführende Aspekte kann in Fußnoten verwiesen werden.
- Der Text muss sagen, was zu sagen ist. Um Beziehungen zu verdeutlichen, sollten die Sätze nicht einfach nebeneinander stehen, sondern miteinander vernetzt sein: Bezüge können gedanklicher Art (*der Konjunktiv – die verbale Kategorie*) oder sprachlicher Art (*der Konjunktiv – er*) sein.

### 4 Ist der Text sprachlich richtig? Stimmen Ausdruck, Grammatik und Orthografie?

Was zeichnet einen wissenschaftlichen Text aus? 7 Punkte sollen dies umreißen.

1. Ein wissenschaftlicher Text hat einen fest umrissenen Themenbereich und eine klar formulierte, beantwortbare Fragestellung. Diese Fragestellung besteht aus der Frage, die man auf Grund des Wissens über die Sache und des zur Textvorbereitung hinzugezogenen Materials stellt, und aus dem Fokus auf das Thema. Dieser spiegelt die (Teil-)Antworten, die man auf die Frage geben kann. In einer Mind-Map entsprechen die Teilantworten den Ästen und Zweigen; die Fragestellung erlaubt die Ausgrenzung der Aspekte, die nicht zur Beantwortung herangezogen werden.
2. Ein wissenschaftlicher Text hat eine Einleitung, die zum Thema hinführt, die Fragestellung nennt und erläutert sowie Auskunft darüber gibt, warum im Text was wann wie behandelt wird. Er fasst in einem auf die Einleitung abgestimmten Schluss das Wesentliche zusammen oder bietet weiterführende Überlegungen. Einleitung und Schluss bilden einen Rahmen. Dieser dient der Leserführung und umfasst nicht mehr als 20 % des Textes (10 % Einleitung, 10 % Schluss).
3. Ein wissenschaftlicher Text hat eine nachvollziehbare thematische Ordnung und behandelt alle inhaltlichen Aspekte in einer der Fragestellung angemessenen Gewichtung. Dazu gehört, dass er Quellen heranzieht und in nachvollziehbarer Weise verarbeitet. Er weist in Fußnoten auf weiterführende Aspekte hin, führt diese im Interesse der Fokussierung auf das Thema aber nicht aus. Er vermittelt zwischen Sach- und Theorie-Ebene, indem er Zitate einbindet und damit nicht nur den Gegenstand darstellt, sondern auch einen Eindruck von der/den Forschungsposition(en) vermittelt.
4. Ein wissenschaftlicher Text ist in der Perspektive sachlich-neutral und hat eine erkennbare Argumentationsstruktur. Er geht im Gesamt- wie im Kapitelaufbau auf die allgemeinen Gliederungsmuster des Fünfsatzes (Kette, Waage, Rhombus) zurück. Er bestimmt für die jeweiligen Kapitel einen inhaltlichen Schwerpunkt sowie einen Darstellungsfokus und stellt durch wörtliche und sinngemäße Zitate sowie Verweise Beziehungen zu anderen Texten her, so dass er dem Leser stets Wissen über seinen Gegenstand und seine Quellen vermittelt.
5. Ein wissenschaftlicher Text ist klar gegliedert. Er nutzt die Mittel der Textgliederung und unterscheidet zwischen Kapiteln, Abschnitten und Absätzen. Er informiert den Leser nicht übermäßig oft, aber regelmäßig über seinen Verlauf; er ordnet ein, fasst zusammen, gibt Hinweise darauf, warum sich was anschließt. Zu diesem Zweck nutzt er Textkommentare, die als Advanced Organizers (Mittel der Vorstrukturierung) vorab darüber informieren, was zu erwarten ist, und als Post Organizers (Zusammenfassungen und Überleitungen) nachträglich Hauptaussagen hervorheben.
6. Ein wissenschaftlicher Text ist sprachlich gestaltet. Er sagt, was zu sagen ist (nicht weniger, aber auch nicht mehr), und lässt den Leser mitemdenken. Er hat aufeinander aufbauende, miteinander vernetzte Sätze mit klaren Bezügen. Der sprachlichen Verknüpfung dienen Nomen, die zueinander in Beziehung stehen, Pronomen, die Nomen wieder aufgreifen, sowie Konjunktionen und Adverbien, die sprachliche Verbindungen schaffen und Zusammenhänge zwischen einzelnen Aussagen herstellen, die der Leser selbst nicht herstellen kann (*sowohl ... als auch, weil, daher, deshalb*). Er ist präzise in der Wortwahl und veranschaulicht die für den gegebenen Kontext zentralen Begriffe mit Hilfe von Beispielen und/oder Definitionen. Er ist in einer klaren, verständlichen Schriftsprache verfasst und im Ton weder gestelzt noch flapsig. Er verzichtet auf uneigentliches Sprechen und beachtet die Konventionen der Wissenschaftssprache sowie die Anforderungen des Faches. Er geht souverän mit der Fachsprache um, die er dort einführt und erläutert, wo ein vertieftes Verständnis terminologischer Zusammenhänge für die Nachvollziehbarkeit der Aussage bedeutsam ist.
7. Ein wissenschaftlicher Text hat ein klares, sparsames Layout. Er verwendet Schriftgrößen, Hervorhebungen und Abstände, Nummerierungen und Aufzählungen einheitlich und fördert damit die Orientierung des Lesers. Formale Anforderungen wie die Kennzeichnung von Zitaten, die Form des Quellenbelegs, die Gestaltung der bibliographischen Angaben im Literaturverzeichnis und die Hervorhebung von Termini hält er nach einem Muster ausnahmslos durch.



---

## **B Textwissen und Texte der Lehrgangsteilnehmer**

**Drei Beispiele für Anmerkungen der Lehrgangsteilnehmer zum Konzept zusammen mit den Texten zur zweiten und zur letzten Schreibaufgabe**

(dokumentiert wird von den Schreibenden explizierbares Textwissen und dessen Nutzung in der Textproduktion)



## Beispiel 1

Kommentar:

*Für mich war die Übung der Schreibaufgaben sehr effektiv und die von Ihnen stets ausgeführten Korrekturen haben mir beim Verfassen von Texten sehr viel geholfen.*

*Langsam aber sicher habe ich das richtige Entwickeln von Texten gelernt und dabei das kontinuierlich wissenschaftliche Arbeiten geübt.*

*Besonders positiv ist mir aufgefallen, daß das stetige Steigern der Anforderungen auch gleichzeitig immer ein weiterer Schritt in Richtung korrekterem wissenschaftlichen Arbeiten bedeutete.*

*Die stets anspruchsvollen Korrekturen, sollten dementsprechend in den nächsten Schreibaufgabe umgesetzt werden, was für mich immer ein Ansporn war diese Fehler zukünftig zu vermeiden und mir gleichzeitig weitere Anleitung gab.*

*Schwierigkeiten, mit denen man sich anfangs auseinander gesetzt hatte, wurden von Schreibaufgabe zu Schreibaufgabe weniger und der Prozess des Schreibens gewann dadurch für mich an mehr Übersichtlichkeit und ich gelang zu dem Eindruck der eigenen Schreib-Entwicklung.*

## Schreibaufgabe 2:

**Beschreiben Sie den Weg des Menschen zur Sprache unter Berücksichtigung der Ebene des Sprachsystems!**

Das Sprachsystem setzt sich aus vielen verschiedenen Komponenten zusammen, die durch eine Vielzahl von Relationen in Beziehung stehen. Man kann deshalb auch von Subsystemen innerhalb des Sprachsystems sprechen oder verschiedene Ebenen benennen, die das gesamte Sprachsystem ausmachen. Es gibt zum Beispiel die Graphem-Ebene, die die Schrift ausmacht, die Phonem-Ebene, die für die Lautbildung verantwortlich ist, die morphologische Ebene, die sich um die Wortbildung bemüht und die Syntax-Ebene, die die Beziehungen innerhalb eines Satzes überprüft. Zusammenfassend existiert dann auch noch die Ebene der Textlinguistik, die für den Aufbau von Texten relevant ist. Wenn von dem Erwerb dieser verschiedenen Ebenen mit dessen entsprechenden Regeln die Rede ist, spricht man auch generell vom Spracherwerb.

Der Spracherwerb beginnt schon im frühesten Kindesalter und hat eine ganz genau festgelegte Entwicklungsfolge. Dennoch bleibt es natürlich nicht aus, dass einige Kinder der normalen Sprachentwicklungsfolge nicht gerecht werden und somit abweichendes Verhalten auftritt; aus welchen Gründen auch immer.

Unter normalen Bedingungen gibt es einen ersten Bezug zur Sprachwahrnehmung und dem Lauterwerb in den ersten Lebenstagen jedes Kindes. Schon in dieser Phase werden vom Säugling wesentliche, rhythmische Eigenschaften der Umgebungssprache wahrgenommen.

Drei bis vier Wochen alte Säuglinge sind dann schon befähigt die Stimme, den Tonfall, die Lautstärke und die Tonhöhe der Mutter zu erkennen.

Bereits in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres können Kinder Wörter eindeutig an der Phonologie erkennen. In den letzten Monaten des ersten Jahres können dann schon sprachliche Bedeutungen verstanden werden, jedoch sind Kinder noch nicht in der Lage ihr Bedeutungs-Wissen in Artikulation umzusetzen.

Da Kinder noch nicht in der Lage sind ihr phonologisches Wissen in Artikulation umzusetzen, können sie sich zunächst nur über das Schreien bemerkbar machen. Erst allmählich produzieren Kinder verschiedene Laute, die hauptsächlich aus zentralen Vokalen bestehen.

Ab dem dritten bis vierten Monat beginnen Kinder Laute der Mutter nachzuahmen und mit der eigenen Stimme zu spielen. Dies ist der Beginn der wichtigsten Phase der vorsprachlichen Lautentwicklung, die meistens nach dem sechsten Monat einsetzt und als Lallphase bezeichnet wird.

Der Übergang von der Lallphase, also der phonetischen Phase zum Erwerb des phonologischen Systems ist kontinuierlich. Anfänglich stehen einem Kind zwar nur bestimmte Fähigkeiten zur Bildung eines Wortes zur Verfügung, aber in dem Fall, daß das Kind ein bestimmtes Wort nicht sofort korrekt bilden kann wird es das Wort in seiner phonetischen Form vereinfachen. Oft kommt es dann zu Auslassungen von unbekannten Silben in mehrsilbigen Wörtern.

Man unterscheidet bei Kindern drei verschiedene Neubildungen von Wörtern.

Es gibt Wörter, die zwar korrekt gebildet sind, aber nicht real im Zielsprachlichen Lexikon existieren wie zum Beispiel Heizungswärmer. Außerdem gibt es Wörter, die das Kind neu gebildet hat und mit abweichender Bedeutung von dem abgeleiteten Wort nutzt. Die dritte Kategorie von Wörtern stößt gegen Zielsprachliche Bedingungen und Beschränkungen des verwendeten Wortbildungsmusters.

Dieser Prozess der Neubildungen läuft im Alter von zwölf bis achtzehn Monaten ab, wenn das Kind die ersten Wörter produziert. Das Verständnis von Wörtern setzt ja schon Monate früher ein.

Bevor es dann Ende des zweiten Lebensjahres zu einem Wortschatzspurt kommt, wächst der Wortschatz in der ersten Zeit eher langsam. Anfangs werden meistens Nomen, Verben und Wörter für Eigenschaften neben Wörtern wie mehr, nein, ja und da gelernt. Es sind hauptsächlich Ein-Wort-Äußerungen, die ein Kind in diesem Alter bildet. Mit dem Erwerb von immer mehr Wörtern, werden immer mehr Informationen gespeichert. Man muss nämlich davon ausgehen, dass eine bestimmte Lautkette mit einer bestimmten geistigen Vorstellung assoziiert wird, die selbst wieder auf einer materiellen Sache beruht. Angenommen man hört die Äußerung (hant), assoziiert man mit der Lautkette die Einheit von fünf Fingern. Diese Einheit kann man aber nur mit der Lautkette assoziieren, weil man die Hand aus der Realität als materiellen Gegenstand kennt.

Die somit gelernten Laut-Informationen, die mit geistigen Vorstellungen aus der materiellen Welt gespeichert werden, vergrößern den Wortschatz und lassen diesen dann zu einem mentalen Lexikon werden. Das vorhandene Lexikon wird somit immer komplexer und vorhandene Informationen werden mit neu erlernten Informationen in Verbindung gesetzt. Generell kann man aber immer davon ausgehen, dass der rezeptive Wortschatz größer ist als der produktive



Wortschatz.

Durch den Ausbau des mentalen Lexikons ist das Kind schließlich schneller in der Lage unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen. Gerade ab dem vierten bzw. fünften Lebensjahr werden Verknüpfungen von lexikalischen Einträgen innerhalb von Wortfeldern immer wichtiger.

Die Ein-Wort-Äußerungen enden einerseits durch den Beginn des Wortschatzspurts und andererseits durch die Kombination von zwei oder auch mehr gelernten Wörtern des mentalen Lexikons. Dennoch folgen den Ein-Wort-Äußerungen meistens erst Zweiwortsätze, die Benennungen oder Lokalisationen von Gegenständen beschreiben.

Dabei ist zu beobachten, dass Verben hauptsächlich in der Infinitivform gebraucht werden und Subjekte, Artikel und Präpositionen häufig ausgelassen werden. Erst gegen Ende des zweiten Lebensjahres treten dann Mehrwortäußerungen verstärkter auf und Kinder können schon zwischen verschiedenen Verbpositionen im Satz unterscheiden. Nach kurzer Zeit lernen die meisten Kinder dann sehr schnell Nebensätze zu bilden und Subjekt-Verb-Kongruenzen richtig anzuwenden.

Die wichtigsten Grundzüge der Grammatik sind somit bei Kindern gelegt und erst im Grundschulalter werden dann Erweiterungen wie zum Beispiel Konjunktivformen und Passivsätze gelernt.

Außerdem müssen Kinder die pragmatischen Regeln einer Sprache noch lernen umzusetzen um Sprache richtig anwenden zu können. Zur Ebene der Pragmatik gehört einerseits das Erlernen des abwechselnd Sprechens, verschiedene Sprecherrollen zu übernehmen und Sprechakttypen zu unterscheiden.

Abschließend ist nur noch anzumerken, dass sich Wissenschaftler über die Grundlagen des Spracherwerbs noch nicht einig sind. Einige von ihnen gehen eher von einem Nativismus aus, der besagt, dass jeder Mensch von Geburt an mit einem grammatischen Programm ausgestattet ist. Andere sind eher der Meinung, dass der Spracherwerb allein auf der generellen Symbolisierungsfähigkeit und der allgemeinen kognitiven Entwicklung des Kindes gründet, dem so genannten Kognitivismus.

### **Die letzte Schreibaufgabe (zu einer selbst gewählten Fragestellung): Inwieweit beeinflusst der Grammatikerwerb den Spracherwerb?**

#### **Einleitung:**

Der Begriff Grammatik bezeichnet die Lehre vom Bau einer Sprache, beschreibt ihre Regeln und Ausnahmen, welche von den Regeln abweichen. Außerdem versteht man unter Grammatik das eigentliche Sprachsystem mit seinen morphologischen, syntaktischen, phonologischen und semantischen Ebenen. Ohne den Erwerb der verschiedenen grammatischen Ebenen ist der Spracherwerb kaum möglich. Der kindliche Spracherwerb vollzieht sich in einer bestimmten Entwicklungsfolge. Über die Lallphase, den Einwort- bzw. Zweiwortsatz bis hin zu grundlegenden sprachlichen Interaktionsmustern bildet sich das Sprachsystem aus. „Mit ca. vier Jahren hat sich die Kindersprache so weit der Erwachsenensprache angenähert, dass das Kind

grammatisch weitgehend korrekt spricht“ (vgl. Glück, 1993, S. 572) Im Folgenden stelle ich deshalb verschiedene Ebenen der Grammatikentwicklung bei einem Kind dar, welche letztlich zum grundlegenden Spracherwerb führen.

### 1. Hierarchische /grammatische Strukturen

Es gehört zur Beschaffenheit der Sprache, dass sie eine hierarchische Struktur hat. Alle Wörter lassen sich zu Einheiten zusammenfassen, und diese Einheiten oder auch Konstituenten genannt bilden dann die hierarchische Struktur. Die Einheiten eines Satzes geben Auskunft über grammatische Funktionen wie zum Beispiel ob ein Subjekt des Satzes oder Objekt des Satzes vorliegt. Generell unterscheidet man bei den Worteinheiten aber auch noch nach Oberflächen- und Tiefenstrukturen. Anhand eines Beispiels lässt sich dieser Sachverhalt besser erklären.

Die Sätze „*Es ist schwer manche Menschen zu verstehen*“ und „*Manche Menschen versteht man nicht*“ haben zwar auf den ersten Blick die gleiche Oberflächenstruktur, unterscheiden sich aber in ihrer Tiefenstruktur. Der Ausdruck „*Manche Menschen*“ ist einmal als Objekt und einmal als Subjekt gebraucht worden. Somit haben also diese Sätze auf einer tieferen Ebene ganz verschiedene Bedeutungen, obwohl ihre Strukturen auf der Oberfläche gleich erscheinen. „Zur adäquaten Beschreibung der Sprache genügt es also scheinbar nicht nur, die Satzkonstituente und deren mögliche Umordnung zu bestimmen“ (vgl. Szagun, 2000, S.11f) Wenn man davon ausgeht, dass Sätze einen hierarchischen Aufbau haben ist es naheliegend, dass Kinder ein nach Klassen geordnetes Vokabular lernen, um diese Kategorien zu Sätzen zu kombinieren. Sobald diese Kategorien beherrscht werden, lassen sich beliebig viele neue Sätze produzieren bzw. verstehen und die Sprache wird durch ihre Kreativität interessanter.

### 2. Erste Wortkombinationen

Nach dem Gebrauch von Einwortsätzen treten erste Wortkombinationen in Form von Zweiwortäußerungen auf. Erste Regeln darüber, wie Wörter zu Sätzen kombiniert werden, werden von Kindern in diesem Stadium gelernt. Oft kombinieren sich in Zweiwortäußerungen Wörter die häufig gebraucht werden mit Wörtern die eher weniger oft gebraucht werden. Die häufig gebrauchten Wörter sind meistens Funktionswörter, zu denen Artikel, Präpositionen, und Hilfsverben gehören. Die eher weniger häufig gebrauchten Wörter zählen zu den offenen Klassen wie zum Beispiel Nomen, Verben und Adjektive. Es gibt Sätze, die sowohl aus Kombinationen von Funktionswörtern und offenen Wörtern bestehen, aber auch solche, die nur Wörter der offenen Klasse miteinander kombinieren.

Des Weiteren ist festzustellen, dass Zweiwortäußerungen unter Einbezug des situativen und sprachlichen Kontextes hinsichtlich ihrer Bedeutung am besten bestimmt werden können. Die Inhalte, die Kinder mit Zweiwortkombinationen ausdrücken wollen, kann man in drei verschiedene Gruppen unterteilen. Die erste Gruppe sind die Zweiwortäußerungen über das Vorhandensein bestimmter Gegenstände. „(...) Kinder reden darüber, dass Objekte oder Personen da oder vorhanden sind“ (Szagun, 2000, S. 18) Die zweite Gruppe der Zweiwortäußerungen befasst sich mit dem Nicht- Vorhandensein bzw. Verschwinden von Gegenständen. „In Situationen, in denen gewöhnlich ein Objekt da, aber ein anderes Mal nicht da ist, sagen Kinder so

etwas wie: *keine Milch*“ (Szagun, 2000, S. 18 ). Schließlich gibt es dann noch die Gruppe des Wieder-Vorhandenseins. Wenn ein Gegenstand verschwindet und dann wieder zum Vorschein kommt, benutzen Kinder oft Zweiwortkombinationen wie zum Beispiel *noch eine Luftblase*. Die drei Gruppen der Zweiwortäußerungen verdeutlichen, dass der situative Kontext bei kindlichen Erzählungen immer mit berücksichtigt werden muss.

Untersuchungen zu Folge ist die Erwerbsreihenfolge grammatischer Strukturen bei Kindern recht ähnlich. Jedoch zeigen sich bei der Schnelligkeit des Erwerbs von Zweiwortstrukturen beträchtliche individuelle Unterschiede. Somit ist davon auszugehen, dass Kinder unterschiedliche Sprachentwicklungsraten haben.

Auch bei dem Gebrauch von Verben in Zweiwortsätzen ist die Erwerbsreihenfolge bei Kindern sehr identisch. „Kinder sprechen mit Verben zunächst darüber, welche Veränderungen sich in der lokalen Anordnung von Gegenständen ergeben“. (vgl. Szagun, 2000, S. 28) Erst später sprechen Sie über statische Zustände.

### 3. Drei- und Mehrwortäußerungen

Zwischen zwei und vier Jahren fangen Kinder an Drei- und Mehrwortäußerungen zu bilden. In dieser Phase werden die meisten Flexionsmorpheme erlernt und auch die Syntax wird komplexer. Mit der Bildung des grammatischen Geschlechts von Substantiven haben die wenigsten Kinder Probleme. Festzustellen ist jedoch, dass die Pluralformen von Nomen sehr viel langsamer erworben werden. Auch der Kasuswerb erstreckt sich über einen längeren Zeitraum.

Beim Kasuswerb in Drei- und Mehrwortäußerungen unterscheidet man zwei Arten. Es gibt zum einen die Kasusmarkierung an Artikeln und zum anderen die Markierung an Nomen. Der Erwerb am Artikel hat eine andere Reihenfolge als der am Nomen. In Verbindung mit dem Artikel wird von Kindern zuerst der Nominativ, dann der Akkusativ gefolgt vom Dativ und schließlich dem Genitiv erlernt. Die Kasusmarkierung am Nomen wird jedoch in folgender Reihenfolge gelernt: zunächst der Nominativ, dann relativ gleichzeitig der Akkusativ und der Genitiv und erst zuletzt der Dativ. „Der häufigste Fehler, den Kinder beim Gebrauch der Fälle machen, ist der Gebrauch des Akkusativs in dativfordernden Kontexten“. (Szagun, 2000, S. 36)

Bei dem Erwerb der Verbflexionen in Mehrwortäußerungen scheint es dagegen kaum Schwierigkeiten zu geben. Der Erwerb der Flexionsmorpheme, welche die Person bzw. den Numerus signalisieren, verläuft schnell und mit wenigen Fehlern. Die Singular-Endung- *t* des Präsens dominiert in Zwei- und Dreiwortäußerungen. Mit zunehmender Zeit werden aber auch Hilfs- und Modalverben erworben und von den Vergangenheitsformen tritt das Perfekt auf. Das Imperfekt wird nach dem Perfekt erworben und das Futur kommt schließlich noch dazu. Auch auf dem Gebiet der Wortstellung gibt es wichtige Veränderungen. Das betrifft insbesondere die Verbstellungsregeln. Die dominierende Verbendstellung wird aufgegeben und Zweitstellungen treten auf.

### 4. Komplexe Strukturen

Nach dem Erwerb von Zweiwortäußerungen über Drei- und Mehrwortäußerungen sind Kinder schließlich in der Lage komplexe Satzstrukturen zu bilden. Diese komplexen Strukturen

lassen sich an Satzgefügen aus Haupt- und Nebensätzen erkennen. In Satzgefügen von Haupt- und Nebensätzen finden sich dann auch oft Kausalsätze mit *weil*, Finalsätze mit *dass*, Konditionalsätze mit *wenn* und indirekte Fragesätze mit *ob*. Zusätzlich treten Passivkonstruktionen auf.

### 5. Das Pluralsystem

Kinder sind schon sehr früh befähigt eine qualitative Unterscheidung zwischen regulären und irregulären Flexionsprozessen vorzunehmen. Somit erkennen sie schnell, dass „ein s-Affix innerhalb eines Kompositums ausschließlich ein Fugenelement ist, aber niemals als Pluralflexiv gesehen werden darf wie zum Beispiel bei *Schwein-s-öhrchen* oder *Freund-e-s-kreis*“. (Niedeggen-Bartke, 1999, S. 212) Als häufigste Pluralformen treten diejenigen mit dem *-e* Plural oder mit dem *-(e)n* Plural auf. Vergleicht man die einzelnen Affixe im Zusammenhang mit der Übergeneralisierung, so wird deutlich, dass das *s*-Affix in den übergeneralisierten Pluralformen am häufigsten zu finden ist. Dem folgt das *e*-Affix und das *en*-Affix. Generell kann man drei Gruppen von Kindern im Zusammenhang mit der Übergeneralisierung unterscheiden: die erste Gruppe von Kindern übergeneralisiert lediglich mit einem einzigen Affix, die zweite Gruppe benutzt mehr als ein Affix zur Übergeneralisierung und die dritte Gruppe übergeneralisiert überhaupt kein Affix. Wie anzunehmen, ist die dritte Gruppe von Kindern am schwächsten vertreten.

### 6. Funktion grammatischer Morpheme

Lautkombinationen tragen zur Strukturierung des Satzes und seiner Aussage bei. Die Morphologie beschäftigt sich mit der Wortstruktur und ihrer lautlichen Umsetzung innerhalb von Sätzen. Kinder, die den Prozess des Spracherwerbs durchlaufen, müssen verinnerlichen, dass Wörter aus einem oder mehreren Morphemen bestehen können. „So enthält das Wort *Hefte* zwei Morpheme: das freie Morphem *Heft* und das gebundene Morphem *-e*, das den Plural markiert“ (Schöler/Lindner, 1990, S. 62). Des weiteren muss ein Kind lernen, dass gebundene Morpheme nur in Kombination mit anderen Morphemen auftreten können. Außerdem unterscheidet man nicht nur gebundene und freie Morphemen, sondern auch lexikalische und grammatische Morpheme. Lexikalische Morpheme werden auch *Lexeme* genannt und finden sich in Wörterbüchern.

Lexeme drücken Objekte, Personen, Eigenschaften oder Orte aus. Die grammatischen Morpheme können eher in einer Grammatik gefunden werden. Dabei geht es zum Beispiel eher um Wortbildungen, Wortarten oder morphologische Eigenschaften wie zum Beispiel, dass Verben konjugiert, Nomina und Pronomina dekliniert, Adjektive gesteigert werden und Partikel nicht flektiert werden können. Ähnlich wie bei den schon oben genannten Verbformen treten auch die morphologischen Formen erst allmählich auf. Dies ist nicht verwunderlich da die Endungen eine Fülle von Informationen enthalten.

### Schluss

Wenn man zum ersten Mal eine fremde Sprache hört, sieht man sich einem ständigen Strom akustischer Signale ausgesetzt. Einem Kind wird es mit der Sprache seiner Umgebung nicht

---

anders gehen. In dem Lautstrom muss das Kind Einheiten erkennen und diesen Lautstrom segmentieren lernen. Das Kind muss jedoch nicht nur Einheiten herauslösen, es muss sie unterscheiden lernen und später mit anderen Wörtern kombinieren können. Dieser Prozess geschieht ganz allmählich und gliedert sich in die oben genannten Ebenen auf, die beim Spracherwerb von jedem Kind durchlaufen werden müssen.

## Beispiel 2

Kommentar:

*Ich finde es eine super Sache, dass Sie die Schreibaufgaben anbieten. Einfach klasse ist es, dass man den Leistungsnachweis einfach das Semester über machen kann, nicht für eine Klausur büffeln muss und sich auch später kein Thema für eine Hausarbeit überlegen muss. Bei mir ist es oft so, dass ich im Semester motiviert bin, mich dann aber in der vorlesungsfreien Zeit nicht dazu bringen kann mir ein Hausarbeitsthema zu suchen. Viele andere Studenten haben mir zwar davon abgeraten die Schreibaufgaben zu machen. Das aber nur vor dem Hintergrund, dass die Schreibaufgaben ihrer Ansicht nach mehr Arbeitsaufwand bedeuten als eine Hausarbeit oder die Klausur. Mir war es aber ganz egal welche Arbeit wieviel Aufwand bedeutet, mir gefiel einfach die Möglichkeit mit den Schreibaufgaben sehr gut. Am besten hat mir aber an der ganzen Sache gefallen, dass ich so gut wie jede Woche ein Feedback bekommen habe und sehen konnte wo ich mich verbessert habe und was ich besser machen muss. Dadurch habe ich eigentlich erst so richtig das wissenschaftliche Schreiben gelernt.*

### Schreibaufgabe 2:

**Wie verläuft der Spracherwerb?**

**Beschreiben Sie den Weg des Menschen zur Sprache unter Berücksichtigung der Ebenen des Sprachsystems!**

Das Sprachsystem besteht aus insgesamt sieben Ebenen. Die erste Ebene beschreibt Laute, die zweite Ebene Silben, die dritte Morpheme, die vierte Wörter, die fünfte Phrasen, die sechste Sätze und die siebte Texte.

Bei der nun folgenden Beschreibung des Spracherwerbs gehe ich von dem primären Spracherwerb, also dem Erwerb der Muttersprache bei einem Kind aus. Das prälinguale (oder vorsprachliche) Stadium, in dem das Kind mit der Lautentwicklung beginnt beschreibt das erste Lebensjahr des Kindes. In diesem ersten Lebensjahr kann das Kind von Anfang an sprachliche Laute von anderen Geräuschen unterscheiden. Das Kind nimmt sehr früh Sprache war. Es kann beispielsweise schon sehr früh die Stimme der Mutter von anderen Stimmen unterscheiden. Diese Sprachwahrnehmung wird in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres zunehmend differenzierter. Das Sprachverständnis entwickelt das Kind also schon lange bevor es selbst Sprache produzieren kann. Etwa ab dem dritten Lebensmonat sind bei einem Kind die physischen Bedingungen so weit entwickelt, dass die zum Sprechen notwendigen feinmotorischen Bewegungsabläufe erworben werden können. Im dritten und vierten Monat ahmt das Kind die Sprache der Mutter nach und beginnt mit seiner Stimme zu spielen. Während dieser Zeit befindet sich das Kind auf der ersten Ebene des Sprachsystems, also bei der Äußerung von Lauten. Die sogenannte Lallphase beginnt nach dem sechsten Monat und dauert mehrere Monate an. Diese Phase ist die wichtigste Phase im ersten Lebensjahr und sie ist auch wich-

tig, wenn man den Spracherwerb auf das Sprachsystem bezieht. Da für diese Phase das Wiederholen von Silben typisch ist kann man sie auf die zweite Ebene des Sprachsystems beziehen. Bis zum zehnten Monat sind die Laute und Silben schon so weit angepasst, dass man die Muttersprache erkennen kann. Die Lallphase geht stetig in den Erwerb des phonologischen Systems über, bei dem man zu der dritten Ebene des Sprachsystems, den Morphemen - also den kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der deutschen Sprache - gelangt. Jetzt erlernt das Kind seine ersten Wörter, so dass es in die Phase der ersten 50 Wörter gelangt. Während dieser Zeit, also vom neunten bis zum fünfzehnten Lebensmonat, haben die Wörter die selben Laute und Silbenstrukturen wie sie für die Lallphase typisch waren. Die Bedeutungen die die ersten Wörter für das Kind haben sind meist unter- oder überdehnt. Mit Unter- oder Überdehnung ist gemeint, dass das Kind die Bedeutung entweder zu eng begrenzt oder zu weit gestaltet. Beispielsweise sind dann für das Kind Enten nur gelbe Schwimm- oder Quetschentente oder aber es bezeichnet als Hund alle vierbeinigen Tiere. Die ersten Wörter sind auch meist Vereinfachungen, was bedeutet, dass es beispielsweise die Silbenstruktur vereinfacht hat oder aber auch einzelne Buchstaben weglässt. Durch das Wegfallen einzelner Buchstaben resultiert dann, dass die Wörter einfacher für die Kinder auszusprechen sind. So sagen manche Kinder zu Schokolade einfach nur lade. Die ersten Wörter sind für das Kind meist kontextgebunden, d.h. ein Wort hat nur in einem bestimmten Kontext eine Bedeutung für das Kind. Darauf folgen die sozial-pragmatischen Wörter wie: ja, nein, da usw. Auf die sozial-pragmatische Wortgruppe folgt die Wortgruppe der Nomen, die der Verben und die der Eigenschaftswörter. Am Ende der 50-Wort-Phase steigt das Kind in den syntaktischen Erwerb ein. Diese Phase zeichnet sich durch die sogenannten Zwei-Wort-Äußerungen aus, die die ersten syntaktischen Strukturen aufweisen. Der Beginn dieser Phase lässt sich auf die vierte Ebene des Sprachsystems, also den Phrasen übertragen. Diese Phase stellt einen entscheidenden Schritt von Wortarten dar, da man diese anhand der Zwei-Wort-Äußerungen gut bestimmen kann. In der vorhergehenden Phase konnten die Wortarten nicht gut bestimmt werden, da es sich bei den Äußerungen des Kindes nur um einzelne Wörter gehandelt hat. Ab dem 18. Monat werden die ersten Wörter dann zu kleinen Sätzen, die die sechste Ebene des Sprachsystems beschreibt. Im weiteren Verlauf dieser Ebene gelangt das Kind dann in die siebte Ebene des Sprachsystems und zwar gelangt es nun zu den ersten kleinen Texten, die sich durch längere Monologe äußern. Im Alter von anderthalb bis zwei Jahren überwiegt in der Sprache des Kindes die Verbendstellung, wobei die Verben meist in der Stammform oder in der Infinitivform sind. Das Flexiv -t kommt dann in der Sprache des Kindes dazu bis es zweieinhalb ist. Auf dieser Stufe tritt dann auch das erste mal ein Modalverb mit einem Vollverb zusammen auf. Bis zum dritten Lebensjahr benutzt das Kind die Verben dann meist richtig flektiert. In der Übergangsphase zur nächsten Stufe, also bis das Kind dreieinhalb Jahre ist, bildet es erste Nebensätze, wobei die einleitenden Partikel dabei noch oft fehlen. Bald darauf aber ist der Satzbau mit den Nebensatz einleitenden Partikeln sowie den finiten Verben meist schon richtig. Schließlich bildet es erste Relativsätze, die es ebenfalls grammatikalisch richtig baut. Mit etwa vier Jahren hat sich die Sprache des Kindes meist soweit an die der Erwachsenen angepasst, dass sie grammatikalisch weitgehend richtig ist, wobei das Kind aber erst im Alter von zehn bis zwölf Jahren den Syntaxerwerb vollständig abgeschlossen hat.

---

**Die letzte Schreibaufgabe (zu einer selbst gewählten Fragestellung):**

**Wie verläuft die Grammatikentwicklung während des Spracherwerbs und welche Probleme können dabei auftreten?**

**1. Einleitung**

Die ersten Worte die Kinder sprechen sind Silben bzw. Morpheme, also die kleinsten bedeutungstragenden Bausteine unserer Sprache.

Darauf folgen dann die Einwortäußerungen, die das Kind etwa im Alter von zwölf bis achtzehn Monaten erwirbt (vgl. Rothweiler, 2002, S. 264). Diese Einwortäußerungen bestehen meist aus Wörtern, die in der Erwachsenensprache zu den Wortklassen der Nomen, Verbpartikel, Adverbien und Demonstrativa angehören (vgl. Szagun, 2000, S. 31). Im Alter von etwa achtzehn bis siebenundzwanzig Monaten gehen die Kinder in ihrer Sprache zu Zweiwortäußerungen über und am Ende der Phase der Einwortäußerungen, wenn das Kind im Alter vom achtzehnten Monat angefangen langsam in die Phase der Zweiwortäußerungen übergeht, die bis zum siebenundzwanzigsten Monat andauert, geschieht ein wichtiger Entwicklungsschritt für den Erwerb der ersten Wortarten seitens des Kindes. Beim Wechsel in die Phase der Zweiwortäußerungen treten nach Rothweiler nämlich die ersten syntaktischen Strukturen auf (vgl. Rothweiler, 2002, S. 265).

Zwischen dem 24. und dem 48. Monat beginnt das Kind dann schließlich mit den Drei- und Mehrwortäußerungen. (vgl. Szagun, 2000, S. 30).

Aus diesen Gründen, die Rothweiler vorbringt beginne ich in meiner Ausarbeitung ich mit den Zweiwortäußerungen, da man demnach bei diesen Zweiwortäußerungen die ersten grammatischen Strukturen die die Kinder bilden feststellen kann.

**2. Zweiwortäußerungen**

Zweiwortäußerungen sind die ersten Wortkombinationen eines Kindes. In der Arbeit von Szagun waren die Kinder deren Äußerungen untersucht wurden zu Beginn zwischen 18 und 24 Monaten. In dem Alter treten bei den meisten Kindern die ersten Zweiwortäußerungen auf. Szagun hat ihre Arbeit drei Untersuchungen zu Zweiwortäußerungen zugrundegelegt, wobei ihrer Ansicht nach festzuhalten war, dass einige Wörter existieren, die mit großer Häufigkeit von den Kindern gebraucht wurden. Diese Wörter nennt man somit Operatoren oder Pivotwörter. Diese Operatoren werden dann von den Kindern mit anderen Wörtern kombiniert, die die Kinder sonst nicht so häufig benutzen. Die Operatoren ähneln nach Szagun den Wörtern, die in der Erwachsenensprache Funktionswörter genannt werden. Demnach gehören zu den Operatoren beispielsweise die Hilfsverben, Präpositionen und Artikel. (vgl. Szagun, 2000, S. 14)

Die meistgenutzte Kombination von Nomen besteht nach Szagun in der Subjekt-Objekt-Beziehung, wobei die Inhalte, die die Kinder ausdrücken wollen meist mit Hilfe der Operatoren ausgedrückt werden. Die drei wichtigsten Inhalte bestehen nach Szagun im Vorhandensein, im Nicht-Vorhandensein und Verschwinden und im Wieder-Vorhandensein, wobei sie sich mit dieser Aussage auf die Untersuchung von Bloom aus dem Jahr 1970 stützt. Zu der Gruppe des Nicht-Vorhandenseins und Verschwindens zählen aber auch Ablehnungen und Verneinung/Verleugnung. Beispielsweise sagt ein Kind *no sock*, wenn es zwar einen Socken gibt, das Kind diesen aber nicht anziehen möchte. Ein Beispiel für die Verleugnung besteht



nach Szagun darin, dass das Kind *no truck* sagt, „(...) wenn es einen Lastwagen gibt, aber das Kind sagt, daß es keiner ist“ (Szagun, 2000, S. 19). (vgl. Szagun, 2000, S. 18f.)

„Bei der Schnelligkeit des Erwerbs dieser Strukturen [Zweiwortäußerungen] zeigen sich jedoch beträchtlich individuelle Unterschiede“ (Szagun, 2000, S. 29). Das hängt damit zusammen, dass Kinder die Sprache an sich unterschiedlich schnell erlernen. Der Grund dafür besteht in den einzelnen individuellen Sprachenwicklungen der Kinder sowie auch in der sozialen Umgebung des Kindes.

### 3. Drei- und Mehrwortäußerungen

In dieser Phase erlernen die Kinder die meisten Flexionsmorpheme. Ebenso wird nach Szaguns Ansicht die Syntax der Kinder schnell komplexer. Somit erlernen die Kinder schnell und nahezu fehlerfrei das grammatische Geschlecht der deutschen Sprache.

Der Erwerb des deutschen Kasussystems zieht sich dagegen über eine sehr lange Zeit hin.

Nach Szagun werden die ersten Flexionen um den 24. Lebensmonat der Kinder beobachtet, allerdings bleibt nach Szaguns Ansicht unklar, „(...) wie schnell Kasusmarkierungen häufig werden (...)“ (Szagun, 2000, S. 38). Im weiteren Verlauf des Erlernens der Kasusmarkierungen werden Nominativ und Akkusativ am häufigsten von den Kindern übergeneralisiert, dahingegen wird aber die Verbkonjugation schnell erworben.

Bei der Pluralflexion in dieser Phase werden die regulären Pluralformen gegenüber anderen Pluralformen vorgezogen, wenn entweder die phonologische Analogiebildung zu einem anderen Wort nicht möglich war oder wenn das Item als Name präsentiert wurde, oder wenn das Item als Entlehnung eingeführt wurde (vgl. Niedeggen-Bartke, 1999, S. 213). Insgesamt vertritt Niedeggen-Bartke aber die Ansicht, dass die Kinder eher irreguläre Plurale als reguläre Plurale bilden, da der irreguläre Plural des bereits existierenden Wortes schließlich mittels phonologiebasierter assoziativer Strategien schließlich auf das Kunstwort übertragen werden kann (vgl. Niedeggen-Bartke, 1999, S. 214).

Ebenso sind nach Schöler und Lindner Übergeneralisierungen der schwach flektierten Formen auf starke in zunehmendem Maße festgestellt und sind noch bei Grundschulkindern anzutreffen. Dabei finden sich diese Übergeneralisierungen demnach im Präsens, im Präteritum und im Partizip Perfekt. Schöler und Lindner führen als Beispiel für die Übergeneralisierung im Präsens das Beispiel an, dass manche Kinder etwa *lauft* statt *läuft* sagen. (vgl. Schöler/Lindner, 1990, S. 69). Die Gründe für die Übergeneralisierung von der Akkusativform auf die Dativform beim Artikel und bei den Pronomina bestehen zum einen nach Schöler und Lindner darin, dass „zum einen die Nasale *-n* und *-m* nur bei deutlicher Aussprache klar wahrzunehmen [sind], zum anderen unterscheiden sich Standardsprache und Dialekte häufig in der Verwendung des Akkusativs und des Dativs“ (Schöler/Lindner, 1990, S. 69).

### 4. Fazit

Insgesamt lässt sich festhalten, dass alle drei Autoren sich in diesen Punkten ein wenig gegenseitig ergänzen, denn bei allen Autoren sind Fehler in der Sprache bzw. während der Sprachentwicklung festzustellen. Schöler und Lindner und Szagun gehen auf die Übergeneralisierungen der Sprache ein. Dabei ist Szagun der Ansicht, dass Akkusativ und Nominativ am häufigsten

figsten übergeneralisiert werden und Schöler und Lindner liefern Gründe dafür, warum die Akkusativform auf die Dativform übergeneralisiert wird.

### Beispiel 3

Kommentar:

*Vorweggenommen moechte ich nur kurz sagen, dass ich es generell sehr studierendenfreundlich von Frau Pospiech finde, dass sie drei verschiedene Moeglichkeiten anbietet, einen Leistungsnachweis in ihrem Kurs zu erwerben. Eine Hausarbeit bedeutet immer eine grosse Belastung und Zeitdruck in der vorlesungsfreien Zeit, dem man in der Literaturwissenschaft i. d. R. nicht ausweichen kann, weshalb es sehr angenehm war, Sprachwissenschaft schon waehrend der Vorlesungszeit 'abhandeln' zu koennen. Die Schreibaufgaben boten dazu wirklich eine sehr gute Gelegenheit. Viel Arbeit wurde den Schreibenden schon dadurch abgenommen, dass das Thema und die zu verwendende Literatur vorgegeben wurden. Dies bedeutete zwar, dass man keine Moeglichkeit hatte, weitere Literatur zum Thema hinzuzuziehen bzw. das Thema etwas abzuzaendern, wenn man das Gefuehl hatte, eine andere Formulierung der Aufgabenstellung wuerde besser zu der gegebenen Literatur passen. Auf der anderen Seite lernt man aber, mit vorgebener Literatur auszukommen und sich an einen vorgegeben Rahmen zu halten.*

*Die Schreibaufgaben erwiesen sich als ein guter Lernprozess, den eine Hausarbeit nicht bietet. Deswegen wuerde ich allen, die die Moeglichkeit dazu haben, empfehlen, erst ein Format wie die Schreibaufgaben anzugehen, bevor man sich an eine "grosse" 20seitige Hausarbeit wagt, fuer die man zumeist ganz allein verantwortlich ist (Thema, Literatur finden) und bei der auf Anhieb alles stimmen muss.*

*Bei den Schreibaufgaben ging hingegen alles Schritt fuer Schritt vor sich. Zunaechst sollte man den ersten Essay auf der Basis von Befragungen, die man zum Thema "Sprachgefuehl" gemacht hat, schreiben, um einfach nur zu lernen, zwei verschiedenen Positionen in einem schriftlichen Text darzustellen.*

*Von da an musste aber Literatur verarbeitet werden. Zwar waren manche Texte recht lang und boten dann im Endeffekt nur wenige passende Textstellen, die fuer die Aufgabenstellung brauchbar waren, aber ich denke, auch dies gehoerte zum Lernprozess dazu und es ist eine Kunst fuer sich, dass man aus einem 30seitigen drei Zitate herausfischen kann, die genau das unterstuetzen oder aussagen, was man zum Ausdruck bringen will. Generell bestand aufgrund der begrenzten Literatur aber nie die Gefahr, sich zum Thema zu ueberlesen und voellig verwirrt aufgrund der Fuelle von Informationen zu sein.*

*Alles in allem kann ich sagen, dass mir dieses Format des Scheinerwerbs sehr geholfen hat, zumindest auf dem Gebiet der Linguistik mehr Sicherheit im wissenschaftlichen Arbeiten zu erlangen und im Nachhinein wuenschte ich, ich haette diese Erfahrung schon direkt zu Beginn meines Studiums gemacht, bevor ich in Englisch Linguistik eben schon die eine*

*entscheidende Hausarbeit schreiben musste, wobei ich mir sehr unsicher war bezueglich der von mir selbst gewaehlten Literatur. Die von der Dozentin fuer die Schreibaufgaben gewaehlte Literatur ist ein Anhaltspunkt fuer zukuenftige Arbeiten, in welchen Sammelwerken man bibliografieren kann.*

*Fuer meine vorhergehenden Hausarbeiten hat mir immer das Skript und der Workshop der Schreibwerkstatt geholfen, das Skript teilte Frau Pospiech jedoch auch in einzelnen Arbeitsblaettern zu jeder Schreibaufgabe aus, sodass von den Schreibenden immer etwas mehr auf der Ebene der Formalia und Vorgehensweise des wissenschaftlichen Schreibens erwartet werden konnte. Ich denke, dass dementsprechend in der Beurteilung der Arbeiten auch beruecksichtigt wurde, was von den Studierenden auf jeden Fall geleistet werden sollte und welche Maengel aufgrund noch nicht erworbenen Hintergrundwissens noch mit Nachsicht zu behandeln waren.*

## **Schreibaufgabe 2**

### **Wie verläuft der Spracherwerb?**

**Beschreiben Sie den Weg des Menschen zur Sprache unter Berücksichtigung der Ebenen des Sprachsystems!**

## **1 Einleitung**

Sprache ist ein System, das aus verschiedenen Ebenen besteht. Der Spracherwerb des Menschen durchläuft verschiedene Phasen.

Ziel der folgenden Arbeit ist es, das Verhältnis der Ebenen des Sprachsystems zu den einzelnen Phasen des Spracherwerbs des Menschen darzustellen. Dabei soll gezeigt werden, ob der Weg des Menschen zur Sprache in seinen Phasen dem Aufeinanderfolgen der Ebenen der Sprache zu einem komplexen Sprachsystem entspricht.

## **2 Die Ebenen des Sprachsystems**

Da die Linguistik sich wissenschaftlich mit Sprache auseinandersetzt, begreift sie diese als ein System und spricht vom Sprachsystem und seinen Subsystemen.<sup>1</sup> Diese Subsysteme entsprechen den Ebenen, aus denen sich das Sprachsystem zusammensetzt.

Strukturalistische Grammatiken unterscheiden üblicherweise zwischen einer phonologischen, auch phonematischen, morphologischen, lexikalischen, syntaktischen und semantischen Ebene (vgl. GLÜCK 1993: 156). Da „die Strukturen der unterschiedlichen Ebenen [...] aufeinander bezogen“<sup>2</sup> sind, bilden sie ein System der Sprache. Die Beziehungen zwischen

<sup>1</sup> Vgl. GLÜCK, HELMUT (Hg.) 1993: Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart [u. a.]: Metzler, S. 586

<sup>2</sup> ERNST, PETER 1999: Zur Einführung in das Studium der Sprachwissenschaft. In: ERNST, PETER (Hg.) 1999: Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft. 2., verb. u. verm. Aufl. Wien: Edition Praesens, S. 1-11

den Ebenen beruhen auf der Tatsache, „dass jede Ebene von der darunter liegenden gebildet wird und umgekehrt jede untere Ebene die nächsthöhere konstituiert“ (ERNST 1999: 1-11). Aus den Elementen der jeweils tiefer liegenden Ebene bilden sich die Elemente der nächsten, z. B. Morpheme aus Phonemen.

Damit sind die Ebenen des Sprachsystems beschrieben. Es bleibt zu fragen, wie sie sich zu den Phasen des Spracherwerbs verhalten.

### **3 Der Weg des Menschen zur Sprache unter der Berücksichtigung der Ebenen des Sprachsystems**

In diesem Kapitel werden anhand MONIKA ROTHWEILERS Arbeit zum Spracherwerb<sup>1</sup> die einzelnen Schritte des Menschen auf seinem Weg zur Sprache wiedergegeben. Es ist Aufgabe dieser Darstellung, aufzuzeigen, dass die verschiedenen Stadien des Spracherwerbs ähnlich den Ebenen des Sprachsystems aufeinander folgen. Jedoch wird auch herausgestellt, wie Spracherwerb z. T. parallel verschiedene Ebenen des Sprachsystems betrifft, da er „kontinuierlich“ (ROTHWEILER 2002: 259) verläuft und die Phasen sich überlagern können.

#### **3.1 Phonetischer und phonologischer Erwerb**

Wie ROTHWEILER betont, haben Kinder „[d]en ersten Zugang zu ihrer Muttersprache [...] über die Laute“ (ROTHWEILER 2002: 255). Dabei nehmen Säuglinge nicht nur Laute im Allgemeinen, sondern bereits bedeutungsunterscheidende Laute, Phoneme, wahr. Diese Wahrnehmung schränkt sich zum Ende des ersten Lebensjahres auf die Phoneme der Muttersprache ein, ebenso wie die vorsprachliche Lautproduktion sich über „Gurren“ (ROTHWEILER 2002: 258) und der „**Lallphase**“ (ROTHWEILER 2002: 258) zu einem Lallen „mit Akzent“ (ROTHWEILER 2002: 259) entwickelt. Ab dem zehnten Lebensmonat gleicht ein Kind seine Lautprodukte bereits der Muttersprache an.

Während man sowohl von der phonologischen Ebene des Sprachsystems als auch der phonologischen Phase des Spracherwerbs spricht, unterscheidet ROTHWEILER zwischen phonetischem und phonologischem Spracherwerb. Gurren und Lallen betreffen jegliche Laute, also Phone. Sobald das Kind jedoch „**Protowörter**“ (ROTHWEILER 2002: 259) bildet, verbindet es damit eine bestimmte Bedeutung und unterscheidet diese Protowörter nach ihrer Lautkombination. Der Spracherwerb ist phonologisch.

Zudem gehen diese beiden Phasen ineinander über, die Lallphase endet nicht abrupt, sondern hält neben dem Erwerb der ersten Wörter an. Kinder bilden ihre ersten Wörter nach den Fähigkeiten, die sie in der phonetischen Phase der Lautumsetzung entwickelt haben. Somit sei davon auszugehen, dass es eine Interaktion zwischen phonetisch-artikulatorischen Fähigkeiten und phonologischen Wissen gäbe (vgl. ROTHWEILER 2002: 261).

#### **3.2 Lexikalischer und morphologischer Erwerb**

Ein Kind baut bereits parallel zur Lallphase sein Lexikon, seinen Wortschatz auf, indem im Alter von 9 bis 15 Monaten erste Wörter aus der Sprache übernommen werden. Auch hier ist zu bemerken, dass das Kind, obwohl die Phase des lexikalischen Erwerbs noch lange

<sup>1</sup> ROTHWEILER, MONIKA 2002: Spracherwerb. In: MEIBAUER, JÖRG (u. a.) 2002: Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 251-293

nicht abgeschlossen ist – der „**Wortschatzspurt**“ (ROTHWEILER 2002: 264), ein schneller Erwerb von Wörtern, setzt erst danach ein – bereits am Ende der 50-Wort-Phase erste „Zwei-Wort-Äußerungen“ (ROTHWEILER 2002: 265) bildet. Es tritt also schon früh in den Erwerb der Syntax ein.

Die Erweiterung des Wortschatzes schreitet jedoch stetig fort, da das Kind bald auch Wörter bildet und flektiert, seine morphologischen Fähigkeiten ausbaut. Die morphologische Ebene des Sprachsystems ist zwar unter der lexikalischen angesiedelt, da Wörter aus Morphemen gebildet werden, doch ist es nachvollziehbar und logisch, dass Kinder zunächst bedeutungstragende Stammmorpheme, Lexeme, erst später Flexions- und Wortbildungsmorpheme erwerben.

### 3.3 Syntaxerwerb

Die Sprachwissenschaft befasst sich häufig mit dem Erwerb der syntaktischen Strukturen, allerdings lässt sich dieser vorwiegend nur beschreiben. Das Kind beginnt zunächst noch vor dem Wortschatzspurt seine ersten erworbenen etwa 50 Wörter zu kombinieren. Wichtige Elemente wie das Subjekt werden ausgelassen, ein Verb im Infinitiv gebraucht.

Syntax wird, wie oben bereits erwähnt, schon vor den morphologischen Fähigkeiten erworben. Der Spracherwerb verläuft nicht exakt entlang der Ebenen des Sprachsystems.

Bis zum etwa vierten Lebensjahr erwerben Kinder in fünf Phasen „die Grammatik des Deutschen in den Grundzügen“ (ROTHWEILER 2002: 281), so auch das Kasussystem und Nebensätze. Oft können Kinder erst im Grundschulalter Konjunktiv- und Passivformen oder satzwertige Infinitive in Sätzen verwenden.

### 3.4 Semantischer und pragmatischer Erwerb

Die höchsten Ebenen des Sprachsystems sind die der Semantik, der Bedeutungslehre, und der Pragmatik, der Lehre vom Sprachgebrauch.

Während Kinder wie gesehen in der Grundschule komplexe Sätze bilden und der Syntaxerwerb mit 10 bis 12 Jahren als abgeschlossen gilt, entwickeln sich Semantik und Pragmatik auch danach noch weiter (vgl. GLÜCK 1993: 572).

Es ist unklar, wie sich Kinder semantische Fähigkeiten aneignen und die Bedeutungen von Wörtern erlernen. Bei Objektwörtern wird häufig davon ausgegangen, dass Bedeutungen durch das Erkennen von Prototypen, von besonders typischen Vertretern des Objekts, begriffen werden. ROTHWEILER betont, dass Wortbedeutungen an das Weltwissen und an Handlungserfahrungen gebunden seien (vgl. ROTHWEILER 2002: 269.). So ändert sich der Wortinhalt für abstrakte Begriffe wie *Liebe* gemäß der kognitiven Entwicklung des Kindes, der Erweiterung seiner Erkenntnis.

Pragmatisches Wissen ist an „die Verknüpfung sozialer, kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten“ (ROTHWEILER 2002: 284) gebunden. Jedoch lassen sich einzelne Phasen des pragmatischen Erwerbs bei Kindern leicht ausmachen. Zunächst lernen sie das „Abwechselnd-Sprechen“ (ROTHWEILER 2002: 283), später „verschiedene Sprechakte auszuführen“ (ROTHWEILER 2002: 283). Jedoch dauert es lange, bis Kinder z. B. eine Geschichte erzählen können, da dies die Einsetzung vieler Aspekte wie komplexer Satzkonstruktionen, indirekter Rede und Verwendung deiktischer Ausdrücke erfordert.

## 4 Fazit

Kinder erwerben Sprache in Phasen, die in groben Zügen den Ebenen des Sprachsystems entsprechen – Laute vor Wörtern, Wörter vor Sätzen. Jedoch setzt die Syntax, die Zusammensetzung von Wörtern zu ersten Kleinstsätzen, schon ein, bevor neben Stammmorphemen auch Wörter mit komplexerer morphologischer Struktur gebildet werden. Auch kennen Kinder bereits früh die Semantik einiger Wörter – derer, die konkrete Gegenstände bezeichnen. Ebenso lernen sie die Funktionen von Sprachen durch Interaktionen mit Erwachsenen kennen und entwickeln erste pragmatische Fähigkeiten ehe die Syntax voll ausgereift ist.

Man kann die Phasen des Spracherwerbs zwar an die Sprachsystemebenen anlehnen, jedoch bleibt zu beachten, dass der Spracherwerb kein fixes System, sondern ein kontinuierlicher Prozess ist, in dem einzelne Phasen nicht eindeutig durch Begriffsbestimmungen voneinander abzugrenzen und Übergänge häufig sind.

**Die letzte Schreibaufgabe (zu einer selbst gewählten Fragestellung):**

**Wie entwickelt sich die Grammatik bei Kindern?**

**Geben Sie einen Überblick über den Grammatikerwerb im Deutschen unter besonderer Berücksichtigung des Erwerbs der Flexion.**

## 1 Einleitung

Menschen erwerben Sprache in verschiedenen Phasen: sie erwerben Laute, Wörter und Sätze, aber auch Bedeutungen und den Gebrauch der Sprache.

Thema der folgenden Arbeit ist es, speziell den **Erwerb der Grammatik** bei Kindern mit der Muttersprache Deutsch aufzuzeigen. Dabei wird ein Überblick gegeben und im Besonderen anhand des Beispiels des Plurals bei Nomen der **Erwerb der Flexionsmorpheme** berücksichtigt, der für das Deutsche als einer flektierenden Sprache von wichtiger Bedeutung ist.

## 2 Allgemeiner Überblick über den Grammatikerwerb im Deutschen

GISELA SZAGUN bemerkt in ihrer Arbeit zur Sprachentwicklung beim Kind<sup>1</sup>, dass der Grammatikerwerb bei Kindern, die „amerikanisches Englisch als Muttersprache“ (SZAGUN 2000:13) lernen, schon eher erforscht worden sei. Ein allgemeines Ergebnis dieser Untersuchungen lässt sich aber auch auf den Grammatikerwerb des Deutschen übertragen: Kinder erwerben grammatische Strukturen in recht ähnlicher Weise, aber mit unterschiedlicher Schnelligkeit (vgl. SZAGUN 2000: S. 24).

<sup>1</sup> SZAGUN, GISELA 2000: Beschreibung der Grammatikentwicklung. In: SZAGUN, GISELA 2000: Die Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim: Beltz, S. 9-42.

Im Folgenden soll nun ein Überblick über den Grammatikerwerb des Deutschen gegeben und im Rahmen dessen auch gezeigt werden, dass einige Kategorien für die meisten Kinder schwieriger und somit auch langwieriger zu erwerben sind.

## 2.1 Ein- und Zweiwortäußerungen

Wie MONIKA ROTHWEILER betont, verläuft der gesamte Spracherwerb bei Kindern „kontinuierlich“<sup>1</sup>, also ist nicht eine Phase schon komplett abgeschlossen, bevor die darauf folgende beginnt. Ebenso selbstverständlich für ihre Darstellung betrachtet SZAGUN die Tatsache, dass Kinder nicht plötzlich von Einwort- zu Zweiwortäußerungen übergangen, sondern es beide nebeneinander gäbe, die Zweiwortäußerungen würden nur mehr, was ebenso auf Zwei-, Drei- und Mehrwortäußerungen zuträfe (vgl. SZAGUN 2000: 30). So setzt sich also der Grammatikerwerb des Kindes kontinuierlich fort, wobei sich für die einzelnen Phasen jedoch typische Merkmale des Erwerbs ausmachen lassen.

Zu den Einwortäußerungen hat SZAGUN herausgefunden, dass es sich hierbei zumeist um Nomen, Verbpartikel, Adverbien und Demonstrativa handele, aber auch Verben und Adjektive kommen vor. Es sei aber nicht anzunehmen, dass die genannten Wortklassen in der Kindersprache dieses Stadiums unterschieden würden (vgl. SZAGUN 2000: 31).

Zweiwortäußerungen entsprechen im Deutschen den gleichen semantischen Funktionen wie in anderen Sprachen, diese Bedeutungen kindlicher Äußerungen werden interpretativ aus dem Kontext bestimmt (vgl. SZAGUN 2000: 31). Zudem beginnt die „Syntax, d. h. Regeln darüber, wie Wörter zu Sätzen kombiniert werden“ (SZAGUN 2000: 14), mit den Zweiwortäußerungen.

Zwar soll in einem dritten Kapitel am Beispiel der Pluralbildung noch explizit darauf eingegangen werden, wie Kinder die Flexionsmorpheme erwerben und ihr Wissen über sie auch anwenden, dennoch sei im Überblick über den Grammatikerwerb erwähnt, dass Kinder bereits in der Phase der Zweiwortäußerungen „sporadisch [...] formale Markierungen“ (SZAGUN 2000: 34) vornehmen. Sie flektieren also bei weitem noch nicht konstant und richtig Kasus, Genus und Numerus bei nominalen Wörtern oder Person, Numerus, Tempus und Modus bei Verben, aber nennen doch bereits vereinzelt Pluralformen oder die Endung der 3. Person Singular.

## 2.2 Drei- und Mehrwortäußerungen

In dieser Phase „[z]wischen ca. 2;0 und 4;0 werden [...] die meisten Flexionsmorpheme erlernt, und auch die Syntax der Kinder wird schnell komplexer“ (SZAGUN 2000: 35).

Es ist zwar bisher wenig bekannt, „wie deutschsprachige Kinder die morphologischen Regelmäßigkeiten“ (SZAGUN 2000: 35) des Deutschen erwerben, dennoch konnte SZAGUN durch ihre Beobachtungen Aussagen darüber machen, an welchen Stellen der Flexionserwerb

<sup>1</sup> ROTHWEILER, MONIKA 2002: Spracherwerb. In: MEIBAUER, JÖRG (u. a.) 2002: Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 259.



den Kindern Schwierigkeiten bereitet, und wo er reibungslos verläuft (vgl. hierzu SZAGUN 2000: 41): Kinder erwerben das Genus recht schnell und fast fehlerfrei, die „Pluralformen der Nomen, [...], scheinen langsamer erworben zu werden, aber schon ab 2;0 gibt es korrekte Formen“ (SZAGUN 2000: 35). Der Kasuserwerb hingegen verläuft ebenfalls langsam und zudem mit vielen Fehlern. Die Verbkonjugation wird generell schnell erworben, im gesamten Flexionserwerb werden Plural- und Vergangenheitsformen allerdings häufig übergeneralisiert, d. h. auch irreguläre Formen werden nach dem Muster der regulären gebildet.

In der Phase der Drei- und Mehrwortäußerungen erwerben Kinder auch die Verbstellungsregeln des Deutschen und markieren in korrekter Weise Fragen und Verneinungen.

### 2.3 Komplexe Strukturen

Es werden grammatische Kategorien wie „Satzgefüge von Haupt- und Nebensätzen“ (SZAGUN 2000: 40) erworben, allerdings treten Konstruktionen wie Passivwendungen und Relativsätze noch nicht häufig auf.

Auch ROTHWEILER erkannte, dass von Kindern zunächst die Grammatik „in den Grundzügen erworben“ (ROTHWEILER 2002: 281) wird. Sie merkt an, dass sie bestimmte Phänomene erst im Grundschulalter verwenden und SZAGUN betont, dass mindestens bis zum Alter von fünf Jahren bei Kindern weiterhin Fehler wie Übergeneralisierungen und falsche Kasusmarkierungen auftreten.

## **3 Von besonderer Bedeutung im Deutschen: Die Flexion im Grammatikerwerb**

Dieses Kapitel konzentriert sich nun ausschließlich auf die Kategorie der Flexion im Grammatikerwerb, zu der im vorherigen Überblickskapitel bereits gesagt wurde, ab wann der Flexionserwerb in etwa einsetzt und an welchen Stellen er Kindern häufig Schwierigkeiten bereitet.

An dieser Stelle soll jedoch interessieren, wie, also durch welche Lernprozesse, Kinder morphologische Strukturen erwerben, denn nach der Auffassung, die in der Arbeit HERMANN SCHÖLERS und KATRIN LINDNERS<sup>1</sup> Ausdruck findet, wird sprachliches Wissen gelernt. In einem zweiten Schritt wird anhand der Ergebnisse, die SUSANNE NIEDEGGEN-BARTKE präsentiert, verdeutlicht, dass Kinder schon früh Flexionsprozesse erwerben und dass „die kindliche Grammatikrepräsentation im mentalen Lexikon [...] [in gewissen Kategorien, J.W.] schon von einem frühen Zeitpunkt an derjenigen der Erwachsenensprache gleicht“.<sup>2</sup> Beide Punkte werden anhand des Beispiels der Pluralflexion von Nomen diskutiert.

### 3.1 Mögliche Lernprozesse beim Erwerb der Pluralflexion

<sup>1</sup> SCHÖLER, HERMANN/LINDNER, KATRIN 1990: Zum Lernen morphologischer Strukturen. In: Der Deutschunterricht 42/1990, Heft 5, S. 60-78.

<sup>2</sup> NIEDEGGEN-BARTKE, SUSANNE 1999: Flexion und Wortbildung im Spracherwerb. In: MEIBAUER, JÖRG/ROTHWEILER, MONIKA (Hg.) 1999: Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen: Francke, S. 225.

SCHÖLER und LINDNER gehen davon aus, dass mehrere Lernprozesse beim Spracherwerb, somit also auch beim Flexionserwerb, auftreten und erläutern diese.

Beim „Auswendiglernen“ (SCHÖLER/LINDNER 1990: 71) lernen Kinder Wörter als Ganzes auswendig, d. h. sie zerlegen sie also nicht in ihre einzelnen Bestandteile. Dies bedeutet, Kinder würden bei diesem Lernprozess die Beziehung zwischen dem Wort im Singular und seiner Pluralform nicht realisieren, da eine Pluralform als solche, also als morphologische Zusammensetzung aus Stammmorphem, dem zumeist die Singularform entspricht, und Pluralmorphem, nicht erkannt wird.

Die Rahmenbildung, die Dekomponierung und die Analogiebildung gehören zu den Generalisierungsprozessen des Lernens, durch die übergeneralisierte Formen, die nicht auswendig gelernt sein können, zu erklären sind.

Auch bei der Rahmenbildung werden Einzahl- und Mehrzahlformen noch nicht als miteinander in Beziehung stehend erkannt, da angenommen wird, dass „das ‚Flexionsmorphem‘ integraler Bestandteil des Rahmens“ (SCHÖLER/LINDNER 1990: 72) sei, Kinder hier ebenfalls denken, dass das Flexionsmorphem der Wortstruktur als Einheit in jedem Fall gehöre. Die Endung ist demnach noch nicht als einzelner Bestandteil des Wortes identifiziert worden und kann auch noch nicht auf andere Wörter angewandt werden.

Dies ist jedoch schließlich bei der Dekomponierung der Fall, bei der in einem „Zergliederungsprozeß“ (SCHÖLER/LINDNER 1990: 72) die Grundform und das Flexionsmorphem erkannt werden, d. h. es wird auch ein Zusammenhang zwischen Singular und Plural eines Wortes ausgemacht. Im Falle der Dekomponierung schaffen Kinder sich Regeln, aufgrund derer sie die Pluralallomorphe den Grundformen zuordnen oder zumindest die flektierte Form eines Wortes mit dessen Grundform gedanklich verknüpfen.

Als „sehr bedeutsam [...], wenn nur wenige Regularitäten zu erkennen sind“ (SCHÖLER/LINDNER 1990: 74) kann die Analogiebildung angesehen werden. Hier wird bei Unsicherheit in der Pluralbildung nach einem Modellwort, das dem zu flektierenden Wort ähnelt, gesucht, dessen Beugung man kennt. Inwieweit diese Fähigkeit bei Kindern schon ausgeprägt ist, zeigt der nächste Abschnitt. Es wird zu sehen sein, dass Kinder schon fast wie Erwachsene auch zu Kunstwörtern den erwarteten Plural bilden und bei Unsicherheit die typische Übergeneralisierung des Pluralflexivs *-s* durchführen.

### 3.2 Früher Erwerb von Flexionsprozessen bei Kindern

NIEDEGGEN-BARTKE präsentiert in ihrer Arbeit Ergebnisse von Studien, die zeigen, dass Kinder „schon sehr früh eine qualitative Unterscheidung zwischen regulären und irregulären Flexionsprozessen vornehmen“ (NIEDEGGEN-BARTKE 1999: 213).

So soll an dieser Stelle aufgezeigt werden, dass Kinder eben aufgrund des Prinzips der Analogiebildung zu Kunstwörtern den Plural befürworten, der nach dem „dual mechanism Modell“ (NIEDEGGEN-BARTKE 1999: 214) als Akzeptierter zu erwarten ist. Dieses Modell besagt, dass der Plural von Kunstwörtern, die sich auf existierende Wörter reimen, nach dem gleichen Muster entsteht, nach dem das existierende Wort den Plural bildet. Ergebnisse von Untersuchungen zeigten, dass sich Erwachsene in Tests ebenfalls nach dem Modell richten.

Und tatsächlich akzeptierten die Kinder in der Untersuchung für Kunstwörter, die phonologische Ähnlichkeit zu existierenden Wörtern hatten, irreguläre Pluralformen, die eben

auch die realen Wörter bilden. Bei Kunstwörtern ohne phonologische Analogie zu realen Wörtern oder bei solchen, die durch den Kontext als Namen erschienen, wählten die Kinder jedoch die reguläre Pluralform *-s*. Bei den nicht-reimenden Wörtern ist dies damit zu erklären, dass Kinder das *-s* Affix immer dann verwenden, wenn ihnen eine irreguläre Pluralform nicht zur Verfügung stünde (vgl. NIEDEGGEN-BARTKE 1999: 216), denn das Flexiv *-s* gilt im Falle des Plurals als „Default“ (NIEDEGGEN-BARTKE 1999: 226), als die Form, die aufgrund ihrer hohen Flexibilität in der real existierenden Sprache leicht übergeneralisiert, also auch auf eigentlich irreguläre Formen übertragen wird. Bei den als Namen erscheinenden Kunstwörtern ist eben ihre Funktion als Name, der als existenter auch auf *-s* den Plural bildet, ausschlaggebend.

#### **4     Fazit**

Kinder erwerben die Grammatik ihrer Muttersprache zwar in ähnlicher Weise, aber nicht gleich schnell. Zudem können einzelne Bereiche der Grammatik, wie z. B. die Kasusflexion des Deutschen, den Kindern Mühe besondere bereiten.

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, in welchen Phasen Kinder welche grammatischen Strukturen des Deutschen als ihrer Muttersprache erwerben und anhand der Pluralflexion erläutert, durch welche Prozesse sie diese erlernen können. Dass ihnen dies gelingt, hat der letzte Abschnitt verdeutlicht, der zeigte, dass in bestimmten Kategorien, z. B. in der aufgezeigten Pluralflexion, die Grammatik des Kindes schon nahe an die des Erwachsenensystems heranreicht.



---

## **C Weitere Schreibaufgaben**

**Übersicht über Aufgaben und Quellen, die das Proseminar „Grundlagen der deutschen Grammatik: Das Verb“ im Wintersemester 2003/04 begleitet haben**

(dokumentiert wird ein alternativer Weg des Lehrgangs im Fach Germanistik/Linguistik)



## Übersicht über die Schreibaufgaben WiSe 2003/2004

### Grundlagen der deutschen Grammatik: Das Verb

Schreibaufgabe 1: Befragen Sie zwei Personen Ihrer Wahl nach ihrem Verständnis von **Grammatik**. Fassen Sie das Ergebnis Ihres Interviews in 800-1000 Wörtern zusammen!

Schreibaufgabe 2: Was sind und was leisten **Wortarten**?

Beantworten Sie die Frage unter Rückgriff auf drei Quellen (800-1000 Wörter):

1. LYONS, JOHN 1989: Einführung in die Linguistik. 7., unveränd. Aufl. München: C.H. Beck, Kap. 7.6., S. 322-339.
2. OSSNER, JAKOB 1989: Wortarten. Form und Funktionsklassen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 76/1989, S. 94-117.
3. KNOBLOCH, CLEMENS: Wortarten in der Schulgrammatik. Probleme und Vorschläge. In: Der Deutschunterricht 38/1986, S. 37-49.

Schreibaufgabe 3: Warum spricht man von der **Klammersprache Deutsch**? Beantworten Sie die Frage unter Rückgriff auf drei Quellen (800-1000 Wörter).

1. KLOTZ, PETER 1991: Von sprachtypischen Klammerstrukturen zu sprachlichem Basiswissen. In: KLOTZ, PETER/PEYER, ANN 1999: Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 185-199.
2. GLÜCK, HELMUT (Hg.) 1993: Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart, Weimar: Metzler ODER BUBMANN, HADUMOD 1990: Lexikon der Sprachwissenschaft. 2. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Kröner
3. THURMAIR, MARIA 1991: Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbkammer im Deutschen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17/1991, S. 174-202.

Schreibaufgabe 4: Warum sind Verben interessant für den **Spracherwerb**?

1. BEHRENS, HEIKE 1999: Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb? In: MEIBAUER, JÖRG/ROTHWEILER, MONIKA (Hg.) 1999: Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen, Basel: Francke, S. 32-50.
2. NÜBLING, DAMARIS 2002: Wörter beugen. Grundzüge der Flexionsmorphologie. In: DITTMANN, JURGEN/SCHMIDT, CLAUDIA 2002: Über Wörter. Grundkurs Linguistik. Freiburg i. Br.: Rombach, S. 87-104.
3. GLÜCK, HELMUT (Hg.) 1993: Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart, Weimar: Metzler

Schreibaufgabe 5: Was ist schwierig beim Verweisen auf **Zeit**?

1. TIMMERMAN, WALTRAUD 2000: Zeitadverbiale – Vielfalt mit System. In: Deutsch als Fremdsprache 37/2000, S. 155-162.
2. HENNIG, MATHILDE 1997: Die Darstellung des Tempussystems in deutschen Grammatiken. In: Deutsch als Fremdsprache 34/1997, S. 220-227.
3. MENZEL, WOLFGANG 2000: „Du wechselst ständig die Zeit!“ Vom Wechsel der Zeitformen bei Kindern und Dichtern. In: ENSBERG, CLAUS/DIEGRITZ, THEODOR/HÜBNER, MARLIES/SCHUSTER, KARL 2000: Deutschunterricht. Zugang zu den Lehrenden finden. Braunschweig: Westermann, S. 67-76.

Schreibaufgabe 6/7. Was ist und wie kennzeichnet man **Modalität**? Brauchen wir den Konjunktiv?

1. KOLDE, GOTTFRIED 1970: Zur Funktion der sogenannten Modaladverbien in der deutschen Sprache der Gegenwart. In: Wirkendes Wort 20/1970, S. 116-125.
  2. KÖLLER, WILHELM 1995: Modalität als sprachliches Grundphänomen. In: Der Deutschunterricht 47/1995, Heft 4, S. 37-50.
  3. KLOTZ, PETER 1991: Grammatisches Grundwissen und Schulgrammatik – am Beispiel des deutschen Modalsystems. In: Diskussion Deutsch 22/1991, S. 494-508.
- LUDWIG, OTTO 1985: Könnten wir uns abfinden mit einer Sprache ohne Flügel? Zum Konjunktiv. In: Praxis Deutsch 12/1985, Heft 71, S. 17-24.

Schreibaufgabe 8. Thema: Das ärgerliche **Passiv**?

1. BRINKER, KLAUS 1990: Aktiv und Passiv in der deutschen Sprache der Gegenwart. In: Muttersprache 100/1990, S. 116-127.
2. EROMS, HANS WERNER 1974: Beobachtungen zur textuellen Funktion des Passivs. In: Schmidt, Ernst-Joachim (Hg.) 1974: Kritische Bewahrung. Beiträge zur deutschen Philologie. Festschrift für Werner Schröder zum 60. Geburtstag. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 162-184.
3. MENZEL, WOLFGANG 1992: Aktiv und Passiv in der deutschen Sprache der Gegenwart. In: Praxis Deutsch 19/1992, Heft 112, S. 20-26.