

Lesław Cirko / Karin Pittner (Hrsg.)

Wissenschaftliches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven



PETER LANG

Lesław Cirko / Karin Pittner (Hrsg.)

Wissenschaftliches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven

Wissenschaftliche Texte sind durch unterschiedliche Bildungstraditionen und Schreibkulturen geprägt, die sich unter anderem in verschiedenen Schreibkonventionen und Formulierungsroutinen ausdrücken. Die Beiträge in diesem Band zeigen anhand detaillierter empirischer Analysen von Texten, die Wissenschaftler und Studierende verfasst haben, Merkmale und Unterschiede verschiedener Wissenschaftssprachen auf. Sie machen auf die Hürden und Schwierigkeiten aufmerksam, denen Studierende beim Verfassen von Arbeiten in der Fremdsprache Deutsch begegnen, woraus sich didaktische Implikationen ergeben. Berücksichtigt werden bislang teilweise weniger beachtete Herkunftssprachen wie das Polnische, Russische, Italienische und Chinesische.

Die Herausgeber

Lesław Cirko leitet den Lehrstuhl für Allgemeine und Vergleichende Linguistik am Germanistischen Institut der Universität Wrocław. Seine Spezialgebiete sind die Morphologie und Syntax des Deutschen sowie die kontrastive Grammatik.

Karin Pittner hat den Lehrstuhl für Germanistische Linguistik an der Ruhr-Universität Bochum inne. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die deutsche Grammatik unter funktionalen und sprachvergleichenden Aspekten.

Wissenschaftliches Schreiben interkulturell:
Kontrastive Perspektiven

Lesław Cirko/Karin Pittner (Hrsg.)

Wissenschaftliches Schreiben
interkulturell: Kontrastive
Perspektiven



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die frei zugängliche digitale Publikation wurde ermöglicht mit Mitteln des BMBF-Projektes OGeSoMo der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen. In diesem Projekt wird Open Access für geistes- und sozialwissenschaftliche Monografien gefördert und untersucht. Informationen und Ergebnisse finden Sie unter www.uni-due.de/ogesomo.

Der Band wurde gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Deutsch-polnischen Wissenschaftsstiftung und des Germanistischen Instituts der Ruhr-Universität Bochum.

Cover Design: © Olaf Gloeckler, Atelier Platen, Friedberg

ISBN 978-3-631-77070-2 (Print)
E-ISBN 978-3-631-77632-2 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-77633-9 (EPUB)
E-ISBN 978-3-631-77634-6 (MOBI)
DOI 10.3726/b15009



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons
Namensnennung 4.0 Internationalen Lizenz (CC-BY)
Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
© Lesław Cirko / Karin Pittner (Hrsg.), 2018

Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Berlin 2018
Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien
Diese Publikation wurde begutachtet.
www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Lesław Cirko/Karin Pittner

Einleitung: Wissenschaftliches Schreiben interkulturell – betrachtet aus einer Erwerbsperspektive 7

Konrad Ehlich

Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen – Zur Entwicklung wissenschaftssprachlicher Schreibkulturen 21

Zofia Berdychowska

Personreferenz in linguistischen Abschlussarbeiten polnischer Germanistikstudierender im Vergleich mit dem deutschen linguistischen Usus 41

Lesław Cirko

Genrespezifische Dissonanzen abbauen – aber wie? 55

Christina Gansel

Wissenschaftliches Schreiben im russisch-deutschen Sprachtransfer: Kompetenzen, Metakommunikation, Konventionen und Traditionen 73

Adam Gołębiowski

Zur syntaktischen Kondensierung in Arbeiten deutscher und polnischer Germanistikstudierender 101

Dorothee Heller

Textuell basierte Wissensvermittlung und (vor-)wissenschaftliches Schreiben an italienischen Hochschulen 121

Antonie Hornung

Der muttersprachliche Fingerabdruck in der Gedankenentwicklung beim Verfassen (vor-)wissenschaftlicher Arbeiten im Studium des Deutschen als Fremdsprache 139

Agnieszka Nyenhuis

Metatexte in deutschen und polnischen wissenschaftlichen Artikeln von Linguisten 171

Danuta Olszewska

Wann sagt ein Wissenschaftler *ich*? Wann meidet ein Wissenschaftler
ich? Über stilistische Tendenzen in Texten junger Wissenschaftler 195

Bogusława Rolek

Hedging in wissenschaftlichen Artikeln polnischer und deutscher
Studierender 225

Monika Schönherr

Zum Artikelgebrauch in wissenschaftlichen Texten polnischer
Germanistikstudierender. Eine korpusgestützte Fallstudie 249

Michael Szurawitzki

Schreibstrategien chinesischer Germanistikstudierender in
Seminararbeiten der Germanistischen Linguistik 267

Tadeusz Zuchewicz

Gliederung studentischer Texte im deutsch-polnischen Sprachvergleich 283

Adressen der Beiträger/innen 297

Lesław Cirko/Karin Pittner

Einleitung: Wissenschaftliches Schreiben interkulturell – betrachtet aus einer Erwerbssperspektive

Der im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses entstehende einheitliche gesamteuropäische Hochschulraum eröffnet den Studierenden, Lehrenden und Wissenschaftlern den Zugang zu neuen Bildungsmärkten. Dies stellt sie vor die Herausforderung, ihre wissenschaftlichen Arbeiten in einer Fremdsprache unter neuen, oft unbekanntem kulturspezifischen Rahmenbedingungen zu verfassen. Diese Kompetenz setzt nicht nur eine elaborierte Fähigkeit fremdsprachlichen Agierens voraus, sondern erfordert die Beachtung spezifischer Muster und Konventionen der jeweiligen Sprachgemeinschaft, die aus der Tradition ihrer Bildungsinstitutionen resultieren. Die Unkenntnis dieser Routinen in der Wissenschaftssprache, die anders als die Muttersprache ist, kann zu Missverständnissen oder auch zur Ablehnung einer wissenschaftlichen Arbeit führen. Im Fall eines Philologen ist die Beherrschung dieser Formulierungsroutinen ein Teil der Erkenntnis seines Forschungsobjekts und der Sprachbeherrschung. Eine Gleichschaltung durch die Pidginisierung des Englischen ist kein guter Ausweg. Für Germanisten, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, würde sie den Zwang bedeuten, über die Zweitsprache in der Dritt- oder sogar Viertsprache zu schreiben, um Nuancen und Feinheiten der Zweitsprache darzustellen. Auslandsgermanisten sehen keine Veranlassung, über ihr Untersuchungsobjekt Deutsch mit Muttersprachlern des Deutschen auf Englisch zu diskutieren (vgl. Cirko 2013: 77).

Einen schnellen Erwerb von richtigen gattungskonformen Formulierungsroutinen im Bereich der wissenschaftlichen Texte bei Deutsch schreibenden, nicht muttersprachlichen Novizen und Experten herauszubilden und zu festigen, wird zum dringenden Desiderat. Nachweislich werden die Schreibenden trotz einer fortschreitenden Internationalisierung der Wissenschaften durch unterschiedliche Traditionen und Konventionen in den einzelnen Realisierungen wissenschaftlicher Texte geprägt. Beim Erwerb einer Fremdsprache werden eigenkulturelle Konventionen und Diskursmuster beim Verfassen von Texten übernommen. Dieser Transfer stößt bei Muttersprachlern der Zielsprache fast immer auf Ablehnung, da die eigenen Normen der Textgestaltung als verletzt empfunden werden (vgl. z. B. Clyne 1993: 4, Skudlik 1990: 153).

Die Sprache der Wissenschaft kann als lexikalisch-stilistische Variante der jeweiligen ethnischen Sprache aufgefasst werden, die einer relativ geschlossenen Fachgemeinschaft zur Verständigung in ihrem beruflichen Leben dient. Sie wird ständig auf die Aufgabe hin modifiziert und optimiert, fachspezifische Inhalte zum Ausdruck zu bringen. Sie ist ein Verständigungsmedium, in dem die Forschungserkenntnisse durch ihre Versprachlichung intersubjektiv gemacht werden. Das Wesen der Wissenschaftssprache macht eine hochfrequente Nutzung von bestimmten, gruppenspezifisch bevorzugten Sprachgebrauchsregistern einer ethnischen Sprache aus. Weder Morphosyntax noch Artikulation/Schreibung weichen qualitativ von denen der jeweiligen Sprache ab. Unter quantitativem Aspekt zeichnet sich die Wissenschaftssprache dadurch aus, dass bestimmte syntaktische Strukturen bevorzugt und gleichzeitige andere vermieden werden, was pragmasemantisch und konventionell-stilistisch bedingt ist. Für einen Ausländer ist sie nichts als noch ein zu meisterndes Stück Fremdsprache (vgl. Cirko 2013: 72f.).

Untersuchungen zur kulturellen Gebundenheit wissenschaftlicher Texte beginnen in den 1960er Jahren. Kaplan (1966) zufolge existieren außer dem durch die „Linearität“ geprägten anglo-amerikanischen Diskursmuster noch weitere vier, nämlich das semitische, orientalische, romanische und russische. Texte osteuropäischer Wissenschaftler weisen nach Kaplan eine stark ausgeprägte Digressivität und eine schwache Gliederungsstruktur auf. Diese pauschale, trotz oft fehlender Evidenz von vielen Wissenschaftlern unkritisch wiederholte Meinung prägte über Jahrzehnte hinweg die westliche Forschung. Die Forschergruppe um Michael Clyne verglich Texte von deutschen, englischen, amerikanischen und australischen Wissenschaftlern aus der Disziplin Linguistik und Soziologie (s. Clyne 1981, 1984 1987, 1991a und b). Clyne bezeichnet den englischen Diskurs ebenso wie Kaplan (1966) als „linear“ und betrachtet „den deutschen Diskurs als eine Variante des romanischen und russisch-slawischen Diskurses, die sich durch Wiederholungen und Exkurse und Exkurse zu Exkursen auszeichne“ (Oldenburg 1992: 32). In der bisherigen Forschung zur Wissenschaftssprache gelten die deutschen und in größerem Maße die pauschal als osteuropäisch (ohne Unterschiede etwa zwischen polnischer, russischer, bulgarischer oder tschechischer Formulierungskultur zu beachten) abgestempelten wissenschaftlichen Texte als leserunfreundlich und geben dem Leser – im Sinne von Clynes Unterscheidung zwischen kulturell determinierter *reader-responsibility* und *writer-responsibility* – die Verantwortung für die Textrezeption. Die Mängel solcher Enthüllungen liegen auf der Hand: Ohne objektive Kriterien und mit teilweise politisch gefärbten Pauschalisierungen reflektieren viele Texte Clynes und seiner Nachahmer, die sich dem o. g.

„angelsächsischen“ Argumentationsduktus fügen, allenfalls Impressionen ohne die erforderliche wissenschaftliche Stringenz. Eine Abkehr von einer Betrachtung aus einer rein angelsächsischen Perspektive zeigt, dass es auch jenseits der angloamerikanischen Weltauffassung linguistisch interessante Welten gibt. Die formalen und inhaltlichen Unterschiede zwischen einem deutschen und etwa einem polnischen wissenschaftlichen Text sind keineswegs so groß, wie das üblicherweise angenommen wird. Selbstverständlich lässt sich aus der Sicht eines erfahrenen deutschen Wissenschaftlers ein Relief von „Zuviels“ und „Zuwenigs“ erkennen, das Texten von Nicht-Muttersprachlern das Merkmal einer gewissen Fremdartigkeit in Bezug auf den Kanon wissenschaftlicher Formulierungsroutinen im Deutschen verleihen kann. Sie berechtigen aber nicht zur Annahme pauschaler, vorwissenschaftlicher Kategorien wie etwa „Leserfreundlichkeit“ u. ä.

Unter dem Einfluss der Untersuchungen zur Kulturgebundenheit von wissenschaftlichen Texten erfuhr die Fachtextlinguistik einen kommunikativ-pragmatischen Wandel. Seit Beginn der Forschung zu Fachsprachen, der mit der Ausarbeitung der fachsprachlichen Lexika im 17. Jh. zu verorten ist, dominierte die terminologisch-lexikalische Richtung. Mit dem Paradigmenwechsel in der Sprachwissenschaft von einer strukturalistischen Betrachtungsweise hin zu einer kommunikativ-funktional orientierten Textpragmatik rückte seit der Mitte der sechziger Jahre der „Fachtext-in-Funktion-und-Kultur“ ins Zentrum des Forschungsinteresses (Kalverkämper 1992: 73).

Eine bedeutende Rolle an diesem Wandel wird dem fremdsprachlich-didaktischen Aspekt zugestanden, demzufolge nicht die Verstöße gegen die Paradigmatik und Syntagmatik das Kernproblem des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts sind, sondern die situative und kontextuelle Unangemessenheit der Äußerungen. Didaktische Ziele verfolgen einige kontrastive Untersuchungen der Fachtexte wie z. B. die Arbeiten von Matthias Hutz (1997) oder von Eva C. Trumpp (1998), die auf einem Korpus von deutschen, englischen und französischen wissenschaftlichen Aufsätzen beruht. Mit Seminararbeiten ausländischer Studierender beschäftigt sich Stezano Coteló (2008) unter dem Aspekt der Verarbeitung von Sekundärliteratur. Seither sind eine Reihe von Arbeiten erschienen, die sich mit Wissenschaftssprachen und wissenschaftlichem Schreiben unter einer Erwerbsperspektive beschäftigt haben. Weitere Arbeiten zu einer Wissenschaftskomparatistik, die auch bislang weniger beachtete Sprachenpaare behandeln, sind weiterhin ein Desiderat.

Wie groß das Interesse und der Bedarf an Anleitungen zu wissenschaftlichem Schreiben ist, wird daran deutlich, dass allein zwischen 2000 und 2016 im deutschsprachigen Raum über 600 Ratgeber zum wissenschaftlichen

Schreiben erschienen sind, was durch die Bibliografie von Cirko et al. (2017) belegt wird.¹

In den letzten Jahren haben sich einige international angelegte Forschungsprojekte mit Wissenschaftssprache und Hochschulkommunikation unter sprachvergleichenden Aspekten beschäftigt. Zu nennen ist hier das EuroWiss-Projekt,² das an deutschen und italienischen Hochschulen durchgeführt wurde und das wissenschaftliche Schreiben im Kontext der unterschiedlichen Lehr-Lern-Diskurse untersuchte. Im Gewiss-Projekt wurde die gesprochene Hochschulkommunikation in Englisch, Deutsch und Polnisch verglichen (s. Fandrych et al. 2009).³ Das Interdiskurs-Projekt, welches als Verbundprojekt zwischen den Universitäten in Bochum, Breslau und Zielona Gora durchgeführt wurde, untersuchte den Erwerbsverlauf wissenschaftlichen Schreibens bei deutschen und polnischen Studierenden der Germanistik, wobei zum Vergleich auch die Texte von etablierten Wissenschaftlern herangezogen wurden.⁴

Der vorliegende Band enthält Beiträge zu einem gleichnamigen Symposium, das im April 2017 an der Ruhr-Universität Bochum im Rahmen des Interdiskurs-Projekts stattgefunden hat. Auf dem Symposium konnte die Thematik des Projekts erweitert werden, indem neben dem Polnischen auch andere Herkunftssprachen von Studierenden einbezogen wurden. Die Beiträge von Heller und Hornung behandeln den Erwerb durch italienische Studierende, Gansel geht auf russische Studierende ein und Szurawitzki zeigt die Schwierigkeiten chinesischer Studierender beim Verfassen von Seminararbeiten auf Deutsch auf,

-
- 1 Seither sind weitere Titel erschienen, z. B. Moll/Thielmann (2017). Eine Zusammenstellung von italienischen Ratgebern bietet Sorrentino (2013).
 - 2 Das internationale Forschungsprojekt euroWiss – Linguistische Profilierung einer europäischen Wissenschaftsbildung wurde von 2011 bis 2014 von der Volkswagen-Stiftung gefördert. Zu den Ergebnissen s. Hornung/Carobbio/Sorrentino (2014), Heller/Hornung/Redder/Thielmann (2015), Heller, Dorothee/Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella (2015), weitere Informationen unter <https://www.slm.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/eurowiss.html>.
 - 3 Für weitere Informationen siehe <https://gewiss.uni-leipzig.de>
 - 4 Das Interdiskurs-Projekt „*Interkulturelle Diskursforschung in akademischen Texten. Vergleichende Studien zur Textorganisation, zu den Formulierungsroutinen und deren Erwerbsphasen in deutschen und polnischen studentischen Arbeiten*“ wurde auf der deutschen Seite durch die Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung (Projekt 2014–19) und auf der auf der polnischen Seite gefördert durch NCN (Nationales Zentrum für Wissenschaft) (Nummer der Entscheidung DEC-2013/08/M/HS2/00044). Laufzeit von Mai 2014–Dezember 2017). Weitere Informationen unter <https://www.rub.de/interdiskurs>.

die jeweils durch die unterschiedlichen (Schreib-)Kulturen bedingt sind. Damit werden in diesem Band kontrastive Untersuchungen des wissenschaftlichen Schreibens zu verschiedenen Sprachenpaaren zusammengeführt.

Gemeinsam ist allen Beiträgen eine empirische Herangehensweise, die sich auf eigene Lehrerfahrungen sowie auf teilweise eigens für die Beiträge zusammengestellte Korpora stützt. Damit sind sie geeignet, das Bild der Wissenschaftssprache Deutsch unter dem Einfluss verschiedener Herkunftssprachen zu erweitern und sich daraus ergebende didaktische Implikationen aufzuzeigen.

Das Gros der Beiträge ist dem Sprachenpaar Polnisch-Deutsch gewidmet. Die Beiträge der polnischen Autoren umfassen ein breites Spektrum von Aspekten des wissenschaftlichen Schreibens, auf die meist kontrastiv eingegangen wird. Im Wesentlichen lassen sich hier drei thematische Dominanten feststellen.

Cirko und Zuchewicz diagnostizieren Misserfolge von Studierenden der Germanistik bei ihren ersten Versuchen, Texte mit wissenschaftlichen Ansprüchen zu verfassen, wobei Cirko den hemmenden Einfluss der universitären Tradition sowie diverse bürokratisch-administrative Faktoren betont, während Zuchewicz auf die unzureichende schulische Vorbildung und deren Folgen verweist.

Zahlreiche thematische Überschneidungsbereiche weisen die Beiträge von Olszewska, Nyenhuis und Berdychowska auf. Olszewska und Nyenhuis behandeln Metatexte(me) in Aufsätzen angehender deutscher und polnischer Wissenschaftler; ausgewählte Aspekte der Autorenpräsenz untersuchen Olszewska und Berdychowska.

Gołębiowski und Schönherr befassen sich mit spezifischen grammatischen Problemen deutschschreibender polnischer Germanisten. Gołębiowski beleuchtet ausgewählte syntaktische Erscheinungen, welche die potentiellen Gefahrenquellen für nicht-native Schreiber des Deutschen darstellen; Schönherr geht auf den Artikelgebrauch ein und analysiert besondere Schwierigkeiten von Deutschschreibenden mit polnischem Hintergrund im Bereich der nominalen Determination. Beide Artikel enden mit didaktischen Postulaten, deren Verwirklichung die Skala der umrissenen Probleme wesentlich vermindern soll.

Der Beitrag von Rolek vergleicht den Gebrauch von den sog. „Heckenausdrücken“ in deutschen und polnischen studentischen Diplomarbeiten. Eine gewisse Affinität mit den Ergebnissen von Nyenhuis ist sichtbar.

Bevor wir nun im Folgenden einen kurzen Überblick über die Thematik der einzelnen Beiträge geben, sei an dieser Stelle angemerkt, dass wir den Autorinnen und Autoren freie Hand gelassen haben, wie sie sich zum Gebrauch einer geschlechtergerechten Sprache stellen. Daher spiegeln die Beiträge die ganze Bandbreite der möglichen Ausdrucksweisen wider, von der Verwendung des generischen Maskulinums bis hin zu einem konsequenten Gendern.

Konrad Ehlich zeichnet in seinem Beitrag über *Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen – Zur Entwicklung wissenschaftssprachlicher Schreibkulturen* ein umfassendes Panorama der Entwicklung der Wissenschaftssprachen im europäischen Raum, womit er den Rahmen für die anderen Beiträge in diesem Band absteckt. Er betont die grundsätzliche Bedeutung der Sprache für die Wissenschaft in Europa, in der auch die Mündlichkeit eine wichtige Rolle spielt. Es wird aufgezeigt, dass die griechisch-lateinischen Wurzeln und ihr Fortwirken in der scholastischen Tradition im Mittelalter trotz der späteren Entwicklung der einzelnen Nationalsprachen und ihrer Etablierung als Wissenschaftssprachen noch immer gegenwärtig und in ihrer Wichtigkeit nicht zu unterschätzen sind. Die verschiedenen Wissenschaftssprachen betrachtet Ehlich als Varietäten einer allgemeinen Sprache der Wissenschaften und Künste und arbeitet die Determinanten ihrer Entwicklung heraus. In den romanischen Sprachen, illustriert am Beispiel des Italienischen, wirken rhetorische Traditionen fort, während im angelsächsischen Sprachraum der empirische Ansatz und sein Ausgangspunkt in einfachen Beobachtungen zur Ausbildung einer knappen, präzisen Wissenschaftssprache geführt haben. Für das Deutsche, das sich relativ spät als Wissenschaftssprache etabliert hat, waren Luther, Philosophen wie Leibniz und Kant, aber auch Naturforscher wie Alexander von Humboldt und Goethe prägend. Ehlich plädiert für Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft und zeigt neuere Entwicklungen auf, die diese Mehrsprachigkeit der Wissenschaft bedrohen, wie die Dominanz von technikbasierten Regeln, den zunehmenden Einfluss von Bildelementen, welche die Rolle der Sprache als Erkenntnisinstrument relativieren, sowie die Dominanz des Englischen, die die Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft zugunsten eines Monolingualismus zurückzudrängen droht.

Zofia Berdychowska analysiert in ihrer Studie zur *Personenreferenz in linguistischen Abschlussarbeiten polnischer Germanistikstudierender im Vergleich mit dem deutschen linguistischen Usus* u. a. die Quellen der Unsicherheit bei der Personenreferenz in den studentischen Texten. Aufschlussreich sind die Überlegungen der Autorin zur Spannung zwischen dem fragwürdigen *Ich*-Verbot und den sich bei der Lektüre wissenschaftlicher Texte angeeigneten Mustern einerseits und dem studentischen Bedürfnis einer spontanen Meinungsäußerung andererseits. Die Sache wird spannend, wenn die deutschschreibenden Polen auf Alternativen zurückgreifen, die im Deutschen weniger üblich sind, oder (was als nahezu typisches Merkmal von Texten polnischer Germanisten gilt) eintönige *man*-Texte produzieren. Eine Vielzahl von überzeugenden Belegen bestätigt, dass das Problem viel größer ist, als man es hätte annehmen können.

Lesław Cirko analysiert in seinem erfahrungsgestützten Text *Genrespezifische Dissonanzen abbauen – aber wie?* den unterschiedlichen Stellenwert des Fachs

Akademisches Schreiben in der deutschen und der polnischen Hochschulausbildung für Germanisten. Der Autor schildert die Wege, das Basiswissen in diesem Bereich zu erwerben und unterstreicht die sich aus jahrelangen Versäumnissen ergebenden negativen Konsequenzen für deutschschreibende Polen. Der Autor betont die Spannung zwischen einerseits einem dringenden Desiderat, das von einem Teil der polnischen Professoren und jüngeren Hochschullehrern immer lauter formuliert wird, das Fach *Akademisches Schreiben* als Pflichtfach in der germanistischen Ausbildung in Polen einzuführen, andererseits einer konservativen Haltung vieler Hochschulkollegen, die an traditionellen und zuweilen obsolet wirkenden Paradigmen der philologischen Ausbildung festhalten und aus dieser Sicht das postulierte Fach als unnötig und schlicht zeitraubend ablehnen. Cirko äußert sich kritisch zu den Bologna-Bestimmungen, die er für einen fatalen Zuwachs an der universitären Bürokratie, Inflexibilität der ETCS-Systeme und folglich für die Unmöglichkeit verantwortlich macht, Unterrichtspläne einzelner Hochschulen im Interesse der Studierenden frei zu gestalten.

Christina Gansel reflektiert in ihrer Studie *Wissenschaftliches Schreiben im russisch-deutschen Sprachtransfer: Kompetenzen, Metakommunikation, Konventionen und Traditionen* die Kulturspezifik von Textsorten, wobei auf einen systemtheoretisch fundierten Kulturbegriff rekurriert wird. Sie zeigt, dass die Textsorten im Spannungsfeld einer Wissenschaft liegen, die als universal gelten kann, dass sie andererseits jedoch in ihren spezifischen Ausprägungen kultur- und sprachgebunden sein können. Anhand von Textbeispielen werden die verschiedenen Entwicklungsstadien des wissenschaftlichen Schreibens bei deutschen und russischen Studierenden aufgezeigt. Dabei wird das Modell von Feilke (1988, 1996) und Feilke/Steinhoff (2003) zur Entwicklung von wissenschaftlicher Textkompetenz zugrunde gelegt. Die verschiedenen „Schreibalter“ werden durch Beispiele aus Hausarbeiten belegt und anhand einer Schreibaufgabe verdeutlicht, bei der deutsche und russische Studierende einen Begriff definieren sollten. Auch die Besonderheiten der Metakommunikation werden aufgezeigt, wobei Unterschiede zwischen russischen und deutschen Studierenden auf die unterschiedliche wissenschaftliche Sozialisation zurückgeführt werden können.

Adam Gołębiowski unternimmt in seiner Untersuchung *Zur syntaktischen Kondensierung in geisteswissenschaftlichen Texten. Eine konfrontative Analyse von Arbeiten deutscher und polnischer Germanistikstudierender* den Versuch, ein für wissenschaftliche Texte typisches Phänomen der syntaktischen Kompression (Kondensierung im Sinne von Beneš) im deutsch-polnischen Vergleich darzustellen. Im Fokus steht die Frage, nach welchen syntaktischen Kondensierungsstrategien *Prädikation* und *Attribution* in studentischen Diplomarbeiten realisiert werden. Das Korpus umfasst Auszüge aus je 20 deutschen und

polnischen studentischen Arbeiten; als Bezugsgröße gelten zahlreiche, nach demselben methodischen Prinzip gewonnene Auszüge aus 10 Expertentexten, deren Autoren deutsche Philologen (Muttersprachler) sind. Der Vergleich zeigt, wie sehr deutschschreibende Polen, sollten sie in Bereich der im deutschen Sprachraum anerkannten Konventionen für den wissenschaftlichen Text bleiben, aufpassen müssen, um nicht die in der polnischen Sprache typischen Kondensierungsstrategien zu verwenden. Diese würden in deutschen Texten sofort sichtbar sein und als stilistisch unangemessen, ja unbeholfen auffallen. Die Studierenden müssen dafür sensibilisiert werden.

Dorothee Heller zeigt in ihrem Beitrag mit dem Titel *Textuell basierte Wissensvermittlung und (vor-)wissenschaftliches Schreiben an italienischen Hochschulen* am Beispiel von Handlungen des Einschätzens Unterschiede in der Hochschulkommunikation in Deutschland und Italien auf. Da die Lehrformen in Italien durch Dozentenvorträge geprägt sind, spielen Bewertungen und Einschätzungen der Lehrenden in der Wissensvermittlung eine wichtige Rolle. Dass Studierende in der Formulierung eigener Einschätzungen und Bewertungen nicht geübt sind, wird anhand von Seminararbeiten gezeigt, die italienische Studierende bei einem Erasmus-Aufenthalt in Deutschland verfasst haben.

Antonie Hornung geht in ihrer Studie betitelt *Der muttersprachliche Fingerabdruck in der Gedankenentwicklung beim Verfassen (vor-)wissenschaftlicher Arbeiten im Studium des Deutschen als Fremdsprache* von einem Humboldtischen Sprachverständnis aus, demzufolge die sprachlichen Strukturen unser Denken prägen und unterschiedliche Sprachen unterschiedliche Denkstrukturen bedingen können. Die Unterschiede zwischen Italienisch und Deutsch werden exemplarisch anhand der Gegenüberstellung einer Schlusspassage aus einem italienischen philosophischen Essay mit einer engen und einer freieren Übersetzung ins Deutsche illustriert. An mehreren Beispielen aus Arbeiten von italienischen Studierenden zeigt die Autorin, welche Probleme sich durch eine Übersetzung italienischer Satzstrukturen ins Deutsche ergeben können und wie sich muttersprachliche Strukturen und Schreibtraditionen sich in auf Deutsch verfassten Arbeiten italienischer Studierender auswirken.

Agnieszka Nyenhuis untersucht in ihrem Beitrag über *Metatexte in deutschen und polnischen Artikeln von Linguisten* qualitative und quantitative Aspekte des Gebrauchs von Formulierungsroutinen und unkonventionellen Formulierungen (diese entsprechen etwa den „Heckenausdrücken“ bei Rolek in diesem Band), die sie unter Metatexten zusammenfasst. Die Analyse von je 25 germanistischen und polonistischen Expertentexten lässt erkennen, dass erhebliche Unterschiede beim Verfassen wissenschaftlicher Texte bestehen. So machen deutsche Autoren viel häufiger von den Metatexten Gebrauch. Daneben gibt es auch qualitative

Unterschiede, die bei der Didaktik des Fachs *Akademisches Schreiben* Beachtung finden sollten.

Danuta Olszewska befasst sich in ihrer Studie betitelt *Wann sagt ein Wissenschaftler ich? Wann meidet ein Wissenschaftler ich? Über stilistische Tendenzen in Texten junger Wissenschaftler* mit einem alten, vieldiskutierten und dennoch immer noch nicht zufriedenstellend gelösten Problem, wie sich der Autor eines wissenschaftlichen Textes dessen Inhalt gegenüber positionieren soll. Nach einer kompakten Charakteristik der Wissenschaftssprache, insbesondere der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ im Sinne Konrad Ehlichs, geht die Autorin auf die Fragen der Organisation wissenschaftlicher Texte ein. Aufgelistet und kurz besprochen werden Metatexte und deren kohärenzsichernde und vor allem stilistische Funktionen. Vor diesem Hintergrund wird die zentrale Frage erörtert, wie angehende deutsche und polnische Linguisten mit der *Ich*-Perspektive umgehen. Als tragbar erweist sich die Unterscheidung zweier Kategorien, der stilistischen Homogenität und der stilistischen Heterogenität, dank denen eine Feininterpretation der aus mehreren deutschen und polnischen linguistischen Dissertationen exzerpierten Metatexte möglich ist.

Bogusława Rolek analysiert in ihrer Untersuchung von *Hedging in wissenschaftlichen Artikeln polnischer und deutscher Studenten* den Gebrauch von „Heckenausdrücken“ in deutschen und polnischen studentischen Texten. Nach einer Einführung in das Wesen und die Funktionen der zu besprechenden Erscheinung und nach einem Überblick über die hier bestehenden Typologien überprüft die Autorin, wie deutsche und polnische Studierende die präsentierten Ausdrücke gebrauchen, wo die Ähnlichkeiten überwiegen und wo größere Unterschiede im Gebrauch bestehen. Die empirische Basis bilden insgesamt 20 wissenschaftliche Artikel (10 deutsche, 10 polnische), die von Studierenden verfasst wurden. Untersucht werden Textpassagen, die sich den Kategorien *Zielsetzung*, *Einräumung*, *Festlegung theoretischer Ausgangspositionen* und *Schlussfolgerung* zuordnen lassen. Zum Schluss plädiert die Autorin für die Fortsetzung der Analysen, die zur besseren Erkenntnis von Heckenausdrücken und ihrer Rolle in wissenschaftlichen Texten beitragen.

Monika Schönherr untersucht in ihrem Beitrag *Zum Artikelgebrauch in wissenschaftlichen Texten polnischer Germanistikstudierender* eine grammatische Erscheinung, die als Achillesferse aller deutschschreibenden nicht-nativen Sprecher des Deutschen, insbesondere von solchen mit slawischem Hintergrund, gilt, welche im wissenschaftlichen, zum Nominalstil tendierenden Text zu Verständnisproblemen führen kann. Der Artikel, wie die Autorin sagt, „die übliche Kodierungsform der Kategorie der nominalen Determination“, ist an sich eine faszinierende Erscheinung, deren (korrekter) Gebrauch

ein nahezu unüberwindbares Hindernis für den Sprecher einer artikellosen Sprache bildet. Nicht ohne Einfluss bleibt, dass der Artikelgebrauch nach der Ansicht der Autorin „ein fremdsprachendidaktisches Stiefkind“ sei. Die Folgen davon sind in wissenschaftlichen Texten polnischer Germanisten sichtbar. Was in der spontanen umgangssprachlichen Kommunikation noch akzeptabel erscheint, ist in der Wissenschaftssprache besonders sinngefährdend. Die Autorin stellt eine kleine Typologie von Fehlern im Artikelgebrauch in studentischen Texten auf, die anhand zahlreicher Beispiele analysiert werden. Daraus ergeben sich einige didaktisch praxisbezogene und allgemeinere Postulate.

Michael Szurawitzki geht in seiner Studie zu *Schreibstrategien chinesischer Germanistikstudierender in Seminararbeiten der Germanistischen Linguistik* auf die spezifischen Schwierigkeiten ein, die Studierende der Germanistik in China beim Verfassen schriftlicher Hausarbeiten haben. Diese reichen von Schwierigkeiten bei der Anwendung eines einheitlichen Zitiersystems, der Auflistung deutscher und chinesischer Literatur in einem gemeinsamen Literaturverzeichnis bis hin zu den verschiedenen Formen der Einbindung von Sekundärliteratur. Einen besonderen Problembereich stellt der Bereich der Intertextualität dar. Die Schwierigkeiten beim Zitieren und Diskutieren verschiedener Positionen werden u. a. auch darauf zurückgeführt, dass die Studierenden den chinesischen Wissenschaftsstil übernehmen, was anhand von vom Verfasser betreuten Seminararbeiten an der Tongji-Universität in Shanghai demonstriert wird. Es wird argumentiert, dass die Auseinandersetzung mit Hypothesen und die Reflexion eigener Ergebnisse durch das kulturell geprägte völlig andere Verhältnis zu Autoritäten stark beeinflusst werden.

Tadeusz Zuchewicz geht in seiner Untersuchung zur *Gliederung studentischer Texte im deutsch-polnischen Vergleich* von der Beobachtung aus, dass „die normativen Standards in wissenschaftlichen Texten anders“ sind „als in Textsorten des alltäglichen Gebrauchs“ und erörtert aus dieser Perspektive mehrere Problemquellen im wissenschaftlichen Text. Als empirische Basis für den Vergleich dienen 20 Masterarbeiten von deutschen und polnischen Studierenden. Ausgegangen wird von einer Analyse der weitgehend unzureichenden Vorbereitung von Studienanwärterinnen und -anwärttern, wissenschaftliche Texte zu verfassen. Der Autor geht auf diverse Unzulänglichkeiten in verglichenen Masterarbeiten ein, belegt sie mit Beispielen, analysiert sie und formuliert praktische Postulate, deren Erfüllung den Schreibprozess bei überwiegend polnischen Germanisten verbessern kann. In dieser Hinsicht bildet der praktisch orientierte Text von Tadeusz Zuchewicz eine Klammer mit dem eher allgemeintheoretisch angelegten Text Lesław Cirkos.

Literatur

- Cirko, Lesław (2013): Deutsch als Sprache der Wissenschaft aus der Sicht eines Auslandsgermanisten. In: Deutsch in den Wissenschaften. Beiträge zu Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache Deutsch. München: Klett-Langenscheidt, 72–77.
- Cirko, Lesław/Gołębiowski, Adam/Schönherr, Monika/Zuchewicz, Tadeusz (2017): Deutsche Ratgeber für das Fach Akademisches Schreiben. Ein bibliographischer Abriss 2000–2016. Wrocław: Quaestio/Dresden: Neisse Verlag.
- Clyne, Michael (1981): Culture and Discourse Structure. In: Journal of Pragmatics 5, 61–66.
- Clyne, Michael (1984): Wissenschaftliche Texte Englisch- und Deutschsprachiger: Textstrukturelle Vergleiche. In: Studium Linguistik 15, 92–95.
- Clyne, Michael (1987): Cultural Differences in the Organisation of Academic Texts. English and German. In: Journal of Pragmatics 11, 211–247.
- Clyne, Michael (1991a): Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte. In: Info DaF 18, 4, 376–383.
- Clyne, Michael (1991b): The Sociocultural Dimension. The Dilemma of the German-speaking Scholar. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.), Subject-oriented Texts. Berlin: de Gruyter, 49–68.
- Clyne, Michael (1993): Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte: Eine interkulturelle Perspektive. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.), Fachtextpragmatik. Tübingen: Narr, 3–18.
- Duszak, Anna (1998): Academic writing in English and Polish: comparing and subverting genres. In: International Journal of Applied Linguistics 8/2, 191–213.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache. Sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz/Weinrich, Harald (Hrsg.), Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin/New York: de Gruyter, 325–351.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info DaF 26/1, 3–24.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.), Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: de Gruyter, 13–28.

- Fandrych, Christian et al. (2009): Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv: Deutsch im Vergleich zum Englischen und Polnischen. Vorstellung eines gemeinsamen Forschungsvorhabens. In: Błachut, Edyta/Cirko, Lesław/Two-rek, Artur (Hrsg.), *Studia Linguistica XXVIII*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego (= *Acta Universitatis Wratislaviensis* 3196), 7–30.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: *Der Deutschunterricht* 3/88, 65–81.
- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2. Halbbd. Berlin/New York: de Gruyter, 1178–1191.
- Feilke, Helmuth/Steinhoff, Torsten (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 112–128.
- Heller, Dorothee/Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella (2015): Mündlichkeit und Schriftlichkeit in italienischer Hochschulkommunikation. In: *Deutsche Sprache* 43/4, 293–308.
- Heller, Dorothee/Hornung, Antonie/Redder, Angelika/Thielmann, Wilfried (2015): Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig. *Deutsche Sprache* 43/4, Themenheft.
- Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (2014): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster/New York: Waxmann.
- Hutz, Matthias (1997): Kontrastive Fachtextlinguistik für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Fachzeitschriftenartikel der Psychologie im interlingualen Vergleich. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kalverkämper, Hartwig (1992): Hierarchisches Vergleichen als Methode in der Fachsprachenforschung. In: Baumann, Klaus Dieter/Kalverkämper, Hartwig (Hrsg.) *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübingen: Narr, 61–77.
- Kaplan, Robert B. (1966): Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. In: *Language Learning* 16, 1–20.
- Lehnen, Karin (2012): Erwerb wissenschaftlicher Textroutinen. In: Feilke, Helmut/Lehnen, Katrin (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/M.: Lang.
- Moll, Melanie/Thielmann, Winfried (2017): *Wissenschaftliches Deutsch*. Konstanz: utb.

- Oldenburg, Hermann (1992): *Angewandte Fachtextlinguistik. ‚Conclusions‘ und Zusammenfassungen*. Tübingen: Narr.
- Skudlik, Sabine (1990): *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Sorrentino, Daniela (2013): *Wissenschaftliche Schreibenleitungen in italienischer Sprache: kommentierte Bibliographie*. In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Neuland, Eva (Hrsg.), *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008)*. Menaggio: Villa Vigoni, 89–95.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Stezano Cotelo, Kristin (2008): *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse. Studien Deutsch, Band 39*. München: Iudicium.
- Trumpp, Eva C. (1998): *Fachtextsorten kontrastiv: Englisch-Deutsch-Französisch*. Tübingen: Narr.

Konrad Ehlich

Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen – Zur Entwicklung wissenschaftssprachlicher Schreibkulturen

Abstract: European writing cultures in arts and sciences are profoundly shaped by their Greek and Latin basis and by its transformation into vernacular-based writing experiences. The latter differ in the Romance, British, and German areas. Major characteristics of these literary cultures are discussed. The paper argues in favour of multilingualism in the arts and sciences.

Keywords: scientific literary cultures, vernacular languages as languages of the arts and sciences, monolingualism in the arts and sciences, endangered multilingualism in the arts and sciences

1 Zur Rolle der Schrift in den wissenschaftlichen Prozessen – Wissenschaft als sprachliches Geschehen

Gern wird darüber hinweggesehen, dass Wissenschaft primär ein sprachliches Geschehen ist. Dass dem so ist, ist so selbstverständlich, gehört so umstandslos zum alltäglichen wissenschaftlichen Tun dazu, dass der Stellenwert, der dieser Sprachlichkeit für die Wissenschaft als ganze zukommt, gar nicht erst in den Blick gerät. Wissenschaft hat Sprache sozusagen als eine selbstverständliche Dienerin zur Verfügung – so wird in ihr gedacht, so verhält Wissenschaft sich, so agieren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler tagtäglich. Diese Selbstverständlichkeit aber ist, in der Weise, wie sie in Anspruch genommen wird, keineswegs einfach gegeben. Die Sprachvergessenheit von Wissenschaft verstellt ein genaueres Nachfragen nach den Charakteristika, die für wissenschaftliche Sprachlichkeit gelten.

Wissenschaft als sprachliches Geschehen realisiert sich als *schriftliche Textualität*, als *mündliche Textualität* und als *Diskursivität*. In einer solchen Charakterisierung wird implizit eine häufig praktizierte Gleichsetzung von Schrift und Text kritisiert. An späterer Stelle wird darauf zurückzukommen sein. Die Gleichsetzung von Text und Schrift, so landläufig sie auch ist, verfehlt zentral das, was Textualität ausmacht. Das wird dann deutlich, wenn wir es etwa mit mündlichen Kulturen zu tun haben. Diese freilich sind alle vorwissenschaftlich, außerwissenschaftlich. Sie haben andere Organisationen der Wissensgewinnung

und der Wissenstradierung entwickelt, als es die wissenschaftlichen sind. Auch dann freilich, wenn Gesellschaften Wissenschaft im eigentlichen Sinn aufweisen, entwickeln und unterhalten, spielt mündliche Textualität weiterhin eine große Rolle. Neben der schriftlichen und mündlichen Textualität hat Wissenschaft zum Kennzeichen, dass sie weithin ein *diskursives* Geschäft ist. Das Verhältnis von mündlicher Textualität und Diskursivität in der Wissenschaft näher zu bestimmen ist eine wichtige Aufgabe für eine Theorie von Wissenschaftskommunikation.

Die Diskursivität als eine wesentliche Erscheinungsform wissenschaftlichen sprachlichen Handelns hat unterschiedliche Phasen durchlaufen, und diese stehen in engem Verhältnis zur Entwicklung wissenschaftssprachlicher Schreibkulturen. Die Entwicklung solcher Schreibkulturen hat sich in den verschiedenen Fakultäten der Wissenschaft unterschiedlich ausgeprägt. Die disziplinäre Charakteristik von Wissenschaft, die für Wissenschaft als ein explizites und explizit praktiziertes Geschehen von Anfang an kennzeichnend ist, drückt sich in *disziplinärer Differenzierung* aus (s. unten Abschn. 4). Die wissenschaftssprachlichen Schreibkulturen sind davon in ihrer Entwicklung und in ihrer Gegenwart bestimmt. Letztere, die Gegenwart, ist in einem massiven Prozess der Auseinandersetzung begriffen, der zum Teil geradezu die Grundlagen einzelner Disziplinen so massiv verändert, dass sie ihre Identität zu verlieren drohen.

2 Nationalsprachliche Differenzierungen

2.1. Das, was eben und im Folgenden zu „Wissenschaft“ gesagt wird, bezieht sich auf Entwicklungen insbesondere im europäischen Bereich sowie in den Kulturen, die sich, von dort herkommend, herausgebildet haben. Genauer: Es geht um Wissenschaft in jenen Gebieten, die Filiationen der griechisch-römischen Welt sind, im östlichen wie im westlichen Teil Europas. An der südlichen Peripherie dieses Gebietes finden sich zum Teil weitere Filiationen, die zugleich andere, semitische Wissenssysteme und deren Sprachlichkeit mit einbeziehen, ja diese zur Grundlage für ihre Systeme haben. Sie können hier nicht näher berücksichtigt werden, verdienen aber eine eigene Behandlung. Gleiches gilt für den indischen wie den sino-nipponischen Bereich.

2.2. Die Entwicklung wissenschaftssprachlicher Schreibkulturen ist nicht nur disziplinär zu differenzieren. Fast noch wichtiger ist eine zweite Differenzierung – die „*nationalsprachliche*“. Diese Differenzierung hat es im in Abschnitt 2.1. genannten Bereich in Bezug auf Wissenschaft nicht immer gegeben. Sie ist vielmehr besonders für *neuzeitliche* Entwicklungen – und damit auch unmittelbar für die Gegenwart – von herausragender Bedeutung.

Allerdings weisen auch die gern als eine Einheit wahrgenommenen Grundlagen, eben die *griechisch-lateinischen*, bereits die Niederschläge und Konsequenzen differenter Sprachkulturen auf. Das ist besonders in den Auseinandersetzungen einer griechischsprachigen Philosophie, wie sie vor allem bei Platon und Aristoteles betrieben wurde, mit der sogenannten Stoa zu erkennen, in deren wissenschaftliches Tun zum Teil Sprachbegegnungen mit semitischen Sprachen sehr früh eingetreten sind (vgl. Pohlenz 1939).

Die nationalsprachlichen Differenzierungen aber sind ein Charakteristikum insbesondere der *neuzeitlichen* Wissenschaft – die Neuzeit genommen als eine Periode, die mit der Ablösung von der lateinisch versprachlichten Wissenschaftswelt im Westen ab dem 13. und 14. Jahrhundert, von Italien ausgehend, sich in das ganze westliche und mittlere Europa hin verbreitet hat. Die Entwicklungen im slawischen Bereich bzw. die Entwicklungen im Bereich des östlichen Christentums in ihrer Ablösung von der mittelgriechisch-byzantinischen Wissenschaftswelt erfordern eigene Analysen.

2.3. Die Herausbildung der „Nationalsprachen“ ist ihrerseits ein Prozess, der mit der Entwicklung neuzeitlicher Wissenschaft aufs Engste verbunden ist. Diese „Nationalsprachen“ erfuhren ihre Konstituierung und Verallgemeinerung im Wesentlichen in zwei großen Phasen. Zunächst zeigte sich eine Demotisierung der kommunikativen Prozesse insgesamt, die Entfaltung einer Volkssprachlichkeit, deren Anwendungen in zunehmend größeren kommunikativen Räumen die Reichweite der Sprachen erheblich gesteigert hat. Die demotisierten Sprachen traten in eine wachsende Konkurrenz zur traditionellen wissensorganisierenden Sprache, insbesondere also zum Lateinischen – ein langwieriger Prozess, der sich über Jahrhunderte hingezogen hat.

Die zweite Phase ist die Überführung der Volkssprachen in ihren tatsächlichen Status als Nationalsprachen. Erst in dieser Phase kann im eigentlichen Sinn wirklich von Nationalsprachen gesprochen werden. Exemplarisch hat sich dies mit der Französischen Revolution realisiert, in deren Verlauf und durch deren Umwälzung der Ausdruck „Nation“ eine semantische Veränderung gegenüber seiner früheren Nutzung etwa noch im 17. und 18. Jahrhundert erfahren hat. Die Konstituierung von Volkssprachen größerer Reichweite zu Nationalsprachen ist ein Prozess, der die vergangenen zweieinhalb Jahrhunderte bestimmte und der sich bis heute in einer ganzen Reihe weiterer Sprachkulturen fortsetzt (vgl. etwa am Beispiel von Freiburg Schiewe 1996). Die Ablösung des Lateinischen hat sich etwa in Deutschland bis in den Beginn des 20. Jahrhunderts hinein fortgesetzt; in anderen europäischen Sprachräumen hielt sich das Lateinische noch länger als allgemeine Wissenschaftssprache.

Die Entwicklung neuzeitlicher Wissenschaft und die Herausbildung von Nationalsprachen sind also im europäischen Raum auf das Intensivste miteinander verkoppelt. Letztere und ihre Entfaltung als Medium wissenschaftlicher Kommunikation zeitigte eine Reihe von Transformationen der Wissenschaftstradition und darin der Rolle der Schreibkulturen.

3 Die bleibende Präsenz griechisch-lateinischer Grundlagen

3.1. Es wäre nun allerdings ein Missverständnis dieser Transformationen der Wissenschaftskommunikation, sähe man sie als einen abrupten oder gar disruptiven Prozess. In ihnen ist vielmehr eine bleibende Präsenz der griechisch-lateinischen Grundlagen zu erkennen, eine freilich sehr subtile Präsenz. Die Entwicklung in den verschiedenen größeren wissenschaftlichen Schreibkulturen geschah in unterschiedlicher Weise. Um diese Schreibkulturen, ihre Gemeinsamkeiten und ihre Differenzen und Divergenzen zu verstehen, ist es sinnvoll, sich vor Augen zu führen, was diese Grundlagen kennzeichnet.

Die griechisch-lateinischen Grundlagen der west- und mitteleuropäischen Schreibkulturen sind ihrerseits als ein interkulturelles Unterfangen entwickelt worden. Der Transfer von der griechischen Wissenschaftskultur in die lateinische war ein ausgesprochen mühsamer Prozess. Von Wissenschaft in dem Sinn, wie dieser Ausdruck heute gebraucht wird, zu reden, ist eigentlich erst ab den griechischen Entwicklungen des 5. bis 3. Jahrhunderts v. Chr. überhaupt angebracht. Das, was sich dort an Grundlagen herausbildete, wurde von „Rom“ spätestens seit dem dritten vorchristlichen Jahrhundert kontinuierlich und immer mehr importiert (vgl. Baier 2011). Den großen organisatorischen und administrativen Leistungen der lateinischen Welt stand nämlich keine entsprechende genuine Entwicklung in der Wissenschaft gegenüber.

Dieser Import griechischer Erkenntnisse durch die Lateiner lässt sich bis heute daran beobachten, dass eine Reihe wissenschaftlicher Fachterminologien als griechische Fremdwörter ins Lateinische übernommen worden sind. Ein Beispiel ist etwa der Ausdruck „Grammatik“: Die *ars grammatica* – so die vollständige lateinische Bezeichnung – hätte auf Lateinisch eigentlich eine *ars litteralis* sein müssen – wozu es aber nicht gekommen ist: *litteralis* bezieht sich auf *littera*, den Buchstaben, genau so, wie sich das griechische Adjektiv *grammatikē* auf *grámma*, den Buchstaben, bezieht. Die „ars grammatica“ ist also eigentlich eine Buchstaben-Lehre, oder noch genauer: eine Buchstaben-Kunst. Die Übernahme ins Lateinische nutzte zwar für den griechischen Ausdruck, der der *ars grammatica* zugrunde liegt, *téchnē*, durchaus eine Übersetzung, nicht jedoch für *grammatikē*: Der vollständige Ausdruck lautet griechisch *téchnē grammatikē*,

und während *téchnē* als *ars übersetzt* wurde, erfolgte für *grammatikē* eben gerade nicht die Nutzung des lateinischen Wortes *litteralis*. Das Ergebnis ist eine griechisch-lateinische Mischkonstruktion.

Eine solche findet sich nicht nur hier, sondern in zahlreichen anderen Zusammenhängen. Die Bildung der jungen Römer durch den *paidagogós*, den „Pädagogen“, erfolgte so, dass dieser – ein des Griechischen mächtiger Erzieher, z. B. ein griechischer Sklave, den sich die Familie aus der römischen Oberschicht hielt – die griechische Bildung für die jungen Lateiner von Grund auf vermittelte. Diese Transferprozesse hatten kontinuierliche und bleibende Wirkungen. Dazu gehört, dass drei hauptsächliche Stränge griechischer Bildung ins Lateinische übergingen. Diese drei Stränge sind die Rhetorik, die Philologie und die Philosophie. Alle drei zeigen jeweils unterschiedliche Nutzungen von Sprache und haben ein je unterschiedliches Verhältnis zur Sprache – und zur Schrift.

Nach dem Ende der römischen staatlichen Welt ca. 500 n. Chr. war das Ergebnis der bleibenden griechisch-lateinischen Grundlagen zunächst das, was wir heute die *mittelalterliche Wissenschaft* nennen. Eine ihrer wesentlichen Leistungen ist die kompromissmäßige Umsetzung und Didaktisierung dieser Grundlagen. Sie geschah in dem, was die Basis des wissenschaftlichen Universitätsbetriebs ausmachte, in den *septem artes liberales*. Die ersten drei von ihnen sind Ausdruck der Kontinuität von Grammatik, Dialektik und Rhetorik. In den Schreib- wie in den Diskursstrukturen der Folgezeit setzte sich diese Kontinuität um.

3.2. Charakteristisch für den mittelalterlichen Wissenschaftsbetrieb ist *einerseits* die *Kanonisierung* von Grundagentexten. Zwar gab es eine Reihe von Erschütterungen der Kontinuität insbesondere durch die interkulturelle Begegnung mit der arabischen und der in engem Zusammenhang sich damit entwickelnden jüdischen Wissenschaftswelt. Im Großen und Ganzen aber bestimmte die Kanonisierung das wissenschaftliche Geschehen. Dies gilt primär für die kanonischen Texte der Religion. (Sucht man eine Illustration für das, was das auch wissenschaftlich bedeutet, genügt ein Blick in die aktuellen Auseinandersetzungen im Islam.)

Andererseits ist Kanonisierung verbunden mit *auctoritas*, mit Autorität. Die Anerkennung solcher Autorität geht der Möglichkeit der Kanonisierung voraus, die Kanonisierung ihrerseits festigt sie.

Beides, Kanonisierung und Autorität, realisieren sich innerhalb des wissenschaftlichen Geschehens in den Formen, in denen diskursiv wie schriftlich-textuell gearbeitet wird. Exemplarisch ist es die *quaestio* und die *disputatio* als deren diskursive Kontinuität. Die *quaestio*, die Befragung, erhebt das, was die Autoritäten in den kanonischen Texten als verbindliches Wissen sedimentiert haben;

sie lotet das Wissen aus, das in ihnen enthalten ist, und bearbeitet sprachlich und sachlich das, was als kontrovers erscheint oder was tatsächlich widersprüchlich ist.

Angesichts der Grundlagen von Kanonisierung und Autorität kommt dem *Überlieferungsprozess* als solchem eine hohe Bedeutung zu. Dieser Prozess ist wesentlich ein Prozess *mündlicher Textualität*. Die Aufwendigkeit des Schreibens, schon rein ökonomisch, die Kostbarkeit der Schreibgrundlagen ergeben für schriftliche Textualität vergleichsweise wenig Möglichkeiten. Es sind eben die kanonisierten Texte, die als solche auch Schriftform haben. Ihre Aneignung und ihrer Weitergabe aber geschieht auf mündlichem Weg. Das Auswendiglernen ist das Mittel der Wahl dafür, dass der Überlieferungsprozess in Gang gehalten werden kann. Schriftlichkeit hat also einen zwar durchaus herausgehobenen, aber doch insgesamt gegenüber den späteren Entwicklungen eng umgrenzten Stellenwert für das Betreiben von Wissenschaft.

Die Erfordernisse der mündlichen Textualität verlangen schon aus mnemotechnischen Gründen eine möglichst weitgehende und gut praktikable *Didaktisierung*. Exemplarisch ist das etwa für die Texte der Linguistik zu greifen. Die „ars grammatica“ des Donatus, der Grundlagentext für mittelalterliche Wissenschaft auf dem Gebiet der Grammatik, ist besonders in seiner kleineren Ausgabe, der „ars grammatica minor“, ein durch und durch didaktisch aufgesetztes Werk. Die Wirkungen für den Wissenschaftsbetrieb sind umfassend. Das gesamte System weist immerhin eine Gültigkeit und Dauer von einem Jahrtausend auf, und selbst nach dessen Überwindung seit den Umbrüchen der „Neuzeit“ perpetuiert sich die Bedeutung der Grundlagentexte.

3.3. Die *frühe Neuzeit* erwies sich für die Entwicklung wissenschaftssprachlicher Schreibkulturen wie für das gesamte System der Wissenschaften als eine Periode des Umbruchs. Die überkommenen Grundlagen verloren ihre Autorität. Zugleich wurden sie in ein stillschweigend wirksames Präsuppositionssystem ausgelagert und hatten von dort aus weitere Wirkungen. Insbesondere *neue Institutionen* sowie Veränderungen innerhalb der bestehenden hatten weitreichende Folgen. Die Menge der Universitätsgründungen erhöhte sich. Die Institution Universität expandierte, vom norditalienischen „Süden“ ausgehend, in den Westen und dann in den Norden – ein jahrhundertelanger Prozess. Solche Umbrüche lassen sich z. B. illustrieren durch das, was mit der Universitätsneugründung in Wittenberg im Jahre 1502 geschah, einer kleinen Stadt im sächsischen Kurfürstentum. Es dauerte keine fünfzehn Jahre, bis von dieser Universitätsneugründung eine geradezu weltumspannende Bewegung ausging, die Reformation. Martin Luther war einer der Professoren an der

Universität Wittenberg, dort lehrte er und von dort aus verbreitete sich seine Lehre – nun aber bereits unter optimaler Nutzung des neuen Kommunikationsmittels gedruckter Schrift, jener Schrift, deren ökonomische und ideologische Begrenzungen die Erfindung der beweglichen Lettern und des Drucksystems aufsprenge (vgl. Giesecke 1991 und unten Abschn. 3.4). Es erfolgte eine Neuorganisation des wissenschaftlichen Betriebes. In Bezug auf die religiösen Grundlagentexte gehörte dazu die Entautorisierung des Lateinischen, der Vulgata, und eine Reorganisation der Sprachlichkeit durch den Rückgriff auf das Griechische und dann, besonders provokativ, durch den Rückgriff auf das Hebräische, das über die „südliche Schiene“ der Entwicklung und über die Judenheit in ihrer europäischen Präsenz eine ganz besondere Bedeutung erlangte (vgl. Roelcke 2014). Die revolutionäre Maxime der „neuen Zeit“, „ad fontes“, „zurück zu den Quellen“, wirkte sich als Bewegung zu anderen Sprachen aus, die den vorherigen Wissenschaftsbetrieb kaum interessiert hatten, weil alles Wissen kanonisiert und autorisiert in lateinische mündliche und schriftliche Textualität übertragen war.

Die faktischen Auseinandersetzungen gingen hingegen sehr viel stärker, als man sich das eingestand, weiterhin von diesen Voraussetzungen aus. Luthers Tischgespräche in ihrer sprachlich-interkulturellen Mischung zwischen dem Lateinischen und dem Deutschen (s. Clemen 1930/1962, 3. Aufl.) legen für die Alltagskommunikation der Wissenschaftler davon Zeugnis ab. Da die mündliche Textualität zudem in der Gedächtnispräsenz des Vulgata-Textes weiterhin vorausgesetzt war, so dass jederzeit geradezu selbstverständlich darauf zurückgegriffen werden konnte und wurde, ergab sich jener oben bereits genannte Verdrängungs- und Verwandlungsprozess der überkommenen Grundlagen zu einer eher stillschweigenden Voraussetzungsstruktur.

3.4. Die Neuentwicklung bedeutete zugleich eine Medienrevolution. Die Erfindung und Neu-Entdeckung von *Papier* im Westen (vgl. Orsenna 2014) und damit die Herstellung einer Schriftkultur-Grundlage, die billig war, und dann das *bewegliche Letternsystem* bewirkten eine starke Verschiebung von der Mündlichkeit des üblichen universitären Betriebes in Richtung auf die Schriftlichkeit. Allerdings entfaltete sich die neue Medialität eher von den Rändern des eigentlichen wissenschaftlichen Geschehens aus und von den Textarten her, die sich in den politisch-ideologischen Auseinandersetzungen herausbildeten und bewährten, Flugblättern zum Beispiel (vgl. Schwitalla 1983). Die wirkmächtigen Formen der „Sendbriefe“, die von Wittenberg ausgingen, setzten neu gewonnene wissenschaftliche Erkenntnisse massenwirksam politisch um und leiteten institutionelle Umstrukturierungen ein. Dadurch, dass parallel zu dieser Medienrevolution ein leistungsfähiges *Distributionssystem* entwickelt wurde, das

beginnende und sich dann gewaltig entfaltende Verlagswesen, bot sich zunehmend die Möglichkeit, schriftliche wissenschaftliche Texte in einer ganz neuen Weise zu verbreiten.

3.5. Die mediale Neuorganisation von Wissenschaft, die mit den Entwicklungen am Umbruch vom 15. zum 16. Jahrhundert in Gang gesetzt wurde, bedeutete unter anderem, dass ein wesentliches Charakteristikum von Textualität, nämlich die Diatopie, die Ausbreitung der zerdehnten Sprechsituation in eine durch die medialen Kommunikationsnetze bestimmte ubiquitäre Räumlichkeit (s. Ehlich 1983) in einer neuen Intensität entfaltet wurde. Die Bewegung des Wissens war zuvor durch die Formen mündlicher Textualität noch immer an unmittelbare personale Beweglichkeit gebunden. Das Universitätssystem war durch eine stetige Binnenmigration der Wissenschaftler und der Novizen, der Studierenden, im ganzen lateinisch-europäischen Raum gekennzeichnet. Mit den Möglichkeiten der neuen Medialität ergab sich langfristig eine Perspektive der doppelten Realisierung von Diatopie, die sich als Konkurrenz zweier Systeme entfaltete. Sie schuf Möglichkeiten des wissenschaftlichen Schreibens, das nicht mehr unmittelbar an die institutionellen Bedingungen und Begrenzungen der Universitäten gebunden war.

4 Disziplinäre Differenzierungen

4.1. Zu den eben beschriebenen Prozessen der Ablösung bei gleichzeitiger unterschwelliger weiterer Präsenhaltung der griechisch-lateinisch determinierten Welt der Wissenschaft findet sich eine Parallele in Bezug auf neue Objekte und neue Methodologien. Sie erbrachte eine grundlegende Überarbeitung der wissenschaftlichen Erkenntnisgegenstände selbst. Die „großen Namen“ der frühneuzeitlichen Wissenschaft markieren exemplarisch, was das für die Wissenschaft als ganze und für ihre Schreibkulturen bedeutete. Galileo Galilei etwa entfaltete sein Werk einerseits auf Lateinisch; die innovativen „discorsi“ hingegen wurden in der neuen, der demotischen Sprache Italienisch verfasst (s. exemplarisch Thielmann 1999). Es entwickelte sich ein zweiter Weg der Wissensgewinnung, der konträr zu dem der auf *canones* und *auctoritates* gründenden Struktur wissenschaftlichen Wissens stand. Der Zugang zur Wirklichkeit durch *Beobachtung* trat neben die überkommenen Verfahren und in Konkurrenz zu ihnen. Francis Bacon hat in seinem „Novum Organum Scientiarum“ (1620) versucht, die neu entstehende Situation wissenschaftstheoretisch zu organisieren und zu ordnen.

Mit dem Zugang zur Wirklichkeit durch Beobachtung entsteht eine Möglichkeit disziplinärer Differenzierung, deren Grundlage die Entfaltung einer Erfahrungsforschung ist. Empirie wird ein Kernmodell. Die Erforschung von

Wirklichkeit durch die sensuelle, die sinnliche Begegnung mit ihr erfordert eine neue Schreibkultur, in deren Mittelpunkt die *Beschreibung* dieser sensuellen Begegnung steht. Verbunden mit dem Modell vorauslaufender *quaestiones* ergibt sich eine neue Form der die Beobachtungen anleitenden und sie in Dienst nehmenden *Hypothesen*, ergibt sich ein Konzept wissenschaftlichen Schreibens, das bis in die Gegenwart hinein disziplinenkonstituierend präsent ist.

4.2. Eine zweite, dazu parallel laufende Entwicklung setzt in einer differenzierten Weise die Traditionen der vorausliegenden wissenschaftlichen Schreibkultur um: die sich in mehreren Wandlungsprozessen neu konturierenden *Philologien*. Die disziplinäre Differenzierung in dieser Parallelentwicklung führt zu einer zunehmenden Konfrontation, deren wissenschaftsmethodische Benennung am Ausgang des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter den Stichworten „Naturwissenschaften vs. Geisteswissenschaften“ reflektiert wurde.

Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts treten mit der Konstituierung der gesellschaftsbezogenen Wissenschaften die *Sozialwissenschaften* als eigene Disziplingruppe hinzu.

Eine Reihe von Wechselbewegungen betrifft etwa die Psychologie oder auch die Mathematik. Gegenwärtig ist ein besonders interessanter Fall die Biologie, ein zweiter die Geographie. Auch die Geschichte der Linguistik nach 1945 kann zur Illustration herangezogen werden.

4.3. Diese Differenzierung zwischen den beiden bzw. den drei großen Bereichen hat zu einer schreibkulturellen Aufspaltung in Bezug auf sehr unterschiedliche Umgehensweisen mit den Möglichkeiten schriftlicher Texte und schriftkultureller Kommunikation geführt. Diese Aufspaltungen sind von einer erheblichen Bedeutung. So können wir heute geradezu von einem *schreibkulturellen „Streit der Fakultäten“* sprechen. Er findet im Kampf um die Verfügungsgewalt schriftkultureller Strukturen derzeit einen Ausdruck, der durch die Digitalisierungsprozesse an Schärfe und zum Teil an existenzvernichtender Drastik zunimmt.

5 Wissenschaftstopologie und wissenschaftliche Schreibkulturen

5.1. Gerade aufgrund der diatopischen Möglichkeiten von Textualität, die durch Schriftlichkeit radikalisiert wird, erscheint Wissenschaft als *ortlos*, als ein weltumspannendes, globales Unternehmen. Über die Elektronisierung der Medialität wird dieser Eindruck handlungspraktisch verfestigt. Er täuscht leicht über die tatsächliche bleibende Ortsbindung von Wissenschaft hinweg. In Wahrheit lassen sich für die verschiedenen Disziplinen sozusagen herausragende Orte

von Wissenschaft nicht nur in der jüngeren Geschichte von deren Entwicklung, sondern gerade auch in der Gegenwart beobachten. Sie strahlen in einer Art neuer Kolonialbildung in verschiedene Richtungen aus – ganz im Sinne des alten Gedankens der Kolonie als Pflanzstatt eines Ursprungsortes.

Man betrachte etwa für die gegenwärtige Zeit die Entwicklung in der Medizin: Nur wer im aktuellen Zentrum dieser Disziplin in der angelsächsischen Welt oder, genauer, in den Vereinigten Staaten von Amerika arbeitet und reüssiert, hat die Möglichkeit, dann auch z. B. in der Bundesrepublik Deutschland Erfolg zu haben. Vor 120 Jahren war Deutschland ein solches Zentrum, mit der Konsequenz, dass man sich z. B. in Japan oder China an „deutscher Wissenschaft“ im Sinn von Wissenschaft in Deutschland orientierte und auch die Schreib- und Diskurstraditionen dieser Wissenschaftskultur übernahm.

Um einen weiteren Fall zu benennen: Gerade am Beispiel der Sprachwissenschaft lassen sich gegenwärtig solche Prozesse sehr deutlich beobachten und namhaft machen.

5.2. Die genaueren Analysen dieser strukturellen Entwicklungen ergeben eine *Wissenschaftstopologie*. Sie drückt sich konkret in unterschiedlichen wissenschaftlichen Schreibkulturen aus, die zu analysieren und in ihren Auswirkungen auf das wissenschaftliche Geschehen genauer zu bestimmen sind.

Eine solche sehr wirkmächtige Kultur wissenschaftssprachlichen Schreibens machen die *romanischen Sprachwelten* aus. Beispiel Italien: Die Entwicklungen dort sind sehr viel direkter angebunden an und eingebunden in die mittelalterlichen Voraussetzungenwelten, also insbesondere in die *Rhetorik*.

Die rhetorischen Traditionen sind in einer anderen Weise lebendig als etwa in der deutschsprachigen Wissenschaftswelt. Das bedeutet, dass andere Anforderungen an die Organisationen von schriftlichen Texten bestehen, die aus der reichen sprachlichen Erfahrungswelt der Rhetorik heraus entwickelt wurden. Das Projekt „eurowiss“ hat die Präsenz solcher wissenschaftssprachlicher rhetorischer Determinanten als ein wesentliches Kennzeichen der Kommunikationskultur der dortigen Wissenschaft herausgearbeitet (s. besonders Heller et al. 2015).

Dabei ist die Rhetorik in ihrer Entfaltung in Bezug auf das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit durch eine eigenartige, ja geradezu paradoxe Geschichte und deren Folgen bestimmt. Der Ausdruck „Rhetorik“ bezieht sich auf das griechische *rheto, reden*, eine Ausdrucksgruppe, die dieselbe Wurzel wie das deutsche „reden“ hat. Als eine Theorie der Rede wurde sie entwickelt, und als diese Theorie verlor sie fast alle ihre Grundlagen durch die politische Entwicklung. Der Zusammenhang, in dem sie sich zur vollen Entfaltung bringen konnte, nämlich die *polis*, die Stadt als organisatorische Grundeinheit für die

Gestaltung der Gesellschaft, ging spätestens durch die römische Eroberung ihres Stellenwerts verlustig. So wurde die Rhetorik zu einer Art freischwebender Geistesbeschäftigung und ihrer Materialisierung im konkreten kunstvollen Sprechen bis hin zu großartigen rhetorischen Aufführungen, zu „performances“, in denen die Rede und die Meisterschaft ihrer Beherrschung zum folgenlosen Selbstzweck wurden. Als Grundelement der „sieben freien Künste“ wurde die Rhetorik dann kanonisiert. Als solche gewann sie mit der zunehmenden Bedeutung der Schriftlichkeit ihren Einfluss für die wissenschaftssprachliche Schreibkultur. Sie wurde zur „literarischen Rhetorik“ – der Ausdruck selbst bringt, nimmt man ihn bewusst wahr, die Paradoxalität, die so entsteht, auf den Punkt: eine „schriftliche Mündlichkeit“. So wurde die Rhetorik geradezu zu einer Art tragischer Disziplin, was freilich der Zähigkeit ihres Überlebens und ihrer Wirkung keinen Abbruch getan hat (vgl. oben Abschn. 3.1).

Die Rhetorik stand von Anfang an in einem scharfen Kontrast zur „*philosophia*“, zur Philosophie als Verfahren von Erkenntnisgewinn. Die Kontroverse zwischen den Rhetorikern und der sich herausbildenden Philosophie ist bereits bei Plato deutlich zu greifen. Ging es der Philosophie um Wahrheit, so der Rhetorik darum, den redenden Gegner durch Rede aus dem Feld zu schlagen oder auch ihn zu überzeugen. Solches Überzeugen erschien (und erscheint bis heute) den Freunden der Weisheit, den *philo*i der *sophia*, eher als ein Überreden des argumentativen Gegners. Der Vorwurf, der von der Seite der Philosophie gegenüber der Rhetorik erhoben wurde, war ihr Bemühen und wohl auch ihre Fähigkeit, das Weiße schwarz und das Schwarze weiß zu machen. Eine klassische Formulierung der Rhetorik ist der Satz: „Im Mittelpunkt steht der Mensch“. Dieser Satz hatte einen durchaus anderen Sinn als der, der ihm heute im Allgemeinen beigelegt wird: Im Mittelpunkt geht es nämlich darum, den Menschen, den argumentativen Gegner, zum zentralen Punkt zu erheben und ihn in seinen Entscheidungen im eigenen Sinn zu beeinflussen – durchaus ein Charakteristikum, das eine Form der modernen Rhetorik, die Werbung, bis heute aufweist – und sei es denn auch um den Preis der Wahrheit.

Die wissenschaftliche Rhetorik ist primär eine Art Argumentationslehre, eine Streitkunst, die als *wissenschaftliche Eristik* bis heute im Geschäft der Wissenschaft und in der wissenschaftlichen Schreibkultur eine bedeutende Rolle spielt. Das Verhältnis zum philosophischen Anspruch der Wahrheit bleibt dabei gleichfalls eher dubios.

In einer Tradition, die sozusagen das sprachliche Geschehen in den Mittelpunkt stellt, wird dann *eo ipso* die Sprache selbst zu einem zentralen Gegenstand – und das ist eine Entwicklung, die seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts in der Romania zu beobachten ist, beginnend mit deren schweizerischer

Ausprägung, mit Ferdinand de Saussure, in dessen linguistisches Bemühen zentral das Zeichen, das sprachliche Zeichen, trat: „le signe“ wird zum Zentralgegenstand, und von ihm aus strahlt es aus über die Welt der Philologie hinaus in die *Soziologie* wie in die *Philosophie* hinein, dies besonders in der französischen Tradition seit der älteren französischen Semiotik. Das wissenschaftliche Schreiben, das in diesem Horizont geschieht, ist seinerseits stark rhetorisch geprägt. Stilistische Meisterschaft ist eine *conditio sine qua non* für den Erfolg von Theorie, bis hin zu Lacan, Foucault oder Derrida.

5.3. Eine ganz andere Entwicklung hat die Schreibkultur der *britischen Wissenschaften* und der *Wissenschaften*, die von ihnen abhängig und aus ihnen hervorgegangen sind, genommen. Die Empirisierung als eine besondere Herangehensweise in Bezug auf die wissenschaftliche Hauptaufgabe, die Erkenntnis von Welt und Wirklichkeit, führte zu eigenen Formen wissenschaftlichen Schreibens und zur Ausbildung einer spezifischen wissenschaftlichen Schreibkultur. Die Wiedergabe von Beobachtung in einfachen, klaren, möglichst kurzen Sätzen, keine rhetorischen Figuren, keine Umschreibungen, keine Eloquenz – dies entwickelt sich zu einer Eloquenz eigener Art, der der *sprachlichen Simplizität* (Hüllen 2002). Das Schreiben muss einfach sein, denn, so wird postuliert, der Erkenntnisprozess ist einfach. Wir müssen nur unseren Sinnen trauen, dann entwickeln sich Erkenntnis und die Kommunikation über sie gleichsam von selbst zum Besten.

Diese Elementarisierung rhetorischer Strukturen ist in den Vereinigten Staaten von Amerika soweit durchsystematisiert, elementarisiert und, darauf aufbauend, didaktisiert worden, dass in den „departments of speech communication“ die wissenschaftliche Schreibsozialisation manchmal bis zur Karikatur hin aus- und eingeübt wird. Rückmeldungen wie „Ihr Satz ist zwei Wörter zu lang, verändern!“ oder auch die Faszination der „mean length of utterance“ haben sich über die US-amerikanisch bestimmten Textbearbeitungsprogramme mittlerweile in einer verschärften Form über die ganze Welt hin ausgebreitet. Die Computerprogramme, die unter dem Stichwort „Grammatik“ laufen, realisieren dieses tagtäglich neu: Schreibt man einen fünf Zeilen langen komplexen Satz, wird alles blau, und man ist dringend aufgefordert, dies doch zu unterlassen.

Auf der Basis der Entwicklung einer spezifischen Wissenschaftsauffassung mit einer daraus folgenden wissenschaftssprachlichen Schreibkultur wird über die Didaktisierung und vor allem in einer Einübung durch Praxis ein Stilideal umgesetzt, das im schreibkulturellen Streit der Fakultäten massiv – etwa in Bezug auf das heutige Publikationswesen – zur Idealform erhoben und über *peer reviews* um den Preis des praktischen Publikationsverbots eingefordert wird. Nur Exemplare wissenschaftssprachlicher Schreibkultur, die genau diesen

neo-kanonisierten Schreibanforderungen entsprechen, haben überhaupt eine Chance, von den Redaktoren der reputierten wissenschaftlichen Zeitschriften wahrgenommen zu werden. Dies ist ein wissenschaftssprachlicher Prozess, der als eine stromlinienförmige Art des wissenschaftlichen Schreibens nicht so sehr durch die Propagierung als vielmehr über die Praxis einer als solcher nicht erkennbaren und wahrgenommenen neuen Form von Zensur durchgesetzt wird. Kanon und Zensur sind oft Geschwister im Geiste – und in der gesellschaftlichen Praxis (vgl. Assmann und Assmann 1987).

Selbstverständlich gibt es auch in der britischen Theorieentwicklung andere Entwicklungsströme. Zu ihnen gehören die idealistischen Theoretiker oder auch die schottischen ökonomischen Philosophen in ihrer weltweiten Ausstrahlung. Doch der Mainstream, der eben als „Strom“ alles andere wegspült und die Gesamtproduktion mit sich fortreißt, ist von den eben beschriebenen Merkmalen bestimmt. Jeder Kanon führt fast automatisch dazu, dass das, was nicht kanonisch ist, marginalisiert, eliminiert, ausgeschlossen und ausgestoßen wird aus dem wissenschaftlichen Prozess. Diese interessante Entwicklung, die parallel zu den Kuhn'schen Paradigmenrevolutionen (1962) verläuft, sie beschleunigt und sie zum Teil geradezu anführt, verdient genauere Beobachtung. Sie verdient es vor allem, als solche wahrgenommen zu werden.

Innerhalb dieser Entwicklung hat sich auch die Theoriebildung in einer spezifischen Weise verlagert, nämlich von der britischen Welt hin zur US-amerikanischen, ausgehend von den sehr programmatischen Ansätzen, wie sie insbesondere die amerikanischen Transzendentalisten in der Mitte des 19. Jahrhunderts erstmals in den allgemeinen Wissenschaftsdiskurs einbrachten. Von Thoreau an über die US-amerikanischen *grassroot movements*, von Thoreaus „Walden“ bis hin zu Skinners „Walden 2“, entwickelt sich eine neue wissenschaftssprachliche Schreibkultur in enger Verbindung mit einer neuen „Neuen Wissenschaft“ (s. Schulz 1997, 2017). Diese Schreibentwicklung hat eine sehr wirkungsvolle Verbreitung in ausgesprochen differenzierten Prozessen an verschiedenen Stellen der Welt gefunden, und diese Entwicklung setzt sich beschleunigt und intensiviert weltweit fort.

5.4. Eine andere wissenschaftssprachliche Schreibkultur bietet die *deutschsprachige Welt*. Sie ist relativ spät in die Entwicklung der westlichen Wissenschaften und Wissenschaftskulturen insgesamt eingetreten (vgl. Klein 2011). Erst mit der Ausarbeitung des Leibniz-Programms (vgl. Leibniz' „Unvorgreifliche Gedanken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der deutschen Sprache“) nach der wirklich fatalen Krise Mitteleuropas 1618–1648 war der programmatische Versuch, das Deutsche wissenschaftsfähig zu machen, eine erhebliche Herausforderung. Sie konnte zwar in Anknüpfung an die deutsche Renaissance (vgl. Pörksen

1983) bearbeitet werden, erforderte aber wissenschaftssprachliche Innovation in einem erheblichen Umfang. Insbesondere an der Reformuniversität Halle wirkten die Leibniz-Schüler, wirkte vor allem Christian Wolff, dem das Deutsche die Transformation zu einer leistungsfähigen Wissenschaftssprache wesentlich verdankt (Menzel 1996). Aber auch Christian Thomasius (vgl. Holzhey 2001), der sich aus dem Latein der Leipziger Universität hierhin geflüchtet hatte, beteiligte sich neben vielen anderen daran, die deutsche Sprache zu einem Werkzeug für eine wissenschaftliche Schreibkultur auf Deutsch herauszubilden.

Die Folgezeit sieht eine Vielfalt von diskursiven und eine Vielfalt von schriftlichen textuellen Formen, die sich für die verschiedenen Disziplinen in unterschiedlicher Weise entwickeln und konkretisieren. Von einer wissenschaftlich fundierten Poesie (Opitz' *Buch von der Deutschen Poeterey* 1624) hin zur Philosophie und zur Theologie entfaltet sich diese Bewegung und ergreift zunehmend fast alle Wissenschaftsdisziplinen. Seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zeigt sich eine Vielfalt, zeigt sich das Aufblühen der wissenschaftstextuellen Strukturen zu einem Reichtum, der sich bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts hinein immer deutlicher auswirkt.

Exemplarisch seien dafür zwei Namen genannt, an die man vielleicht nicht zuerst denken würde, wenn es um *wissenschaftliche* Schreibkulturen geht. Der eine ist der Name *Humboldt* – und zwar jetzt nicht Wilhelm von Humboldt, sondern Alexander mit seinen Naturbeschreibungen. Mit diesen Natur- und Erdbeschreibungen hat er ebenso für die Geographie wie für die Botanik neue Wege der Darstellung entwickelt, die dann im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu einer wissenschaftssprachlichen Konsolidierung geführt haben.

Der andere ist der Name eines Autors, der von den wissenschaftlichen Zünften kaum je als einer der Ihren tatsächlich wahrgenommen und anerkannt worden wäre, dem aber doch in der Schreibkulturentwicklung auch der Wissenschaften in deutscher Tradition eine nicht unerhebliche Bedeutung zukommt, nämlich Johann Wolfgang von *Goethe*. In verschiedener Weise versuchte er, auch als Naturwissenschaftler zu reüssieren, dies einerseits in Bezug auf seine Farbenlehre, andererseits in Bezug auf seine Gedanken zur Morphologie. Die Art, wie seine dafür einschlägigen Texte organisiert sind, unterscheidet sich charakteristisch von seiner eigentlichen literarischen Produktion, und sie unterscheidet sich noch deutlicher von den Resultaten seiner bürokratisch-administrativen Schreibaktivitäten. In Bezug auf die wissenschaftliche Schreibkultur hat die Goethesche Traditionsbildung durchaus ihre Auswirkungen gehabt.

Vor allen Dingen aber hat sich mit der Herausbildung des *Deutschen Idealismus* eine eigene Schreibkultur entwickelt, die zunächst in der Gestalt der Kantischen großen Kritiken, insbesondere in der „Kritik der reinen Vernunft“, eine

durchgehende Systematisierung der Texte hervorbrachte. Die Schreibstrukturen, die Kant dort entwickelte, waren generationenprägend. Für seine Zeitgenossen waren sie ausgesprochen irritierend (vgl. Roelcke 1989). Die wissenschaftlichen Schreibentwicklungen der Folgezeit bauen darauf auf und realisieren sich in einer durchaus kritischen schreibkulturellen Bewegung weiter – sowohl bei Fichte wie bei Hegel. Letzterer integriert Merkmale von Mündlichkeit in seine Texte (ein Charakteristikum, das an den mitschriftbasierten Texten der Schüler und auf deren Grundlage gut rekonstruiert werden kann). Diese Integration von Mündlichkeit in die wissenschaftliche Schreibkultur unterscheidet sich deutlich von rhetorischen Fundierungen, wie sie in der romanischen Traditionslinie beobachtet werden können.

5.5. Die genannten wissenschaftssprachlichen Schreibkulturen haben unterschiedliche Filiationen erzeugt. Eine ausgearbeitete Darstellung, in welcher Weise das geschehen ist und bis heute geschieht, hätte über die genannten Schreibkulturen hinaus die Aufgabe einer tatsächlichen wissenschaftssprachlichen Komparatistik, die am Beispiel solcher Schreibkulturen vorgenommen wird. Sie hätte unter anderem die Expansionen hin zu einer Weltwissenschaftskultur zu verfolgen. Sie hätte die Situation von Sprachen, die sich ihrerseits zu Nationalsprachen entwickeln, und deren Ausbau auch zu Wissenschaftssprachen zu rekonstruieren (vgl. Coulmas 1989); sie hätte die konkurrenzialen Wissenschaftstraditionen in der arabisch-persischen Welt, in Indien und China und die Entwicklung ihres Verhältnisses zur westlichen Wissenschaft zu erheben, dabei die Fragen des Wissenskolonialismus und seiner Reperkussionen aufnehmend und beachtend. Fallstudien wie etwa die Entwicklung von Wissenschaft in Japan seit der Meiji-Restauration böten die Möglichkeit, differenziert und detailliert und zugleich exemplarisch solche Bewegungen aufzuspüren und zu verstehen.

6 Zur Rolle der Schrift in den wissenschaftlichen Prozessen

6.1. Das wissenschaftliche Schreiben steht derzeit offensichtlich in mehrfacher Weise auf dem Spiel. Eine Herausforderung ist die einer *neuen Mündlichkeit*, die durch die elektronischen Medien mündlicher Textualität Distributionsmöglichkeiten verschafft, die so zuvor nicht gegeben waren. Die Ubiquität des Netzes überwindet die Diatopie und tendiert dazu, andere Distributionswege wissenschaftlicher Kommunikation und wissenschaftlichen Wissens obsolet zu machen. Die Propagandisten der IT zeichnen hier, wie immer, wenn sie sich zu ihren erhofften zukünftigen Produkten verhalten, ausgesprochen disruptive Szenarien. Auch, wenn man diese Verkaufsrhetorik abzieht, wird es für die

Wissenschaft sicher zur Herausforderung werden, mit dieser neuen Mündlichkeit umzugehen.

Eine zweite Herausforderung geht vom neuen Verhältnis zwischen schriftlichem *Text und Bild* aus. Auch hier spielen die technologischen Innovationen eine große Rolle. In einer Reihe von Disziplinen hat aber das Bild schon lange erkenntnisvermittelnde und zum Teil auch erkenntnisgenerierende Funktionen wahrgenommen. Die „Diagrammatik“ weist eigene Strukturmerkmale auf (vgl. Krämer 2016). Im Streit der Fakultäten agieren die Disziplinen, die verstärkt auf Bilder, Diagramme und ähnliche Visualisierungen setzen, ausgesprochen expansiv. Die Herausforderungen für wissenschaftliche Schreibkulturen werden nicht unerheblich sein – und dies nicht zuletzt mit Blick darauf, dass die Rolle der Schriftlichkeit für Kognition, für die Gewinnung wissenschaftlichen Wissens, für die gnoseologische Dimension von Sprache insgesamt neu bedacht, wenn nicht gedacht werden muss.

Die dritte große Herausforderung betrifft *die sprachliche Organisation der wissenschaftlichen Prozesse* selbst. Der Erfolg von Wissenschaft im vergangenen halben Jahrtausend verdankt sich nicht zuletzt dem Erschließen neuer kognitionsfördernder sprachlicher Ressourcen durch die Nutzung vernakulärer Sprachen als Wissenschaftssprachen und durch die Entwicklung textueller Formen, die dafür geeignet und dafür Ausdruck sind. Die Weltwissenschaftsentwicklung zeigt derzeit ausgesprochen *hegemoniale* Strukturen in der Propagierung einer einzigen Wissenschaftssprache, des Englischen, für deren Promulgierung, Verbreitung und Durchsetzung vielfältige Kräfte tätig sind (vgl. Gardt und Hüppauf 2004, Trabandt 2012, Oesterreicher 2012, Oberreuter et al. 2012, Ehlich 2012). Die weniger sprachbewussten Disziplinen, die zudem in der Sprache der Mathematik ein eigenes Idiom zur Verfügung haben, sind nicht die geringsten Beförderer dieser Prozesse, die sich zugleich paradigmenumwälzend in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten, ja in Bezug auf die wissenschaftlichen Zweckbestimmungen auswirken.

6.2. Die Weltwissenschaft als neuzeitliche Wissenschaft ist eine Wissenschaft der *Mehrsprachigkeit*, und wissenschaftliche Mehrsprachigkeit auch in den schriftkulturellen Strukturentwicklungen ist ein essentielles Kennzeichen für sie. Die Pluralität von Sprachen mit unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten und unterschiedlichen Problemen und ihre Kommunikationsqualitäten für eine offene, nicht-arkane und gesellschaftsbezogene Wissensgewinnung und Wissenstradierung ist eines der mühsam, aber stetig erkämpften Merkmale von Wissenschaftsentwicklung. Wird es gelingen, für die Zukunft den Reichtum dieser Ressourcen zu erhalten, weiterzuentwickeln und neue Erkenntnisquellen durch Wissenschaftssprachentwicklung zu erschließen? Starke Tendenzen

zu einer neuen Kanonisierung in der Weltwissenschaftsentwicklung wirken sich nicht zuletzt über eine neue Kanonisierung wissenschaftlicher Textarten aus. Die Abschätzung der Folgekosten solcher Unilateralisierung ist schwierig. Dies gilt umso mehr, als eben die wissenschaftliche Analyse einer gesellschaftlich fundierten und linguistisch qualifizierten *Wissenschaftssprachkomparatistik* erst am Anfang steht (vgl. Galtung 1983, Clyne 1987, Clyne und Kreutz 1987, Graefen 1994, Thielmann 2009, Ehlich 2011). Ein großes Beispiel für monolinguale kanonisierte Wissenschaftsstrukturen bietet sich für die Beobachtung, Analyse und für die Bestimmung von Folgekosten mit der mittelalterlichen Scholastik dar. Deren Praxis, deren Merkmale und deren Problematiken gälte es in eine solche Wissenschaftssprachkomparatistik mit einzubeziehen. Die genauere Untersuchung der Qualitäten wie der Defizienzen historisch ausgebildeter und gegenwärtig praktizierter wissenschaftssprachlicher Schreibkulturen bietet Möglichkeiten, in einem produktiven Sinn aus der Geschichte zu lernen. Die Beiträge der Linguistik dazu sind ein nicht nur fachinternes, nicht nur wissenschaftsinternes, sondern ein gesellschaftliches Desiderat.

Literatur

- Assmann, Aleida/Assmann, Jan (Hrsg.) (1987): *Kanon und Zensur. Archäologie der literarischen Kommunikation II*. München: Fink.
- Bacon, Francis (1620): *Novum Organum Scientiarum*. Deutsch: *Neues Organon*, Lateinisch-Deutsch. Teilband 1 hrsg. von Wolfgang Krohn 1990, Teilband 2 hrsg. von Wolfgang Krohn 2009. Hamburg: Meiner (Philosophische Bibliothek, Band 400a, b).
- Baier, Thomas (2011): Die Entstehung der lateinischen Wissenschaftssprache aus der hellenistischen griechischen Literatur. In: Eins, Wieland et al. (Hrsg.), 19–34.
- Clemen, Otto (1930/1962) (Hrsg.): *Luthers Werke in Auswahl*. 8. Band. Tischreden. Berlin: de Gruyter 1930, 3. Aufl. 1962.
- Clyne, Michael (1987): Cultural differences in the organisation of academic texts. In: *Journal of Pragmatics* 11, 211–247.
- Clyne, Michael/Kreutz, Heinz (1987): The nature and function of digression and other discourse structure phenomena in academic German. In: *Working Papers in Migrant and Intercultural Studies*, 1–22.
- Coulmas, Florian (Hrsg.) (1989): *Language Adaptation*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann,

- Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hrsg.), *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink, 24–43; (2005) wiederabgedruckt in: Kammer, Stephan/Lüdeke, Roger (Hrsg.), *Texte zur Theorie des Textes*. Stuttgart: Reclam, 228–245.
- Ehlich, Konrad (2011): *Wissenschaftssprachliche Strukturen*. In: Eins, Wieland et al. (Hrsg.), 117–131
- Ehlich, Konrad (2012): *Eine Lingua franca für die Wissenschaft?* In: Oberreuter, Heinrich et al. (Hrsg.), 81–100.
- Eins, Wieland/Glück, Helmut/Pretscher, Sabine (Hrsg.) (2011): *Wissen schaffen – Wissen kommunizieren. Wissenschaftssprachen in Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden: Harrassowitz (*Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart*, Band 8).
- eurowiss: <https://www.slm.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/eurowiss.html>.
- Galtung, Johan (1983): *Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft*. In: *Leviathan 2*. Berlin: Freie Universität, 303–338.
- Gardt, Andreas/Hüppauf, Bernd (Hrsg.) (2004): *Globalization and the future of German*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Giesecke, Michael (1991): *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Taschenbuch 1998 (stw 1357).
- Graefen, Gabriele (1994): *Wissenschaftliche Texte im Vergleich: Deutsche Autoren auf Abwegen?* In: Brünner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hrsg.), *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 136–157.
- Heller, Dorothee/Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella (2015): *Mündlichkeit und Schriftlichkeit in italienischer Hochschulkommunikation*. In: *Deutsche Sprache, Themenheft 2015.4* (hrsg. von Dorothee Heller, Antonie Hornung, Angelika Redder, Winfried Thielmann) *Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig*, 293–308.
- Holzhey, Helmut (2001): *Christian Thomasius und der Beginn der deutschen Aufklärung*. In: Holzhey, Helmut/Schmidt-Biggemann, Wilhelm (Hrsg.), *Die Philosophie des 17. Jahrhunderts*. Band 4. Basel: Schwabe, 1160–1202.
- Hüllen, Werner (2002): *Mit den gemeinen Leuten: Der Aufbruch der Royal Society zu einer neuen Wissenschaftssprache*. In: Werner Hüllen, *Collected Papers on the History of Linguistic Ideas* (hrsg. von Michael M. Isermann). Münster: Nodus, 68–86.

- Klein, Wolf-Peter (2011): Die deutsche Sprache in der Gelehrsamkeit der frühen Neuzeit. Von der lingua barbarica zur Haupt/Sprache. In: Jaumann, Herbert (Hrsg.), Diskurse der Gelehrtenkultur in der Frühen Neuzeit. Berlin/New York: de Gruyter, 465–516.
- Krämer, Sybille (2016): Figuration, Anschauung, Erkenntnis: Grundlinien einer Diagrammatologie. Berlin: Suhrkamp (stw 2176).
- Kuhn, Thomas S. (1962): The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: Chicago University Press. Deutsch 1967: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1697): Unvorgreifliche Gedanken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der deutschen Sprache. Hrsg. von Uwe Pörksen 1983. Stuttgart: Reclam.
- Luther, Martin (1531–1546): Tischreden. In: Clemen, Otto (Hrsg.), Luthers Werke in Auswahl. 8. Band. Tischreden. Berlin: de Gruyter 1930, 3. Aufl. 1962.
- Menzel, Wolfgang Walter (1996): Vernakuläre Wissenschaft. Christian Wolffs Bedeutung für die Herausbildung und Durchsetzung des Deutschen als Wissenschaftssprache. Tübingen: Niemeyer.
- Oberreuter, Heinrich/Krull, Wilhelm/Meyer, Hans Joachim/Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2012): Deutsch in der Wissenschaft. Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs. München: Olzog.
- Oesterreicher, Wulf (2012): Warum Wissenschaft mehrsprachig sein muss. In: Oberreuter, Heinrich et al. (Hrsg.), 114–139.
- Opitz, Martin (1624): Buch von der Deutschen Poeterey. Hrsg. v. Herbert Jaumann 2002. Stuttgart: Reclam.
- Orsenna, Erik (2014): Auf der Spur des Papiers. Eine Liebeserklärung. München: Beck.
- Pohlentz, Max (1939): Die Begründung der abendländischen Sprachlehre durch die Stoa. Nachrichten von der Gesellschaft der Wissenschaften zu Göttingen. Philologisch-historische Klasse, Fachgruppe 1, Neue Folge 3, 6. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 151–198.
- Pörksen, Uwe (1983): Der Übergang vom Gelehrtenlatein zur deutschen Wissenschaftssprache. Zur frühen deutschen Fachliteratur und Fachsprache in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern (ca. 1500–1800). In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 52/53, 227–258.
- Roelcke, Thorsten (1989): Die Terminologie der Erkenntnisvermögen. Wörterbuch und lexikosemantische Untersuchung zu Kants „Kritik der reinen Vernunft“. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, Band 95).

- Roelcke, Thorsten (2014): Latein, Griechisch, Hebräisch: Studien und Dokumentationen zur deutschen Sprachreflexion in Barock und Aufklärung. Berlin, Boston: de Gruyter (Studia linguistica germanica, Band 119).
- Schiewe, Jürgen (1996): Sprachenwechsel – Funktionswandel – Austausch der Denkstile. Die Universität Freiburg zwischen Latein und Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Schulz, Dieter (1997): Amerikanischer Transzendentalismus: Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau, Margaret Fuller. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schulz, Dieter (2017): Henry David Thoreau. Wege eines Schriftstellers. Heidelberg: Mattes.
- Schwitalla, Johannes (1983): Deutsche Flugschriften, 1460–1525: Textsortengeschichtliche Studien. Tübingen: Niemeyer.
- Thielmann, Winfried (1999): Fachsprache der Physik als begriffliches Instrumentarium. Frankfurt a.M. usw.: Lang (Arbeiten zur Sprachanalyse, Band 34).
- Thielmann, Winfried (2009): Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen. Heidelberg: Synchron (Wissenschaftskommunikation, Band 3).
- Trabant, Jürgen (2012): Über die *Lingua franca* der Wissenschaft. In: Oberreuter, Heinrich et al. (Hrsg.), 101–107.

Zofia Berdychowska

Personreferenz in linguistischen Abschlussarbeiten polnischer Germanistikstudierender im Vergleich mit dem deutschen linguistischen Usus

Abstract: By comparing the forms of personal deixis in BA and MA theses written by Polish students with person reference in scientific writing by German linguists, this paper points out factors influencing their choice against the background of systemic differences between German and Polish as well as the functional dynamics of grammaticalized exponents of personal deixis.

Keywords: scientific writing, person reference, language comparison, German and Polish

1 Problemstellung

Studierende aller Studienrichtungen werden spätestens bei der Abfassung ihrer Abschlussarbeiten¹ vor mehrere Probleme gestellt, die sie in Seminaren mit Hilfe von Betreuern und durch Fachlektüre zu lösen versuchen. Zu dem sog. wissenschaftlichen Schreiben² liegen als Hilfesteller bereits zahlreiche art- und sprachverschiedene Leitfaden und Ratgeber, darunter sowohl deutsche als auch polnische, für geisteswissenschaftliche und ebenfalls für andere Fächer vor, eine Sonderstellung nehmen spezielle monographische Betrachtungen von Metatexten ein.³ In linguistischen Abschlussarbeiten sollten Studierende die Fähigkeit nachweisen, Sprachphänomene und den Prozess der Kommunikation tiefgründig zu analysieren und zu interpretieren, wie auch Schlussfolgerungen zu formulieren, die die Ergebnisse dieser Operationen zusammenfassen.

1 Gemeint sind hier grundsätzlich Lizentiats- und Magisterarbeiten, die textsortenmäßig zwar als wissenschaftliche Beiträge aufzufassen sind, dem Anspruch nach jedoch sich vielmehr als prä-wissenschaftlich einstufen lassen.

2 Vgl. Anm. 1. Der Bezeichnung „wissenschaftliches Schreiben“ für alle mit der Entwicklung der Textproduktionskompetenz im wissenschaftlichen Diskurs zusammenhängenden Aktivitäten ziehe ich deshalb die Bezeichnung „akademisches Schreiben“ vor, wie sie in der jüngst erschienenen Bibliographie von Cirko et al. (2017) genannt werden.

3 Exemplarisch seien hier erwähnt Gajewska (2004) und Olszewska (2007).

Bewährte Faustregeln, die an Studierende in Seminaren vermittelt werden und anzuwenden sind, thematisieren u. a. die Erwartung, dass sich in der Arbeit auch das eigene Gedankengut der Verfasser niederschlägt. In Seminaren weisen die Dozenten darauf hin, dass durch die herangezogene Fachliteratur die Ebene eigener Bezüge und Begründungen für eigene Behauptungen und Bewertungen aufgebaut wird und dass bei der Bezugnahme auf Fachliteratur eigene Gedanken von Auffassungen Anderer deutlich abzugrenzen sind. Vorgegeben werden im Allgemeinen objektiver, klarer Stil, richtige Auswahl der Fachliteratur, sinnvolle und nachvollziehbare Gliederung der Arbeit, präzise Definition der Schlüsselbegriffe anhand der Analyse der in der Fachliteratur angewandten Definitionen, logische Darstellung der Argumente und Gegenargumente, klare Abgrenzung zwischen fremder und eigener Stellungnahme, Begründung der eigenen Auffassung, Verweise auf die dem Text zugrunde liegenden Quellen, Belegverweise für direkte und indirekte Zitate, Gebrauch der für den wissenschaftlichen Diskurs typischen Ausdrücke und der Terminologie.⁴ Wie nicht selten scheinen Interessen der Studierenden und der Dozenten etwas andersgeartet zu sein. Während Dozenten Nachdruck auf Zitierweise und auf den Umgang mit dem Gedankengut anderer Autoren durch bibliographische Verweise legen sowie mit Nachdruck vor Plagiaten warnen, bringen (nicht nur) Anfänger im akademischen (nicht nur fremdsprachlichen) Schreiben ihre Unsicherheit im Gebrauch personreferenzieller Formen zum Ausdruck. Diese Unsicherheit, teilweise sogar auch Irritation darüber, veranlasst zur Beschäftigung mit dem Vollzug der Personreferenz in akademischen Abschlussarbeiten.

2 Vorgaben und Unsicherheit

Unsicherheit im Personverweis bzw. -referenz kennzeichnet nicht nur angehende Germanisten, die an ihren Abschlussarbeiten schreiben. In Verwirrung geraten ebenfalls Studierende anderer geisteswissenschaftlicher Studienrichtungen wie auch Physiker und Informatiker, nicht selten auch Doktoranden. Ihre Frage nach dem *Wie?* bleibt entweder unangesprochen bzw. nicht genügend geklärt oder resultiert einerseits in eindeutig formulierten Geboten einer unpersönlichen Sprachverwendung, andererseits in Verboten, sich selbst als Textverfasser und eigene Meinungen durch *ich*-Bezug in den Text zu bringen mit der Begründung, dass Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens nicht den Verfasser,

4 <http://www.ifg.filg.uj.edu.pl/studenci/materialy> [16.02.2017].

sondern die Sache selbst, das erforschte Phänomen in den Vordergrund treten und objektiv darstellen lassen.⁵

Repräsentativ für die um die Formen der auktorialen Referenz gestifteten Verwirrung ist die Diskussion auf einem Doktorandenforum, die hier stichwortartig wiedergegeben sei: Die Frage nach korrekten sprachlichen Formen der auktorialen Referenz in wissenschaftlichen Arbeiten – Ausdruck der Unsicherheit in Reaktion auf wiederholte Korrekturen – stellt ein Promovierter, in dessen Dissertation und wissenschaftlichen Beiträgen sowohl die 1. Person Singular vom Doktorvater als auch die Form der 1. Person Plural von Mitverfassern weiterer Beiträge zu polnischen unpersönlichen präteritalen *-no/-to-Formen* stets korrigiert wurden und werden, während die Handhabung der auktorialen Referenz im fremdsprachlichen Schrifttum lockerer sei. Die Reaktionen auf dem Forum bewegen sich zwischen Ablehnung und Befürwortung der Korrekturen und weisen wiederholt die Unsicherheit im Umgang mit Formen der auktorialen Referenz auf. Argumente für die Verwendung unpersönlicher Formen gehen eindeutig auf die Vorgaben und Argumente der Betreuer zurück: Die kanonische Form der Personreferenz mit dem Pronomen der 1. Person Singular sei zu keck, angeberisch, denn dadurch werde die Aufmerksamkeit auf den Verfasser und nicht auf das Referierte gelenkt und was sie [die angehenden Wissenschaftler] schreiben, sei doch keine offenbarte Wahrheit; durch anonymisierende Formen werde der Leser informiert, dass der Verfasser Distanz zum Erforschten und Beschriebenen bewahrt. Andere dagegen bringen – mit Recht – die Überzeugung und auch die Bewusstheit über die verantwortungsmäßige Äußerungsträgerschaft zum Ausdruck, wenn der Äußerungsträger zugleich die Quelle der Mitteilung ist und sich als solcher identifiziert, etwa nach dem Motto: Ich schreibe darüber, was ich gemacht und ermittelt habe und was ich denke. Dabei interpretieren die Diskutanten die Wirkung aller infrage kommenden Formen der auktorialen Personreferenz uneinheitlich und wertend. Am stärksten wenden sie sich gegen die *wir*-Form des Vollzugs einer singulären auktorialen Referenz.⁶ Ihre ablehnende Haltung der mit dem Pronomen *wir* unklar ausgeführten Referenz gegenüber folgt nach Graefen (1997: 214) aus dem Widerspruch zwischen dem sprachlichen Phänomen und der Realität, für dessen Bewältigung propositionale und illokutive Merkmale der Äußerung herangezogen werden

5 Im Gegensatz zur Werbebranche, die – obwohl auch nicht auf Personen, sondern Produkte fokussiert – durch den Gebrauch der 1. P. Sg. in den vermeintlichen Kundenaussagen eine Identifizierung des Rezipienten mit der Aussage anstrebt.

6 [http://forum.\(gazeta.pl\)/forum/w,87574,111206136,111206136,Strona_bezosobowa_w_artykulach_i_tak_dalej_.html](http://forum.(gazeta.pl)/forum/w,87574,111206136,111206136,Strona_bezosobowa_w_artykulach_i_tak_dalej_.html) [16.02.2017].

müssen.⁷ Die Bewusstheit und eigene Überzeugung von der Richtigkeit des ebenfalls in deutschen wissenschaftlichen Texten von manchen Linguisten tabuisierten *ich*-Verweises⁸ werden zusätzlich durch die im Netz aktiven Dozenten und Korrekturfirmer erschüttert.⁹ So bleibt bei jungen Produzenten akademischer Texte die Unsicherheit über die zu befolgende „Norm“ bestehen, wobei Norm und Konvention und demzufolge Korrektheit, Akzeptanz und Angemessenheit vermengt werden.

3 Zu analyserlevanten deutschen und polnischen Formen der Personreferenz in wissenschaftlichen Texten

Die Personreferenz ist im Rahmen und auf dem Hintergrund des gesamten Sprachsystems und des Sprachgebrauchs in konkreten Kommunikationsereignissen zu betrachten. Wie alle Sprachmittel werden auch die auf Person bezogenen immer in einer Relation zum Satz, zur Äußerung, zum Text und zur gesamten Kommunikationssituation, in denen sie verwendet werden, wie auch in Relation zu dem im Langzeitgedächtnis gespeicherten und das Laufwissen anreichenden Dauerwissen des Textproduzenten selbst, dem beim Textrezipienten vorausgesetzten und seinem tatsächlich verfügbaren bzw. dem beiden Kommunikationspartnern gemeinsamen Wissen semantisch und/oder konzeptuell verarbeitet und interpretiert.¹⁰ Denn es gehört zur Spezifik personreferenzieller Mittel, dass sie mehr oder weniger genau angeben können, auf wen sie verweisen. Oft signalisieren sie lediglich, dass ein Verweis angelegt wurde: „Man kann nicht einmal eindeutig erkennen, welcher Art der Verweisraum sein könnte. Erst im kommunikativen Gebrauch werden Konventionen wirksam, die eine Bestimmung

7 Auszählungen von vor zwanzig Jahren von Graefen (1997: 208) weisen die *wir*-Form als dominant in wissenschaftlichen Texten aus. In der Polonistik ist die auktoriale *wir*-Referenz nicht allgemein üblich, kommt aber noch vor.

8 Vgl. Literaturangaben dazu in Szurawitzki (2011: 79).

9 Vgl. u. a. <https://www.ii.pwr.edu.pl/~kazienko/mgrwytyczne.pdf>; <http://www.pisania-prac.info.pl/prace-magi-sterskie-jak-pisac.php>; <http://wiedza-naukowa.eu/styl-naukowy-czym-sie-charakteryzuje/>; http://jerzy_woyke.users.sggw.pl/jakniepisac.html [(16.02.2017)].

10 Welche von diesen Elementen des Wissens und des Kontextes i. w. S. bei der Produktion und Interpretation einer Äußerung relevant sind, ist nicht voraussehbar (Levinson 1990: 23–24). Zu auf Schwarz (2000) aufbauenden lexikon- und weltwissensbasierten Modellen der Verarbeitung der Personreferenz vgl. Berdychowska 2002, Kap. 6.2. Liedtke (1998: 265–273) weist auf die Satztyp/Illokutionstyp-Korrelation als Interpretationsgrundlage in seinem Modell der Kontexthierarchien hin.

des Verweisraums und gegebenenfalls des Gegenstands oder des Gegenstandsentwurfs unterstützen.“ (Zifonun et al. 1997: 747–748). Wenn senderseits die Verbergung der kognitiven Adresse der Bezugnahme auf Person intendiert ist, wählt er auf Nicht-Identifikativität spezialisierte Mittel, die unter bestimmten ko- und kontextuellen Umständen und/oder Sprechhandlungsbedingungen auf Personen spezifisch bezogen werden können. Da im Vollzug der Personreferenz in Abschlussarbeiten polnischer Germanistikstudierender der Einfluss ihrer L1 nicht auszuschließen ist, seien die relevanten Formen im Deutschen und im Polnischen synoptisch ins Auge gefasst.

Dem Polnischen und dem Deutschen ist das sechsstellige System der Personalpronomen gemeinsam.¹¹ Sie können auf Personen in der Sender- oder Adressatenrolle grundsätzlich identifizierend und in der Rolle des Besprochenen reidentifizierend bezogen werden. Nur unter bestimmten Voraussetzungen werden sie generisch verwendet. Bedeutende Unterschiede weist der Formenbestand der auf Nicht-Identifikativität spezialisierten Mittel auf. Im Polnischen findet sich im pronominalen System keine Entsprechung für die extreme Breite des Extensionspotentials des deutschen Pronomens *man*. Das Polnische verfügt dagegen u. a. über nichtidentifikative anonymisierende genusneutrale Konstruktionen mit präteritalen prädikativen Formen auf *-no*, *-to*¹² (*Wybito* okno. ‚das Fenster wurde eingeschlagen‘) mit inkludierten Subjekten, die nicht freigelegt, d. h. nicht explizit genannt werden können und rein kontextuell bedingte, durch die Verbsemantik unterstützte Referenz haben. Ebenfalls rein kontextuell bedingte Referenz haben Konstruktionen mit Modalprädikativen (*Szkoda* czasu. ‚schade um die Zeit‘) und Konstruktionen aus einem Modalprädikativ mit dem Infinitiv (z. B.: *można* – Möglichkeit, Erlaubnis: *Teżę pracy można sformułować* następująco. ‚die These der Arbeit kann folgendermaßen formuliert werden‘). Zu nicht identifikativen Formen gehören des Weiteren die 3. Person Plural von Verben mit strukturell blockiertem Subjekt (*Wybili* okno. ‚das Fenster wurde eingeschlagen‘) und impersonale Konstruktionen mit dem Verbum in der 3. P. Sg. mit dem Pronomen *się*, das nur die Nominativform besitzt, in die Position des Subjekts tritt und im Hinblick auf die Kategorie Person wie das deutsche *man* klassifizierend (d. h. ausschließlich auf die Klasse *Humanum* bezogen) aufzufassen ist (*Używa się* obu form. ‚man gebraucht beide Formen‘/‚beide Formen

11 Unterschiede, die für die im Fokus stehende Personreferenz in wissenschaftlichen Texten nicht relevant sind (u. a. Distanzformen, Referenzumfang der komitativ gebrauchten Deiktika *my/wir*, minimale Erweiterungsmöglichkeiten der Pronominalphrasen u. a. – vgl. Berdychowska 2013, Kap. 3.1), bleiben hier unbeachtet.

12 Auch die Form mit *-ło*, die aber für akademisches Schreiben nicht relevant ist.

werden gebraucht‘). Ihr Gebrauch ist immer mit dem Effekt der Anonymisierung oder Typisierung verbunden, ähnlich wie es bei *man* der Fall ist.¹³ An den erläuternden deutschen *man*- und Passivparaphrasen für die oben nur unvollständig dargestellten nicht identifikativen Mittel im Polnischen wird deutlich, dass in ihrer Vielfalt nicht nur der seltenere Passivgebrauch im Polnischen als im Deutschen, sondern auch (und vor allem) die starke, möglicherweise durch Äquivalenzsuche bewirkte, darunter häufig unangemessene Repräsentation von *man* in Abschlussarbeiten begründet ist.

4 Die Praxis

Für eine hier nur exemplarische Analyse des Umgangs mit der Personreferenz in Abschlussarbeiten¹⁴ polnischer Germanistikstudierender habe ich je drei Lizenziats- und Masterarbeiten aus dem umfangreichen Korpus¹⁵ durch Zufallsauswahl bestimmt. Belege für die Verwendung der Formen *ich*, *wir*, *man* und Passiv werden in ihren originalen Formen angeführt, aber um Elemente gekürzt, die für die Analyse irrelevant sind.

Eine stereotype Einleitung am absoluten Textanfang enthält eine explizite Referenz auf den Autor und beginnt eher mit *in meiner Arbeit* als mit *ich*, z. B.: *In meiner Arbeit möchte ich mich mit der sprachlichen Analyse solcher Texte befassen, die [...]* (MA2004MT). Die gleiche, jedoch implizierte Referenz wie die explizite auktorial referierende Phrase *in meiner Arbeit/meine Arbeit* hat die Phrase *in der vorliegenden Arbeit/die vorliegende Arbeit*, weil die vorliegende Arbeit die des Verfassers ist. Vgl. (1):

(1) *Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel [...] zu beleuchten und zu zeigen, wie man mit [...] Informationen über [...] im Unterricht vermitteln kann. [...]*

In dem ersten Kapitel wird [...] dargestellt. Es wird auch festgestellt, dass [...]. Die Unterkapitel handeln von [...]. Schließlich werden diese Ansätze gegenübergestellt und verglichen.

Anhand von [...] wird [...] dargestellt. [...] Es werden verschiedene Arbeitsformen für den Unterricht angeboten, die [...] den Lernenden zum Lernen motivieren werden. [...], wird in dem dritten Kapitel [...] beschrieben. (BA2007MW)

13 Eine vergleichende Gesamtdarstellung findet sich u. a. in Berdychowska (2002, Kap. 4).

14 Lizenziatsarbeiten = BA; Masterarbeiten = MA.

15 Das umfangreiche Material (über zweihundert Abschlussarbeiten von Germanistikstudenten aus den Jahren 2006–2016 in ihren Entstehungsphasen bis zur Endversion) konnte für eine exemplarische Betrachtung in dem Beitrag nur punktuell ausgewertet werden. Keine Rolle spielten bei der Auswahl die Leistungen der Verfasser – sie bewegen sich zwischen sehr schwach und ausgezeichnet.

Die Nominalphrasen *meine Arbeit/die vorliegende Arbeit* sind stereotype Versuche, die *ich*-Form (nicht aber die auktoriale Referenz) am Textbeginn zu meiden. Die ebenso stereotype anthropomorphisierende Fortsetzung des Satzes mit *setzt sich zum Ziel* versetzt den Autor noch stärker in den Hintergrund.

- (2) *In diesem Kapitel wird [...] dargestellt, wie [...] präsentiert werden kann. [...] Ich habe dieses Land gewählt, weil ich dort ein Jahr gewohnt habe. Außerdem finde ich das Land sehr interessant und spannend, [...]. [...] denn ich denke, [...].* (BA2007MW)
- (3) *Gegenstand dieses Kapitels ist [...]. Bei der Behandlung dieser Frage möchte ich mich nur auf die wichtigsten Aspekte beschränken. Was versteht man unter den Begriffen Wörterbuch, Glossar und Thesaurus? Wie ist ihre Struktur? Zu welchem Zweck werden sie benutzt? Diesen Fragen wird im Folgenden besonderes Augenmerk geschenkt.* (BA2015KN)

Auch ein neues Kapitel einleitende Passagen enthalten den *ich*-Bezug erst in einem zweiten Satz, in dem u. a. Begründungen für eine Entscheidung oder Schwerpunkte des Kapitels genannt oder Forschungsfragen formuliert werden. Vgl. (2), (3).

- (4) *Anhand dieser Annahme stelle ich die Hypothese auf, dass [...]. Diese Annahme erlaubt auch, [...]. Darüber hinaus will ich [...] beschreiben, um [...] einzuordnen. Diesen Einordnungsbereich stellt [...] dar, die als [...] beschrieben wird^{auktorial} der [...]. XX wird^{auktorial} als [...] angesehen. Sie wird^{auktorial} als [...] verstanden. Schließlich soll diese theoretische Ausführung dazu dienen, zu zeigen, dass [...] Ein weiteres Feinziel der Arbeit ist es zu zeigen, dass [...]* (MA2009GK)

Belege aus einleitenden Passagen zeigen, dass am Textanfang durch identifizierende Mittel Basis für die Verarbeitung und Interpretation der Personreferenz geschaffen wird. Der weitere Text befindet sich im Skopus der im einleitenden Satz mit der expliziten identifizierenden Personreferenz festgelegten Betrachtungsperspektive, die den Text organisiert und somit kohärenzstiftend wirkt. Daher kann die Passage durch Passivkonstruktionen ohne Agensanschluss fortgesetzt werden. Nicht identifikative Referenzmittel in darauffolgenden Sätzen werden als auf dieselbe Person wie im einleitenden Satz bezogen interpretiert, soweit kein Signal des Perspektivenwechsels oder einer Perspektivenunterbrechung durch eine neue identifizierende Personreferenz oder Sprachhandlungswechsel feststellbar ist. Besonders anschauliche Belege dafür sind (1) und (4).

- (5) *Widmen wir uns zuerst der Frage, wie [...] in der Forschung verstanden wird und welche Art der grammatischen Formen man unter dem Begriff [...] versteht. Im Folgenden wird^{auktorial} [...] als [...] verstanden.* (MA2009GK)

Eine vergleichbare perspektivierende Funktion erfüllen die in den herangezogenen Arbeiten ganz seltenen *wir*-Vorkommen, sie sind zugleich an den potentiellen Rezipienten adressiert als Appell. Vgl. (5).

- (6) *Bei der Definition dieses Begriffs möchte ich mich auf die Worte von [...] stützen, die eine wichtige Basis des vorliegenden Kapitels darstellen.* (BA2007MW)
- (7) *Ich finde, dass es vielleicht sinnvoller wäre, wenn man größeren Wert auf die sprachlichen Übungen gelegt hätte.* (BA2002KI)

Ich-Bezüge im Haupttext erscheinen bei Ankündigungen weiterer Schritte und Anknüpfungen an bereits Gesagtes und dienen der Textorganisation (6). Die wertende auktoriale *ich*-Aussage (7), bzw. eine ganze Reihe gleich beginnenden Sätze mitten im Analyseteil des Haupttextes ist in der Endversion der Arbeit in den Schlussteil verlegt worden.

- (8) *In meiner Diplomarbeit wollte ich veranschaulichen und analysieren, [...]. Im Besonderen möchte ich auf [...] eingehen.* (BA2002KI)
- (9) *Diese Aussage kann, meines Erachtens, nur dann Gültigkeit beanspruchen, wenn man [...].* (MA2009GK)

Im Schlussteil wird die definite auktoriale Referenz in Zusammenfassungen (8) und Schlussfolgerungen (9) hauptsächlich zur Verdeutlichung der Stellungnahme verwendet.

Mit einer Passivkonstruktion ist über den propositionalen Gehalt ein anonymisierender Referenzbezug auf den Textproduzenten, den adressierten Rezipienten oder eine generische Bezugnahme möglich. Eine Passivkonstruktion unmittelbar nach (ggf. zwischen) agenzugewandten Aktiv-Sätzen ergibt eine implizierte Identifizierung des personalen Bezugsobjekts wie in (1), (4), (5).

In den Arbeiten kommen auch andere passivische Formen der Unterdrückung der auktorialen Referenz vor, wie z. B. in (10):

- (10) *Durch die Präfigierung erfolgt die Modifikation der Semantik des Ausgangsverbs.* (MA2009GK)

Eine andere Strategie besteht in der Anthropomorphisierung nichtpersonaler Objekte, wie in (11), (vgl. auch (1)):

- (11) *Die kognitive Sprachwissenschaft setzt sich [...] entgegen.* (MA2004MT)

Zum Anderen wird durch unangebracht gebrauchte Existenzialsätze mit *es gibt* die Allgemeingültigkeit des Sachverhaltes bewirkt:

- (12) *Es gibt drei Typen von Neuansätzen: [...].* (MA2004MT)

Der Beleg (12) suggeriert, dass darin, dass drei Typen von Neuansätzen existieren, allgemeine Übereinstimmung erreicht ist, während aus der Fortsetzung des Textes ganz am Ende klar hervorgeht, dass es sich um die Unterscheidung von Typen nach einem konkreten Autor handelt.

Die im Teil 3 angesprochene Breite des Extensionspotentials des Pronomens *man* wird in den Arbeiten voll ausgenutzt. Die Substitution durch *jemand* zeigt, dass *man*-Vorkommen als partikulär auf die interessierte Fachgemeinschaft bezogen interpretierbar sind, dagegen die Substitution durch *jeder* als generalisierend:

- (13) Als [...] Lösung dieses Problems kann man [...]. (MA2006PD)
- (14) *In der [...] Forschung spricht man nämlich meistens von zwei Stellungnahmen [...].* (MA2009GK)
- (15) *Dabei stellt man fest, [...]* (MA2006PD)
- (16) [...] wobei man einen jeweilig untersuchten Text [...] mehreren Klassen zuordnet. (MA2006PD)
- (17) Nach Burger zählt man zu [...] (MA2006PD)
- (18) *Zusammenfassend kann man sagen, dass [...]* (BA2007MW)
- (19) *Im Hinblick auf [...] kann man sehen, dass [...]* (BA2007MW)

Über die diskursiv personreferenzielle Leistung von *man* sind die Meinungen geteilt. Während Panther (1981) dem Gebrauch von *man* die gleiche Möglichkeit der Bezugnahme auf den Sprecher als Mitglied einer (u. U. imaginären) Gruppe beimisst wie dem Gebrauch von *wir*, bestreitet Graefen (1997: 212), dass *man* die diskursive Qualität habe, erkennt jedoch dessen Potential, eine bereits auch mit Hilfe von anderen Deiktika mental für Interaktanten etablierte Gruppenzuordnung als Verstehensgrundlage aufrechtzuerhalten. Aufgrund des propositionalen Gehaltes ist *man* in (13) als auktoriale Referenz interpretierbar, durch Erwähnung der Wissenschaftsgemeinschaft in (14) als partikulärer Bezug. Eine unklare Personreferenz wie in (15) mindert nicht nur den Erkenntniswert derartiger Textpassagen, weil die Quelle einzelner Aussagen nicht angezeigt ist, sondern wirkt sich auch auf die Textorganisation und auf eine schwache Stiftung der Textkohärenz aus.

Wird das dynamische Extensionspotential von *man* nicht erkannt, erweist sich der Gebrauch von *man* als falsch, wenn zugleich eine konkrete Quelle angegeben wird, wie in (17). Da nichtidentifikative Ausdrücke dann zur Verwendung kommen, wenn der Sender auf eine Person referiert, die er nicht identifizieren kann oder will, steht das anonymisierend-generische *man* im Widerspruch zum gleichzeitigen identifizierenden Verweis mit dem Familiennamen. Die mögliche Lesart „Burger informiert über eine allgemein angenommene Systematisierung/Einordnung“ widerspricht auch der von der Verfasserin intendierten Darstellung der von Burger vorgenommenen/vorgeschlagenen Systematisierung/Einordnung. Auch (16), eine Formulierung, mit der die eigene Analyseprozedur geschildert wird, ist für die Erkennung der Personreferenz ungeeignet, weil verwirrend. Die referenziell unklare *man kann*-Routine, hinter der sich der

Verfasser als Autor der zusammenfassenden Worte versteckt, ist in zusammenfassenden Textpassagen zu finden (18), (19).

Zum Schluss sei noch eine extreme Strategie erwähnt: In einer Arbeit findet sich kein *ich*, kein *wir*, sondern auf eine dritte Person referierende Aktivsätze beim Besprechen der Auffassungen, sonst Passivkonstruktionen und auktorial (nicht immer korrekt) intendierte *man*-Vorkommen. Eine Abgrenzung des fremden Textes erfolgt durch bibliographische Verweise im Haupttext und konventionelle Markierung der Zitate, welche wiederum beinahe durchgehend (sic!) *man*-Bezüge enthalten.

5 Schlussfolgerungen

Im Vergleich zu den Anforderungen erweist sich die Textproduktionskompetenz insbesondere all derjenigen, die – wie die polnischen Germanistikstudierenden – ihre Abschlussarbeiten in der Fremdsprache zu verfassen haben, zuweilen nicht in jeder Hinsicht als hinreichend. Die polnischen Germanistikstudierenden verfügen über hauptsächlich in den Grammatikvorlesungen und -seminaren erworbenes Wissen über den Formenbestand und Funktionen der Formen der Referenz auf Personen in ihren kommunikativen Rollen, jedoch weniger über Schreib- und Textroutinen, deren Beherrschung für eine erfolgreiche Wissenschaftskommunikation grundlegend, in der Praxis jedoch alles andere als einfach ist, weil Sprachgebrauch unter Einfluss von mehreren, teilweise schwer fassbaren Faktoren steht. So ist jungen VerfasserInnen akademischer Arbeiten bewusst, dass es einen Bedeutungsunterschied gibt zwischen: *ich bin der Meinung*, *wir sind der Meinung*, *es wird die Meinung vertreten*, *man vertritt die Meinung* u. ä., nicht aber im gleichen Maße auch, dass die Wahl der Formen zum Vollzug der auktorialen Referenz nicht (nur) durch die Grammatik geregelt ist, sondern von mehreren Faktoren, darunter von Textbauprinzipien und Textfunktionen abhängt und Konventionen unterliegt, die vielmehr vom wissenschaftlichen Diskurs bzw. von der Diskurskultur der jeweiligen Wissens- und Wissenschaftsgemeinschaft als von der Sprachgemeinschaft gesteuert werden. Unter Druck zum Gebrauch von Formen gesetzt, die das Agens anonymisieren oder den Senderbezug aus Gründen der Bescheidenheit unterdrücken, bringen sie vielleicht nicht so sehr ihre Irritation darüber wie eine Unsicherheit im Vollzug des auktorialen Bezugs zum Ausdruck.

Aus der nur überblicks- und stichprobeartigen Recherche in einem umfangreichen Material geht hervor, dass alle im akademischen Schreiben konventionalisierten Formen der Personreferenz in ihren jeweils zu realisierenden Funktionen – identifizierend, anonymisierend, typisierend, generalisierend und

partikulär – verwendet werden, wenn auch nicht immer in erwünschter Weise mit der beabsichtigten oder zu erwartenden Wirkung. Wegen einer starken textuellen und kontextuellen Einbettung der mit Hilfe von nicht identifikativen Formen vollzogenen oder – wenn Formen mit einem nicht spezifizierten Subjekt oder Objekt gebraucht werden (vgl. oben Teil 3) – nur angelegten Personreferenz würden Versuche von vergleichenden Auszählungen der verwendeten Mittel für die Interpretation des Personbezuges keine schlüssigen Ergebnisse bereitstellen. Ihre nur beobachtungsmäßig unterschiedliche Gebrauchshäufigkeit weist zweifellos das extrem extensional flexible *man*, insbesondere in einer in den Abschlussarbeiten offensichtlich routinisierten Verbindung mit *kann*, aber auch mit anderen (Modal-)Verben, als dominante Form und gleichzeitig sprachliche Strategie aus, die Referenz sowohl auf sich selbst als Autor als auch auf Dritte mit anonymisierender Wirkung zu vollziehen, bzw. die *scientific community* inkludierend die partikuläre Geltung des Sachverhalts zu unterstellen. Verwischt wird dadurch zugleich die Grenze zwischen eigenen Gedanken und dem entlehnten Gedankengut, zwischen Referieren und Stellungnahme. Die Überbeanspruchung des Pronomens *man* und besonders der „*man kann*-Routine“ führt vielerorts zu den von Textproduzenten möglicherweise vielmehr verkannten als beabsichtigten Unklarheiten des Bezugs. *Man kann* ist insbesondere in leistungsschwachen Abschlussarbeiten zu einer routinisierten Allerwelts-Form geworden, die durch die Modalität auch dem Hedging dient. Etwas überraschend korreliert auch der massive Gebrauch von *ich* (*ich finde ...*), mit dem alle anderen Gesichtspunkte dominiert werden, mit schwacher Leistung. Ein ganz anderes Bild ergibt sich aus der Praxis des Vollzugs der Personreferenz in sehr guten Abschlussarbeiten. Die Autoren gebrauchen zweckmäßig vielfältige, auch der Hervorhebung der Erkenntnisse und ihrer Diskussion dienliche Mittel. Ihre Anordnung trägt zur Textorganisation wie zum Aufbau der Textkohärenz bei und ihre Wahl erlaubt eine deutliche Abgrenzung fremder und eigener Gedankengänge.

Die aufgespürte Routinisierung und Konventionalisierung der Vollzugsformen der Personreferenz wie auch mitunter ihr fehlerhafter Vollzug weisen auf einen nicht immer erkannten Zusammenhang mit Funktionen von Teiltextritten und mit dem Vollzug der in einzelnen Textteilen dominanten Sprachhandlungen hin. Nicht unbegründet dürfte deshalb behauptet werden, dass die Handhabung historisch gewachsener Schreib- und Textroutinen in der wissenschaftlichen Kommunikation mit der Belesenheit in der Fachdisziplin stark positiv korreliert, die wiederum durch Erkenntnislust motiviert ist. Mit der Auswertung der Fachliteratur erwirbt man bestimmte Textbildungsmuster, darunter auch Muster für den Vollzug der Personreferenz, dem ich aufgrund der Analyse einen qualitätsindizierenden Wert zuschreibe. Da sich die in den

Vorgaben angedeuteten funktionalen Stilprinzipien der wissenschaftlichen Kommunikation wie Unpersönlichkeit, Abstraktheit, Neutralität, Sachlichkeit, Folgerichtigkeit, Klarheit, Genauigkeit, Ökonomie aus der dominanten Funktion der wissenschaftlichen Texte ableiten, wäre eine deutlich stärkere Hervorhebung der Erkenntnis als Hauptfunktion akademischer Textproduktion sowohl dem angemessenen und klaren Vollzug der Personreferenz als auch einer kontroversen- bzw. persuasionsorientierten Konzipierung und Formulierung der Texte förderlich.

Quellen

Lizenziats- und Masterarbeiten von Germanistikstudierenden, angefertigt zwischen 2002–2016 (BA – an der Staatlichen Fachhochschule in Tarnów; MA – an der Jagiellonen-Universität, Kraków).

Literatur

- Berdychowska, Zofia (2002): Personaldeixis. Typologie, Interpretation und Exponenten im Deutschen und im Polnischen. Kraków: Universitas.
- Berdychowska, Zofia (2013): Personendeixis. Kontraste Deutsch-Polnisch und ihre translatorischen Aspekte. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cirko, Lesław/Gołębiowski, Adam/Schönherr, Monika/Zuchewicz, Tadeusz (2017): Deutsche Ratgeber für das Fach „Akademisches Schreiben“: Ein bibliographischer Abriss 2000–2016. Wrocław: Atut; Dresden: Neisse Verlag.
- Gajewska, Urszula (2004): Metatekstemy w języku nauk ścisłych. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Graefen, Gabriele (1997): Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt/M.: Lang.
- Levinson, Stephen C. (1990): Pragmatik. (Pragmatics, Cambridge University Press. (1983) Dt. Übers. von Ursula Fries. Tübingen: Niemeyer.
- Liedtke, Frank (1998): Grammatik der Illokution. Über Sprechhandlungen und ihre Realisierungsformen im Deutschen. Tübingen: Narr.
- Olszewska, Danuta (2007): Metatexteme in den Geisteswissenschaften. Typologie – Funktionalität – Stilistik. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Schwarz, Monika (2000): Indirekte Anaphern in Texten. Tübingen: Niemeyer.
- Szurawitzki, Michael (2011): Linguistische Untersuchungen zur strukturellen Gliederung, zur Verwendung von Personaldeixis und evaluativer Sprache in

Rezensionen aus der Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur. In: *Moderna språk* 2011/1, 74–100.

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.

Internetquellen

http://forum.gazeta.pl/forum/w,87574,111206136,111206136,Strona_bezosobowa_w_artyku-lach_i_tak_dalej_.html [16.02.2017]

http://jerzy_woyke.users.sggw.pl/jakniepisac.html [16.02.2017]

<http://wiedza-naukowa.eu/styl-naukowy-czym-sie-charakteryzuje/> [16.02.2017]

<http://www.ifg.filg.uj.edu.pl/studenci/materialy> [16.02.2017]

<https://www.ii.pwr.edu.pl/~kazienko/mgrwytyczne.pdf> [16.02.2017]

<http://www.pisanie-prac.info.pl/prace-magi-sterskie-jak-pisac.php> [16.02.2017]

Lesław Cirko

Genrespezifische Dissonanzen abbauen – aber wie?¹

Abstract: The purpose of this article is to analyze the main causes of the various difficulties which concern foreign, especially Polish students of German language, who make their first attempts to write scientific texts. The author claims that the problems arise first of all from the lack of tradition of academic writing in the Polish higher education system. Other important reasons are the growing bureaucracy as a result of the Bologna process as well as the poor preparation of the candidates for study in general.

Keywords: academic writing, German as a foreign language, genre, scientific texts

0 Einführende Bemerkungen

Die Feststellung, der sog. „wissenschaftliche Text“ sei eine Herausforderung besonderer Art für Deutsch schreibende Ausländer, kann mit Recht zu den didaktischen Plattitüden gerechnet werden. Durch das muttersprachliche Prisma, begünstigt durch die alltägliche berufliche Erfahrung, sieht man die Fehler unerfahrener Schreibender gestochen scharf: terminologische Schludrigkeit, sprachliche Unsicherheiten und Entgleisungen, nicht selten einhergehend mit einem Hang zum Pompösen, dazu noch eine gewisse Ratlosigkeit bei der Entscheidung, was in einen wissenschaftlichen Text gehört und was lieber außen vor bleiben sollte.² In deutschsprachigen Texten nichtmuttersprachlicher

-
- 1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Interdiskurs-Projekts, das auf der polnischen Seite gefördert wurde durch das Narodowe Centrum Nauki (NCN, Polnische Nationale Wissenschaftsstiftung, Nummer der Entscheidung DEC-2013/08/M/HS2/00044) und auf der deutschen Seite durch die Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung (DPWS, Projekt 2014–19).
 - 2 Als Beispiel dafür diene ein Ausschnitt einer ansonsten wirklich gelungenen, interessanten Magisterarbeit, deren Autorin eine polnische Germanistin ist: *Ich hatte Zugang zu einem deutschen Lexikon, weil ich eins besitze. Nach einem polnischen musste ich dagegen leider in Bibliotheken suchen. Das ergab sich als unmöglich, denn in der polnischen Sprache gibt es nur Fachlexika. Die Aufgaben eines normalen übernehmen die Wörterbücher, und solchen Werkes musste ich mich bedienen. [...] Zum Einen war das der Ratgeber [L.C.: polnischer Titel] von dem DELTA Verlag, den ich viel früher gekauft habe. [...] Deshalb habe ich auf diesen Ratgeber verzichtet und für den Bedarf dieser*

Autoren wird vielfach gegen die im deutschen Sprachraum gängigen normativen Anforderungen des Genres „wissenschaftlicher Text“ verstoßen³ (auf den Terminus wird noch berichtend eingegangen werden), so dass in unverkennbar mit Fleiß, Zeitaufwand und Engagement geschriebenen Texten falsche Töne anklingen, die bei deutschen Muttersprachlern kaum vorkommen. Das häufige Urteil *Das ist alles Deutsch, was Sie da schreiben. Ein Deutscher würde aber Vieles anders formulieren.* entmutigt die Schreibende statt ihnen zu helfen. Auf das „Vieles-Anders-Formulieren“ kommt es eben an. Dabei sind zwei Aspekte zu unterscheiden: rein sprachliche Mängel im Text und seine stilistische Angemessenheit. Grammatik geht vor Stilistik: Erst wenn man weiß, wo das System mehrere Möglichkeiten zulässt, die gleichen Inhalte zu vermitteln, kann die Wahl einer der bestehenden Systemoptionen ästhetisch bewertet werden (vgl. Vater ²1979: 2). Stilistische Fehler sind Fehler bei der Selektion von Sprachmitteln hinsichtlich pragmatischer und semantischer Kriterien (mehr dazu Cirko 2009: 201–234). Im Folgenden wird der Schwerpunkt der Darstellung auf die stilistischen Unzulänglichkeiten gelegt.

1 Terminologische Erklärungen

Ausgegangen sei von einigen notwendigen terminologischen Erklärungen und Präzisierungen.

Gegenstand der nachstehenden Überlegungen sind zwei Fragen:

1. Wie kann man jene im muttersprachlichen Ohr unüberhörbar falschen Töne, die im Folgenden unter *Dissonanzen* subsumiert werden, in *wissenschaftlichen Texten* polnischer Germanisten reduzieren?
2. Wie haben optimale propädeutische Maßnahmen auszusehen, die von nicht-muttersprachlichen Ausbildern (Auslandsgermanisten) im Fach *akademisches Schreiben* jenseits des deutschen Sprachraums effektiv durchgeführt werden können?

Arbeit ein Malereilexikon gekauft [...]. (vgl. unveröff. Magisterarbeit 2013: 9–10; im Archiv des Autors)

- 3 Gajda (1982: 91) verweist auf einige Ursachen möglicher Unzulänglichkeiten in wissenschaftlichen Texten. Die Fehler sind: Sachfehler, Unvollständigkeit der Beschreibung, Einseitigkeit und Oberflächlichkeit von Erklärungen; Verstöße gegen Kohärenz/Kohäsion des Textes, unklarer Ausdruck der Gedanken, unbegründeter Gebrauch anderer Subsprachen; Inadäquatheit bezüglich der Sprechaktsituation, Unklarheit bezüglich der Forschungsdisziplin und fehlender Bezug auf vorangehende Untersuchungen.

Unter *Dissonanzen* werden jegliche Passagen im Text verstanden, die bei nativen Sprechern ein Fremdheitsgefühl hervorrufen. Dissonanz bedeutet hier nicht unbedingt eine gravierende Abweichung von dem Erwarteten. In Wirklichkeit sind unter Dissonanzen vielmehr relativ kleine, aber tendenziell häufige Distributionsfehler im Gebrauch von Aspekten zu verstehen, die zu den typischen Registern der deutschen Wissenschaftssprache gehören. Diese Distributionsfehler reichen aus, um den Text im muttersprachlichen Ohr fremd erscheinen zu lassen und ihn folglich, unabhängig von seinem Inhalt, niedriger einzustufen als den Text eines Muttersprachlers.

Grob gesagt kann man zwei Dissonanz-Typen unterscheiden:

1. Polnische Studenten gebrauchen bestimmte sprachliche Mittel tendenziell oft dort, wo ein deutscher Schreiber diese selten oder gar nicht gebrauchen würde.⁴
2. Polnische Studenten gebrauchen bestimmte Mittel tendenziell (zu) selten dort, wo ein deutscher Schreiber diese gern und oft gebraucht.⁵

Zur Beschaffenheit „wissenschaftlicher Texte“ wurde viel Tinte vergossen. Der heutige Wissenschaftler kann auf eine große Auswahl an Fachliteratur zurückgreifen, auf die er sich berufen kann oder mit der er sich kritisch auseinandersetzen muss. Die Skala der diskutierten Probleme reicht von allgemeinen

4 Als Beispiel hierfür diene die Distribution der finiten Verben hinsichtlich der Kategorie Person. In einem Korpus mit 3000 Verbalphrasen, die aus deutschen und polnischen wissenschaftlichen Texten exzerpiert wurden, gab es für das Deutsche nur 9 Okkurrenzen der 1. Person (alle Plural!). Man kann jetzt sagen, dass im Deutschen das sog. „Ich-Verbot“ immer noch ziemlich ernst genommen wird. Die ermittelten 9 *wir*-Formen (nicht einmal 1%! des deutschen Teilkorpus) stellen eine Randerscheinung dar. Die Sache sieht im polnischen Teilkorpus anders aus. Dort entfallen 126 Okkurrenzen (!) auf die 1. Person, darunter 38 im Singular und 88 im Plural. Daraus ergibt sich eine deutliche Präferenz: In polnischen wissenschaftlichen Texten scheint der Gebrauch der 1. Person gängig zu sein. (Quelle: Untersuchungen des Autors, dargelegt in einem nicht publizierten Konferenzbeitrag, Breslau, September 2014).

5 Eine große Diskrepanz zwischen deutschen und polnischen Verbalphrasen besteht im Bereich des Genus verbi. Das Polnische verwendet die Passivierung (55 Okkurrenzen im Korpus) ziemlich sparsam, während sie ein häufiges Perspektivierungsmittel im deutschen wissenschaftlichen Text ist (267 Okkurrenzen). Wenn man die Passiv-Aktiv-Opposition betrachtet, so machen die Passivformen (*werden*-, *sein*-, *bekommen*-, *gehören*-Passiv) im Deutschen über 38% (!) aller Verbalphrasen aus, während das Polnische analog dazu nur auf knapp 6,5% kommt. (Quelle: Untersuchungen des Autors, dargelegt in einem nicht publizierten Konferenzbeitrag, Breslau, September 2014).

Überlegungen zur Gestaltung des Wissenshorizonts im wissenschaftlichen Diskurs, über dessen sprachkulturspezifische Merkmale, über dessen normative oder didaktische Aspekte bis hin zu detaillierten Einzelanalysen wissenschaftlicher Texte.⁶

Die wissenschaftliche Gemeinschaft lebt in einer Diskurswelt, die durch spezifische kommunikative Praktiken (im Sinne Fiehlers 2004), d. i. rekurrente Abfolgen von mehr oder weniger ritualisierten verbalen und nonverbalen Handlungen und Interaktionen geprägt werden⁷ und in der viele ineinandergreifende Textsorten gebräuchlich sind,⁸ die häufig unter *Wissenschaftssprache* oder *Fachsprache der Wissenschaft* subsumiert werden.

Den *wissenschaftlichen Text* als autonomes Genre gibt es nicht. Der wissenschaftliche Text steht als Denkkürzel für ein Sammelsurium von Texten mit gemeinsamen spezifischen Merkmalen, die für die wissenschaftliche Gemeinschaft von Bedeutung sind.⁹

Die ersten studentischen Schreibproben (Hausarbeiten, Referate, sonstige Kleinabhandlungen) haben primär das Ziel, die Studierenden mit den formalen

6 Siehe u. a. Auer/Baßler (2007), Breikopf/Vasileva (2007), Clyne (1981, 1987), Duszak (1998), Galtung (2003), Graefen (1997, 2000, 2009), Kaplan (1980), Olszewska (2007), Siepmann (2006), Starke/Zuchewicz (2003), Steinhoff (2007), Thielmann (2009), Trumpp (1998), Weinrich (1989, 2001).

7 Z. B. *Kongresse, Konferenzen, Symposien, Podiumsdiskussionen, Examina, Promotionen, Kolloquien* bis hin zu seltenen akademischen Praktiken wie *Abschied vom verstorbenen Fachkollegen* (in Polen praktiziert) oder *Privatissimum* (häufiger in Deutschland), in denen Raum, Zeit und Reihenfolge von Einzelhandlungen oft, zuweilen sogar per Protokoll festgelegt sind.

8 Genrespezifische Dissonanzen können in fast jeder Textsorte auftreten, was sich auf die sie überdachenden kommunikativen Praktiken im akademischen Leben negativ auswirken kann.

9 Steinhoff (2008: 2) stellt, in Anlehnung an Koch/Osterreicher (1994), dazu fest: „Der wissenschaftliche Text verlangt ein Höchstmaß an Abstraktion, er ist extrem distanzsprachlich. Die Kommunikationsbedingungen sind z. B. durch extreme Monologizität, raumzeitliche Trennung und Fremdheit der Kommunikationspartner, Themenfixierung, Öffentlichkeit und Reflektiertheit geprägt, die Versprachlichungsbedingungen z. B. durch extreme Verdinglichung, Informationsdichte, Elaboriertheit und Planung.“ Und weiter (2008: 2) führt er aus: „Im Idealfall wird erwartet, dass im Text ein für die Forschung relevantes, klar umrissenes Thema in intersubjektiv nachprüfbarer und argumentativ plausibler Weise behandelt wird, dass die Darstellung fachlich-inhaltlich substantiell, kohärent und originell ist, dass an einschlägige Erkenntnisse und Begriffe im Fach angeschlossen wird und dass die Konventionen der Wissenschaftssprache beachtet werden.“

Grundprinzipien wissenschaftlichen Schreibens und mit dem Umgang mit argumentativen Denkschemata im akademischen Diskurs auf akademischem Niveau vertraut zu machen.

Unter *akademischem Diskurs* ist ein Oberbegriff für alle Texte im universitären Bereich zu verstehen, persönlich-private Kommunikation ausgenommen. *Auf akademischem Niveau* bedeutet ‚mit den im wissenschaftlichen Diskurs der jeweiligen Disziplin akzeptierten Normen konform‘.

Auf dem Weg zum akademischen Niveau gibt es zwei Meilensteine: Die Bachelorarbeit (in Polen spricht man lieber von *Lizenziatsarbeiten*) ist der Prüfstein in Hinsicht darauf, inwiefern diese Kompetenzen im Studium tatsächlich erworben wurden. Die Masterarbeit (in Polen *Magisterarbeit*) ist die erste und in Polen meistens die einzige wissenschaftliche Arbeit, die der Student in seinem universitären Werdegang schreibt.

Das Ziel von *Magisterarbeiten* ist, wie es scheint, in der deutschen wie in der polnischen akademischen Welt weitgehend ähnlich, oft identisch.¹⁰ Der *Magister in spe* hat unter Beweis zu stellen, dass er die Fähigkeit erworben hat, innerhalb einer vorgegebenen Frist (in Deutschland sind es zwei, in Polen üblicherweise vier Semester) eine Lösung zu einem (meist bereits bekannten und diskutierten) disziplinspezifischen Problem vorzuschlagen und die Resultate terminologisch, methodologisch und inhaltlich angemessen in Form eines zur Begutachtung vorgelegten, selbstständig verfassten Manuskripts darzustellen. Anders gesagt, muss er seine Befähigung unter Beweis stellen, einen wissenschaftlichen Text verfassen, in dem ein disziplinspezifisches Problem erkannt, eingegrenzt und fach- und sachgerecht gelöst wird.¹¹

10 Zu solch einem Schluss berechtigt ein groß angelegter Vergleich von Ratgebern für das Fach *Akademisches Schreiben* (siehe dazu zwei Bibliografien: für das Deutsche von Cirko et al. 2017, für das Polnische von Plinta 2016), ferner eine Analyse von Studienplänen vieler deutscher und polnischer philologischer Institute und zusätzlich für das Polnische – vieler universitärer Satzungen.

11 Niedzielska (1993) formuliert acht Kriterien für *Magisterarbeiten* und die an sie gestellten Erwartungen. *Magisterarbeiten* sollen demnach: (Kriterium: Selbstständigkeitsgrad des Autors) selbstständig sein, also eine Eigenleistung ihres Verfassers darstellen, wobei dieser von seinem wissenschaftlichen Betreuer angeleitet werden soll; (Kriterium: Ziel) ein Problem lösen, das vom Magistranden bzw. vom Betreuer formuliert worden ist; (Kriterium: Bereich) ein enges Thema verfolgen, das in einem konkreten Problembereich anzusiedeln ist; (Kriterium: Komplexitätsgrad der Bearbeitung des Problems) Grundelemente einer Problemlösung im Zuge einer Untersuchung enthalten; (Kriterium: Theorie-Praxis-Verhältnis) stärker praktisch und anwendungsbezogen als theoretisch ausgerichtet sein; (Kriterium: Hauptstrukturelemente der Arbeit) nach

Mag dies auch selbstverständlich erscheinen, so betritt ein Auslandsgermanist hier doch unwegsames, von vielen Fallstricken gesäumtes Terrain.

2 Zur Spezifik des Fachs *akademisches Schreiben* in Polen

Die kürzeste Stellungnahme zur Spezifik des Fachs *Akademisches Schreiben* in Polen könnte lauten: Was es nicht gibt, kann nicht charakterisiert werden. Punkt! Das Fach *Akademisches Schreiben* existiert *de facto* nicht,¹² obwohl viele Dozenten es vermissen und dessen Einführung sogar dringend postulieren. Man kann allenfalls von Elementen dieses Fachs sprechen, die – über verschiedene Seminare verstreut,¹³ nicht aufeinander abgestimmt und ohne systematische Lehrpläne – in der didaktischen Praxis polnischer Institute hier und da auftauchen. Es gibt keine einheitliche, institutionell an die Hochschulen gekoppelte, nach sorgfältig vorbereiteten Curricula verlaufende Unterweisung im Fach *Akademisches Schreiben*.¹⁴

Eine sich daraus fast zwangsläufig ergebende Frage lautet nun, ob akademisches Schreiben in Polen überhaupt nicht eingeübt wird. Es scheint doch

dem Muster Beschreibung – Analyse – Bewertung konstruiert sein; (Kriterium: Kreativitätstypus) die in der Fachliteratur gefundenen Muster und praktische Lösungen schöpferisch kompilieren; (Kriterium: Wissenschaftlichkeitsgrad) wissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten korrekt interpretieren (vgl. Niedzielska 1993: 14).

- 12 Als Untersuchungskorpora dienen Studienprogramme und Lehrveranstaltungskonzepte für das Fach *Germanistik* an ausgewählten deutschen und das Fach *Polonistik* an ausgewählten polnischen Universitäten. Beide Hochschullisten wurden öffentlichen Ministerialverzeichnissen entnommen. Der Einschränkung auf die Germanistik im deutschsprachigen und die Polonistik im polnischsprachigen Raum liegt die folgende Überlegung zugrunde: Es geht um die Hervorhebung nationaler Aspekte ohne neuphilologische Kontaminierung. Im angelsächsischen Kulturkreis ist *Academic Writing* ein Pflichtfach, in Deutschland und in Polen hingegen nicht, obwohl in beiden Ländern mit den Erfahrungen in England, den USA oder Australien geliebäugelt wird.
- 13 Den Studienprogrammen der polnischen Institute für Polonistik sind u. a. folgende Fächer zu entnehmen, die eine gewisse Affinität mit dem Fach akademisches Schreiben aufweisen (Auswahl): Schwierigkeiten beim Lese- und Schreibunterricht, Praktische Stilistik, Redaktion und Computerbearbeitung von Texten, Rhetorik und Stilistik, Textredaktion und Korrektur, Textwissenschaft und Verlagswesen u. a.
- 14 Diese Aussage basiert auf der Durchsicht der Studienpläne verschiedener polnischer Universitäten: Universität Warschau, Jagiellonen-Universität in Krakau, Katholische Universität Lublin, Jan Kochanowski-Universität in Kielce, Universität Wrocław, Kardinal-Stefan-Wyszyński-Universität Warschau, Universität Opole; Schlesische Universität, Universität Łódź. Zugang zu allen Dateien im Netz am 22.03.2017.

offensichtlich zu sein, dass studentische Referate und Hausarbeiten zum erfolgreichen Erlernen von Konventionen wissenschaftlichen Schreibens beitragen. Sie werden aber oft als überflüssig erachtet und deshalb umgangen. Viele Dozenten schrecken aber auch davor zurück, schriftliche Hausaufgaben aufzugeben. Ihre Korrektur ist zeitaufwendig und zeitigt weniger Erfolg als erhofft.

Auch das Exzerpieren von Fachliteratur ist ein gutes Mittel, sich die stilistischen Besonderheiten der Wissenschaftssprache anzueignen (vgl. Moll 2002). Das Problem besteht aber darin, dass heute keiner mehr exzerpiert. Es wird fotokopiert, fotografiert oder eingescannt. Eine Synthese mittels eigener Notizen aber scheint *passé* zu sein. Der Student markiert allenfalls wichtige Passagen in seinen Fotokopien und hofft, dass er sie leicht finden kann, wenn er sie braucht.

3 Ausgewählte Probleme polnischer Studenten und Dozenten

Im Titel dieses Beitrags wird zweierlei aufgezeigt: (1) die Notwendigkeit, Dissonanzen zu reduzieren und (2) die drängende Frage, wie das zu bewerkstelligen sein könnte. Hierbei darf man die Herausforderungen, denen sich Ausbilder wie Studierende gegenübersehen, nicht außer Acht lassen.

Wissenschaftliche Texte stellen große Anforderungen an den Schreibenden (vgl. Steinhoff 2008: 1). Diese Texte sind nämlich in ein spezifisches kommunikatives Gefüge eingebunden, dessen Struktur und die dort vollzogenen Sprachhandlungen usuell festgelegt sind. Die Elemente dieses Gefüges sind der Autor und sein Fachpublikum. Der Autor unterliegt dem Publikationszwang, das Publikum dagegen dem Zwang der kritischen Lektüre und Polemik (beides wurde in der Fachliteratur vielfältig diskutiert (vgl. Kretzenbacher 1998: 137–138; Kruse/Jakobs 1999: 24). Die Interaktion erfolgt mithilfe von Texten, die hinsichtlich der Spezifik der akademischen Diskurswelt relevante Merkmale aufweisen müssen.¹⁵

Der Student muss den Sprung vom Nacherzählen des Gelesenen zu dessen fachgerechter Verarbeitung und sachlicher Auseinandersetzung schaffen. Der Studierende muss sich eine gewisse Diskurskultur aneignen. Die Frage ist, wo? Wo, wenn er in den ersten sechs Semestern so gut wie nichts schreibt, was danach

15 Wir haben es mit einer qualitativ neuen Erscheinung zu tun, über die man noch nicht ausreichend genug reflektiert: Die neuen „disruptiven“ Kommunikationsformen sind im Vormarsch; die alte „hohe“ Schreibkultur räumt das Feld. Selbst die Verwendung der Schreibzeichen ändert sich vor unseren Augen. Davor warnt Gerd Antos (2016). Man kann nicht ausschließen, dass der „traditionelle“ wissenschaftliche Diskurs, den wir heute kennen und dessen Texten unser Symposium gewidmet ist, in wenigen Jahren völlig verschwindet.

korrigiert und besprochen wird? Deutsche Studenten wachsen bei der Erstellung von Haus- und Semesterarbeiten in diese Kultur hinein. Bei polnischen Studenten bleibt diese Möglichkeit aus. Steinhoff (2008: 1–2) unterstreicht, dass viele Probleme beim Erwerb des wissenschaftlichen Stils in der Komplexität dieser Aufgabe liegen (vgl. oben, Anm. 6).

Polnische Germanistikstudenten schreiben ihre Lizenziatsarbeit im 3. Studienjahr; das ist zugleich ihre erste umfangreichere schriftliche Arbeit im Studium. Selbstverständlich werden sie in die elementaren Prinzipien eingeweiht, wie man wissenschaftliche Texte im Deutschen schreibt. Die meisten pädagogischen Maßnahmen davor zielen darauf ab, Deutsch schreibende Polen auf genrespezifische Kontraste aufmerksam zu machen, in der Hoffnung, dass sie, dieses im Hinterkopf, durch Nachahmung deutscher Vorgaben irgendwann irgendwie zufriedenstellende Resultate beim Schreiben erzielen. Die Unterweisung erfolgt dabei zumeist frontal, ostensiv und ohne praktisches Einüben.

Der polnische Student lernt, was er nicht darf (z. B. zitieren ohne Quellenangabe, fremdes Gedankengut als sein eigenes präsentieren) und was er muss (z. B. bibliographieren, dokumentieren, sich jede Äußerung überlegen, erwünschte Formulierungsformen einhalten). Dieser theoretische Drill ist ganz und gar für die Katz; alle Fehler, vor denen im Frontalunterricht gewarnt wird, kommen gebündelt im ersten zur Einsicht abgegebenen Arbeitskapitel vor.

Drei Ursachen dafür sind zu nennen.

1. Die erste liegt im studentischen Pragmatismus begründet: Der Student steht allen Informationen äußerst skeptisch gegenüber, die er als in Zukunft irrelevant bewertet. Wissenschaftliches Schreiben steht ziemlich weit unten auf seiner Liste der nützlichen Kenntnisse und Fertigkeiten. Rolek (2014: 39–40) konstatiert aufgrund der Analyse von Lernprogrammen für Neuphilologien in Polen, dass der Schwerpunkt vor allem auf der Vermittlung rezeptiven Wissens liegt. Dem Studenten wird in erster Linie enzyklopädisches Wissen aufgezwungen, das dann abgefragt wird. Und der Student? Der Student lernt sehr schnell, dass ein flottes Reproduzieren des enzyklopädischen Wissens mehr einbringt als „sinnlose“ Übungen im akademischen Schreiben. Eine der schlimmsten Konsequenzen der Bologna-Reform ist eine deutliche Verschiebung der studentischen Attitüden von „ich will wissen“ zugunsten „es lohnt es sich (nicht), was die Kreditpunkte betrifft“. Das bricht der europäischen Forschung das Rückgrat. Für Jahrzehnte!
2. Die zweite Ursache liegt darin, dass polnische Germanistikstudenten (zu) selten schreiben. Sie werden daher seltener für ihre stilistischen Ausrutscher kritisiert. Zudem erweisen ihnen ihre Polnischlehrer in der Oberschule in

Bezug auf ihr späteres Germanistikstudium gewissermaßen damit einen Bären dienst, indem sie ihnen die Prinzipien beibringen, die für den polnischen wissenschaftlichen Stil als typisch gelten (vgl. Gajda 1982). Denn hier nimmt die Ästhetik der Sprache, die sich u. a. in einer reichen Idiomatik und Metaphorik sowie in Anhäufungen von Adjektiven und Gradpartikeln äußert, einen viel höheren Stellenwert ein. Sie gilt als Mittel der Nachdruckverleihung und Expression. Viele Dissonanzen gehen auf den Einfluss der früheren Schulbildung und auf die Stilistik der geschriebenen Texte zurück. Dem Lerner wurden einfach gewisse Vertextungsmodi aufgezwungen, die dann im Studium hinderlich wirken.

3. Die dritte Ursache studentischer Schwierigkeiten liegt darin, dass polnische Germanistikstudenten in den vier Anfangssemestern kaum deutschsprachige Fachliteratur lesen. Sie arbeiten allenfalls mit Kursbüchern und Übungssammlungen. So haben sie auch kaum die Möglichkeit, mit guten Vorlagen konfrontiert zu werden, die sie nachahmen könnten.¹⁶ Aber auch später ändert sich die Situation kaum. Zum Teil geht das darauf zurück, dass der junge Forscher anno 2017 seine Informationen hauptsächlich aus dem Internet bezieht. Und wenn Studenten Bibliotheken benutzen, dann suchen sie vor allem nach stark didaktisierten, auf die studentischen Rezeptionsmöglichkeiten hin zugeschnittenen Einführungen und nicht nach inhaltlich relevanten Monografien und topaktuellen Aufsätzen, die den Leser auf den neuesten Wissensstand bringen.

Haben deutsche Studierende es einfacher? In vielen Punkten schon! Deutsche Studenten schreiben im Studium im Schnitt 15 bis über 20 Haus- und Seminararbeiten, von denen jede vom Umfang her etwa einer polnischen Lizenziatsarbeit entspricht. All diese Arbeiten werden korrigiert und kritisch besprochen. Manche werden sogar im Plenum vorgestellt und diskutiert. Eine Besprechung der Arbeiten im Plenum trägt in hohem Maße dazu bei, dass sich eine gewisse Diskussionskultur ausbildet. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Angebote für Studierende rund um das Thema *wissenschaftliches Schreiben*, es gibt Kurse für deutsche und ausländische Studierende.¹⁷ Im Aufsatz eines deutschen Studenten

16 Graefen (2009: 110) stellt fest, dass diejenigen Studierenden, die die „Allgemeine Wissenschaftssprache“ (im Sinne Ehlichs 1993) einigermaßen beherrschen, ihre „Denk- und Planungsaktivitäten besser steuern und leichter mit dem Gelesenen abgleichen“ können als diejenigen, die „davon wenige und unsichere Kenntnisse“ haben.

17 Ich beziehe mich auf den (nicht publizierten) Vortrag von Heike Brandl *Wie wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch studienbegleitend gelehrt und gelernt werden kann – Individuelle Schreibberatung und Module an der Universität Bielefeld*,

steckt die Erfahrung vieler mehr oder weniger gelungener Schreibproben, die schon einmal von Fachleuten korrigiert wurden. Der Rückgriff auf diese Erfahrungen lässt deutsche Studenten gegenüber ihren unerfahrenen polnischen Kommilitonen einen riesigen Vorsprung haben (vgl. Fischer/Moll 2002).

Studenten werden vor die unterschiedlichsten Herausforderungen gestellt. Einerseits erwartet sie enormer von allen Hochschuldozenten auf sie ausgeübter Leistungsdruck. Auf der anderen Seite sind sie sachlich, fachlich und mental oftmals nicht in der Lage, diesen Anforderungen gerecht zu werden. In der Oberschule haben sie kaum gelernt, was im Studium notwendig ist. Man erwartet, dass der Studienanwärter in der Lage ist, eine kritische Rezension zu schreiben, ferner ein Protokoll, eine Vorlesungsnotiz, ein Exzerpt. Er sollte noch vor Studienbeginn wissen, wie man ein Referat vorbereitet und es vorträgt. Diese Erwartung wird selten erfüllt. In der heutigen Oberschule schreibt man zu wenig. Dieser Aspekt zusammen mit der geringen Belesenheit der Abiturienten führt zu einer nur unzureichenden Entwicklung analytischer Welterkenntnisroutinen und zu einer mangelhaft ausgeprägten Diskurskultur. Im Resultat wird Wichtiges außer Acht gelassen, Zweitrangiges für wichtig erachtet, Zusammenhänge werden selten gesehen. Ist der Student daran schuld? Sein Dozent ist mitschuldig: Er zwingt den Studenten zu etwas, was dieser nicht leisten kann. Auf das Thema einschränkend bedeutet dies, dass Unterweisungsversuche, wie man wissenschaftliche Texte schreibt, bis zu einem gewissen Grad Abhilfe schaffen können, sich auf die Dauer aber als unzureichend erweisen. Die meisten Studienkandidaten kommen vor allem, um die Sprache zu erlernen, deren Kenntnis ihnen immer noch gute Berufschancen verschafft. Die traditionellen germanistischen Fächer betrachten sie nicht selten als ein Übel, das sie durchzustehen haben. Eine Konfrontation mit literatur- oder sprachwissenschaftlichen Fragestellungen wirkt auf sie nicht selten demotivierend.

Was sind die größten Probleme des polnischen Dozenten? In erster Linie ist ein Komplex von verfilzten Faktoren wie bürokratische Hürden, Zeitmangel, Last der Tradition und die bequeme Trägheit zu nennen, sich in eingefahrenen didaktischen Bahnen zu bewegen.

Unter vielen Fachkollegen reift allmählich die Erkenntnis, dass das Fach akademisches Schreiben wichtig und von großem praktischem Wert sein kann. Diese Entwicklung kann man nur begrüßen. Die Idee eines autonomen Fachs *Akademisches Schreiben* hat aber auch ihre Gegner. Sie halten eine systematische

Einführung in dieses Fach für reine Zeitverschwendung. Die Zeit sollte besser für typisch germanistische Fächer genutzt werden. Wenn man selbst nicht forscht, betonen sie, so erübrigt sich die Notwendigkeit, in gekonnter Weise darüber zu schreiben.¹⁸ Ohne die bequemen Gewohnheiten vieler Fachkollegen zu überwinden, die das traditionelle germanistische Paradigma als „erworbenes Recht“ betrachten, scheint kein Durchbruch möglich zu sein.

Es gibt auch objektive Hindernisse: In der Post-Bologna-Hochschullandschaft sind die Kapazitäten des Stundenplans, auch die Totalsumme der zu vergebenden Kreditpunkte in den meisten Instituten längst ausgeschöpft. Will man ein neues Fach ins Studienprogramm aufnehmen, so muss man zunächst etwas streichen. Man streicht am liebsten die Fächer der Kollegen. Die Literaturforscher würden gern die Linguistik sowie die Landes- und Kulturkunde opfern. Und *vice versa*.

In den jährlichen studentischen Umfragen (eine übliche Evaluationsform polnischer Dozenten) liest man oft das Postulat, die ganze philologische Theorie (Namen, Daten, Fakten, Methoden) maximal zu reduzieren und die so „gewonnene“ Zeit für den reinen Sprachunterricht zu verwenden. Auf der Jagd nach Studenten – Polen steckt bekanntlich in einer riesigen demografischen Krise – nimmt man diese Postulate ernst. Es gibt viele Hochschulen, in denen man das begriffen und die Postulate umgesetzt hat. Folglich ist man dort „mit Studenten eingedeckt“. Man kann selbstverständlich hohe Standards in der Bildung durchzusetzen versuchen. Kein Student kommt aber zum Studium an einen Ort, an dem es lauter didaktisch ambitionierte Gelehrte gibt, wenn er woanders sein Hochschuldiplom erwirbt, ohne sich extra anstrengen zu müssen.

Dass auch Dozenten in den Sparmodus schalten, hat einen anderen Grund. Nach Einführung der Bologna-Prinzipien hat der Ausbilder, grob geschätzt, 40% seiner Zeit an administratives Zeug verloren: Berichte, Tabellen, Syllabi und Curricula; 90% davon überflüssig, zumindest in den Augen meiner Generation, die sich noch an die Zeiten erinnert, als sich einst die Forschung und die Lehre ganz gut entwickeln konnten, ohne die Hydra der Bürokratie füttern zu müssen. Der Faktor Zeit spielt eine entscheidende Rolle. Die sog. Bologna-Prozesse haben den Ausbildern diese kostbare Zeit geraubt: Was im einheitlichen fünfjährigen Studiengang noch möglich war, erweist sich heute als kaum mehr realisierbar.

18 Über „Konsequenzen der fingierten Teilnahme an der wissenschaftlichen Kommunikation“ schreibt Graefen (2002).

4 Chancen des neu zu etablierenden Fachs

Die Last der Aufgabe, die Studenten auf die künftige Teilnahme am akademischen Diskurs vorzubereiten, muss der Dozent auf seine Schultern nehmen. Ungeachtet der größtenteils berechtigten Skepsis von Gabriele Graefen (2009: 108), die „Quadratur des Kreises“ frontal lösen zu wollen,¹⁹ fand Anfang Dezember 2016 am Institut für Germanistik in Breslau ein zweitägiger Workshop statt, der der Propädeutik des akademischen Schreibens für polnische Studierende gewidmet war. Er kam im Rahmen der Zusammenarbeit des Breslauer Instituts mit dem Germanistischen Seminar in Heidelberg zustande; an der Vorbereitung und Durchführung der Veranstaltung haben sich drei Kolleginnen aus Heidelberg beteiligt, die an ihrem Heimatinstitut u. a. bei der Beratung im Fach *Akademisches Schreiben* tätig sind.²⁰

Die Recherche hat ergeben, dass Deutsch schreibende polnische Junggermanisten die größten Schwierigkeiten damit haben, das Thema ihrer Abhandlung vernünftig einzugrenzen. Der Hang zur Weitschweifigkeit und Polithematizität sticht hier besonders ins Auge. Das zeigt sich auch nachteilig in der Gesamtkonzeption der Arbeit.

Die nächste Schwierigkeit liegt darin, Quellentexte vernünftig zu sammeln, zu dokumentieren und im eigenen Text auszuwerten. Auch darin ist eine Bestätigung dessen zu sehen, dass der polnische Student dadurch benachteiligt wird,

19 Mit Recht bemerkt Graefen (2009: 108): „Der Vorschlag, ausländischen Studierenden über studienbegleitende Kurse Hilfen für die Planung wissenschaftlicher Texte in deutscher Sprache zu geben, hat in der Praxis oft den Charakter einer ‚Quadratur des Kreises‘, da die Studierenden unter Zeitdruck stehen und für Sprachkurse aus ihrer eigenen Perspektive keine Zeit haben.“

20 Am ersten Tag wurde u. a. zu Textabschnitten aus etwa sechs anonymisierten Magisterarbeiten Stellung genommen, die den deutschen Kolleginnen einen Monat vor dem Workshop zur Einsicht geschickt worden waren. Alle Magisterarbeiten wurden von polnischen Germanisten geschrieben. Drei Arbeiten betrafen literatur- und kulturspezifische Themen, drei waren linguistische Arbeiten. Aus deutscher Sicht fragwürdige oder auffällige Passagen wurden angepeilt, offensichtliche Fehler wurden signalisiert und besprochen, parallel dazu wurden in einer gut vorbereiteten multimedialen Präsentation Richtlinien für aus deutscher Sicht erwünschte Lösungen beim Verfassen des Textes formuliert. Am zweiten Tag haben die Teilnehmer nach Vorgaben Textproben zum Vorwort, Forschungsbericht und zu Schlussfolgerungen geschrieben, also zu den Teilen einer wissenschaftlichen Arbeit, die wir für besonders problematisch hielten. Die Ergebnisse wurden kommentiert und bewertet. Ein gelungener, von den beteiligten Studenten als sehr nützlich bewerteter Workshop. An dieser Stelle sei Janine Luth, Kerstin Vockel und Joana van de Löcht vom Germanistischen Seminar in Heidelberg gedankt.

dass er, anders als sein deutscher Kollege, keine oder allenfalls minimale Erfahrung hat, gewisse Texte mit wissenschaftlichen Ansprüchen zu schreiben, die dann kritisiert und kommentiert werden.

Angeregt vom Erfolg des Workshops sowie nach einigen sachlichen und organisatorischen Diskussionen am Institut für Germanistik in Breslau, wurde die Idee reif, ab Oktober 2017 ein einsemestriges Seminar zum akademischen Schreiben für Bacheloranwärter (5. Semester) zu testen. Das Seminar hat zum Ziel, den Lernweg der Studenten zu verkürzen, den sie zu begehen haben, bis sie wissen, wie man einen akzeptablen wissenschaftlichen Text im Deutschen schreibt. Die im zuvor erwähnten Workshop bewährte Fehleranalyse und Fehlertherapie durch Einüben der korrekten Textbildungsmuster sind notwendige Schritte auf diesem Weg. Auch viele im Projekt „INTERDISKURS“ gewonnene Erkenntnisse werden dort didaktisch umgesetzt.²¹

Ein gemäßigter Optimismus ist geboten: In einem Semester sind keine Wunder zu vollbringen, man muss klein anfangen. Deswegen darf man keine übersteigerten Hoffnungen haben, was das geplante Seminar anbelangt. Zu erreichen ist hoffentlich die richtige Weichenstellung für etwa 40 interessierte Studenten (zwei Seminargruppen, die eine mit dem Schwerpunkt Linguistik, die andere mit dem Schwerpunkt Literatur- und Kulturwissenschaft).

Das anfängliche Misstrauen der Studenten dem neuen Fach gegenüber kann schnell verfliegen, wenn ihnen klar wird, dass die Register der sog. „Sprache der Wissenschaft“ ein notwendiger Bestandteil ihrer Fremdsprachenkompetenz sind und im Grunde genau zu dem passen, was sie bewogen hat, Germanistik als Studienfach zu wählen. Wissenschaftliche Texte sind nämlich im Großen und Ganzen Gebrauchstexte mit informativem Charakter. Sie haben viele Eigenschaften, die man immer bei jeder Form von Schreiben beachten muss: (a) logisch denken, (b) sachlich und überzeugend argumentieren, (c) wirkliche Probleme von Scheinproblemen unterscheiden, (d) sie orten und eingrenzen, (e) Quellen redlich dokumentieren, (f) klar und unvoreingenommen darüber sprechen – das sind einige dieser Eigenschaften, die, einmal beim akademischen Schreiben erworben, einen Gewinn fürs ganze Leben darstellen.

Literatur

Antos, Gerd (2016): Abschied von der Sprachkultur? Verdrängt das Internet die Grundlagen unserer menschlichen Verständigung? Disruption als linguistisches Forschungsprogramm. Manuskript Halle/Erlangen.

21 Siehe dazu im Vorwort.

- Auer, Peter/Baßler, Harald (2007): Der Stil der Wissenschaft. In: Auer, Peter/Baßler, Harald (Hrsg.), Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt, New York: Campus, 9–29.
- Breitkopf, Anna/Vassileva, Irena (2007): Osteuropäischer wissenschaftlicher Stil. In: Auer, Peter/Baßler, Harald (Hrsg.), Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt/M.: Campus, 211–224.
- Cirko, Lesław (2009): Akceptacja w komunikowaniu się. Między preskrytywizmem a permissywizmem. Wrocław: Atut.
- Cirko, Lesław (2013): Glanz und Elend von Magisterarbeiten: Ein Essay über diverse (Un-)Sitten studentischen Schaffens. In: Jarosz, Józef/Schröder, Stephan M./Stopyra, Janusz (Hrsg.), *Studia Scandinavica et Germanica*. Vom Sprachlaut zur Sprachgeschichte. 28 linguistische Annäherungen an diachrone und synchrone Sprachbetrachtung. Wrocław 2013: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 89–96.
- Cirko, Lesław/Gołębiowski, Adam/Schönherr, Monika/Zuchewicz, Tadeusz (2017): Deutsche Ratgeber für das Fach Akademisches Schreiben. Ein bibliographischer Abriss 2000–2016. Wrocław: Quaestio/Dresden: Neisse Verlag.
- Clyne, Michael (1981): Culture and Discourse Structure. In: *Journal of Pragmatics* 5, 61–66.
- Clyne, Michael (1987): Cultural Differences in the Organisation of Academic Texts. English and German. In: *Journal of Pragmatics* 11, 211–247.
- Duszak, Anna (1998): Academic writing in English and Polish: comparing and subverting genres. In: *International Journal of Applied Linguistics* 8/2, 191–213.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin/New York: de Gruyter, 325–351.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF* 26/1, 3–24.
- Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft, Barbara (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.
- Fischer, Almut/Moll, Melanie (2002): Die Seminararbeit als Einstieg ins wissenschaftliche Schreiben. In: Redder, Angelika (Hrsg.), „Effektiv studieren“. Texte und Diskurse in der Universität. OBST-Beiheft 12, 135–165.

- Gajda, Stanisław (1982): *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa, Wrocław: PWN.
- Galtung, Johan (2003): *Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft*. In: Bolten, Jürgen/Ehrhardt, Claus (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis, 167–207.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt/M.: Lang.
- Graefen, Gabriele (2000): *Textkommentierung in deutschen und englischen wissenschaftlichen Artikeln*. In: Schlosser, Horst-Dieter (Hrsg.), *Sprache und Kultur*. Frankfurt/M.: Lang, 113–124.
- Graefen, Gabriele (2002): *Probleme mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen*. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.), *Lernen in der zweiten Sprache*. Münster: Waxmann, 1–19. (Zugänglich online unter: http://www.wissenschaftssprache.de/Texte/GG_Probleme_mit_AWS_2002.pdf)
- Graefen, Gabriele (2009): *Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: die Möglichkeiten der Umsetzung*. In: *GFL-Journal* No. 2–3/2009, 105–127.
- Kaplan, Robert B. (1980): *Cultural Thought Patterns in Intercultural Education*. In: Croft, Kenneth (Hrsg.), *Readings on English as a Second Language*. Cambridge: Winthrop, 399–410.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): *Schriftlichkeit und Sprache*. In: Günter, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin: de Gruyter, 587–604.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1998): *Fachsprache als Wissenschaftssprache*. In: Hoffmann, Lothar/Kalvenkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Band 1. Berlin, New York: de Gruyter, 133–142.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria (1999): *Schreiben lehren an der Hochschule: ein Überblick*. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 19–34.
- Moll, Melanie (2002): *Exzerpieren statt fotokopieren – Das Exzerpt als zusammenfassende Verschriftlichung eines wissenschaftlichen Textes*. In: Redder, Angelika (Hrsg.), *„Effektiv studieren“*. Texte und Diskurse in der Universität. OBST-Beiheft 12. Duisburg, 104–126.

- Niedzielska, Elżbieta (1993): *Mały poradnik autora i recenzenta pracy akademickiej*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Olszewska, Danuta (2007): *Metatexteme in den Geisteswissenschaften. Typologie – Funktionalität – Stilistik*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Plinta, Magdalena (2016): *Polskie poradniki pisania prac dyplomowych. Rys historyczny i bibliografia*. Wrocław: Quaestio.
- Rolek, Bogusława (2014): *Styl(e) pisania/niemieckie i polskie artykuły dydaktyczne – studium porównawcze. Przyczynek do rozwijania kompetencji tekstowej*. In: *Studien zur Glottodidaktik und Methodik*, Bd. 1. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 36–53.
- Schröder, Hartmut (1995): *Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma – Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung*. In: *Stickel, Gerhard (Hrsg.), Stilfragen*. Berlin, New York: de Gruyter, 150–180.
- Siepmann, Dirk (2006): *Academic Writing and Culture: An Overview of Differences between English, French and German*. In: *Meta: Journal des traducteurs* 51/1, 131–150. <http://id.erudit.org/iderudit/012998ar>.
- Starke, Günter/Zuchewicz, Tadeusz (2003): *Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Lang.
- Steinhoff, Thorsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studierenden und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Stezano Cotelo, Kristin (2006): *Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen*. In: *Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hrsg.), Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt/M.: Lang, 87–114.
- Średnicki, Marika (2013): *Deutsche und polnische Fachausdrücke im Bereich der Malerei am Beispiel der Wikipedia-Texte – ein konfrontativer Vergleich*. Magisterarbeit Universität Wrocław.
- Thielmann, Winfried (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Trumpp, Eva Cassandra (1998): *Fachtextsorten kontrastiv. Englisch-Deutsch-Französisch*. Tübingen: Narr.
- Vater, Heinz (1979): *Das System der Artikelformen im gegenwärtigen Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Weinrich, Harald (1989): *Formen der Wissenschaftssprache*. In: *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaft zu Berlin*, 119–158.
- Weinrich, Harald (2001): *Sprache, das heißt Sprachen*. Tübingen: Narr.

Online-Quelle

Steinhoff, Thorsten (2008): Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren.

In: www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_kontroversen_erkennen_darstellen_kommentieren.pdf. Zugriff 20.03.2017.

Christina Gansel

Wissenschaftliches Schreiben im russisch-deutschen Sprachtransfer: Kompetenzen, Metakommunikation, Konventionen und Traditionen

Abstract: Scientific writing is associated with complex content as well as formal requirements. The paper shows that a low writing age affects the production of scientific texts as well as the transformation of a scientific text from an L1 (e.g. Russian) to an L2 (e.g. German) language.

Keywords: deagentivation, domain change, eristic structure, cultural research, writing age

1 Einleitung

In der wissenschaftlichen Kommunikation bedeutet kommunikatives Mitteilungshandeln als soziales Handeln neue Erkenntnisse zu elizitieren sowie diese adressatengerichtet zu vermitteln und sich dabei spezifischer Ausdrucksmittel zu bedienen. In einem solchen Rahmen geht es darum, dass universelle Ansprüche an Wissenschaftlichkeit individuell wie an Traditionen gebunden verwirklicht werden können. Von daher stellt wissenschaftliche Kommunikation komplexe inhaltliche wie formale Anforderungen und ist durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst, die gerade beim Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens deutlich zutage treten. Ein geringes Schreibalter bringt Probleme für die Produktion wissenschaftlicher Texte ebenso mit sich wie die Transformation eines wissenschaftlichen Textes eines Lernenden von einer L1- in eine L2-Sprache. Fachsprachliche Lexik, Deagentivierungsmittel sowie die explikative und argumentative Textorganisation stellen hohe Anforderungen an die sich im Prozess der Sozialisation des wissenschaftlichen Schreibens befindlichen Lernenden. Dass in Bezug auf die benannten sprachlichen Mittel in Wissenschaftsgemeinschaften unterschiedliche Traditionen konventionalisiert sind und diese das Schreiben beeinflussen, soll in dem Beitrag an ausgewählten Beispielen deutscher und russischer wissenschaftlicher Kommunikation gezeigt werden. Der Beitrag verfolgt von daher das Ziel, ausgewählte wissenschaftliche Texte aus dem Kontext des Erlernens des wissenschaftlichen Schreibens – darunter Exposés für Abschlussarbeiten, Hausarbeiten oder Definitionen zu wissenschaftlichen Begriffen –, daraufhin zu untersuchen, welche Faktoren Schreibfortschritte sowie die Festigung eines für

die wissenschaftliche Kommunikation maßgeblichen Text- bzw. Schreibmusters beeinflussen.

Hinter der formulierten Zielstellung stehen zwei Problematiken – zum einen die der Abgrenzung von Textsorten der wissenschaftlichen Kommunikation bzw. die des Erlernens wissenschaftlicher Kommunikation. Letztlich ist mit konventionalisierten Traditionen des wissenschaftlichen Schreibens in unterschiedlichen Kommunikationsgemeinschaften ein zweites Problem verbunden, nämlich die Frage nach dem Verhältnis von Sozialem und Kulturellem.

Auf das Problem der Textsortenabgrenzung macht Kirsten Adamzik aufmerksam, wenn sie einleitend zu ihrem Beitrag „Wissenschaftstexte im Kulturvergleich“ feststellt: „Textsorten im Sprach-/Kulturvergleich – dies ist ein notorisch schwieriges Thema“ (Adamzik 2009: 135). Sie problematisiert die empirische Absicherung von Ergebnissen in Standardverfahren, denen eine produktorientierte Sicht zugrunde liegt – nämlich Korpora derselben Textsorte in unterschiedlichen Sprachen zu vergleichen und Analyseketegorien festzulegen. „Dazu ist es m.E. auch notwendig, produktbezogene Analysen durch Urteile und Bewertungen kompetenter Akteure zu ergänzen bzw. erst vorzubereiten.“ (Adamzik 2009: 136) Sie verweist weiterhin auf Probleme der Abgrenzung von Textsorten in Wissenschaft und Universität und auf deren Unterspezifikation. Allerdings sei angemerkt, dass Text- und Gesprächssorten universitärer Lehr-Lern-Kommunikation in der Forschung zur Wissenschaftskommunikation gut dokumentiert und differenzierbar sind (vgl. Ehlich 2003). Es ist davon auszugehen, dass studentische Referate, der Seminar- und Labordiskurs, Prüfungsgespräche, studentische Hausarbeiten, Seminarprotokolle, Mitschriften, Exzerpte, Konspunkte sowie die studentische Abschlussarbeit universell wahrnehmbare Kommunikationsmöglichkeiten in der Lehre an Hochschulen sind und dazu beitragen, Studierende in Lehr-Lern-Situationen von fachlichen Laien zu Experten auszubilden, die mit ihrem Wissen mündig umzugehen vermögen. Die benannten Möglichkeiten der schriftlichen Kommunikation, insbesondere die studentische Hausarbeit, unterscheiden sich von der Kerntextsorte ‚wissenschaftlicher Artikel‘ in der Kommunikation des Wissenschaftssystems. Einen Vergleich stellt Stezano Cotelo (2006: 95) mit Bezug auf Graefen (1997) an. Während die Relevanz des wissenschaftlichen Artikels in der Erzeugung und Überprüfung neuen Wissens im Vergleich zu bereits bestehendem Wissen liegt, stellt eine studentische Hausarbeit die Befähigung zu wissenschaftlichem Arbeiten, zum Umgang mit wissenschaftlicher Literatur und deren Verarbeitung unter Beweis. Die Form der Hausarbeit dokumentiert das Hineinwachsen in wissenschaftliche Rezeptions- und Darstellungsweisen und damit Entwicklungsprozesse der Lernenden. (Vgl. Stezano Cotelo 2006: 94–95)

Die Universalität der für die hochschulische Ausbildung aufgeführten Textsorten soll zunächst zugrunde gelegt werden. In dem folgenden Beitrag geht es in diesem Sinne um vergleichbare Textsorten bzw. Kenntnisse von Studierenden zu diesen Textsorten im deutsch-russischen Vergleich, aber auch um mögliche Variationen. Studentische Hausarbeiten, Einleitungen für Abschlussarbeiten, der Umgang mit wissenschaftlicher Literatur und die Transformation des Rezipierten in Definitionen bilden die Grundlage für universitäre Bewertungen im Rahmen einer bestimmten Qualifikation bzw. eines Zertifikats in BA- und Masterstudiengängen in Russland wie in der Bundesrepublik.

Damit liegt der Fokus auf Textsorten und ihren Teiltextrn, in denen das wissenschaftliche Schreiben entwickelt und voranschreitend orientiert an der „überschaubaren, zusammenhängenden Darstellung“ (Stezano Cotelo 2006: 95) eines wissenschaftlichen Artikels bewertet wird. Analysekatgorien sind dabei solche, die als „tertium comparationis“ im Sinne Spillers (1997) aufzufassen sind. Dass sich Analysekatgorien zur Erfassung des Entwicklungsstandes wissenschaftlichen Schreibens bei Lernenden in einer L1- und in einer L2-Sprache nicht sogleich an sprachlichen Strukturen festmachen lassen, soll im Folgenden gezeigt werden. Zu ermitteln sind Analysekatgorien, die den Entwicklungsstand erfassen sowie tradierte kulturelle Unterschiede.

Die Erfassung kultureller Unterschiede kommt nicht umhin, Wissenschaft in modernen ausdifferenzierten Gesellschaften als Universalität wahrzunehmen und kulturellen Differenzen in Kommunikationsgemeinschaften voranzustellen. In diesem Zusammenhang wird im zweiten Abschnitt des Beitrags das Verhältnis von Sozialem und Kulturellem problematisiert, im dritten Abschnitt erfolgt der Anschluss an das Universalitätskonzept der Kulturalitätsforschung.

Der vierte Abschnitt nimmt die Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens im deutsch-russischen Vergleich in den Blick. Dabei werden das Schreibalter sowie Schreibstrategien in der Ontogenese, insbesondere der Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit und zur Wissenschaftlichkeit, Vertextungsstrategien und sprachliches Handeln sowie Metakommunikation anhand eines Korpus¹ beispielhaft untersucht. Letztlich wird vermutet, dass insbesondere der

1 Im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft zwischen dem Institut für Deutsche Philologie der Universität Greifswald und der Germanistik der Staatlichen Universität St. Petersburg ist ein Korpus von Aufgabenlösungen von Studierenden entstanden. Darüber hinaus wurden der Verf. des Beitrags Studierendentexte in russischer und deutscher Sprache sowie mit Kommentierungen von Dozentinnen und Dozenten zur Verfügung gestellt. Der vorliegende Beitrag schöpft seine Beispiele aus diesem Korpus. Es kann in diesem Beitrag jedoch nicht umfassend reflektiert werden.

Transfer in die Fremdsprache – hier vom Russischen ins Deutsche – Aufschluss über kulturelle bzw. wissenschaftstraditionelle Unterschiede gibt. Es ist also zu fragen, auf welcher Ebene der benannten Kategorien letztlich kulturelle Unterschiede in Erscheinung treten.

2 Zur Differenz von Sozialem und Kultur

Eine systemtheoretische Perspektive auf Textsorten (vgl. Gansel 2011, 2017) hat zur Folge, dass Textsorten primär konstitutiv und gebunden an soziale Systeme, wie die Universität als Organisationssystem eines ist, betrachtet werden und erst sekundär vermeintlich kulturelle Unterschiede und Gebundenheit in Erwägung gezogen werden. Deshalb soll im zweiten Abschnitt des Beitrags die Differenzierung von Sozialem und Kulturellem kurz zur Diskussion gestellt werden. Mit einer überdisziplinären Textwissenschaft sieht de Beaugrande (1997: 9) drei Aspekte vereinbar – den linguistischen, den kognitiven und den sozialen. Nach Fix (2006: 254) schließt Soziales Kulturelles ein. Textsorten wird grundsätzlich ein kultureller Status zugesprochen.

Diese Auffassung basiert auf einem pragmatisch/sozial bestimmten Kulturbegriff, der der Tatsache gerecht wird, „dass Kulturen sich durch die in ihnen gängigen Textsorten“ sowie durch deren „(kulturübliche) Gestaltungsformen“ unterscheiden (Hermanns 2003: 369).

Ulla Fix beruft sich auf einen Kulturbegriff als „Prozess sozialer Konstruktion“ und der jeweiligen kulturellen Semantik, u. a. auf Antos/Pogner, die Folgendes feststellen:

vor allem in der Ethnographie, der Kultursemiotik, der Wissenssoziologie, der Systemtheorie und dem Konstruktivismus werden Kulturen primär als Symbolsysteme, d.h. als Wissens-, Bedeutungs- oder Sinnsysteme konzipiert, die soziales Handeln erst ermöglichen, indem sie auf Dauer überindividuelle Wirklichkeitskonstruktionen vorgeben, Orientierungsmuster anbieten und Identität(en) konstituieren. (Antos/Pogner 2003: 396)

In Hinblick auf die hier genannte Systemtheorie muss zunächst konstatiert werden, dass die Systemtheorie nicht Kulturen konzeptualisiert, sondern es geht ihr um Sinnsysteme, wie es psychische und soziale Systeme sind. Wenn Kultur einen „Prozess sozialer Konstruktion“ darstellt, spielt Kommunikation eine zentrale Rolle. Soziale Systeme wie Interaktions-, Organisationssysteme, funktional ausdifferenzierte Systeme wie Wissenschaft oder Erziehung und die Gesellschaft als Ganzes basieren auf Kommunikation. In Kommunikationen sind soziale Systeme und Kultur gleichermaßen eingeschrieben.

Die Aussage, wie sie Ulla Fix (2006: 260) getroffen hat, „dass Gemeinschaften über Textsorten als Mittel ihres Handelns verfügen, ist ein kulturelles Phänomen“, würde in systemtheoretischer Perspektive zu ergänzen sein durch „ist ein soziales und kulturelles Phänomen“. Zunächst erscheinen Textsorten als ein soziales Phänomen, Gesellschaft entsteht durch Kommunikation, Textsorten sind das Produkt sozialer Differenzierung und von Kommunikation.

Luhmann (1995) problematisiert nun die erklärende Funktion solcher Begriffe wie Kultur, Mentalität, Tradition für Kausalitäten, also dafür, warum etwas anders ist. „Es wird vorgeschlagen, sie durch einen Faktor zu ersetzen, den man als ‚soziale Konstruktion‘ von Kausalität bezeichnen kann.“ (1995: 7) Die Wahrnehmung sprachlicher Präferenzen in wissenschaftlicher Kommunikation würde somit eine Begründung kultureller Differenzen über die tradierte Sprache modellieren. Möglicherweise würde der Blick für andere Konstruktionen von Kausalitäten versperrt werden.

Niklas Luhmann geht in seinen Schriften zu Kultur davon aus, dass der Begriff „Kultur“ in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts konstruiert wurde, „um vergleichende Darstellungen, sei es in regionaler, sei es in historischer Sicht, mit einem übergreifenden Begriff zu versorgen“ (1995: 8). Den theoretischen Ertrag schätzt er gering: „Theoretisch hat dieser Begriff jedoch wenig gebracht. Vor allem ist unklar geblieben, wovon sich Kultur unterscheidet, wenn alle Artefakte, einschließlich Texte, einschließlich sogar der jeweiligen Vorstellung von ‚Natur‘ als ‚Kultur‘ zu verstehen sind.“ (1995: 8) Hier muss eingeräumt werden, dass Luhmann Interkulturalitätsforschungen theoretischer wie empirischer Art nicht reflektiert hat. Und so argumentiert Luhmann weiter: „Wenn aber ein Begriff nicht klarstellen kann, was durch ihn ausgeschlossen wird, was also die andere, nicht bezeichnete Seite seiner Form ist, sind wissenschaftliche Erträge nicht zu erwarten.“ (1995: 8) Die Frage jedoch, was ausgeschlossen ist, was die andere Seite der Form Kultur ist, wenn Kultur alles einschließt, erscheint berechtigt.

Niklas Luhmann geht sehr kritisch mit dem Kulturbegriff um, hebt jedoch dessen rationalen Kern hervor, der in der Interkulturalitätsforschung bzw. in der Erforschung der kulturellen Unterschiede von Textsorten eine dominante Rolle spielt: „Kultur [...] meint eine besondere Beobachtung mit Blick für Vergleichsmöglichkeiten“ (Luhmann 1998: 957).

Vergleichsmöglichkeiten bieten, wie bereits angedeutet, die drei von de Beaugrande benannten Aspekte einer Textwissenschaft – der soziale, der kognitive und der linguistische, die in dieser Reihenfolge in die folgenden Darlegungen einbezogen werden sollen.

3 Universalität der Wissenschaft: Anschlüsse an moderne Kulturalitätsforschung

Der soziale Aspekt bindet sich an das Universalitätskonzept von Wissenschaft. Überschaubar man aktuelle Forschungen zur Kulturalität von Textsorten, so erscheinen Anschlussmöglichkeiten an die Systemtheorie offensichtlich. Luhmanns Ziel war es, die Evolution von Kommunikation und Gesellschaft zu erschließen und nachzuzeichnen. Er reflektiert, durch welche Kommunikationen sich soziale Systeme wie die funktional ausdifferenzierten Systeme einer Gesellschaft herausgebildet haben. Moderne kulturvergleichende Untersuchungen zu Textsorten – und dies ist nicht zu übersehen – nehmen als ihren Ausgangspunkt ein entsprechendes soziales System, wie es in der Systemtheorie als funktional ausdifferenziertes Teilsystem der Gesellschaft oder Organisationssystem in modernen Gesellschaften beschrieben wird. Zu verweisen ist auf Zhao mit ihrer Untersuchung von Imagebroschüren in der Unternehmenskommunikation (2008). Da Costa (2005) untersucht brasilianische und deutsche Schulaufsätze sowie die Rolle von Textsorten in der Schulbildung in dem jeweiligen Land und geht damit vom Erziehungssystem aus. Smykala (2005) untersucht Tourismuswerbung und wendet sich so einem Subsystem der Wirtschaft zu. Senöz-Ayata (2012) untersucht Abstracts in deutschen und türkischen Germanistikzeitschriften und bewegt sich damit in der Wissenschaftskommunikation, und so könnte diese Reihe an Forschungsergebnissen fortgesetzt werden. Beobachtbar ist der Zugang zu interkulturellen Vergleichen über ein entsprechendes modernes, funktional ausdifferenziertes System, das zur Bezugsgröße der Kultur wird.

In ihren Beiträgen und in ihrer Dissertation setzt sich Zhao (2008, 2011) mit diversen Kulturbegriffen auseinander und stellt Ansätze mit Bezugsgrößen von Kultur zusammen. Sie nennt als Bezugsgrößen Gesellschaft, Lebenswelt oder Kollektive und spricht ihnen das Merkmal der Gruppe zu. Ihre Skepsis gegenüber diesen Begriffen erscheint durchaus angebracht. Zuzustimmen ist ihr in Folgendem:

Kultur eines komplexen Kollektivs ist deswegen kein von Kohärenz geprägtes Ganzes, wie der Ausdruck ‚Orientierungssystem‘ von Thomas oder ‚Bedeutungsgewebe‘ von Geertz andeutet, sondern sie erscheint wie ein Flickwerk oder Palimpsest, das durch Divergenzen, Diversität, Heterogenität und Widersprüche gekennzeichnet ist. [...] Zur Erforschung einer Nationalkultur darf man nämlich nicht eines ihrer Unterkollektive als repräsentative Stichprobe herausnehmen und die daraus resultierenden Ergebnisse auf andere Unterkollektive oder auf das Dachkollektiv übertragen [...]. (2008: 34)

Bleiben wir bei modernen Gesellschaften, dann ist von einer Heterogenität die Rede, die sich auf der Ebene funktional ausdifferenzierter Teilsysteme und ihrer integrierten Systeme der Gesellschaft bewegt. Kunst, Religion, Politik usw. werden von der Kulturalitätsforschung als Systeme wahrgenommen. Ob sie auch entsprechend konzeptualisiert sind, z. B. als autopoietische Systeme mit einer eigenen Systemlogik, ist eine andere Frage.

Zhao (2011) verweist in einem Übersichtsartikel zur Kulturspezifik und Interkulturalitätsforschung auf das Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre diskutierte Universalienkonzept der Wissenschaft:

Das von Henry G. Widdowson (1979) eingebrachte Universalienkonzept besagt, dass der wissenschaftliche Diskurs eine universelle Gattung und nicht an einzelne Sprachen gebunden sei. Den Grund dafür sah er darin, dass in den Fachtexten die gleichen intellektuellen und methodischen Handlungen ausgeführt, geteilte Begriffssysteme verwendet sowie das gleiche Instrumentarium der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung erprobt werden. Andere Vertreter des Universalienkonzeptes wie Viliam Schwanzer (1981) und Jan M. Uljin (1982) hingegen beschrieben die Universalien in den wissenschaftlichen Fachsprachen v.a. durch Vergleiche syntaktischer und lexikalischer Erscheinungen und sahen die Universalität z.B. in dem Gebrauch künstlicher Symbole, in der Sachbezogenheit, der Entpersönlichung des Ausdrucks sowie der ökonomischen Darstellung. (Zhao 2011: 127)

Dass das Universalienkonzept mit Zurückhaltung beurteilt wurde, wie Zhao (vgl. 2011: 127) herausstellt, verwundert allerdings. Prominenz erreichte die Gegenposition der kulturellen Besonderheiten der Einzelsprachen, wie sie weiterhin formuliert wird. In systemtheoretischer Perspektive sind die beiden Konzepte allerdings nicht gegeneinander in Konkurrenz oder im Verhältnis der Ausschließung zu betrachten, sondern aufeinander beziehbar. In der Tat ist nämlich der Bereich der Wissenschaft aus modernen Gesellschaften nicht wegzudenken und erscheint deshalb universell.² In der Systemtheorie wird ein derartiges System sehr abstrakt in folgender Weise beschrieben:

Nach Niklas Luhmann wird die Systemlogik funktional ausdifferenzierter Teilsysteme der Gesellschaft wie Recht, Politik, Wirtschaft, Religion, Kunst, Erziehung oder Wissenschaft mit den Kategorien Funktion, Leistung, Medium,

2 Einen interessanten Gedanken äußerte Boguslawa Rolek während des Symposiums in ihrem Beitrag zu Formulierungsmustern in wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln im deutsch-polnischen Vergleich. Sie vermutete, dass die jeweilige organisationale Strukturiertheit und institutionelle Verankerung des Systems der Wissenschaft in einer nationalstaatlichen Gesellschaft bis in die sprachlichen Strukturen (z. B. zur Autorfigur, Beziehungsgestaltung) reicht bzw. in diesen sichtbar werde.

Code, Programm beschrieben. Diese sollen knapp für die beiden relevanten Systeme der in diesem Beitrag dargestellten Problematik verdeutlicht werden. Die Funktion eines Systems besteht darin, für ein spezifisches Problem „funktional äquivalente Problemlösungen“ (Krause ⁴2005: 151) anzubieten. Während es die Funktion der Wissenschaft ist, neues wahres Wissen zu erzeugen, besteht die Funktion der Erziehung in der Selektion für Karrieren. Der Aspekt Leistung sagt etwas über die Beziehungen von Systemen aus. Systeme stellen für andere (psychische oder soziale) Systeme Leistungen zur Verfügung. So stellt die Wissenschaft Wissen für andere Systeme der Gesellschaft (z. B. für die Wirtschaft oder die Medien) bereit, die Leistung der Erziehung wird systemtheoretisch in der Ermöglichung unwahrscheinlicher Kommunikationen gesehen. Das Medium in der Systemlogik meint ein symbolisch generalisiertes Medium, ein Erfolgsmedium. Es konditioniert die Motivationen und Selektionen unbestimmter Kommunikationen. Wissenschaft operiert im Medium „Wahrheit“, Prozesse in der Erziehung sind auf den Lebenslauf orientiert. Der Code bildet die binäre Leitdifferenz des Systems und ist auf das Medium bezogen, z. B. für die Wissenschaft wahr/falsch, für Erziehung besser lernen/schlechter lernen oder Lob/Tadel. Programme sind die flexibelsten Bereiche funktional ausdifferenzierter Systeme. Sie versorgen das System mit zulässigen Regeln des Kommunizierens. In Bezug auf die Wissenschaft sind dies Theorien und Methoden. Für die Erziehung stehen Bildungsprogramme sowie Lehr- und Lernpläne zur Verfügung. (Vgl. Krause ⁴2005.) Beide Systemlogiken sollten letztlich bei der Betrachtung der studentischen Texte Berücksichtigung finden.

Der nach Zhao (2011) zitierte Abschnitt zum Universalienkonzept hebt nun funktionalstilistische Zuschreibungen heraus, die sich an die Systemrationalität der Wissenschaft anlehnen lassen: Methoden/Instrumente zur Erkenntnisgewinnung, Begriffssysteme, Autorschaft, künstliche Symbole, Sachbezogenheit, ökonomische Darstellung. Vom System der Erziehung her greift die Codierung besser lernen/schlechter lernen bzw. Lob/Tadel bzw. die Frage nach der Befähigung zur Kommunikation in unterschiedlichen Bereichen – hier wissenschaftlich zu kommunizieren und dies in studentischen Qualifikationstexten nachzuweisen.

Mit Spillner (1997: 209) könnte die Bezugsgröße soziales System in einer modernen Gesellschaft, in der die spezifische zu untersuchende Textsorte vorkommt (beispielsweise wissenschaftlicher Artikel, wissenschaftliche Rezension bzw. studentische Hausarbeit), als *tertium comparationis* gefasst werden. Ebenso lassen sich die generellen funktionalstilistischen Zuweisungen als *tertium comparationis* behandeln. Inwiefern die sprachlichen Realisierungen kulturelle Unterschiede aufweisen, ob diese ursächlich sprachtypologisch,

ideengeschichtlich, wirtschaftlich, gesellschaftsentwicklungsbedingt sind, kann dann ermittelt werden. Dieser Weg impliziert das Voranschreiten vom Sozialen zum Kulturellen und geht von der Differenz der beiden Begriffe aus.

In dem beschriebenen Sinne sind Hennig/Niemann zu verstehen, die „Wissenschaft als ein solches Sozialsystem mit systemspezifischer Kultur und Kommunikation“ (Hennig/Niemann 2013b: 624) konzeptualisieren. Die Art und Weise der wissenschaftlichen und wissenschaftssprachlichen Kommunikation führt zu einem Habitus, den Feilke/Steinhoff „als ein System verinnerlichter Verhaltensmuster, das dem ‚Common sense‘ in der Wissenschaftskommunikation entspricht“ (2003: 118), beschreiben. Ein derartiger wissenschaftskommunikativer Habitus wird in der Lehr-Lern-Kommunikation an der Hochschule gelehrt und in Studierendentexten angestrebt, je nach Lernfortschritt graduell umgesetzt und erreicht. Der Grad der Umsetzung dieses Habitus erfolgt je nach Entwicklungsstand und Lernerfolg besser oder schlechter und geht in die Bewertung von studentischen Arbeiten ein. Die Organisationsstruktur Universität als Einheit der strukturellen Kopplung von Wissenschaft und Erziehung/Bildung muss also in ihren Bewertungen beides berücksichtigen – kognitive, entwicklungspsychologische Faktoren sowie den Vollzug des Domänenwechsels durch die Lernenden.

Was Studierende in Hinblick auf das wissenschaftliche Schreiben in einer L1-Sprache (hier: Deutsch) bzw. in einer L2-Sprache (hier: Deutsch bei L1 Russisch) und damit im interkulturellen Wechsel leisten müssen, wird in der Beschreibung von Hennig/Niemann einsichtig: Studentisches Schreiben im interkulturellen Wechsel (vgl. Hennig/Niemann 2013b: 627 mit Bezug auf Redder/Rehbein 1987) bedeutet einmal, den Wechsel von einem Sozialsystem (Schule) in ein anderes (Universität) zu vollziehen. Dieser Wechsel wird als interkultureller Wechsel im engeren Sinne bzw. als Domänenwechsel in einer L1-Sprache bezeichnet.

Den Wechsel von einem Sozialsystem in ein anderes (von der Schule zur Universität) und von einer Sprache L1 (hier: Russisch) in eine Sprache L2 (hier: Deutsch) wird als interkultureller Wechsel im weiteren Sinne bestimmt. Dieser erfolgt intergesellschaftlich und intereinzelsprachlich und wird als Domänenwechsel in einer L1-Sprache und intergesellschaftlicher Domänenwechsel in einer L2-Sprache gekennzeichnet.

4 Zur Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens im Vergleich

Die funktionalstilistischen Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben können bei Studienanfängern nicht einfach vorausgesetzt werden. Der Wechsel von der schulischen zur universitären Domäne bringt eine Reihe von Problemen

mit sich. Dazu gehören kognitive Probleme, die entwicklungspsychologisch begründbar erscheinen.

Es ist durchaus problematisch, sogleich beim Ideal der Ausprägung wissenschaftlichen Schreibens in studentischen Texten anzusetzen und den Vollzug des Domänenwechsels im Schreiben zu erwarten. Beim Wechsel in eine andere Domäne werden entwicklungsbedingte Aspekte des Schreibens generell sichtbar. Diese sind möglicherweise kulturübergreifend und damit universell. Zur Schreibentwicklung gehört, dass bereits vorhandenes sprachlich-kommunikatives Wissen eine „Reorganisation, Restrukturierung und Erweiterung“ (Feilke 1996: 1180) erfährt. Nonverbale Ausdrücke der mündlichen Kommunikation müssen durch verbalsprachliche Symbolik ersetzt werden. Das bedeutet, dass eine wesentliche Kompetenz darin bestehen muss, das Ausdrucksverhalten symbolisch durchzustrukturieren, über eine komplexe Syntax und ausdifferenzierte Lexik eine Textwelt zu konstituieren und damit letztlich ebenso den Bezug zu einer Domäne der Kommunikation herzustellen.

4.1 Von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit zur Wissenschaftlichkeit – Entwicklung von Schreibstrategien

Im Folgenden geht es um die Analyse zweier Beispieltexthe, die von einem jungen Schreibalter (unabhängig vom biologischen Alter) generell und damit genauso von einem noch nicht ausgeprägten wissenschaftlichen Schreibstil zeugen. Die Beispieltexthe lassen sich vor dem Hintergrund der Modellierung von Schreibkompetenzen, wie sie Helmut Feilke (1988, 1996) vorgenommen hat, einordnen. In seinem Modell werden Schreibstrategien als Perspektive der Schreibenden auf den Darstellungsgegenstand sowie Kohärenzprinzipien abgeleitet.

Ausgehend von Studien (vgl. Feilke 1996: 1185) gelangte Feilke zu der Erkenntnis, dass die Herausbildung textbezogener Schreibfähigkeiten in Verbindung mit entwicklungspsychologischen Parametern gesehen werden kann. Strategien der Schreibenden zur Erzeugung von Textkohärenz und der entwicklungspsychologische Zusammenhang bilden die Grundlage für „globale textorientierte Modelle der Entwicklung von Schreibkompetenz“ (Feilke 1996: 1185).

Ausgehend von einer Interpretation des Bühler'schen Organon-Modells leitet Feilke (1988) Ausdrucks-, Inhalts-, Überzeugungs- und Gestaltungsprobleme im Schreibprozess Jugendlicher ab. Mit dem Begriff des Textordnungsmusters schafft er eine „empirisch fundierte theoretische Kategorie“ (Feilke 1988: 72), die es ermöglicht, Texte aufgrund bestimmter Strukturmerkmale zusammenzufassen. Offensichtlich wird dabei, dass die Textordnungsmuster entwicklungspsychologische Faktoren reflektieren, was sich in unterschiedlichen Perspektiven

der Schreibenden auf ihre Darstellungsgegenstände zeigt. Feilke (1996) spricht von einer Dezentralisierung der Perspektiven in den folgenden entwicklungspsychologisch begründbaren Stufen:

- | | |
|----------|--|
| Stufe 1: | Perspektive aus der subjektiven Erlebniswelt des Ich. |
| Stufe 2: | Perspektive auf die objektive Welt der Dinge, wie sie sich für das Ich darstellen. |
| Stufe 3: | Perspektive auf die Sprache und den Text als Medium. |
| Stufe 4: | Perspektive auf den anderen und Wechselseitigkeit der Perspektiven. |

(Feilke 1996: 1186; vgl. auch 1988: 79)

Aus diesen Stufen werden Kohärenzprinzipien abgeleitet, mit denen kompetente Schreibende bei der Produktion von Texten arbeiten und Textmuster realisieren:

- | | |
|----------|--------------------------------|
| Stufe 1: | Prinzip szenischer Kontiguität |
| Stufe 2: | Prinzip sachlogischer Ordnung |
| Stufe 3: | Prinzip formaler Ordnung |
| Stufe 4: | Prinzip dialogischer Ordnung. |

(Feilke 1996: 1186)

Stufe 1 bezieht sich auf ein frühes Schreibalter, in dem persönliche Erlebnisse assoziativ zu Papier gebracht werden. Dieses Textstrukturmodell, das Kohärenz nicht unbedingt sichert, wird auch als chronologisch bezeichnet. In Stufe 2 Schreibende orientieren sich an Frames (Wissensrahmen), die sie für die sachlogische Ordnung des Textes nutzen. Stufe 3 setzt voraus, dass Schreibende formale Kriterien der Textstruktur beachten (Textsorten), losgelöst von der sachlogischen Struktur. Stufe 4 beinhaltet, dass fortgeschrittene Schreiber ihre Texte auf den Adressaten orientiert kohärent gestalten. Signale an den Empfänger sichern die soziale Kohärenz, die mit dem Text erreicht werden soll. Die Kompetenz der Schreibenden besteht darin, alle Prinzipien für die Lösung kommunikativer Aufgaben anwenden zu können (vgl. dazu ausführlicher Feilke 1996: 1186 ff., 1988: 73 ff.).

Die Beispiele 1 (deutscher Student, Greifswald) und 2 (russische Studentin, St. Petersburg) jeweils aus einer Hausarbeit sind Belege für ein junges Schreibalter.³

3 Die Anmerkungen zu den beiden Beispielen für ein junges Schreibalter werden dadurch objektiviert, dass einige an dem Symposium Teilnehmende gleichfalls derartige Ausgangsbeispiele für ihre Beiträge vorstellen konnten.

Beispiel 1: Ausschnitt aus einer Hausarbeit zur gesprochenen Sprache und Gesprächsanalyse

„Ein weiterer weit verbreiteter Aspekt der gesprochenen Sprache sind Enklisen, das heißt zusammengezogene Wörter und somit verkürzte Wortgebilde wie etwa *gibt's* – was aber mittlerweile meines Erachtens auch schon seinen Eingang in die Schriftlichkeit gefunden hat (dass dies hin und wieder vorkommt ist *nicht etwa* verwunderlich, stammt doch die Schriftsprache seit Anbeginn der Zeit aus dem Mündlichen, welches deutlich früher existiert hat). Aber beispielsweise das Wort *aufm* sieht geschrieben irgendwie merkwürdig aus, wird wohl auch sehr selten so geschrieben werden, ist aber in der Mündlichkeit ein ganz normaler Ausdruck, der so mehrmals täglich ohne Probleme fallen kann. Auch Dialekte fallen wie oben schon kurz angedeutet unter die Phonetik, etwa der besondere Ruhrpott-Sprech ‚*inne* Schule gehen‘ ist hier als Beispiel anzuführen. Man kann somit resümieren, dass in Gesprächen vermehrt Buchstaben, was wir in der Mündlichkeit als Laute bezeichnen müssen, wegfallen können, doch wir uns trotzdem in Gesprächen nicht die ganze Zeit fragend gegenseitig anschauen und nach jedem Satz eine Erläuterung des eben gesagten benötigen, da dies schon fast als gültige Regel betrachtet werden kann. Werden allerdings Worte verkürzt, bei denen wir es nicht gewohnt sind, ist am Anfang das Staunen erst einmal groß. (vgl. Schwitalla 2012, 37 ff.)“

Der Student, der diesen Text produziert hat, ist bereits 25 Jahre alt. Er selbst sagt von sich, dass er in seinen Schreibprodukten gern generell einen literarischen Stil verwirkliche. Seine Dozentinnen und Dozenten würden seine Hausarbeiten jedoch als zu umgangssprachlich und nicht wissenschaftlich einschätzen. Diese Einschätzung trifft ebenso für den Beispieltext zu. Die Selbstaussage, literarisch schreiben zu wollen, belegt, dass der erforderliche Domänenwechsel von dem Studierenden noch nicht erkannt wurde, vielmehr literarisches Schreiben als universelles Muster verfügbar gehalten wird. Der im Beispiel 1 wiedergegebene Abschnitt bezieht sich auf die Einführung Schwitallas (2012) zum gesprochenen Deutsch. Die Wiedergabe mit eigenen Worten, teilweise in einem für wissenschaftliches Schreiben nicht angemessenen Erzählgestus sowie Formulierungsprobleme, führen zu inhaltlichen Unklarheiten (*Schriftsprache stammt aus der Mündlichkeit, etwas sieht geschrieben merkwürdig aus, Dialekte fallen unter die Phonetik, vermehrt Buchstaben, was wir in der Mündlichkeit als Laute bezeichnen müssen*). Die subjektive Perspektive überführt wissenschaftliche Zusammenhänge in eigene Erfahrungen (z. B. *Ruhrpott-Sprech, die ganze Zeit fragend gegenseitig anschauen, ist das Staunen groß*). Zahlreich verwendete Partikel (im Text unterstrichen) oder Vagheitsmarkierer und die Ausweitung der Satzränder weisen darauf hin, dass der Verfasser in seinen sprachlichen Strukturen noch sehr stark in der Mündlichkeit verhaftet ist. Erkennbar wird in dem Text eine sachlogische Ordnung, die noch sehr der eigenen Perspektivierung unterliegt,

eine für wissenschaftliches Schreiben erforderliche diskursive Struktur ist kaum erkennbar. Nach dem Modell von Feilke wäre die Schreibkompetenz des Studierenden in die Stufe 2 der Dezentralisierung der Darstellung des Gegenstandes und der Kohärenzprinzipien einzuordnen.

Beispiel 2: Ausschnitt aus einer Bachelorarbeit zur Textlinguistik (deutsche Übersetzung – Ch. G.)⁴

„Das letzte Kriterium der Textualität ist die Intertextualität. Unter Intertextualität versteht man die Verbindung eines Textes zu anderen, schon produzierten Texten. Die Mehrheit der Textlinguisten erkennen für dieses Kriterium einen besonderen Status, weil ein beliebiger Text, nach den Worten Lotmans ‚nicht isoliert im sozial-sprachlichen Gedächtnis einer Person existiert‘, er ist immer verbunden mit Prätexten. Für die wissenschaftliche Kommunikation und wissenschaftliche Texte ist dieses Prinzip sehr wichtig. Wie schon gesagt, der wissenschaftliche Text konstituiert wissenschaftliches Wissen, indem er auf bereits vorhandene Prätexte Bezug nimmt und mit ihnen in Dialog tritt, die Idee des Autors fortsetzt oder erweitert. Intertextualität aktualisiert einen Text im Innern eines anderen Textes. Der Autor kann sich vom Prätext mithilfe von Kritik distanzieren, aber die vollständige Aufzählung vorexistierender Texte ist im Sinne der Tradition der wissenschaftlichen Tätigkeit nicht möglich. Jede wissenschaftliche Arbeit ist immer mit Texten verbunden, die schon geschaffen wurden (Prätext), aber der Autor tritt während des Schreibens seiner Arbeit in Dialog mit anderen Autoren. In diesem Sinne befinden sich wissenschaftliche Texte in dialogischen Beziehungen im wissenschaftlichen Diskurs. Sie können einen Dialog führen wie mit Prätexten, schon

-
- 4 Russisches Original zum Beispiel 2: „Последним критерием текстуальности является интертекстуальность. Под интертекстуальностью понимается связь одного текста с другими, уже созданными текстами. Большинство исследователей текста признают за этим критерием особый статус, потому что любой текст, по словам Ю. М. Лотмана, «не существует в памяти социально-языковой личности изолированно», он всегда связан с предтекстами. Для научной коммуникации и научного текста этот принцип особенно важен. Как было уже сказано, научный текст представляет научное знания, опираясь на уже имеющиеся предтексты и непременно вступает с ними в диалог, продолжая идею автора-предшественника или опровергая ее. Интертекстуальность актуализирует один текст внутри другого текста. Автор может дистанцироваться от предтекста с помощью критики, но полное отрицание предшествующих текстов невозможно в силу традиций научной деятельности. Каждое научное произведение так или иначе связано с текстами, которые уже были созданы (предтекстами), а авторы во время написания своего труда вступают в диалог с другими авторами. Таким образом, научные тексты находятся в диалогических отношениях внутри научного дискурса. Они могут «вести диалог» как с предтекстами, уже созданными текстами, так и с теми, которые только еще будут написаны. Преемственность знания является отличительной чертой научного дискурса.“

geschriebenen Texten, wie mit denen, die noch geschrieben werden. *Kommentar des Dozenten: Der Absatz endet unerwartet! Der Gedanke muss beendet werden! (...)*

Zusammengefasst, der wissenschaftliche Text enthält alle Kennzeichen der Textualität.“

Das Beispiel 2 (russisch) offenbart ebenso eine junge Schreibende, die jedoch durch die Verweise auf wissenschaftliche Literatur und deren Verarbeitung in einem Zitat, durch eine unpersönliche Schreibweise und korrekte Verwendung von Termini den Wechsel in die Domäne Wissenschaft im Wesentlichen vollzogen hat. Einfache Satzkonstruktionen, wenige der sonst in russischen wissenschaftlichen Texten üblichen Partizipialkonstruktionen, die Wiederholung von Gedanken bzw. der fehlende Abschluss eines Gedankens sowie Floskeln verweisen auf Probleme bei der globalen und lokalen Gestaltung eines kohärenten Textes. Hinsichtlich der Dezentralisierung der Perspektive auf den Darstellungsgegenstand erreicht die Studentin die Stufe 3, verbleibt jedoch im Kohärenzprinzip auf Stufe 2. Die sachlogische Ordnung des Textes weist aufgrund von Wiederholungen und floskelhaften Rückverweisen Mängel auf.⁵

4.2 Vertextungsstrategien und sprachliche Handlungen (Beispiele 3–6 im Anhang)

Anhand der Beispiele drei bis sechs⁶ gilt es zu überprüfen, welche Vertextungsstrategien und sprachlichen Handlungen Studierende anwenden, um erfasstes und verarbeitetes wissenschaftliches Wissen in eigene Textstrukturen zu überführen. Beide Studierendengruppen erhielten die Aufgabe, auf der Grundlage des einführenden Kapitels zum Diskursbegriff in Thomas Niehrs „Einführung in die linguistische Diskursanalyse“ (2014) den Begriff Diskurs für eine eigene wissenschaftliche Abschlussarbeit zu definieren. Die Aufgabe lautete:

-
- 5 Während eines über zehn Jahre angebotenen Seminars zur Textproduktion bei deutschen Studierenden der Kommunikationswissenschaft ist zum Beginn des Seminars das Modell Feilkes auf Studierendentexte angewandt worden. Es zeigte sich in jedem Jahr ein ähnliches Ergebnis – die Hälfte der Studierenden wurde auf der Grundlage eines nach einer Aufgabenstellung produzierten Textes in die Stufe 2 eingeordnet, die andere Hälfte in die Stufe drei, nur wenige in die Stufe 4. Die Befunde des Seminars belegten den entwicklungspsychologischen Stand der Studierenden eindrucksvoll wie auch sich vollziehende Veränderungen.
 - 6 Die Beispiele drei und vier wurden von Greifswalder Studierenden in der L1-Sprache Deutsch realisiert, die Beispiele fünf und sechs wurden von Studierenden aus St. Petersburg in der L2-Sprache Deutsch verfasst.

„Stellen Sie sich vor, Sie würden eine diskurslinguistische Masterarbeit schreiben. Entwerfen Sie auf der Grundlage des in der Anlage beigefügten Textausschnittes aus Niehr 2014 eine kurze, ca. 1800 Zeichen umfassende Explikation des Begriffs ‚Diskurs‘.“

Mit der Aufgabenstellung werden insbesondere zwei Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens an die Studierenden herangetragen – die Umsetzung der eristischen Struktur und der Origobezug: Es geht also um die Form der Wiedergabe des Gelesenen in seiner diskursiven Struktur und die Perspektive des Schreibenden auf das Gelesene und dessen Verarbeitung für die eigene wissenschaftliche Leistung. Die Schreibenden müssen erfassen, dass Thomas Niehr auf der Grundlage der verarbeiteten wissenschaftlichen Literatur von Habermas oder Busse/Teubner die eristische Struktur, also die Struktur des Streits der Meinungen in der Wissenschaft, darstellt und eine eigene Perspektive zu diskurslinguistischen Definitionen, Theorien, Methoden einnimmt. Für Studierende ist es erforderlich, die eristische Struktur, d. h. „diskursive Kennzeichen der wissenschaftlichen Praxis“ (Ehlich 1993: 28) in der Textstruktur von Thomas Niehr zu erkennen sowie in die eigene Textstruktur in der Perspektive auf eine zu verfassende Masterarbeit zu überführen (s. Abb. 1).

Diese Anforderung bereitet in beiden Gruppen Probleme und kann nicht befriedigend umgesetzt werden. Es dominiert Assertion des Gelesenen als Illokutionstyp, der zur „Weltwiedergabe-Funktion des Wissens“ (Ehlich 1993: 24) passt, jedoch ohne eine eristische Struktur aufzubauen. Dabei erfolgen keine bzw. kaum Verweise auf das Rezeptionsangebot, Literaturverweise fehlen oder es werden lediglich Namen oder Wissenschaftsrichtungen benannt. Die Beispiele könnten in der Nähe des Plagiats verortet werden, verweisen allerdings wiederum auf das junge Schreibalter, in dem das in Niehr dargestellte Wissen sachlogisch (Stufe 2) geordnet wird, nicht jedoch der Wechsel in die eristische Struktur erfolgt, wie es in wissenschaftlicher Kommunikation und für den Domänenwechsel erforderlich wäre.

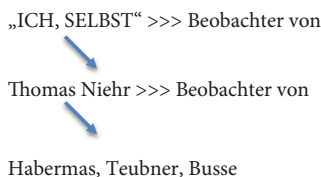


Abb. 1: Perspektiven und eristische Textstruktur

Beispiel 3 (Greifswald 1, L1 Deutsch):

„DISKURS“

Auf Grund der enormen Abstraktheit im Begriffsumfeld und dem Gebrauch in verschiedenen Disziplinen ist eine eindeutige Definition des Begriffs „Diskurs“ kaum möglich. Eine Annäherung über die folgenden Aspekte ist daher sinnvoller.

Beispiel 4 (Greifswald 4, L1 Deutsch):

Die Diskursanalyse stellt eine Erweiterung der Textlinguistik dar, die über die bekannten Textgrenzen hinausgeht. Im Bereich der Diskurslinguistik gelten Einzeltexte nicht als Untersuchungsgegenstand, sondern die Erstellung eines Textkorpus, der anschließend untersucht wird. Die Zusammenstellung des Textkorpus erfolgt nach gewissen Kriterien, wie beispielsweise semantische Beziehungen der Texte untereinander, der Gegenstand, das Thema, das Konzept oder die gleiche Aussage etc.

Beispiel 5 (St. Petersburg 7, L2 Deutsch)

Diskurs

Der Begriff Diskurs wird interdisziplinär, aber auch innerhalb der linguistischen Forschung nicht einheitlich verwendet, weil das damit bezeichnete Objekt vor allem quantitativ schwer zu definieren ist. Trotzdem kann eine gewisse Einheitlichkeit in der von Sprachwissenschaftlern gebrauchten Terminologie festgestellt werden. Ein Diskurs stellt eine virtuelle Gesamtheit von Äußerungen bzw. Texten dar, die sowohl der geschriebenen, als auch der gesprochenen Sprache entstammen können.

Beispiel 6 (St. Petersburg 8, L2 Deutsch)

Der Philosoph J. Habermas entwickelt eine spezifische Kommunikationsausprägung (Diskurstheorie), wo es um die Einlösung von Gestaltungsprüchen anhand der Argumentation, die durch Nachfrage und Angaben von Gründen geschieht, geht.

Mit dem assertiven Illokutionstyp wird das Gebot der Objektivität durchaus umgesetzt. Die Aufzählung der wissenschaftlichen Fakten in Verbindung mit dem Präsens Aktiv und Passiv unterstützt dies und ermöglicht gleichzeitig eine Vermeidung der ersten Person Singular. Damit folgen die Studierenden dem Ich-Tabu, das als „zentrale stilistische Verpflichtung“ gilt, „mit welcher der Objektivitätsanspruch und die allgemeine Gültigkeit der fachlichen Äußerungen hervorgehoben werden“ (Roelcke 2010: 83). Der Origobezug fehlt bei den aufgeführten Beispielen nun jedoch gänzlich, weil derjenige, der die Fakten zusammengestellt und verarbeitet hat, nicht sichtbar wird, vielmehr sich sogar als Quelle der Erkenntnisse interpretieren ließe. Dies erfolgt sicher nicht bewusst, dennoch geht Intersubjektivität dadurch verloren.

Hennig/Niemann (2013a und b) entwickeln aus dem Formeninventar zur Deagentivierung und zum Origobezug funktionale Aspekte. Sie gelangen zu der Erkenntnis – und dies weisen die Beispiele drei bis sechs gleichfalls aus –, dass die Verwendung von Deagentivierungsformen allein noch keinen Nachweis für eine wissenschaftliche Schreibkompetenz darstellt. Der fehlende Origobezug des schreibenden Studierenden fehlt, so dass das Ich als wissensverarbeitendes und strukturierendes System nicht sichtbar wird. So herrschen in den Beispielen drei bis sechs assertive Äußerungen und origoferne Diskursdefinitionen vor, die für die Weltwiedergabe-Funktion des Wissens sprechen und noch nicht eine eristische Struktur konstituieren. Die Tabelle 1 soll dies an Beispielen einsichtig machen.

Origonahe Deagentivierungen (z. B. durch *man* oder *der Beitrag geht folgendermaßen vor*) kommen in den Beispielen nicht vor. Ebenso werden origonahe agentivische Äußerungen vermieden (z. B. *In meiner Masterarbeit schließe ich mich der Definition xxx an*).

Tab. 1: Origoferne Wissenswiedergabe

| | Assertive Äußerung | Origoferne Deagentivierung | Origoferne agentivische Äußerung |
|------------|---|--|---|
| Beispiel 3 | ist Definition kaum möglich; Annäherung ist sinnvoller | in der italienischen Renaissance wird verwendet; in der Philosophie wird verbunden | die Geisteswissenschaft sieht an; im 20. Jahrhundert spricht man |
| Beispiel 4 | kann nicht von einheitlichem Begriffsverständnis ausgegangen werden; die Auswahl hängt ab von | wird in verschiedenen Disziplinen verwendet | in der Linguistik hat man aufgestellt |
| Beispiel 5 | es sind erforderlich; wird gemeint | wird interdisziplinär verwendet und in linguistischer Forschung kann festgestellt werden | in der von der Sprachwissenschaft gebrauchten Terminologie; die Diskursanalyse hat übernommen |
| Beispiel 6 | diese Konzeption wird genannt | | der linguistische Turn hebt darauf ab; die Diskursanalyse zielt darauf |

4.3 Metakommunikation

In einem dritten Analyseschritt wird die Bewertung von wissenschaftlichen Schreibleistungen beobachtet. Die zur Verfügung stehenden Materialien erlauben die Betrachtung der metakommunikativen Perspektive von Studierenden in L1- und L2-Sprache Deutsch auf eine in Deutsch verfasste textlinguistische Hausarbeit sowie die eines Dozenten in L2-Deutsch auf einen Ausschnitt aus einem Exposé für die Masterarbeit, die in L2-Deutsch verfasst wird. Für die Bewertung der textlinguistischen Hausarbeit wurden in einer konkreten Aufgabenstellung Kategorien vorgegeben.⁷

In der Kommentierung der textlinguistischen Hausarbeit zeigen sich nun deutliche Differenzen – und hier nun kann von kulturellen bzw. auf wissenschaftlichen Traditionen und Konventionen beruhenden Differenzen gesprochen werden – zwischen den deutschen und den russischen Studierenden, die an dieser Stelle tabellarisch (s. Tab. 2) zusammengefasst werden sollen.⁸

Grundsätzlich realisieren die russischen Studierenden einen formelleren Stil als die deutschen und verweisen dabei auf ihre Kenntnisse zum wissenschaftlichen Schreiben. Sie legen also diese Kenntnisse als Maßstab an die zu bewertende Hausarbeit an. Es mag sein, dass der elaborierte Stil im Bemühen um sprachliche Korrektheit in der L2-Sprache entsteht. Möglich erscheint jedoch ebenso die Interpretation, dass die russischen Studierenden dem Vorbild bzw. Beispiel metakommunikativer Äußerungen ihrer Dozentinnen und Dozenten

7 Aufgabe: „In der Anlage finden Sie eine Hausarbeit zur Textlinguistik, die im Rahmen des Bachelorstudienganges Germanistik entstanden ist. Die Aufgabe für die Hausarbeit, die einen Umfang von zehn bis 15 Seiten umfassen sollte, bestand darin, eine Textsortenbeschreibung vorzulegen. Die Studentin hat dazu die Textsorte ‚Todesanzeige‘ ausgewählt.

- a) Bewerten Sie die Hausarbeit hinsichtlich ihrer Wissenschaftlichkeit und des wissenschaftlichen Stils.
- b) Schätzen Sie das methodische Vorgehen, die empirischen Ergebnisse der Untersuchung sowie deren Präsentation in der Hausarbeit ein.
- c) Welche formalen Mängel weist die Hausarbeit Ihrer Meinung nach auf? Erfüllt sie die Standards des Umgangs mit wissenschaftlicher Literatur?
- d) Formulieren Sie für die Studentin ein Feed-back.“

8 Die Ergebnisse in der Tabelle basieren auf den Beispielen im Anhang. Vgl. dazu die Beispiele 7 (St. Petersburg 4, L2 Deutsch), Beispiel 8 (St. Petersburg 3, L2 Deutsch), Beispiel 9 (St. Petersburg 7, L2 Deutsch) sowie Beispiel 10 (Greifswald 1, L1 Deutsch), Beispiel 11 (Greifswald 2, L1 Deutsch).

Tab. 2: Merkmale metakommunikativer Äußerungen zur Bewertung einer Hausarbeit im Vergleich

| Greifswald | St. Petersburg |
|---|--|
| informeller | formeller |
| Stichpunktartige Darstellung | elaboriert ausformuliert |
| Passivkonstruktionen | Unterscheidung Verfasser-Rezipient, Anrede „Sie“ |
| umgangssprachliche Wendungen | Verweise auf Kenntnisse zum wissenschaftlichen Schreiben |
| Modalverben, Konjunktive mit empfehlendem Charakter | klare Kategorien der Evaluierung |
| Partikel | Russisch anmutende Phrasen (z. B. <i>Ich möchte sagen, man kann sagen</i> : von Я хотел бы сказать oder можно сказать) |
| Eher Verbalstil | eher Nominalstil |

folgen. Mit den Mustern metasprachlicher wissenschaftlicher Kommunikation werden die russischen Studierenden möglicherweise durch die intensive sprachliche Korrekturarbeit, die Dozentinnen und Dozenten in der fremdsprachlichen Ausbildung leisten, in stärkerem Maße konfrontiert als deutsche Studierende. Für diese Interpretation spricht zudem, dass sie mit der Verwendung der Höflichkeitsanrede „Sie“ die soziale Rolle des Dozenten/der Dozentin kontextualisieren.

Aus den metasprachlichen, evaluierenden Äußerungen der beiden deutschen Beispiele (Beispiel 10 und 11) spricht gleichfalls, dass den Studierenden die Anforderungen an eine wissenschaftliche Hausarbeit völlig bewusst sind. Sie evaluieren jedoch stärker mit Hilfe von Partikeln und Konjunktiven (z. B. *nur, eben auch, auch gar nicht; wäre sinnvoll gewesen, hätten bedurft*), die neben entsprechende lexikalische, wertende Ausdrücke gestellt werden. Möglicherweise erfolgt damit die Kontextualisierung einer eher symmetrischen Beziehung von Studierenden zu Studierenden.

Die Tabelle 3 zum Beispiel 14 (St. Petersburg, L2 Deutsch) bildet die ersten vier Sätze eines Exposés zur Masterarbeit ab, die vom Dozenten nicht kommentiert, sondern verbessert werden. Die Korrekturen des Dozenten orientieren eindeutig auf eine wissenschaftliche Ausdrucksweise.

Es geht nicht um die Dissertation, sondern eine Masterarbeit, hier erfolgt eine Reparatur und Spezifizierung der Textsorte. Im ersten Satz wird die linguistische Richtung ergänzt, in der Modi behandelt wurden. Zudem erfolgt

Tab. 3: Kommentierung eines Exposés zur Masterarbeit

| Studentin | Dozent |
|---|---|
| <p>Das Thema meiner <u>Dissertation</u> lautet: „Textlinguistische Analyse des Konjunktivs in deutschsprachigen Fachtexten“.</p> | <p>Das Thema meiner <u>Masterarbeit</u> lautet: „Textlinguistische Analyse des Konjunktivs in deutschsprachigen Fachtexten“.</p> |
| <p>(1) Die grammatische Kategorie des Modus und Funktionen, die verschiedene Modi erfüllen, wurden vor allem mit dem Bezug auf die Texte der schöngeistigen Literatur <u>beschrieben</u>.</p> | <p>(1) Die grammatische Kategorie des Modus und Funktionen, die verschiedene Modi erfüllen, wurden vor allem mit dem Bezug auf die Texte der schöngeistigen Literatur <u>in der funktionalen Grammatik und Stilistik behandelt</u>.</p> |
| <p>(2) <u>Und die Aktualität</u> dieser Arbeit besteht darin, dass der Gebrauch des Konjunktivs in den wissenschaftlichen Texten aber <u>nicht genug</u> erforscht wurde.</p> | <p>(2) Der Beitrag dieser Arbeit <u>zum Konjunktiv-Problem</u> besteht darin, dass sie <u>extra auf den Gebrauch des Konjunktivs in den wissenschaftlichen Texten abgezielt ist, was in der Fachsprachenforschung nicht ausreichend genug bisher erforscht worden ist</u>.</p> |
| <p>(3) Es ist nur bekannt, dass die indikativischen Formen des Verbs in der wissenschaftlichen <u>Rede</u> dominieren.</p> | <p>(3) Es ist nur bekannt, dass die indikativischen Formen des Verbs in der wissenschaftlichen <u>Kommunikation</u> dominieren.</p> |
| <p>(4) Allerdings hat der Konjunktiv in solchen Texten, abgesehen davon, dass er ziemlich selten vorkommt, <u>bestimmte kommunikative Funktionen, die auch für die Textstruktur wichtig sind</u>.</p> | <p>(4) Allerdings hat der Konjunktiv in solchen Texten, abgesehen davon, dass er ziemlich selten vorkommt, <u>wichtige kommunikative Funktionen zu erfüllen</u>. (5) <u>Er wird eingesetzt: bei der Textorganisation (Textstrukturierung), dem Textverweisen und – zitieren, dem kontrafaktorischen Begründen und bei der Verbalisierung anderer wissenschaftsspezifischen Handlungen</u>.</p> |

ein Austausch durch ein adäquateres Verb (*beschreiben* > *behandeln*). Im zweiten Satz wird die *Aktualität dieser Arbeit* zum *Beitrag dieser Arbeit*, womit der Dozent eine origonaher Deagentivierung beispielhaft setzt und weiterhin die ursprüngliche Aussage *nicht genug erforscht* erweitert und präzisiert. Im dritten Satz wird das wortwörtlich ins Deutsche übersetzte russische „Rede“, wie es in der russischen Funktionalstilistik verwendet wurde, durch deutsch

„Kommunikation“ ersetzt, wie es in der deutschen Wissenschaftssprache üblich ist, wenn von dem Bereich der Kommunikation die Rede ist. In Satz vier ersetzt der Dozent *bestimmte* durch *wichtig* und erweitert den Gedanken, *die auch für die Textstruktur wichtig sind*, durch ausführlichere Einordnungen in einem fünften Satz.

Derartige Korrekturen, wie sie gerade beschrieben wurden, kennzeichnet der Dozent als übliche Schwierigkeiten für Novizen, die wissenschaftlich zu schreiben beginnen: Es werden Ausdrücke (Kollokationen) stilistisch falsch verwendet und aus der Alltagssprache transferiert. Logisch-semantiche Verknüpfungen zwischen Absätzen (Textteilen) fehlen, Konnektoren sollen Zusammenhänge explizieren, erscheinen jedoch häufig nicht passend und daher entsteht eine gebrochene, nicht gleichmäßig fließende Darstellungsweise. Unnötige Ellipsen suggerieren Klarheit, eine zu kategorische Darstellungsweise führt zu pauschalen Aussagen, die wenig begründet erscheinen. Probleme bereiten die Selbstverfasserreferenzen: *wir/unsere* statt distanzierter/unpersönlicher Sätze.

5 Fazit

Aus den theoretischen Grundlegungen und Beispielanalysen in diesem Beitrag lassen sich einige Schlussfolgerungen ableiten. Zunächst ist zu konstatieren, dass sich das Universalienkonzept zu den Grundsätzlichkeiten wissenschaftlicher Kommunikation mit der systemtheoretischen Beschreibung der Systemlogik der Wissenschaft verbinden lässt. Daran knüpfen sich funktionalstilistische Zuschreibungen in Form von globalen Stilprinzipien wie Sachlichkeit, Objektivität, Intersubjektivität, Klarheit, Verständlichkeit mit den jeweiligen sprachlichen Mitteln. Die Schreibprodukte im Bereich der wissenschaftlichen Kommunikation von Novizen, wie es Studierende sind, machen nun einsichtig, dass die Umsetzung der universellen Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben schrittweisen Entwicklungen unterworfen ist. Mit einem entwicklungspsychologischen Hintergrund lassen sich die Schreibprodukte von Studierenden generell in Hinblick auf die Produktion kohärenter Texte im Wechsel von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit sowie im Zusammenhang mit einem Domänenwechsel und dies im Vergleich von L1- und L2-Sprache beobachten. Erst dann, wenn das „Äquilibrium“ erreicht ist, „wenn der Sprachgebrauch des Schreibers mit dem wissenschaftlichen Common sense kompatibel ist“ (Steinhoff 2007: 137), offenbaren sich kulturelle Unterschiede, wie sie in den metakommunikativen Bewertungen in den Textbeispielen in Erscheinung treten.

Auf kulturelle Unterschiede, die sich auf in der hochschulischen Ausbildung genutzte Textsorten beziehen, konnte nicht mehr eingegangen werden. Abschließend sei erwähnt, dass neben den interkulturell gängigen Textsorten wie wissenschaftlichen Hausarbeiten und Abschlussarbeiten der wissenschaftliche Artikel als Kerntextsorte der wissenschaftlichen Kommunikation in St. Petersburg von Studierenden für eine Bewerbung zu Masterstudiengängen und für die Zulassung zur Promotion gefordert und entwickelt wird.

Anhang

Beispiele 3–6 Explikation des Begriffs Diskurs auf der Grundlage von Niehr (2014) «Einführung in die linguistische Diskursanalyse» (gleiche Aufgabenstellung für Greifswalder und St. Petersburger Studierende)

Beispiel 3 (Greifswald 1, L1 Deutsch)

„DISKURS“

Auf Grund der enormen Abstraktheit im Begriffsumfeld und dem Gebrauch in verschiedenen Disziplinen ist eine eindeutige Definition des Begriffs „Diskurs“ kaum möglich. Eine Annäherung über die folgenden Aspekte ist daher sinnvoller.

Unter dem geschichtlichen Aspekt kann auf zahlreiche Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden. So ist eine Entwicklung vom lat. *discursus* (‚Erörterung‘, ‚Mitteilung‘) belegt, hin zum philosophischen Terminus ab dem 13. Jahrhundert, der sich auf das menschliche bzw. wissenschaftliche Wissen bezieht. In der italienischen Renaissance wird der Begriff meist in Bezug auf geschriebene, wie auch gesprochene Sprache verwendet. Im 20. Jahrhundert spricht man dann nicht mehr (nur) von einer kommunikativen Form oder Gattung, sondern der Verknüpfung von einzelner Sprachereignissen und Kontexten der Bedeutungszuweisung.

Heute versucht man den Begriff nach der jeweiligen Disziplin zu unterscheiden, in der er verwendet wird. In der **Philosophie** wird „Diskurs“ mit dem Namen Jürgen Habermas verbunden, der damit in seiner Theorie eine spezifische Kommunikationsausprägung meint, in der es nicht um Informationsaustausch, sondern um die Einlösung von Geltungsansprüchen geht. Die Geisteswissenschaft sieht den Begriff als die Grundannahme an, dass unser gesamtes Wissen über die Welt sprachlich vermittelt ist, also Sprache mithin Wirklichkeit konstituiert. Nach der Soziologie bilden Diskurse „Welt“ nicht ab, sondern konstituieren Realität in spezifischer Weise. Die gesellschaftlichen Akteure, die als Sprecher in Diskursen in Erscheinung treten, verfügen über unterschiedliche und ungleich verteilte Ressourcen der Artikulation und Resonanz-erzeugung. Abschließen soll der Linguistischer Diskursbegriff, nach dem die virtuelle Gesamtheit von Äußerungen zu einem Thema in einer analytisch gegebenen Zeit gemeint ist.

Beispiel 4 (Greifswald 4, L1 Deutsch)

Diskurs Niehr

Der Diskursbegriff wird in verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. Aus diesem Grund kann nicht von einem einheitlichen Begriffsverständnis ausgegangen werden. Innerhalb der Linguistik hat man Beschreibungskategorien aufgestellt, die eine Diskursanalyse möglich machen.

Die Diskursanalyse stellt eine Erweiterung der Textlinguistik dar, die über die bekannten Textgrenzen hinausgeht. Im Bereich der Diskurslinguistik gelten Einzeltexte nicht als Untersuchungsgegenstand, sondern die Erstellung eines Textkorpus, der anschließend untersucht wird. Die Zusammenstellung des Textkorpus erfolgt nach gewissen Kriterien, wie beispielsweise semantische Beziehungen der Texte untereinander, der Gegenstand, das Thema, das Konzept oder die gleiche Aussage etc. Die Auswahl des Forschungsgegenstandes hängt von Vorannahmen, Entscheidungen und Interpretationen sowie vom Interesse des Diskursanalytikers ab. Das heißt, vor der eigentlichen Analyse erfolgt eine inhaltliche Vorauswahl des Gegenstandes. Als Untersuchungsgegenstand werden schriftliche Texte bevorzugt, jedoch können mündliche Gespräche durch Transkription ebenfalls genutzt werden. Das Textkorpus lässt sich durchgehend erweitern, ist aber durch verschiedene Kriterien dauerhaft miteinander verbunden. Mithilfe von computergestützten Verfahren (Software) ist eine Erstellung von Textkorpora möglich, die eine quantitative Diskursanalyse erleichtert.

Beispiel 5 (St. Petersburg 7, L2 Deutsch)

Diskurs

Der Begriff *Diskurs* wird interdisziplinär, aber auch innerhalb der linguistischen Forschung nicht einheitlich verwendet, weil das damit bezeichnete Objekt vor allem quantitativ schwer zu definieren ist. Trotzdem kann eine gewisse Einheitlichkeit in der von Sprachwissenschaftlern gebrauchten Terminologie festgestellt werden. Ein Diskurs stellt eine virtuelle Gesamtheit von Äußerungen bzw. Texten dar, die sowohl der geschriebenen, als auch der gesprochenen Sprache entstammen können. Unter dem Begriff *Diskurs* wird somit eine weitere, größere sprachliche Einheit gemeint, die eine Erweiterung des zu untersuchenden Objekts darstellt und neben solchen Einheiten wie Phonem, Morphem, Wort, Satz und Text gestellt wird. Dadurch wird Diskurs zu einem Forschungsobjekt für ein eigenes Teilgebiet der Linguistik, im Laufe der sprachwissenschaftlichen Entwicklung hat diese Funktion die Diskursanalyse übernommen.

Die Abgrenzung eines Diskurses aus der gesamten Textmenge erfolgt nach dem semantischen Kriterium. Ein Diskurs enthält Texte, die ein gemeinsames Thema haben und inhaltliche Zusammenhänge aufweisen. Es sind aber weitere Merkmale erforderlich, die eine präzisere Diskursdefinition ermöglichen, weil ein allein nach dem semantischen Prinzip zusammengestellter Diskurs eine potentiell unendliche sprachliche Einheit darstellt. Meistens wird eine repräsentative Auswahl der zu einem bestimmten Diskurs gehörenden Texte wissenschaftlich behandelt. Dafür wird ein Diskurs für Forschungszwecke nach weiteren Parametern eingegrenzt, die von Absichten der Forscher abhängig sind. So werden Textkorpora für Diskursanalyse meistens aus den Texten

erstellt, die zu einem bestimmten Zeitraum gehören. Des Weiteren, teilweise verursacht durch thematische Zusammengehörigkeit, stammen die Texte aus einem konkreten Kommunikationsbereich. Aus dieser so eingegrenzten Textmenge wird nur ein Teil – je nach Umfang der jeweiligen Forschung – der eigentlichen wissenschaftlichen Analyse unterzogen. Die genannten Abgrenzungskriterien werden als diskurspezifische Merkmale betrachtet.

Beispiel 6 (St. Petersburg 8, L2 Deutsch)

Der Philosoph J. Habermas entwickelt eine spezifische Kommunikationsausprägung (Diskurstheorie), wo es um die Einlösung von Gestaltungsprüchen anhand der Argumentation, die durch Nachfrage und Angaben von Gründen geschieht, geht.

Richard Rorty geht aus dem Gedanke, dass unser gesamtes Wissen über die Welt sprachlich vermittelt ist, dass Sprache mithin Wirklichkeit konstruiert. Diese Konzeption wird linguistic turn genannt. Vielmehr hebt der linguistic turn darauf ab, dass wir bei der Wahrnehmung von Wirklichkeit immer auf unser sprachliches Vermögen angewiesen sind und dieses nicht umgehen können. linguistic turn und Diskurstheorie zielen darauf ab, die gesellschaftliche Konstitution von Bedeutung und Wissen mittels Sprache zu analysieren.

Beispiele 7 – 11 Feedback zu einer wissenschaftlichen Hausarbeit (gleiche Aufgabenstellung für Greifswalder und St. Petersburger Studierende)

Beispiel 7 (St. Petersburg 4, L2 Deutsch)

Ich möchte sagen, dass Sie eine große Arbeit gemacht haben. Ein interessantes Thema wurde von Ihnen ausgewählt, das, meiner Meinung nach, für ein Mädchen nicht typisch ist. Aber Sie haben insgesamt damit gut umgegangen. Sie waren eifrig besorgt, interessante Beispiele zu finden (s. 17–22), die Aufgaben zu erfüllen (z. B. die Seitenzahl) und den wissenschaftlichen Stil zu beachten (z. B. Sie haben verschiedene Passivkonstruktionen gebraucht: S. 9, 15 usw.).

Aber es gibt kein Ideal. Wir machen ständig einige Fehler und wir müssen aus denen lernen.

Beispiel 8 (St. Petersburg 3, L2 Deutsch)

Das Thema der Arbeit ist interessant und, man kann sagen, ungewöhnlich. Der Inhalt der Arbeit ist vielfältig. Der Autor hat eine massive Arbeit gemacht, um Gesetzmäßigkeiten selbst herauszufinden, nach denen Todesanzeigen heute geschrieben werden. Der Autor erforschte die Geschichte der Todesanzeige, führte die Meinungen von Wissenschaftlern an und führte eigene Analyse durch. Aber es ist nicht ganz klar, welche Ergebnisse der Autor erreicht hat. Im Fazit wird nur das letzte Kapitel zusammengefasst.

Sogar am Ende des Kapitels, in dem die Untersuchungen durchgeführt wurden, gibt es keine klare Erklärung, welche Ergebnisse geleistet wurden.

Es wäre vielleicht auch besser, wenn man bei der Beschreibung des Stils mehr Beispiele anführte, z. B. „... dort werden häufiger elliptische Ausdrucksweisen verwendet ...“ (nach diesem Satz gibt es keine Beispiele). Um ein Beispiel dafür zu finden soll der Leser Anhang durchsehen und selbst ein Beispiel finden.

Beispiel 9 (St. Petersburg 7, L2 Deutsch)

Die vorliegende Hausarbeit weist sowohl formale, als auch inhaltliche Mängel auf. Die von der Verfasserin benutzte Methodik der Forschung ist fragwürdig. Das genannte Auswahlkriterium für die Erstellung des Textkorpus ist nicht wissenschaftlich, die zu erforschenden Texte wurden ausgesucht, weil sie Beweise für die gestellten Thesen liefern. Im praktischen Teil wird fast ausschließlich aus einem einzigen Buch zitiert, dadurch fehlt eine kritische Auseinandersetzung mit der vorhandenen Literatur. Die in der Arbeit genannten Beispiele müssen zur Anschaulichkeit mit einer entsprechenden Nummerierung in den Text integriert und nicht einfach als Anhang mitgeliefert werden. Der angehängte Textkorpus scheint überflüssig zu sein, weil die enthaltenen Todesanzeigen in der Hausarbeit nicht analysiert werden. Die Arbeit enthält mehrere stilistisch unpassende Ausdrücke sowie ungenaue Zeitangaben (z. B. „nicht erst seit gestern“, „eine lange Zeit“), was für wissenschaftliches Schreiben nicht zulässig ist.

Beispiel 10 (Greifswald 1, L1 Deutsch)

- Begrifflichkeiten
- Es ist in einer Hausarbeit sehr prekär, Begrifflichkeiten zu verwenden und diese nicht ausreichend bzw. zum Teil auch gar nicht zu definieren. So ist z. B. die Intertextualität gar nicht definiert und die Textfunktion unzureichend.
- Wissenschaftlichkeit
- Generell ‘fühlt sich die Arbeit nicht wie eine wissenschaftliche an. Das mag zum einen an der sehr umgangssprachlichen Sprache liegen („im Großen und Ganzen“, „spärlich“, „dürfen nicht vergessen werden“) zum anderen aber auch daran, dass der Sinn der Arbeit sich nicht herausstellt – und wenn dazu noch gesagt wird, dass Todesanzeigen in „der Linguistik ausgiebig untersucht“ wurden, stellt sich die Frage: Wozu dann noch eine? Eine „Textsortenbeschreibung“ scheint nicht sehr sinnvoll, zumal man keine eindeutige, zusammenfassende Beschreibung findet.

Beispiel 11 (Greifswald 2, L1 Deutsch)

Die Textsortenbeschreibung bildet den Kern der Arbeit und eine Grundlage, um die Abweichungen darzustellen. Allerdings wird schnell deutlich, dass hier Ergebnisse der Untersuchung nur zusammengefasst werden und keine genaue Analyse erkennbar ist.

An dieser Stelle wäre es bereits sinnvoll gewesen konkrete Beispiele in Den Text zu integrieren und diese genau zu analysieren, um dann die Eigenarten der Textsorte aufzuzeigen. Die fehlenden konkreten Beispiele machen eben auch eine Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse schwierig. Des Weiteren hätten einige Begriffe einer genaueren Ausführung bedurft und die Texthandlungen hätten genauer beschrieben werden müssen und nicht nur aufgelistet werden sollen.

Die Beschreibungen der Abweichungen hätten ebenfalls eines konkreten Beispiels bedurft. Es wäre auch zielführend gewesen ein Beispiel, das der Konvention folgt, einem Beispiel mit einer Abweichung gegenüber zu stellen. Des Weiteren ist aufgrund dessen auch keine Analyse erkennbar, sondern nur eine Zusammenfassung bzw. Querschnitt der Untersuchungsergebnisse, die mehr oder weniger nur aufgelistet werden aber nicht genauer erklärt oder begründet werden und auch mögliche Ursachen oder Wirkungen dieser werden nicht erwähnt.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2009): Wissenschaftstexte im Kulturvergleich. Probleme empirischer Analysen. In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Neuland, Eva (Hrsg.), Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Villa Vigoni, 135–148.
- Antos, Gerd/Pogner, Karl-Heinz (2003): Kultur- und domänengeprägtes Schreiben. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar: Metzler, 396–400.
- Beaugrande, Robert-Alain de (1997): Textlinguistik: Zu neuen Ufern? In: Antos, Gerd/Tietz, Heike (Hrsg.), Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen: Niemeyer, 1–11.
- Da Costa, Alessandro Castilho Ferreira (2005): Sozial- und kulturspezifischer Textsortengebrauch. Ein Vergleich brasilianischer und deutscher Schulaufsätze. Halle an der Saale. Verfügbar unter: https://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/05/06H142/of_index.htm (zuletzt abgerufen: 06.10.2017)
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.), Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: de Gruyter, 13–28.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht 3/88, 65–81.

- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2. Halbbd. Berlin/New York: de Gruyter, 1178–1191.
- Feilke, Helmuth/Steinhoff, Torsten (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 112–128.
- Fix, Ulla (2006): Was heißt Texte kulturell verstehen? Ein- und Zuordnungsprozesse beim Verstehen von Texten als kulturellen Entitäten. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin/New York: de Gruyter, 254–276. (Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch 2005).
- Gansel, Christina (2011): *Textsortenlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gansel, Christina (2017 im Druck): Systemtheoretisch orientierte Textsortenlinguistik. In: Christoph, Cathrin/Schach, Annika (Hrsg.), *Handbuch Sprache in den Public Relations*. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-15750-0>.
- Graefen, Gabriele (1997): Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt/M.: Lang. Verfügbar unter: <http://epub.uni-muenchen.de/13670/>. (Zuletzt: 27.11.2017).
- Hennig, Mathilde/Niemann, Robert (2013a): Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft: Eine Bestandsaufnahme. In: *Deutsch als Fremdsprache* 40/4, 439–455.
- Hennig, Mathilde/Niemann, Robert (2013b): Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft. Kompetenzunterschiede im interkulturellen Vergleich. In: *Deutsch als Fremdsprache* 40/6, 622–646.
- Hermanns, Fritz (2003): Interkulturelle Linguistik. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 363–373.
- Krause, Detlef (2005): *Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk*. 4., neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Luhmann, Niklas (1995): Kausalität im Süden. In: *Soziale Systeme*. Heft 1, 7–28.
- Luhmann, Niklas (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Niehr, Thomas (2014): *Einführung in die linguistische Diskursanalyse*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (1987): Zum Begriff der Kultur. In: Osna-brücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 38, 7–21.
- Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. 3., neu bearb. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Schwitalla, Johannes (2012): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 4., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Senöz-Ayata, Canan (2012): Interkulturelle Wissenschaftskommunikation – dargestellt an Abstracts in deutschen und türkischen Germanistikzeitschriften. In: Linguistik online 52/2, 23–39.
- Smykala, Martha (2005): Tourismuswerbung in der deutschen und polnischen Presse aus kontrastiver Sicht. In: Hammer, Françoise/Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.), Entwicklungen und Innovationen in der Regionalpresse. Landau: Knecht, 249–266.
- Spillner, Bernd (1997): Stilvergleich von Mehrfachübersetzungen ins Deutsche (ausgehend von Texten Dantes und Rimbauds). In: Fix, Ulla/Wellmann, Hans (Hrsg.), Stile, Stilprägungen, Stilgeschichte: über Epochen-, Gattungs- und Autorenstile; sprachliche Analysen und didaktische Aspekte; vergleichende Analysen. Heidelberg: Winter, 207–230.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studierenden und Experten. Tübingen: Niemeyer.
- Stezano Cotelo, Kristin (2006): Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In: Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hrsg.), Wissenschaft und ihre Sprachen: Frankfurt: Lang, 87–114.
- Zhao, Jin (2008): Interkulturalität von Textsortenkonventionen – Vergleich deutscher und chinesischer Kulturstile: Imagebroschüren. Berlin: Frank & Timme.
- Zhao, Jin (2011): Kulturspezifik, Inter- und Transkulturalität von Textsorten. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.), Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: de Gruyter, 123–143.

Adam Gołębiowski

Zur syntaktischen Kondensierung in Arbeiten deutscher und polnischer Germanistikstudierender¹

Abstract: The aim of this study is to analyse and compare the use of strategies of syntactic compression (also called syntactic condensation) in papers written by students of German philology, who are German and Polish native speakers. The paper also considers the use of these strategies in the articles written by German-speaking scientists.

Keywords: syntactic condensation, syntactic compression, academic writing, nominal style, contrastive linguistics

1 Einleitung

Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit dem Phänomen der syntaktischen Kondensierung bzw. der syntaktischen Kompression in schriftlichen Arbeiten deutscher und polnischer Germanistikstudierender. In Anlehnung an Kaehlbrand (1989: 34) verstehe ich die syntaktische Kondensation als Verfahren, das grundsätzlich „in der Unterdrückung der ‚selbständigen Prädikation‘ (Beneš 1981, 45) [besteht], also in der Ersetzung des finiten Verbs durch verkürzende Formen wie Nominalisierung des Verbs, Apposition, Partizipialkonstruktion, satzwertiger Infinitiv“.² Neben der Reduzierung von Nebensätzen auf Partizipial- und Gerundialkonstruktionen nennt Hoffmann (1998: 421) Genitiverweiterungen, präpositionale Substantivgruppen, einfache und erweiterte Attribute, Partizipialgruppen, Ellipsen, Aufzählungen und die Asyndese als Kondensationsformen, die für Fachtexte typisch seien.

Die vorliegende Analyse konzentriert sich auf die Strategien der syntaktischen Kondensierung, die direkt mit Unterdrückung der selbstständigen Prädikation (in Form von Sätzen bzw. Nebensätzen) zugunsten des Ausbaus von

1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Interdiskurs-Projekts, das auf der polnischen Seite gefördert wurde durch das Narodowe Centrum Nauki (NCN, Polnische Nationale Wissenschaftsstiftung, Nummer der Entscheidung DEC-2013/08/M/HS2/00044) und auf der deutschen Seite durch die Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung (Projekt 2014–19).

2 Zitat nach Hoffmann (1998: 421).

Nominal- bzw. Präpositionalphrasen verbunden sind. Im Mittelpunkt des Interesses steht daher der Gebrauch folgender Formulierungsmittel in wissenschaftlichen Texten: Nominalisierungen, Komposita, komplexe Nominal- und Präpositionalphrasen und Nebensätze. Anders gesagt wird im Folgenden verglichen, mit welchen Ausdrucksmitteln Prädikation und Attribution in Arbeiten deutscher und polnischer Germanistikstudierender realisiert werden. Es wird auf diese Weise geprüft, welche Verfahren zur syntaktischen Kondensierung in diesem Bereich in den Texten angehender deutsch- und polnischsprachiger Germanisten zu finden sind sowie welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede sich in diesem Bereich feststellen lassen.

Die empirische Basis der Untersuchung bilden studentische Texte aus dem Bereich Linguistik. 20 Arbeiten wurden dabei von deutschen und 20 Arbeiten von polnischen Muttersprachlern verfasst. Von jeder Arbeit wurde ein Abschnitt von 25 nacheinander folgenden Sätzen zur Analyse herangezogen. Dabei wurden die einleitenden und abschließenden Teile der Texte, die am stärksten schablonisiert sind und in denen die Autoren in großem Maße fertigen Formulierungsmustern folgen, nicht berücksichtigt. Es geht nämlich darum, nur diese Textteile zu analysieren, in denen ihre Autoren im Rahmen des wissenschaftlichen Stils frei unter den zur Verfügung stehenden Ausdrucksmitteln wählen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden auf Ergebnisse einer nach denselben Kriterien durchgeführten Analyse von Expertentexten bezogen. Hierbei handelt es sich um Textabschnitte im Umfang von 25 Sätzen, die aus 10 sprachwissenschaftlichen Artikeln deutscher Muttersprachler stammen.

Nach notwendigen terminologischen Erläuterungen wird der deutsche und der polnische wissenschaftliche Stil allgemein charakterisiert. Dabei soll vor allem erörtert werden, welche formalen Mittel zum Ausdruck der Merkmalzuweisung (Prädikation und Attribution) in beiden Sprachen für geisteswissenschaftliche Fachtexte typisch sind und welche Verfahren zur syntaktischen Kondensierung in beiden Sprachen zur Verfügung stehen. Es wird in diesem Zusammenhang auch auf den so genannten „verbalen“ und „nominalen“ Stil in deutschen und polnischen wissenschaftlichen Fachtexten eingegangen. In Bezug darauf werden Parameter diskutiert, nach denen die studentischen Arbeiten untersucht werden sollen. Anschließend wird die Analyse des Belegmaterials präsentiert.

2 Terminologisches

Bei den linguistischen Grundtermini, die zusätzlich fest in einer langen logisch-philosophischen Tradition verankert sind, wie es bei Prädikation der Fall ist,

haben wir es oft mit diversen Definitionsproblemen zu tun. Ähnlich verhält es sich mit dem Terminus Attribution bzw. Attribut. Fuhrhop/Thieroff (2005: 307–308) stellen zu Recht fest:

Obwohl der Terminus Attribut in allen gängigen Grammatiken des Deutschen zu finden ist und in den meisten Grammatiken mehr oder minder umfangreiche Kapitel zu Attributen enthalten sind, findet sich nur selten eine eindeutige und umfassende Definition dieses Begriffs.

Zusätzlich herrsche sowohl Uneinigkeit darüber, was im Nachbereich der Attributrelation möglich ist, das heißt zu welchen Elementen Attribute hinzutreten können, als auch über die möglichen Vorbereiche der Attributrelation, also darüber, welche Form die Attribute haben können. (vgl. Fuhrhop/Thieroff 2005: 307).

Im Folgenden beschränke ich mich darauf, beide Termini allgemein zu definieren, da es für die Ziele der vorliegenden Analyse weder möglich noch notwendig ist, die Diskussion zur definitonischen Bestimmung von Prädikation und Attribution ausführlich darzustellen.

In Anlehnung an Bußmann (2002: 528) und Glück/Rödel (2016: 526) verstehe ich daher unter Prädikation das Verfahren der Zuordnung von Eigenschaften zu Objekten bzw. Sachverhalten, das durch Prädikate, also (nach der traditionellen Auffassung) prototypisch durch einfache oder komplexe Verbformen bzw. durch Verbindungen aus einer Kopula und einem Prädikativ realisiert wird.

Attribute³, die Beneš (1981: 202) als „degradierte Prädikate“ bezeichnet, erfüllen dieselbe Funktion der Merkmalszuweisung. Sie sind nicht selbstständige nähere Bestimmungen von nominalen Satzgliedern. Als Bestandteile von Satzgliedern (prototypisch Nominalphrasen) sind Attribute Gliedteile und nicht selbstständige Satzglieder im Sinne von Engel et al. (1999). Beiden Verfahren (Prädikation und Attribution) ist also gemeinsam, dass sie dazu dienen, Entitäten Merkmale zuzuweisen. Formal-syntaktisch erfolgt die Merkmalszuweisung aber auf verschiedenen Ebenen. Die Bildung komplexer Nominalphrasen, in denen die nominalen Köpfe durch viele Attribute erweitert werden, trägt zur syntaktischen Kondensierung der Texte bei, denn die umfangreichen

3 An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Terminus „Attribution“ weder in den deutschen Lexika von Bußmann (2002) und Glück/Rödel (2016) noch im polnischen Fachlexikon von Polański (2003) vorkommt. Zu finden sind nur „Attribut“ bzw. im polnischen Lexikon „przydawka“ und „związek atrybutywny“.

Substantivgruppen, die als Satzglieder in die Satzstruktur eingebaut werden, erhöhen erheblich den Komplexitätsgrad einzelner Sätze.⁴

Bevor genauer auf die syntaktischen Charakteristika geisteswissenschaftlicher Fachtexte eingegangen wird, empfiehlt es sich noch, den Terminus Wissenschaftssprache besser zu beleuchten. Nach Spillner (1982: 34) kann man annehmen, dass Wissenschaftssprache „das Kommunikationsinstrument ist, das Vertreter einer wissenschaftlichen Disziplin zur fachlichen Verständigung untereinander verwenden“.⁵ Bei der Erörterung des Verhältnisses von Fach- und Wissenschaftssprachen weist Kretzenbacher (1998: 133) jedoch auf die mangelnde Reflexion über das für die Fachsprachenforschung grundlegende Konzept der Fachlichkeit hin.

Dieser Mangel führt notwendig oft zu zirkelhaften Definitionen von Fachsprache wie der vielzitierten als ‚die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten‘. (Hoffmann 1985, 53). Es gibt auch keine außerlinguistische Fach-Theorie, mit deren Hilfe der definitorische Zirkel (Fachsprache = Sprache im Fach) durchbrochen werden könnte [...]“ (Kretzenbacher 1998: 133).

Um den „definitorischen Zirkel“ zu umgehen, übernehme ich daher von Kretzenbacher (1998: 134) eine tentative Definition der Wissenschaftssprache als „Gesamtheit der Phänomene sprachlicher Tätigkeit [...], die im kulturellen Handlungsfeld der Wissenschaften auftreten und die zugleich dieses als theoriebildende und -verarbeitende Kommunikationsgemeinschaft sowie als gesellschaftliche Institution entscheidend konstituieren“. Dabei ist nach Steinhoff (2007: 20) zu wiederholen, dass seit den 1980er Jahren die Wissenschaftssprache nicht einfach als „eine Fachsprache unter vielen“ in der Forschung behandelt wird, was wesentlich damit zusammenhänge, dass die Wissenschaft in deutlich ausgeprägterem Maße sprachlich verfasst sei als andere fachliche Handlungsbereiche. Steinhoff (2007: 21) verweist hier auch auf die Feststellung von Kretzenbacher (1998: 134):

-
- 4 Eine genauere vergleichende Besprechung der Struktur von Nominalphrasen im Deutschen und Polnischen würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen. In diesem Zusammenhang sei daher auf die umfassende Darstellung in Engel et al. (1999) und eine Betrachtung dieser Problematik aus der kommunikativen Perspektive bei Gołębiowski/Engel (2014) verwiesen.
- 5 Zitat nach Trumpp (1998: 12).

Für die Wissenschaften ist die Sprache in ganz anderer und ausgezeichneter Weise konstitutiv als für die fachliche Tätigkeit in Bereichen wie den Handwerken, der Landwirtschaft oder dem Sport. Von der wissenschaftlichen Hypothesenbildung über die Stadien der Forschung bis zur Kommunikation und Diskussion von Forschungsergebnissen gibt es keinen sprachfreien Raum [...].

Ob die Wissenschaftssprache kulturabhängig ist oder nicht, wird in den letzten Jahren in der Wissenschaftssprachforschung breit diskutiert.⁶ Einerseits erscheint es offensichtlich, dass aufgrund derselben Funktionen und Ziele wissenschaftlicher Texte einige Eigenschaften für sie alle, unabhängig von wissenschaftlicher Disziplin, kulturellen Einflüssen und Sprache, in der sie verfasst wurden, charakteristisch sein müssen.

Bei Walter (1996: 41) z. B. lesen wir jedoch, dass sich unterschiedliche Fachtextsorten des gleichen Fachgebietes stilistisch ähnlicher sind als gleiche Fachtextsorten unterschiedlicher Fachgebiete.⁷ Bei Texten aus dem Bereich der Gesellschafts- bzw. Geisteswissenschaften kommen noch potentielle Unterschiede hinzu, die kulturell bedingt sind.

Gesellschaftswissenschaftliche Fachtexte zeichnen sich im Kontrast zu naturwissenschaftlichen und technischen Fachtexten durch eine Reihe von lexikalischen, grammatisch-syntaktischen und textuellen Besonderheiten aus. Diese beziehen sich nicht (nur) auf das erforderliche sprachliche Wissen und Können, sondern auch (und gerade) auf das zur Textrezeption notwendige enzyklopädische und Textstrukturwissen, das mehr oder weniger kulturell gebunden zu sein scheint. (Schröder 1989: 37)⁸

Bei einer konfrontativen Untersuchung von Fachtexten, die in verschiedenen Sprachen verfasst wurden, müssen neben den sprachlichen bzw. fachgebundenen auch kulturspezifische Unterschiede berücksichtigt werden. Die vorliegende Analyse konzentriert sich jedoch ausschließlich auf grammatische Phänomene. Alle Unterschiede in Strategien der syntaktischen Kondensation, die zwischen Arbeiten deutsch- und polnischsprachigen Germanistikstudierten vorkommen, lassen sich mit grammatischen Kontrasten zwischen beiden Sprachen erklären.

6 Aus Platzgründen kann diese Auseinandersetzung nicht ausführlicher besprochen werden. Es sei hier deshalb auf die kompakte Besprechung dieser Diskussion bei Steinhoff (2007: 28–30) verwiesen, der genauer beide Positionen präsentiert.

7 Vgl. auch Trumpp (1998: 13).

8 Zitat nach Trumpp (1998: 16–17).

3 Zur Syntax wissenschaftlicher Fachtexte

Nach Hoffmann (1998: 416) äußert sich die Spezifik der Fachsprachen in ihren Wortschätzen, wo sich jede von ihnen eine mehr oder weniger eigenständige Terminologie geschaffen habe, die zu einem Teilsystem des lexikalischen Gesamtsystems der jeweiligen Sprache geworden sei.

In der Grammatik gibt es keine fachsprachlichen Teil- oder Subsysteme und auch keine allgemeine Erweiterung durch die Fachkommunikation. Zu beobachten ist eher eine Einschränkung im Gebrauch der syntaktischen und morphologischen Mittel bei grundsätzlicher Beachtung des normativen Regelwerks. (Hoffmann 1998: 416)

Weinrich (1989: 132) stellt dazu fest:

Während sich die Wissenschaftssprachen von der Gemeinsprache in ihrem Wortschatz vor allem durch ihre große Komplexität und Expansivität unterscheiden, verhalten sie sich in der Syntax und Grammatik im Vergleich zur Gemeinsprache eher reduktiv, um nicht zu sagen reduktionistisch.⁹

Kretzenbacher (1991: 118–119) weist dabei darauf hin, dass textuelle Reduktion in der Wissenschaftssprache auf mehreren Ebenen auftritt. Von der Lexik, wo als Beispiele informationell extrem verdichtete Fachwörter in Form von komplexen nominalen oder adjektivischen Komposita oder auch Abkürzungen aufzuführen wären, bis hin zu Ebene der Textsorten, wo sich mit der Rekapitulation eine wissenschaftliche Gattung von Sekundärtexten finde, deren Aufgabe die weitere Kondensation wissenschaftlicher Primärtexte sei.

Die zentralen Strategien textueller Reduktion in der Wissenschaftssprache sind jedoch auf der Ebene der Syntax zu finden. Von dieser Ebene aus lassen sich auch vordergründig rein lexikalische Phänomene wie Nominalisierung und Deverbalisierung als Strategien der textuellen Reduktion verstehen. (Kretzenbacher 1991: 119)

Dass bestimmte semantische und syntaktische Strukturen bevorzugt und gleichzeitig andere vermieden werden, was pragmasemantisch und konventionell-stilistisch bedingt ist, kann nach Cirko (2009: 2013) als ein sprach- und fachübergreifendes Charakteristikum von Wissenschaftssprache(n) betrachtet werden. Diese ‚Reduktion‘ der gemeinsprachlichen Paradigmen auf bestimmte hochfrequente Kernbereiche (auch im syntaktischen Bereich) entspricht dabei den Erwartungen der Rezipienten dieser Texte (Kretzenbacher 1991: 132).

⁹ Zitat nach Kretzenbacher (1991: 131).

In Anlehnung an Kretzenbacher (1991: 118–124), der sich mit der „Syntax des wissenschaftlichen Fachtextes“ befasste, charakterisiert Trumpp (1998: 14) die deutschen Fachtexte folgendermaßen:

Der Fachtext ist gekennzeichnet durch Passivierung, modale und reflexive Konstruktionen sowie deverbale Adjektive. Die Deagentivierung korrespondiert mit einer Dominanz der 3. Person; die Desemantisierung des Verbs zeichnet sich aus durch eine Vielzahl von Funktionsverbgefügen und durch Wortartwechsel (substantivierte Infinitive und Partizipien, Derivationen). Bei den Satztypen finden sich fast ausschließlich umfangreiche Aussagesätze, deren hypotaktische Strukturen nicht sehr komplex sind. Satzwertige Infinitiv- und Partizipialgefüge oder Parenthesen dienen dabei der Ausdrucksökonomie.

Die polnischen Arbeiten zur Stilistik weisen auf ähnliche Merkmale als konstitutiv für die polnischen wissenschaftlichen Texte hin. In solchen Texten werden nämlich viele Substantivierungen gebraucht, was zum Erreichen eines hohen Abstraktheitsgrades beiträgt.

Im Unterschied zu den deutschen Bearbeitungen wird in der polnischen Literatur darauf verwiesen, dass in geschriebenen wissenschaftlichen Texten hochkomplexe hypotaktische Satzstrukturen dominieren. Auch die einzelnen Satzglieder sind syntaktisch kompliziert gebaut, was einerseits zur Eindeutigkeit und Präzision der Formulierung beiträgt, andererseits aber die Rezeption des Textes erschweren kann. Darüber hinaus sind auch in polnischen Texten unpersönliche und reflexive Konstruktionen sowie modale Ausdrücke charakteristisch, die die Objektivität der Aussagen garantieren sollen. (Gołębiowski 2015: 51)¹⁰

Bereits die sehr allgemeinen Charakterisierungen des deutschen und des polnischen wissenschaftlichen Stils weisen darauf hin, dass die syntaktische Kondensierung wesensmäßig dazugehört.

Dadurch wird auch die Tendenz sichtbar, die meisten und die wichtigsten Informationen durch nominale Strukturen auszudrücken, was mit einer starken Einschränkung des Formenreichtums und des semantischen Potentials verbaler Strukturen verbunden ist (Kretzenbacher 1991: 119). Zahlreiche Studien zur Wissenschaftssprache machen auf vielfältige Vorzüge nominaler Gruppen gegenüber ihren Paraphrasen aufmerksam, denen eine verbale Konstruktion zugrunde liegt.

Die Vorteile der Nomina für die Wissenschaftssprache ergeben sich nach Köhler (1974: 293) daraus, dass sie zur Hervorhebung der Begrifflichkeit, zur

10 Ausführlicher zum polnischen wissenschaftlichen Stil vgl.: Gajda (1982, 1990), Kurkowska/Skorupka (2001: 270–287), Wierzbicka/Wolański/Zdunkiewicz-Jedynak (2008: 87–90), Zdunkiewicz-Jedynak (2013: 127–142).

Vergegenständlichung und messbaren Vereinzelung wie auch zur Verallgemeinerung des Dargestellten fähig seien. Darüber hinaus sollen sie vom Formalen her die Möglichkeit bieten, für fehlende Verbformen einzutreten, sprachliche Ökonomie durch Komposition und Einsparung redundanter Redeteile zu bewirken, Attribute zur eindeutigen und übersichtlichen Präzisierung an sich zu binden und – je nach der notwendigen Akzentuierung – eine beliebige Stelle im Satz einzunehmen. Hoffmann (1998: 424) sieht den Vorteil der Funktionsverbgefüge, die eben besonders geeignet sind, für fehlende Verbformen einzutreten, auch darin, „dass sich die nominalen Elemente [der Funktionsverbgefüge, A.G.] leichter durch Attribute als die Verben durch adverbielle Bestimmungen präzisieren lassen, was letztlich der syntaktischen Kompression (...) dient“.

Diese „Informationsverlagerung vom Verb zum Nomen“ (Kretzenbacher 1991: 122) lässt sich an der hohen Frequenz nominalisierter Verben und Adjektive erkennen. Wie die Ergebnisse von Möslein (1974: 172) zeigen, bilden die Verbalabstrakta in 89,8% den Kern nominaler Gruppen, Adjektivabstrakta in 10,2%.¹¹ Den relativ hohen Anteil der Nomina im Text begünstigt auch die für die Wissenschaftssprache charakteristische Tendenz zur Reihung der Satzglieder (vgl. Beneš 1981: 202).

Die dominante Rolle nominaler Ausdrücke bestätigen auch Berechnungen anderer Forscher. Hoffmann (1998: 423) gibt nach Lesskis (1963: 9)¹² folgende Werte an: In der wissenschaftlichen Prosa sind 37,5% der Prädikate nominal, 62,5% verbal, wobei in der künstlerischen Literatur das Verb für 87%, ein nominaler Ausdruck nur für 13% der Prädikate stehe. Darüber hinaus machen Substantive und Adjektive in Fachtexten 50% bis 60% des Wortschatzes aus.

Unter diesen Umständen treten die Verben wegen ihrer funktionalen Fixiertheit mit 10% bis 14% Textdeckung stark zurück. (Angaben zu anderen Subsprachen und zur Gemeinsprache nennen zwischen 20% und 30%.) Ihre Bedeutung für die Fachkommunikation wird zusätzlich geschwächt durch die Verwendung von Partizipien als Prädikat in verkürzten Relativ- bzw. Attributsätzen, durch Gerundial- bzw. Adverbialpartizipialkonstruktionen, durch die Substantivierung in Funktionsverbgefügen und durch Prädikativa. (Hoffmann 1998: 425)

Als „den letzten Schritt auf dem Wege der Deverbalisierung“ bezeichnet Hoffmann (1998:424) die Verwendung der Kopula *sein* zwischen Nominalkomplexen, wie es oft in Definition der Fall ist, z. B. *Metalle sind Elemente mit eigentümlichem Glanz und meist guter Leitfähigkeit für Wärme und Elektrizität.*

¹¹ Zitat nach Beneš (1981: 194).

¹² Zitat nach: Hoffmann (1998: 423).

In diesem Zusammenhang macht er auf den sogenannten Nominalstil in wissenschaftlichen Texten aufmerksam, auf den auch im Folgenden kurz eingegangen werden soll.¹³

4 Syntaktische Kondensierung und der Nominalstil in wissenschaftlichen Texten

Betrachtet man das Repertoire der Mittel zur syntaktischen Kondensierung¹⁴, so fällt sofort auf, dass es sich größtenteils um Konstruktionen handelt, die in der Forschung als typisch für den Nominalstil genannt werden (vgl. z. B. Sanders 2003). Im Gegensatz zur syntaktischen Kompression wird der Nominalstil vielfach in Bearbeitungen zur Stilistik oder in Ratgebern zum Fach Akademisches Schreiben als Element der Wissenschaftssprache oft sehr kritisch beschrieben. Es empfiehlt sich daher auch, aus dieser Perspektive die syntaktische Kondensierung darzustellen, um diese Problematik möglichst vollständig zu erfassen.¹⁵

Sowinski (1999: 111–112) definiert den Nominalstil in Bezug auf seinen Gegenpart, d. h. den verbalen Stil, der „als die Tendenz bewertet werden [kann], möglichst viele dynamische Verben einzusetzen und Verbalsubstantive und andere Nominalisierungen zu meiden, während im Nominalstil die umgekehrte Tendenz vorherrscht“. Sowinski (1999: 111) bemerkt dabei zu Recht, dass bei der Bestimmung, ob wir es mit einem nominalen oder verbalen Stil zu tun haben, jedoch nicht quantitativ geurteilt werden sollte, d. h. nach der etwaigen höheren

13 Hoffmann (1998: 424) schreibt dazu: „Wie das Beispiel der Definition besonders deutlich zeigt, erfolgt die für die fachsprachliche Syntax so wichtige Merkmalzuweisung nicht nur in den Attributen der Subjektgruppe, sondern auch in der Prädikatgruppe durch die Verwendung nominaler Elemente, und letztlich trägt auch die häufige Verwendung des Passivs mit seinen Partizipien in bestimmten Fachtextsorten dazu bei, daß im Zusammenhang mit der wissenschaftlich-technischen Prosa immer wieder von ihrem ‚Nominalstil‘ die Rede ist“.

14 Es geht um die in der Einleitung des vorliegenden Beitrags genannten Mittel syntaktischer Kondensierung: also Nominalisierung des Verbs, Apposition, Partizipialkonstruktion, satzwertiger Infinitiv, die Reduzierung von Nebensätzen auf Partizipial- und Gerundialkonstruktionen, Genitiverweiterungen, präpositionale Substantivgruppen, einfache und erweiterte Attribute, Partizipialgruppen, Ellipsen, Aufzählungen und die Asyndese.

15 Die im Folgenden präsentierten Ausführungen zum Nominalstil gehen auf Gołębiowski (2015) zurück. Es werden nur die vom Standpunkt dieses Beitrags bedeutende Aspekte dieser Erscheinung angesprochen, mehr zum Thema Nominalstil in der Wissenschaftssprache vgl. Järventausta/Schröder (1997) und Gołębiowski (2015).

Anzahl von Verben oder Nomina, denn jeder Satz kann nur ein finites Verb als Prädikat, aber mehrere Nomina enthalten.

Als charakteristisch für den Nominalstil wird in der Fachliteratur die häufige Verwendung folgender Ausdrucksmittel genannt: Nominalisierungen, Komposita, Funktionsverbgefüge und komplexe Nominalphrasen. Man könnte noch Kopulasätze mit ausgebauten Prädikativen, Parenthesen und Reihungen nominaler Elemente hinzufügen (vgl. Gołębiowski 2015: 52–55).

Der Nominalstil ist, wie bereits erwähnt, ein wichtiges Charakteristikum deutscher wissenschaftlicher Texte. Darauf macht man auch die Studenten im universitären Unterricht beim Verfassen ihrer Arbeiten aufmerksam. Die Vermittlung dieses Formulierungsmusters ist ein wichtiges Element der Schreibdidaktik.

Für die polnischen Germanistikstudenten mit Polnisch als Muttersprache kann der Nominalstil oder die gekonnte Anwendung entsprechender Mittel zur syntaktischen Kondensierung in wissenschaftlichen Texten in vielerlei Hinsicht problematisch sein: Erstens gibt es zwischen dem Deutschen und dem Polnischen strukturelle Unterschiede im Bau von Nominalphrasen (z. B. in der Position von attributiv gebrauchten Adjektival- und Partizipialphrasen oder Genitivattribute) und zweitens wird sich ihre Verwendung, obwohl das Deutsche und das Polnische über ähnliches Repertoire an formalen Mitteln nominaler Ausdrucksweise verfügen, quantitativ unterschiedlich verteilen.

Die auf Deutsch schreibenden Polen müssen daher darauf achten, dass sie beim Verfassen ihrer deutschen Texte nicht die für das Polnische typischen Mittel syntaktischer Kondensierung verwenden. Dies lässt sich gut am Beispiel der Nominalkomposition zeigen. Die Nominalkomposition ist im Polnischen weniger produktiv als im Deutschen. Komposita kommen in polnischen wissenschaftlichen Texten viel seltener als Derivate vor.

Das deutsche Wort *Weltkulturerbe* wird im Polnischen am häufigsten als *światowe dziedzictwo kultury* übersetzt. Dem deutschen Kompositum entspricht also eine Nominalphrase mit Adjektiv- und Genitivattribut. Sehr oft ist in diesem Zusammenhang von der „Liste des Welterbes“ die Rede, die in polnischen Pressetexten als *lista światowego dziedzictwa kultury* fungiert. Hier haben wir es mit einer Phrase zu tun, die aus einem Kopf und drei Genitivattributen besteht. Ein Strukturmuster, das im Polnischen akzeptabel ist, wird in deutschen Stilistiken aber negativ bewertet.¹⁶ Der polnischsprachige Student

16 Sanders (2003: 293) gibt folgendes negatives Beispiel: *Das Verführerische des Genusses der Frucht des Guten und des Bösen verleitete Adam und Eva zum ersten Sündenfall.*

wird allerdings dazu tendieren, häufiger oder zu häufig Genitivattribute statt Komposita zu gebrauchen.

In Bezug auf den Nominalstil ist noch auf einen Widerspruch hinzuweisen. Die in Punkt 3 angeführten Arbeiten sind sich einig, dass die nominale Ausdrucksweise bzw. syntaktische Kompression charakteristisch für die wissenschaftliche Prosa ist. Auch in zahlreichen Ratgebern wird darauf hingewiesen, dass Komposita, Nominalisierungen und Funktionsverbgefüge in solchen Texten hochfrequent gebraucht werden sollen. Trotzdem findet man auch Stillehren, die den Verbalstil höher bewerten (Verben als „Königswörter“ seien anschaulicher, schlanker und dynamischer als Substantive, vgl. Sanders 2003: 298) und den Nominalstil als etwas Krankhaftes, als „Hauptwörterseuche“, bzw. „Substantivitis“ abwerten (vgl. Sanders 2003: 297). Die negative Bewertung des Nominalstils in einigen neueren Stillehren hängt nach Sowinski (1999: 111) damit zusammen, dass Darstellungen im Verbalstil lebendiger wirken.

Eine solche Sicht auf den Nominalstil und damit auch auf das Verfahren der syntaktischen Kondensierung vertreten auch die Autoren einiger Ratgeber zum Fach *Akademisches Schreiben*. Zwischen 2000 und 2016 wurden im deutschsprachigen Raum 640 Ratgeber (Monographien in Buchform bzw. mit paralleler Online-Ausgabe) herausgegeben.¹⁷ Natürlich war es nicht möglich, alle Quellen auf ihr Verhältnis zum Nominalstil hin zu prüfen. Hier werden daher nur zwei gegensätzliche Positionen angeführt. Kornmeier (2013: 198–199) schreibt Folgendes:

Substantive sind fraglos nötig und wichtig, aber nicht jedes ist zwingend erforderlich. Beispielsweise sind Verben i. d. R. viel „wertvoller“, da sie die Aussage des Satzes tragen. [...] Verzichten Sie – wo immer möglich und angemessen – auf Substantive und vor allem: Verzichten Sie darauf, Verben (aber auch Adjektive) zu substantivieren; denn die so geschaffenen Nominalkonstruktionen sorgen im Allgemeinen dafür, dass Ihr Text länger, „sperriger“, abstrakt und überdies weniger verständlich wird. Faustregel: Nominalkonstruktionen? – No!

Kritisch soll dazu angemerkt werden, dass die Studierenden keinen Ratgeber brauchen würden, wenn sie wüssten, wann es „möglich und angemessen“ ist, auf Substantive zu verzichten. Eine andere Einstellung finden wir bei Schäfer/Heinrich (2010: 88). In ihrem an die ausländischen Studierenden im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich gerichteten Ratgeber schreiben sie zum Nominalstil:

17 Vgl. dazu die Bibliographie von Cirko et al. (2017).

Klar erkennbar ist eine Tendenz zum Nominalstil, bei dem nominale Satzglieder die Hauptinformationen tragen. Dabei wird der Nominalstil in vielen Stilfibeln durchaus kritisch betrachtet: Er sei zu statisch, wenig anschaulich, zu viele Nomen würden zu einer umständlichen und hölzernen Sprache führen. Diesen Hinweis sollte man insofern berücksichtigen, als man den Nominalstil nicht in übertriebener Form benutzt. Der Vorteil von Nominalisierungen jedoch ist, dass sie gerade bei wissenschaftlichen Texten viel Information mit wenigen Worten transportieren und dem Text zu einer komprimierten, prägnanten Form verhelfen können.

Es ist daher nach Sanders (2003: 297) hervorzuheben: Wenn der Satz einigermaßen kurz ist und die Nominalgruppen überschaubar bleiben, ist dies, also der Nominalstil auf jeden Fall klarer als ein unübersichtlicher Periodenbau. Aufgabe der modernen Stilistik besteht dabei nach Sanders (2003: 299) darin, „sowohl exzessiven Formen des Nominalstils wie auch nicht mehr zeitgemäßen Verbalstils entgegenzuwirken; anzustreben ist ein ausgewogenes, kommunikationsadäquates Verhältnis zwischen Nominal- und Verbalorientiertheit des Satzbaus“.

Als Zwischenfazit der bisherigen Ausführungen kann festgehalten werden, dass syntaktische Kondensierung bzw. syntaktische Kompression eine charakteristische Eigenschaft deutscher geschriebener wissenschaftlicher Texte ist. Im weiteren Teil des vorliegenden Artikels soll der Frage nachgegangen werden, wie sich die deutschen und polnischen Germanistikstudierenden dieses Verfahrens bedienen und ob ihre Texte in dieser Hinsicht von den Texten ausgewiesener Germanisten abweichen.

5 Syntaktische Kondensierung in studentischen Arbeiten

In Bezug auf die oben besprochenen syntaktischen Eigenschaften deutscher wissenschaftlicher Texte erscheinen folgende Parameter maßgeblich, um den Grad der syntaktischen Kondensierung in geisteswissenschaftlichen Texten einzuschätzen:

- i. Anteil komplexer Nominalphrasen¹⁸
- ii. Gebrauch von Präpositionalphrasen mit adverbialer Funktion
- iii. Gebrauch von Nominalisierungen
- iv. Gebrauch von Nominalkomposita
- v. die quantitative Verteilung einzelner Prädikatstypen, vor allem das quantitative Verhältnis zwischen Vollverb-Prädikaten einerseits und solchen, die Kopulaverben und Funktionsverben enthalten.

18 Nach Urbaniak-Elkholy (2014: 61–67) gehe ich davon aus, dass ein komplexes Satzglied aus einem Kern und mindestens drei (un-)mittelbaren Attributen besteht.

- vi. das quantitative Verhältnis zwischen Nebensätzen und Infinitiv- bzw. Partizipialkonstruktionen in Satzgliedfunktion und solchen in der Funktion eines Attributs.

Die drei Gruppen der untersuchten Texte werden nun auf diese Kriterien hin analysiert und verglichen, um in jeder Gruppe allgemeine Tendenzen im Gebrauch der hier besprochenen Formulierungsmuster zu erfassen. Hervorzuheben ist dabei, dass das Ziel der Untersuchung nicht darin besteht, ein Inventar der Nominalphrasen in den analysierten Texten aufzustellen und die Ergebnisse dann zu vergleichen. Die Syntax nominaler Gruppen in wissenschaftlichen Texten deutscher und polnischer Autoren braucht eine vertiefte, qualitative und quantitative Analyse. Deswegen wird im Folgenden die Struktur von Nominalphrasen nur allgemein behandelt. Die oben genannten Parameter wurden vielmehr zusammengestellt, um zu ermitteln, wann nominale Strukturen Hauptträger der Informationen im Satz sind, in welchem Maße sie anstelle von satzartigen Konstruktionen (im Sinne von Engel et al. 1999) auftreten und ihre Funktionen im Satz übernehmen. Ein anschauliches Beispiel solcher Übernahme syntaktischer Funktionen durch nominale Elemente im Satz führt Eroms (2008: 145) an. Drei aufeinander bezogene Sätze werden hier zu einem einfachen Satz umgestaltet:

Füllen Sie bitte den Antrag aus und senden Sie ihn an das Wohnungsamt. Geben Sie bitte Gründe für Ihr Gesuch an. Im Wohnungsamt wird der Antrag bearbeitet. Sie erhalten dann Bescheid.

Nach Ausfüllung unter Angabe von Gründen und Absendung des Antrages an das Wohnungsamt erhalten Sie nach Bearbeitung Bescheid.

Wenn es um den Anteil komplexer Phrasen geht, so sind die Unterschiede zwischen Texten deutscher und polnischer Studierender¹⁹ ganz klar. In Arbeiten polnischer Studierender machen die Phrasen mit drei und mehr Attributen ungefähr 20% aus, während es in deutschen studentischen Texten fast 30% sind. In den deutschen Expertentexten sind es über 30%. Dabei ist das Repertoire der verwendeten Attribute, die Komplexität der Nominalphrasen sowie ihre strukturelle Vielfalt bei polnischen Studenten eingeschränkt im Vergleich zu ihren deutschsprachigen Kommilitonen, geschweige denn zu Experten. Am häufigsten werden die Nominalphrasen in polnischen Texten nämlich mit Adjektiven, bzw. Partizipien, Genitivattributen und Relativsätzen ausgebaut. Attributive Präpositionalphrasen und Appositionen kommen seltener vor. Dabei

19 Um der Einfachheit der Formulierung willen werden in weiteren Teilen des Beitrags auch die Bezeichnungen „polnische“ und „deutsche“ Studententexte gebraucht.

sind die vorangestellten Partizipialattribute nicht so komplex, wie es die Valenz der zugrunde liegenden Verben zulässt. Phrasen wie z. B. *eine vorherige Selektion von besonders prägnanten und wiederholt in jugendsprachlichen Umfeldern wahrgenommene[r] Adjektive* finden wir dagegen in Arbeiten deutscher Studierender, allerdings auch nicht besonders oft.

Diese Unterschiede lassen sich auf mangelnde Sprach- bzw. Textkompetenz der Nicht-Muttersprachler zurückführen, die folgerichtig zur Unsicherheit beim Umgang mit hochkomplexen Strukturen beitragen. Sehr gut lässt sich dies auch an der Verwendung von Präpositionalphrasen beobachten, die die Rolle adverbialer Nebenätze übernehmen sollen. Wie das oben angeführte Beispiel von Eroms (2008: 145) zeigt, bietet dieses Verfahren vielfache Möglichkeiten, ganze (Neben-)Sätze zu Präpositionalphrasen mit einem nominalisierten Verb zu reduzieren und auf diese Weise in großem Maße den Grad der syntaktischen Kondensierung im Text zu erhöhen. Der Gebrauch derartiger Konstruktionen stellt jedoch hohe Anforderungen sowohl an den Textproduzenten als auch an den Leser. Deswegen begegnet man in studentischen Arbeiten viel häufiger Kausalsätzen, die durch *denn, weil, da, deshalb* bzw. *deswegen* eingeleitet werden, als Präpositionalphrasen mit *wegen, aufgrund, dank*. In den analysierten Expertentexten sind diese Verhältnisse nicht so eindeutig. Als Präpositionalphrasen kommen (Präpositional-)Objekte und Adverbiale durchschnittlich 27-mal pro analysiertem Textabschnitt vor. Satzartig werden sie dagegen nur 14-mal pro Text realisiert.

Auch der Gebrauch von Nominalisierungen und von nominalen Komposita (Punkte iii und iv) ist eine effiziente Strategie der syntaktischen Kompression. Die Verwendung abgeleiteter Nomina setzt dabei gute Sprachkenntnisse voraus – der Autor muss das entsprechende Lexem in seinem aktiven Wortschatz gespeichert haben. Dies ist bei Nicht-Muttersprachlern nicht selbstverständlich. Die Bildung der Nominalkomposita, insbesondere der Ad-hoc-Prägungen, verlangt zusätzlich noch eine gewisse Kreativität bei der Gedankenformulierung. Es überrascht daher nicht, dass sich in dieser Hinsicht die Arbeiten polnischer Studenten sowohl qualitativ als auch quantitativ von den Texten deutscher Studierender und vor allem von den Expertentexten unterscheiden. In den untersuchten Abschnitten der Expertentexte kommen durchschnittlich 30 Nominalkomposita und 28 Nominalisierungen vor. In polnischen Studententexten liegen die Werte für beide Wortbildungsverfahren unter 20. Deutsche studentische Texte unterscheiden sich in dieser Hinsicht nicht so deutlich von den Expertentexten. Bildungen wie *Kommen-Konfigurativ-Variante, Partizip-II-Bedeutungen, Gesprochene-Sprache-Forschung* oder *der Rollen-, der Zeit- und der Situationsparameter* (alle vier Beispiele stammen aus deutschen Expertentexten)

kommen in studentischen Texten (sowohl polnischer als auch deutscher Autoren) sehr selten vor. Wenn es doch der Fall ist, werden sie von der Fachliteratur als direkte oder sinngemäße Zitate übernommen.

Unter Prädikatstypen überwiegen die Vollverb-Prädikate und Verbalkomplexe mit Modalverben (oft im Passiv) in allen drei untersuchten Texttypen. Am zweithäufigsten sind Kopulaverben mit Prädikativen und Funktionsverben als Prädikate. Wir haben es also nicht mit einer klaren Dominanz der Kopula- und Funktionsverben als Satzköpfe zu tun, die ihre lexikalische Bedeutung weitgehend eingebüßt haben. Trotzdem kann man allgemein feststellen, dass in den analysierten Textabschnitten die wichtigsten Informationen durch nominale Elemente vermittelt werden.

Allgemein lässt sich auch feststellen, dass satzartig häufiger Satzglieder als Attribute realisiert werden. Es geht hierbei vor allem um die durch *dass* eingeleiteten Objektsätze sowie Konditional- und Kausalsätze. Unter den attributiven Nebensätzen spielen die Relativsätze eine wichtige Rolle. Sie machen über die Hälfte der Attributsätze aus. Andere Typen von Attributsätzen, etwa die durch *dass* oder ein Fragewort eingeleiteten Nebensätze und die attributiven Infinitivkonstruktionen sind seltener.

6 Abschließende Bemerkungen

Das hier thematisierte Verfahren der syntaktischen Kondensierung bzw. der syntaktischen Kompression besteht grundsätzlich darin, dass satzartige Ausdrucksformen der Satzglieder durch ausgebaute nominale Phrasen ersetzt werden. Dabei werden in der Fachliteratur als Kondensationsformen folgende formale Mittel genannt: Nominalisierung des Verbs, Apposition, Partizipialkonstruktion, satzwertiger Infinitiv, Reduzierung von Nebensätzen auf Partizipial- und Gerundialkonstruktionen, Genitiverweiterungen, präpositionale Substantivgruppen, einfache und erweiterte Attribute, Partizipialgruppen, Ellipsen, Aufzählungen und die Asyndese.

Es wurde eine Kombination von Kriterien zusammengestellt, um den Grad der syntaktischen Kompression in den Texten deutscher und polnischer Germanistikstudierender einzuschätzen und diese Ergebnisse auf die Expertentexte als Maßstab des anzustrebenden wissenschaftlichen Stils zu beziehen.

Die Analyse hat ergeben, dass in studentischen Arbeiten unterschiedliche Defizite in diesem Bereich festgestellt werden können, vor allem wenn es um den Bau komplexer Nominalphrasen, die Verwendung von Nominalisierungen und Komposita, sowie die Ersetzung satzartiger Konstruktionen durch erweiterte Substantivgruppen geht. Polnische Studierende müssen darüber hinaus aus

dem Repertoire der zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel diejenigen aussuchen und verwenden, die dem wissenschaftlichen Stil gerecht werden. Es reicht nämlich nicht aus, einzelne Phrasen und Sätze grammatisch korrekt aufzubauen, sondern geht eben darum, die schriftliche Arbeit so zu gestalten, dass sie die Standards des deutschen wissenschaftlichen Textes erfüllt. Die Ausarbeitung entsprechender Übungen in diesem Bereich für die polnischen Studenten, die als Nicht-Muttersprachler auf zusätzliche Schwierigkeiten stoßen, ist ein dringendes Desiderat.

Literatur

- Beier, Rudolf (1980): Englische Fachsprache. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Beneš, Eduard (1981): Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht. In: Bungarten, Theo (Hrsg.), Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München: Fink.
- Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Cirko, Lesław (2009): Akceptacja w komunikowaniu się. Między preskrytywizmem a permisywizmem. Wrocław: Atut.
- Cirko, Lesław (2013): Deutsch als Sprache der Wissenschaft aus der Sicht eines Auslandsgermanisten. In: Deutsch in den Wissenschaften. Beiträge zu Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache Deutsch. München: Klett-Langenscheidt, 72–77.
- Cirko, Lesław/Gołębiowski, Adam/Schönherr, Monika/Zuchewicz, Tadeusz (2017): Deutsche Ratgeber für das Fach Akademisches Schreiben: ein bibliographischer Abriss 2000–2016. Wrocław: Quaestio/Dresden: NeisseVerlag.
- Engel, Ulrich/Rytel-Kuc, Danuta/Cirko, Lesław/Dębski, Antoni/Gaca, Alicja/Jurasz, Alina/Kątny, Andrzej/Mecner, Paweł/Prokop, Izabela/Sadziński, Roman/Schatte, Christoph/Schatte, Czesława/Tomiczek, Eugeniusz/Weiss, Daniel (1999): Deutsch-polnische kontrastive Grammatik. Heidelberg: Groos.
- Eroms, Hans-Werner (2008): Stil und Stilistik. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Fuhrhop, Nana/Thieroff, Rolf (2005): Was ist ein Attribut? In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 33, 306–342.
- Gajda, Stanisław (1982): Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym. Warszawa/Wrocław: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Gajda, Stanisław (1990): *Współczesna polszczyzna naukowa – język czy żargon?*. Opole: Instytut Śląski w Opolu.
- Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hrsg.) (2016): *Metzler-Lexikon Sprache*, 5. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Gołębiowski, Adam (2015): *Zum Nominalstil in der Wissenschaftssprache*. In: Błachut, Edyta/Gołębiowski, Adam (Hrsg.), *Kontroversen in der heutigen germanistischen Linguistik: Ansichten, Modelle, Theorien*. Wrocław: Atut/Dresden: NeisseVerlag, 49–64.
- Gołębiowski, Adam/Engel, Ulrich (2014): *Sachen charakterisieren*. In: Engel, Ulrich/Błachut, Edyta/Gołębiowski, Adam/Jurasz Alina: *Über Sachen reden. Sprechen im deutsch-polnischen Kontrast*. Hamburg: Kovač, 96–122.
- Hoffmann, Lothar (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*, 2., völlig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, Lothar (1998): *Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen*, in: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.), *Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. 1. Halbband. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 416–427.
- Järventausta, Marja/Schröder, Hartmut (1997): *Nominalstil und Fachkommunikation. Analyse komplexer Nominalphrasen in deutsch- und finnischsprachigen philologischen Fachtexten*. Frankfurt/M.: Lang.
- Kaehlbrandt, Roland (1989): *Syntaktische Entwicklungen in der Fachsprache der französischen Wirtschaftswissenschaften. Untersucht an der Textsorte ‚Lehrwerk‘ im Zeitraum von 1815–1984*. Stuttgart: Steiner.
- Kalverkämper, Hartwig (1980): *Der Begriff der Fachlichkeit in der Fachsprachen-Linguistik. Tradition, Kritik und Methoden-Ausblick*. In: *Fachsprache, Sonderheft 1*, 53–71.
- Köhler, Claus (1974): *Gemeinsprachliche „Ersatzverben“ bei der syntaktischen Realisierung fachbedingter Verbalsubstantive*. In: *Deutsch als Fremdsprache 11*, 292–298.
- Kornmeier, Martin (2013): *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht für Bachelor, Master und Dissertation*. Bern: Haupt Verlag.
- Kretzenbacher, Heinz Leonhard (1991): *Syntax des wissenschaftlichen Fachtextes*. In: *Fachsprache/International Journal of LSP 12/1991 (2)*, 118–137.
- Kretzenbacher, Heinz Leonhard (1998): *Fachsprache als Wissenschaftssprache*. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst

- (Hrsg.), Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 133–142.
- Kurkowska, Halina/Skorupka, Stanisław (2001): *Stylistyka polska: zarys*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lesskis, Georgii A. (1963): O razmerach predloženij v russkoj naučnoj i chudožestvennoj proze 60-yh godov XIX v. In: *Voprosy jazykoznanija* 3/1963, 92–112.
- Möslein, Kurt (1974): Einige Entwicklungstendenzen in der Syntax der wissenschaftlich-technischen Literatur seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* (Halle) 94, 156–198.
- Polański, Kazimierz (Hrsg.) (2003): *Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego*. 3. unveränderte Auflage. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Sanders, Willy (2003): Nominalstil/Verbalstil. In: Ueding, Gert (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 292–300.
- Schäfer, Susanne/Heinrich, Dietmar (2010): *Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten. Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich*. München: iudicium.
- Schröder, Hartmut (1989): Gesellschaftswissenschaftliche Fachtexte und interkulturelle Fachkommunikation: Probleme für den Fremdsprachenlerner und Übersetzer. In: *Special Language/Fachsprache* 11/1, 37–41.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst (1988): *Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Sowinski, Bernhard (1999): *Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen*. Stuttgart: Metzler.
- Spillner, Bernd (1982): Formen und Funktionen wissenschaftlichen Sprechens und Schreibens In: Ermert, Karl (Hrsg.), *Loccumer Protokolle* 6/1982: Wissenschaft – Sprache – Gesellschaft. Über Kommunikationsprobleme zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit und Wege zu deren Überwindung. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum, 33–57.
- Steinhoff, Thorsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Trumpp, Eva Cassandra (1998): *Fachtextsorten kontrastiv: englisch – deutsch – französisch*. Tübingen: Narr.

- Urbaniak-Elkholy, Magdalena (2014): Komplexe deutsche Nominalphrasen und ihre polnischen Entsprechungen. Eine konfrontative Studie. Frankfurt: Lang.
- Walter, Beate (1996): Interdisziplinäre Fachtextanalysen und Effektivierung des universitären Fremdsprachenunterrichts. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 24, 23–45.
- Weinrich, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch der Akademie der Wissenschaft zu Berlin 1989, 119–158.
- Wierzbicka, Elżbieta/Wolański, Adam/Zdunkiewicz-Jedynak, Dorota (2008): Podstawy stylistyki i retoryki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zdunkiewicz-Jedynak, Dorota (2013): Wykłady ze stylistyki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dorothee Heller

Textuell basierte Wissensvermittlung und (vor-)wissenschaftliches Schreiben an italienischen Hochschulen

Abstract: The traditional format of academic teaching in Italy is mainly characterised by a monologic style. As outlined in the euroWiss-Project the major purpose of this kind of knowledge mediation is transfer and consolidation of canonised knowledge. In linguistic terms it consists of a concatenation of speech actions. The article provides some insights into this teaching/learning discourse by giving an overview on practices of knowledge transfer, related linguistic actions and (pre)academic writing by Italian students of German.

Keywords: teaching/learning discourse in academic settings, academic writing, German as a foreign language, speech actions

Der Beitrag soll Einblicke in den Lehr-Lern-Diskurs an italienischen Universitäten geben. Im Folgenden werden zunächst der Forschungszusammenhang umrissen und Verfahren der Wissensvermittlung und damit zusammenhängende sprachliche Handlungen im Überblick skizziert. Im Anschluss sollen einige dieser Verfahren anhand von Beispielen aus der Lehre und aus studentischen Arbeiten im DaF-Bereich veranschaulicht werden. Insbesondere geht es dabei um die Verbalisierung von Einschätzungen.

1 Zum Forschungszusammenhang

Überlegungen zu einer Komparatistik der Wissenschaftssprachen (s. Ehlich z. B. 1993, 2010) sind in den letzten Jahren in verschiedenen Studien aufgegriffen und auch für das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen durch empirische Untersuchungen fruchtbar gemacht worden. Das Interesse richtete sich dabei primär auf Expertentexte (s. insbesondere da Silva 2014; Heller 2012; Roncoroni 2015; Veronesi 2011) und auf studentische Schreibprodukte (s. insbesondere Hornung 2003, 2014; Nardi 2017; Sorrentino 2012) sowie auf wissenschaftliche Vorträge (Carobbio 2015).

Der vorliegende Beitrag basiert auf Ergebnissen aus dem Projekt *euroWiss*, einem deutsch-italienischen Verbundprojekt, das in den Jahren 2011–2014 durchgeführt wurde, mit dem Ziel, einen Beitrag zu einer Komparatistik der

wissensvermittelnden Hochschulkommunikation zu leisten.¹ Der Schwerpunkt des Projektes lag – im Unterschied zu den o. g. Studien – auf dem universitären Lehr-Lern-Diskurs. Leitend war dabei die Frage, ob und wie sich das deutsche und italienische Universitätssystem diesbezüglich unterscheiden. Zu diesem Zweck wurden sprachliche Handlungen und Verfahren komparativ ermittelt, um Traditionen und Diversitäten der Wissensvermittlung empirisch zu dokumentieren (s. insbesondere die Beiträge in Heller/Hornung/Redder/Thielmann 2015, Redder/Heller/Thielmann 2014 und Hornung/Carobbio/Sorrentino 2014).

2 Textuell basierte Wissensvermittlung

Der akademische Lehrbetrieb in Italien basiert – vor allem in den Geisteswissenschaften – auf dem Dozentenvortrag. Der Weitergabe, Vernetzung und Konsolidierung von etabliertem, gesichertem Wissen steht – aufseiten der Studierenden – ein reproduktives Aneignen durch Lernen am Modell gegenüber (Heller 2014; Hornung 2014).

Diese Schwerpunktsetzungen unterscheiden die wissensvermittelnde Hochschulkommunikation an italienischen Universitäten nicht unerheblich von der akademischen Lehre im deutschsprachigen Raum, wo diskursive Praktiken im Format des Seminars ihren institutionellen Ort haben und die Wissensvermittlung durch Vorlesungen systematisch ergänzen. Der Semindiskurs ermöglicht bestehendes Wissen gemeinsam mit den Studierenden zu erarbeiten, zu diskutieren und gegebenenfalls kritisch zu hinterfragen.

Die Befunde des *euroWiss*-Projektes bestätigen die o. g. Schwerpunktsetzungen auch in Hinblick auf die Häufigkeit und die Verteilung von Phasen des Sprecherwechsels. So zeigen quantitative Auswertungen der deutschen und italienischen Videographie-Korpora, dass akademische Wissensvermittlung in Italien überwiegend durch eine dozentenseitige Verkettung von Sprechhandlungen erfolgt. Demgegenüber ist in den deutschen Daten vom ersten Studienjahr an zunehmend eine aktive studentische Beteiligung nachweisbar. Es zeigt sich außerdem, wie sich die Strukturen des *Turn-taking* im deutschen und italienischen Studienablauf verändern, bis hin zur Promotionsphase. In den deutschen Daten verschiebt sich das Verhältnis von Sequenzen des sporadischen

1 Partner waren die Universitäten Hamburg (Projektleitung) und die TU Chemnitz, in Italien die Universitäten Bergamo und Modena-Reggio Emilia. Gefördert wurde das Projekt von der VolkswagenStiftung und zwar im Rahmen der Forschungsinitiative Deutsch plus – Wissenschaft ist mehrsprachig (<https://www.slm.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/eurowiss.html>; letzter Abruf: 27.01.2018).

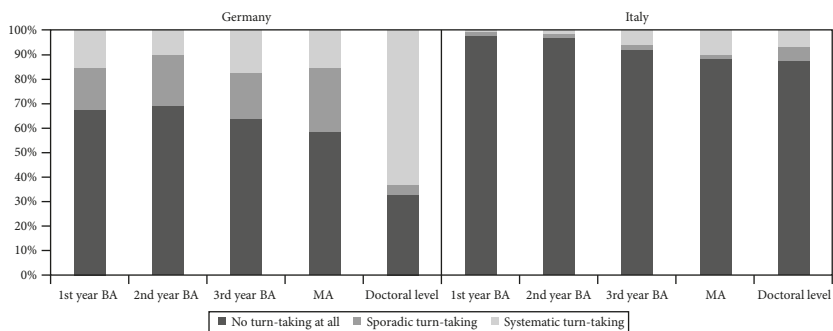


Abb. 1: *Turn-taking* in LV an deutschen und italienischen Universitäten (euroWiss-Korpus: <https://www.slm.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/euowiss.html>)

Sprecherwechsels hin zum systematischen *Turn-taking*. In den italienischen Daten dominiert das monologisch verkettende Format des Dozentenvortrags auch noch in der Promotionsphase (vgl. Abb. 1).

Aufgrund der hier skizzierten Merkmale, die in den Untersuchungen des *euroWiss*-Projektes erarbeitet und dokumentiert wurden, ist der Lehr-Lern-Diskurs an italienischen Hochschulen als vorwiegend textuell basiert einzustufen, denn im Vordergrund steht die Tradierung, Vernetzung und Konsolidierung von Wissen – dem Überlieferungsqualität zugesprochen wird (s. mit Blick auf das Verhältnis Schriftlichkeit-Mündlichkeit Heller/Hornung/Carobbio 2015).

3 Sprachliche Verfahren und Handlungen akademischer Wissensvermittlung in Italien

Die Verfahren im Dozentenvortrag lassen sich zunächst nach Wissenspräsentation und Wissensbearbeitung gruppieren. Wissenspräsentation kann durch einfaches Vorlesen oder Referieren aus dem Vorlesungsskript erfolgen. Zum Teil verbinden sich diese Verfahren der Wissenspräsentation im Zusammenhang mit direkten oder indirekten Bezugnahmen auf die Forschungsliteratur bzw. Zitaten daraus.

Wissensbearbeitung erfolgt in Hinblick auf hörerseitiges Verstehen und im Kontext erklärenden Handelns, und ist einem übergeordneten Zweck geschuldet: Zusammenhänge deutlich und nachvollziehbar zu machen (s. einschlägig dazu Hohenstein 2006 mit Bezug auf wissenschaftliche Vorträge). Supportiv eingesetzte sprachliche Handlungen sind beispielsweise Erläuterungen, die Verstehensproblemen antizipierend oder reparativ gegensteuern (Hohenstein 2006).

Darüber hinaus ließen sich in den *euroWiss*-Daten sehr häufig Frageformulierungen ohne Sprecherwechsel beobachten, die zum Teil in Form von regelrechten Fragebatterien eingesetzt werden. Wenngleich es sich um Fragen handelt, die keine Beantwortung seitens der Studierenden einfordern, sondern regelmäßig von den Dozenten selbst beantwortet werden (s. Carobbio/Heller/Di Maio 2013), sind solche Fragen dennoch nicht als „rhetorisch“ zu verstehen, sondern eher als verstehenssteuernde bzw. -organisierende Fragen einzustufen. Weitere sprachliche Handlungen, die bei der Wissensbearbeitung relevant werden und in den italienischen Daten in großem Umfang nachweisbar waren, sind reformulierende Handlungen (Bührig 1996), d. h. Umformulierungen oder – seltener – Zusammenfassungen, mit denen einzelne Wissens Elemente in der mentalen Sphäre der Hörer verankert werden, ohne dass neues Wissen hinzugefügt wird (zu Beispielen aus dem *euroWiss*-Korpus s. Heller 2015).

Um – hörerseitig vermutetes oder sichtbar gewordenes – Nicht-Verstehen zu bearbeiten, werden darüber hinaus Begründungen eingesetzt (s. Ehlich/Rehbein 1986: 88 ff.) sowie Beispiele herangezogen, die zur Unterstützung der Wissensprozessierung beitragen, indem sie das Vorwissen der Studierenden in Anspruch nehmen.

Darüber hinaus war sowohl bei der Wissenspräsentation als auch in Kombination mit sprachlichen Handlungen der Wissensbearbeitung zu beobachten, dass die Dozenten Bewertungen explizit machen und dadurch bestimmte Wissens Elemente als besonders relevant qualifizieren. Solche Hervorhebungen – um die es im Folgenden gehen wird – sind ein Teilaspekt des Einschätzens, dessen Bedeutung für den Lehr-Lern-Diskurs von Redder (2002) detailliert dargestellt wurde.

Die sprachlichen Verfahren erfolgen im Illokutionsverbund, die jeweiligen Kombinationen können unterschiedlich sein (s. Heller 2014, Heller/Hornung/Carobbio 2015).²

4 Einschätzen (und Bewerten)

Entwicklungsphasen des wissenschaftlichen Einschätzens sind von Redder (2002) in ihren mentalen Voraussetzungen und mit Blick auf die möglichen Wissenskonstellationen rekonstruiert worden. Dabei differenziert Redder

2 Die Zusammenstellung dieser Verfahren ließe sich weiter ergänzen, z. B. in Hinblick auf Aufforderungshandlungen oder autokomentierende Handlungen des Retrozipierens und Antizipierens, mit denen die Dozenten ihre Diskursplanung durchsichtig machen (Heller 2018).

(2002: 14–19) in Anknüpfung an die von Ehlich/Rehbein (1986) angesetzten Strukturtypen institutionellen Aktentwissens zunächst zwischen dem außer-universitären Wissen der Studierenden (Π_s) gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen der jeweiligen Fachgemeinschaft, also dem eigentlichen Forschungswissen (Π_f). Zwischen diesen beiden Polen ist das Dozentenwissen (Π_D) situiert, das sich zum Teil mit dem Forschungswissen berührt, aber durch hochschuldidaktische Kenntnisse geprägt ist. Das Wissen der Studierenden entwickelt sich graduell von einem forschenden Lernwissen (Π_{FL}) hin zu einem lernenden Forschungswissen (Π_{LF}).

Das Einschätzen – als „wesentliche sprachliche Handlung der universitären Wissensvermittlung“ (Redder 2002: 14) – wird im Laufe des Studiums schrittweise entwickelt. Es handelt sich um einen Prozess, der individuell unterschiedlich verläuft: von einer Phase, in der sich die Studierenden im Zuge des universitären Lernprozesses durch das vermittelte Dozentenwissen mit dem forschenden Handeln vertraut machen, bis hin zu einer Phase, in der die Studierenden sich mit zunehmender Selbstständigkeit mit wissenschaftlichem Wissen auseinandersetzen.

Einschätzen und Bewerten werden innerhalb des bei Ehlich/Rehbein (1986: 16) vorgestellten und für die schulische Kommunikation zentralen Handlungsmusters „Aufgabe stellen/Aufgabe lösen“ unterschiedlichen Bereichen zugeordnet, und als mentale Handlungen (*bewerten*) bzw. interaktionale (*einschätzen*) Handlungen gefasst. Diese mit Blick auf Lehrer-Schüler-Gespräche vorgenommene Unterscheidung wird hier übernommen. Bei der Handlungskonstellation der im Folgenden besprochenen Beispiele ist jedoch zu bedenken, dass es sich jeweils um Sprechhandlungsverkettungen handelt.

Zunächst soll es darum gehen, wie Einschätzungen im Dozentenvortrag verbalisiert und dadurch sichtbar werden. Die dazu herangezogenen Transkriptauszüge stammen aus Vorlesungen zur Soziologie (BA) und Germanistik (MA) sowie aus einer Lehrveranstaltung für Doktoranden. Die italienischsprachigen Beispiele werden auch in Übersetzung zugänglich gemacht. Im Anschluss daran werden einige Beispiele aus Arbeiten diskutiert, in denen italienische Studierende ihre ersten Schritte zum vorwissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch unternehmen.

5 Dozentenseitige Verbalisierung von Einschätzungen

Einschätzungen können auf vielfältige Weise sprachlich ausgedrückt werden. In den Dozentenvorträgen des italienischen *euroWiss*-Korpus geschieht das z. T. sehr explizit, etwa durch Rückgriff auf bewertende Symbolfeldausdrücke

(wie *importante* oder *interessante*). In Beispiel (1) stellt die Dozentin im Rahmen einer Einführung in die Soziologie Diltheys Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaften vor und nennt in diesem Zusammenhang einschlägige naturwissenschaftliche Methoden (1a). Bei der Lektüre aus ihrem Skript (1b) unterbricht sie sich dann selbst, um eine Konkretisierung einzuschleiben (1c):

(1): **Transkriptausschnitt aus Dozentenvortrag: Einführung in die Soziologie (Soz_V_2)**

- (1a) Df: I metodi privilegiati per arrivare, appunto, a questa conoscenza sono l'osservazione – importantissima – ..eh .. l'esperimento e la comparazione. *Die beliebtesten Methoden um eben zu dieser Erkenntnis zu kommen, sind die Beobachtung – ganz wichtig – ..äh .. das Experiment und der Vergleich ((1,3))*
- (1b) Mentre, infatti, l'oggetto – dice Dilthey – eh delle scienze della natura è costituito da una realtà esterna all'uomo che tale ha/ca – **e qui è importante** – tale resta anche nel corso del processo conoscitivo *Während nämlich der Gegenstand – sagt Dilthey – der Naturwissenschaften Teil der Wirklichkeit ist, die vom Menschen losgelöst ist, der diese hat/ – und das ist hier wichtig – dies bleibt so auch im Zuge des Erkenntnisprozesses*
- (1c) – se io sto studiando la/la/· la legge di gravità, non è che la mia presenza · influenza · il percorso · conoscitivo o influenza, appunto, eh la/la/la/la legge, no? E cambia la legge di gravità se io sono lì o non sono lì – ... *– wenn ich das/das/ · das Gesetz der Schwerkraft beobachte, ist es nicht so, dass meine Gegenwart · den Prozess · der Erkenntnis · beeinflusst oder eben äh das/das/das/das Gesetz beeinflusst, oder? Und das Gesetz der Schwerkraft sich ändert, wenn ich da bin oder nicht ...*

Die Dozentin macht an zwei Stellen qualitative Einschätzungen durch parathetische Einschübe explizit. Zum einen (1a) hebt sie die Bedeutung einer der genannten Methoden (*osservazione/Beobachtung*) hervor (*importantissima/ganz wichtig*) und setzt sie gegenüber den anderen beiden (*esperimento e comparazione/Experiment und Vergleich*) ab. Zum anderen (1b) unterstreicht sie ein spezifisches Wissenselement (*e qui è importante/und das ist hier wichtig*): und zwar die Unabhängigkeit des Gegenstands naturwissenschaftlicher Arbeit vom beobachtenden Subjekt. Durch die deiktische Prozedur (*qui*) werden die Hörer sowohl auf den Textraum orientiert als auch auf den Vorstellungsraum, in dem das Diltheysche Gedankengebäude entwickelt wird. Die expliziten Verbalisierungen der positiven Einschätzung leisten einen Beitrag zum Verständigungshandeln. Weitere sprachliche Mittel und Verfahren, die dabei von der Dozentin supportiv eingesetzt werden (1c), sind nachgeschobene Reformulierungen (Bührig 1996), mit denen die Dozentin das Forschungswissen (hier: die Unabhängigkeit des Gegenstands vom beobachtenden Subjekt) schrittweise vereinfacht,

indem sie es auf eine alltagssprachlich formulierte Konkretisierung herunterbricht (vgl. ebenfalls Heller 2018).

Hinzuweisen ist in diesem Fall auch auf einzelne sprachliche Ausdrücke wie *appunto/eben* (1a) oder *infatti/nämlich* (1b), die sehr häufig im Zusammenhang mit explikativen Verfahren eingesetzt werden (zu *infatti* s. einschlägig Nardi 2010).

Transkriptauszug (2) stammt aus einer späteren Phase des italienischen Hochschulstudiums. Die Lehrveranstaltung ist Teil eines fachübergreifenden Seminarzyklus für Promovenden und hat als Thema *Walter Benjamin und die Rolle des Übersetzers*.³

Ogleich sich die Lehrveranstaltung Seminar nennt, handelt es sich in weiten Teilen um einen Dozentenvortrag, der allerdings frei gehalten wird. In dem ausgewählten Beispiel formuliert die Dozentin eine Einschätzung bezogen auf die Rolle des Dichters/Übersetzers in der Auffassung Benjamins:

(2): Transkriptausschnitt aus Dozentenvortrag für Promovenden (GerSpr_K_5)

Df: **Guardate che questo è importante, perché secondo me** Benjamin è il primo che comincia a concepire un'idea assolutamente non antropocentrica sia della eh poesia, sia della lingua, sia di tutto ciò che attiene anche alla crea/alla creazione umana, no?

Sehen Sie, das ist wichtig, weil Benjamin meiner Ansicht nach der erste ist, der in irgendeiner Weise beginnt, eine Auffassung zu konzipieren, die absolut nicht anthropozentrisch ist, von Dichtung sowie von Sprache sowie von all dem, was auch der menschlichen Schöpfung inhärent ist, nicht?

Die dozentenseitige Einschätzung wird auch hier in einem Illokutionsverbund eingeführt und verstärkt mit einer Aufforderung an die Hörer (*guardate*) sowie mit einem objektdeiktischen Ausdruck (*questo*) verknüpft, der bei den Hörern eine Refokussierung der vorangehenden Ausführungen zum Poetikverständnis Benjamins auslöst.

Die Dozentin geht dann über zu einer Begründung (*perché*), die sie explizit als ihre persönliche Ansicht kennzeichnet. Die Modalisierung der bewertenden Handlung mittels Angabe der persönlichen Ansicht (*secondo me*) zielt auf einen Abgleich des Dozentenwissens mit den Wissensbeständen der Studierenden ab, die über dieses Wissen noch nicht verfügen. Gleichzeitig positioniert sich die Dozentin durch die Bewertung, die supportiv zu einer Begründung eingesetzt

3 Für eine Kontextualisierung und Detailanalyse von signifikanten Passagen der Lehrveranstaltung s. Carobbio 2014.

wird, als Expertin, die es versteht, Wissensrelationen herzustellen (hier: welche Rolle Benjamin in einem in diesem Zusammenhang nicht näher skizzierten Spektrum von Sprachphilosophen beanspruchen darf).

6 Zwischenfazit: häufige Konfigurationen sichtbar gemachter Einschätzungen

In den verschiedenen Phasen der akademischen Lehre lassen sich ähnliche Verfahren beobachten, mit denen bestimmte Elemente des Dozentenwissens oder des über den Dozenten vermittelten Forschungswissens als relevant gekennzeichnet werden:

- | | | | |
|-----|--|--|--|
| (3) | Einschätzungen und Begründungen | Questo è importante perché da questo punto di vista viene sottolineato ... (Soz_V_2) | <i>Das ist wichtig, weil durch diesen Gesichtspunkt unterstrichen wird ...</i> |
| (4) | Einschätzungen und verstehensorganisierende Fragen | Perché questo ehm questa/questo saggio/questa/questo passaggio è importante per/per la/per il materialismo di Benjamin? Perché il/ehm ciò che è la folla è ... (GerSpr_K_5) | <i>Warum ist dieser ähm diese/dieser Beitrag, diese/ diese Passage: wichtig für den Materialismus von Benjamin? Weil der/ ähm das, was die Menge darstellt, ist ...</i> |
| (5) | Einschätzungen und Erläuterungen | Stichwort ist hier also Sprachlosigkeit. Äh die Sprachlosigkeit ist vielleicht das/ hm (ja) das wichtigste Leitmotiv, das wichtigste Thema dieser Novelle. (Ger_Lit_V_4) | |

Explizit verbalisierte Einschätzungen werden häufig mit Begründungen verknüpft, auch ohne dass hier das gesamte Handlungsmuster des Begründens durchlaufen wird (3). Zu den häufigeren Konfigurationen gehört auch die Einbettung explizit verbalisierter Einschätzungen in sogenannte verstehensorganisierende Fragen (Carobbio/Heller/Di Maio 2013), die keine Antwort seitens der Studierenden einfordern, sondern von den Dozenten selbst beantwortet werden und die ihrerseits supportiv zu Begründungen sein können (4). Häufig erfolgen qualitative Einschätzungen im Zusammenhang mit Erläuterungen, die reparativ, supportiv oder präventiv zur Erleichterung der Verarbeitung des vermittelten Wissens nachgeliefert werden. In Beispiel (5), das aus einer germanistischen Lehrveranstaltung aus einem MA-Studiengang stammt, sind darüber hinaus Wiederholungen und Umformulierungen zu beobachten (*Sprachlosigkeit. Äh die Sprachlosigkeit; das wichtigste Leitmotiv, das wichtigste Thema*). Die erneute

Versprachlichung von bereits verbalisierten Wissenselementen in Form von Reformulierungen ist in den italienischen Daten eine sehr häufige Erscheinung und kann unterschiedlichen Zwecken dienen. Häufig steht sie im Zusammenhang mit dem Bemühen der Lehrpersonen, vermitteltes Sach- bzw. Fachwissen im mentalen Bereich der Studierenden zu fixieren (s. Heller 2015).

7 Studieren und studentisches Schreiben an italienischen Universitäten

Der Perspektivenwechsel zu studentischen Arbeiten, in denen Einschätzungen explizit gemacht werden, setzt einige Bemerkungen zu der Rolle des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens in Italien voraus (detaillierter Hornung 2014). Die Universitätsausbildung ist durch einen weitgehenden, institutionell bedingten Verzicht auf eine Didaktik des Schreibens geprägt – und entsprechend nicht selten von einer jahrelangen Schreibpause zwischen Abitur und Bachelor-Arbeit. Insbesondere in den Geisteswissenschaften herrschen mündliche Prüfungen vor. Für die Studierenden geht es vor allem darum, dozentenseitig vermitteltes oder durch Handbücher bzw. in der Forschungsliteratur überliefertes Wissen zu memorieren und angemessen zu reproduzieren. Das Repetieren von Wissen zum Zweck des Vortragens in der Prüfung hat seine Basis in einer textuell konzeptualisierten Wissensvermittlung und zieht sich als Konstante von der Schule bis weit in fortgeschrittene Phasen des Studiums.

Das italienische Hochschulsystem lässt daher nur wenig Raum für ein „diskursives Probehandeln“ (Redder 2014: 34), wie es in Deutschland etwa im Seminardiskurs üblich ist und in der systematischen Einübung in die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen durch Leistungsnachweise in Form von Referaten und Hausarbeiten erfolgt. Trotz organisatorischer Trennung wird das schulische Lehr- und Lernverhalten im akademischen Lehr-Lern-Diskurs dozenten- und studentenseitig in vieler Hinsicht beibehalten, sodass – wie Hornung (2014: 214) zu Recht hervorhebt – „der Dichotomie forschendes Lernen – lernendes Forschen [...] die Probephase versagt bleibt“⁴.

Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass das Verb *studiare* sowohl das schulische Lernen als auch das Universitätsstudium bezeichnet. Analog dazu gelten Schüler wie Studierende der Hochschule als *studenti* (s. hierzu detaillierter Hornung 2014: 214–216). Dass die Grenzen zwischen Schule und Studium

4 Redder (2014: 35) unterscheidet vier Traditionsstränge universitärer Lehr-Lern-Prozesse: repetitives Lernen, reproduktives Lernen, entwickelndes (mitkonstruktives) Lernen, produktives Lernen.

weniger konturiert sind als im deutschsprachigen Raum, zeigt sich auch an Ausdrücken wie *ricerca*, der nicht nur die wissenschaftliche Forschung bezeichnet, sondern generisch auch für schulische oder außeruniversitäre Recherche und das bloße Zusammenstellen von Wissens-elementen zu einem bestimmten Thema verwendet wird. Auch der Ausdruck *tesina* taucht in verschiedenen Ausbildungszusammenhängen auf und bezeichnet sowohl eine fachübergreifende Arbeit für Abiturprüfungen, als auch eine Hausarbeit im Studium, und z. T. auch die BA-Abschlussarbeit – hier als Diminutivform von und in Abgrenzung zu der MA-Abschlussarbeit (*Tesi di laurea magistrale*).⁵

Eine stärkere Berücksichtigung findet die Entwicklung wissenschaftssprachlicher Kompetenzen allenfalls in den Fremdsprachenphilologien – insbesondere in der Germanistik, nicht zuletzt auch deshalb, um die Studierenden auf andere Modalitäten von Leistungsnachweisen vorzubereiten, mit denen sie sich bei einer Entscheidung für ein Auslandssemester im deutschsprachigen Raum zwangsläufig vertraut machen müssen.

8 Studentenseitige Verbalisierung von Einschätzungen

Es kann nicht erstaunen, dass sich in den ersten (vor)wissenschaftlichen Schreibversuchen Verfahren der Wissenspräsentation und -bearbeitung wiederfinden, die sich auch im Dozentenvortrag beobachten lassen, wie an Beispielen aus dem Modeneser *Tesine*-Korpus aufgezeigt werden konnte (Heller/Hornung/Carobio 2015).

Was die Verbalisierung von Einschätzungen betrifft, lassen sich bei einer Durchsicht von Seminararbeiten italienischer ErasmusstudentInnen eine Reihe von Formulierungen festhalten, die hier unkorrigiert wiedergegeben und in Bezug zu ihren Funktionen gesetzt werden:

- | | | |
|-----|---|--|
| (6) | Argumentative Begründung der eigenen Themen- oder Textauswahl | Ich finde sehr interessant , zwei Nachbarsprachen zu analysieren |
| (7) | Überleitung zu Schwerpunktsetzungen | Es ist auffällig zu bemerken , dass es eine Unterscheidung zwischen Ost- und Westpolen entsteht ... |
| (8) | | Ein der wichtigsten Punkte ist die Beziehung zwischen ... |
| (9) | Einleitung von Erläuterungen | Die Begriffe sind zentral und sehr wichtig/sehr bedeutend |

5 Zur Gegenüberstellung von Hausarbeit und *tesina* sowie zum erklärenden Handeln beim studentischen Schreiben s. Nardi (2016, 2017).

- | | | |
|------|---|---|
| (10) | Positionierung in einer Wissenslandschaft | Ich nehme an/glaube , dass ... |
| (11) | | Ich finde dafür die Beschreibung sehr emblematisch |
| (12) | | Ich finde sehr gelungen , dass ... |
| (13) | Thematisierung des eigenen Lern- bzw. Erkenntnisprozesses | Als ich das Lesen des Romans begann, hielt ich für selbstverständlich, dass |
| (14) | | Endlich ist es auch sehr wichtig, eine Lehre aus die Vergangenheit zu ziehen |

Die auf diese Weise verbalisierten Einschätzungen dienen offensichtlich unterschiedlichen Zwecken und werden in unterschiedlichen Konfigurationen sichtbar: Einschätzungen zur Begründung und Rechtfertigung der Themenwahl (6) sind insbesondere in Einleitungen zu beobachten. Wenn qualitative Einschätzungen absatzleitend, also an Übergangsstellen eingefügt werden und auf diese Weise eine Art Konnektorfunktion übernehmen (7, 8) sowie als Einleitung von Erläuterungen dienen (9), spielen zweifellos auch Formulierungsunsicherheiten eine Rolle. Studentenseitige Meinungsäußerungen und das Herausstellen der Relevanz des Wissens durch persönliche Stellungnahmen (10, 11, 12) zeigen Versuche, einen Rollenwechsel vom Lernenden zum Experten sichtbar zu machen. Zuweilen spiegelt diese Art von Einschätzungen das Bestreben der Studierenden wider, zu zeigen, dass sie ihr außeruniversitäres Wissen weiterentwickelt haben. Freilich kann man hier allenfalls von einem Anfangsstand des forschenden Lernwissens sprechen.

Ich greife aus diesem Spektrum zwei Beispiele aus einer Seminararbeit von einer Studentin der Universität Bergamo heraus, die ihr Erasmussemester am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg absolviert hat.⁶ Für ihre 17-seitige Arbeit, in deren Mittelpunkt Christa Wolfs Erzählung *Kindheitsmuster* steht, wählt sie den Titel *Generation der Schuldigen*. Der Arbeit sind sowohl ein Vorwort als auch eine Einleitung vorangestellt. Im Vorwort ordnet die Studentin ihre Textgrundlage in einen größeren Zusammenhang ein und stellt ihre Arbeit vor. Zwischen diesen beiden Teilen des Vorworts geht sie auf einen spezifischen inhaltlichen Aspekt ein (s. im folgenden Bsp. 15d). Im Anschluss daran referiert sie

6 Ich danke Dr. Tiziana Roncoroni für die Überlassung dieser Arbeit und für weitere studentische Produktionen, die sie bei ihrer Tätigkeit als Tutorin am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie in Heidelberg gesammelt hat.

knapp aus einigen Studien zum Thema Kindheit, Erinnerung und Gedächtnis (1. *Einleitung über Kindheit und Reminiszenz*). Daran anknüpfend gibt sie einen biographischen Überblick zu den ersten Lebensjahren der Hauptperson Nelly bis zum Ende des 2. Weltkriegs (2. *Geschichte einer Kindheit in dem dritten Reich*) und kommentiert einige Episoden aus dieser präadoleszenten Phase (3. *Übereinstimmung: Kindheitsglauben*). In dem zentralen Kapitel der Arbeit (4. *Ein verlorenes Paradies: Übergang zur Pubertät*) legt die Studentin ihre persönlichen Interpretationen der Veränderungen – und Orientierungslosigkeit – der Hauptfigur dar, die sie mit deren Eintritt in eine neue Entwicklungsphase in Zusammenhang bringt, in der sich Nelly von der NS-Ideologie distanziert und mit Schuldgefühlen auseinandersetzt. Im Fazit (5. *Schlusswort*) leitet die Studentin zu allgemeinen Fragen der Opfer des Nationalsozialismus über und bringt ihre persönliche Leseerfahrung ein (s. oben Bsp. 13). Das knappe Literaturverzeichnis verzeichnet sechs Angaben zur Sekundärliteratur.

Insgesamt weist die Arbeit erhebliche sprachliche Mängel auf, zeigt aber eine durchdachte Struktur. Unverkennbar ist eine gewisse Unbeholfenheit bei dem Versuch, eigene Überlegungen, fremdes Gedankengut, inhaltliche Wiedergaben und allgemein bekanntes überliefertes Wissen ins Verhältnis zu setzen.⁷ Vor diesem Hintergrund sind auch einige der qualitativen Einschätzungen zu sehen, die an verschiedenen Stellen der Arbeit explizit gemacht werden.

Der nachfolgende Auszug stammt aus dem ersten Teil des Vorworts zu der Arbeit (alle Formulierungen werden unkorrigiert übernommen):

- (15a) Das Buch „Kindheitsmuster“ ist eine autobiographische Erzählung der Schriftstellerin Christa Wolf, die während des Nationalsozialismus erzogen wurde.
- (15b) Das Werk kann nicht bloß als übliche Memoiren der Autorin betrachtet werden, sondern als eine bestimmte Arbeit der Erzählungsstimme, die das Labyrinth ihres Gewissens nachbohrt, um Sinn zu ihrer Vergangenheit einen zu geben.
- (15c) Dieses Verfahren stoßt auf die Widerstände der Bewusstheit der Erzählerin, indem sie das Prozess der Reminiszenz hemmen, so dass sie an eine Aufspaltung ihrer literarischen Identität wenden muss. Die Geschichte geht scheinbar um ein Kind, das später im Lauf des Erzählens ein Mädels wird, und es wird von der Erzählerin mit der dritten Person angegeben. Ferner gibt es auch eine andere Figur in diesem komplizierten Geflecht des Gewissens, die durch eine du-Perspektive genannt wird, als ob diese verschiedene „Päden“ in einem undurchschaubaren Muster ausgearbeitet wären.

7 S. hierzu ebenfalls Stezano Cotelò (2006).

- (15d) **Es ist sehr interessant zu merken, wie** das Wort „Muster“ ein mehrdeutiges Wert enthalten kann. Die französische Version des Werkes wurde als „Trame d'Enfance“ übersetzt, wie auch im Italienischen „Trama d'Infanza“, wo es ist deutlicherer geschildert, dass das Roman von Christa Wolf etwas zu verstehen gibt, die ein langwieriges Prozess impliziert, um es an Licht zu bringen.
[Literaturangabe: Baier 1994]
- (15e) Wenn die Oberfläche eines Teppiches mit seiner Zeichnung ganz abgetreten ist, dann es kommt die trame zum Vorschein, der Durchschuß, die die Textur der unter dem Ornament verborgenen Fäden (...) Ein Teppich muss oft begangen und strapaziert worden sein, ehe sich die Textur abzeichnet, die ihn unter der Oberfläche zusammenhält

Das Vorwort setzt mit der Bestimmung der Textart ein (15a: *autobiographische Erzählung*), die mit einer biographischen Information zu der Autorin verbunden wird (15a: *die während des Nationalsozialismus erzogen wurde*).

Bei den nachfolgenden Erläuterungen zu der kategorialen Zuordnung und zu dem erzählerischen Vorgehen (15b) kämpft die Studentin mit einigen Formulierungsschwierigkeiten bei dem Versuch, einige Begriffe aus der Sekundärliteratur (15c: *Prozess der Reminiszenz, Aufspaltung der literarischen Identität*) einzubringen. Sie wechselt dann zu einer etwas weniger abstrakten Ebene, indem sie eine inhaltliche Angabe zu den Figuren und ihren Entwicklungsphasen sowie den zeitlichen Ebenen der Erzählung nachschiebt (15c: *ein Kind, das später ... ein Mädels wird*). Dann arbeitet sie sich zu einer ersten Hypothese vor (15c: *als ob diese verschiedenen „Fäden“ in einem undurchschaubaren Muster ausgearbeitet wären*.) Sie greift dabei das Wort *Muster* auf, um dessen inhaltliche Füllung es im Anschluss daran gehen wird.

Dieser Übergang zu einer engeren Fokussierung, die die Studentin mit Blick auf die französischen und italienischen Übersetzungen vornimmt, wird mit einer expliziten qualitativen Einschätzung verbunden (15d: *Es ist sehr interessant zu merken, wie das Wort Muster ein mehrdeutiges Wert enthalten kann*). Der Einschub dient zum einen zur Überleitung und Fokussierung einer der Bedeutungsvarianten (*Muster* → *Textur*), zum anderen unterstreicht die Verfasserin auf diese Weise, dass es sich bei der Mehrdeutigkeit des *Muster*begriffs um kein selbstverständlich gegebenes Wissenselement handelt. Sie positioniert sich daher als jemand, der über ein zusätzliches Wissen über die Semantik von *Muster* verfügt, indem sie die Relevanz dieses Wissenslements hervorhebt. Die Bedeutungsnuancen, die durch die französischen und italienischen Fassungen des Titels aktualisiert werden, dienen ihr dann zur Erläuterung eines Interpretationsansatzes, den sie durch ein Zitat aus der Sekundärliteratur untermauert (15e).

In einem weiteren Auszug aus derselben Arbeit (2: *Geschichte einer Kindheit in dem dritten Reich*) referiert die Verfasserin zunächst Inhalte aus dem Leben der Hauptfigur (16a). Sie hebt dann eine weitere – einflussnehmende – Figur aus dem Umfeld von Nelly heraus (16b), um dann mittels einer persönlichen Stellungnahme (16c) Bezüge zu dem historischen Kontext herzustellen und zu einem Zitat aus der Erzählung überzuleiten (16d):

- (16a) ... Nelly nimmt an den für die nationalsozialistische Jugend organisierten Aktivitäten teil, sie gehört nämlich zu der örtlichen Abteilung des Jungmädels, eine Organisation der Reich, die jedes Jahr verschiedene sportliche Veranstaltungen organisierte, in denen Nelly sich durch ihre Geschicklichkeit auszeichnete. Natürlich trug auch die Schule zu der Entwicklung der Nelly bei, die das Mädchen heftig der Nationalsozialistische Ideologie aussetzte.
- (16b) Besonders ist Herr Warsinski einer unter den „Wortführer“ der Nationalsozialismus in der Schul-Umgebung, wenn er z. B. im 4. Kapitel behauptete, würde Jesus Christus in ihrer Zeit geboren sein, würde er auch die Juden gehasst haben. Er übt einen beachtlichen Einfluss auf Nelly, die einfach seine Zustimmung gewinnen will, um sicher zu sein, dass sie auch zu den „Gesunde“ und „Gerechte“ gehört.
- (16c) **Ich finde sehr gelungen, dass** im Roman die von Nationalsozialismus ausgeübte Machtübernahme, wie die Beschränkungen der Freiheit oder die Gefühle von Hass und nationalistische Bewunderung, nicht explizit vorgestellt werden, sondern durch die manchmal nur begrenzte Wahrnehmung von Nelly.
- (16d) Nelly nicht nur wußte, sondern fühlte, was der Führer war. Der Führer was ein süßer Druck in der Magengegend und ein süßer Klumpen in der Kehle, die sie freiräusperrn musste, um mit allen nach ihm, dem Führer, zu rufen, wie es ein patrouillierender Lutsprecherwagen dringlich forderte.¹⁴

Mit ihrer positiven Einschätzung der Art und Weise, wie zeitgeschichtliche Gegebenheiten – hier: Freiheitsbeschränkung und ideologische Beeinflussung durch NS-Regime – durch die Perspektive der Hauptfigur vermittelt werden, leitet die Studentin von der reinen Wiedergabe von Inhalten der Erzählung zu einem abstrakteren Niveau über. Sie führt dann mit dem nachfolgenden Zitat erneut zu der Erzählung zurück (*Nelly nicht nur wußte, sondern fühlte, was der Führer war ...*). Dass der syntaktische Anschluss dieses Zitats nicht optimal gelingt, ist der noch begrenzten Sprachkompetenz geschuldet und sei hier nur am Rand erwähnt. Wesentlicher ist, dass solche qualitativen Einschätzungen – nicht nur dieser Arbeit – sehr häufig in Übergangpositionen nachzuweisen sind, wenn es darum geht, inhaltliche Wiedergaben, allgemeines Hintergrundwissen und Zitate aus der Textgrundlage oder der Sekundärliteratur in Einklang zu bringen.

9 Perspektiven

Zukünftigen Untersuchungen ist die Aufgabe vorbehalten, den funktionalen Einsatz und weitere Zwecke von explizit sichtbar gemachten Einschätzungen präzisier zu konturieren. Dies erfordert auch eine systematische Erhebung der Handlungseinbettung mit Blick auf komplexere Handlungsmuster wie Erklären oder Begründen. Dabei ist auch zu fragen, ob Einschätzungen an bestimmten Musterpositionen eingesetzt werden, und wenn ja, an welchen und wie sie sichtbar gemacht werden.

Bei der Analyse studentischer Schreibprodukte sollten die Studierenden möglichst einbezogen werden, denn die gemeinsame Arbeit an solchen Textauszügen ermöglicht es, die Funktionalität von studentenseitigen, persönlichen Stellungnahmen besser einzuordnen und entsprechend ihre Angemessenheit zu diskutieren.

Literatur

- Bühlig, Kristin (1996): Reformulierende Handlungen: Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Carobbio, Gabriella (2014): Wissensvermittlung im Promotionsstudium in Italien – am Beispiel eines Seminars zur Übersetzungstheorie. In: Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (Hrsg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann, 115–136.
- Carobbio, Gabriella (2015): Autokomentierendes Handeln in wissenschaftlichen Vorträgen. Heidelberg: Synchron.
- Carobbio, Gabriella/Heller, Dorothee/Di Maio, Claudia (2013): Zur Verwendung von Frageformulierungen im Korpus euroWiss, in: Desoutter, Cécile/Heller, Dorothee/Sala, Michele (Hrsg.), *Corpora in specialized Communication – Korpora in der Fachkommunikation – Les corpus dans la communication spécialisée*. CERLIS Series, Vol. 4 (Online edition: <http://dinamico.unibg.it/cerlis>), 75–99.
- Da Silva, Ana (2014): Wissenschaftliche Streitkulturen im Vergleich. Heidelberg: Synchron.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (2010): Desiderate der Wissenschaftskomparatistik. In: Heller, Dorothee (Hrsg.), *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen*. Frankfurt: Lang, 15–32.

- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution*. Tübingen: Narr.
- Heller, Dorothee (2012): *Wissenschaftskommunikation im Vergleich: Fallstudien zum Sprachenpaar Deutsch-Italienisch*. Frankfurt: Lang.
- Heller, Dorothee (2014): *Dozentenseitige Beiträge zum Verständigungshandeln in einer italienischen Germanistikvorlesung*. In: Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (Hrsg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann, 95–116.
- Heller, Dorothee (2015): *Reformulierungen im Lehrdiskurs. Beobachtungen zu deutschen und italienischen Lehrveranstaltungen aus dem euroWiss-Korpus*. In: Di Meola, Claudio/Puato, Daniela (Hrsg.), *Deutsch kontrastiv aus italienischer Sicht. Phraseologie, Temporalität und Pragmatik*. Frankfurt/M.: Lang, 125–143.
- Heller, Dorothee (2018): *Bildungsmigration und Erfahrung der Andersartigkeit akademischer Kulturen*. In: Zanasi, Giusi/Perrone Capano, Lucia/Nienhaus, Stefan/Morlicchio, Elda/Gagliardi, Nicoletta (Hrsg.), *Das Mittelmeer im deutschsprachigen Kulturraum: Grenzen und Brücken*. Tübingen: Stauffenburg, 281–295.
- Heller, Dorothee/Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella (2015): *Mündlichkeit und Schriftlichkeit in italienischer Hochschulkommunikation*. In: *Deutsche Sprache*. Heft 4/2015, 292–308.
- Heller, Dorothee/Hornung, Antonie/Redder, Angelika/Thielmann, Winfried (2015) (Hrsg.): *Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig*. *Deutsche Sprache* 43 (Themenheft).
- Hohenstein, Christiane (2006): *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag: ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. München: Iudicium.
- Hornung, Antonie (2003): *Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden*. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 347–368.
- Hornung, Antonie (2014): *Wissen referieren in der Fremdsprache Deutsch – Tesina und mündliche Präsentation als erste Schritte zum kritischen Denken?* In: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur 2014/II*, 35–56. (<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuaded/article/view/5000109549/5000101896>, letzter Abruf: 08.01.2018).
- Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (2014) (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*, Münster: Waxmann.

- Nardi, Antonella (2010): Explikative Verfahren in sozialwissenschaftlichen Texten. Eine handlungstheoretische Perspektive am Beispiel von *infatti* und *nämlich*. In: Heller, Dorothee (Hrsg.), *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen*. Frankfurt: Lang, 67–83.
- Nardi, Antonella (2016): Die *tesina* und die Seminararbeit. Studentisches sprachliches Handeln im Vergleich. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hildesheim: Georg Olms, 275–291.
- Nardi, Antonella (2017): Studentisches erklärendes Handeln in der *Tesina* auf Deutsch. *Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität*, Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika (2002): Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In: Redder, Angelika (Hrsg.), „Effektiv studieren.“ *Texte und Diskurse in der Universität (OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Beiheft 12.)* Essen: Gilles & Francke, 5–28.
- Redder, Angelika (2014): Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs. In: Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (Hrsg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann, 25–40.
- Redder, Angelika/Heller, Dorothee/Thielmann, Winfried (2014) (Hrsg.): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten*. Heidelberg: Synchron.
- Roncoroni, Tiziana (2015): Argumentative Strategien in deutschen und italienischen wissenschaftlichen Artikeln. Am Beispiel der Soziologie und der Sprachwissenschaft. Frankfurt: Lang.
- Sorrentino, Daniela (2012): Studentisches Schreiben italienischer Lernender in der Fremdsprache Deutsch. *Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Stezano Cotelo, Kristin (2006): Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In: Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hrsg.), *Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt: Lang, 87–114.
- Veronesi, Daniela (2011): *Wege, Gebäude, Kämpfe. Metaphern im deutschen und italienischen rechtswissenschaftlichen Diskurs*. Heidelberg: Synchron.

Antonie Hornung

Der muttersprachliche Fingerabdruck in der Gedankenentwicklung beim Verfassen (vor-)wissenschaftlicher Arbeiten im Studium des Deutschen als Fremdsprache

Abstract: This article deals with the question of how mother-tongue thinking influences foreign-language text production. A methodical simulation is used to find answers: A concluding passage from an Italian linguistic, philosophical essay is contrasted with a literal and a free translation. From the analysis of the differences hypotheses concerning typical Italian writing patterns are developed, whose traces are examined in examples taken from papers of Italian students of German.

Keywords: linguistic relativism and text production, mental translation, nanocomparistics, Italian, German as a foreign language

1 Sprache und Denken – Denken und Sprache

Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken. (Humboldt 1836, ed. 2016: 43f.) – Dass Sprache das Denken und das Denken die Sprache eines menschlichen Individuums beeinflussen, wird seit Wilhelm von Humboldt immer wieder diskutiert, infrage gestellt und neu bestätigt. Man denke hierbei beispielsweise an die wichtigen Arbeiten von Vygotskij (1934; dt. Ausg. 2002), Whorf (1956) und in jüngerer Zeit Deutscher (2010). Folgt man dieser Grundannahme einer sprachlichen Relativität (Werlen 2002), so wird klar, dass sprachliches Handeln in einer fremden Sprache immer in irgendeiner Form durch die mit dem Erstspracherwerb – bei bi- oder mehrsprachig Aufgewachsenen durch die mit dem Mehrsprachenerwerb – entstandene Prägung der Denkstrukturen (vgl. *entrenchment* in Hernandez/Li/MacWhinney 2005) beeinflusst wird. Während aber die typologischen Unterschiede zwischen den Sprachen bei der Rezeption einer Fremdsprache meist nicht bewusst als solche wahrgenommen werden, machen sie sich bei der mündlichen und schriftlichen Produktion in einer Fremdsprache deutlich bemerkbar. Sprech- und Schreibprobleme werden von den Betroffenen eher auf mangelnde Wortschatzkenntnisse zurückgeführt und als semantischer oder grammatikalischer Fehler vermerkt. Gräbt man aber tiefer, so zeigt sich, dass viele dieser sog. Fehler auf wörtliche oder semiwörtliche Übersetzungsprozesse zurückzuführen sind, bei denen die unterschiedlich

gelagerten Sprach-Denkstrukturen der Erst- und der jeweiligen Fremdsprache auf einander prallen (Hornung im Druck). Wilhelm von Humboldt bringt es auf den Punkt:

Da man aber in eine fremde Sprache immer mehr oder weniger seine eigne Welt – ja seine eigne Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg [d.i. das Erwerben einer neuen Weltansicht durch das Erlernen einer Fremdsprache – die Verf.in] nie rein und vollständig empfunden. (Humboldt 1836, ed. 2016: 70)

Für viele Spracheleven ein schier unüberwindbar scheinendes Hindernis, bietet die Diversität der sprachlichen Strukturen der vergleichenden Sprachanalyse seit ihren Anfängen treffende Ansatzpunkte. August Wilhelm Schlegel beispielsweise macht in seinen *Observations sur la langue e la littérature provençales* (1846) darauf aufmerksam, wie sehr die strukturellen Möglichkeiten der einzelnen Sprachen die Entwicklung der Gedanken im Satz und folglich auch im Text beeinflussen können. Beim Vergleich der *alten* mit den *modernen Sprachen* kommt er zu folgendem Ergebnis:

Plusieurs théoriciens ont comparé le mérite relatif des langues anciennes et modernes, et Adam Smith donne la préférence aux langues modernes. Je l'avoue, les langues anciennes, sous la plupart des rapports, me paraissent bien supérieures. Le meilleur éloge qu'on puisse faire des langues modernes, c'est qu'elles sont parfaitement adaptées aux besoins actuels de l'esprit humain, dont elles ont, sans aucun doute, modifié la direction.

Un brillant avantage des langues anciennes, c'est la grande liberté dont elles jouissaient dans l'arrangement des mots. La logique était satisfaite, la clarté assurée par des inflexions sonores et accentées: ainsi, en variant les phrases à l'infini, en entrelaçant les mots avec un goût exquis, le prosateur éloquent, le poète inspiré, pouvaient s'adresser à l'imagination et à la sensibilité avec un charme toujours nouveau. Les langues modernes, au contraire, sont sévèrement assujetties à la marche logique, parce qu'ayant perdu une grande partie des inflexions, elles doivent indiquer les rapports des idées par la place même que les mots occupent dans la phrase. Ainsi une infinité d'inversions, familières aux langues anciennes, sont devenues absolument impossibles; encore faut-ils employer le petit nombre d'inversions qui sont permises, avec une grande sobriété: car les inversions étant contraires au système général, deviennent facilement prétentieuses et affectées. Les langues modernes, faute de déclinaisons, distinguent le sujet du régime par leur place avant et après le verbe. Les anciens mettaient le régime avant le verbe, et le verbe avant le sujet, dans les locutions les plus usuelles comme dans le style le plus élevé. L'Odyssée d'Homère et les Annales de Tacite commencent également par une inversion toute simple, et cependant inimitable dans les langues analytiques.¹

(A. W. Schlegel 1846: 167ff.)

1 *Mehrere Theoretiker haben das Verdienst der alten und der modernen Sprachen miteinander verglichen. Adam Smith gibt den modernen Sprachen den Vorzug. Ich muss*

A. W. Schlegel stellt hier die Freiheit der Wortstellung im Satz über deren feste Regelung, da er in der ersteren Möglichkeit ein zentrales Element sprachlichen Gestaltungspotentials und dichterischer Ausdruckskraft sieht. Freiheit in der Verteilung von Satzgliedern bietet die Grundlage für eine Fülle von Variationen, wohingegen ein geregelter Satzbau den Satz und damit den Gedankengang in eine bestimmte Richtung lenkt. Da aber ein flottierender Satzbau nur möglich ist, wenn zusätzliche strukturelle Elemente die Funktion der Satzglieder klären, stellen die damit verbundenen operativen Prozeduren für die Sprachproduktion, aber auch für deren Rezeption durch Fremdsprachenstudierende immer wieder neu eine Herausforderung dar. Dabei handelt es sich in der Regel nicht lediglich um die Lösung sprachlicher Oberflächenphänomene, d. h. die Anwendung gewisser grammatikalischer Regeln, sondern und vor allem um die Re-Konstruktion von Denkmodellen, die sich, wie die Vertreter des sprachlichen Relativismus, allen voran Wilhelm von Humboldt, überzeugt sind, in den sprachlichen Strukturen manifestieren.

gestehen, dass mir die alten Sprachen in vielerlei Hinsicht deutlich überlegen erscheinen. Das höchste Lob, das man den modernen Sprachen zollen kann, ist, dass sie perfekt an die Bedürfnisse unseres Zeitgeistes angepasst sind, dessen Richtung sie zweifellos auch beeinflusst haben.

Ein genialer Vorteil der alten Sprachen ist die große Freiheit, die sie bei der Wortstellung im Satz genossen. Der Logik war Genüge getan, Klarheit wurde durch Flexion mittels Lautvariation und Akzentuierung gewährleistet. Damit und durch eine nahezu unendliche Variation des Satzbaus sowie eine Verflechtung trefflich ausgewählter Wörter konnten beredete Prosaschriftsteller und inspirierte Dichter die Phantasie und die Empfindsamkeit der Leserinnen und Leser immer wieder aufs Neue anregen. Im Gegensatz dazu unterliegen die modernen Sprachen einem durch und durch logischen Ablaufschema. Da sie nämlich einen großen Teil der Flexionsmöglichkeiten verloren haben, muss der Gedankengang an die vorgegebene Position der entsprechenden Satzglieder angepasst werden. Ebenso sind die unbegrenzten Inversionsmöglichkeiten, die in den alten Sprachen vertraut sind, schlechterdings nicht mehr anwendbar. Und die wenigen Inversionen, die noch erlaubt sind, dürfen nur höchst vorsichtig gebraucht werden, da Inversionen, die dem System eigentlich zuwiderlaufen, leicht überheblich und affektiert wirken. In Ermangelung eines Deklinationssystems unterscheiden die modernen Sprachen das Subjekt vom Objekt durch deren Positionierung vor bzw. nach dem Verb. Die Ältesten stellten sowohl in der Alltagssprache als auch im elaborientesten Stil das Objekt vor das Verb und das Verb vor das Subjekt. Homers Odyssee und die Annalen des Tacitus beginnen beide mit einer völlig einfachen Inversion, die aber in den analytischen Sprachen nicht nachzuahmen ist.

(Übersetzung durch die Verfasserin)

2 Wissenschaftliches Schreiben und der sprachkulturelle Hintergrund

Italienischsprachige Studierende kennen die von A. W. Schlegel gerühmte Freiheit der Wortstellung im Satz aus ihrer Muttersprache und bekunden Mühe mit den anders gelagerten syntaktischen Freiheiten und Regeln des Deutschen.² So bleibt es beispielsweise vielen von ihnen auf ihrem Weg zu einer kompetenten Sprachbeherrschung des Deutschen lange ein Rätsel, „*wie man in seinen Gedanken so lange warten kann, bis endlich das Wichtige kommt*“. Die italienische Studentin, die in den Nullerjahren in München Deutsch als Fremdsprache studierte, meinte mit ihrer Aussage die deutsche Satzklammer und damit die Notwendigkeit, bei mehrteiligen Prädikaten das finite Verb in Zweitstellung und die infiniten Teile am Satzende bzw. am Ende des Mittelfelds zu positionieren. In der Tat vergessen die italienischen Studierenden häufig am Ende des Satzes das Präfix eines trennbaren Verbs, oder sie stellen Modal- oder Vollverb im Infinitiv oder als Partizip neben das finite Verb, also den rechten Satzklammerteil zum linken und vor die Objekte, wie sie es im Italienischen und im Englischen gewöhnt sind. In den gleichen Zusammenhang gehört auch die Verbendstellung im deutschen Nebensatz, die von den Studierenden erst sehr spät sicher erworben wird (zu den Erwerbsphasen des Deutschen durch Studierende mit einer romanischen Muttersprache vgl. Diehl et al. 2000: 364).

2 Vgl. hierzu die Auszüge aus drei Hausarbeiten des WS 2017/18:

- 1) *Vor allem muss ich sagen, dass die Italienische und die Deutsche Sprache unterscheiden sich. Sie sind zwei Sprachen mit unterschiedlichen Satzstrukturen. Die syntaktische Organisation der deutschen Sprache ist sehr interessant. Man hat einige Regeln, die respektiert werden müssen. Auf Italienisch ist es etwas anders, es gibt keine strengere Regeln, aber mehr Freiheit einen Satz zu schreiben.*
(C. M.)
- 2) *Die deutsche Sprache scheint methodischer, einheitlicher und an präzisere und umrissene Kanons/Regeln gebunden. Die italienische Sprache scheint freier, vielleicht hat weniger strenge Normen und ist reicher von idiomatische Ausdrücke.*
(R.P.)
- 3) *Dann, was die Syntax betrifft, ist die syntaktische Organisation der deutschen Sprache sehr verschieden von der italienischen; tatsächlich ist die deutsche Syntax ziemlich fest, denn alles hat eine sehr präzise Position, angefangen bei den Verben, die oft Inversionen und Transpositionen unterliegen, bis hin zu den Komplementen, die folgen, was wir auf Italienisch "TECAMOL" nennen (TE = Tempo - Zeit, CA = Causa - Ursache, MO = Modo - Weise, L = Luogo - Ort), und zu den Pronomen, die vor den Komplementen stehen. Also muss alles eine bestimmte Satzreihenfolge haben. Die italienische Sprache ist jedoch durch größere Flexibilität und syntaktische Freiheit gekennzeichnet.*
(A.R.)

Eine weitere Irritation bezüglich der propositionalen Abfolge ergibt sich für Italienischsprachige aus der vor allem in der deutschen Wissenschaftssprache, aber auch in Zeitungsberichten, -kommentaren und in Beiträgen aus dem Feuilleton beliebter Linkserweiterung in Form von umfangreichen Nominal- und Präpositionalphrasen. Für eine Sprach-Denkprägung, die dafür sorgt, dass Attribute zumindest in der Alltagssprache fast immer nach dem Nomen erwartet werden, wirkt eine derartige syntaktische Raffinesse zumeist höchst irritierend. Bei Übersetzungsübungen zeigt sich das darin, dass weniger fortgeschrittene Lernende die Flinte ins Korn werfen, weil sie das umfangreiche deutsche Attribut für unübersetzbar halten, während sich die Erfahreneren an eine intrasprachliche Übersetzung wagen und das ausführliche linke Attribut zuerst einmal auf Deutsch in einen rechtserweiternden Relativ- oder Partizipialsatz umwandeln, Konstruktionen, die ihnen die Brücke zum Italienischen weisen.

Um einige derjenigen Formulierungen der italienischen Wissenschaftssprache in ihrem textuellen Kontext aufzuspüren, für die es im Deutschen keine direkten Entsprechungen gibt, soll im Folgenden die Schlusspassage eines italienischen Expertenbeitrags analysiert werden. Dieser Analyse werden dann die Schlussteile einiger auf Deutsch verfassten Arbeiten von italienischen Studierenden unterschiedlichen Sprachniveaus gegenübergestellt. Ziel dieses Vergleichs ist es, den muttersprachlichen Fingerabdruck in den studentischen Arbeiten herauszuarbeiten.

2.1 Nanokomparatistik: sprachliche Merkmale eines Schlussabschnittes

Ohne den Anspruch erheben zu wollen, dass die Analyse einer kurzen Textpassage imstande sei, die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen in ihrer Gesamtheit aufzuzeigen, wird hier doch davon ausgegangen, dass die Gegenüberstellung von einem umfangmäßig beschränkten Original und dessen Übersetzung bzw. freiere Übertragung ins Deutsche dazu beiträgt, sich klarer darüber zu werden, wie sehr die charakteristische Sprachform der jeweiligen Muttersprache Einfluss nehmen kann auf die fremdsprachliche Produktion. Die ausgangstextnahe Übersetzung fungiert hier also als eine Art lautes Denken, das verdeutlichen soll, wie der innere Sprachproduktionsprozess von NovizInnen des fremdsprachlichen Schreibens ablaufen könnte. D. h. unter der Prämisse, dass die Schreibenden der muttersprachlichen Wissenschaftssprache bereits einigermaßen mächtig sind, imaginiert die stark an das italienische Original angelehnte deutsche Übersetzung einen Produktionsprozess, bei dem die Studierenden sich noch relativ stark an der Sprachform der Muttersprache orientieren.

Die zweite Übersetzung hingegen ist eine in Hinblick auf einen zielsprachlichen Erwartungshorizont mehrmals überarbeitete Fassung. Deshalb wird sie im Folgenden auch als „Übertragung“ bezeichnet. Wiewohl auch diese Übertragung letztlich Übersetzung bleibt und nicht zielsprachliches Original sein kann, lässt der Vergleich der verschiedenen Versionen doch die Hindernisse erahnen, die italienischsprachige Studierende beim Erwerb der deutschen Wissenschaftssprache zu bewältigen haben.

2.1.1 *Original und Übersetzungen*

In Italia, Steinthal fu studiato e discusso, per citare solo i nomi più importanti, da Bertrando Spaventa, Antonio Labriola e Benedetto Croce. La sua voce finse da monito contro il logicismo hegeliano nelle pagine del primo, da esempio della critica linguistica alle istanze metafisiche e modello di una teoria metodologica della storiografia in Labriola e tornò sotto le sembianze di corifeo e geniale teorico della distinzione tra la lingua e pensiero in Croce. Non è questa l'occasione per ripercorrere analiticamente le vie della presenza di Steinthal nel dibattito italiano della seconda metà dell'Ottocento e della prima del Novecento e, d'altro canto, su ciò esiste ormai un'ampia bibliografia. Nonostante i punti di dissenso o discussione sollevati nel corso dell'esposizione, il libro della Trautmann ci pare la più completa ricostruzione storiografia del pensiero di Heymann Steinthal. Denso di analisi originali, esso rilegge efficacemente una pagina troppo poco conosciuta, e degna d'esser ripercorsa, della storia filosofica, civile e intellettuale della Germania e dell'Europa della II metà dell'Ottocento.

(Bondi 2010: 795)

Übersetzung I (ausgangssprachennah)

In Italien wurde Steinthal von Bertrando Spaventa, Antonio Labriola und Benedetto Croce studiert und diskutiert, um nur die wichtigsten Namen zu nennen. Seine Stimme diente als Warnung vor dem Hegelschen Logizismus in den Schriften des Ersteren, als Beispiel für die linguistische Kritik an den metaphysischen Instanzen und als Modell für eine Theorie und Methodik der Geschichtsschreibung bei Labriola, und sie kehrte wieder als der Inbegriff einer Koryphäe und eines genialen Theoretikers der Unterscheidung zwischen Sprache und Denken bei Croce.

Dies ist nicht die Gelegenheit, um die Steinthal-Rezeption in der italienischen Diskussion der zweiten Hälfte des 19. und der ersten des 20. Jahrhunderts ausführlich zu analysieren, und außerdem existiert darüber inzwischen eine umfangreiche Literatur. Trotz aller Widersprüche und kritischen Anmerkungen in diesem Beitrag kann Trautmanns Buch als die umfassendste historisch zuverlässige Rekonstruktion von Heymann Steinthals Denken bezeichnet werden. Reich an eigenständigen Analysen, befasst es sich wirkungsvoll mit einem viel zu wenig bekannten Werk der Philosophie-, Sozial- und Geistesgeschichte Deutschlands und Europas aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, das es verdient wiedergelesen zu werden.

(Übersetzt durch die Verf.in)

Übersetzung 2 (zielsprachenorientierte Übertragung)

In Italien waren es Bertrando Spaventa, Antonio Labriola und Benedetto Croce – um nur die wichtigsten Namen zu nennen –, die sich mit Steinthal auseinandergesetzt haben. Seine Erkenntnisse dienen bei Spaventa der Warnung vor dem Logizismus Hegels. Bei Labriola sind sie einerseits Beispiel für die sprachwissenschaftliche Kritik an den Instanzen der Metaphysik und andererseits Modell für eine Theorie und Methodik der Geschichtsschreibung. Bei Croce schließlich erscheint Steinthal als der Experte und geniale Theoretiker der Unterscheidung von Sprache und Denken.

Hier ist allerdings nicht der Ort für eine ausführliche Analyse der italienischen Steinthal-Rezeption in der zweiten Hälfte des 19. und der ersten des 20. Jahrhunderts. Dazu existiert, nebenbei bemerkt, inzwischen auch eine umfangreiche Literatur. Trotz aller Widersprüche und kritischen Bemerkungen in diesem Beitrag aber kann Trautmanns Buch als die umfassendste Darstellung von Heymann Steinthals Denken bezeichnet werden. Denn es ist reich an eigenständigen Analysen und befasst sich auf wirkmächtige Weise mit einem viel zu wenig bekannten Werk der Philosophie-, Sozial- und Geistesgeschichte Deutschlands und Europas im 19. Jahrhundert, das es auch heute noch verdient, gelesen zu werden.

(Übersetzt und überarbeitet durch die Verf.in)

2.1.2 Original und Übersetzungen im Vergleich

Im Folgenden werden die Sätze des Originals jeweils mit der Übersetzung und der Übertragung konfrontiert. Um die Unterschiede, die hier bezüglich des muttersprachlichen Fingerabdrucks besonders interessieren, sichtbar zu machen, wird die Tabellenform verwendet (s. die Satzanalysen 1–5). Für die Kennzeichnung der verschiedenen Prozeduren gelten die folgenden Markierungen:

- A) **Unterschiedliche nennende Prozedur (Symbolfeld)**
- B) Unterschiedliche operative Prozedur (operatives Feld)
- B1) unterschiedliche Konstruktion, falls mehrere Konstruktionsveränderungen im gleichen Satz vorgenommen wurden, sind die zusammengehörigen Teile durch Nummerierung markiert.
- B2) Position im Satz, falls mehrere Positionsverschiebungen im gleichen Satz vorkommen, sind die zusammengehörigen Teile durch Nummerierung markiert.
- B3) >phorische Prozedur<
- B4) #Konjugation:Tempus#
- B5) +Zeichensetzung+
- C) °Konnektor° (paraoperatives Feld)
- D) **deiktische Prozedur (Zeigfeld)**

Satz 1)

| | | | | | | | |
|-----------------------|-----------|-------------------------------------|--|--|-------------------------------|---|---|
| In Italia +, + | Steinthal | 1) #fu studiato e discusso # | | | | 2) per citare solo 3) i nomi più importanti, | <i>da Bertrando Spaventa, Antonio Labriola e Benedetto Croce.</i> |
| In Italien | Steinthal | 1) #wurde # | von Bertrando Spaventa, Antonio Labriola und Benedetto Croce | | | 1) #studiert und diskutiert #, | 2) um nur 3) die wichtigsten Namen zu nennen. |
| In Italien | | 1) #waren # es | Bertrando Spaventa, Antonio Labriola und Benedetto Croce | 2) + - um nur 3) die wichtigsten Namen zu nennen - +, | die sich mit Steinthal | 1) #auseinandergesetzt haben #, | |

Satz 2)

| | | | | | | | |
|---------------------------|------------------|--|--|--|--|--|--|
| <i>La sua voce</i> | #funse # | <i>da monito contro il logicismo hegeliano nelle 1) pagine 2) del primo,</i> | <i>da esempio della 1) critica linguistica alle istanze metafisiche e modello di una teoria metodologica della storiografia 2) in Labriola</i> | | | | <i>sotto le sembianze di corifeo e geniale teorico della distinzione tra la lingua e pensiero 2) in Croce.</i> |
| Seine Stimme | #diente # | als Warnung vor dem Hegelschen Logizismus in den 1) Schriften des Ersteren, | als Beispiel für die 1) linguistische Kritik an den metaphysischen Instanzen und als Modell für eine methodische Theorie der Geschichtsschreibung 2) bei Labriola+, + | | | und >sie< #kehrte wieder # | als der Inbegriff einer Koryphäe und eines genialen Theoretikers der Unterscheidung zwischen Sprache und Denken 2) bei Croce. |
| Seine Erkenntnisse | #dienen # | 1) 2) bei Spaventa der Warnung vor dem Logizismus Hegels+, + | 2) Bei Labriola stehen >sie< >einerseits< als Beispiel für die 1) sprachwissenschaftliche Kritik an den Instanzen der Metaphysik, >andererseits< als Modell für eine Theorie und Methodenlehre der Geschichtswissenschaft+, + | | | #erscheint # Steinthal | als der Experte und geniale Theoretiker der Unterscheidung von Sprache und Denken. |

Satz 3)

| | | | | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|--|---------------------------|-------------------|---|
| Non è questa l'occasione | 1) per ripercorrere analiticamente | le vie della presenza di Steinthal nel 2) dibattito italiano della seconda metà dell'Ottocento e della prima del Novecento | e, | °d'allro canto, | 3) su ciò esiste ormai un'ampia bibliografia. |
| Hier ist nicht die Gelegenheit, | 1) um | die Steinthal-Rezeption in der 2) italienischen Diskussion der zweiten Hälfte des 19. und der ersten des 20. Jahrhunderts | und | °außerdem° | 3) existiert darüber inzwischen eine umfangreiche Literatur. |
| Hier ist allerdings nicht der Ort | für eine ausführliche Analyse | der 2) italienischen Steinthal-Rezeption in der zweiten Hälfte des 19. und der ersten des 20. Jahrhunderts. | 3) Dazu existiert, | nebenbei bemerkt, | inzwischen auch° eine umfangreiche Literatur. |

Satz 4)

| | | | | | |
|--|----------------|-----------------------------|-------------------|---|-----------------------|
| Nonostante i punti di dissenso o discussione sollevati nel corso dell'esposizione. | | 2) il libro della Trautmann | 1) ci pare | 3) la più completa ricostruzione storiografia del pensiero di Heymann Steinthal. | |
| Trotz aller Widersprüche und kritischen Anmerkungen in diesem Beitrag | 1) kann | 2) Trautmanns Buch | | als 3) die umfassendste historisch zuverlässige Rekonstruktion von Heymann Steinthals Denken | 1) bezeichnet werden. |
| Trotz aller Widersprüche und kritischen Bemerkungen in diesem Beitrag aber° | 1) kann | 2) Trautmanns Buch | | als 3) die umfassendste historisch zuverlässige Darstellung von Heymann Steinthals Denken | 1) bezeichnet werden. |

Satz 5)

| | | | | | | | | |
|--|--------|---|------------------------------|-------------|----------------------|---|---|---|
| 1) Denso di analisi originali, | >esso< | rilegge | | | efficacemente | una pagina 1) troppo poco conosciuta, | 2) e degna d'esser ripercorsa, | 1) della storia filosofica, civile e intellettuale della Germania e dell'Europa della II metà dell'Ottocento. |
| Reich an eigenständigen Analysen, | | | befasst | >es< | wirkungsvoll | mit einem 1) viel zu wenig bekanntem Werk der Philosophie-, Sozial- und Geistesgeschichte Deutschlands und Europas aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, | 2) das es <u>verdient</u> wiedergelesen zu werden. | |
| 1) °Denn° | ≥es≤ | ist reich an eigenständigen Analysen | <u>und</u> befasst | sich | überzeugend | mit einem 1) viel zu wenig bekanntem Werk der Philosophie-, Sozial- und Geistesgeschichte Deutschlands und Europas im 19. Jahrhundert, | 2) das es auch <u>heute noch</u> <u>verdient</u> , gelesen zu werden. | |

2.2 Rhetorische Traditionen in Lexik und Syntax

Bereits die bescheidenen fünf Sätze des hier diskutierten Schlussabschnitts lassen die reiche Rhetorik italienischer Wissenschaftssprache erahnen. Aus komparatistischer Perspektive betrachtet, stechen neben einigen interessanten Beispielen aus dem Symbolfeld die Verschiedenheiten der Syntax und der Satzverknüpfung ins Auge. Vor allem die Eröffnungsphase der Sätze 3) bis 5) macht deutlich, wie viel Gewicht die variierende Besetzung des Vorfelds in einer Sprache mit dem Grundmuster der Subjekt-Prädikat-Objekt-Stellung erhält, wenn es um Textualität geht. Was den Studierenden italienischer Muttersprache im Unterschied zur „geregelten“ deutschen Syntax freier und flexibler erscheint (vgl. Anm. 2), folgt offensichtlich den Gesetzmäßigkeiten klassischer Rhetoriktradition (Heller/Hornung/Carobbio 2015: 305ff.), als deren oberstes Prinzip Schönheit und Wirksamkeit der Rede (vgl. im Italienischen: *stile fiorito*) gelten. Dieses Prinzip bedingt offenkundig eine andere intrasyntaktische Kompositorik der Propositionen, als sie die der Klarheit, Eindeutigkeit und hierarchischen Ordnung der Gedanken stärker verpflichtete deutsche Sprache verlangt. Um beim Übersetzen letztere Ziele zu erreichen, bietet es sich auch immer wieder an, lange und unterschiedliche Propositionen aneinanderreihende italienische Sätze im Deutschen aufzuteilen. So stehen beim vorliegenden Beispiel den fünf Sätzen des Originals (und der ausgangstextnahen Übersetzung 1) die acht Sätze der mehrmals überarbeiteten Übersetzung 2 gegenüber, eine Änderung, die dem Prinzip „ein Gedanke – ein Satz“ geschuldet ist und auch der Verständlichkeit dienen soll.

2.2.1 Wortwahl und Wortkombination

2.2.1.1 Die Liebe zum Ornat

Die Aufteilung des italienischen Satzes 2) hat zunächst einmal mit dem lexikalischen Problem zu tun, das sich aus der Übersetzung der im Deutschen im wissenschaftlichen Kontext unüblichen, im Italienischen aber durchaus gebräuchlichen Metonymie *la voce* für *das Werk*, *die Positionen*, *die Ideen* und *Erkenntnisse* eines Autors oder einer Autorin ergibt. Schlägt man im DWDS (2016) nach, so findet sich weder im Deutschen Textarchiv³ noch in den Kernkorpora des DWDS⁴ für die „Textklasse Wissenschaft“ auch nur ein einziger Beleg für die Formulierung *seine Stimme dient(e) als*. Auch in den zahlreichen vorhandenen Belegen für *seine*

3 Vgl. DWDS: „seine Stimme dient als“, abgerufen am 01.03.2018.

4 Vgl. DWDS: „seine Stimme dient als“, abgerufen am 01.03.2018.

Stimme konnte kein Beispiel für einen Gebrauch mit metaphorischer Bedeutung ausgemacht werden, wie sie im Italienischen nicht selten verwendet wird.⁵

Ähnlich wie *la voce* sind auch *la pagina* bzw. *le pagine* sowie *le vie di* und *la presenza di* in italienischen wissenschaftlichen Texten häufig verwendete Figuren des klassisch-rhetorischen Ornaments,⁶ wohingegen man sich im Deutschen vergeblich auf die Suche nach dem Pars pro toto *Seiten* für die Schriften bzw. das Werk eines Autors oder einer Autorin macht.⁷ Auch *le vie della presenza* (*die Wege der Anwesenheit*) eines Autors in der wissenschaftlichen Diskussion oder *le sembianze di corifeo* (*das Abbild, Ebenbild, der Inbegriff einer Koryphäe*) sind deutschem Wissenschaftsstil eher fremd und wirken, wie etwa hier das letztere Beispiel, bisweilen auch übertrieben. Italienische Studierende, die an die Figuren des rhetorischen Ornaments gewöhnt sind (Hornung/Carobbio/Sorrentino 2014; Heller/Hornung/Carobbio 2015; Heller/Hornung/Redder/Thielmann 2015) schätzen deren Gebrauch. Ob aber eine rhetorische Figur gleichen Typs auch im Deutschen gebräuchlich ist und wie, können sie nur durch Nachschlagen in entsprechenden Textkorpora herausfinden, beispielsweise im DWDS, oder eben durch intensive Lektüre deutschsprachiger Sekundärliteratur, ein Unterfangen, für das in den durchgetakteten Bachelor-Studiengängen der modernen Universität leider wenig Zeit bleibt.

2.2.1.2 Nominal- und Präpositionalphrasen

Neben den bildhaften Ausdrücken, von denen einige, wie z. B. *la voce* und *le pagine* zum Fachwortschatz der italienischen Geisteswissenschaften zu zählen sind, gehören die Nominal- und Präpositionalphrasen zu den Charakteristika elaborierter italienischsprachiger Texte. Sie sind in beiden Wissenschaftssprachen sehr beliebt, sorgen aber bei Studierenden von DaF aufgrund der notwendigen operativen Maßnahmen, d. h. der Unterschiede beim Gebrauch der Präpositionen sowie der Deklination von Nomen, Adjektiven und die Positionierung der verschiedenen Phrasen im Satz, für Besorgnis. Bondis kurzer Schlussteil ist ein Paradebeispiel für ihren Gebrauch. Lediglich Satz 1) beschränkt sich auf ein mit einem nachgestellten Adjektiv im Superlativ attribuiertes Nomen (*i nomi più importanti*); ansonsten wird in allen anderen Sätzen ausgiebig von den reichen strukturellen Möglichkeiten der italienischen Wissenschaftssprache Gebrauch gemacht. Man sieht aber bereits an diesem ersten einfachen Beispiel

5 Vgl. Treccani: „la sua voce“, abgerufen am 01.03.2018.

6 Vgl. Treccani: „le vie della presenza“, abgerufen am 01.03.2018.

7 Vgl. DWDS: „auf den Seiten des“, abgerufen am 02.03.2018, „in den Seiten des“, abgerufen am 02.03.2018.

die unterschiedliche Denkrichtung der beiden Sprachen. Während das Italienische zuerst die Sache benennt und sie anschließend attribuiert, tut dies das Deutsche eben umgekehrt (*die wichtigsten Namen*), was auch bedeutet, dass beim Gebrauch des Adjektivs als linker Begleiter Genus, Kasus und Numerus des Nomens vorausgedacht werden müssen, damit dessen Form dann auch wirklich stimmt. Dieses notwendige Vorausdenken erzeugt im grammatikalisch geeichten mentalen Monitoring italienischer Deutschstudierender je nach Komplexität des Attributs vor allem beim Sprechen Langsamkeit, Ängste oder sogar Blockaden.

Bereits der zweite Satz von Bondis Schlussabschnitt brilliert mit Nominal- und Präpositionalphrasen vom Feinsten, die sich wie ein Fächer auf tun, um die Fülle des Einflusses, den Heymann Steinthal auf die bedeutenden italienischen Denker des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts ausgeübt hat, syntaktisch aufleben zu lassen (s. Abb. 1):

Mit Ausnahme der Artikel und weniger Personalpronomen handelt es sich hier bei den Attributen in allen Fällen um Rechtserweiterungen, deren Verknüpfungsmodus durch Präpositionen charakterisiert ist und die ihre verschiedenen Propositionen einer Kaskade gleich aneinanderreihen. Ein besonders schönes Beispiel ist dafür der mit *e* (*und*) angehängte zweite Satz der Parataxe. Auch

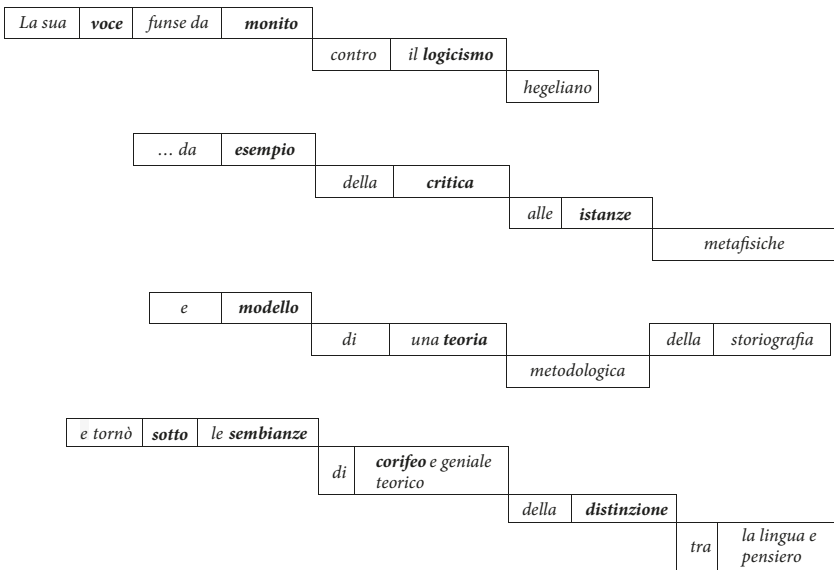


Abb. 1: Satzstruktur von Satz 2

alle anderen Sätze dieses kurzen Schlussabschnitts demonstrieren die zentrale Bedeutung der Nominal- und Präpositionalphrasen für einen elaborierten italienischen Wissenschaftsstil. Es handelt sich dabei um Phrasen, die im Deutschen zwar nachgeahmt, aber in ihrem speziellen syntaktischen Gebrauch nur selten adäquat nachgebildet werden können, eine Ausnahme, zu der auch Satz 4) des vorliegenden Textbeispiels zählt.

2.2.2 Die Komposition der Propositionen und die Positionierung der Satzglieder

2.2.2.1 Kaskadenton in Parallelkonstruktionen

Was beispielsweise macht das Deutsche mit dem Parallelismus und dem Kaskadenton von Satz 2)? Wie Übersetzung 1 zeigt, kann die parallele italienische Konstruktion mit den entsprechenden Nominal- bzw. Präpositionalphrasen durchaus nachgeahmt werden. Dies bedeutet bezüglich der im Abschnitt 2.1 formulierten Hypothese, dass eine mentale mündliche Übersetzung nicht per se ins Absurde führen muss. In seiner Gesamtheit aber wirkt der so entstandene deutsche Satz, löst man ihn von seinem italienischen Original, überladen, künstlich und letztlich doch auch schwer verständlich:

*Seine Stimme **diente als** Warnung vor dem Hegelschen Logizismus in den Schriften des Ersteren, **als** Beispiel für die linguistische Kritik an den metaphysischen Instanzen und **als** Modell für eine Theorie und Methodik der Geschichtsschreibung bei Labriola, und sie kehrt wieder als der Inbegriff einer Koryphäe und eines genialen Theoretikers der Unterscheidung zwischen Sprache und Denken bei Croce. (Übersetzung 1)*

Dies hat neben dem bereits erwähnten metonymischen *voce* für alles, was Steinthals Werk und Wirkung beinhaltet, mit dem polyfunktionalen Gebrauch des Verbs *fungere da* zu tun, das in Nachbarschaft mit *Warnung*, *Beispiel* und *Modell* im Deutschen zwar vorkommt, aber nicht eben häufig und auch nicht in dieser Bündelung. Das Kernkorpus des DWDS (1900–1999) verzeichnet im Teilbereich Wissenschaft für *dienen als Modell* einen einzigen Treffer⁸ und für *als Modell dienen* insgesamt acht, allein vier davon ebenfalls bei Habermas. Auch für *als*

8 *Die kommunikative Teilhabe an identischen Bedeutungsgehalten, der Konsens einer Sprachgemeinschaft, diente als Modell für den gemeinsamen Besitz kultureller Werte und für die kollektive Verpflichtung auf eine normative Ordnung:* (Habermas, Jürgen: *Theorie des kommunikativen Handelns* – Bd. 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1981, S. 388)
Korpustreffer für *dienen als Modell*, aus dem Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, abgerufen am 31.01.2018.

Beispiel dienen finden sich mit 31 und für *als Warnung dienen* mit zwei Treffern bei gleichem Filter (Wissenschaftssprache) nicht eben zahlreiche Belege für die bei Bondi verwendeten Wortkombinationen. Und macht man sich auf die Suche nach einer Formulierung, die *Erkenntnisse, Ansichten, Positionen, Werk* oder ähnliche mögliche Übersetzungen für *voce* gleichermaßen als Bezugsgröße für ein *Modell, Beispiel* oder eine *Warnung* gelten könnten, so läuft diese ins Leere.

Die auf eine authentisch deutsche Ausdrucksweise zielende zweite Übersetzung löst das Problem der syntaktischen Polyfunktionalität von *dienen als*, indem sie aus einem Satz drei Sätze macht und für die unterschiedliche Art der Rezeption der Arbeiten Steinthals durch Spaventa, den sie anders als das Original und Übersetzung 1 explizit nennt, Labriola und Croce auch unterschiedliche, authentischere Prädikate verwendet:

Seine Erkenntnisse dienen bei Spaventa der Warnung vor dem Logizismus Hegels. Bei Labriola sind sie einerseits Beispiel für die sprachwissenschaftliche Kritik an den Instanzen der Metaphysik und andererseits Modell für eine Theorie und Methodik der Geschichtsschreibung. Bei Croce schließlich erscheint Steinthal als der Experte und geniale Theoretiker der Unterscheidung von Sprache und Denken. (Übersetzung 2)

Wie bereits erwähnt, ist es schwierig, im Deutschen eine für alle drei Funktionen passende Metonymie analog dem italienischen *la voce* zu finden, was aber u. a. für eine gelingende Nachahmung der gesamten Satzkomposition des Originals Voraussetzung wäre. Möglich wäre es allerdings, im Sinne von *Goethe lesen* den Namen des Autors für das Werk zu nehmen. Dies schlägt aber im vorgegebenen syntaktischen Konstrukt fehl. *Steinthal*, metonymisch gebraucht, kann nicht *als Warnung dienen*, lediglich das, was er geschrieben hat. Sowohl im Deutschen Textarchiv als auch in den beiden Kernkorpora des DWDS wird dieser in allen Textklassen des DWDS äußerst selten belegte Phraseologismus nur mit Bezug auf Handlungen oder Ereignisse gebraucht, kein einziges Mal referiert er auf eine Person. Deshalb überzeugt wohl auch die in Ü 2 verwendete Übersetzung mit *Erkenntnisse* im vorliegenden Kontext nicht ganz hundertprozentig.

Eine dem italienischen rhetorischen Modell im Deutschen nahekommende Formulierung wäre aber in der Tat der metonymische Gebrauch des Namens Steinthal für sein Werk, was das italienische Original in Satz 1) und im zweiten Teilsatz von Satz 2) mit dem Bezug zu Croce bereits vormacht. Allerdings führt eine solche Entscheidung im Deutschen zu einer radikaleren Umgestaltung des ganzen Satzes, denn auch in dieser Version kann die italienische Einsatzkonstruktion nicht beibehalten werden:

*Bei Spaventa wird mit **Steinthal** vor dem Logizismus Hegels gewarnt. Labriola zitiert **ihn** als Beispiel für sprachwissenschaftliche Kritik an den Instanzen der Metaphysik und als*

Modell für eine Theorie und Methodik der Geschichtsschreibung. Bei Croce schließlich erscheint er als der Experte und geniale Theoretiker der Unterscheidung von Sprache und Denken. (Übersetzung 3)

Der logischen syntaktischen Verknüpfung, die im Italienischen durch die Parallelisierung der Prädikativkomplemente zu *La sua voce funge da* erreicht wird, steht im Deutschen die semantische Notwendigkeit verschiedener Prädikate im Weg, verstärkt noch durch den Gebrauch des Passiv im ersten Satz. Den Verlust des die Teilsätze zusammenziehenden gemeinsamen Subjekts und Prädikats gleicht in Ü 3 wiederum das verbindende Element der anaphorisch verwendeten Personalpronomen (*ihn, er*), die sich allesamt auf Steinthal beziehen, aus. Wird der so optimierte Satz schließlich in seinen Kontext zurückversetzt, so werden aus textueller Sicht und je nach Stilempfinden wiederum neue Anpassungen nötig, beispielsweise, um in Satz 2) die Wiederholung des in Satz 1) erwähnten Namens Steinthal zu vermeiden.

In Italien waren es Bertrando Spaventa, Antonio Labriola und Benedetto Croce – um nur die wichtigsten Namen zu nennen –, die sich mit Steinthal auseinandergesetzt haben. Mit ihm wird bei Spaventa vor dem Logizismus Hegels gewarnt. Labriola zitiert ihn als Beispiel für sprachwissenschaftliche Kritik an den Instanzen der Metaphysik und als Modell für eine Theorie und Methodik der Geschichtsschreibung. Bei Croce schließlich erscheint er als der Experte und geniale Theoretiker der Unterscheidung von Sprache und Denken.

Diese Vermeidung der Wiederholung, im Deutschen durch eine weitere Anapher und die Veränderung der Wortstellung im Satz (*Mit ihm ...*) zu bewerkstelligen, dürfte im italienischen Original genau der Grund für den Gebrauch für *la sua voce* sein. D. h., wo im Italienischen Synonyme den Zweck der Wiederholungsvermeidung erfüllen, stehen im Deutschen häufig anaphorisch verwendete Personalpronomen (vgl. dazu auch Hornung 2006), die hier die Sätze miteinander verbinden und für Kohäsion sorgen.

Man sieht an diesen Beispielen deutlich, wie sehr die unterschiedlichen rhetorischen und stilistischen Traditionen der beiden Sprachkulturen in deren Denkweisen verankert sind (Humboldt 1836/2016; Hornung 2018). Versucht man – auch im Sinne Walter Benjamins (1972) – wesentliche sprachliche Charakteristika des Originals aufzugreifen und diese im Zieltext schöpferisch neu zu gestalten, so stößt man schnell an seine Grenzen. Entscheidet man sich dafür, ein Charakteristikum des Originals beizubehalten, so fallen oft die anderen den Anforderungen, die die sprachlich-geistige Form der empfangenden Sprache stellt, zum Opfer. Vielleicht kann man die Übersetzungsarbeit auf höchst abstrakter Ebene mit einem Sudoku vergleichen, bei dem alle Elemente immer gegeben sind, deren Kombination aber von zahlreichen Bedingungen abhängt

und die nur dann wirklich zustande kommt, wenn jedes einzelne Element alle Bedingungen erfüllt. Und die Bedingungen der Sprachform sind in der ersten erworbenen Sprache anders als in jeder später dazugelernten.

2.2.2.2 Vorfelddbesetzung

Bereits die Verneinung im Vorfeld von Satz 3) ist ein gutes Beispiel für die unterschiedliche Organisation der Gedankenentwicklung im Deutschen und Italienischen. Während die mit *non* ausgedrückte, kontrastierende Negation im Italienischen ein wissenschaftssprachlich übliches Formulierungsmuster der Textkommentierung (*Non è questa l'occasione per...*)⁹ einleitet, das allfällige Erwartungen der Lesenden an eine weitere Bearbeitung des angedeuteten Wissens von vornherein abblockt, verweist eine in ähnlicher Funktion verwendete deutsche Entsprechung (*Hier ist allerdings nicht der Ort, um ...*)¹⁰ direkter auf den gesamten Textraum. Der von der Übersetzerin in muttersprachlichem Schreibhabitus hinzugefügte Adverbkonnektor *allerdings* schwächt die Aussage in Hinblick auf die Enttäuschung der Leseerwartung ein wenig ab, wohingegen das italienische *Non* in Kopfstellung eine scharfe Akzentuierung erreicht, die im Deutschen allein schon deshalb nicht möglich ist, weil – so die GrammatikerInnen des IDS in Mannheim – sich der Negationsausdruck [...] im Verbzweitsatz stets im Mittelfeld [befindet].¹¹

Die Vorfelddbesetzung durch eine reiche Präpositionalphrase (Satz 4) oder eine Adjektivphrase (Satz 5) ist beiden Sprachen eigen. Allerdings verlangen Erweiterungen dieser Art wegen der Verbzweitstellung die Inversion und damit eine Verschiebung der Satzglieder, die im Falle einer Konstruktion mit einem Modal- oder Hilfsverb (vgl. Ü1 und 2 von Satz 4) im Deutschen auch die Ausklammerung des infiniten Teils des Verbalkomplexes (Prädikatsnomen) nach

9 Vgl. Treccani, abgerufen am 25.01.2018.

10 Das DWDS-Kernkorpus für die „Textklasse Wissenschaft“ bietet insgesamt 31 Belege: *Korpustreffer für „Hier ist nicht“, aus dem Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache*, abgerufen am 28.02.2018.

11 Vgl. „Negation“: <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/6361>, abgerufen am 28.02.2018) Interessanterweise aber bietet der reale sprachliche Gebrauch doch immer auch Gegenbeispiele. So findet sich im DWDS-Kernkorpus tatsächlich ein Beleg für eine der hier diskutierten und im Deutschen für nicht möglich gehaltenen italienischen Wortfolge analoge deutsche Konstruktion: „Nicht ist dieser Mensch in unserer Hände Bereich gewesen, und wir haben ihn hungrig ziehen lassen.“ Baeck, Leo: *Das Wesen des Judentums*, Frankfurt a. M.: Kauffmann 1932 [1905], S. 230: *Korpustreffer für „Nicht ist dies“*, aus dem Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, abgerufen am 28.02.2018.

sich zieht. Mit der so entstandenen *Satzklammer* scheint es auch zu tun zu haben, dass der im Italienischen beliebte Partizipialsatz („*Nonostante i punti di dissenso o discussione sollevati nel corso dell'esposizione, ...*“) im Deutschen, wird er möglichst wörtlich übersetzt, entweder zum Relativsatz (*Trotz aller Widersprüche und kritischen Anmerkungen, die in diesem Beitrag vorgebracht wurden*) oder zur links erweiterten Präpositionalphrase (*Trotz aller in diesem Beitrag vorgebrachten Widersprüche und kritischen Anmerkungen*) mutiert und so schwerfällig und umständlich wirkt. Denn das prädikativ oder attributiv verwendete Partizip beansprucht einen Aufmerksamkeitsfokus, der ihm kontextbezogen nicht zusteht. Weniger konstruktionsgetreu, aber dem Sinne gerecht und nicht überbetont, wird hier nämlich eine Übertragung, die auf das Partizip zugunsten einer lokalen Ergänzung der mit *trotz* eingeleiteten Präpositionalphrase ganz verzichtet: *Trotz aller Widersprüche und kritischen Anmerkungen in diesem Beitrag* Damit wird auch die begriffliche Reihenfolge des italienischen Originals – zuerst die *Widersprüche und kritischen Anmerkungen* und dann der Bezug zum aktuellen Text – beibehalten und die Schwerfälligkeit der Linkserweiterung vermieden.

Schwerfälligkeit ist ein stilistisch motivierter Begriff und als solcher subjektiv und relativ. Interessant ist aber im vorliegenden Falle die offensichtlich historische und also kulturgeprägt differente Einschätzung dessen, was beim Schreiben als schwerfällig oder vermeidbar betrachtet wird. Nicht zu unterschätzen sind dabei die unterschiedlichen Entstehungsbedingungen der beiden Standardsprachen und die Rolle der *Sprachgesellschaften* bzw. *Accademie* bei der Entwicklung der Regeln für einen guten Schreibstil (vgl. hierzu Hornung 2015). Während die *Accademia della Crusca* sich für die überlieferten klassisch-rhetorischen Text-Modelle starkmachte (Bruni 1996), engagierten sich die Mitglieder der deutschen Sprachgesellschaften, darunter Justus Georg Schottelius, für eine gute deutschsprachige Textproduktion im Geiste der Dichtkunst (Schottelius 1663). Gemeinsam ist hingegen allen sprachlich Interessierten und Engagierten der frühen Neuzeit und des Barock, dass sie sich für den Gebrauch der Landessprache anstelle des überlieferten Lateins einsetzen.

2.2.2.3 Die deutsche Satzklammer

Dem Ziel, möglichst viele Informationen in einem einzigen Satz unterzubringen, dient im Italienischen neben den Partizipialkonstruktionen die Parataxe, deren Teilsätze oft mit *e* („und“) angehängt werden. Ein gutes Beispiel ist dafür Satz 2), wie oben bereits kurz erwähnt. Aber auch Satz 3) und 5) arbeiten mit der Addition von Aussagen, wo man im Deutschen vielleicht

eher zu hypotaktischen Konstruktionen oder zur Aufteilung der Sätze neigt (vgl. Ü 2 der Sätze 2, 3 und 5). Offensichtlich beanspruchen die Verbzweitstellung und die deutsche *Satzklammer* nicht nur eine andere Anordnung der Satzglieder, sondern auch eine grundsätzlichere Entscheidung darüber, welche Proposition im Satzinneren in den Fokus gerückt werden soll, um den roten Faden der Gedankenentwicklung nicht zu verlieren. Dass in diesem Zusammenhang im Italienischen die ausgiebige Vorfeldbesetzung eine wichtige Rolle zu spielen scheint, dürfte aus den obigen Darlegungen hervorgegangen sein.

Für ein tieferes Verständnis der unterschiedlichen Bewertung syntaktischer Einheiten muss allerdings viel früher in der Geschichte der beiden Sprachen angesetzt werden (zu den griechisch-lateinischen Traditionen der italienischen Bildungssprache vgl. Bruni 1996: 15f.; Durante 1993: 12ff.; 111ff.; Heller/Hornung/Carobbio 2015: 294f.). Untersuchungen zur Entstehung der deutschen Satzklammer greifen auf die frühmittelalterlichen Übersetzungen der lateinischen Kanon-Texte damaliger Mönchsausbildung und -tätigkeit zurück. So macht beispielsweise Roland Hinterhölzl (2010) an Beispielen aus den interlinearen Übersetzungen des Tatian, Notkers und Otfrieds darauf aufmerksam, welche Rolle einerseits die Informationsstruktur innerhalb der Sätze und darüber hinaus und andererseits prosodische Elemente bei der Entwicklung der deutschen Satzklammer gespielt haben müssen. Neben prosodischen Phänomenen hält Hinterhölzl die diskursanaphorische Verwendung des bestimmten Artikels für einen entscheidenden Impulsgeber auf dem Weg zur deutschen Satzklammer (2010: 8ff.). Offenkundig spielt auch die zunehmend genutzte Möglichkeit der gleichzeitigen Links- und Rechtserweiterung deutscher Nomen, vor allem aber die Tendenz zur präverbalen Positionierung des Objekts (z. B. bei Notker, vgl. Hinterhölzl 2010: 14ff.) eine zentrale Rolle.¹²

Wie bereits erwähnt, stellen die Verbzweitstellung im Hauptsatz und die Verbendstellung im Nebensatz mit ihren Konsequenzen für die Positionierung der Satzglieder, d. h. vor allem Inversion und Satzklammer, auch für weiter fortgeschrittene Studierende eine Hürde dar, wenn sie auf Deutsch Texte verfassen sollen. Bereits die wenigen Sätze aus Bondis oben zitiertem Schlussabschnitt und die ihnen gegenübergestellten Übersetzungen lassen erahnen, dass sich in der Nichtüberwindung dieser Hürde durch Anderssprachige der muttersprachliche

12 Zur Wertschätzung der präverbalen Positionierung des Objekts vgl. auch das Zitat von A.W. Schlegel in Abschnitt 1 dieses Beitrags und dessen Übersetzung in A.1.

Fingerabdruck in der Gedankenentwicklung am deutlichsten manifestiert. Denn die Studierenden kennen zwar die Syntaxregeln, aber deren mentale Verschanzung bedarf der Zeit, vor allem aber des nötigen authentischen Inputs, d. h. einer intensiven oralen und schriftlichen Rezeption.

3 Merkmale (vor-)wissenschaftlicher Texte von Studierenden des Deutschen als Fremdsprache

Aus der Reflexion der oben praktizierten komparatistischen Analysen lässt sich verstehen, dass beim Schreiben in der Fremdsprache häufig erst- und fremdsprachliche mentale Prozesse miteinander konkurrieren (vgl. Hernandez/Li/MacWhinney 2005). Mit dem Vergleich von Original und Übersetzungsvarianten konnte auch gezeigt werden, dass die Unterschiede beider Sprachen die Entwicklungslinie der Gedanken im Text z. T. erheblich beeinflussen können. D. h. für wissenschaftliches Schreiben muss der Gedankengang seinen heimischen Fahrplan verlassen und sich den zielsprachlichen Anforderungen anpassen, und das gelingt, wenn überhaupt, nicht eben leicht (vgl. das Humboldt-Zitat im Abschnitt 1 dieses Beitrags).

In einem letzten Schritt soll nun am Beispiel der Schlussätze aus vier ausgewählten studentischen Arbeiten¹³ unterschiedlicher Niveaustufen vorgeführt werden, inwieweit Studierende sich dem fremdsprachlichen Fahrplan anzupassen verstehen und wo sie stecken bleiben.

Folgt man den obigen vergleichenden Analysen, so ergeben sich die folgenden Untersuchungskategorien, die ich im Anschluss an die Auflistung der vier Beispiele kurz besprechen werde:

Die Liebe zum Ornat: Bilder und Vergleiche

Kaskadenton in Parallelkonstruktionen

Nominal- und Präpositionalphrasen

-
- 13 Sämtliche Beispiele wurden unverändert übernommen. Es handelt sich bei den Tesine um Hausarbeiten meiner Studierenden des fünften Semesters im Bachelorstudiengang „Europäische Sprachen und Kulturen“ an der Universität Modena-Reggio Emilia. Die Aufgabe bestand in der Anfertigung eines Übersetzungskommentars. Die Studierenden dürfen dafür selbst ein Thema wählen. Zu diesem Thema erstellen sie ein zweisprachiges Mini-Korpus, d.h. mindestens fünf deutsche und fünf italienische Texte gleicher Textart, ähnlichen Umfangs und ähnlicher Zielgruppe. Aus diesem Korpus wählen sie je eine italienische und eine deutsche Passage von ca. 300 Wörtern aus und übersetzen diese in die jeweils andere Sprache. Den Übersetzungsvorgang, ihre Schwierigkeiten und Lösestrategien beschreiben sie in ihrer Hausarbeit. – Die Durchnummerierung der Sätze wurde von der Verf.in vorgenommen.

Vorfeldbesetzung

Die deutsche Satzklammer

Beispiel 1

Thema: *Italien sagt Nein*“

Wie haben die Deutschen und Italienischen Zeitungen auf die Ablehnung der Verfassungsreform reagiert

[...]

6. Fazit

1) *Durch die Analyse der Artikel* werden die Unterschiede und die Gleichartigkeiten zwischen die italienische und die deutsche Sprache beschreibt. 2) *Beide die deutsche und die italienische Presse* haben auf eine missbillige und bedauernde Weise bevor dem Ergebnis reagiert. 3) *Das Bedauern für die jungen Wähler, die am meistens Nein gewählt haben und* [?] waren jedoch als die *Sprachrohre* des Jas gesehen.

Beispiel 2

Thema: *Kunst und Antiquitäten für immer verloren*

Das Erbe des Erdbebens in Mittelitalien. Nachrichtenartikel über die Zerstörung von Kulturerbe nach der Erdbeben

Übersetzungen im Vergleich

[...]

4. Fazit

1) *Diese Übersetzungsarbeit und vergleichende Analyse* hat ergeben, dass es vor allem notwendig ist, den ursprünglichen Text Hintergrund zu verstehen. 2) *Eine detaillierte Analyse des Quelltextes* hilft bei der Übersetzung nützliche Richtlinie halten und eine kohärente und kohäsive Produkt *im Einklang mit* der Autorin kommunikative Absicht zu erhalten. 3) *Es ist wichtig, ein starkes Sprachgefühl der beiden Sprachen haben, um den Text entsprechend der Ausgangskultur* zu interpretieren *und sie im Hinblick auf die Zielkultur* transponieren. 4) *Heute kann der Übersetzer die Vorteile vieler Ressourcen* nehmen, sowohl physische als auch virtuelle, *wie* Wörterbücher aller Art, einsprachig, zweisprachig, Synonyme und Antonyme; *und Tools wie Corpora Online* den realen Gebrauch der Sprache, *um zu sehen, idiomatische Ausdrücke* zu überprüfen: 5) *tatsächlichen Datenbanken* den Job *in vollen Zügen* auszuführen. 6) *Obwohl für die vollständige Richtigkeit* müssen Sie auf eine starke sprachgefuhle verlassen, die von wesentlicher Bedeutung ist.

Beispiel 3

Thema: *Sprachen lernen*

Beendung

[...]

1) *Von Italienisch ins Deutsch übersetzen* war schwerer als von Deutsch ins Italienisch. 2) *Ich beherrsche die deutsche Sprache nicht wie die italienische Sprache, dann weiß ich nicht ob* eine Kombination von einem Wort und einem Verb oder einen ganze Satz die ich

wähle an natürlich klingelt. 3) Die Wortstellung war auch problematisch, weil Deutsch eine andere Anordnung der Hauptsätze und Nebensätze als Italienisch hat. 4) Es war aber eine sehr interessante Arbeit, deutsche und italienische Texte zu vergleichen. 5) Deutsche Texte sind regelmäßig mehr direkte und manchmal repetitive, während italienische Texte sind meistens mehr artikulierte und implizite. 6) Die Übersetzung ist eine sehr lange und präzise Arbeit, aber sie ist sehr interessante und fesselnde.

Beispiel 4

Thema: Thematisierung des Ausgangs des Verfassungsreferendums in italienischen und deutschen Zeitungsartikeln

[...]

3 Schlussbemerkung

1) Nachdem nun auf den letzten Seiten die Übersetzung zweier Zeitungsartikel vorgestellt und kommentiert wurde, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die intensive Auseinandersetzung mit den beiden Texten einerseits sehr interessant, aber andererseits auch schwierig war. 2) Dies liegt daran, dass sich beide Journalisten zwar auf das gleiche Ereignis, nämlich den Rücktritt Renzi beziehen, dieses aber nicht durchgängig objektiv beschreiben, sondern auch ihre eigene Meinung mehr oder weniger stark durchsickern lassen. 3) Und diese in beiden Artikeln an Stellen spürbare Kritik und Ironie war nicht immer leicht zu übersetzen. 4) Was die sprachlichen Herausforderungen bei den beiden Übersetzungen angeht, konnten sowohl Schwierigkeiten, die in beiden Versionen vorkommen, als auch andere, die nur in einer Richtung zu finden waren, festgestellt werden. 5) Sowohl bei der Übersetzung vom Italienischen ins Deutsche als auch andersherum stellte die Übertragung von kulturellen Referenzen (wie Stammtisch oder Mentana) eine Herausforderung dar, wo oft eine Eins-zu-Eins-Übersetzung nicht möglich war, sondern andere Strategien wie eine zusätzliche Beschreibung oder die Suche nach einem ähnlichen Konzept in der Zielsprache nötig waren. 6) Des Weiteren stellt die an manchen Stellen schwierige und komplexe syntaktische Struktur eine Herausforderung bei der Übertragung in beide Sprachrichtungen dar. 7) Auch stellten rhetorische Mittel (hier vor allem die Metaphern (Spinnennetz; sgonfiato)) in beiden Sprachen einen kritischen Punkt bei der Übersetzung dar. 8) Zwar konnten in den Zielversionen Bilder gefunden werden, die den ähnlichen Aussagegehalt hatten, jedoch musste sich oft von der Originalversion entfernt werden. 9) Als größter Unterschied bei der Anfertigung der beiden Übersetzungen kann festgehalten werden, dass die Übertragung in die Muttersprache deutlich einfacher gefallen ist. 10) Im Deutschen fehlt hingegen oft noch ein gewisses Gespür dafür, welche Variante an welcher Position zu bevorzugen ist. 11) Hier ist man zwangsläufig auf Wörterbücher angewiesen, die auch ganze Strukturen wie Kollokationen umfassen (wie www.linguee.de), linguistische Korpora (z. B. DWDS-Kernkorpus), oder eine einfache, aber effektive Ergebnissuche mit google.

Während man der Verfasserin von Bsp. 4, abgesehen von einem etwas dürftigen Verbenrepertoire, hohe schriftsprachliche Kompetenzen im Deutschen attestieren kann, finden sich in den drei weiteren Beispielen überall Spuren mentalen Übersetzens, die sich auf den ersten Blick an den Normverstößen dingfest machen lassen. Interessant ist allerdings, dass der muttersprachliche Fingerabdruck sich auch in der Wortwahl und in den Konstruktionen selbst manifestiert, unabhängig davon, ob sie fehlerhaft oder korrekt ausgeführt wurden. So verwenden z. B. alle vier Verfasserinnen in ihren Schlussabschnitten zumindest eine Metapher (Bsp. 1: *Sprachrohre*; Bsp. 2: *im Einklang mit, den Job in vollen Zügen auskosten*; Bsp. 3: *klingselt, fesselnd*; Bsp. 4: *durchsickern*). Geht man von der Relation von Metaphern zur Textmenge aus, so darf man vermuten, dass sich die Schreiberin von Bsp. 4 dem zielsprachlichen Fahrplan am besten angepasst hat, ist sie sich doch der (kon-)textrelevanten Problematik der Übersetzung rhetorischer Figuren voll bewusst (vgl. Bsp. 4, Satz 7f.). Sie ist auffälligerweise auch diejenige von den Vieren, die sich intensiv der deutschen Satzklammer bedient (vgl. Bsp. 4, Sätze 1, 3–5, 7–9, 11). Hinzu kommen die zahlreichen Nebensätze, die alle korrekt mit dem Verb in Endstellung enden. Anders Bsp. 3, in dem die Verfasserin vollständig auf den Gebrauch der Satzklammer verzichtet. Hier dominiert das Verb *sein*, und die Adjektive, die es kompletieren, werden nach muttersprachlicher Art dekliniert, wiewohl es Stoff der ersten Lektionen war, dass die deutsche Sprache mit dem unflektierten Adjektiv als Prädikatsnomen einfacher agiert als die italienische. Auch alle drei Sätze des ersten Beispiels verwenden die Satzklammer, abgesehen von den Formbildungsfehlern, korrekt. Bsp. 2 wiederum hat eine mit einem Modalverb plus Infinitiv gebildete Satzklammer in den Sätzen 4 und 6. In der Präferenzierung der Modalverb-Konstruktion und den nicht immer geglückten Infinitivsätzen (Sätze 1–3) und den Finalsatzkonstruktionen (Sätze 3 und 4) spiegelt sich jedoch ein muttersprachliches Muster.

Dass hier die Muttersprache deutlich mitschreibt, sieht man auch an der Komplexität der gewählten Syntax. Die Verfasserin denkt italienisch und übersetzt. Wiewohl sie die deutschen Strukturen grammatikalisch nicht vollständig beherrscht, versucht sie in Satz 2 eine Kaskade: Das Prädikat *hilft* wird durch zwei mit *und* verbundene Infinitivsätze ergänzt. Ebenso in Satz 3, wo sie dem deutschen Formulierungsmuster *Es ist wichtig* den italienisch konstruierten Infinitivsatz (ohne die Konjunktion *zu*) folgen lässt, an den sie zwei parallel gebaute Finalsätze anhängt. Nur in Bsp. 4 werden ähnlich komplexe Satzmodelle praktiziert. Da hier die Schreiberin aber ihre Grammatik und die Möglichkeiten der Satzverknüpfung im Deutschen beherrscht, wirkt ihr Schlussabschnitt eigentlich sehr zielsprachenorientiert. Dennoch fällt bei ihr die Neigung zur Paarung von Propositionen auf, die in den meisten Fällen durch additive (Satz 5: *einerseits – andererseits*), adverbiale (Satz 4 und 5: *sowohl – als auch*; Satz 8: *zwar – aber/jedoch*) oder durch

metakommunikative Konjunkturen (Satz 5: *oder*; Sätze 2 und 5: *sondern*) verbunden werden. Hier scheint die muttersprachliche Neigung zur Addition und zur Doppelung in einer durchaus zielsprachenorientierten Version zu artikulieren.

Die Verfasserin von Bsp. 1 vermeidet derartige syntaktische Herausforderungen und beschränkt sich auf die Reihung von Assertionen, die sie nicht weiter erläutert und auch nicht logisch miteinander verknüpft. Dass sie gut daran tut, sich noch auf einfachere Konstruktionen zu beschränken, beweist sie mit dem misslungenen Versuch einer Hypotaxe in Satz 3.

Alle vier Beispiele arbeiten, unabhängig von den Sprachkompetenzen ihrer Verfasserinnen, mit den Möglichkeiten der Vorfeldbesetzung. So beginnt beispielsweise jeder der drei Sätze in Bsp. 1 nicht mit einem einfachen Subjekt, sondern mit einer Präpositionalphrase (Satz 1), einer paarigen Nominalphrase (Satz 2) und einer nach rechts stark erweiterten Nominalphrase (Satz 3). Geradezu ausladend sind die Vorfeldbesetzungen in den Sätzen 1), 3), 4), 5) und 9) von Bsp. 4. Wie die vergleichenden Analysen unter Punkt 2 vermuten lassen, handelt es sich hier wohl um Fingerabdrücke muttersprachlicher Konzeptualisierungen. Aus dem gleichen Grund dürfte auch die Verfasserin von Bsp. 2, die bereits aufgrund ihrer komplexeren Satzmodelle aufgefallen ist, mit nicht ganz einfachen Vorfeldbesetzungen arbeiten. Ihr Schlussteil beginnt mit einer paarigen Nominalphrase, Satz 2 mit einer Nominalphrase und Satz 6 mit einem konzessiven Nebensatz.

Anders die Verfasserin von Bsp. 3, die lediglich ihren ersten Satz mit einem Infinitivsatz im Vorfeld beginnt und ansonsten das vielleicht im Fremdsprachenunterricht erworbene oder eventuell auch englisch beeinflusste Satzmuster einfaches Subjekt, Prädikat usw. befolgt. Entsprechend wirkt ihr ganzer Schlussteil wie eine Auflistung von Einzelsätzen, denen Kohärenz und Kohäsion weitgehend fehlen, was man der folgenden leicht korrigierten Version deutlich ansieht:

- 1) *Aus dem Italienischen ins Deutsche zu übersetzen war schwerer als vom Deutschen ins Italienische.*
- 2) *Ich beherrsche die deutsche Sprache nicht wie die italienische, dann weiß ich nicht, ob eine Kombination von einem Wort und einem Verb oder ein ganzer Satz, für den ich mich entscheide, natürlich klingt.*
- 3) *Die Wortstellung war auch problematisch, weil Deutsch für die Hauptsätze und Nebensätze eine andere Anordnung hat als das Italienische.*
- 4) *Es war aber eine sehr interessante Arbeit, deutsche und italienische Texte zu vergleichen.*
- 5) *Deutsche Texte sind in der Regel direkter und manchmal repetitiver, während italienische Texte meistens detaillierter und impliziter sind.*
- 6) *Die Übersetzung ist eine sehr lange dauernde und präzise Arbeit, aber sie ist sehr interessant und fesselnd.*

Interessanterweise entfernt sich die Schreiberin mit ihrem syntaktischen Vorgehen von muttersprachlichen Stilvorstellungen, wie sie oben beschrieben wurden, bleibt aber auf dem Weg zu einem zielsprachlich authentischer wirkenden Text noch stehen. Untersucht man jedoch ihre einzelnen sprachlichen Handlungsschritte, so zeigt sich, dass es eigentlich nicht vieler Eingriffe bedarf, um einen im Deutschen kohärenter und kohäsiver wirkenden Text herzustellen (vgl. hierzu die tabellarischen Darstellungen in Abb.2).

Die Subjektlastigkeit der Sätze in der Version der Studentin führt dazu, dass man den Text als sprunghaft und als eine Aneinanderreihung von Assertionen empfindet, deren inneren Zusammenhang die Lesenden selbst erschließen müssen. Kleinere Eingriffe, wie z. B. die Bindung von Satz 2 an Satz 1 mittels der begründenden Konjunktion *denn* sowie der Ersatz des additiven temporalen *dann* durch die kausale Adverbiale *deshalb* machen den Zusammenhang zwischen Assertion, Begründung und den hierfür für notwendig erachteten Erläuterungen deutlich und markieren, was Haupt- und was Nebenthema ist. Mit diesen einfachen bzw. oft für einfach gehaltenen sprachlichen Operationen entsteht also ein hierarchisches Gedankengeflecht, das der Leserin und dem Leser deutlich macht, weshalb die Schreiberin ihre zunächst so unterschiedlich wirkenden Feststellungen auflistet. Eine ähnliche Verdichtung der Gedankenkonstellation entsteht beim Übergang von Satz 2 zu 3, wenn das addierende Adverb *auch* an den Satzanfang gestellt und damit betont wird. Statt als nebensächliche Hinzufügung zu gelten, wird die *problematische Wortstellung* als zusätzliche Erläuterung Bestandteil des größeren Begründungszusammenhangs, mit dem die Studentin ihre anfängliche Feststellung der Schwierigkeit des Übersetzungsprozesses in die Fremdsprache weiter unterfüttert.

Vergleicht man Beispiel 2 und 3, so werden zwei unterschiedliche Strategien des Schreibens in der Fremdsprache deutlich. Vieles deutet darauf hin, dass die Verfasserin von Bsp. 2 ihre Sätze muttersprachlich denkt und diese mental oder auch handwerklich übersetzt. Anders die Verfasserin von Bsp. 3, die versucht, ihre Sätze direkt in der Fremdsprache zu formulieren und sich dabei auf die Konstruktionsregeln stützt, die sie bereits kennt. Dass ihr dabei noch kein zusammenhängender Textabschnitt gelingt, ergibt sich aus der mangelnden Kenntnis der operativen sprachlichen Mittel. Es ist schwer zu sagen, welche der beiden Strategien längerfristig zu einer Schreibkompetenz führt, wie sie im Bsp. 4 demonstriert wird. Zu unterschiedlich sind die Lernvoraussetzungen und persönlichen Lernstile, zu unbekannt sind außerdem die muttersprachlichen schriftsprachlichen Fähigkeiten und die Erfahrungen mit Schreiben in den anderen Fremdsprachen.

Original (mit sanfter Korrektur durch die Verf.in)

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| ASSERTION 1 | ASSERTION 2 | ADDITIVE ASSERTION 3 mit der Funktion einer ERLÄUTERUNG von Assertion 2 | ASSERTION 4 | BEGRÜNDUNG |
| Hauptthema 1 : Ü lt> D ist schwerer | Hauptthema 2: Meine beschränkte Sprachbeherrschung | | Hauptthema 3: Wortstellung im Deutschen | |
| war schwerer als vom Deutschen ins Italienische. | Ich beherrsche die deutsche Sprache nicht wie die italienische Sprache, | dann weiß ich nicht, | Die Wortstellung war auch problematisch, | weil Deutsch eine andere Anordnung der Hauptsätze und Nebensätze als Italienisch hat. |
| Aus dem Italienischen ins Deutsche zu übersetzen | | ob eine Kombination von einem Wort und einem Verb oder ein ganzer Satz, | natürlich klingt. | |
| | | den ich wähle, | | |

Revidierte Version (rev. von der Verf.in)

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| ASSERTION | BEGRÜNDUNG | ERLÄUTERUNG 1 der Begründung | ERL. 2 | BEGRÜNDUNG |
| Hauptthema 1 : Ü lt> D ist schwerer | | Nebenthema 1: unvollkommene Sprachkompetenzen | Nebenthema 2: Sprachunterschiede | |
| war schwerer als vom Deutschen ins Italienische, | Deshalb weiß ich nicht, | | Auch die Wortstellung war problematisch, | weil Deutsch, für die Haupt- und Nebensätze eine andere Anordnung hat als das Italienische. |
| Aus dem Italienischen ins Deutsche zu übersetzen | denn ich beherrsche die deutsche Sprache nicht wie die italienische . | ob eine Kombination von einem Wort und einem Verb oder ein ganzer Satz, | natürlich klingen. | |
| | | für den ich mich entscheide, | | |

| | | | |
|---|---|--|---|
| Original (mit sanfter Korrektur durch die Verf.in) | | | |
| EINSCHÄTZUNG | BEHAUPTUNG | ASSERTION | EINSCHÄTZUNG |
| Hauptthema 4: Komparatistische Textanalyse | Hauptthema 5: Deutsch-italienische Textunterschiede | Hauptthema 6: Übersetzen, schließt verallgemeinernd an Hauptthema 1 an | |
| <i>Es war aber eine sehr interessante Arbeit,</i> | <i>Deutsche Texte sind in der Regel direkter und manchmal repetitiver,</i> | <i>Die Übersetzung ist eine sehr lange dauernde und präzise Arbeit,</i> | <i>aber sie ist sehr interessant und fesslnd.</i> |
| <i>deutsche und italienische Texte zu vergleichen,</i> | <i>während italienische Texte meistens artikulierter und impliziter sind.</i> | | |
| Revidierte Version (rev. von der Verf.in) | | | |
| EINSCHÄTZUNG | ERKLÄRUNG / BEGRÜNDUNG | ASSERTION / EINSCHÄTZUNG | |
| Hauptthema 2: Komparatistische Textanalyse | Nebenthema 3: Textunterschiede | Hauptthema 3: Übersetzen ist anstrengend, aber interessant. | |
| <i>Es war aber eine sehr interessante Arbeit,</i> | <i>denn ich habe herausgefunden,</i> | <i>Übersetzen ist eine präzise und deshalb auch zeitaufwendige Arbeit,</i> | <i>aber sie ist sehr interessant und fesslnd.</i> |
| <i>deutsche und italienische Texte zu vergleichen,</i> | <i>dass deutsche Texte in der Regel direkter und manchmal repetitiver sind,</i> | | |
| | <i>während italienische Texte besser gegliedert und impliziter sind.</i> | | |

Abb. 2: GEGENÜBERSTELLUNG von sanft korrigiertem Original und revidierter Version

Wilhelm von Humboldt hat sicher Recht, wenn er darauf hinweist, dass der muttersprachliche Fingerabdruck wohl niemals ganz zum Verschwinden zu bringen ist (Humboldt 1836/2016, 36ff.). Es bleibt aber auch dahingestellt, ob dies denn wirklich auch notwendig ist. Schließlich sind nicht nur die SprecherInnen, sondern auch die Sprachen einem endlosen Prozess der Evolution unterworfen, und vieles, was in den Routinen des Korrigierens von Texten Fremdsprachiger dem Rotstift zum Opfer fallen würde, hat Leserinnen und Leser in anderen Zusammenhängen beglückt. Man denke nur an Adalbert von Chamisso, Franz Kafka, Ermine Sevgi Özdamar, an Nabokov, Kristeva und Lévinas und die vielen anderen mehrsprachigen Autorinnen und Autoren dieser Welt, die großartige Werke hinterlassen haben.

4 Didaktische Zuversicht

Ausgehend von der Hypothese, dass die beim Vergleich eines Experten-Originals mit Übersetzungsvarianten herausgearbeiteten sprachstrukturellen Unterschiede als Verweis auf mögliche mentale Übersetzungsstrategien fremdsprachiger Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben gedeutet werden können, lässt sich feststellen, dass sich der muttersprachliche Fingerabdruck auch in elaborierteren Texten Fremdsprachiger wohl kaum ganz vermeiden lässt. Zu stark ist die erste Sprache *das bildende Organ des Gedanken* (Humboldt 1836/2016, 43f.). Moderner ausgedrückt könnte man sagen, dass der tiefer verschanzte mentale *Resonanzraum* der ersten Sprache im *Wettbewerb* der verschiedenen, später gelernten Sprachen eines Individuums fast notwendig zu *Parasitismen* (zur Terminologie vgl. Hernandez/Li/MacWhinney 2005) führt, die sich aber nicht nur auf der Oberfläche lexikalisch-grammatikalischer (Un-)Korrektheit, sondern eben auch in den Formen des Denkens manifestieren. D. h. die enge Vernetztheit von Sprache und Denken in einer stark dominanten Erstsprache verhindert ein völlig ziel-sprachengemäßes freies Formulieren in einer später gelernten Sprache.

Dass hiermit auch didaktische Fragen in den Fokus der Diskussion rücken, scheint fast eine Banalität zu sein. Wo eine Fremdsprache lediglich mit Übersetzen und Grammatikregeln und -übungen gelehrt wird, kann ein zielsprachenkulturadäquates Sprechen und Schreiben, wenn überhaupt, nur unter großen Anstrengungen gelernt werden, weil *das bildende Organ des Gedanken* immer die Erstsprache bleibt und die Fremdsprache immer an die muttersprachlich geprägte Denkweise angekoppelt bleibt. An den zahlreichen Beispielen für *English-Lingua franca* bzw. *Bad English* kann das sehr deutlich abgelesen werden. Was aber hilft dann eine *Lingua franca*, wenn sich beispielsweise das deutsche Englisch vom chinesischen so unterscheidet, dass eine Kommunikation zwischen den SprecherInnen beider Sprachen nur begrenzt möglich ist?

Immersion und CLIL-Projekte (*content and language integrated learning*) gehen nicht ohne Grund andere Wege. Sie bereiten durch authentische mündliche und schriftliche Rezeption den *Resonanzraum* der anderen Sprache vor und tragen so dazu bei, dass mit den Sprachen auch andere Denkstrukturen und im Sinne Humboldts eine andere *Weltansicht* (Humboldt 1836/2016, 68ff.) gelernt bzw. besser: erworben werden kann.

Literatur

- Benjamin, Walter (1972): Die Aufgabe des Übersetzers. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften Bd. IV/1. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 9–21.
- Bondì, Davide (2010): Heymann Steinthal tra scienze della cultura e filosofia della storia. In: Rivista di Storia della Filosofia Vol. 65/4, 781–795.
- Bruni, Francesco (1996): L'Italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura. Torino: UTET.
- Da Silva, Ana (2014): Wissenschaftliche Streitkulturen im Vergleich. Eristische Strukturen in italienischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln. Heidelberg: Synchron (Reihe Wissenschaftskommunikation Band 7).
- Deutscher, Guy (2010): Through the Language Glass. New York: Picador.
- Diehl, Erika et al. (2000): Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Durante, Marcello (1993) (dt. von Adolf Walter): Geschichte der italienischen Sprache. Stuttgart: Steiner.
- Heller, Dorothee/Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella (2015): Mündlichkeit und Schriftlichkeit in italienischer Hochschulkommunikation. In: Deutsche Sprache 43/4, 293–308.
- Heller, Dorothee/Hornung, Antonie/Redder, Angelika/Thielmann, Wilfried (2015): Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig. Deutsche Sprache 43/4, Themenheft.
- Hernandez, Arturo/Li, Ping/MacWhinney, Brian (2005): The Emergence of Competing Modules in Bilingualism. In: Trends in Cognitive Sciences 9/5, 220–225.
- Hinterhölzl, Roland (2010): Zur Herausbildung der Satzklammer im Deutschen: ein Plädoyer für eine informationsstrukturelle Analyse. In: Ziegler, Arne (Hrsg.), Historische Textgrammatik und historische Syntax des Deutschen. Berlin: de Gruyter, 121–138.
- Hornung, Antonie (2006): Erschwerte Mehrsprachigkeit. Fallvignette über den Schriftspracherwerb von Migrantenkindern in diglossischem Umfeld.

- In: Ehlich, Konrad/Hornung, Antonie (Hrsg.), *Praxen der Mehrsprachigkeit*. Münster u. a.: Waxmann, 31–85.
- Hornung, Antonie (2015): *Scrivere il tedesco. Tappe indispensabili per arrivare alla scrittura accademica*. In: Nardi, Antonella/Hornung, Antonie (Hrsg.), *Scrivere il tedesco*. Rom: Aracne, 89–132.
- Hornung, Antonie (2018): *Warum es nicht egal ist, welche Sprache(n) man erwirbt. Wilhelm von Humboldt als Vordenker einer Theorie des sprachlichen Relativismus*. In: *Deutschunterricht 2/2018*, 15–25.
- Hornung, Antonie (im Druck): *Translation – does it enhance or block multilingual writing?* In: ten Thije, Jan D./Sudhoff, Stefan/Besamusca, Emmeline/van Charldorp, Tessa (Hrsg.), *Multilingualism in Academic and Educational Constellations*. Leiden: Brill.
- Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (2014): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster/New York: Waxmann.
- Humboldt, Wilhelm von (1836; E-book 2016): *Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues*. Digitalisierung Gunter Pirntke, Verlag andersseitig.
- MacDonald, Maryellen C. (2013): *How language production shapes language form and comprehension*. In: *Frontiers in Psychology* 4: 226, 1–16.
- Nord, Christiane (2010, 4. überarbeitete Aufl.): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Tübingen: Groos.
- Schlegel, August Wilhelm von (1846): *Observations sur la langue e la littérature provençales*. In: Böcking, Édouard: *Oeuvres de Auguste-Guillaume de Schlegel, écrites en Français. Tome second*. Leipzig: Weidmann, 149–250.
- Schottelius, Justus-Georgius (1663): *Ausführliche Arbeit von der Teutschen Haubt Sprache*. Braunschweig: Christoff Friederich Zilliger.
- Stammerjohann, Harro (Hrsg.) (1986): *Tema-Rema in Italiano. Theme-Rheme in Italian. Thema-Rhema im Italienischen*. Tübingen: Narr.
- Vygotskij, Lew Semjonowitsch (1934; dt. Ausg. 2002): *Denken und Sprechen*. Hrsg. und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim/Basel: Beltz.
- Werlen, Iwar (2002): *Sprachliche Relativität*. Tübingen: Francke (UTB).
- Whorf, Benjamin Lee (1956): *Language, Thought and Reality* (edited by John B. Carroll). Cambridge: MIT Press.

Nachschlagewerke:

DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (in Betrieb seit 23.08.2016): www.dwds.de

TRECCANI – Enciclopedia online dell'Istituto Treccani (legge 123/2 aprile 1980): www.treccani.it

Studierendenkorpus: Aarhus-Modena-Reggio Emilia-Korpus (MoRe)

Agnieszka Nyenhuis

Metatexte in deutschen und polnischen wissenschaftlichen Artikeln von Linguisten

Abstract: This article deals with metacommunicative actions pertaining to the formulation of the object and aims of the investigation as well as the research results and text organization in scientific texts written by German and Polish linguists. Based upon a corpus of Polish and German linguistic articles, culture-specific characteristics of the metacommunication are pointed out.

Keywords: metatexts, scientific texts, metacommunication, text organisation, language comparison

1 Einleitende Bemerkungen

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit dem Phänomen der Metatexte in wissenschaftlichen Publikationen aus der deutsch-polnischen Perspektive.¹ Zwar gelten diese als *Tertium Comparationis* (vgl. Olszewska 2013) im wissenschaftlichen Diskurs und werden als Teil einer universellen allgemeinen Wissenschaftssprache betrachtet, aber – wie die kontrastiv angelegten Analysen zu den Sprachpaaren Deutsch-Italienisch oder Deutsch-Englisch zeigen – sind auch für den deutsch-polnischen Vergleich kulturbedingte Differenzen anzunehmen. Vergleichende Untersuchungen zur Wissenschaftssprache des Deutschen und Polnischen liegen mit Ausnahmen von wenigen Analysen zur Autorenreferenz (vgl. Berdychowska und Olszewska in diesem Band, Mikołajczyk 2012, Nyenhuis 2016) kaum vor. Es entstand damit eine große Forschungslücke. Fragen wie z. B., ob polnische Wissenschaftler anders als ihre deutschen Kollegen schreiben oder welche Kriterien ein wissenschaftlicher Text in Polen und welche er in Deutschland erfüllen muss, bleiben größtenteils unbeantwortet.

1 Die vorliegende Studie entstand im Rahmen des Interdiskurs-Projekts, das gefördert wurde durch die Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung (Projekt 2014–19) und durch das Narodowe Centrum Nauki (NCN, Polnische Nationale Wissenschaftsstiftung), Nummer der Entscheidung DEC-2013/08/M/HS2/00044. www.rub.de/interdiskurs.

In Punkt 2 werden zuerst der Begriff der Metatexte und ihre Funktionen in einer wissenschaftlichen Veröffentlichung erläutert. Hier handelt es sich nur um einen Versuch, da die Literatur zur Metakommunikation keine einheitliche Definition der Metatexte bietet. Im Gegenteil, das Verständnis von Metatexten, bzw. die Vorstellung, was in einem Text als Metatext gilt, klafft von Autor zu Autor auseinander. Darüber hinaus wird die Rolle von Formulierungsroutinen in wissenschaftlichen Texten angesprochen. Diese metatextuellen Ausdrücke weisen ein sich in wissenschaftlichen Texten immer wieder wiederholendes Muster auf und werden damit als tradierte Formulierungen vom Rezipienten erwartet. In Punkt 3 werden die einschlägigen kontrastiven Arbeiten mit Bezugssprache Deutsch vorgestellt. Sie belegen und beschreiben die kulturspezifische Verwendung von Metatexten und formulieren diesbezüglich Differenzen, die für wissenschaftliche Diskurse in den jeweiligen Ländern charakteristisch sind. Damit sind sie für die Annahme von Differenzen im deutsch-polnischen Vergleich von Bedeutung. Des Weiteren wird in Punkt 3 auf die wenigen vergleichenden deutsch-polnischen Arbeiten eingegangen, in deren Untersuchungsfokus Metatexte in der Wissenschaftssprache stehen. In Punkt 4 wird versucht, die eventuellen Folgen der Forschungslücken in der Thematik für die Polonistik aufzuzeichnen. In Punkt 4.2. gehe ich auf das Korpus meiner Untersuchungen ein und in 4.3. auf die Methode, mit der die Texte analysiert werden.

Punkt 5 präsentiert die Ergebnisse meiner Textanalyse zu den folgenden vier grundlegenden Typen von metakommunikativen Formulierungen:

- Identifizierung des Forschungsgegenstandes/Untersuchungsproblems
- Zielformulierung
- Darstellung der Forschungsergebnisse
- Textorganisation

Sie gelten m. E. als wichtige Faktoren der Textverständlichkeit und Leserfreundlichkeit einerseits, helfen aber auch andererseits dem Verfasser eines wissenschaftlichen Textes, die Postulate der Exaktheit und Explizitheit (vgl. Hahn 1998: 383) zu erfüllen.

In Punkt 6 wird versucht, die Frage zu beantworten, ob die von Rolek (2011) festgestellten kulturspezifischen Differenzen in Abstracts in Bezug auf die metakommunikativen Formulierungen auch in wissenschaftlichen Artikeln von deutschen und polnischen Sprachwissenschaftlern festzustellen sind.

2 Metatext

2.1 Begriff und seine Funktion in der Wissenschaftssprache

Texte gelten als komplexe Gebilde mit multidimensionalen Strukturen. Diese Strukturen werden als mehrere aufeinander bezogene Textebenen angesehen und dienen dem Verfasser unter anderem dazu, über das Vermitteln des Inhalts hinaus mit dem Rezipienten des Textes einen imaginären Dialog aufzubauen und zu führen.

Der dialogische Charakter der wissenschaftlichen Texte wurde von Hellwig (1984) in Form eines theoretischen Ansatzes als sogenannte Textfrage beschrieben. Er fasst die Texte nicht als Monolog, sondern als Antwort-Teil eines Frage-Antwort-Dialogs auf. Auch Wierzbicka (1971), die in der polnischen Sprachwissenschaft zuerst den Aspekt der Metatexte ganzheitlich behandelt, bemerkt, dass der monologische Text „doppelstimmig“ ist und damit auf mehreren Ebenen verläuft. Die „verschiedenen Stimmen des Textes“ sind allerdings miteinander verflochten und aufeinander bezogen. Die kommentierende Stimme hat hier die Aufgabe, den eigentlichen Text wie mit festen Nähten zusammenzuhalten.

Maciejewski (1989: 172–190) baut diesen Gedanken aus und sieht in Metatexten eine Art von Klammern, die den Inhalt des Textes und seine Gestalt organisieren. Die metatextuellen Formulierungen erlauben dem Autor retrospektive Sprünge innerhalb seines Textes zu machen, neue Passagen anzukündigen, etwas umzuformulieren, zu konkretisieren, andere Meinungen anzuführen, das Thema zu wechseln, zu beurteilen, einige Passagen hervorzuheben, Modalität zu signalisieren, den Aufbau des Textes zu klären oder Fragen zu stellen. Mikołajczak (1991: 147–173) versteht Metatexte in wissenschaftlichen Texten deshalb quasi als Produkte des Eindeutigkeitspostulates und der semantischen Transparenz dieser Texte.

Auch Roelcke sieht in den fachsprachlichen Formen wie Kommentaren oder Textorganisation, die zur Metaebene des Textes gehören, Mittel zur „Erhöhung der Deutlichkeit im Sinne von Verständlichkeit, Exaktheit oder Explizitheit“ (Roelcke 2015: 19). Die Intention des Verfassers, dass seine Gedanken möglichst „unverzerrt“ vom Rezipienten empfangen werden sollen, setzt eine Kommunikation auf der Metaebene voraus. Zwar impliziert die Struktur des Textes seine Organisation, mithilfe der metakommunikativen Operatoren können aber die einzelnen Textbausteine mit ihrem Inhalt beschrieben werden.

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Analyse der Metatexte in der gesprochenen Sprache von Oźóg (1990). Er bemerkt, dass als

metatextuelle Formel sowohl die kodifizierten, ritualisierten Ausdrücke als auch die den Dialog steuernden Einheiten gelten. Überträgt man den Gedanken auf den wissenschaftlichen Text, so fällt auf, dass eine ganze Reihe von metakommunikativen Passagen den ritualisierten Ausdrücken in der Wissenschaftssprache angehört. Hierhin gehören u. a. die von Feilke (2010, 2012) und Lehnen (2000, 2012) beschriebenen Text- und Formulierungsroutinen. Diese konstatiert auch Olszewska (2013: 80): „Metasprachliche Ausdrücke gehören zu den wissenschaftlichen Textroutinen und zum prozeduralen Textmusterwissen.“

Bevor ich aber in Punkt 3 zu den Charakteristika von Formulierungsroutinen übergehe, wird anhand des oben Dargestellten eine Definition des Metatextes und seiner Funktionen skizziert. Es kann festgehalten werden, dass Metatexte dazu beitragen, dass die Aussage deutlich, zugänglich und verständlich, aber auch knapp und präzise ist. Metatexte sind als ein grundlegender Mechanismus der Kohärenz zu betrachten, als Elemente des Textes, in denen sich die Intention des Verfassers und seine kommunikative Absicht am deutlichsten ausdrücken (vgl. Gajewska 2004: 23–25). Metatexte fungieren damit als ein Kommentar des Autors zum Inhalt und zur Struktur der Äußerung und bilden damit eine Art Anleitung zum effektiven Textgebrauch. Je präziser und genauer dieser Kommentar ist, desto leichter fällt das Rezipieren eines intellektuell-komplexen Inhalts. Metatextuelle Operatoren steuern somit den Verstehensprozess (vgl. ebd.).

Metatexte sind damit als ein Kohärenzmittel zu verstehen, das im Zusammenhang mit dem Textverständnis und der Interpretation des Textes steht. Diese Definition schreibt den metakommunikativen Ausdrücken eine Steuerungsfunktion zu. Ihre Aufgabe ist es, den Textempfang beim Rezipienten möglichst den Intentionen des Verfassers anzupassen und den „virtuellen“ Dialog zum Erfolg zu führen. Somit kann der Metatext als verstehensförderndes Element gesehen werden, das dem Autor zur „Darstellung des Kommunikationsgegenstandes (Äußerungen zu Art, Abfolge und Ergebnis der Informationsordnung und -vermittlung), Sicherung der Adäquatheit des eigenen kommunikativen Handelns und Rezeptionssteuerung bzw. Verstehenssicherung beim Rezipienten“ (Busch-Lauer 1992: 49) dient.

2.2 Metatexte und Formulierungsroutinen

Wie bereits angemerkt, können sich Metatexte auch in Form von festen Formulierungsroutinen äußern. Das bedeutet, dass diese Formulierungen im Text verschiedene parallele Aufgaben zu erfüllen haben, die des Metatextes und die einer Textroutine. Wie oben konstatiert, tragen die metakommunikativen Formen

zum Textverständnis und zur Textkohärenz bei. Vor allem im wissenschaftlichen Diskurs spielt diese Metakommunikation eine wichtige Rolle, da dort die Erwartung besteht, dass der Weg zu einer bestimmten Erkenntnis stets expliziert wird. Das betrifft auch die Textproduktion, indem die Handlungen im Text expliziert werden (vgl. Hyland 2005).

Dafür können die Autoren auf bestimmte Routineformeln zurückgreifen. Feilke definiert Routineformeln als texttypische Kollokationen und Konstruktionen, die an ein pragmatisch kontextualisiertes Gebrauchsschema gekoppelt sind. Sie sind miteinander verzahnt. Einerseits soll ein Gebrauchsschema eine „adäquate prozedurale Fassung“ aufweisen, andererseits kann das Gebrauchsschema nur dann als passend durchgeführt gelten, „indem eine einschlägige Kollokation dafür gebraucht wird“ (Feilke 2012: 12).

Diese prozedurale Perspektive greifen die meisten Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben auf, indem sie jedem Handlungsfeld mehrere passende Formulierungsroutinen zuordnen. Wie ein bibliographischer Abriss der in den Jahren 2000–2016 erschienenen Ratgeber-Literatur zum wissenschaftlichen Schreiben (Cirko et al. 2017) zeigt, scheint dem Wissen um diese Formulierungsausdrücke ein hoher Stellenwert zuzukommen. Möglicherweise werden sie vor allem bei den Studierenden als sichere Werkzeuge des Schreibens gesehen, die das Verfassen eines streng normierten wissenschaftlichen Textes erleichtern. Die Bibliographie der Ratgeber mit ca. 640 Titeln, die nur Monographien umfasst, bezeugt ein großes Interesse für dieses Thema und erweckt auf der anderen Seite den Eindruck, dass dieser Bereich gut erforscht ist. Hier drängt sich die Frage auf, warum Formulierungsroutinen und ihre Kenntnis so wichtig erscheinen. Wie Feilke in seiner Übersicht der Literatur zu sprachlichen Routinen bemerkt, übernehmen diese vielfältige Aufgaben. Sie dienen der Stabilisierung von Handlungsmustern:

es sind in erster Linie semiotische Routinen komplexer sozialer Handlungen, über die Sprecher und Hörer einen verbindlichen Handlungszusammenhang und eine gemeinsame Wirklichkeit hervorbringen. Sprachliche Routinen als die zeichenhaft geprägten Oberflächen sozial sinnvollen Handelns bilden damit eine Schnittstelle zwischen sozialen Ordnungen einerseits und der sprachlichen Kompetenz des Individuums andererseits. (Feilke 2012:3).

Mit der Verwendung von sprachlichen Routinen regelt der Verfasser die sozialen und diskursiven Erwartungen seitens des Lesers und signalisiert gleichzeitig mit der Kenntnis dieser Routinen die Zugehörigkeit zu dem Fachkreis. Darüber hinaus bringt die Verwendung der Formulierungsroutinen eine Entlastung von Formulierungsarbeit mit sich. Wichtiger allerdings als Entlastung und Ausdrucksökonomie ist für Feilke der Kontextualisierungsgewinn. Durch ihren

sozial-kognitiven Charakter schaffen die Formulierungsmuster einen Kontext, indem das gemeinsame Wissen abgerufen wird und Erwartungen organisiert werden (vgl. 2012: 3). Damit verfügen die metakommunikativen Formulierungsroutinen über die Eigenschaft, das Postulat der Explizitheit in wissenschaftlichen Texten zu erfüllen. Sie tragen dazu bei, dass der Text außerhalb des Kontextes seiner Produktion verständlich ist (vgl. Hahn 1998: 383).

Resümierend kann festgehalten werden, dass den Formulierungsroutinen mit ihren polyfunktionalen Eigenschaften beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten eine wichtige Rolle zukommt, was die große Nachfrage nach der Ratgeberliteratur zu diesem Thema erklärt. Sie gliedern den Text, geben Orientierungshilfen, steuern den Rezeptionsprozess und sichern den Gedankenaustausch und dienen damit auch der Ermittlung der „funktionalen Verständlichkeitsdimension“ eines Fachtextes (Baumann 1995: 121). Darüber hinaus sind sie bei der Textproduktion für die Lerner handwerklich eine Stütze. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, wie Lehnen (2012: 38) bemerkt, dass diese Textformulierungen passend in die Texthandlungen im jeweiligen Handlungskontext eingebettet werden.

3 Forschungsüberblick

3.1 Kontrastive Forschung zu den Sprachenpaaren Deutsch-Englisch und Deutsch-Italienisch

In der interkulturellen Wissenschaftskommunikation sind seit spätestens den 60er Jahren (vgl. McLuhan 1964, Clyne 1987) kulturspezifische Ursachen Gegenstand der Forschung, die für Missverständnisse und Störungen in der interkulturellen Kommunikation verantwortlich gemacht werden. Zahlreiche vergleichende Studien z. B. zu den Darstellungsformen englischer, französischer und deutscher wissenschaftlicher Vorträge (vgl. Antes 1992: 332–329) oder zu den Vertextungsstrategien (vgl. Skudlik 1990) zeigen, dass die unterschiedlichen kulturspezifischen Aufbaumuster eines Vortrags oder eines wissenschaftlichen Artikels stark voneinander abweichen. Demzufolge sind Erwartungen der Rezipienten, die mit einem von Nicht-Muttersprachlern verfassten wissenschaftlichen Text konfrontiert werden, an den für die eigene Kultur charakteristischen Konventionen orientiert. Spillner formuliert dies folgendermaßen:

Internationale fachsprachliche Standardisierungen dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß es Kontraste durch interlingual unterschiedliche Konventionalisierungen gibt, von deren Kenntnis der Erfolg der fachlichen Kommunikation zu einem guten Teil abhängt. (Spillner 1983: 123).

Er sieht hier Unterschiede bei der soziokulturellen Prägung in der Textform bei der gleichen Textsorte als auch unterschiedliche Textsorten bei vergleichbarem Kommunikationszweck. Untersuchungen zu kulturspezifischen Textmustern beruhen auf der Annahme, dass mit dem muttersprachlichen Unterricht internalisierte Vertextungsmuster im Hochschulalter bereits gefestigt sind (vgl. Trumpp 1998:17).

Obwohl Metakommunikation zu den universalen Merkmalen der Wissenschaftssprache gehört, ist anzunehmen, dass sowohl die Verwendungsintensivität als auch der Verwendungszweck kulturspezifisch sind. So stellt Sachtleber (1993) in ihrer deutsch-französischen kontrastiven Untersuchung der Textsorte „Kongressakten“ fest, dass Anmerkungen 17% des französischen und 13,5% des deutschen Korpus ausmachen: Parenthesen sind mit 6,2% in französischen und mit 3,9% in deutschen Texten vertreten, verweisende und kommentierende Teile bilden 15% des französischen und 32% des deutschen Untersuchungsmaterials. Trumpp (1998) weist in ihren kontrastiven deutsch-englischen Untersuchungen von wissenschaftlichen Artikeln aus dem Bereich der Sportwissenschaften darauf hin, dass bereits vor 1970 eine Anpassung an den angloamerikanischen Darstellungsstil stattgefunden hat. Signifikante Unterschiede stellt sie allerdings bei nicht-empirischen Texten fest, sogar innerhalb der jeweiligen Sprache.

Weitere Arbeiten mit Bezug zum Englischen sind die Untersuchung von Busch-Lauer (2001) und die Studie von Thielmann (2009). Busch-Lauer wählt für ihre vergleichende Studie deutsche und englische Arbeiten aus dem Bereich der Medizin und der Linguistik und kommt zu der Schlussfolgerung, dass sich in den deutschen Texten „eine Entfremdung von Forschungsergebnis [...] und Autor“ feststellen lässt. Darüber hinaus stellt sie – in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen von Clyne (1991) – den Befund dar, dass insgesamt die metakommunikative Vorstrukturierung für den Leser in den deutschen Einleitungen geringer ist als in englischen Einleitungen.

Thielmann (2009) kritisiert die quantitative Herangehensweise der oben beschriebenen Untersuchungen und wirft ihnen vor, dass die textuellen Parameter in diesen Studien nicht mehr als operationalisierbare Größen betrachtet werden, „die nicht ihrerseits empirisch-rekonstruktiv in Zusammenhang mit Mittel und Zwecken wissenschaftlicher Kommunikation gebracht werden“ (Thielmann 2009: 31). In seiner Untersuchung an einem kleineren Korpus stellt er aber auch gravierende Unterschiede im Aufbau von deutschen und englischen Einleitungen fest. Während sich die englischen Einleitungen durch „eine lineare Makro- und Mikrostruktur und durch starke Kohärenz“ (ebd.: 60) auszeichnen, folgen die einzelnen Textsegmente in deutschen Einleitungen unverbunden aufeinander. Somit – so Thielmann – werden im Deutschen der lineare Aufbau

einer Einleitung und die metakommunikativen Sprechhandlungen bezüglich z. B. der Textorganisation von einer musterwissensbasierten Struktur ersetzt. Diese Struktur, von der wissenschaftlichen *community* verinnerlicht, ist für die Einleitung in einem deutschen Wissenschaftstext konstitutiv, d. h. das sprachliche Handlungsmuster „ist hier textartenkonstitutiv geworden, indem sich dem Leser das Verhältnis der Textteile zueinander auf der Basis von Musterwissen erschließt“ (Thielmann 2009: 76). Damit erklärt Thielmann die Disparität bei der sprachlichen Realisierung von metakommunikativen Handlungen in englischen und deutschen Wissenschaftstexten.

Die oben beschriebenen vergleichenden deutsch-französischen und deutsch-englischen Untersuchungen zur Wissenschaftssprache gehören zu den führenden auf diesem Gebiet. Erforscht wurde, auch wenn in einem geringeren Maß, das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch (vgl. Heller 2008, 2012) mit dem Befund, dass kulturbedingte Unterschiede im Aufbau der wissenschaftlichen Texte aufgezeigt und aufgearbeitet worden sind. Vergleichende Analysen der wissenschaftlichen Texte zum deutsch-polnischen Sprachenpaar fehlen fast gänzlich. Ausnahmen bilden die Pionierarbeiten von Olszewska und Rolek, auf die ich im Folgenden näher eingehen werde.

3.2 Forschung zum deutsch-polnischen Sprachenpaar

Kontrastive Untersuchungen zu der deutschen und polnischen Wissenschaftssprache wurden von Rolek (2006, 2011) und Olszewska (2007, 2013) vorgenommen. Olszewska (2013) nimmt als Materialgrundlage für ihre vergleichenden Studien geisteswissenschaftliche Texte aus dem Bereich der Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Psychologie und Soziologie. In ihrer Arbeit führt sie für alle Handlungstypen in der deutschen und polnischen Wissenschaftssprache charakteristische Formulierungen der Metatexte auf und bildet damit eine Grundlage für weitere vergleichende Analysen.

Bei der Auswertung der Ergebnisse stellt sie fest, dass Thematisierungen und/oder Zielangaben konstitutive Bestandteile jedes wissenschaftlichen Textes sind und sowohl in den deutschen als auch in den polnischen Texten die am häufigsten auftretende Gruppe von Metatextemen darstellen. Die festgestellten Differenzen in Texten der deutschen und polnischen Wissenschaftler in Bezug auf Metakommunikation sieht sie nicht als kulturbedingt an, sondern führt sie auf individuelle Präferenzen bezüglich Leserorientierung, Textstrukturierung sowie die stilistische Gestalt zurück. In Anbetracht der oben dargestellten Studien zum deutsch-französischen, deutsch-englischen oder deutsch-italienischen Sprachenpaar, die die

kulturbasierten Differenzen konkret formulieren, erscheint diese Erklärung nicht überzeugend.

Anders sieht das Rolek (2006), die in ihrer Studie zu metatextuellen Formulierungen kulturabhängige Phänomene feststellt. Sie behandelt vor allem metakommunikative Äußerungen, die den wissenschaftlichen Gedankengang transparent machen sollen. Diese betreffen: 1) Äußerungen zu Formulierung von Annahmen und des Voraussetzens, 2) des Schlussfolgerns, 3) des Behauptens, 4) des Zusammenfassens. Alle untersuchten Metatexte kommen in deutschen Texten häufiger als in den polnischen Texten vor und die Differenzen sind nicht klein:

- 1) MT – Formulierung von Annahmen und des Voraussetzens: 38 in deutschen und 18 in polnischen Texten
- 2) MT – Formulierung des Schlussfolgerns: 57 in deutschen und 36 in polnischen Texten
- 3) MT – Formulierung des Behauptens: 31 in deutschen und 14 in polnischen Texten
- 4) MT – Formulierung des Zusammenfassens: 10 in deutschen und 4 in polnischen Texten

Insgesamt treten die untersuchten Metatexte in den deutschen Texten 136-mal, in den polnischen dagegen nur 72-mal auf. Verallgemeinernd kann festgehalten werden, dass deutsche Wissenschaftler fast doppelt so oft auf Metatexte zurückgreifen wie ihre polnischen Kollegen. In einer anderen Untersuchung (Rolek 2011) zur Metakommunikation in deutschen und polnischen Abstracts kommt sie zu einer ähnlichen Schlussfolgerung. Diese widmet sich vier anderen metakommunikativen Formulierungen (Identifizierung des Forschungsgegenstandes, Zielformulierung, Darstellung der Forschungsergebnisse und Textorganisation), die als Ausgangspunkt für meine Analyse dienen.

4 Formulieringsroutinen in wissenschaftlichen Artikeln von deutschen und polnischen Linguisten

4.1 Untersuchungsziel

Wie bereits erwähnt, stehen im Mittelpunkt meines Beitrags die von Rolek (2011) in deutschen und polnischen Abstracts untersuchten vier metakommunikativen Formulierungen: Identifizierung des Forschungsgegenstandes/Untersuchungsproblems, Zielformulierung, Darstellung der Forschungsergebnisse, Textorganisation. Eine präzise Formulierung des Forschungsgegenstandes, des

Untersuchungsziels, eine klare Zusammenfassung der Ergebnisse der Analyse und ein transparenter Textaufbau sorgen dafür, dass das Textverständnis gewährleistet ist (vgl. Rolek 2011: 139). Darüber hinaus geben sie dem Leser primäre Orientierungshinweise zum Text.

Hier soll der Frage nachgegangen werden, ob die wissenschaftlichen Texte von deutschen und polnischen Linguisten in Bezug auf die vier grundlegenden metakommunikativen Handlungen Unterschiede aufweisen. Daran schließt sich die Frage an, ob Unterschiede einem individuellen Stil zuzuschreiben sind oder auf ein kulturbedingtes Musterwissen zurückzuführen sind. Diese Untersuchung geht von der Annahme aus, dass vor allem im Bereich der Polonistik – aufgrund der fehlenden sprachvergleichenden Studien zu dem Thema – das kulturbedingte Wissen bis dato nicht hinterfragt und als „Allgemeingut“ wahrgenommen wurde. Daraus entstehende Missverständnisse und Störungen, die z. B. bei der Textproduktion in einer fremden Sprache entstehen, werden dementsprechend nicht richtig diagnostiziert und aufgearbeitet. Mangelnde Sensibilisierung der Studierenden für diese Thematik, die Beibehaltung von Textstrukturen, die wenig Leserorientierung und Leserbezogenheit aufweisen und schließlich die Isolierung der eigenen Forschung – das können in der Zeit der Globalisierung und Internationalisierung der Wissenschaft die Folgen sein. Der erste Schritt gilt hier somit der Festlegung der Differenzen auf der Ebene der Metakommunikation in den beiden Sprachen. Im Fokus der Analyse steht die Frage: Wie leserorientiert ist der Aufbau der Texte? Ein leserorientierter Text setzt eine klare Benennung des Untersuchungsgegenstandes und -ziels, eine explizite Zusammenfassung der Ergebnisse und eine Aufbaustruktur voraus, in der sich der Leser mit Hilfe von textorganisatorischen Hinweisen leicht zurechtfinden kann. Diese Aspekte stehen im Vordergrund der vorliegenden Untersuchung.

4.2 Korpus

Die Grundlage für meine Untersuchungen ist das Interdiskurs-Korpus (Bereich Sprachwissenschaft).² Das Korpus besteht aus Texten von polnischen und deutschen Sprachwissenschaftlern und Literaturwissenschaftlern, weil man davon ausgehen kann, dass in diesen philologischen Fächern die kulturbedienten Muster und Vorstellungen von einem guten wissenschaftlichen Text in dem jeweiligen universitären Diskurs am deutlichsten zum Vorschein kommen.

2 S. www.rub.de/interdiskurs.

Es werden 25 deutsche Expertentexte von Germanisten und 25 polnische Expertentexte von Polonisten untersucht und einem Vergleich in Bezug auf die vier Formulierungstypen unterzogen.

4.3 Methode

Die Texte wurden manuell nach den vier oben erwähnten metakommunikativen Formulierungen durchsucht. Diese Formulierungen wurden anhand von bestimmten von Rolek (2011) und Olszewska (2013) vorgeschlagenen *differentia specifica* identifiziert, die ich zu ganzen Formulierungsroutinen umgewandelt habe. Die manuelle Herangehensweise erlaubt auch Formulierungen herauszufiltern, die zwar keine *differentia specifica* bzw. keine formulierungstypischen Muster aufweisen, von ihrem illokutiven Gehalt aber eine der oben beschriebenen Kommunikationsziele (Angaben zum Untersuchungsgegenstand, Ziel, zur Textorganisation oder zu den Ergebnissen) erfüllen. Sie werden im Folgenden unter „unkonventionelle Formulierungen“ zusammengefasst.

5 Analyse

Im Folgenden werde ich, wie Rolek (2011) in ihrer Studie zu deutschen und polnischen Abstracts, nach vier grundlegenden metakommunikativen Formulierungen in dem Interdiskurs-Korpus aus dem Bereich der Sprachwissenschaft suchen. Wie bereits erwähnt, nehme ich an, dass starke Abweichungen zwischen deutschen und polnischen Linguisten bezüglich der Verwendung dieser vier grundlegenden Arten von Metatexten zu erwarten sind.

5.1 Metakommunikative Formulierung zur Identifizierung des Forschungsgegenstandes

Diese metakommunikativen Äußerungen können als grundlegend betrachtet werden. Rolek bemerkt mit Recht dazu: „Beim Rezipienten stellt sich eine bestimmte Erwartungshaltung bezüglich der Relevanz des Textes ein, weil sich meistens das in ‚key words‘ kodierte Thema des Beitrags an die genannten Metatexte anschließt.“ (Rolek 2011: 141)

Formulierungsroutinen in den deutschen Texten:

- *Der vorliegende Beitrag nimmt insbesondere ... in den Blick.*
- *Die Arbeit beschäftigt sich mit ...*
- *In der vorliegenden Untersuchung werden ... verglichen/analysiert/besprochen ...*
- *Hier stellt sich die Frage ...*

- *In dieser Arbeit soll anhand ... näher untersucht werden ...*
- *Im Zentrum/Mittelpunkt stehen ...*
- *Hier soll der Frage ... nachgegangen werden ...*
- *Gegenstand dieser Arbeit ist ...*
- *Es handelt sich um .../Es geht um ...*

Unkonventionelle Formulierungen:

- *Offensichtlich kann man sich an ... nicht satt analysieren, was im Folgenden dargestellt wird.*
- *Die Rahmenbedingungen sorgen dafür, dass mit der Untersuchung von ... eine Reihe von Forschungsfragen in Angriff genommen werden kann, die es an Fallbeispielen zu überprüfen gilt: ... (in Stichpunkten werden 7 Fragen gestellt).*

Formulierungsroutinen in den polnischen Texten:

- *Przedmiotem rozważań niniejszego artykułu jest ... (Der Gegenstand des vorliegenden Artikels ist...)*
- *Szczególnie interesującym przedmiotem badań ... (Ein besonders interessanter Gegenstand der Untersuchung ...)*
- *W niniejszym tekście podejmuję próbę ... (In dem vorliegenden Artikel nehme ich einen Versuch vor, ...)*
- *W niniejszym artykule koncentruje się ... (In dem vorliegenden Artikel konzentriere ich mich auf...)*
- *Tematem niniejszej pracy ... (Das Thema des vorliegenden Artikels ...)*

Unkonventionelle Formulierungen:

- *Zająłem się także ... (Ich beschäftige mich auch mit ...)*
- *Zwróciłem uwagę na ... (Ich wurde aufmerksam auf ...)*
- *Odpowiedzi na to pytanie spróbuję udzielić w tym tekście ... (Ich versuche in diesem Text eine Antwort auf die Frage zu erteilen, ...)*
- *Sądzę, że warto zastanowić się ... (Ich denke, es ist eine Überlegung wert, ...)*

Insgesamt wurden 39 metakommunikative Passagen mit Formulierungen zur Identifizierung des Untersuchungsgegenstandes in deutschen und 28 in polnischen Texten festgestellt, darunter auch Passiv- und Aktivsätze. Hier zeichnet sich eine Tendenz ab, dass deutsche Sprachwissenschaftler auf eine präzise Darstellung ihres Forschungsgegenstandes bedacht sind. Darüber hinaus sind sie in den deutschen Texten komplexer und explizierter als in den polnischen Texten. Während im Polnischen der Untersuchungsgegenstand nur mit einer kurzen Formulierung angekündigt wird (*Nasuwa się pytanie* ‚Es stellt sich die Frage‘) wird im Deutschen des Öfteren der zentralen Frage mehr Platz eingeräumt (z. B. *Insbesondere ihre*

Semantik [...] ist nicht untersucht worden, was angesichts folgender wichtiger Fragen überraschend ist [Es folgt eine Aufzählung mehrerer Fragen].

5.2 Metakommunikative Formulierungen zur Zielformulierung

Dank dieser Formulierungen ist der Rezipient in der Lage, sofort das Ziel der Untersuchung zu erfahren und sich somit ein Bild von ihrer Relevanz zu machen.

Formulierungsroutinen in den deutschen Texten:

- *Ziel des Beitrags ist es ...*
- *... wurde mit dem Ziel untersucht ...*
- *Damit wird der Versuch unternommen, ...*
- *Die zentrale Frage dabei ist ...*
- *Dementsprechend besteht das zentrale Ziel dieses Aufsatzes darin, ...*
- *Die Untersuchung verfolgt drei Ziele ...*
- *Es soll aufgezeigt/dargestellt werden, ...*

Unkonventionelle Formulierungen:

Es ist allerdings, so denke ich, an der Zeit, einen Versuch zu unternehmen ...

Formulierungsroutinen in den polnischen Texten:

- *Celem pracy jest ...* (Das Ziel der Arbeit ist ...)
- *Inne cele pracy to ...* (Andere Ziele der Arbeit sind ...)
- *Celem niniejszego artykułu jest .../Celem artykułu są...* (Das Ziel des vorliegenden Artikels ist ...)

In den deutschen Texten treten 17 und in polnischen 13 Metatexte dieser Art auf. Auch hier ist eine Neigung von deutschen Wissenschaftlern zu beobachten, den Leser über die Ziele ihrer Untersuchung präziser zu informieren, als das die polnischen Wissenschaftler tun.

5.3 Metakommunikative Formulierungen zur Darstellung der Forschungsergebnisse

Bei den metakommunikativen Formulierungen zur Darstellung der Forschungsergebnisse handelt es sich um explizite Signalisierungen, dass im Folgenden die ermittelten Ergebnisse präsentiert werden. Laut Rolek (2011: 142–143) meiden polnische Wissenschaftler sehr explizite Konstruktionen (eindeutige Ausdrücke mit einem schwachen Grad an Modalität wie *die Ergebnisse zeigen, die Untersuchung belegt ...*), die deutschen bevorzugen sie dagegen und greifen häufiger auf sie zurück. Diese Beobachtung wird durch das Interdiskurs-Korpus bestätigt.

Formulierungsroutinen in den deutschen Texten:

- *Die Ergebnisse zeigen, dass ...*
- *Die Untersuchung ergibt ...*
- *Die Analyse/der Vergleich zeigt ...*
- *Zu den Ergebnissen gehört, dass ...*
- *Es wurde gezeigt, wie Beispiele belegen ...*
- *Zusammenfassend kann ... festgehalten werden, dass ...*
- *In diesem Kapitel sollte gezeigt/festgehalten werden, ...*
- *Die exemplarischen Ergebnisse haben gezeigt, ...*
- *Insgesamt ergibt sich ...*
- *Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt ...*
- *Wir können festhalten, dass ...*
- *Im vorliegenden Beitrag habe ich zu zeigen versucht, dass ...*
- *Damit konnte die Studie ... empirisch zeigen, dass ...*
- *Als Ergebnis des vorliegenden Aufsatzes lässt sich festhalten, dass ...*

Unkonventionelle Formulierungen:

- *Im Rückbezug auf die These bleibt an dieser Stelle festzuhalten ...*
- *Die oben zusammengetragenen und kritisch kommentierten Beobachtungen zum ... lassen sich leicht zuspitzen ...*

Formulierungsroutinen in den polnischen Texten:

- *Reasumując, można stwierdzić ...* (Resümierend kann festgehalten werden ...)
- *Z powyższych wywodów/z obserwacji wynika...* (Aus dem oben Gesagten/ Beobachten ergibt sich ...)
- *Jak wynika ...* (Wie sich daraus ergibt ...)
- *Jak widać z przedstawionych analiz ...* (Wie die vorgestellten Analysen zeigen ...)
- *Wykazaliśmy wyżej ...* (Oben haben wir gezeigt ...)
- *Podsumowując, możemy uznać ...* (Zusammenfassend können wir feststellen ...)
- *Sumując niniejsze rozważania, można stwierdzić ...* (Die vorliegenden Überlegungen summierend, können wir feststellen ...)
- *Przytoczone fakty/podane przykłady potwierdzają ...* (Die angeführten Fakten/Beispiele bestätigen ...)

Unkonventionelle Formulierungen:

- *Artykuł niniejszy należy traktować raczej jako zachętę do dalszych ...* (Der vorliegende Artikel soll als eine Ermutigung zu weiteren ... verstanden werden)

- *Przedstawiony sposób dowodzi, jak się wydaje ...* (Die vorgestellte Methode belegt, wie es scheint, ...)
- *Aspekty te wymagają ..., niepodobna je opisać w tak krótkim tekście.* (Diese Aspekte benötigen ..., es ist unmöglich, diese in so einem kurzen Text darzustellen.)
- *Mając świadomość ryzyka, jakie niesie ze sobą próba wyciągnięcia wniosków z przedstawionego materiału, oraz podkreślając rezerwę ... przedstawiamy dalej konkluzje, jakie nasuwa analiza ...* (Des Risikos bewusst, das der Versuch aus dem vorliegenden Material Schlussfolgerungen zu ziehen mit sich bringt, und den Vorbehalt betonend, stellen wir weitere Ergebnisse vor, die die Analyse vorschlägt ...)
- *W swojej pracy pragnęłam jedynie pokazać ...* (In meiner Arbeit wünschte ich mir nur zu zeigen...)
- *Podjęta próba krótkiej charakterystyki ... pozwala, jak się wydaje ...* (Der unternommene Versuch einer kurzen Charakteristik ... erlaubt, wie es scheint ...)
- *Poczynione uwagi, pewnie nie wyczerpujące, mogą być bodźcem do dalszych badań ...* (Die getroffenen Anmerkungen, mit Sicherheit nicht erschöpfend, können als Anreiz für weitere Untersuchungen dienen.)
- *Podążając za tym rozumowaniem, można przyznać ...* (Diesen Gedankengang folgend, kann man zugeben ...)
- *Pokusiliśmy się o analizę ... Przedstawione wyniki badań są wstępem do ...* (Wir erlagen der Versuchung der Analyse ... Die dargestellten Ergebnisse sind eine Einführung in ...)

Die Diskrepanz im Gebrauch von Metatexten zeigt sich in den Formulierungen der Forschungsergebnisse am deutlichsten: Im polnischen Korpus haben wir 25 Passagen festgestellt, im deutschen 47. Mit der Handlung ‚Zusammenfassung der Forschungsergebnisse‘ kommt der Autor dem Leser entgegen und informiert ihn in einer verkürzten Version über seine wichtigsten Feststellungen bzw. Analyseergebnisse. Damit kann er das Verstehen von Ergebnissen und ihrer Interpretation absichern.

Die Analyse des Interdiskurs-Korpus zeigte zum einen, dass die polnischen Sprachwissenschaftler viel weniger von dieser Möglichkeit Gebrauch machen oder die Ergebnisse nur in einem Satz zusammenfassen, während ihre deutschen Kollegen tendenziell Wert darauf legen, diese einzeln noch einmal aufzuführen und zu kommentieren. Dass für die deutschen Autoren ein expliziter Hinweis auf die Ergebnisse und deren präzise Formulierung wichtig ist, bestätigt die Tatsache, dass sie außer dem Gesamtfazit am Schluss des Textes auch Zwischenfazits nach den einzelnen Kapiteln einfügen.

Zum anderen bestätigt sich die oben gestellte Annahme, dass die deutschen Autoren stärker explizite Indikatoren verwenden und die polnischen weniger explizite Konstruktionen bevorzugen, was die Beispiele mit ‚unkonventionellen Formulierungen‘ verdeutlichen. Hedging-Ausdrücke wie z. B.: ... *należy traktować raczej jako zachętę* (... soll eher als eine Ermutigung zu weiteren ... verstanden werden), *jak się wydaje* ... (wie es scheint), *mając świadomość ryzyka* (des Risikos bewusst), *podkreślając rezerwę* (den Vorbehalt betonend), *nasuwa analiza* (die Analyse schlägt vor), *pragnęłam jedynie pokazać* (ich wünschte nur zu zeigen) verdeutlichen, dass polnische Wissenschaftler es bevorzugen, die Ergebnisse ihrer Forschung mit einem hohen Grad an Vorsicht und Distanz zu präsentieren. Diese Feststellung teilt auch Rolek (vgl. ihren Beitrag zu Hedging-Ausdrücken im vorliegenden Band), die bei der Analyse polnischer Texte einen auffallend häufigen Gebrauch von Konstruktionen zur Abschwächung des Sicherheitsgrades der verfolgten Forschungsziele feststellt. Vor allem die Nomen *próba* (Versuch) und *propozycja* (Vorschlag), die die Argumentationslinie sowie die Ergebnisse als bestreitbar präsentieren, sind oft anzutreffen. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass polnische Wissenschaftler im Bereich der Geisteswissenschaften zu einer vorsichtigen und distanzierten Ausdrucksweise bei der Formulierung ihrer Untersuchungsergebnisse tendieren.

5.4 Metakommunikative Formulierungen zur Textorganisation

Die Untersuchung der Abstracts von Rolek hat ergeben, dass polnische Wissenschaftler in dieser Textsorte von dieser Art der Metatexte häufiger Gebrauch machen als ihre deutschen Kollegen. Meine Untersuchung an den Beiträgen zeigt allerdings, dass die deutschen Linguisten fast doppelt so oft (44 Belege) auf diese Art und Weise ihre Texte organisieren und den Rezipienten über die Texthandlungen Auskunft geben wie die polnischen Verfasser (25 Belege). Darüber hinaus fällt auf, dass Verfasser aller untersuchten polnischen Texte auf diese Handlung verzichten, während die deutschen Autoren ihre Leser über die geplanten Handlungen in der Arbeit zielorientiert informieren. Die Rezipienten der polnischen Texte werden nicht über den Aufbau der Beiträge und über die vom Autor geplanten Schritte informiert. Der Verzicht auf diese explizite Vorstellung der Arbeit könnte möglicherweise mit dem von Thielmann (2009) postulierten Musterwissen zusammenhängen.

Formulierungsroutinen in den deutschen Texten:

- *Der folgende Abschnitt geht auf ... ein*
- *Abschnitt 3 bespricht ..., Abschnitt 4 diskutiert ...*
- *Hier wird auch über ... berichtet...*

- *Dabei gehe ich so vor, dass ...*
- *Im Folgenden werde ich in einem knappen Überblick ...*
- *Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut ...*
- *Zum Abschluss der Analyse soll illustriert werden, ...*
- *Dieses ... wird im Kapitel ... ausführlich vorgestellt und untersucht.*

Textbrücken in den polnischen Texten:

Jak już wspomniałam ... (Wie ich schon erwähnte ...)/*Jak już wcześniej pisałam ...* (Wie ich bereits geschrieben habe ...)/*Wróćmy do ...* (Gehen wir zurück zu ...)/*Rozpocznę od ...* (Ich fange mit ... an)/*W tym miejscu należy wyjaśnić ...* (An dieser Stelle soll erklärt werden, dass ...), *Zanim przedstawię ...* (Bevor ich ... vorstelle ...)/*Omówię je po kolei.* (Ich bespreche dies der Reihe nach.)/*W dalszej części artykułu zajmę się ...* (Im weiteren Teil des Beitrags beschäftige ich mich mit ...)/*Na początek przypomnijmy ...* (Zu Beginn erinnern wir uns an ...)/*Przy okazji sprostować można pewne nieporozumienie.* (Bei der Gelegenheit sollen einige Missverständnisse berichtigt werden.)/*... do których wrócimy w dalszej części pracy* (... auf die ich in einem weiteren Teil meiner Arbeit zurückkomme.)

Es fällt auf, dass sich die Textorganisation in den untersuchten polnischen Texten auf intratextuelle Verweise beschränkt, die über ein späteres, ein eingeschobenes oder ein für eine Weile aufgehobenes Thema informieren. In keiner Arbeit der Polonisten wurden äquivalente Ausdrücke zu den deutschen Formulierungen gefunden, die den Rezipienten über die bevorstehenden Texthandlungen explizit informieren. Dieser Befund ähnelt auffallend dem Vorgehen von italienischen Geisteswissenschaftlern, weil

die deutschsprachigen Autoren offensichtlich darum bemüht sind, ihre Texte dem Leser durch antizipierende Orientierungshilfen zugänglicher zu machen, indem sie ihn darauf vorbereiten, was ihn in dem Text erwartet und ihn dadurch in den Planungsprozess einbeziehen. [...] Italienische Autoren tendieren demgegenüber dazu, den Rezeptionsprozess des Adressaten dahingehend zu steuern, dass sie stärker refokussierend orientieren und dem Leser vorausgegangene Ausführungen in Erinnerung rufen. (Heller 2008: 134).

Die Vorgehensweise der italienischen Autoren bevorzugen auch die polnischen Autoren, indem sie refokussierende, anaphorische und kataphorische Ausdrücke einsetzen. Diese erhöhen den Grad der Textkohäsion einerseits, andererseits steuern sie „subtil“ die Aufmerksamkeit des Lesers auf die für die Argumentation des Autors wichtigen Inhalte und leisten so ihren Beitrag zum Erfolg des Dialogs zwischen dem Autor und dem Rezipienten. Der Dialog ist dann erfolgreich, wenn der Rezipient den Argumentationsablauf versteht, mit ihm einverstanden

Tab. 1: Metatexte in deutschen und polnischen linguistischen Artikeln

| | Forschungsgegenstand | Ziel | Ergebnisse | Textorganisation | gesamt |
|--------------------|----------------------|------|------------|------------------|--------|
| deutsche Texte | 39 | 17 | 47 | 44 | 147 |
| polnische Texte | 28 | 13 | 25 | 25 | 91 |
| gesamt | 67 | 30 | 72 | 69 | 238 |

ist und die im Text vorgeschlagene Interpretation akzeptiert. Hier zeichnet sich damit ein klarer Unterschied bei der Textorganisation der Germanisten und Polonisten ab. Die polnischen Geisteswissenschaftler bevorzugen intratextuelle Verweise und nutzen sie nicht nur als Mittel der Textorganisation, sondern setzen sie auch für Argumentationszwecke ein.

6 Zusammenfassung

Die oben dargestellte quantitative Erfassung der vier grundlegenden metakommunikativen Handlungen in Bezug auf Formulierung von Untersuchungsgegenstand, Untersuchungszielen, Forschungsergebnissen und Textorganisation hat ergeben, dass deutsche Wissenschaftler viel häufiger davon Gebrauch machen als ihre polnischen Kollegen (vgl. Tab. 1).

Die größte Diskrepanz in dieser Hinsicht zeigt sich bei den Formulierungen mit Bezug auf Forschungsergebnisse und Textorganisation. Somit lässt sich die folgende Feststellung von Olszewska hier nicht bestätigen.

Unterschiede zwischen einzelnen Wissenschaftstexten, sei es deutschen, sei es polnischen, resultieren aus dem größeren Spielraum, den die Autoren von geisteswissenschaftlichen Texten haben und aus ihren individuellen Präferenzen bezüglich der Leserorientierung, Textstrukturierung sowie der stilistischen Gestalt. Die Texte scheinen in erster Linie individuell stark differenziert zu sein. (2013: 98)

Individuelle und stilistische Neigungen erklären nicht die hier festgestellten Differenzen auf der Metaebene des Textes. M. E. kann man hier zum einen von kulturbedingten Unterschieden sprechen, zum anderen sieht man – gerade in den geisteswissenschaftlichen Fächern in Polen – einen schwächeren, erst seit den 90er Jahren wachsenden Einfluss des anglo-amerikanischen Wissenschaftsstils. In einem direkten deutsch-polnischen Vergleich erscheinen die deutschen Texte, vor allem durch einen ausgeprägten Anteil an Metakommunikation, als vorhersehbarer, zumal die Information zum Textaufbau und eine transparente Zusammenfassung der Ergebnisse das Rezipieren des Inhaltes erleichtern. Dadurch

vermitteln die Texte einen leserfreundlichen Eindruck, die Verantwortung für ihr Verstehen wird nicht dem Rezipienten aufgebürdet. Die Texte der polnischen Wissenschaftler sind dagegen individueller aufgebaut und wirken dadurch persönlicher. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass seltener Formulierungsroutinen in den Text eingebaut werden.

Die Diskrepanz in der Verwendung von Metatexten betrifft allerdings nicht alle Texthandlungen. Während die Angaben zum Forschungsziel und Untersuchungsgegenstand in Veröffentlichungen in beiden Sprachen eine wichtige Position annehmen und man in beiden Sprachen äquivalente Übersetzungen finden kann, zeichnen sich bei der Zusammenfassung der Ergebnisse oder bei den textorganisatorischen Handlungen relevante Unterschiede ab. Polnische Wissenschaftler fassen ihre Ergebnisse nicht nur seltener zusammen, sondern bevorzugen dabei wenig explizite Formulierungen und greifen oft auf Hedging-Ausdrücke zurück. Sie formulieren ihre Schlussfolgerungen mit Vorsicht und Distanz. Darüber hinaus informieren sie ihre Leser seltener über die im Text bevorstehenden Handlungen. Sie tendieren – ähnlich wie ihre italienischen Kollegen – zur Refokussierung durch Verwendung von intratextuellen Verweisen, die als Teil der Argumentationskette zu betrachten sind.

Der auffällig seltene Gebrauch von Metatexten in polnischen Beiträgen erschwert m. E. allerdings die Rezeption des Textes und lässt den Leser auf der Suche nach Orientierungshinweisen im Textaufbau und im Textgeschehen auf sich selbst gestellt sein. Thielmann sieht zwar hier keine Verminderung des Kommunikationserfolgs, da er nahelegt,

dass die Autoren erwarten können, dass der Leser die nicht explizit verbalisierten Bezüge selbst herstellt. [...] Ein Wissen über diejenigen Aspekte der Gestalt von Texten, die von den Texten selbst nicht kommuniziert werden, ist ein Wissen über Realisierungsformen von Textarten. (2009: 69, Hervorhebung im Original).

Führt man sich aber die oben angeführte Definition von Metatexten (Punkt 2.1) vor Augen, die den Metatext als Kohärenzmittel versteht und ihm mehrere Funktionen wie die der Rezeptionssteuerung oder Verstehenssicherung zuschreibt, kann ein an Metakommunikation armer Text als ‚schwer verdaulich‘ und leserunfreundlich empfunden werden.

Kontrastive Untersuchungen bringen m. E. das Potenzial mit sich, die eigenen, eingefahrenen Muster der Textproduktion zu hinterfragen und sich neuen Möglichkeiten zu öffnen. Darüber hinaus schaffen sie bei Experten und Novizen ein Bewusstsein dafür, dass das Verfassen eines wissenschaftlichen Textes in einer Fremdsprache über eine Übersetzungsarbeit hinausgeht und Kenntnisse sowohl von kulturspezifischen Textmustern als auch von Mitteln des Rezipientenbezugs

eine wichtige Voraussetzung für eine positive Aufnahme des Textes in einem fremdsprachigen Kulturkreis bilden.

Literatur

- Antes, Peter (1992): Der wissenschaftliche Vortrag. Englische, französische und deutsche Darstellungsformen im Vergleich. In: *Publizistik* 37/3, 322–330.
- Baumann, Karl Dietrich (1995): Die Verständlichkeit von Fachtexten. Ein komplexer Untersuchungsansatz. In: *Fachsprache. International Journal of LSP* 17, 116–126.
- Beneš, Eduard (1966): Syntaktische Besonderheiten der deutschen wissenschaftlichen Fachsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 26–36.
- Berdychowska, Zofia (in diesem Band): Personenreferenz in linguistischen Abschlussarbeiten polnischer Germanistikstudierender im Vergleich mit dem deutschen linguistischen Usus.
- Busch-Lauer, Ines (1992): Englische Fachtexte in der Pädagogischen Psychologie. Eine linguistische Analyse. Frankfurt/M.: Lang (Leipziger Fachsprachenstudien 2).
- Busch-Lauer, Ines (2001): Kulturspezifität in englischen und deutschen Originalarbeiten – Medizin und Linguistik im Vergleich. In: Fix, Ursula et al. (Hrsg.), *Zur Kulturspezifität von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, 51–68.
- Carobbio, Gabriella (2008): Kommentierendes Handeln in wissenschaftlichen Vorträgen. Prozedurale Leistungen von jetzt/nun und ora/adesso. In: Heller, Dorothee (Hrsg.), *Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven*. Frankfurt/M.: Lang, 221–238.
- Cirko, Lesław/Gołębiowski, Adam/Schönherr, Monika/Zuchewicz, Tadeusz (2017): *Deutsche Ratgeber für das Fach Akademisches Schreiben*. Ein bibliographischer Abriss 2000–2016. Wrocław, Dresden: Neisse Verlag.
- Clyne, Michael (1987): Cultural Differences in the Organization of Academic Texts. English and German. In: *Journal of Pragmatics* 11, 211–247.
- Clyne, Michael (1991): Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte. In: *Info DaF* 18, 4, 376–383.
- Connor, Ulla (1987): Argumentative Patterns in Student Essays: Cross Cultural Differences. In: Connor, Ulla/Kaplan, Robert (Hrsg.), *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, Massachusetts: Reading, 57–71.
- Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei!“ Überlegungen zu Text-routinen und literalen Prozeduren. In: *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Bonn,

- Iris/Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hrsg.), http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf (Stand 25.07.2017)
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.), Schreib- und Textroutinen. Frankfurt/M.: Lang, 1–32.
- Gajewska, Urszula (2004): Metatekstemy w języku nauk ścisłych. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Hahn, Walter von (1998): Das Postulat der Explizitheit für den Fachsprachengebrauch. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert (Hrsg.), Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Band 1, 2. Berlin, New York: de Gruyter, 383–389.
- Heller, Dorothee (2008): Kommentieren und Orientieren. Anadeixis und Katadeixis in soziologischen Fachaufsätzen. In: Heller, Dorothee (Hrsg.), Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven. Frankfurt/M.: Lang, 105–138.
- Heller, Dorothee (2012): Wissenschaftskommunikation im Vergleich. Fallstudien zum Sprachenpaar Deutsch-Italienisch. Frankfurt/M.: Lang.
- Hellwig, Peter (1984): Grundzüge einer Theorie des Textzusammenhangs. In: Rothkegel, Anneli/Sandig, Barbara (Hrsg.), Text-Textsorten-Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske, 51–79.
- Hyland, Ken (2005): Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing. London/ New York: Bloomsbury.
- Jakobson, Roman (1960/1989): Poetyka w świetle językoznawstwa. In: Mayenowa, Renata (Hrsg.), W poszukiwaniu istoty języka. Band 2, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 77–125.
- Kawka, Maciej (1996): Właściwości stylistyczne macedońskich opowiadań ludowych – formuły metatekstowe. In: Gajda, Stanisław (Hrsg.), Styl a tekst. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 205–213.
- Kretzenbacher, Heinz (1990): Rekapitulationen. Textstrategien der Zusammenfassung von wissenschaftlichen Fachtexten. Tübingen: Narr.
- Lehnen, Katrin (2000): Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Dissertation Bielefeld. <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2301399> (Stand: 25.07.2017).
- Lehnen, Katrin (2012): Erwerb wissenschaftlicher Textroutinen. Schreibarrangements und Modellierung von Aufgaben am Beispiel von Einleitungen. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.), Schreib- und Textroutinen. Frankfurt/Main: Lang, 33–60.

- Maciejewski, Witold (1989): Podstawa polsko-szwedzkiej kontrastywnej lingwistyki tekstu. Uppsala: Slaviska institutionen vid Uppsala universitet.
- McLuhan, Marshall (1964): *Understanding Media*. New York: McGraw-Hill.
- Mikołajczak, Stanisław (1991): Metatekst w tekście humanistycznych prac naukowych. In: *Studia Polonistyczne*, T. XVI/XVII, Poznań, 147–173.
- Mikołajczyk, Beata (2012): Zur Kulturbedingtheit des wissenschaftlichen Diskurses am Beispiel der Verfasserreferenz in der Textsorte autographes Vorwort einer wissenschaftlichen Abhandlung, ein deutsch-polnischer Vergleich. In: Kotin, Michail/Kotorova, Elizabeta (Hrsg.), *Die Sprache in Aktion: Pragmatik – Sprechakte – Diskurs*. Heidelberg: Winter, 175–184.
- Nyenhuis, Agnieszka (2016): Präsenz des Autors im Text und Perspektivierung im deutsch-polnischen Vergleich. In: Bartoszewicz, Iwona/Szczęk, Joanna/Tworek, Artur (Hrsg.), *Phrasenstrukturen und -interpretationen im Gebrauch III. Linguistische Treffen in Wrocław, Vol.12*. Wrocław, Dresden: Neisse, 123–134.
- Olszewska, Danuta (2007): *Metatexteme in den Geisteswissenschaften: Typologie – Funktionalität – Stilistik*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Olszewska, Danuta (2013): Auf der Suche nach einem tertium comparationis: Wissenschaftliche Texte im deutsch-polnischen Vergleich. In: *Studia Germanica Gedanensia* 29, 79–99.
- Olszewska, Danuta (in diesem Band): Wann sagt ein Wissenschaftler ich? Wann meidet ein Wissenschaftler ich? Über stilistische Tendenzen in Texten junger Wissenschaftler.
- Ożóg, Kazimierz (1990): *Leksykon metatekstowy współczesnej polszczyzny mówionej. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Roelcke, Thorsten (2015): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache: Wege aus dem Pluralitätsproblem. In: Dohrn, Antje/Kraft, Andreas (Hrsg.), *Fachsprache Deutsch – international und interdisziplinär*. Hamburg: Kovač, 15–30.
- Rolek, Bogusława (2006): *Zur Kulturspezifik von wissenschaftlichen Beiträgen und Abstracts im Deutschen und im Polnischen*. Dissertation Universität Rzeszów.
- Rolek, Bogusława (2011): Metakommunikation in deutschen und polnischen Abstracts. In: Schiewe, Jürgen et al. (Hrsg.), *Kommunikation für Europa II. Sprache und Identität*. Berlin, New York: de Gruyter, 137–145.
- Rolek, Bogusława (in diesem Band): Hedging in wissenschaftlichen Artikeln polnischer und deutscher Studierender.
- Sachtleber, Susanne (1993): *Die Organisation wissenschaftlicher Texte. Eine kontrastive Analyse*. Frankfurt/Main: Lang.

- Skudlik, Sabine (1990): Sprachen in den Wissenschaften: Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Spillner, Bernd (1983): Zur kontrastiven Analyse von Fachtexten – am Beispiel der Syntax von Wetterberichten. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 51/52, 110–123.
- Thielmann, Winfried (2009): Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen. Heidelberg: Synchron.
- Trumpp, Eva Cassandra (1998): Fachtextsorten kontrastiv. Englisch – Deutsch – Französisch. Tübingen: Narr.
- Wierzbicka, Anna (1971): Metatext w tekście. In: Mayenowa, Renata (Hrsg.), O spójności tekstu. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 105–121.

Danuta Olszewska

Wann sagt ein Wissenschaftler *ich*? Wann meidet ein Wissenschaftler *ich*? Über stilistische Tendenzen in Texten junger Wissenschaftler

Abstract: Based upon doctoral theses in German and Polish the article investigates the use of a personal or an impersonal style focussing on the question when the first person singular is used and when it is avoided. It is shown that in textorganizing passages, especially in introductions, an impersonal style is preferred.

Keywords: academic writing, metatexts, impersonal style, text organisation, author reference

1 Wissenschaftssprache und „alltägliche Wissenschaftssprache“

Die Wissenschaftssprachforschung ist, ähnlich wie die Fachsprachenforschung, in hohem Maße aus praktischen Bedürfnissen erwachsen. Die Erforschung der Wissenschaftssprache hatte u. a. das Ziel, ausländische Studierende zur Verfassung wissenschaftlicher Texte zu befähigen. Bei der Analyse von schriftlichen Textwiedergaben von ausländischen Studienbewerbern hat sich nämlich herausgestellt, dass die Kandidaten Schwierigkeiten nicht so sehr mit der jeweiligen Terminologie als viel mehr mit allgemeinsprachlichen Ausdrücken hatten, die für die Wissenschaftsdomäne typisch sind. Als Beispiele für solche Ausdrücke führte Ehlich, der sich seit frühen 90er Jahren mit der deutschen Wissenschaftssprache befasst, zwei Formulierungen an, und zwar: „eine Erkenntnis setzt sich durch“ und „jmd. leitet einen Grundsatz aus etwas ab“ und stellte dazu fest: „Die Verwendungsmöglichkeit von Ausdrücken wie ‚einen Grundsatz ableiten‘ oder ‚eine Erkenntnis setzt sich durch‘ macht den Wissenschaftler mindestens ebenso aus wie die genaue Kenntnis seiner eigenen Fachterminologie“ (Ehlich 1995: 340). Von solchen lexikalischen Beobachtungen ausgehend plädierte Ehlich von Anfang an für einen besonderen Status der Wissenschaftssprache und ihre Herauslösung aus dem gesamten Rahmen der Fachsprachenforschung, da diese vor allem terminologiezentriert war und wissenschaftsspezifische relevante Aspekte kaum berücksichtigte. Bei seinen Bemühungen um eine

theoretische Fundierung der Wissenschaftssprachforschung betrachtete der Verfasser die Wissenschaftssprache als ein spezielles funktionales Phänomen, das „in den institutionellen Prozess der Gewinnung gesellschaftlich akzeptablen Wissens eingebunden ist“ und als „verallgemeinerte Methodologie der Wissensgewinnung“ aufgefasst werden soll (Ehlich 1995: 341f.). Grundlegend sind also für die Wissenschaftssprache nicht nur ihre Termini, sondern auch ihre spezifischen Verfahren der Wissensverarbeitung und der Wissensvermittlung. Diese Auffassung ließ und lässt es zu, die Wissenschaftssprache als eine allgemeine, fächerübergreifende Kategorie aus anderen Perspektiven, darunter insbesondere aus der funktional-pragmatischen Perspektive, näher zu beleuchten.

Einen Zugang zur Funktionalität der Wissenschaftssprache bietet die sog. „Alltägliche Wissenschaftssprache“, die disziplinübergreifend verwendete sprachliche Mittel umfasst und die mit der Gemeinsprache eng verbunden ist (Ehlich 1995: 340). Anders als in der Fachsprachenforschung wird die Alltagssprache in dieser Konzeption stark miteinbezogen. Sie hat einen bedeutenden Anteil an der fachlichen Kommunikation, ist aber nicht im Rahmen der Fachsprachenforschung zu erfassen. Die Kenntnis der Alltäglichen Wissenschaftssprache garantiert sprachliche Flexibilität, die „für den kommunikativen Komplexionsgrad wissenschaftlicher Kommunikation unumgänglich ist“ (Ehlich 1995: 348), sie sei „die Vorschule der Wissenschaft“ (ebd.: 347). In seinen späteren Publikationen zur Wissenschaftssprache kommt Ehlich immer wieder auf den Begriff der Alltäglichen Wissenschaftssprache zurück und unterstreicht ihre Spezifik als ein Phänomen, das sprachliche Formen umfasst,

„die einerseits an der alltäglichen Sprache unmittelbar teilhaben, die andererseits einen elementaren Bestand von Ausdrucksmitteln für die wissenschaftliche Kommunikation zur Verfügung halten, ohne den diese nicht vorstellbar wäre. Die Ausbildung einer konkreten Sprache zur Wissenschaftssprache hat wesentlich mit der Entwicklung einer solchen alltäglichen Wissenschaftssprache zu tun.“ (Ehlich 2006: 25).

Das Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache von Ehlich bildete eine wissenschaftliche Inspiration für zahlreiche theoretische und empirische Untersuchungen zur deutschen Wissenschaftssprache. In vielen von ihnen ging es darum, die allgemeinsprachliche, für wissenschaftliche Texte charakteristische Lexik zu erfassen und ihre wissenschaftsspezifischen Funktionen zu beschreiben.¹ Das Konzept inspirierte viele Linguisten auch zu konfrontativen Untersuchungen

1 Stellvertretend seien hier Publikationen zur deutschen Wissenschaftssprache von deutschen Linguisten, wie Gabriele Graefen, Christian Fandrych, Torsten Steinhoff und Felix Steiner genannt.

und wurde zur Grundlage der Wissenschaftskomparatistik, die sowohl interkulturelle Unterschiede als auch universelle Merkmale der allgemeinen Wissenschaftssprache aufzudecken ermöglicht.²

2 Alltägliche Wissenschaftssprache und Textorganisation

Einen wesentlichen Teil der Alltäglichen Wissenschaftssprache bilden – wie man wissenschaftlichen und didaktischen Arbeiten zu ihrer Problematik entnehmen kann – textorganisierende Strukturen, die dem Autor dazu dienen, das zu vermittelnde Wissen transparent darzustellen und dieses beim Leser so zu bearbeiten, dass er dieses Wissen und den Standpunkt des Autors adäquat versteht. Wissenschaftliche Texte sind in hohem Grade organisierte Texte. Ihre Organisiertheit äußert sich nicht nur darin, dass sie bestimmte obligatorische, visuell voneinander abgetrennte Komponenten umfassen, wie Inhaltsverzeichnis, Einleitung, Kapitel und Teilkapitel, Zusammenfassung, Fußnoten, Bibliographie, sondern auch darin, dass sie entsprechend gestaltet sind. Eine große Rolle spielt bei der textuellen Gestaltung die Metaebene. Zwar treten die metatextuellen, textorganisierenden Strukturen bei verschiedenen Autoren, sei es bei deutschen, sei es bei polnischen, in unterschiedlichem Ausmaß auf, sie bilden aber insgesamt einen konstitutiven Bestandteil wissenschaftlicher Texte. Besonders Texte, deren Autoren ihre Aktivitäten bei der Wissenserarbeitung und Textorganisation relativ häufig verdeutlichen, vermitteln den Eindruck, wie der Textraum zu einem gemeinsamen Wahrnehmungsraum, zu einer quasi unmittelbaren Sprechsituation wird, in der sich die ganze Untersuchung vor den Augen der Leser *hic et nunc* abspielt. Diese Vergegenwärtigung der Untersuchungssituation nennt Steiner eine „performative Gegenwart“ (2009: 17) und stellt dazu fest:

„Nur: Wozu die ganze Performativität, wenn nicht um Aussagen, um Konstativität zu realisieren? Die meines Erachtens zentralste Erkenntnis, die mit der ‚ordinary language philosophy‘ und ihrer sprachwissenschaftlichen Rezeption mit Blick auf Texte in den Vordergrund rückt, liegt darin, dass mit Texten *gleichzeitig beides* vollzogen wird – das Performative *und* das Konstative, das Illokutionäre *und* das Propositionale, die Aufführung von Aussagewirklichkeit *und* Aussagen. Textaufführung und Aussagen sind nicht abtrennbare Einheiten, sie stehen in unauflöslicher Verbindung.“ (ebd.: 20).

Auf die Verflechtung von Was und Wie in wissenschaftlichen Texten hat früher Gauger auf folgende metaphorische Art und Weise hingewiesen: „... etwas

2 Zum Sprachenpaar Deutsch-Italienisch s. z. B. Heller (Hrsg.) (2010); zum Sprachenpaar Deutsch-Englisch s. z. B. Thielmann (2009). S. auch Olszewska (2013).

ist schon da, ein Inhaltliches, ein WAS, tritt in spezifischer Weise hervor; es könnte so oder so hervortreten, tritt aber so hervor. Das WAS wird mit einem WIE versehen“ (Gauger 1995b: 19). Die zitierten Worte entstammen theoretischen Überlegungen von Gauger zum Stilbegriff im Allgemeinen, beziehen sich aber insbesondere auf die Wissenschaftssprache. Ein inhaltliches Was stellt der Verfasser einem stilistischen Wie gegenüber. Anders nämlich als in literarischen Texten, in denen „die Verschränkung von WAS und WIE bis zur völligen Untrennbarkeit gehen kann“, ist das Wie in wissenschaftlichen Texten etwas, „was nur hinzukommt“ (Gauger 1995a: 225). Zwar gibt der Autor für das „nur hinzukommende WIE“ keine Beispiele an, doch geht aus seinen Ausführungen hervor, dass mit diesem Wie in wissenschaftlichen Texten das Organisatorische gemeint ist, das als solches vom sachlichen Was zu analytischen Zwecken getrennt werden kann. Weiterhin stellt Gauger fest, dass das Wie wissenschaftlicher Texte stilistische Merkmale hat. Es ist „der Stil der Darlegung“, bei dem „das Persönliche“ mehr toleriert werden sollte: „Ist die Sachlichkeit der wissenschaftlichen Haltung garantiert, darf der Stil der Darlegung ruhig etwas unsachlich sein“ (Gauger 1995c: 253). Damit liegt eine explizite Aussage eines erfahrenen Wissenschaftlers zur sprachlichen Gestaltung wissenschaftlicher Texte vor, die in einer Opposition zum „Ich-Verbot“ von Weinrich steht. Wir haben also zwei gegensätzliche Stimmen in der Diskussion um die Frage des Wissenschaftsstils, die bis heute nicht an Aktualität verloren hat.

3 Textorganisation: ihre Funktionalität und stilistische Exponenten

Metatextuelle Strukturen, die dem Autor, allgemein gesagt, dazu dienen, das zu vermittelnde Wissen im Text zu organisieren, erfüllen gleichzeitig zwei Hauptfunktionen:

- a) **Textkompositorische Funktion** – metatextuelle Mittel sind dem Autor zunächst beim Aufbau der Wissensstruktur und bei der Textbildung hilfreich. Diese Funktion wird durch drei grundlegende organisierende Handlungstypen realisiert: GLIEDERN des Textes (darunter: INITIIEREN, WECHSELN, SCHLIESSEN), VERKNÜPFEN der gegliederten Textteile und HIERARCHISIEREN der Textteile. Der Vollzug von diesen Handlungen ergibt für den Leser einen klar gegliederten, transparenten, kohäsiven und damit verständlichen Text. Deshalb lässt sich die textkompositorische Funktion von einer interaktiven Funktion nicht abgrenzen. Durch die genannten Handlungen kann der Autor seinem Text eine transparente Komposition verleihen und er will gleichzeitig

den Leser über seine Arbeitsschritte und Entscheidungen INFORMIEREN, ihn im Textraum ORIENTIEREN und ihm dadurch das Verständnis SICHERN. Dieses interaktive Moment monologischer, darunter auch wissenschaftlicher Texte, wurde schon 1984 von Hellwig in Form eines theoretischen Ansatzes als sog. Textfrage beschrieben. Die Grundlage dieses Konzeptes bildet der Gedanke, dass monologische Texte nicht als Monolog, sondern als Antwort-Teil eines Frage-Antwort-Dialogs zu betrachten sind. Alle Teile eines Textes hängen über implizite Frage-Antwort-Beziehungen zusammen und der ganze Text kann in dem Frage-Antwort-Verhältnis rekonstruiert werden. Von dialogischen Texten mit Sprecherwechsel unterscheiden sich die monologischen Texte nur darin, dass der Autor die Fragen des Lesers antizipiert, d. h. davon ausgeht, dass der Leser die Fragen während der Ausführungen des Autors stellen könnte (Hellwig 1984: 18). Der Autor stellt die Fragen im Namen des Lesers. Tiefenstrukturell enthalten wissenschaftliche Texte beispielsweise solche typischen Fragen wie: *Was beabsichtigt der Autor mit seinem Text? Was für ein Problem stellt er in seinem Text/in diesem Kapitel dar? Was macht er zunächst und was dann? Was für Beispiele könnten das Gesagte bestätigen? Was versteht der Autor unter dem Begriff x? Welche Arten von x kann man hier unterscheiden? Auf wen stützt sich der Autor bei der Definition x? Welche Schlussfolgerungen zieht er nun aus dem Gesagten?* u. a. an der Oberfläche des Textes sind nur Antworten auf solche Fragen sichtbar, obwohl explizite Fragen dieser Art auch möglich sind, z. B. die Frage, die in Wissenschaftstexten nicht selten gestellt wird: *Wie lässt sich dieses Phänomen erklären?* Je mehr Antworten dieser Art, je mehr also textorganisierender Mittel, desto höher ist der Grad der Interaktivität, desto stärker ist der Eindruck einer Ko-Präsenz von Autor und Leser, desto spürbarer ist die Performativität eines wissenschaftlichen Textes. Besonders Texte mit einer ausgebauten Meta-Ebene sind Beweise dafür, dass wissenschaftliche Texte einen interaktiven Charakter haben und dass die Textproduktion als Antizipation des Verstehens aufgefasst werden kann. Und umgekehrt: Je spärlicher metatextuelle Mittel dosiert werden, je weniger Spuren der textproduktiven Vorgehensweise und der Textorganisation der Autor hinterlässt, desto statischer und weniger interaktiv erscheint der Text und desto stärker kommt das Konzept eines produktorientierten Textbegriffs zum Vorschein.

- b) **Interaktive Funktion** – textorganisierende Mittel dienen dem Aufbau der Interaktionsstruktur im engen Sinne, d. h. es geht nicht nur um die bloße Verständnissicherung. Mit ihrer Hilfe will der Autor auf den Leser an bestimmten Textstellen stärker einwirken, er will seine Aufmerksamkeit auf besondere Inhalte FOKUSSIEREN oder ihn in die Forschungssituation einbeziehen und

mit ihm bei bestimmten Arbeitsschritten KOOPERIEREN, z. B. beim Schlussfolgern oder beim Zusammenfassen.

Das komplexe Texthandlungsmuster: die Wissensvermittlung ORGANISIEREN umfasst eine Vielzahl von konventionell erwartbaren, oben signalisierten Handlungen, die vom Autor zu kompositorischen und interaktiven Zwecken innerhalb eines Textes vollzogen werden können. Eine explizite Realisierung dieser Handlungen ergibt textorganisierende Äußerungen, die die Meta-Ebene eines Textes konstituieren. Ich bezeichne sie auch kurz als Metatexteme. Ihre Formen prägen den Wissenschaftsstil, den „Stil der Darlegung“, um den Ausdruck von Gauger zu bemühen, d. h. in ihrem Bereich konkurrieren unpersönliche und persönliche Formen miteinander. Daher werden sie im Folgenden näher analysiert. Die stilistische Konkurrenz lässt sich also insgesamt in folgenden sechs Gruppen von textorganisierenden Mitteln (Metatextemen) beobachten, die in einem Haupttext erscheinen:³

- 1) **Zielorientierte Metatexteme:** Mit Zielangaben beginnt die Textorganisation. Sie sind obligatorische Bestandteile jeder Einleitung und können einen absoluten Anfang des Gesamttextes bilden oder in die ersten problematisierenden Textpassagen eingebettet sein. Sie können auch auf der Ebene der Textteile operieren, d. h. in ihrem Skopus Hauptkapitel haben.
- 2) **Themagebundene Metatexteme:** Sie bilden eine umfangreiche und heterogene Gruppe von Äußerungen, die insgesamt der thematischen Organisation dienen. Mit ihrer Hilfe wird der Leser im Textraum orientiert, dabei meistens auf die Rezeption wissenschaftlicher Inhalte vorbereitet. Bei ihnen tritt der Autor als „Ordner“ auf, d. h. durch solche metatextuellen Markierungen gibt der Autor dem Leser Hinweise auf die Ordnung der Aussagewirklichkeit (Steiner 2009: 238 f.). Bei Steinhoff bilden Äußerungen dieser Art textkommentierende, stark adressatenbezogene Prozeduren, in denen sich die Vorgehensweise des Autors als „Verfassers“ spiegelt (2007b: 13). Auch bei Graefen heißen diese vor allem mit der Planung und eigenen Entscheidungen verbundenen Formulierungen „textkommentierende Teile“ des Textes (1997: 159, 202). Unabhängig von terminologischen Differenzen kann man im Bereich der themagebundenen Metatexteme folgende Arten von thematischen Strukturen unterscheiden:

3 Fußnoten, in denen auch zahlreiche Metatexteme als zusätzliche Kommentare des Autors zum Text erscheinen, werden hier nicht berücksichtigt.

- a) **Themaangaben:** Sie sind die häufigsten Metatexteme in wissenschaftlichen Texten und beeinflussen als solche den Wissenschaftsstil in hohem Grade. Sie werden kumulativ oder punktuell eingesetzt. Bei einer kumulativen gesamttextbezogenen Einbindung, die typischerweise am Ende jeder Einleitung beobachtbar ist, treten mehrere Thematisierungen nacheinander auf und sie geben einen inhaltlichen Überblick über die Inhaltsstruktur des Gesamttextes. Typisch ist auch eine kumulative, teilttextbezogene Einbindung, die mehrere Themaangaben am Anfang eines neuen Hauptkapitels umfasst. Außerdem können Themaangaben punktuell am Anfang jeder neuen thematischen Linie eingesetzt werden, darunter auch auf der Mesebene, d. h. auf der Ebene der Teiltex-te, die sich unterhalb der Hauptkapitel befinden.
 - b) **Themawechselsignale:** Sie markieren einen Übergang von einem Teilthema zu einem neuen Teilthema. Dabei operieren sie sowohl auf der Makroebene, d. h. auf der Ebene der Hauptkapitel, als auch auf der Mesebene, d. h. auf der Ebene kleinerer thematischer Linien und dienen dem Autor dazu, die Aufmerksamkeit des Lesers auf ein neues Teilthema zu richten.
 - c) **Themaverschiebungen:** Mit ihrer Hilfe informiert der Autor darüber, dass ein angedeutetes bzw. kurz behandeltes Teilthema an der aktuellen Textstelle zeitweilig aufgehoben wird, d. h. es wird auf eine spätere Textstelle verschoben und dort ausführlicher behandelt. Man kann sie auch thematische Suspensionen nennen.
 - d) **Rethematisierungen:** Sie operieren auf der Mesebene. Der Autor informiert darüber, dass er ein früher behandeltes Teilthema wiederaufnehmen und es in einem neuen Zusammenhang näher betrachten will.
 - e) **Dethematisierungen:** Sie informieren über den endgültigen Abschluss eines Teilthemas und ermöglichen einen fließenden Übergang von einem Aspekt zu einem anderen. Auf diese Weise nivellieren sie eine Zäsur zwischen den thematischen Linien.
 - f) **Antithematisierungen:** Es geht um Metatexteme, mit deren Hilfe der Autor explizit feststellt, dass er ein Thema, das sich aus der Themenentfaltung ergibt und vom Leser erwartet werden kann, nicht behandeln wird.
- 3) **Integrative Metatexteme:** Gemeint sind Formulierungen, die dazu dienen, bestimmte Daten in den Text einzubinden. Als Daten gelten fremde Autoren und ihre Erkenntnisse oder Feststellungen (Quellenverweise) sowie Beispiele bzw. Belege, die illustratives Material bilden und das Gesagte konkretisieren lassen.

- 4) **Assertorische Metatexteme:** Hier handelt es sich um eine große Gruppe spezieller Assertionen, d. h. solcher, die durch metatextuelle Einleitungsformeln verdeutlicht werden, wie z. B. der Ausdruck *Dabei soll festgestellt werden, dass p*. Die als Beispiel genannte linke Konstituente gehört zur Alltäglichen Wissenschaftssprache und dient dem Autor zunächst dazu, das eigene Assertieren zu verdeutlichen. Der Autor erscheint hier als ein Erklärer (Steiner 2009: 241 f.); er deklariert den Vollzug verschiedener sagender Handlungen in einem Argumentationsrahmen. Aufgrund dieser Handlungsdeklarationen, d. h. der angewandten Meta-Prädikate, kann man die einzelnen Aussagen voneinander unterscheiden als z. B. Feststellungen, Behauptungen, Hinweise, Ergänzungen, Erwähnungen, Anmerkungen, Einschränkungen, Vermutungen, Konklusionen, Zusammenfassungen u. v. a. Unterschiedliche Füllungen dieser Metatexteme erlauben dem Autor mit diesen Formeln flexibel umzugehen und ermöglichen, verschiedene auch textstrukturierende Funktionen zu realisieren. Dominant sind hier unpersönliche Formen, aber bei bestimmten Handlungen, wie Behaupten, Vermuten, das Gesagte einschränken oder beim Zusammenfassen ist der Gebrauch der ersten Person Singular nicht selten (mehr dazu Olszewska 2015).
- 5) **Performative Äußerungen:** Diese Ausdrücke werden bei methodologisch-begrifflichen Entscheidungen in Anspruch genommen. Der Autor führt mit ihrer Hilfe wissenschaftliche Fakten in seine Untersuchung ein. Am häufigsten sind hier begriffliche Entscheidungen, d. h. Informationen, wie der Autor etwas definiert oder bezeichnet, methodologische Explizierungen, Verweise auf andere Texte, thematische Entscheidungen, argumentative Entscheidungen sowie andere methodologische Lösungen, die der Autor bei der wissenschaftlichen Vorgehensweise vorschlagen will. Die hier als typische Beispiele genannten Äußerungen fasst Steinhoff als drei Kategorien von Textprozeduren auf, nämlich als begriffsbildende Prozeduren, als Hypothesen explizierende Prozeduren und als textkritische Prozeduren (2007: 17f.). Für diese Prozeduren, die insgesamt als argumentativ geprägte Prozeduren gelten, ist das Pronomen *ich* recht charakteristisch; es ist ein „Forscher-Ich“, d. h. der Autor tritt in diesen Prozeduren nicht so sehr in der Rolle des Verfassers als viel mehr in der Rolle des Forschers auf, der sich mit dem bestehenden Wissen auseinandersetzen und neues Wissen schaffen soll (dazu Steinhoff 2007: 17f.).
- 6) **Rückverweise als anadeiktische Prozeduren** (Steinhoff 2007: 14): In den meisten Fällen kommen Äußerungen dieser Art als partizipiale Formen vor, z. B. Wie bereits angedeutet. Solche Formen beeinflussen den Stil nicht.

Möglich und nicht selten sind aber auch satzförmige Konstruktionen, die sich auf die stilistische Gestaltung der Metaebene auswirken.

Insgesamt haben die genannten Arten von textorganisierenden Mitteln einen wesentlichen Einfluss auf die Stilistik wissenschaftlicher Texte. Auch die Autoren von Dissertationen gehen mit ihnen unterschiedlich um. Sie verwenden im Bereich der genannten Gruppen von Metatexten sowohl unpersönliche als auch persönliche Formen. Es handelt sich um Autoren, die erste wissenschaftliche Texte erzeugen und dabei mit vielen wissenschaftlichen Texten nicht nur im Hinblick auf ihre wissenschaftlichen Inhalte, sondern auch im Hinblick auf ihre metatextuelle Gestaltung konfrontiert werden, so dass sie die Chance haben, die Möglichkeiten der Textgestaltung besser kennenzulernen. Relevant ist dabei die Frage, ob der Ich-Gebrauch in ihren Texten auf Grenzen stößt. Die im Folgenden analysierte Materialbasis ist zwar nicht umfangreich, jedoch erlaubt sie – trotz weitgehender Freiheit im Umgang mit der Unpersönlichkeit und mit der Persönlichkeit – allgemeingültigere stilistische Tendenzen zu skizzieren. Sechs deutsche und fünf polnische Dissertationen (aus dem Bereich der Linguistik) werden hier gleichwertig behandelt. Es geht also nicht darum, interkulturelle Differenzen zu ermitteln, sondern darum, auf der Grundlage deutscher und polnischer Texte ähnliche Stiltendenzen auf der Metaebene wissenschaftlicher Texte zu zeigen.

4 Stilistische Tendenzen in Dissertationen

Wie bereits angedeutet, bestimmt die Metaebene in hohem Maße die Stilistik wissenschaftlicher Texte. Diese wird wiederum vom Gebrauch oder Nicht-Gebrauch der Personaldeixis, darunter insbesondere der ersten Person Singular, bei der Textorganisation stark beeinflusst. Eine persönlich oder unpersönlich gestaltete Metaebene verleiht einem wissenschaftlichen Text ein bestimmtes Gepräge. Sowohl theoretische Erwägungen zur Wissenschaftssprache als auch empirische Arbeiten zeigen, dass das von Weinrich (1989: 132, 2006: 232) formulierte Ich-Verbot als Prinzip des wissenschaftlichen Stils in der Schreibpraxis nicht bestätigt werden kann. Theoretischen Ausführungen von Steiner (2009) und empirischen Arbeiten z. B. von Graefen (1997) oder von Steinhoff (2007a und b) kann man entnehmen, dass das Pronomen *ich* sowohl in älteren als auch in den gegenwärtigen Texten keine Seltenheit ist. Die autorschaftliche Anwesenheit in Form von *ich* lässt sich sowohl in natur- als auch in geisteswissenschaftlichen Texten nachweisen. Zwar wird auf kultur- und textsortenbedingten Gebrauch dieser persönlichen Form hingewiesen, so beispielsweise von Drescher (2003: 30 f.), aber man kann generell sagen, dass bei diesen Faktoren nur quantitative Unterschiede

zwischen den Texten erfassbar sind. Statistische Proben und sorgfältige Vergleiche von Steinhoff (2007b) veranschaulichen quantitative Differenzen zwischen den gegenwärtigen Texten von Studenten und Experten. Statistische Untersuchungen sind interessant und wichtig, aber ihrer Aussagekräftigkeit sind Grenzen gesetzt. Jede statistische Probe kann andere Resultate mit sich bringen und allzu schnelle Generalisierungen zur Folge haben. Eins ist aber sicher: Das Pronomen *ich* ist eine feste, d. h. theoretisch zu legitimierende und empirisch leicht zu bestätigende, also insgesamt eine potenzielle oder reale, Komponente eines wissenschaftlichen Textes. Die Frage, die im Zusammenhang mit dem Gebrauch von *ich* immer noch aktuell bleibt und noch einmal in diesem Kontext gestellt wird, kann nun lauten: Ist der Ich-Gebrauch beliebig und individuell bedingt oder lassen sich in diesem Bereich – trotz weitgehender stilistischer Freiheit – allgemeingültigere Tendenzen erfassen?

Bei einer näheren Betrachtung der metatextuellen Differenzierung kann man zunächst von zwei stilistischen Kategorien ausgehen, und zwar von stilistischer Homogenität und stilistischer Heterogenität.

4.1 Stilistische Homogenität

Stilistische Homogenität bedeutet, dass ein Text auf der Metaebene stilistisch (weitgehend) einheitlich ist, d. h. dass der Autor im Hinblick auf die Selbstreferenz relativ häufig, stilistisch gleiche bzw. ähnliche Formen verwendet. In erster Linie gehören hierzu diejenigen Autoren, die in ihren Texten das Prinzip eines deagentivierten Stils beachten, also einen unpersönlichen Stil ohne explizite Autorenenkennung bevorzugen. Im Folgenden ist das in Texten [3], [9] und [11] zu beobachten. Trotz der theoretischen Möglichkeit, sich selbst an der Oberfläche des Textes zu exothesisieren, treten die Autoren dieser Texte prinzipiell aus dem pragmatischen Zusammenhang zurück und sorgen damit – wie man vermuten kann – für Neutralität und Objektivität. Der unpersönliche Stil, der die konzeptionelle Schriftlichkeit und die Sprache der Distanz repräsentiert, bietet eine weitgehende Variationsbreite an, die unter dem Begriff der konventionellen, musterbezogenen Varianz subsumiert werden kann. Er umfasst vier grammatische Formulierungstypen, von denen die Anhänger der Konvention und schriftsprachlicher unpersönlicher Metakommunikation in ihren Texten Gebrauch machen:

- a) **zustandsorientierte Konstruktionen**, die für das handelnde Agens (Autor) überhaupt keine Kasusrolle voraussehen. Sie entsprechen dem Objektivitätsstil bei Weingarten (1994). Als typische Prädikatsrahmen dienen hier die folgenden routinisierten Ausdrücke:

- bei Zielangaben: *Das Ziel der Arbeit ist es; Das Ziel der Arbeit besteht darin; Zu den Zielen der Arbeit gehören; Dabei geht es darum; Dabei kommt es darauf an; u. ä.*
 - bei Themaangaben: *Gegenstand der Arbeit ist/sind/bildet/bilden; Die Arbeit konzentriert sich auf; Besonderes Augenmerk richtet sich dabei auf; Das Hauptaugenmerk richtet sich dabei auf; Im Fokus des Interesses steht/stehen; Im Zentrum der Analyse steht/stehen; u. ä.*
 - beim Themenwechsel: *Noch eine Frage ist hier von Bedeutung; Noch ein Aspekt ist hier bemerkenswert; u. ä.*
 - bei Themaverschiebungen (Suspensionen): *Eine genauere Besprechung erfolgt in Kapitel x; Eine detaillierte Analyse von ... findet sich in Kapitel x; u. ä.*
 - bei Dethematisierungen: *Eine genauere Diskussion dazu ist hier nicht möglich u. ä.*
 - bei Quellenverweisen: *Nennenswert ist in diesem Kontext x; Erwähnenswert ist hier auch x; u. ä.*
 - bei Beispielgebung: *Als Beispiele mögen/können hier dienen u. ä.*
 - bei assertorischen Metatexten, z. B. bei Konklusionen: *Daraus folgt; Daraus ergibt sich, Aus den obigen Ausführungen geht hervor; u. ä.*
- b) **handlungsorientierte Konstruktionen**, die Handlungsbezeichnungen enthalten. Sie entsprechen dem Handlungsstil bei Weingarten (1994). Hierzu gehören Passivsätze sowie Passivparaphrasen:
- bei Zielangaben: *In der Arbeit soll/sollen ... + Verb + werden; In der Arbeit soll versucht werden, ... + Verb; In der Arbeit wird der Frage nachgegangen, inwieweit .../In der Arbeit ist der Frage nachzugehen, welche ... u. ä.*
 - bei Themaangaben: *In der Arbeit/Im Folgenden/In diesem Kapitel wird/werden ... + Verb*
 - beim Themenwechsel: *In diesem Kontext soll noch auf einen Aspekt hingewiesen werden; Schließlich muss noch eine Frage berücksichtigt werden; In diesem Zusammenhang ist noch eine Frage zu erklären; u. a.*
 - bei Themaverschiebungen (Suspensionen): *Diese Frage wird in Kap. x näher beleuchtet; Auf diese Frage wird in Kap. x eingegangen; Auf diese Frage ist in Kap. x näher einzugehen; Auf diese Frage soll in Kap. x näher eingegangen werden; u. ä.*
 - bei Dethematisierungen: *Auf eine ausführliche Diskussion dazu wird hier verzichtet/muss hier verzichtet werden u. ä.*
 - bei Quellenverweisen: *In diesem Kontext ist vor allem x zu nennen, der/die ...; In diesem Zusammenhang soll auch x erwähnt werden;*

- bei Beispielgebung: *Als Beispiele können folgende...genannt werden; Dies kann an folgenden Beispielen illustriert/veranschaulicht/verdeutlicht/demonstriert/gezeigt werden u. ä.*
 - bei assertorischen Metatexten, z. B. bei Konklusionen: *Aus dem Gesagten können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden; bei Feststellungen: Zunächst muss festgestellt werden; bei Hinweisen: Dabei ist darauf hinzuweisen; bei Behauptungen: Daher ist zu behaupten; bei Bemerkungen und Anmerkungen: Schließlich sei angemerkt; Ferner ist zu bemerken, dass u. a.*
 - bei performativen Ausdrücken: *Unter dem Terminus x wird im Folgenden ... verstanden; Als x wird im Folgenden ... bezeichnet; Im Folgenden wird zwischen x und y unterschieden; Zu den ... werden im Folgenden ... gezählt, u. ä.*
 - bei Rückverweisen: *Im ersten Kapitel wurde(n) ... dargestellt.*
- c) **Konstruktionen mit einem Subjektschub**, also Formulierungen, in denen der Text die Rolle des Autors übernimmt. Dies ist bei Ziel- und Themaangaben möglich und relativ häufig:
- bei Zielangaben: *Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, ...; Die folgende Arbeit stellt sich als Ziel, ...; Die Arbeit soll der Frage nachgehen, inwieweit ...; Die folgende Studie versucht, ... u. ä.*
 - bei Themaangaben: *Die Arbeit beschäftigt sich mit ...; Die vorliegende Arbeit wendet sich dem Problem ... zu; Die Arbeit greift das Problem ... auf; Dieses Kapitel soll die Frage beantworten, ...; Dieses Kapitel soll herausarbeiten, ob und wie ...; Dieses Kapitel beschreibt...; Dieses Kapitel setzt sich mit der Frage auseinander, inwieweit...; Dieses Kapitel diskutiert ...; u. ä.*
- d) **Konstruktionen, in denen der Autor in der 3. Person Singular steht**. Diese Formulierungen scheinen selten zu sein. Die folgenden Belege stammen aus einer polnischen Dissertation [10] und wurden verwendet bei performativen Ausdrücken, hier beim Definieren des Begriffs „Phraselogismus“:
- „Korzystając z ustaleń [...] autorka tej pracy decyduje się na przyjęcie dla własnych celów badawczych następującej definicji związku frazeologicznego: [...]“ (S. 22)
- „Biorąc pod uwagę [...] autorka tej pracy decyduje się na określenie frazeologizm, stosowany wymiennie [...]“⁴

4 Die wichtigste Phrase dieser Äußerungen lautet auf Deutsch: „Die Autorin dieser Arbeit entscheidet sich für den Begriff x / für die Bezeichnung x“.

Stilistische Homogenität muss nicht nur unpersönlich gekennzeichnet sein. Man kann auch Texten begegnen, deren Autoren sich für die traditionelle Form „*pluralis modestiae*“ entscheiden und die Pronomen *wir* oder *unser* auf der Metaebene als Ersatzformen für *ich* und *mein* (relativ) häufig verwenden, so dass man in diesen Fällen auch von einer stilistischen Homogenität sprechen darf. Gemeint sind dabei textorganisierende Handlungen, die keinen partnerschaftlichen Charakter haben, d. h. in deren Vollzug nur der Autor selbst involviert ist, z. B. bei Themaangaben, wie *Im Folgenden werden wir die Frage diskutieren* oder bei Themaverschiebungen, wie: *Darauf gehen wir in Kapitel x näher ein*. Es geht also um textorganisierende Handlungen, über die der Autor selbst entscheidet. Die Einbeziehung des Lesers scheint in diesen Fällen wenig sinnvoll und nicht authentisch zu sein (vgl. dazu auch Graefen 1997: 208). Trotzdem wählen manche Autoren diese Stilvariante aus und wollen beim Leser den Eindruck einer kooperativen Haltung erwecken. Durch die Pronomen *wir* und *unser* schließen sie potentielle Leser in ein gedachtes Kollektiv mit ein und schreiben so, als würde der Leser über die einzelnen Schritte bei der Textgestaltung mitentscheiden. Wichtig scheint also für solche Autoren der Eindruck einer (permanenten) Kooperation mit dem Leser – auch wenn diese eine scheinbare Kooperation ist – sowie das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer *wir*-Gruppe beim Leser und das Gefühl der Gemeinsamkeit zwischen Autor und Leser zu sein. Zusätzlich erreichen die *wir*-Anhänger noch zwei weitere stilistisch-pragmatische Effekte. Zum einen verleihen sie ihren Texten persönliche Züge, indem sie das verpönte Passiv und die trocken klingende Unpersönlichkeit umgehen. Dadurch wirken sie leserfreundlicher. Zum anderen treten sie selbst aus dem pragmatischen Zusammenhang zurück, beachten also das Ich-Tabu und sorgen damit für eine Entsubjektivierung des Untersuchungs- und Vermittlungsprozesses. Dieses scheinbar kooperative und vage *Wir* ist in den heutigen Dissertationen eher selten. Aus einer deutschen Dissertation [2] kommen folgende Typen von Metatexten und konkrete Belege:

- bei Themaangaben: Aus dem Anfang eines neuen Kapitels stammt die folgende thematische Ankündigung:

„An dieser Stelle müssen wir als Grundlage für die Studie eine wichtige Frage beantworten: [...]?“

Aus dem Anfang eines anderen Kapitels stammt der folgende Block von Themaangaben mit dem Pronomen *wir*:

„Um [...], werden wir vorab ein rhetorisches Fundament gießen und grundlegende Fragen auch an den Sport als „Institution“ stellen; wir werden ihn anhand immanenter, regulierender Faktoren präzise definieren und mit [...] vergleichen. Dieser Aufgabe nähern wir uns mit zwei Schritten an, indem wir zunächst die [...] analysieren“.

- bei assertorischen Metatexten, darunter bei Konklusionen:
 - „Wir bilanzieren, dass [...]“; „Wir können nun die im Vorfeld der Analyse aufgestellten Vermutungen bestätigen – und konkretisieren: [...]“
- bei performativen Ausdrücken, hier beim Definieren, Abgrenzen:
 -]„Report“ können wir zunächst als Textsorte bzw. Stilform verstehen – wie sie etwa die „Reportage“ beschreibt. „Mit „Report“ meinen wir in dieser Arbeit den [...]“; „Zunächst müssen wir zwischen zwei Arten des [...] unterscheiden“;
 - „Ein ganzer Apparat kommunikativer, rhetorischer Verfassungen bestimmt und reguliert das sportliche Geschehen auf dem Platz. Im vierten Teil dieser Arbeit fassen wir diese „erste Handlungsebene“ als eine Art sportliche Poetik auf“.
- bei zusammenfassenden Formulierungen, die im letzten, als Resümee betitelten Kapitel regelmäßig eingesetzt werden:
 - „Als theoretische Grundlage dieser Arbeit haben wir nach der begrifflichen Klärung von [...] den vermeintlichen Unterschied zwischen [...] entkräftet, den [...]“
 - „Anschließend (Kapitel 2) richteten wir unseren Blick zurück in die griechische Antike“. [...]
 - „Nach dem historischen Rückblick haben wir das rhetorische Fundament für die Studie gegossen und Sport definiert bzw. abgegrenzt (Kapitel 3). Als Annäherung stellten wir zunächst Motive und Interessen von Akteuren und Zuschauern in den Mittelpunkt“ [...]
 - „Die erste Handlungsebene haben wir mit der Analyse von [...] abgeschlossen und dabei festgestellt, dass [...]“
 - „Die [...] haben wir aus den Schemata der Leistungsverläufe heraus entwickelt“. [...]
 - „Im vorletzten Kapitel konnten wir zeigen, wie [...]“

Dieses traditionelle, scheinbar kooperative Wir ist von einem expressiven, rhetorischen Wir zu unterscheiden, das nur in spezifischen Situationen, zu speziellen, stilistischen Zwecken verwendet wird, d. h. um eine rhetorische Perspektive zu schaffen und auf den Leser stärker einzuwirken. Es handelt

sich um Metatexteme im Aufforderungsmodus. Der Autor wendet sich explizit an den Leser und fordert ihn zum gemeinsamen Handeln auf. Einerseits sind solche Metatexteme Mittel zur Aufmerksamkeitssteuerung, genauer gesagt Mittel zur Umfokussierung. Sie werden von Autoren beim Themenwechsel auf der Mesoebene eingesetzt, wenn der Autor die Aufmerksamkeit des Lesers auf einen neuen Aspekt lenken will, z. B.: *Wenden wir uns nun ... zu; Wenden wir jetzt unseren Blick ... zu; Gehen wir nun zu ... über*, u. ä.

Andererseits sind Metatexteme im Aufforderungsmodus richtige Kooperationsangebote, die der Autor an den Leser richtet, um ihn zu einer gemeinsamen mentalen Aktivität zu bewegen und ihn für die Lösung des behandelten Problems zu gewinnen. Solche expliziten Kooperationsangebote mit einem Analyse-Anreiz sind echte rhetorische Mittel und werden von vielen Autoren an folgenden Textstellen eingesetzt:

- beim Themenwechsel auf der Mesoebene, wenn der Autor ein besonderes Problem näher analysieren will. Dazu dienen folgende Routineausdrücke: *Betrachten wir nun ... etwas näher; Schauen wir uns diese ... etwas näher an; Vergleichen wir ...* u. ä.
- bei der Beispielgebung, wenn der Autor ein besonderes Beispiel präsentieren und erläutern will, z. B.: *Nehmen wir ein folgendes Beispiel; Betrachten wir ein anderes Beispiel näher; Stellen wir uns die folgende Situation vor; Vergleichen wir folgende Beispiele*; u. ä.
- bei assertorischen Metatextemen, genauer gesagt, bei zusammenfassenden Gedanken, die meist zum Abschluss von Kapiteln formuliert werden, z. B.: *Fassen wir zusammen; Halten wir fest; Rekapitulieren wir; Resümieren wir* u. ä.

In beiden Fällen, d. h. sowohl beim (bloßen) Umfokussieren als auch beim Kooperieren, kann die Teilnahme des Lesers als potentiell angesehen werden, die Unterstellung einer Kooperationsbereitschaft beim Leser ist bei diesen Handlungen berechtigt und sinnvoll. In der oben angesprochenen Dissertation [2] mit zahlreichen Metatextemen, die ein traditionelles *wir* (als Ersatz für *ich*) enthalten, sind auch viele Metatexteme mit dem rhetorischen *Wir* zu beobachten:

- beim Umfokussieren, d. h. beim Themenwechsel: (Anfang eines neuen Absatzes):
 „Erinnern wir uns in diesem Zusammenhang an den Beginn dieses Kapitels: [...]“
- beim Kooperieren, d. h. bei einer näheren, gemeinsamen Betrachtung eines Teilproblems:

- „Betrachten wir exemplarisch eine Passage aus der Live-Reportage anlässlich der [...]“
- „Untersuchen wir abschließend exemplarisch anhand der „Tour de France“, wie [...]“
- „Blicken wir noch auf eine neuere, ausdrücklich am Sportbericht orientierte Topik“
- „Blicken wir auf die Stilfiguren im Sportreport zunächst mit drei exemplarischen Analysen: [...]“
- „Blicken wir auf die Sätze nach dem dramaturgischen Höhepunkt: [...]“
- „Schauen wir zuletzt auf vier kompliziertere Aufstiege und Niedergänge: Sie sind [...]“
- „Fragen wir uns zum Schluss, ob alle theoretisch möglichen Mischungen der beiden [...]“
- „Denken wir nur an Fußball: Hier ist härtester Körpereinsatz erlaubt, sofern [...]“

Insgesamt ist die Zahl der Metatexte mit dem Pronomen *wir*, darunter sowohl mit dem traditionellen *wir*, verstanden als Ersatzform für *ich*, als auch mit dem rhetorischen, leserinklusive *wir* so hoch, dass man im Fall dieser Dissertation – obwohl sich auch deagentivierte Konstruktionen finden lassen – von einer starken Tendenz des Autors zu einem *Wir*-Stil und einer stilistischen Homogenität sprechen kann.

Stilistische Homogenität repräsentieren auch Texte mit einem regelmäßigen *ich*-Gebrauch auf der Metaebene. Autoren, die diese explizite Selbstreferenz in ihren schriftlichen Texten bevorzugen, sind – so wie die *wir*-Anhänger – eine Seltenheit, aber treten doch unter Wissenschaftlern auf. Dadurch, dass sie das Pronomen *ich* systematisch verwenden, ragen sie aus dem Typischen, aus dem „Normalen“ heraus. In ihren Texten manifestieren sie eine Abkehr von Ansprüchen an wissenschaftliche Texte als unpersönliche Texte. Diese Abweichung ist aber für die *scientific community* akzeptabel. Eine deutsche Dissertation [4], die hier als ein extremes Beispiel für die Abkehr vom Ideal des subjektentbundenen Wissenschaftsstils dienen kann, wurde positiv begutachtet und niemand hat der Autorin unpersönliche Alternativen für über 120 *ich*-Formulierungen im Text suggeriert. Die Pronomen *ich* und *mein* erscheinen regelmäßig ab dem dritten Absatz des Textes bei vielen Arten von Metatexten. Sie werden hier in einer bis auf die Meta-Prädikate abgekürzten Form angeführt:

- bei der Gesamtstrukturierung in der Einleitung:
 - „Diese Frage ... werde ich hier nicht stellen. Ich werde mich stattdessen darauf konzentrieren, ...“

- „Auf der Grundlage dieser Ansätze entwickle ich im folgenden ein Modell für ... und wende es exemplarisch auf ein Corpus ... an.“
- „Den ... werde ich gleich anschließend bestimmen. Die ... Merkmale, die ich in meinem Ansatz ... um den formalen und den illokutiven Aspekt erweitere und unter dem Begriff ... zusammenfasse, sind ...“.
- „Ich verwende bei meiner Untersuchung ...“
- bei Teiltextstrukturierungen vor den Hauptkapiteln, in denen auch Themaangaben kumulativ präsentiert werden, dominieren auch in nacheinander folgenden Sätzen nur *ich*-Formen:
 - „In den nachfolgenden Kapitel werde ich die ... analysieren.“
 - „Zu Beginn jeder Analyse nenne ich die ... und erläutere sie.“
 - „Ich habe diese beiden Texte ... gewählt, weil ...“.
 - „Im Anschluß an die Beispielanalysen stelle ich ... dar.“
 - „In Kapitel ... werde ich die ... schematisch darstellen und in Kapitel ... die gesamten Ergebnisse der ... in Relation zueinander setzen.“
 - „Die ... habe ich in Anhang 4 schematisch dargestellt“.
 - beim Themenwechsel, z. B.:
 - „Nachdem ich in Kapitel x verschiedene ... erläutert habe, fasse ich nun die einzelnen ... im folgenden Schema zusammen“; „Nachdem ich in Kapitel x vorgestellt habe, beschreibe ich hier ...“.
 - bei Themaverschiebungen verwendet die Autorin nur *ich*-Formen, z. B.:
 - „Die Wahl dieser Element ... erläutere ich in Kapitel x“; „... worauf ich unten noch eingehe.“; „Auf ... werde ich weiter unten zu sprechen kommen“; „Auf ... werde ich bei ... zurückkommen.“
 - bei Quellenverweisen, z. B.:
 - „Ich zitiere x“; „Ich zitiere noch einmal x“; „Ich zitiere nochmals x“, u. a.
 - bei performativen Metatexten verwendet die Autorin ebenfalls systematisch das Pronomen *ich*, z. B.:
 - „Bei der Definition des Begriffs x stütze ich mich auf ...“; „Ich verwende die Definition ...“; „Ich verwende bei meiner Untersuchung die Definition ...“; „Ich gehe bei diesem Modell von der Vorstellung aus, daß ...“; „In meiner Auffassung von ... schließe ich mich x an“; „Innerhalb meines Modells unterscheide ich ...“; „Im Gegensatz zu x beschränke ich mich bei meiner Bestimmung der ... auf die ...“; „Damit orientiere ich mich bei der Bestimmung der ...“; „Bei der Analyse übernehme ich ...“ u. v. a.
 - bei Rückverweisen, z. B.:
 - „Wie ich in Kapitel ... gezeigt habe“; „... , die ich schon in Kapitel ... erörtert habe.“; „Die ... hatte ich bereits in Kapitel ... erläutert.“; „In Kapitel x hatte ich bereits ... genannt“, u. v. a.

Das Prinzip der Unpersönlichkeit wird von dieser Autorin bei assertorischen Metatexten, die in einer unmittelbaren Nähe mit wissenschaftlichen Informationen stehen, beachtet, aber auch hier kann man *ich*-Formen finden, z. B. die folgende Form beim Konkludieren: „Ich schliesse aus dieser Untersuchung, dass ...“.

Wegen der sehr häufigen Verwendung von *ich* kann man in diesem Fall von einer stilistischen Homogenität sprechen. Die Autorin hat für die textorganisierende Metaebene ihres Textes einen Ich-Stil gewählt. Der Text repräsentiert den Pol der konzeptionellen Mündlichkeit, anders gesagt: die Sprache der Nähe, und ist ein Beispiel für einen Parlando-Text, d. h. den Text mit einer sprechsprachlichen und nicht schreibsprachlichen Metakommunikation (zum Begriff „Parlando“ s. Sieber 1998). Der Text orientiert sich kaum am Ideal eines Wissenschaftsstils und kann als Ausdruck für das Streben der Autorin nach Natürlichkeit interpretiert werden. Man kann vermuten, dass die Autorin bei der bewussten Wahl eines ‚Ich-Stils‘ für die Metaebene ihres Textes von Folgendem ausging: Metatexte als Träger textorganisierender Handlungen gehören nicht zu den wissenschaftlichen Propositionen. Über die Organisation des Textes entscheidet der Autor selbst und unabhängig davon, ob metatextuelle Formulierungen mit *ich* versehen werden oder agenslos bleiben, sind diese Textstrukturen letztendlich ein subjektiver Teil des Textes. Ihre Deagentivierung bedeutet nur eine Schein-Objektivierung. Wichtiger als Schein-Objektivierungen ist ein einfacher, klarer, von stilistischen Zwängen befreiter Stil, ein Wie ohne kommunikative Distanz, ein Stil ohne Förmlichkeit. Wenn man so denkt, würde das bedeuten, dass die stilistische Form der wissenschaftlichen Metaebene unwichtig ist und jede Art ihrer Gestaltung akzeptabel sein sollte? Geht es bei der Relativierung des Ideals einer subjektentbundenen Wissenschaftssprache darum, dass Unpersönlichkeit durch Persönlichkeit ersetzt werden soll?

4.2 Stilistische Heterogenität

Obwohl den vorliegenden Reflexionen keine statistischen Daten zugrunde liegen, kann ich die Hypothese riskieren, dass die Mehrheit der heutigen wissenschaftlichen Texte insgesamt, darunter auch der Texte junger Autoren, sich durch eine stilistische Heterogenität auszeichnen. Stilistische Heterogenität bedeutet, dass der Autor in seinem Text mit Selbstbezügen und ihren Exponenten flexibel umgeht. Mit anderen Worten: In einem Text verwendet der Autor sowohl unpersönliche als auch persönliche Formen beim Vollzug textorganisierender Handlungen. Die Folge ist eine stilistische Variation

auf der Metaebene. Einerseits beachten also die Autoren das Ich-Tabu – sie folgen dem Ideal des wissenschaftlichen unpersönlichen Stils und verleihen ihren Texten Züge der Neutralität und Objektivität. Mit anderen Worten: Sie verwenden in der schriftlichen Kommunikation die Sprache der Distanz, genauer gesagt eine schriftsprachliche Metakommunikation. Andererseits relativieren sie das Ich-Verbot und folgen nicht dem Rigorismus, das eigene Ich um jeden Preis zu vermeiden. Besonders bei der Lektüre solcher stilistisch variierten Texte erhebt sich die Frage: Wie sind Unpersönlichkeit und Persönlichkeit in ihren Texten verteilt? Lassen sich klare Kriterien für diese Differenzierung auf der Metaebene erfassen? Die Analyse deutscher und polnischer Dissertationen weist auf zwei Tendenzen hin, nämlich auf stilistisch bedingte Differenzierung und pragmatisch bedingte Differenzierung:

1) **Stilistisch bedingte Differenzierung:** Die Autoren verwenden sowohl unpersönliche als auch persönliche Formen, um ihre Texte auf der Metaebene stilistisch zu variieren. Dies lässt sich daran erkennen, dass in der gleichen Situation, d. h. an der gleichen Textstelle oder bei einem Typ von Metatexten, unterschiedliche, d. h. einmal unpersönliche, ein anderes Mal persönliche Formen gebraucht werden. Die Sprache der Distanz und die Sprache der Nähe bilden alternative Formen, d. h. sie werden von den Autoren an verschiedenen Textstellen beliebig verwendet. Die konzeptionelle Schriftlichkeit und konzeptionelle Mündlichkeit sind miteinander gemischt und scheinen nur, oder besser gesagt: vor allem, stilistisch motiviert zu sein. Die Autoren wollen eine stilistische Eintönigkeit vermeiden, daher verwenden sie in ihren Texten ersatzweise, sowohl unpersönliche als auch persönliche Formulierungen. Diese Tendenz wurde in polnischen und deutschen Dissertationen beobachtet, allerdings in anderen „Textsituationen“:

- bei der Gesamtstrukturierung in der Einleitung werden vom Autor [11] neben unpersönlichen Formen auch persönliche Konstruktionen in der ersten Person Singular verwendet. Ich führe abgekürzte Varianten der ganzen Sätze an:

„W rozdziale pierwszym opisuję problemy ..., które musiałem rozstrzygnąć na potrzeby tej pracy. Szczegółowe omówienie tych problemów ... zostało poprzedzone ukazaniem stanu badań nad ... Uwzględniłem historię badań ... Drugi rozdział zawiera charakterystykę ... W rozdziale tym przedstawiam także ... Rozdziały trzeci i czwarty poświęcone są ... W rozdziale 3 analizie poddane zostały nazwy ... Piąty rozdział

ma charakter uogólniający. Dokonałem w nim zbiorczej i porównawczej charakterystyki ...“⁵

- bei Themaverschiebungen, die auf der Mesoebene, also auf der Ebene kleinerer Propositionskomplexe operieren, geben die Autoren ihre distanzierte Haltung häufig zugunsten einer natürlichen Verhaltensweise auf, die mündliche Situationen (z. B. Vortrag) charakterisiert. Die folgenden Beispiele stammen aus Text [5] und repräsentieren stilistisch gleichwertige Varianten:

„Ich werde bei der Diskussion um ... auf diesen Punkt zurückkommen.“

„Ich werde auf dieses Beispiel zurückkommen.“

„Darauf ist noch zurückzukommen.“

„Darauf wird im ... Kapitel noch ausführlich zurückzukommen sein.“

2) **Pragmatisch bedingte Differenzierung:** Die Autoren verwenden sowohl unpersönliche als auch persönliche Formen, sie passen jedoch die beiden Formulierungsweisen bestimmten situativ orientierten Textstellen oder bestimmten Typen von organisierenden Handlungen an, die mit speziellen Rollen des Autors verbunden sind. Distanz und Nähe scheinen in ihren Texten funktional-pragmatisch motiviert zu sein. An bestimmten Textstellen oder bei bestimmten Typen von Metatextemen verhalten sie sich distanziert. Sie beachten das Ich-Tabu, treten konsequent in den Hintergrund zurück, folgen also dem Ideal des unpersönlichen Wissenschaftsstils und verleihen ihren Texten Züge der Neutralität. Man kann auch mit Steiner sagen: Die Autoren verstehen sich an bestimmten Textstellen als „personale Instanz“ (Steiner: 2009: 58). Sie wirken in ihren Texten in einem institutionellen Rahmen und zeigen das durch ihre unpersönlich realisierte Metaebene an. An anderen Textstellen oder bei anderen Typen von Handlungen erlauben sie sich eine Nähe, d. h. sie erscheinen an der Textoberfläche in Form des Personalpronomens *ich* und folgen nicht dem Rigorismus, das eigene Ich zu vermeiden. Diese funktional-pragmatische ‚Distribution‘ des Unpersönlichen und Persönlichen wurde an einigen Arbeiten deutscher Autoren beobachtet, die sich mit der Wissenschaftssprache befassen. Sie wurden von mir gewählt, da man davon ausgehen kann, dass diese Autoren mit der Metaebene ihrer wissenschaftlichen (linguistischen) Texte besonders bewusst umgehen.

5 Diese Gesamtstrukturierung enthält folgende Meta-Prädikate: *Ich beschreibe; Ich musste erwägen; Der Besprechung dieser Probleme geht die Darstellung des Forschungsstandes voran; Das Kapitel enthält die Charakteristik; In diesem Kapitel stelle ich ... dar; Die Kapitel 3 und 4 sind ... gewidmet; Im dritten Kapitel wurden ... einer Analyse unterzogen; Das fünfte Kapitel hat einen generalisierenden Charakter; Ich habe hier ... charakterisiert.*

Bei ihnen kann man eine pragmatisch bedingte Relativierung des Ich-Verbots beobachten. Zu den Faktoren, die sich auf das Ideal einer subjektentbundenen Wissenschaftssprache auswirken und die z. B. von Drescher (2003: 63 f.) näher beleuchtet werden, kann man also weitere, textinterne Parameter zählen, die einen pragmatischen Charakter haben. Eine pragmatisch bedingte Differenzierung der Metaformen weist auf zwei Verhaltensweisen der Autoren hin, die in ihren Texten mit der Metaebene flexibel umgehen und sowohl unpersönliche als auch persönliche Formen gebrauchen.

4.2.1 *Zwischen Distanz und Nähe*

Besonders in Texten, die auf der Metaebene stilistisch differenziert sind und sowohl unpersönliche als auch persönliche Formen enthalten, kann man beobachten, wann sich ihre Autoren distanziert verhalten und wann sie diese Distanz aufgeben und zur Sprache der Nähe wechseln. Es zeigt sich, dass Distanz bei der Eröffnung des Textes bevorzugt wird. Davon zeugen Gesamtstrukturierungen, die sich am Ende jeder Einleitung befinden. Sie bestehen aus kumulativ eingebundenen Ziel- und Themaangaben und dienen dazu, dem Leser einen ersten inhaltlichen Überblick über die Inhalte des Gesamttextes sowie Ziele der Untersuchung zu geben. Eine Gesamtstrukturierung, die neben einer Problematisierung ein fester Bestandteil jeder Einleitung ist und einen metasprachlichen Charakter hat, ist stark adressatenbezogen und gilt nicht nur als Eröffnung des Textes, sondern auch als Initiierung des Kontaktes mit dem Leser, bei dem sich der Autor vorstellen will. Bei diesem ersten Kontakt besteht bei den Autoren das Bedürfnis, sich offiziell, distanziert, förmlich zu verhalten, daher tendieren viele Autoren an dieser Textstelle zu unpersönlichen Formen. Diese Formen sollen den Eindruck vermitteln, dass der Autor eines wissenschaftlichen Textes zumindest bei der „Begrüßung“ des Lesers als Autorinstanz in einem institutionalisierten Kontext und nicht als (private) Person handelt. Es kann sein, dass die Autoren ihre Distanz bei einem ersten Kontakt mit potentiellen (unbekannten) Lesern auch als eine besondere Form der Höflichkeit interpretieren.

Unpersönlich gekennzeichnete Gesamtstrukturierungen ohne eine einzige *ich*-Form sind am Ende der Einleitung in zahlreichen wissenschaftlichen Texten, hier sowohl in deutschen [1], [3], [5], [6] als auch in polnischen Texten [9], [10] zu finden. Die Autoren schöpfen aus dem in 5.1 präsentierten grammatisch-lexikalischen Inventar oder verwenden andere mit diesen vergleichbaren Formen. Deshalb verzichte ich hier aus Platzgründen auf die Präsentation ziemlich umfangreicher Textpassagen.

Diese Distanz und förmliche Ausdrucksweise werden von den Autoren auch bei der Eröffnung von Hauptkapiteln beibehalten. Dieselben Autoren, die bei der Eröffnung ihrer Texte oder Teiltexthe, d. h. bei der Gesamtstrukturierung in der Einleitung oder bei Teiltextstrukturierungen am Anfang der Hauptkapitel, die Sprache der Distanz bevorzugen und sich als Autorinstanz verstehen, meiden das eigene Ich an weiteren Textstellen nicht. Sie erscheinen an der Textoberfläche bei unterschiedlichen Typen von Metatexten und wechseln zur Sprache der Nähe und Natürlichkeit auf der Mesoebene. Bei allen unten genannten Beispielen erscheinen die Autoren in der Rolle des „Ordners“ (Steiner 2009: 238 f.), d. h. bei ordnungsindizierenden Handlungen, oder – wie das Steinhoff interpretiert (2007b: 13) – in der Rolle des „Verfassers“:

- bei Themaangaben, in deren Skopus sich kleinere Teilkapitel befinden, z. B. in [5]:
 - „Ich will das x-Problem an zwei ... illustrieren“; „Ich will im Folgenden zu präzisieren versuchen, wie ...“;
 - „Ich will das auf dem Hintergrund von ... zu präzisieren versuchen“; „Ich möchte diesen Gedanken an einem Beispiel zuspitzen“
- bei Quellenverweisen, z. B. in [5]:
 - „Ich zitiere hier ...“;
- beim Themenwechsel, z. B. in [6]:
 - „Ich komme damit abschließend zu den ...“; „Ich komme zum letzten Gesichtspunkt ...“; „Zum Abschluss der Ausführungen ... möchte ich auf eine ... aufmerksam machen“
- bei Rückverweisen, z. B. in [5]:
 - „Ich habe bereits weiter oben darauf hingewiesen, dass ...“

Besonders die Gesamtstrukturierung in der Einleitung kann man also als eine spezifische, exponierte, stilistisch markierte Textstelle mit einer starken Tendenz zu einem offiziell-distanzierten Verhalten von wissenschaftlichen Autoren und damit zur Unpersönlichkeit betrachten. Eine konsequente Meidung von *ich* an dieser Textstelle, d. h. in einer kontaktinitiiierenden Situation, kann von diesen Autoren als Prinzip des ersten Kontaktes interpretiert werden.

4.2.2 Zwischen Förmlichkeit und Verantwortung

Pragmatisch bedingte Stildifferenzierung auf der Metaebene bedeutet auch eine Abhängigkeit der Stilformen vom Handlungstyp und von der Rolle, in der der Autor im Text erscheint. Es zeigt sich, dass Autoren, die bei der Texteröffnung (Gesamtstrukturierung) die Sprache der Distanz wählen, zum Gebrauch von *ich* nicht nur auf der Mesoebene, sondern auch in der Rolle des Forschers neigen.

Davon zeugt ein relativ systematischer Gebrauch von *ich*, das Steinhoff als ein „Forscher-Ich“ qualifiziert und das bei begriffsbildenden Prozeduren (beim DEFINIEREN, ERLÄUTERN der Begriffe oder beim BENENNEN), bei Hypothesen explizierenden Prozeduren (bei der Verdeutlichung von Voraussetzungen) sowie bei textkritischen Prozeduren (bei der Verdeutlichung eigener Stellungnahme) (Steinhoff 2007: 17f.). Man könnte hier noch weitere theoretisch-methodologische Entscheidungen nennen, die der Autor trifft und metatextuell thematisiert, um neue wissenschaftliche Fakten in einen Argumentationsrahmen einzuführen. Insgesamt geht es hier um Handlungen, die durch ein höheres Verantwortungsgefühl belastet sind. Durch den Gebrauch von *ich* bei diesen Handlungen wollen die Autoren nicht verbergen, dass sie selbstständig handeln, autonom sind und die Verantwortung für ihre Entscheidungen tragen (Olszewska 2007: 290). Steiner spricht in diesem Kontext vom Autor als einer „Verantworterfigur“, die – anders als „Gestalterfigur“, die „in der ‚Gegenwart des Textes‘ agiert“ – „„ausserhalb‘ des Textes Forschungshandlungen tätigt, Hypothesen aufstellt, Erkenntnisse und Tatsachen generiert, für die Authentizität von ‚Daten‘ bürgt etc.“ (Steiner 2009: 250). Sowohl in den deutschen Texten [1], [4], [5], [6] als auch in den polnischen Texten [7], [8], [9], [11], verzichten die Autoren von Dissertationen auf die Sprache der Distanz bei den genannten Handlungstypen und manifestieren ihre Souveränität und Verantwortung für die Wissensvermittlung, indem sie diese Handlungen mit dem Pronomen *ich* realisieren. Mit Ausnahme der Texte [3] und [10], deren Autorinnen konsequent auch bei diesen Handlungen aus dem pragmatischen Kontext zurücktreten, kann man die folgenden, persönlich realisierten performativen Formeln als eine starke stilistische Tendenz in wissenschaftlichen Texten betrachten:

- bei performativen Ausdrücken, die den begriffsbildenden Prozeduren bei Steinhoff (2007: 17) entsprechen:
Ich nenne x ...; Ich bezeichne x als...; Ich verstehe darunter ...; Ich will x als... verstehen; Ich definiere x ...;
Ich betrachte x als/pod pojęciem x rozumiem; stosuję pojęcie x; x definiuję jako; x określam jako; u. a.
- bei performativen Ausdrücken, die Voraussetzungen explizieren; sie entsprechen den Hypothesen explizierenden Prozeduren bei Steinhoff (2007: 18): *Ich nehme an ...; Ich gehe davon aus; Ich möchte davon ausgehen/przyjmuję (za), że; wychodzę z założenia, że; zakładam, że;*
- bei assertorischen Metatextemen, die eine eigene Stellungnahme verdeutlichen; sie entsprechen textkritischen Prozeduren bei Steinhoff (2007: 19): *Ich meine (aber); Meines Erachtens; Ich vermute; Es scheint mir; Ich behaupte; Ich*

behaupte damit nicht; Meine These lautet/ist; Dagegen möchte ich einwenden; Ich möchte Einwände vorbringen; Anders als x möchte ich festhalten, dass ...; Ich stimme x zu/wydaje mi się; przypuszczam, że; zgadzam się z x; trudno mi się zgodzić z x, u. a.

- bei theoretisch-methodologischen Entscheidungen, z. B.:

Ich unterscheide; Ich beschränke mich auf; Ich stütze mich auf; Ich orientiere mich an; Ich beziehe mich auf;

Ich übernehme x von; Ich habe x ausgeklammert; Ich berücksichtige dabei (nicht); u. ä./nie uwzględniam w analizie; uwzględniam przy tym; nie biorę pod uwagę; zaliczam do; wzoruję się na; nie poddaję analizie; przejąłem/ przejęłam z; ograniczę się tylko do, u. a.

Durch das Pronomen *ich* enunzieren die Autoren nicht nur Handlungen, sondern auch wissenschaftstypische Haltungen, wie Unsicherheit und Vorsichtigkeit, wie einige obige Beispiele zeigen. Explizite Unsicherheits- und Vorsichtsmarkierungen in Form von *ich*, wie z. B. *Ich vermute dabei, Mir scheint aber, przypuszczam, wydaje mi się jednak*, klingen für den Leser authentischer und leisten für den Autor zweierlei: Einerseits lassen sie Alternativen zu und vermitteln den Eindruck, „der Autor sei in einen suchenden Dialog mit seinem Gegenstand verwickelt“ (Steiner 2009: 259). Andererseits erlauben sie dem Autor, sich gegen eventuelle Einwände abzusichern. Es ist schwer, eindeutig festzustellen, inwieweit die Autoren diese ‚Taktik‘ des *ich*-Gebrauchs bei den oben genannten Handlungen und Haltungen durchdacht haben und inwieweit sie diese Form intuitiv verwenden, aber eine persönliche Ausdrucksweise scheint in diesem Bereich eine feste Tendenz zu sein.

5 Zusammenfassung

Die untersuchten Dissertationen unterscheiden sich durch stilistische Merkmale voneinander. Einen großen Einfluss auf stilistische Differenzen hat die Metaebene der Texte, d. h. die Art und Weise, wie die Autoren ihre Handlungen und Einstellungen bei der Wissens- und Textorganisation sprachlich enunzieren. Das 1989 von Weinrich formulierte und 2006 in eine neue Auflage aufgenommene „Ich-Verbot“ findet in der wissenschaftlichen Schreibpraxis keine Bestätigung, was bis heute von zahlreichen Linguisten nachgewiesen wurde. Bei der Gestaltung der Texte und ihrer Metaebene konkurrieren Unpersönlichkeit und Persönlichkeit miteinander. In diesem Beitrag wurde einerseits auf individuelle Präferenzen der Autoren hingewiesen, andererseits allgemeingültigere stilistische Tendenzen in Texten junger Wissenschaftler ermittelt, da von festen Regeln in diesem Bereich kaum gesprochen werden kann.

Einerseits kann man Texten begegnen, die auf der Metaebene stilistisch homogen sind, d. h. dass ihre Autoren für die Realisierung textorganisierender Handlungen einen bestimmten ‚Formulierungsduktus‘ wählen, den sie regelmäßig zu textkompositorischen und interaktiven Zwecken verwenden. Am häufigsten scheint dabei ein unpersönlicher ‚Formulierungsduktus‘ zu sein. Seltener gestalten die Autoren ihre Texte in einer *Ich*- oder *Wir*-Stilistik. Andererseits kann man Texten begegnen, die auf der Metaebene stilistisch heterogen sind, d. h. ihre Autoren gehen mit der Versprachlichung textorganisierender Handlungen flexibel um, indem sie sowohl von unpersönlichen als auch von persönlichen Formen Gebrauch machen. In solchen Fällen scheint es sinnvoll zu fragen: Wie werden Unpersönlichkeit und Persönlichkeit in ihren Texten verteilt? Damit verbinden sich zwei komplementäre Fragen: Wann sagt ein Wissenschaftler *ich*? Und: Wann meidet ein Wissenschaftler *ich*?

Bei der Beantwortung dieser Fragen kann Folgendes festgehalten werden: Der Gebrauch oder der Nicht-Gebrauch des Pronomens *ich* hängt zunächst von individuellen Präferenzen der Autoren und Autorinnen ab, worauf besonders der Text [4] hingewiesen hat: Die ‚Anwesenheit‘ der Autorin an der Textoberfläche ist praktisch überall sichtbar, bei der Gesamtstrukturierung in der Einleitung, bei Teiltextstrukturierungen vor den Hauptkapiteln, bei punktuell integrierten Themaangaben, bei Quellenverweisen, bei allen performativen Ausdrücken sowie bei einigen assertorischen Metatextemen, die zur Verdeutlichung der Stellungnahme dienen. ‚Abwesend‘ ist die Autorin beim absoluten Anfang des Textes und bei assertorischen Metatextemen, die in einem unmittelbaren (grammatischen) Zusammenhang mit der Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte stehen. Der Gebrauch oder Nicht-Gebrauch der ersten Person Singular scheint aber nicht nur individuell und subjektiv bedingt zu sein, worauf Texte hinweisen, die sich durch eine stilistische Variation der Metaebene auszeichnen. Die ‚Anwesenheit‘ oder die ‚Abwesenheit‘ des Autors im Text hängt von zwei textinternen Faktoren ab: a) von der Textstelle, d. h. von der Stellung der ausgeführten Handlung(en) im Text und b) von der Art der textorganisierenden Handlung, was sich mit der Rolle des Autors verbindet, in der er im Text auftritt. Bei der Eröffnung des Textes, genauer gesagt bei der Gesamtstrukturierung in der Einleitung, die einer ersten Kommunikationssituation in einem institutionellen Rahmen ähnelt, haben die Autoren das Bedürfnis, sich einem fremden Leser gegenüber neutral-distanziert zu verhalten. Sie wollen hier als eine „Autorinstanz“ erscheinen (Steiner 2009). Einen unpersönlichen Stil besonders an dieser kontaktinitiiierenden Textstelle kann man als eine relativ feste stilistische Tendenz betrachten. Im ‚Textinneren‘ aber reduzieren die Autoren ihre Distanz, formulieren weniger förmlich und beleben die trockene Diktion durch eine natürliche, persönliche Komponente.

Sie wollen nicht mehr als Autorinstanz fungieren, sondern als Person erscheinen. Das wirkt leserfreundlicher und authentischer. Persönlichkeit und damit die Sprache der Nähe auf der Mesoebene kann als eine weitere stilistische Tendenz in gegenwärtigen Wissenschaftstexten betrachtet werden. Dafür sprechen vor allem zahlreiche Themaangaben und Themenwechselsignale auf der Ebene kleinerer thematischer Textteile. Bei theoretisch-methodologischen Entscheidungen wiederum sowie bei der Verdeutlichung der eigenen Stellungnahme wollen die Autoren an der Textoberfläche auch sichtbar sein, aber diesmal wollen sie ihre Selbstständigkeit im Untersuchungsprozess und ihre Verantwortung für ihre Entscheidungen manifestieren. Daher wundert das Auftreten des Pronomens *ich* bei performativen Ausdrücken und bestimmten assertorischen Metatexten nicht. Persönlichkeit bei der Realisierung der Rolle eines „Forschers“ (Steinhoff 2007: 17) kann als eine dritte stilistische Tendenz verstanden werden.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass ein wissenschaftlicher Text in den meisten Fällen als eine Hybride aus konzeptioneller Schriftlichkeit und konzeptioneller Mündlichkeit erscheint, in der mehrere von Steinhoff (2007) und Steiner (2009) herausgearbeitete Rollen des Autors (Autorinstanz vs. Person, Ordner bzw. Verfasser vs. Forscher) miteinander verschränkt sind und in der sich unterschiedliche, aus diesen Rollen resultierende Verhaltensweisen des Autors (Distanz vs. Nähe vs. Verantwortung) manifestieren können.

Literatur

- Drescher, Martina (2003): Sprache der Wissenschaft, Sprache der Vernunft? Zum affektleeren Stil in der Wissenschaft. In: Habscheid, Stephan/Fix, Ulla (Hrsg.), Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit. Frankfurt/M.: Lang, 53–79.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19. München: Iudicium, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hrsg.), Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: de Gruyter, 325–352.
- Ehlich, Konrad (2006): Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit? In: Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hrsg.), Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt/M.: Lang, 17–38.
- Gauger, Hans-Martin (1995a): Das Was und das Wie. Zum Begriff des Stils. In: Gauger, Hans-Martin (Hrsg.), Über Sprache und Stil. München: Beck, 208–228.

- Gauger, Hans-Martin (1995b): Was ist eigentlich Stil? In: Stickel, Gerhard (Hrsg.), *Stilfragen*. Berlin: de Gruyter, 7–26.
- Gauger, Hans-Martin (1995c): Stil in der Wissenschaft? In: Gauger, Hans-Martin (Hrsg.), *Über Sprache und Stil*. München: Beck, 247–254.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt/M.: Lang.
- Heller, Dorothee (Hrsg.) (2010): *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Hellwig, Peter (1984): Grundzüge einer Theorie des Zusammenhangs. In: Rothkegel, Annelly/Sandig, Barbara (Hrsg.), *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hamburg: Buske, 51–79.
- Olszewska, Danuta (2007): *Metatexteme in den Geisteswissenschaften. Typologie – Funktionalität – Stilistik*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Gdańsk.
- Olszewska, Danuta (2013): Auf der Suche nach einem tertium comparationis: Wissenschaftliche Metasprache im deutsch-polnischen Vergleich. In: *Studia Germanica Gedanensia*. Bd. 29, Gdańsk, 79–99.
- Olszewska, Danuta (2015): Kleine Formen mit großer Leistung: Über fokusbildende Textroutinen in wissenschaftlichen Texten aus pragmatischer Sicht. In: Weigt, Zenon et al. (Hrsg.), *Text-Wesen in Theorie und Analysen. Felder der Sprache – Felder der Forschung*. Lodzer Germanistikbeiträge. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 11–22.
- Sieber, Peter (1998): *Parlando in Texten: zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Steiner, Felix (2009): *Dargestellte Autorschaft. Autorkonzept und Autorsubjekt in wissenschaftlichen Texten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2007a): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2007b): Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35/1–2, 1–26.
- Steinhoff, Torsten (2009): Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. Ein Vorschlag zur kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte. In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Neuland, Eva (Hrsg.), *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007–2008*. Villa Vigoni, 99–109.

- Thielmann, Winfried (2009): Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen“. Heidelberg: Synchron.
- Weingarten, Rüdiger (1994): Zur Stilistik der Wissenschaftssprache: Objektivitäts- und Handlungsstil. In: Brüner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hrsg.), Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag, 115–135.
- Weinrich, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin: de Gruyter, 119–158.
- Weinrich, Harald (2006): Formen der Wissenschaftssprache. In: Sprache, das heißt Sprachen. Mit einem vollständigen Schriftenverzeichnis des Autors 1956–2005. Tübingen: Narr, 221–250.

Quellen

Deutsche Dissertationen

- Graefen, Gabriele (1997): Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt/M.: Lang. [1]
- Heil, Johannes (2012): Die Rhetorik des Spitzensports. Berlin: de Gruyter. [2]
- Meißner, Cordula (2014): Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine Korpusstudie. Tübingen: Stauffenburg. [3]
- Sachtleber, Susanne (1993): Die Organisation wissenschaftlicher Texte: eine kontrastive Analyse. Frankfurt/M: Lang. [4]
- Steiner, Felix (2009): Dargestellte Autorschaft. Autorkonzept und Autorsubjekt in wissenschaftlichen Texten. Tübingen: Niemeyer. [5]
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer. [6]

Polnische Dissertationen

- Bieszka Łukasz (2016): Perswazja językowa w napisach na flagach kibiców klubów piłkarskiej ekstraklasy. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Gdańsk. [7]
- Doroszewski, Piotr (2013): Nazwy roślin w powieściach o polskim średniowieczu. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Gdańsk. [8]
- Ginter Joanna (2016): Rola internetowych poradni językowych w procesie normalizacji pisowni polskiej. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Gdańsk. [9]

- Janus, Dominika (2012): Polsko-niemiecka frazeologia somatyczna w słownikach Michała Abrahama Troca i Samuela Bogumiła Lindego. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Gdańsk. [10]
- Selin, Leszek (2013): Nazwy roślin i ich funkcje w XX-wiecznych powieściach kaszubskich. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Gdańsk. [11]

Bogusława Rolek

Hedging in wissenschaftlichen Artikeln polnischer und deutscher Studierender

Abstract: Proceeding from a differentiated view of various functions of hedging expressions, the article investigates the use of hedging based on a corpus of scientific articles written by young scientists in German and Polish. Special attention is given to the functions hedging expressions fulfill in text passages that contain the formulation of the goal and the theoretical basis, in concessive argumentations, and in the summary.

Keywords: hedging, academic writing, concessive argumentation, summary, research papers

0 Vorbemerkungen

Bei der Erkenntnisarbeit und bei der Präsentation ihrer Resultate werden sowohl erfahrene als auch angehende Forscher mit unterschiedlichen kommunikativen Anforderungen konfrontiert. Einerseits sind sie sich dessen bewusst, dass das vermittelbare (Fach-)Wissen nur mithilfe der Sprache entsteht und dass der Prozess der Wissensgenerierung in seiner letzten Phase – Mitteilung der Erkenntnis – immer ein kommunikativer, also interpersonaler Prozess ist.¹ Andererseits sind sie sich im Klaren, dass die gewonnenen Erkenntnisse unter gewissen, im Wissenschaftstext genannten Voraussetzungen gültig sind und daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Absolutheit erheben können. Darauf weist u. a. Popper hin, indem er feststellt:

Die Forderung der wissenschaftlichen Objektivität führt dazu, daß jeder wissenschaftliche Satz *vorläufig* ist. Er kann sich wohl bewähren – aber jede Bewährung ist relativ, eine Beziehung, eine Relation zu anderen, gleichfalls vorläufig festgesetzten Sätzen. Nur in unseren subjektiven Überzeugungserlebnissen, in unserem Glauben können wir „absolut sicher“ sein. [...] nicht der *Besitz* von Wissen von unumstößlichen Wahrheiten macht den Wissenschaftler, sondern das rücksichtslos kritische, das unablässige *Suchen* nach Wahrheit. (Popper 1934/1969: 225)

Um den kritischen Diskurs an den publizierten Ergebnissen der Erkenntnisarbeit zu steuern bzw. steuernd abzumildern, den eigenen Skeptizismus sowie

1 Zur Rolle der Sprache beim wissenschaftlichen Forschungsprozess s. u. a. Mudersbach (1999).

den Respekt den Mitgliedern der *scientific community* gegenüber zum Ausdruck zu bringen, bedienen sich die Forscher kommunikativer Strategien, die den Geltungsanspruch aufgestellter Thesen und durchgeführter Analysen abschwächen. Diese kommunikativen Handlungen werden in der einschlägigen Literatur als Hedging bezeichnet.

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Wissenschaftstexte von polnischen und deutschen Nachwuchswissenschaftlern im Hinblick darauf zu analysieren, mit welchen sprachlichen Mitteln sie den Sicherheits- und Wahrscheinlichkeitsgrad ihrer Erkenntnisarbeit im Text reduzieren und dadurch eindeutige Aussagen vermeiden, um ihre wissenschaftlichen Positionen zu verteidigen und sich vor Kritik zu schützen.

1 Hedging – Begriffsbestimmung

Der Begriff *Hedge* geht auf Lakoff zurück, der darunter Ausdrücke subsumiert, deren Aufgabe darin besteht, „to make things fuzzier or less fuzzy“ (Lakoff 1972: 195). Mit dem bekannten Beispiel „A penguin is *sort of* a bird“ wollte Lakoff zeigen, dass die Ausdrücke *a sort of* zu Ungenauigkeiten führen. Lakoffs Beobachtung lenkte die Aufmerksamkeit der Forscher auf die Komplexität der Wortbedeutungen und auf die Probleme ihrer lexikographischen Erfassung. Der Semantik-Filter, mit dem Lakoff sprachliche Mittel in ihrer abschwächenden und verstärkenden Funktion untersuchte, ist noch in der Definition von Heckenausdrücken von Bußmann präsent:

Heckenausdruck: Adjektivische oder adverbiale Wendung, durch die angegeben werden kann, in welchem Maße in einer gegebenen Sprache und dem dazugehörenden Kulturraum kategorisierende Aussagen im Sinne einer Repräsentativitätsskala möglich bzw. sinnvoll sind. (Bußmann 1990: 304)

Auch Gippert versteht Heckenausdrücke vor dem Hintergrund der Zugehörigkeit eines Objekts zum Prototyp:

Bezeichnung für Ausdrücke, die andeuten, in welchem Sinne bestimmte Exemplare einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden. Aus der Tatsache, daß (jeweils relativ zu einem spezifischen kulturellen Hintergrund) manche Exemplare als bessere/typischere Beispiele einer Kategorie angesehen werden [...] ergibt sich ein Bedürfnis für [...] Hecken. (Gippert 1993: 243)

In beiden Definitionen bleibt die zurzeit meist diskutierte Explizierung von Hedging ausgeblendet. Dieser zufolge wird Hedging nicht als eine rein semantische, sondern als eine diskursive Kategorie aufgefasst. Trotz vieler theoretischer und empirischer Analysen (u. a. Hyland 1996: 433, Nikula 1997: 190, Markkanen/

Schröder 1997: 6, Clemen 1998: 8, Graefen 2000: 4, Breitkopf 2006, Kaltenböck/Mihatsch/Schneider 2010) sind sich die Forscher einig, dass der Begriff Hedge sehr unpräzise gebraucht wird und wegen ihrer Kontextgebundenheit als eine offene Kategorie zu betrachten ist. Die theoretische Verschwommenheit resultiert u. a. daraus, dass Hedge heutzutage als Subkategorie der Modalität (Mauranen 1997, Palmer 1986), Evidenzialität (Chafe 1986), Metadiskursivität (Hyland/Tse 2004), Höflichkeit (Brown/Lewinson 1987: 169ff.) und Vagheit der Sprache (Dönninghaus 2005: 342ff.) diskutiert wird. Resümierend sei mit Clemen (1998: 6) festgehalten:

Das, was die Hecke in der gegenwärtigen Forschungsliteratur inhaltlich ausfüllt, hat sich von dem Lakoffschen Anfangsmodell weit entfernt. Das sprachliche Phänomen hat inzwischen ein hohes Maß an Differenzierung erfahren und bewegt sich in einem wesentlich größeren Rahmen.

Um die Vielfalt der Herangehensweisen sowie die Komplexität Hedging näher zu bringen, werden im Folgenden exemplarisch ausgewählte Konzepte von Hedging stichpunktartig präsentiert.²

Für Salager-Meyer (1994: 153) bildet Hedging ein dreidimensionales Phänomen:

1. that of purposive fuzziness and vagueness (threat-minimizing strategy); 2. that which reflects the authors' modesty for their achievements and avoidance of personal involvement; 3) that related to the impossibility or unwillingness of reaching absolute accuracy and of quantifying all the phenomena under observation. (1994: 153)

Schröder (1997: 273) versteht unter Hedging „Vertextungsstrategien der Abschwächung (des Ausgedrückten) und der Absicherung (des Textproduzenten) hinsichtlich der Verantwortung für den Wahrheitsgehalt einer Aussage.“ Markkanen/Schröder (1997: 5) fassen Hedging auf

as modifiers of the writer's responsibility for the truth value of the propositions expressed or as modifiers of the weightiness of the information given, or the attitude of the writer to the information. According to them, hedges can even be used to hide the writer's attitude.

Luukka/Markkanen (1997) sehen in Hedging Kommunikationsstrategien, mit denen der Verfasser die Zustimmung für seine Argumentation zu erhöhen versucht. Laut Clemen stellen Heckenausdrücke „ein interaktionales, der Diskursanalyse zuzuordnendes Sprachmittel in der gesprochenen und geschriebenen Kommunikation“ dar, das

2 Ausführlich dazu s. Clemen (1998: 13).

dem Sprecher/Schreiber erlaubt,

- seine Aussagen zu subjektivieren
- seine Verantwortung für den Wahrheitsgehalt der Proposition zu relativieren
- den Grad seiner Gewißheit oder seines Zweifels über die Geltung einer Feststellung einzuschränken
- absolute Aussagen zu vermeiden
- Verantwortung für Äußerungsinhalte zu transferieren
- persönliche Einstellungen zu bekunden und Sachverhalte zu bewerten,

womit er sich Rückzugsmöglichkeiten verschafft, Unsicherheiten verbergen kann, das Risiko des Irrtums minimiert, einen potentiellen Einwand des Rezipienten antizipiert und das interpersonale Kommunikationsverhältnis optimiert. (Clemen 1998: 14)

Laut Breitkopf (2006: 115) werden mit Hedging die folgenden Ziele realisiert:

- Relativierung der Stellungnahme zur Wahrheit der Proposition;
- Einschränkung der eigenen Verantwortung für die Wahrheit des propositionalen Gehalts;
- Vermeidung möglicher Kritik seitens der Rezipienten;
- Gewinnen von Akzeptanz für neue Wissensbehauptungen in der Wissenschaftsgemeinschaft.

Die überblicksartige Zusammenstellung verdeutlicht die Evolution von Hedging-Auffassungen, in denen nicht nur die Komplexität und Mehrdimensionalität des Forschungsgegenstandes „Hedging“, sondern auch seine Erweiterung bis zur Transformation von einer semantischen Kategorie zu einer diskursiven Strategie zum Vorschein kommt. Am Rande sei hierzu angemerkt, dass die polnischen Sprachwissenschaftler eher selten Hedging als Forschungsgegenstand explorieren. Zu nennen sind u. a. Duszak (1998) und Łyda (2009), die sich auf die Analyse englischer Wissenschaftstexte konzentrieren sowie die polnischen Sprachwissenschaftlerinnen Wojtak (1999) und Żydek-Bednarczuk (2002a, b), die Versicherungs- und Rückversicherungsstrategien in polnischen Wissenschaftstexten erforschen.

Die bereits genannten Funktionen von Heckenausdrücken können mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln und Strukturen realisiert werden. Die von Salager-Mayer (1994: 153) vorgeschlagene Taxonomie umfasst die folgenden Klassen von Hedges:

1. *shields*: Modalverben zum Ausdruck der Möglichkeit, Modaladverbien zum Ausdruck der Wahrscheinlichkeit und epistemische Verben,
2. *approximators*: Sprachmittel zum Ausdruck der Vagheit
3. *expressions*: Sprachmittel zum Ausdruck der persönlichen Beteiligung des Autors am Erkenntnisprozess,

4. *emotionally-charged intensifiers*; wertend-kommentierende Ausdrücke, die dazu dienen, die Reaktion des Autors auf die vorliegenden Erkenntnisse manifest zu machen,
5. *compound hedges*: Aneinanderreihung von Heckenausdrücken.

Zu ergänzen wäre die Typologie um die Anmerkung, dass die heckenfunktionalen Ausdrücke und Strukturen mehreren Kategorien zugeordnet werden können. Dieser Sachverhalt, der aus der ko- und kontextuellen Gebundenheit der Heckenausdrücke resultiert, erschwert wesentlich ihre genaue funktionale Klassifizierung, was auch an Clemens Vorschlag beobachtet werden kann. Clemen (1998) unterscheidet zwei Kategorien: die Hauptkategorie ‚epistemische Hecken‘ und die Subkategorie ‚interpersonal motivierte Hecken‘. Als epistemische Hecken werden Sprachmittel identifiziert, die sich „auf Wissen und Glauben, auf Ausdrücke der Möglichkeit, Wahrscheinlichkeit und (Un-)gewißheit des Textverfassers [beziehen] und [...] damit seinen Wissensstand [reflektieren].“ (Clemen 1998: 100) Interpersonal motivierte Hecken drücken „die Einstellung des Textverfassers oder seine bewertende/gewichtende Kommentierung der Aussage bzw. Sachverhalte“ (Clemen 1998: 102) aus.

Auch wenn Clemens Einteilung nicht vorbehaltlos akzeptiert werden kann, u. a. wegen kategorialer und funktionaler Überschneidungen, wird sie im Folgenden präsentiert, weil sie transparent und möglichst ausführlich die Resultate einer ersten empirischen Untersuchung des bisher hauptsächlich am englischen Sprachmaterial analysierten Hedging-Phänomens an deutschen Wirtschaftstexten darstellt.

Epistemische Hecken erfüllen laut Clemen (1998: 99f.) die folgenden Hauptfunktionen (s. Tab. 1). Interpersonal motivierte Hecken können zum Ausdruck des Verfasserkommentars bzw. der Verfassereinstellung und zum Ausdruck der Distanzhaltung den beschriebenen Sachverhalten gegenüber dienen (Clemen 1998: 99f.). Zu den Subkategorien und möglichen Realisatoren epistemischer Hecken s. Tab. 2.

Wie aus der Zusammenstellung ersichtlich, ist die Typologie von Clemen eher für die theoretische Analyse der Heckenausdrücke aufschlussreich. Trotz wissenschaftlicher Plausibilität scheint sie für die Untersuchung der Wissenschaftstexte wenig geeignet, weil die wissenschaftlichen Artikel neben den von Clemen genannten Funktionen auch andere erfüllen und sowohl wissenschafts- und forschungsgegenstandsbedingte Ziele verfolgen. Aus diesem Grund stützt sich die vorliegende Untersuchung auf die von Breitkopf (2006) empirisch verifizierte Vorgehensweise. In ihrer Studie wurde das Vorkommen von Heckenausdrücken

Tab. 1: Hauptfunktionen epistemischer Hecken und ihre sprachlichen Realisatoren nach Clemen (1998: 100f.)

| Hauptfunktion: Einschränkung eines erhobenen Geltungsanspruchs | |
|---|--|
| Subfunktion | Realisatoren |
| a) Wissen und Glauben | <i>denken, glauben, verstehen, vermuten, annehmen</i> (einschließlich Parenthesen) |
| b) Grad der Gewissheit/des Zweifels | <i>angeblich, fraglich, annehmen, Annahme, vermuten, vermutlich, (un)wahrscheinlich, voraussichtlich, vielleicht, offensichtlich (abschwächend), möglich(erweise), scheinen, anscheinend, vorschlagen, hindeuten auf, schließen lassen auf</i> |
| c) im Prinzip wahr | <i>im Grunde, im Wesentlichen, grundsätzlich;</i> |
| d) Hypothese durch Konjunktiv II (Restriktiv) | <i>dürfte ansteigen, könnte erwogen werden, wäre günstig, hätte den Vorteil</i> |
| e) Hypothetische Notwendigkeit | <i>muss/müsste haben/sein, sollte sein</i> |
| f) Hypothese durch logische Schlussfolgerung | <i>muss zwangsläufig, muss (wohl so) sein</i> |
| g) Hypothese durch (subjektive) Prognose | <i>erwarten, rechnen mit</i> |
| h) Konditionalkonstruktion | <i>wenn ... wäre, würde ...</i> |
| i) Konditionalkonjunktion | <i>werden ..., wenn ...</i> |
| j) adversative, konzessive, restriktive Konjunktionen | <i>aber, obgleich, obwohl, trotz, ungeachtet, wenngleich, nichtsdestoweniger, doch</i> |
| Hauptfunktion: Vorsätzliche Vagheit: <i>ungefähr, in etwa, circa, einige, mehr/weniger als, eine gewisse, knapp, um etwa, in etlichen, manche</i> | |
| Hauptfunktion: Referenzsignal (Konjunktiv I, Indirektiv)/Hörensagen | |

bei der Realisierung von folgenden sprachlichen Handlungen in deutschen und russischen Wissenschaftstexten überprüft: Assertion, Einräumung, Zielsetzung, Rechtfertigung der Untersuchung, definitonische Festlegung und Zusammenfassung.

2 Analyse

Die vorliegende Analyse fokussiert vier für den wissenschaftlichen Diskurs typische Sprachhandlungen: Zielsetzung, Einräumung, Festlegung theoretischer Ausgangspositionen und Schlussfolgerung. Das Korpus setzt sich

Tab. 2: Hauptfunktionen interpersonaler Hecken und ihre sprachlichen Realisatoren nach Clemen (1998: 100f.)

| Verfasserkommentar/-einstellung | |
|--|--|
| Subkategorie | Mögliche Realisatoren |
| a) Verfasserkommentar evaluativ | <i>überraschenderweise, glücklicherweise, wichtig, erfreulicherweise, bedeutsam, bedauerlicherweise, entscheidend, meiner Meinung/Ansicht nach;</i> |
| b) Verfasserkommentar/Gewichtung von Tatbeständen (kann nur am Satz exemplifiziert werden) | <i>ob (...) werden kann, wird immer zweifelhafter.</i> |
| c) Verfassereinstellung bekräftigend | <i>allerdings, bestimmt, durchaus, fraglos, freilich, gewiss, klar, natürlich, offensichtlich (wie jeder sehen kann), selbstverständlich, sicher, tatsächlich, wirklich, zugegebenermaßen, zweifellos;</i> |
| d) Verfassereinstellung (Modalpartikeln) Impersonalisation | <i>nur, ja, denn, doch, eigentlich;</i> |
| a) unpersönliche Konstruktionen | <i>es ist davon auszugehen, dass; es kann nicht ausgeschlossen werden, dass;</i> |
| b) unpersönliche/unbelebte Subjekte | <i>dies erklärt, Untersuchungen zeigen, wie das Beispiel zeigt, Ergebnisse deuten darauf, dass;</i> |
| c) unpersönliche Pronomen | <i>man, niemand;</i> |
| d) Passivkonstruktionen (als Ersatz für 1. P S./Pl.) | <i>wird/wurde angenommen, wird vorgeschlagen, sind zusammengefasst, auf ... wird nicht eingegangen;</i> |
| e) Modalpassiv- und Reflexivkonstruktionen | <i>(...) ist nicht zu begründen, ist zu bedenken, sind zu veranschlagen, ist zu rechnen; lässt sich erklären, zeigt sich, zeichnet sich ab.</i> |

zusammen aus 10 deutschen und 10 polnischen wissenschaftlichen Artikeln, die von Studierenden in online zugänglichen Sammelbänden veröffentlicht wurden.³

3 Die zitierten Textpassagen wurden mit Siglen versehen. Die genauen Angaben dieser empirischen Belegstellen befinden sich in der bibliographischen Zusammenstellung.

2.1 Zielsetzung

Die Zielformulierung gehört zu den obligatorischen Teiltextsegmenten der Wissenschaftstexte. Einerseits wird eine explizit und eindeutig formulierte Zielsetzung des Textes als leserfreundliche Strategie betrachtet. Andererseits kann sie aber als Kritik an geltenden Theorien und ihren Vertretern gedeutet werden, denn, wie Breitkopf (2006: 142) bemerkt:

Einen neuen Wissensanspruch zu präsentieren kann bedeuten, dass das bereits etablierte Wissen in Frage gestellt wird und dadurch das Gesicht anderer Wissenschaftler, die möglicherweise dieses etablierte Wissen unterstützen, gefährdet wird.

Aus den genannten Gründen suchen die Forscher nach solchen Strategien, mit denen sie das Postulat von *writer's responsibility* (Hinds 1987) realisieren, den Wert der eigenen Forschungsergebnisse diplomatisch verringern und zugleich das Gesicht anderer Wissenschaftler wahren. Dies illustrieren die folgenden Textfragmente:

Die Präverbien des Ungarischen stellen ein stark diskutiertes Forschungsgebiet dar, da es sich um verbale Präfixe handelt, die durch ihre atypischen Eigenschaften immer wieder Fragen aufwerfen. Besonders ihre syntaktischen Eigenschaften, da sie unter bestimmten Umständen vom Verb trennbar sind, wurden bisher untersucht.

Dieser Aufsatz betrachtet jedoch einen Bereich der Semantik der Präverbien: ihre aspektuellen Funktionen. In der Literatur wurden bereits verschiedene Versuche unternommen, die aspektuellen Eigenschaften zu klassifizieren; allerdings scheint bisher ein allgemein typologischer Ansatz, welcher das Thema z.B. zum Vergleich mit anderen Sprachen öffnet, zu fehlen.

Daher versucht dieser Aufsatz, (1) zunächst einen Überblick über die besonderen Eigenschaften der Präverbien im Ungarischen zu geben. Anschließend (2) wird mit dem typologisch orientierten Klassifizierungsmodell des Aspekts nach Plungian (2011) ein neuer Ansatz dargestellt, um die aspektuellen Funktionen der Präverbien zu untersuchen. Damit lässt sich zeigen, dass, obwohl kein ausgebautes Aspektsystem wie es etwa im Slavischen vorliegt, das Ungarische die Präverbien dennoch zum Ausdruck aspektueller Werte nutzen kann. [BL 2014: 10]

Das Beispiel veranschaulicht, wie die Verfasserin den Forschungsgegenstand abgrenzt (Konjunkionaladverb *jedoch*, Präzisierung des Forschungsgegenstandes mit dem Ausdruck: *ein Bereich der Semantik*), die Studie in den aktuellen Wissenschaftsdiskurs einordnet und eine Forschungslücke aufzeigt (aspektuelle Funktionen der Präverbien). Die Zielformulierung erfolgt in Anlehnung an das kollektive Fachwissen: *Besonders ihre syntaktischen Eigenschaften [...] wurden bisher untersucht; In der Literatur wurden bereits verschiedene Versuche unternommen, die aspektuellen Eigenschaften zu klassifizieren.* Seine Exploration

veranlasst den Verfasser zu einer tentativen Assertion: *allerdings scheint bisher ein allgemein typologischer Ansatz, welcher das Thema z. B. zum Vergleich mit anderen Sprachen öffnet, zu fehlen*. Die Nennung des Forschungsdefizits belegt die fachlichen Kompetenzen der Studentin, auch wenn der Text in dieser Textpassage keine Nachweise der Fachkenntnisse in Form von expliziten Bezugnahmen auf die bereits vorliegenden Analysen enthält. Hierzu kann angenommen werden, dass die intertextuellen Verweise bewusst vermieden werden, um die Leistungen der auf diesem Gebiet tätigen Forscher nicht zu mindern bzw. infrage zu stellen und dadurch ihr Gesicht zu wahren.

Eine weitere Einschränkung und Herabsetzung des Wertes des Erkenntnisgewinns wird in den nächsten Zeilen konsequent fortgesetzt. Neben dem Konjunktionaladverb *allerdings*, dessen Bedeutung als „Einschränkung“ oder „Einschränkung oder Herabsetzung des Inhalts der Aussage“ (Weydt 1979: 143) interpretiert wird, verwendet die Verfasserin das Verb *scheinen*, das einen unsicheren Faktizitätsgrad der Aussage signalisiert.

Der letzte Abschnitt des Teiltextsegments Zielformulierung stellt eine Beschreibung der im Wissenschaftstext präsentierten Forschungshandlungen und -ergebnisse dar. Dafür wird einleitend das Verb *versuchen* gewählt, dessen Lesart folgendermaßen gedeutet werden kann: Die Verfasserin bringt dadurch sowohl die Ungewissheit zum Ausdruck, ob die Durchführung der beabsichtigten Handlung gelingt, als auch die Bemühungen, die beabsichtigte Handlung so erfolgreich wie möglich durchzuführen. Die Verantwortung der Autorin wird zusätzlich durch die Besetzung der Subjektposition mit der Textsortenbezeichnung „der Aufsatz“ reduziert.

Im unten zitierten Beleg verwendet der Verfasser die Kollokation *den Versuch unternehmen*, um eventueller Kritik vorzubeugen, falls seine Argumentation keine Anerkennung findet. Zur Reduzierung des Sicherheitsgrades der Erkenntnisarbeit trägt auch das Lexem *Annahme* bei, das den hypothetischen Charakter der Herangehensweise an den Forschungsgegenstand betont.

Im Folgenden wird näher auf die erste der zwei oben genannten Annahmen eingegangen und der Versuch unternommen, die Rolle der Obligatorizität zur Unterscheidung zwischen dem lexikalischen und grammatischen Teil des sprachlichen Systems zu beschreiben. [MK 2014: 86]

Bei der Analyse polnischer Texte wurden auch Konstruktionen zur Abschwächung des Sicherheitsgrades der verfolgten Forschungsziele vorgefunden. Auffallend ist der häufige Gebrauch der Nomen *próba* (‚Versuch‘) und *propozycja* (‚Vorschlag‘), wodurch die Argumentationslinie sowie die Ergebnisse als bestreitbar präsentiert werden.

Celem niniejszego artykułu jest analiza systemu polskich przyimków na przykładzie przyimków przestrzennych ze względu na ich właściwości semantyczne i syntagmatyczne oraz zweryfikowanie, czy i jakie zależności występują między nimi w ujęciu synchronicznym. Założeniem badawczym jest, że takie zależności występują i, co więcej, dają się ująć w systematykę, która w większości przypadków pozwala na przewidzenie właściwości syntagmatycznej (związku rzędu) na podstawie informacji semantycznej danej klasy prepozycji. Podjęta zostanie zatem próba określenia kategorii strong default i weak default w rekcji przyimków przestrzennych oraz sklasyfikowania ich przy pomocy tej właściwości. [KM 2014: 139]

Celem niniejszego artykułu jest propozycja trójczłonowej klasyfikacji dwuczłonowych polskich compositów o członach inicjalnych mało- i wielo- na ich korpusie zgromadzonym na podstawie Uniwersalnego słownika języka polskiego PWN pod red. Dubisza (dalej: USJP). [MS 2011: 121]

2.2 Festlegung theoretischer Ausgangspositionen

Als einer der Haptansprüche, die an die Prozesse der wissenschaftlichen Wissensgenerierung und folgerichtig an die Wissenschaftstexte gestellt werden, gilt die Notwendigkeit der epistemischen Vernetzung, d. h. der Anschluss des gewonnenen und im Wissenschaftstext konservierten Wissens an die bereits bestehenden Wissensbestände der Wissenschaftsgemeinschaft. Dieser Anforderung folgend werden in wissenschaftlichen Texten theoretische Ausgangspositionen explizit charakterisiert. Durch die Anknüpfung an die bisherige Forschung wird die Publikation im wissenschaftlichen Diskurs positioniert und für neue Erkenntnisse anschlussfähig gemacht. Da die Diskussion von geltenden Theorien und Ansätzen als gesichtsbedrohende Handlung interpretiert werden kann, bedienen sich die Autoren Strategien, mit denen zitierte Forscher sich selbst von dem Gesichtsverlust zu schützen versuchen.

Sowohl im deutschen als auch im polnischen Subkorpus kommen Passagen vor, in denen Versuche unternommen werden, Grundbegriffe zu definieren. Auffallend in den vorgefundenen Textfragmenten ist der Gebrauch des Modalverbs *können* in Verbindung mit Verben, die zur Explizierung definierter Kategorien dienen. Im Beispiel [KG 2014: 114] erklärt der Autor die Grundbegriffe seiner Studie durch die Bezugnahme auf die bereits vorliegenden Auffassungen. Mit den Definitionsübernahmen manifestiert der Student sein Fachwissen im besprochenen Forschungsfeld. Fremde Gegenstandsauffassungen werden vor allem für die selbstständige Themenführung nutzbar gemacht. Die Einbeziehung der Autoritäten in die Argumentation schützt den Verfasser vor eventueller Kritik, denn die expliziten Bezugnahmen auf Definitionen angesehener Forscher werden in den Texten der Novizen meistens als eine Autoritätsachtung

interpretiert⁴. Die einzelnen Assertionen werden allerdings durch den Einsatz des Modalverbs *können* abgeschwächt, was eindeutig eine Distanz zu präsentierten wissenschaftlichen Positionen zum Ausdruck bringt und die Verantwortung für die Wahrheit des propositionalen Gehalts einschränkt. Das Ringen um eine präzise Begriffsbestimmung kann der aufmerksame Leser in den letzten Zeilen beobachten: Die eindeutige Konstatierung *Persuasionstrategien sind ...* wird mit dem konklusiven Konnektor *also* (Waßner 2004: 415) verstärkt. Zusätzlich definiert der Verfasser den Begriff der Strategie, indem er die Aussage mit einem hohen Sicherheitsgrad formuliert: „Dabei *ist* der Strategiebegriff *nicht so zu verstehen*, [...]“. Die endgültige Geltungskraft dieser Assertion ergibt sich aus dem Gebrauch der *sein-zu*-Konstruktion.

Persuasivität (bzw. das Persuasionspotenzial) kann als funktional bestimmte Merkmalhaftigkeit von Texten beschrieben werden (HOFFMANN&KEßLER 1998: 9, SCHWARZ-FRIESEL 2013: 214), die durch den Einsatz diverser persuasiver Strategien erreicht werden kann. Persuasionsstrategien können definiert werden als „Relation zwischen der Intention des Sprechers/Schreibers, beim Rezipienten bestimmte Einstellungen und Überzeugungen hervorzubringen, zu bekräftigen oder zu verändern, und den dazu unter den gegebenen Umständen von ihm zweckmäßigerweise einzusetzenden kommunikativen Mitteln und Verfahrensweisen auf den unterschiedlichen Ebenen des sprachlichen Handelns.“ (LENK 1998: 128, vgl. auch SCHWARZ-FRIESEL 2013: 225)

Persuasive Strategien sind in Anlehnung an LENK (1998) also Ziel-Mittel-Relationen. Dabei ist der Strategiebegriff nicht so zu verstehen, dass den Textproduzent+innen immer voll bewusst sein muss, welcher Strategie sie sich gerade bedienen. [KG 2014: 114]

Auch im polnischen Subkorpus gibt es Belege für Definitionsübernahmen, deren Geltung durch den Gebrauch von unpersönlichen Konstruktionen, z. B. *można zdefiniować* (‘kann definiert werden’) relativiert wird.

Reakcje na komplement można zdefiniować w sposób następujący: „A compliment response is defined as a verbal (and/or nonverbal V.F.) acknowledgement that the recipient of the compliment heard and reacted to the compliment“ (Nelson/Al-Batal/Echols 1996: 413). [FV 2014: 32]

Eine andere relativierende Strategie der Begriffsbestimmung wird im Beleg [CH 2014: 6] realisiert. Ohne Bezug auf die Autoritäten zu nehmen, referiert der Verfasser den Forschungsstand. Diese Äußerungen enthalten im propositionalen Gehalt das Wissen der Wissenschaftsgemeinschaft, dessen Geltungskraft der Verfasser mit dem Modalverb *können* abschwächt. Der Sicherheitsgrad

4 In diesem Zusammenhang soll allerdings die Kulturspezifität der wissenschaftlichen Diskurse erwähnt werden. Eine kritiklose Übernahme kann u. a. als Unerfahrenheit und mangelnde Fachkompetenz interpretiert werden.

dieser Aussagen wird zusätzlich durch den Gebrauch der gegenüberstellenden Konnektoren *einerseits* und *andererseits* gekennzeichnet, die dem Rezipienten verschiedene Perspektiven und Interpretationsmöglichkeiten bewusst machen. Diese Strategie dient dem Studierenden dazu, den Anforderungen an die Wissenschaftstexte zu folgen und zugleich den eigenen Weg zum Erkenntnisgewinn konsequent zu betreten, was in weiteren Textpassagen zu beobachten ist. Den Grad der Akzeptanz⁵ für die vorgeschlagene Argumentation steigert der Verfasser durch die Verwendung der *man*-Konstruktion, die nicht nur meinungsverallgemeinernd, sondern auch zustimmungsheischend wirkt und eine beziehungsstabilisierende Funktion im Text ausübt (Zifonun et al. 1997: 939).

Um das Verhältnis der kongruierenden Elemente zu bestimmen, bieten sich grundsätzlich zwei Sichtweisen an: Einerseits können die Einheiten als voneinander unabhängig verstanden werden, was eine potenzielle Veränderung der Kongruenzmerkmale beider Elemente voraussetzt. Demnach würde Genuskongruenz innerhalb einer DP zwischen Determinativ und attributivem Adjektiv, nicht aber zwischen einem dieser Elemente und dem Bezugsubstantiv vorliegen, da das Genus des Substantivs invariabel ist (vgl. Duden 2009: 152). Andererseits kann man Kongruenz als eine gerichtete Relation klassifizieren. [CH 2014: 6]

Eine andere Strategie, Begriffe zu bestimmen, stellt das Beispiel [ET 2014: 44] dar, in dem die Begriffsdefinition als eine Zuordnung des Forschungsgegenstandes zu den bestehenden Typologien realisiert wird. Die Zuordnung erfolgt unter Bezugnahme auf die vorliegende Typologie (Anzeigentypologie). Der Klassifikationsversuch wird durch das Verb *lassen* relativiert.

Nach der Differenzierung von Silbermann (1982) gibt es vier Kategorien von Anzeigen. Die Todesanzeigen lassen sich nach dieser Einteilung in die vierte Kategorie, die der „Presstigeanzeigen zur Ankündigung sozialer Ereignisse (z.B. Heirats-, Todes-, Geburtsanzeigen)“ einordnen. [ET 2014: 44]

2.3 Einräumung

Zum Ausdruck der Einräumung dienen sowohl im Deutschen als auch im Polnischen u. a. Konzessivsätze. Konzessivität, verstanden als „Verletzung erwarteter Zusammenhänge“ (Patzke 1999: 149), stellt eine Relation dar, mit der einräumende Sprachhandlungen zum Ausdruck gebracht werden können. Charakteristisch für Konzessivgefüge ist laut Eggs (1977: 290) die Erfahrung,

5 Da der Kategorie der Akzeptanz im Wissenschaftsdiskurs eine besondere Rolle zukommt, wird in diesem Kontext auf die Monographie von Cirko (2009) hingewiesen, in der Dimensionen der Akzeptabilität eingehend dargestellt und kritisch diskutiert werden.

dass bestimmte Sachverhalte entgegen der Erwartung zustande kommen. Diese Erwartung basiert auf einem Wissen, das einen hohen Wahrscheinlichkeitsgrad besitzt.

Die dem Konzessivgefüge zugrunde liegenden Sätze sind assertiv, d. h. dass die mit ihnen kommunizierten Sachverhalte einen Geltungsanspruch haben. Durch die Verknüpfung dieser Sachverhalte im Konzessivgefüge zeigt der Verfasser, dass sie – auch wenn anders erwartet und angenommen – in Beziehung gesetzt werden können, wodurch die präsupponierte Inkompatibilität im Gefüge, also textuell markiert, aufgehoben wird. Die Sachverhalte erscheinen infolge der konzessiven Verknüpfung als vereinbare und komplementäre Kategorien, denn die konzessiven Konstruktionen ermöglichen die Auflösung der Dissonanz. Sie verdeutlichen einen epistemischen Zusammenhang zwischen den diesen Konstruktionen zugrunde liegenden Propositionen, auch wenn der Rezipient diesen Zusammenhang als „enttäuschte Erwartung“ zu interpretieren hat. Klein bemerkt hierzu Folgendes:

Die Bedeutungsspezifik der Konzessiv-Ausdrücke liegt [...] darin, daß sie das Naheliegen und damit die Erwartung einer Schlußbeziehung markieren und gleichzeitig besagen, daß diese Erwartung im vorliegenden Falle enttäuscht wird [...]. (Klein 1980: 25)

Diesem Zitat, wie auch vielen anderen aus dem Forschungsfeld Konzessivität (s. dazu die Zusammenstellung bei Breindl (2004: 10),⁶ ist zu entnehmen, dass in der Auslegung der konzessiven Relationen die Betonung der Enttäuschungsreaktion durch die Gegenüberstellung der (bisher) als unvereinbar assertierten Sachverhalte dominiert. Die Enttäuschung der Erwartung bedeutet einen Bruch mit alten Denkschemata und tradierten Wissensstrukturen. Übertragen auf die Prozesse der wissenschaftlichen Wissensgenerierung und -vermittlung, erscheint die konzessive Relation daher als besonders geeignet, um eine unerwartete und daher außergewöhnliche Koinzidenz zwischen den Sachverhalten zum Ausdruck zu bringen und die geltenden Erkenntnisse zu relativieren. Sie macht es möglich, das von der *scientific community* erwartete Ursache-Wirkung-Verhältnis (immer wieder) zu hinterfragen und die bisher als einander ausschließenden Befunde und Annahmen als potenzielle Ansätze zur Lösung „alter Probleme“ wahrzunehmen. Die Enttäuschung, die auch als Überraschung wahrgenommen werden kann, resultiert daraus, dass das Erwartete, also das als bekannt Implizierte und Gewöhnliche, das in einem Wissenskollektiv Gültige aus einer Perspektive beleuchtet wird, die die Formulierung von neuen Forschungsfragen und

6 Zur Konzessivität im deutsch-polnischen Kontrast s. Wierzbicka (2013: 161ff.).

die Suche nach neuen Zugängen ermöglicht. Die bisherige epistemische Unvereinbarkeit von Sachverhalten wird in der konzessiven Relation beseitigt.

Patzke (1999: 151) weist auf Folgendes hin:

Konzessive Strukturen markieren eine Abweichung von vorausgesetzten/durch Inferenz aktivierten und damit erwarteten Wissenstatbeständen. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten der Art aktivierten Wissens (lexikalisch, handlungstheoretisch etc.) und verschiedene Abstufungen der Institutionalisiertheit dieser Zusammenhänge, die mit verschiedenen Formen der Konzessivität korrelieren.

Nicht ohne Bedeutung für die wissenschaftliche Argumentation scheint dabei die Tatsache zu sein, dass der Verfasser mit Rückgriff auf die konzessive Konstruktion eine positive Einstellung zu einem der genannten Sachverhalte zu wecken versucht (Thompson/Mann 1986). Dieser Ansicht folgt Breitkopf (2006: 135), die den Zweck einer Konzessivkonstruktion folgendermaßen definiert: „Das Erreichen der Einigung zwischen dem Textproduzenten und dem Rezipienten bezüglich der Kompatibilität zweier nicht kompatibler Sachverhalte.“

Der Gebrauch der einräumenden Sprachhandlungen in Wissenschaftstexten polnischer und deutscher Studierender kann an folgenden Beispielen exemplifiziert werden:

Überraschend ist zunächst, dass die Probanden semantisch kongruierende Relativpronomen sowohl in adjazenten als auch in extrapolierten Relativsätzen überwiegend akzeptieren (in der Tabelle „sem. Kongr.“ bei Korrektur „gr. Kongr.“). Dennoch hat eine Veränderung der UV-Ausprägung Einfluss auf das Verhältnis von akzeptierten und korrigierten Formen der Pronomen: 40 Probanden akzeptieren semantische Kongruenz, wenn ein linearer Abstand von sechs Wörtern vorliegt, nehmen aber eine Korrektur bei adjazentem Relativsatz vor. Dagegen findet sich nur selten die gegenläufige Tendenz; nur 8 Probanden korrigieren das Pronomen bei größerem Abstand, während sie es bei adjazentem Relativsatz akzeptieren. [CH 2014: 33]

An dem angeführten Beispiel kann beobachtet werden, wie der Verfasser mit den ermittelten empirischen Daten die geltenden Erkenntnisse relativiert und Akzeptanz für neues Wissen zu gewinnen versucht. Da er sich dessen bewusst ist, dass eine andere Reaktion der Probanden vermutet wird bzw. vermutet werden kann, geht er strategisch vor, indem er sich einleitend der „enttäuschten Erwartung“ bedient. Diese signalisiert er am Anfang des Abschnittes mit dem Partizip Präsens *überraschend* aus. Der Geltungsanspruch des empirisch ermittelten Wissens wird gleich im nächsten mit dem Konnektor *dennoch* eingeleiteten Satz reduziert, in dem der Autor feststellt, dass eine Veränderung der UV-Ausprägung einen Einfluss auf das Verhalten der Probanden ausübt. In den nächsten Zeilen erfolgt eine weitere Einschränkung des Geltungsanspruchs der

analysierten Kategorie, indem auf einen Kontrast hingewiesen wird: eine Akzeptanz semantischer Kongruenz beim Abstand von sechs Wörtern im Gegensatz zur Korrektur bei adjazentem Relativsatz. Zu einer weiteren Reduzierung des Geltungsanspruchs wird bei der Interpretation der Daten die Konjunktion *während* eingesetzt, mit der die ermittelten Werte gegenübergestellt werden, um eine gegenläufige Tendenz zu präsentieren.

Im Beispiel [KA 2011: 99] werden zwei linguistische Theorien: die adaptionistische von Pinker/Bloom und die Theorie Deacons über die Koevolution von Sprache und Gehirn gegenübergestellt. Der Verfasser präsentiert den eigenen Standpunkt (*naszym zdaniem/unserer Meinung nach*), indem er im Kontrast zu manchen Anhängern der Theorie Deacons die Vorteile (*korzyści selekcyjne*) von adaptionistischen Theorien andeutet, deren sich – wie er feststellt – auch die Anhänger bewusst sind, wovon u. a. die von ihnen verwendete Metaphorik (Sprache sei ein Parasit) zeugt. Im nächsten Satz stellt der Verfasser fest, dass sein Vorschlag eine Ableitung dieser Hypothese darstellt. Der Verfasser wahrt sein eigenes Gesicht, indem er schreibt, dass sein Vorschlag doch weniger radikal ist. Die anfangs genannte konzessive Dissonanz wird in der Argumentation entschärft.

Obok teorii stricte adaptacjonistycznych (Pinker/Bloom 1990), ciekawą propozycją zdaje się koncepcja koewolucji języka i mózgu (np. Deacon 1997). Mimo, iż niektórzy jej zwolennicy (Christiansen/Chater 2008) sceptycznie odnoszą się do wyjaśnień adaptacjonistycznych, to naszym zdaniem nie sposób zajmować się bardziej czy mniej złożonymi zjawiskami językowymi, ignorując korzyści selekcyjne, jakie one przynoszą. Sami sceptycy zdają się być tego świadomi, gdy określają język mianem pasożyta, który przynosi korzyści swemu gospodarzowi (ang. nonobligate symbiant). Nasza propozycja jest pochodną tej hipotezy, mniej jednak radykalną. [KA 2011: 99]

Um die vom Verfasser intendierte Wirkung zu erzielen, muss die Konzessivität der Aussagen fundiert sein, d. h. der Rezipient muss auf die Dissonanz vorbereitet sein. Im Wissenschaftsdiskurs kann dies durch die Bezugnahme auf die Fachliteratur realisiert werden. Der im Konzessivgefüge ausgedrückte subjektive „Widerspruch“ wird sozusagen aus dem kollektiven und deshalb objektiven Konsens abgeleitet. Die konzessive Relation wird mit empirischen und/oder theoretischen Argumenten untermauert.

Das belegen die folgenden Beispiele:

Es ist somit festzuhalten, dass es sich bei den untersuchten festen Wendungen und Trauerformeln um Phrasen handelt, die ihren Einsatz vor allem innerhalb der Todesanzeigen finden. Dennoch ist die Verwendung der Phrasen weder vorgeschrieben noch anderweitig reglementiert. Im Gegenteil, während der Untersuchung des Korpus hat sich gezeigt, dass es sich bei den Phrasen um austauschbare Segmente handelt, die erst in ihrer

Zusammensetzung eine personalisierte Würdigung des Verstorbenen ermöglichen. [ET 2014: 59]

Pomimo tego, że jedną z cech socjolektu jest ekspresywność, to uwidacznia się ona nie poprzez wyrazy określające bezpośrednio stany emocjonalne, ale „operuje techniką wyrażania ocen, tj. techniką implicytnego przenoszenia stanów emocjonalnych bez uciekania się do wyrazów nazywających je.“ (Grabias 2003: 188). [SM 2011: 166]

Die Reduzierung des Sicherheitsgrades bisheriger Erkenntnisse kann auch ohne explizite Bezugnahme auf die vorliegenden Studien im Text markiert werden. Ihre wissenschaftliche „Abstammung“ kann anhand von gebrauchten Termini, Theorien etc. von den Experten rekonstruiert werden. Außer den schon genannten Konstruktionen können in dieser Funktion die abschwächend attribuierten Lexeme (*odegrać pewną rolę/eine gewisse Rolle spielen*) eingesetzt werden, was das folgende Beispiel belegt:

Neutralne mechanizmy ewolucji, takie jak dryf genetyczny, również mogły odegrać pewną rolę, chociaż naszym zdaniem niewielką, zważywszy na złożoność systemu i koszty generowane przy jego nabywaniu i przetwarzaniu, a związane przede wszystkim z emocjonalnymi reakcjami somatycznymi, przetwarzaniem neuronalnym i czasem poświęconym na akwizycję. Możliwe też, iż niektóre geny języka podlegały presji selekcyjnej na skutek sprzężenia z niejęzykowymi genami, podlegającymi doborowi (ang. genetic hitchhiking). [KA: 96]

2.4 Schlussfolgerung

Schlussfolgerungen, meistens in den Teiltextrn Diskussion der Ergebnisse und Zusammenfassung platziert, werden nicht selten mit Vorsicht und im Hinblick auf den eingeschränkten Geltungsanspruch der vorgelegten Erkenntnisse formuliert. Dafür gibt es mehrere Gründe. Die Zusammenfassungen gehören zu den am häufigsten rezipierten Textfragmenten. Von diesen Texten erwarten die Leser eine klare Argumentation, eine schnelle Orientierung und kompakte Information. Es ist damit zu rechnen, dass die Verfasser bei der Realisierung der genannten Ziele heckenfunktionale Lexeme und Strukturen gebrauchen, um sich vor Kritik zu schützen.

Die Analyse des Korpus hat die Annahme bestätigt. In den schlussfolgernden Textpassagen kommen relativierende Ausdrucksmittel und Strukturen vor, obwohl zugleich einschränkend angemerkt werden muss, dass die erzielten Resultate und theoretischen Schlussfolgerungen mit einem hohen Sicherheitsgrad formuliert werden. Unter den vorgefundenen Heckenausdrücken dominieren unpersönliche Konstruktionen. Andere heckenfunktionale Ausdrucksmittel sind eher unterrepräsentiert, was die folgenden Beispiele belegen:

Als erstes allgemeines Ergebnis kann man festhalten, dass es zwischen dem Alter der Verstorbenen und den verwendeten Phrasen innerhalb der Todesanzeigen einen deutlichen Zusammenhang gibt. [ET 2014: 56]

Zusammengefasst lässt sich sagen: Erst wenn Werbung als soziale Praxis begriffen wird, die nicht nur widerspiegelt, was in der Gesellschaft an Werten, Vorstellungen und Ideologien wirksam ist, sondern an deren Konstruktion und Aufrechterhaltung beteiligt ist, kann es überhaupt sinnvoll erscheinen, (konstruktive) Kritik an ihr zu üben, wie dies genderlinguistische und diskursanalytische, aber auch mediensoziologische Arbeiten zuweilen tun. [KG 2014: 126]

Można zatem wyciągnąć wniosek, że osoby komplementowane ograniczają się w rozmowie z nieulubianą osobą do pewnego minimum grzecznościowego, czyli słowa „dziękuję“, by uchronić nadawcę i samego siebie przed utratą twarzy, sprostać oczekiwaniom społecznym oraz nie narażać się na miano osoby niegrzecznej poprzez nieujawnianie prawdziwych emocji (niepewności, zdziwienia, nerwów, podejrzania szyderstwa ironii itp.). [FV 2011: 37]

Na podstawie przytoczonych przykładów można stwierdzić, że najstarsze latynizmy w dzisiejszym języku niemieckim oraz germanizmy we współczesnym włoskim nie są rzadkie. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest oczywiście długi okres obcowania ze sobą Rzymian i Germanów – jak przedstawiono w drugiej części artykułu, było to około tysiąca lat. [DM 2014: 47]

Dabei ist es nicht einmal so entscheidend, ob eine bestimmte Werbung sofort auf das Rollenverständnis von Kindern wirkt, sondern dass sehr ähnliche oder gar identische Geschlechterkonstruktionen über eine Bandbreite an Werbekommunikaten hinweg immer wieder Anwendung finden und aktualisiert werden, und allein durch ihre ständige Wiederholung Spuren hinterlassen können. Es erscheint wenig erfolgversprechend, damit zu argumentieren, diese Konstruktionen sofort vollkommen aufzugeben oder Kinderwerbung ganz zu verbieten, denn dadurch wird den Kindern die Chance genommen, eigene Erfahrungen mit Werbung und Persuasion zu machen. Wir sind unser ganzes Leben lang mit Formen der Werbung konfrontiert, und Werbe- und Medienkompetenz sind für den Umgang damit notwendig (RICHTER 2006: 37). Allerdings kann ein Bewusstsein für die Normativität der Geschlechterbilder geschaffen und für alternative Identifikationsangebote geworben werden. [KG 2014: 127]

3 Abschließende Bemerkungen und Ausblick

Heckenausdrücke stellen immer noch ein dringendes Forschungsdesiderat dar. Ein großer Forschungsbedarf besteht besonders im Bereich der kontrastiven Analysen mit Deutsch als Bezugssprache. Der vorliegende Beitrag präsentiert m. E. die erste deutsch-polnische Analyse. Ein gewisses Novum dieser Studie resultiert aus dem empirischen Material, das aus wissenschaftlichen Artikeln deutscher und polnischer Studierender zusammengestellt worden ist. Die Analyse legt nahe, dass die wissenschaftlichen Novizen Heckenausdrücke in ihren Publikationen gebrauchen, obwohl einschränkend festgestellt wird, dass nicht

alle z. B. von Clemen (1998) oder Graefen (2000) genannten heckenfunktionalen Strukturen in den studentischen Texten belegt worden sind. Dieses Resultat kann einerseits mit der geringen Zahl der analysierten Texte erklärt werden. Andererseits gibt es keine empirischen Daten, die die sprachlichen Kompetenzen der Studierenden in diesem Bereich angeben. Da die Untersuchung nicht quantitativ geplant wurde, kann man nur subjektiv festhalten, dass die Verteilung von Hecken in einzelnen Texten unterschiedlich frequent auszufallen scheint.

Die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Mitteln von Hedging kann das Bewusstsein der Studierenden und Nachwuchswissenschaftler u. a. dafür sensibilisieren, wie die Erkenntnisse im Wissenschaftsdiskurs präsentiert werden (können), wie die Geltungskraft der Erkenntnisarbeit relativiert werden kann und wie Hedging die Interpretation von Erkenntnissen beeinflussen kann.

Literatur

- Breindl, Eva (2004): Konzessivität und konzessive Konnektoren im Deutschen. In: *Deutsche Sprache* 32/1, 2–31.
- Breitkopf, Anna (2006): *Wissenschaftsstile im Vergleich: Subjektivität in deutschen und russischen Zeitschriftenartikeln der Soziologie*. Freiburg: Rombach.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bußmann, Hadumod (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Chafe, Wallace (1986): Evidentiality in English Conversation and Academic Writing. In: Chafe, Wallace/Nichols, Joanna (Hrsg.), *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*. Norwood/New Jersey: Ablex, 261–272.
- Cirko, Lesław (2009): *Akceptacja w komunikowaniu się. Między preskrytywizmem a permissywizmem*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Dönninghaus, Sabine (2005): *Die Vagheit der Sprache. Begriffsgeschichte und Funktionsbeschreibung anhand der tschechischen Wissenschaftssprache*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Di Meola, Claudio (1997): *Der Ausdruck der Konzessivität in der deutschen Gegenwartssprache. Theorien und Beschreibung anhand eines Vergleichs mit dem Italienischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Duszak, Anna (1998): *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: PWN

- Eggs, Eckehard (1977): Zum Verhältnis von Grammatik und Wirklichkeitskenntnis in Konzessivsätzen (am Beispiel des Französischen). In: *Papiere zur Linguistik* 12, 116–158.
- Gippert, Jost (1993): Heckenausdrücke. In: *Metzler Lexikon Sprache*. Hrsg. von Helmut Glück. Stuttgart/Weimar: Metzler, 243.
- Hinds, John (1987): Reader versus writer-responsibility: A new typology. In: Connor, Ulla/Kaplan Robert B. (Hrsg.), *Writing across Languages. Analysis of L2 Text*. Reading, MA: Addison Wesley, 141–152.
- Hyland, Ken (1996): Writing Without Conviction? Hedging in Science Research Articles. In: *Applied Linguistics* 17/4, 433–454.
- Hyland, Ken (1998): *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Hyland, Ken/Tse, Polly (2004): Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal. In: *Applied Linguistics* 25/2, 156–177.
- Kaltenböck, Gunther/Mihatsch, Wiltrud/Schneider, Stefan (2010) (Hrsg.): *New Approaches to Hedging*. United Kingdom: Emerald.
- Klein, Josef (1980): Die Konzessiv-Relation als argumentationstheoretisches Problem. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 8, 154–169.
- Lakoff, George (1972): Hedges: A study of meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. In: Binnick, Robert I. et al. (Hrsg.), *Papers from the Eight Regional Meeting of Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago University Press, 183–228.
- Luukka, Miinna-Riitta/Markkanen, Raija (1997): Impersonalization as a Form of Hedging. In: Markkanen Raija/Schröder, Hartmut (Hrsg.), *Hedging and Discourse: Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin: de Gruyter, 168–187.
- Markkannen, Raija/Schröder, Hartmut (1997): Hedging: A Challenge for Pragmatics and Discourse Analysis. In: Markkanen Raija/Schröder, Hartmut (Hrsg.), *Hedging and Discourse: Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin: de Gruyter, 3–18.
- Mauranen, Ana (1997): Hedging and modality in revisers' hands. In: Markkanen, Raija/Schröder, Hartmut (Hrsg.), *Hedging and Discourse. Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon*. Berlin: de Gruyter, 115–133.
- Mudersbach, Klaus (1999): Wissenschaftstheorie der Wissenschaftssprache oder: Wie beeinflusst die Sprache die Wissenschaft? In: Wiegand, Ernst Herbert (Hrsg.), *Sprache und Sprachen in den Wissenschaften. Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Walter de Gruyter & Co. anlässlich einer 250jährigen Verlagstradition*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 154–220.

- Nikula, Tarja (1997): Interlanguage View on Hedging. In: Markkanen, Raija/Schröder, Hartmut (Hrsg.), *Hedging and Discourse: Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin: de Gruyter, 188–207.
- Palmer, Frank Robert (1986): *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pasch, Renate (1994): *Konzessivität von wenn-Konstruktionen*. Tübingen: Narr.
- Pasch, Renate/Brauße, Ursula/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich Hermann (2003): *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Patzke, Una (1999): *Konzessivität und naives Weltbild*. In: Girke, Wolfgang (Hrsg.), *Aspekte der Kausalität im Slavischen. Mainzer Studien zum Problem der Kausalität*. München: Sagner, 140–160.
- Popper, Karl. R. (1934/1969): *Logik der Forschung*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Salager-Meyer, F (1994): *Hedges and Textual Communicative Function in Medical English Written Discourse*. In: *English for Special Purposes 13/2*, 149–170.
- Schröder, Hartmut (1997): “Ich sage das einmal ganz ungeschützt” – Hedging und wissenschaftlicher Diskurs. In: Danneberg, Lutz/Niederhauser, Jürg (Hrsg.), *Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast*. Tübingen: Narr, 263–276.
- Thompson, Sandra A./Mann, William C. (1986): *A discourse view of concession in written English*. In: Scott, DeLancy/Tomlin, Russel (Hrsg.), *Proceedings of the Second Annual Meeting of the Pacific Linguistics Conference November 1986*. Eugene: University of Oregon, 435–447.
- Waßner, Ulrich Hermann (2004): *Konklusiva und Konklusivität*. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.), *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensomatik*. Berlin/New York: de Gruyter, 373–424.
- Weydt, Harald (1979): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Wierzbicka, Mariola (2013): *Kausale Adverbialsätze im Deutschen und im Polnischen*. München: Iudicium.
- Wojtak, Maria (1999): *Dyskurs asekuracyjny w dyskursie naukowym*. In: Gajda, Stanisław (Hrsg.), *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*. Opole: Uniwersytet Opolski, 139–146.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.

Żydek-Bednarczuk, Urszula (2002a): Strategie asekuracyjne i konwersacyjne w tekście naukowym. In: Gajda, Stanisław/Rymut, Kazimierz/Żydek-Bednarczuk, Urszula (Hrsg.), *Język w przestrzeni społecznej*. Uniwersytet Opolski. *Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk*. Opole, 247–257.

Żydek-Bednarczuk, Urszula (2002b): Rückversicherungsstrategien im wissenschaftlichen Text. In: Rapp, Reinhard (Hrsg.), *Sprachwissenschaft auf dem Weg in das dritte Jahrtausend*. Akten des 34. Linguistischen Kolloquiums in Garmersheim 1999. Frankfurt/M.: Lang, 687–693.

Online-Quellen

Clemen, Gudrun (1998): Hecken in deutschen und englischen Texten der Wirtschaftskommunikation. Eine kontrastive Analyse. Siegen. Abrufbar unter <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2006/121/pdf/clemen.pdf>

Graefen, Gabriela (2000): „Hedging“ als neue Kategorie? Ein Beitrag zur Diskussion. Abrufbar unter: <http://www.daf.uni-muenchen.de/media/downloads/hedge.pdf>

Łyda, Andrzej (2009): O strategiach asekuracyjnych w dyskursie akademickim na przykładzie pewnej relacji retorycznej. Konferenzvortrag. Abrufbar unter: <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/lyda.pdf>

Das deutsche Korpus mit Siglen

Czech, Henning (2014): Zur Variation grammatischer und semantischer Genuskongruenz bei Personal- und Relativpronomen im Deutschen: Variablenbindung und lineare Distanz als potenzielle Einflussfaktoren, 1–40. [CH]

Eisentraut, Thomas (2014): Phraseologismen in schwedischen Todesanzeigen – Eine Studie zum Kontext ausgewählter Phrasen und dem Alter der verstorbenen Person, 43–63. [ET]

Keller, Valerie (2014): Die Welt der schönen Bilder – Nutzen und Gefahren von fMRT – Studien für die Linguistik, 63–76. [KV]

Konvička, Martin (2014): Über die Beziehung zwischen Obligatorizität und Grammatizität, 85–103. [MK]

Kotzur, Gerrit (2014): Playing Gender: Geschlechterrollenspezifische Adressierung als persuasive Strategie in der Kinderfernsehwerbung, 104–129. [KG]

Die oben genannten Texte entstammen dem folgenden Band:

Tagungsband zur 55. Studentischen Tagung Sprachwissenschaft (2014), Abrufbar unter: <https://www.stuts.de/archiv/Tagungsband-StuTS-LV.pdf>

Die unten genannten Texte wurden dem folgenden Band entnommen:

- Scherpenberg, Cornelia van/Szabó, Fleur/Eckmann, Stefanie (2014): Tagungsband der 53. Studentischen Tagung Sprachwissenschaft (StuTS). 9. – 12. Mai 2013 Ludwig-Maximilians-Universität München. Abrufbar unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/22204/1/Mubahis_04%20Tagungsband%2053%20StuTS.pdf
- Becker, Laura (2014): Präverbien im Ungarischen – Ihre Funktion als Aspektmarker, 10–19. [BL]
- Braun, Timm (2014): Vergleichendes Verbalparadigma: Standarddeutsch – Mittelhessisch/Oberhessisch, 20–25. [BT]
- Paschen, Ludger (2014): Implementation eines regelbasierten Pronomenresolutionalgorithmus für das Deutsche, 57–70. [PL]
- Plucińska, Katarzyna (2014): Das gegenwärtige polnische Lautsystem und seine historische Entwicklung im Lichte der Präferenzgesetze der Silbenstruktur von Theo Vennemann, 71–80. [PK]
- Scherpenberg, Cornelia van (2014): Pink im Deutschen und Dänischen. Eine Studie zur Semantik von Farbwortentlehnungen, 81–93. [SC]

Das polnische Korpus mit Siglen

- Borowiak-Dostatnia, Marta (2011): Język w społeczeństwie informacyjnym. Wybrane zagadnienia, 11–26. [BM]
- Frankowska, Violetta (2011): Obraz grzeczności na przykładzie reakcji na komplementy polskich i niemieckich studentów, 27–40. [FV]
- Krysiak, Adrian (2011): Język jako element rozszerzonego fenotypu. Przyczynek do aplikacji koncepcji rozszerzonego fenotypu w badaniach nad językiem, 95–106. [KA]
- Machowski, Szymon (2011): Klasyfikacja polskich dwuczłonowych compositów o członach inicjalnych mało- i wielo-. Studium słownikowe, 121–142. [MS]
- Szczypińska, Magdalena (2011): Językowy obraz świata w socjolekcie żeglarzy śródlądowych, 151–160. [SM].

Die oben genannten Texte stammen aus dem Band:

- Język w poznaniu 2 (2011), Abrufbar unter: <http://www.staff.amu.edu.pl/~inve-ling/pdf/JwP2.pdf>

Die unten genannten Texte wurden dem folgenden Band entnommen:

- Język w poznaniu 4 (2014): Abrufbar unter: <http://www.staff.amu.edu.pl/~inve-ling/pdf/JwP4.pdf>
- Dolatowski, Marek (2014): Najstarsze kontakty rzymsko-germańskie i ich ślady we współczesnych językach włoskim i niemieckim, 35–50. [DM]
- Gryboś, Monika (2014): Językowo-stylistyczne ukształtowanie puenty w recenzjach teatralnych Tadeusza Żeleńskiego (Boya), 105–117. [GM]
- Kiesz, Alicja (2014): Korpusowa analiza frazeologizmów dyskursu prywatnego Niemieckiej Republiki Demokratycznej występujących we współczesnej niemczyźnie, 117–129. [AK]
- Koziarski, Mirosław (2014): Semantyczno-syntagmatyczne właściwości polskich przyimków przestrzennych, 139–153. [KM]
- Szewc, Dorota (2014): Metaforyka w dyskursie medialnym jako środek wartościowania wydarzeń polityczno-społecznych, 229–243. [SD]

Monika Schönherr

Zum Artikelgebrauch in wissenschaftlichen Texten polnischer Germanistikstudierender. Eine korpusgestützte Fallstudie¹

Abstract: The paper deals with problems regarding the use of German articles that Polish students, who study the German language face when writing academic texts in German. One of the goals of the paper is to emphasize the necessity of developing didactic strategies to increase grammatical accuracy in scientific writing.

Keywords: academic writing, scientific writing, German as a foreign language, German articles

1 Problemaufriss

Die stilsichere Handhabung des Deutschen als Wissenschaftssprache bedeutet für den Studenten einer Neuphilologie etwas mehr als nur die Aneignung der für die Wissenschaftstexte fachspezifischen Termini (vgl. Ehlich 1993: 34). Aus der Betreuungspraxis studentischer Abschlussarbeiten weiß man, wie viele Schwierigkeiten dem fremdsprachlichen Schreibprozess anhaften. Diese betreffen nicht nur die Erfüllung wissenschaftssprachlicher Textanforderungen hinsichtlich der Organisation (Formalia, Zitierformen), Gliederung (Aufbau und Struktur) und Gestaltung (wissenschaftlicher Stil) des Textes, sondern auch die grammatische Korrektheit.² Die grammatischen Defizite resultieren grundsätzlich aus dem für die akademischen Anforderungen generell zu geringen Sprachniveau der Studienanwärter, das stillschweigend als B1 vorausgesetzt wird, immer häufiger aber nach unten korrigiert (A2) werden muss (vgl. Cirko 2013: 73).

1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Interdiskurs-Projekts, das auf der polnischen Seite gefördert wurde durch das Narodowe Centrum Nauki (NCN, Polnische Nationale Wissenschaftsstiftung, Nummer der Entscheidung DEC-2013/08/M/H52/00044) und auf der deutschen Seite durch die Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung (DPWS, Projekt 2014–19).

2 Von epistemologischen Problemen (der richtige Umgang mit dem Fachwissen, Kenntnis relevanter Theorieansätze usw.) wird hier abgesehen, da diese einen anderen Aspekt der behandelten Problematik darstellen und nicht der Gegenstand der vorliegenden Überlegungen sind.

Die Schreibkompetenz eines nichtdeutschsprachigen Germanistikstudierenden umfasst sowohl die Kenntnis der grundlegenden formalen Anforderungen des wissenschaftlichen Textes und den grammatisch korrekten Sprachgebrauch. Wenn man annimmt, dass die Sprache der Wissenschaft eine diaphasische Varietät einer jeden idioethnischen Sprache ist, so lässt sich sagen, dass die Grammatik des wissenschaftlichen Stils von der des normalen Sprachregisters nicht abweicht: Weder Morphosyntax noch Schreibung oder Artikulation weisen hier qualitative Veränderungen auf (vgl. Cirko 2013: 72). Die Wissenschaftler geben einvernehmlich zu, dass der wissenschaftliche Text keine separaten Konstruktionsmuster geprägt hat, welche man nur hier und nirgendwo anders verwenden dürfte. Mit anderen Worten gibt es keine grammatischen Strukturen oder Phänomene, die ausschließlich der Wissenschaftskommunikation vorbehalten sind, vielmehr bedient sich die Wissenschaftskommunikation sozusagen am Inventar der grammatischen Mittel der Gesamtsprache (vgl. Czicza/Hennig 2011: 54–55). Eine gewisse Ausnahme stellen hier lexikalische Strukturen dar, darunter Fachtermini, die das stärkste Merkmal des wissenschaftlichen Diskurses darstellen und ständig modifiziert werden, um den wissenschaftlichen Transfer von (neuen) fachlichen Wissensbeständen innerhalb einer *scientific community* zu ermöglichen. Demgegenüber expandieren die Grammatikstrukturen in wissenschaftlichen Texten gar nicht. Die Besonderheit eines Fachtextes hinsichtlich des Gebrauchs der grammatischen Strukturen beruht im Grunde darin, dass bestimmte Strukturen bevorzugt, andere dagegen vermieden werden (vgl. Cirko 2013: 73). Was nun speziell den Artikelgebrauch in den wissenschaftlichen, darunter sprachwissenschaftlichen Fachtexten anbelangt, so kann generell festgehalten werden, dass diesbezüglich keine Auffälligkeiten vorliegen. Allerdings werden die einzelnen Artikelformen zum Aufbau der wissenschaftssprachlichen Ausdruckstypik verwendet, worauf noch eingegangen wird.

Für Deutschlernende ist eine zielgerechte Artikelverwendung eine hochkomplexe Aufgabe und eine enorme Fehlerquelle. Dies betrifft insbesondere die Schreibprodukte von Studierenden, wobei die Fehlerquote im Falle des „Deutschen als fremder Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1993) weiter steigen kann. Selbst die Beherrschung der einzelnen Artikelformen ist noch keine Garantie für deren korrekten und kontextangemessenen Gebrauch. Häufig wird die Beobachtung gemacht, dass das Problem des Artikelgebrauchs die Studierenden auf jeder Etappe ihrer akademischen Sprachausbildung begleitet: Artikelfehler sind sowohl in den ersten schriftlichen Haus- oder Seminararbeiten der Studienanfänger als auch in den Abschlussarbeiten von fortgeschrittenen Studierenden vorzufinden.

Welche Erwerbsprobleme es in diesem Bereich gibt und welche Defizite und Typfehler bei der Artikelsetzung zu verzeichnen sind, soll im Folgenden anhand

authentischer Textdaten dargestellt werden. Das Untersuchungskorpus umfasst ca. 30 studentische Arbeiten (sowohl vollständige Texte als auch Exzerpte), die in den Jahren 2010–2015 durch polnische Deutschlernende im Rahmen des Studienabschlussverfahrens zur Erlangung des akademischen Grades (Bachelor oder Master) vorgelegt wurden.

2 Der grammatisch-kategoriale Status der Artikelform

Der Artikel gilt bekanntlich als die übliche Kodierungsform der Kategorie der nominalen Determination. Ontologisch gesehen, gehört diese zu den grammatischen Kategorien, die einen interpretativen (und somit einen abgeschwächten denotativen) Bezug haben, was bedeutet, dass sie intern-sprachlich motiviert ist, und somit keine real-denotative Motivierung hat – im Gegensatz z. B. zu der Kategorie des Numerus, bei dem der denotative Bezug zu der außersprachlichen Wirklichkeit ausschlaggebend ist (vgl. Kotin 2007: 48–49). Der Gebrauch von bestimmten oder unbestimmten Artikelformen ist also das Resultat interpretativer Operationen in dem Sinn, dass der bestimmte Artikel den (durch das Substantiv bezeichneten) Gegenstand o. ä. als definit determiniert, während der unbestimmte Artikel ihn als indefinit interpretiert (vgl. Ziem 2008: 109). Diese Artikelsymmetrie³ betrifft im Deutschen nur den Singular. Bei Pluralformen gibt es bekanntlich die Opposition von dem Definitartikel und dem Indefinitartikel Plural, wobei der Letztere ausdrucksseitig nicht markiert wird.

Der definite Artikel geht in den meisten Artikelsprachen, so auch im Deutschen, auf die entsprechenden Formen des Demonstrativpronomens mit der Bedeutung ‚dieser/diese/dieses – diese‘, ‚derjenige/diejenige/dasjenige – diejenigen‘ zurück und ist somit deiktischen Ursprungs. Infolge der Grammatikalisierung wird seine deiktische Funktion aufgegeben zugunsten der Entwicklung einer rein grammatischen Bedeutung. Der indefinite Artikel für den Singular entsteht im Prozess der Grammatikalisierung der Kardinalzahl *ein*. Dass es im Deutschen auch andere

3 Aus didaktischen Gründen soll die Dichotomie *Definitartikel – Indefinitartikel* zur dreiteiligen Konstellation *Definitartikel – Indefinitartikel – Nullartikel* (Sg.) erweitert werden, was von hohem heuristischen Wert für die Erklärung des Gebrauchs aller drei Artikelformen ist. Der Nullartikel als „kovertes Morphem“ ist ein implizites Kodierungsmittel einer grammatischen Bedeutung (Unzählbarkeit, Abstraktheit) und darf in den didaktischen Konzeptionen nicht außer Acht gelassen werden. Die Nichtbeachtung des Nullartikels kann für den Erwerb eines korrekten Artikelgebrauchs von Lernenden alles andere als dienlich sein (zur weiteren Diskussion vgl. Pimingsdorfer (2013; 206, aber auch Pérennec 1993 und Pilarský 2004).

Kodierungsformen der nominalen Determination gibt, gilt als selbstverständlich. Im Polnischen, das als eine genuin artikellose Sprache gilt, gibt es keine grammatikalisierte Kategorie der Nominaldetermination. Trotzdem werden hier hin und wieder Versuche unternommen, die oppositiven Relationen im Bereich der Determination zu signalisieren, und zwar überall dort, wo die demonstrative oder numerische Deixis zugunsten der Interpretation des Objekts als definit oder indefinit abgeschwächt wird (vgl. zit. nach Kotin 2007: 48 *Czytałem o tym w jednej książce*, ‚Ich habe darüber in (irgend-)einem Buch gelesen‘). In diesem Sinne ist das Polnische zwar eine artikellose, doch keine determinationslose Sprache (vgl. Cirko 2016: 275).

3 Der Artikelgebrauch als fremdsprachendidaktisches Stiefkind

Der Artikelgebrauch ist ein in hohem Maße fehleranfälliges Phänomen, und zwar nicht (nur) wegen der Vielfalt der Flexionsformen, sondern vor allem wegen der funktionalen Spezifik dieser Sprachentitäten, die es im Polnischen als grammatikalisierte Indikatoren von Definitheit oder Indefinitheit nicht gibt. Angesichts der Artikellosigkeit des Polnischen ist das Nichtsetzen der Artikelformen einer der häufigsten Fehler von polnischen Studierenden. Problematisch ist dabei auch, dass die definiten und indefiniten Artikelformen oft gegeneinander vertauscht werden, ohne dass man die Gründe dafür im Einzelfall feststellen kann. Die Entwicklung des Sprachgefühls beim Artikelgebrauch ist daher eine der schwierigsten Fertigkeiten, die die Deutschlernenden sich während ihrer akademischen Sprachausbildung anzueignen haben. Hinzu kommt, dass bei der Wahl der richtigen Artikelform eine Reihe von kontextgebundenen, kommunikativ-pragmatischen, grammatischen, semantischen und schließlich textlichen Faktoren relevant ist. Die verschiedenen Faktoren können sich zudem überlagern oder gegenseitig neutralisieren, was den Artikelgebrauch zusätzlich erschwert (vgl. Duden-Grammatik 2006, 299–301 et passim). Die Entscheidung für die richtige Form des Artikels verlangt also von den Deutschlernenden ein umfangreiches Wissen, ja eine besondere Orientierungsfähigkeit im Sprachlichen, die man nur durch intensives und zielgerichtetes Üben erreichen kann. Neben Schwierigkeiten gebunden mit der *Wahl* der richtigen Artikelform erschwert zusätzlich die richtige Artikel*flexion* das flüssige Sprechen.⁴ Die Fehler in diesem Bereich

4 Vgl. dazu die Ausführungen von Busse (1993: 5): „Die Beherrschung des Artikels im Deutschen verlangt ein hohes Maß an Training und Spracherfahrung. Selbst Lernende, die in der deutschen Sprache schon weit fortgeschritten sind, werden oft in ihrem Sprachfluss gehemmt, wenn sie über den richtigen Artikel nachdenken müssen.“

gehören in dem Fremdsprachenerwerb – und dies betrifft nicht nur polnische Deutschlernende – zu den häufigsten Fehlern.⁵ Die meisten davon werden in der mündlichen Sprachproduktion gemacht, was direkt damit zusammenhängt, dass man beim Sprechen kaum Zeit hat, um sich des umfangreichen deklarativen Sprachwissens, das der Artikelverwendung zugrunde liegt, bewusst zu werden (vgl. Nerlicki 2002: 195). Was nun speziell den Stellenwert des Artikels in der Fremdsprachendidaktik anbelangt, so lässt sich sagen, dass dem Artikel im fremdsprachlichen Studium sehr wenig Beachtung geschenkt wird. Er wird meistens zum syntaktischen Begleiter nominaler Satzglieder degradiert, der das Substantiv hinsichtlich des Kasus, Genus und Numerus bestimmt. Die Bemühungen der Fremdsprachendidaktik konzentrieren sich daher grundsätzlich nur auf die Vermittlung seines Flexionsparadigmas (Stichwort: „Artikelflexionstabelle“). Das zweite Problem betrifft den marginalen Stellenwert, den man der Kategorie der nominalen Determination und ihrer Kodierungsmittel im Rahmen des fachwissenschaftlichen Studiums beimisst. Phänomene wie etwa Herausbildung und Grammatikalisierung der Artikelformen werden – wenn überhaupt – nur am Rande abgehandelt; den zentralen Platz der Vorlesungsreihen zur Grammatik oder Syntax der deutschen Sprache nimmt nach wie vor das Verb ein. Das heißt, dass die Studierenden weder genügend Einblicke in die kategorial-grammatische Beschaffenheit der Artikelformen als der Kodierungsmittel der Nominaldetermination erhalten, noch die Möglichkeit haben, die (semantischen) Funktionen oder die Verwendung der Artikelwörter in spezifischen, variantenreichen Kontexten zu trainieren. Somit wird der bewusste Umgang mit den Artikelwörtern zugunsten der bloßen Automatisierung der Artikelflexion vernachlässigt.

4 Fehler in der Artikelverwendung in wissenschaftlichen Texten polnischer Germanistikstudenten

4.1 Textgrammatischer versus textsortenspezifischer Artikelgebrauch?

Ziel der Analyse ist es, die in den studentischen Arbeiten erhobenen Artikelgebrauchsfehler zu klassifizieren und im Hinblick auf ihre Verwendung zu beschreiben. Bei der Extraktion der zu untersuchenden Phänomene mussten

5 Ähnliches lässt sich übrigens auch für den Erstspracherwerb beobachten, wobei das größte Problem hier darin besteht, dass einige Artikelformen zunächst übergeneralisiert werden, bevor das Artikelsystem als Ganzes erworben wird (vgl. Romaine 1995: 216).

u. a. Überlegungen zu Form und Wesen von Artikelfehlern getroffen werden. Der Artikelgebrauch lässt bekanntlich eine hohe Fehlertoleranz zu, so dass in Kontexten, in denen z. B. statt einer definiten Artikelform genauso ein indefiniter Artikel einsetzbar ist, beide Varianten als korrekt zu bewerten sind. Diese Fehlertoleranz gilt auch dann, wenn beide Artikelformen jeweils eine andere semantische und/oder stilistische Nuancierung der Aussage zur Folge haben. Demgegenüber ist die Artikelfehlertoleranz in wissenschaftlichen Texten als vergleichsweise niedrig einzustufen. Wissenschaftliche Texte lassen aufgrund ihrer präzisen Ausdrucksweise nur selten eine neutrale Artikelvariation zu, was umgekehrt bedeutet, dass ein (unmotivierter) Austausch der Artikelformen oft zur stilistischen Markierung der Aussage oder zu Änderungen auf der Bedeutungsebene führen kann.

Für die vorliegende Untersuchung wurde daher als Artikelfehler sowohl ein solcher Artikelgebrauch qualifiziert, der die (text-)grammatischen Regeln verletzt (z. B. die referenzsemantische Opposition *bekannt* – *neu*), wodurch es zur Beeinträchtigung der Verständlichkeit der Aussage kommen kann als auch jener, der dem Stil der Wissenschaftssprache nicht entspricht (vgl. z. B. den Artikelgebrauch bei der Verwendung von Fachtermini).⁶

4.2 Quantitative Erkenntnisse

Unter quantitativem Gesichtspunkt gehören Abweichungen in der Artikelflexion, wie bereits ausgeführt, zu der größten Gruppe der Artikelfehler. Auf diesen Fehlertypus wird im Folgenden jedoch nicht näher eingegangen, da diese Fehlerart lediglich auf die ungenügende Automatisierung der jeweiligen Flexionsformen zurückzuführen ist. Viel gravierender sind Defizite, die aufgrund der Unkenntnis der kommunikativ-pragmatischen Funktionen der Artikel und – was damit zusammenhängt – aufgrund der falschen Wahl der Artikelform entstehen.

Die Typologisierung der im Textkorpus diagnostizierten Artikelfehler hat ergeben, dass mehr als die Hälfte aller erhobenen Artikelfehler darin besteht, dass anstatt einer definiten bzw. einer indefiniten Artikelform fälschlicherweise kein Artikel gesetzt wird. Diese allgemeine Tendenz zur Nichtsetzung der Artikelformen ist in den meisten Fällen als Ergebnis der Interferenz aus dem Polnischen zu deuten, wo das Fehlen eines der deutschen Sprache vergleichbaren

6 Ehlich (1986) fasst derartige, dem wissenschaftlichen Stil nicht entsprechende Ausdrücke als *Xenismen*, also unangemessene, fremd wirkende, mit dem Stil der wissenschaftlichen Kommunikation nicht kompatible Ausdrucksformen oder Formulierungen.

Artikelsystems zur Unsicherheit und im Extremfall zum Weglassen der Artikelformen führt. Angesichts der hohen Vorkommenshäufigkeit der Artikelweglassfehler ist gerade das Problem der Artikeleliminierung für die fremdsprachliche Artikeldidaktik von besonderer Relevanz. Polnische Deutschlernende sehen sich beim Artikelgebrauchslernen in einer Artikelsprache wie dem Deutschen nicht nur mit einem komplexen, formenreichen System der Artikelformen, sondern mit einer schwierigen Artikel-Konstellationen konfrontiert, bei der es bekanntlich neben dem definiten und indefiniten Artikel auch den sog. Nullartikel gibt (vgl. die Ausführungen bei Pimingsdorfer 2013: 154–155 über das Tschechische). Der Letztere ist mit der Artikellosigkeit des Polnischen nicht gleichzusetzen, und sämtliche Strategien, die Artikelformen in der Zielsprache (Deutsch) nach dem Muster der Ausgangssprache (Polnisch) wegzulassen, sind kontraproduktiv.

Die zweitgrößte Gruppe von Fehlern stellen solche dar, bei denen der definite Artikel statt eines korrekten Artikels gesetzt wird. Der umgekehrte Typ der Artikelfehler, bei dem der indefinite Artikel statt der definiten Artikelform steht, kommt im Vergleich zum zweiten Fehlertypus zwar seltener vor, aber doch in so hohem Maße, dass auch diese Art der Fehler einer separaten Behandlung bedarf. Zusammengefasst ergibt die Korpusanalyse also das folgende Fehlerbild:⁷

- 1) Nullartikel statt der a) indefiniten oder b) definiten Artikelform
- 2) Definiten Artikel statt der indefiniten Artikelform
- 3) Indefiniten Artikel statt der definiten Artikelform

Im Folgenden sind zu jedem Fehlertypus ein paar Beispiele aus dem untersuchten Korpus angeführt:

Ad. 1a. Nullartikel statt der definiten Artikelform

__ Im vorigen Kapitel beschriebenes Kommunikationsmodell wird im praktischen Teil meiner Arbeit auf konkrete Beispiele angewendet (BA, Sprawi⁸)

Ich vertrete __ Standpunkt, dass die Wortfeldlehre eine enorme Bedeutung für die Organisation des Lexikons hat. (MA, Sprawi)

Wie __ oben angeführtes Beispiel zeigt, weist __ dargestelltes Kommunikationsmodell viele Mängel auf. (MA, Sprawi)

-
- 7 Auf die weiteren Oppositionen (definiten Artikel statt Nullartikel und indefiniten Artikel statt Nullartikel) wird hier nicht eingegangen, da der Fehleranteil bei diesen Artikelkonstellationen im untersuchten Korpus relativ gering ist.
 - 8 BA = Bachelorarbeit, MA = Masterarbeit, Sprawi = Sprachwissenschaft, Litwi = Literaturwissenschaft. Viele der hier angeführten Textbeispiele enthielten Sprachfehler, die zum Zwecke einer besseren Anschaulichkeit behoben worden sind. Der jeweils unkorrekt gesetzte Artikel ist durch Unterstreichungen markiert.

Die Prager Schule wurde 1926 begründet. Für__ Schule war die Phonologie die wichtigste Disziplin. (MA, Sprawi)

Um __ oben genanntes Phänomen zu analysieren, muss man nicht die jeweilige Sprache beherrschen, da die Analyse anhand des Kontextes und nicht anhand der Bedeutung durchgeführt wird. (MA, Sprawi)

Im analytischen Teil der Arbeit befasst sich die Verfasserin mit einigen Aspekten der narratologischen Analyse des Textes [...] In __ Arbeit wird auch die Erzählsituation besprochen, weil die Erzählweise ein wichtiges Merkmal der modernen Literatur ist. (MA, Litwi)

Ad. 1 b Nullartikel statt der indefiniten Artikelform

Das ist __ wichtige Fragestellung, die ich im Folgenden besprechen möchte. (BA, Sprawi)

__ Schwieriges Thema in der sprachwissenschaftlichen Diskussion ist auch die Frage nach dem Sprachwandel, dessen Ursachen bis heute nicht geklärt wurden. (BA, Sprawi)

__ Große Rolle spielen dabei auch außersprachliche Faktoren, die ich im nächsten Kapitel meiner Arbeit vorstellen möchte. (MA, Sprawi)

Meines Erachtens ist __ solche Herangehensweise an das Kommunikationsmodell nicht richtig. (MA, Sprawi)

Die richtige Formulierung der These ist schwierig. __ Lösung kann sein, dass ... (BA, Sprawi)

Ad. 2 Definitiver Artikel statt der indefiniten Artikelform

In der modernen Wortbildungsforschung gibt es die andere Situation. (MA, Sprawi)

Diese Forschungslücke blieb lange Zeit das große Desiderat in der modernen Wortbildungsforschung. (MA, Sprawi)

Dieser Mechanismus muss nachvollziehbar sein und nicht auswendig wie das Gedicht gelernt werden. (MA, Sprawi)

Ad. 3 Indefinitiver Artikel statt der definiten Artikelform

Eine Diskursanalyse ist eine Gesprächsanalyse oder Dialogforschung (BA, Sprawi)

Die Erklärung des Kommunikationsbegriffs erleichtert mir jetzt den ganzen Kommunikationsprozess zu verstehen, der ein⁹ Gegenstand meiner Überlegungen sein wird. (MA, Sprawi)

Die folgenden Ergebnisse einer durchgeführten Korpusanalyse weisen darauf hin, dass die Zeitungen keine reale Gefahr für eine Spaltung Europas beschreiben (BA, Sprawi)

Seit dieser Zeit entstand eine große Menge von Definitionen und Interpretationen des oben genannten Begriffs, darum gibt es keine einzige und direkte Antwort auf eine Frage, was das Wort Diskurs bedeutet (BA, Sprawi)

Es kann eine Frage gestellt werden, in wie vielen Texten und in welchen Zeitungen kommen diese Worte vor (BA, Sprawi)

9 Korrekt wäre hier auch der Nullartikel.

4.3 Qualitative Analysen

Nach den Feststellungen zu den Typen von Artikelgebrauchsfehlern stellt sich nun eine weitere Frage, nämlich die, worauf die große Vorkommenshäufigkeit dieser Fehlertypen im untersuchten Textkorpus zurückzuführen ist. Damit verbunden ist die Frage, welche semantischen bzw. kommunikativen Funktionen der einzelnen Artikelformen bei deren fehlerhafter Verwendung missachtet wurden. Beide Fragestellungen sollen nun näher geklärt werden. Der Klassifikation der erhobenen Artikelfehler unter qualitativem Gesichtspunkt liegt die Typologisierung der für die wissenschaftliche Kommunikation charakteristischen Handlungsformen zugrunde. Eine für die vorliegende Analyse geeignete Liste dieser Handlungsformen präsentiert die Arbeit von Graefen/Moll (2011), in der die Handlungsformen in folgenden Clustern gruppiert werden:

- (1) Begriffserläuterung und Definition;
- (2) Thematisierung, Kommentierung und Gliederung;
- (3) Frage, Problem und Verwandtes;
- (4) Relationen und Verweise im Text;
- (5) Argumentieren, Argumentation;
- (6) Gegenüberstellung und Vergleich.

Vergleicht man die Kontexte, in denen ein Artikelfehler vorliegt, mit den darin vorhandenen Handlungsformen, so lässt sich grob sagen, dass die überwiegende Mehrheit der Artikelfehler in Kontexten vorkommt, in denen

- ein Begriff bzw. ein Phänomen definiert und erläutert wird (Cluster 1),
- ein Begriff bzw. ein Phänomen kommentiert bzw. evaluiert wird (Cluster 2),
- ein Begriff bzw. ein Phänomen in Beziehung zu einem anderen Begriff bzw. Phänomen im Text gesetzt wird (Cluster 4).

Begriffserläuterung, Kommentierung und Herstellung von textinternen Verweisen sind wissenschaftstypische Handlungsformen, bei denen Nomina zu Begriffen verfestigt und als kontextunabhängige Fachausdrücke mit konventionalisierter Bedeutung gebraucht werden. Zuständig für die Kodierung derartiger Funktionen ist bekanntlich der definite Artikel, der die Nomina nicht einfach als „bekannt“ in den Text einführt, sondern als Entitäten mit einem Inventar von spezifischen, konstanten (Bedeutungs-)Merkmalen etabliert. Wird im wissenschaftlichen Kontext hingegen statt der definiten Artikelform ein Null- oder indefiniter Artikel verwendet, so verliert das determinierte Nomen seine spezifischen Merkmale als Fachbegriff (vgl. z. B. *das Gesetz der wachsenden Glieder* (Fachbegriff) vs. *ein Gesetz im Gesetzbuch*

(Alltagsbegriff), *die hochdeutsche Lautverschiebung* (Fachbegriff) vs. *eine Terminverschiebung* (Alltagsbegriff), usw.). Der Fachterminus wird zu einem einfachen, alltagssprachlichen Nomen, dem man beliebig viele, temporäre Merkmale zuweisen kann (*das sprachliche Zeichen* vs. *ein sicheres, eindeutiges, untrügliches, klares, deutliches, bedenkliches, schlechtes, böses, alarmierendes Zeichen* vgl. das große Duden-Wörterbuch der deutschen Sprache 2011, s. v. *Zeichen*).

4.3.1 *Artikelfehler bei Begriffsdefinition¹⁰ und -kommentierung* (Cluster 1 und 2)

Die Beobachtungen an den Texten der Studierenden weisen darauf hin, dass ein ernst zu nehmendes Problem mit dem Artikelgebrauch in Sätzen oder Kontexten mit der sog. definierenden Prädikation¹¹ vorliegt. Die definierende Prädikation liegt den für die Begriffsexplikationen typischen Formulierungen *X ist Y* zugrunde. Dem Subjektreferenten wird dabei ein durch das Prädikats-Nomen ausgedrücktes Merkmal zugewiesen. Streng genommen handelt es sich dabei eine Subklassifizierung bzw. Subkategorisierung, d. h. um die Einbettung der Subjektgröße als Teil-Entität in eine ihr übergeordnete Klasse/Kategorie von Entitäten. Bei nicht-menschlichen Subjektreferenten (und diese sind ja für wissenschaftliche Texte besonders charakteristisch) kommt der klassifizierende Gebrauch von Nominalphrasen mit dem Nullartikel mit solchen Prädikatsnomen wie etwa *Bestandteil*, *Teil(-disziplin)*, *Ergebnis* usw. bevorzugt vor (vgl. Witwicka-Iwanowska 2012, 63):

Die menschliche Sprache ist ein Zeichensystem. Unter semiotischer Perspektive ist die Sprachwissenschaft eine Teildisziplin der Semiotik (Linke/Nussbaumer/Portmann 1996: 12)

Die menschlichen Sprachen sind höchst komplexe Gebilde (Linke/Nussbaumer/Portmann 1996: 1)

Die Scherwerbforschung ist Teil der Psycholinguistik (Drügh et al. 2012, 35)

Pragmalinguistik ist eine kommunikationsorientierte Teildisziplin einer sog. Sozialpragmatik (Ernst 2002: 16)

10 Streng genommen handelt es sich hier um die Einführung der bereits definierten Fachbegriffe, denn eine Begriffsdefinierung im Sinne einer Prägung von neuen Begrifflichkeiten ist in studentischen Texten als „vorwissenschaftlichen Texten“ wohl kaum vorhanden.

11 Der Begriff geht auf H. Weinrich (2007: 421) zurück.

Die Explikation des Fachbegriffs erfolgt jeweils nach demselben Artikelschema: Dem Subjekt, das stellvertretend für andere Entitäten derselben Klasse steht, wird entweder der definite oder der Nullartikel vorangestellt, worauf ein prädikativ ausgedrücktes Kategorisierungsmerkmal in Form einer Nominalphrase mit indefinitem oder Nullartikel folgt.

Demgegenüber ist die umgekehrte Artikelkonstellation mit der Abfolge Indefinitartikel – Definitartikel problematisch und ein häufiger Fehler in studentischen Arbeiten:

Eine Graphematik ist – kurz und bündig – die Theorie des Schriftsystems. (BA, Sprawi)
Eine „Pragmalinguistik“, die auch „Pragmatik“ oder „linguistische Pragmatik“ genannt wird, ist die sprachwissenschaftliche Disziplin. (MA, Sprawi)

Fälle wie diese sind im studentischen Diskurs weit verbreitet. Es zeigt sich, dass ein Großteil davon durch unkorrekte Nachahmung der Originalmuster zustande kommt: Während also das Konstruktionsmuster *Pragmatik ist das Teil der Sprachwissenschaft, das sich mit dem Gebrauch der Sprache im Kontext befasst* ein durchaus korrekter Ausdruck ist, ist seine Modifizierung zu *Pragmatik ist das Teil der Sprachwissenschaft* nicht mehr akzeptabel.

4.3.2 Artikelfehler bei Herstellung textinterner Relationen (Cluster 4)

Die mit Abstand am häufigsten vorkommenden Fehler in studentischen Texten sind die Artikelweglassfehler. Als typische Vorkommensdomäne der Artikelweglassfehler ist die Herstellung textinterner Verweise. Betroffen sind vor allem anaphorisch-definite Kontexte, in denen ein bereits etablierter (Fach-)Begriff an einer anderen Stelle im Text wiederaufgenommen wird.

Die Verwendung der Artikelformen in wissenschaftlichen Texten sowie generell in der wissenschaftlichen Kommunikation bedeutet u. a. die je nach Wissensstatus unterschiedlich zu qualifizierenden Wissensbestände entsprechend zu markieren. Damit ist gemeint, dass die Artikelformen u. a. dazu dienen, zu differenzieren zwischen dem Bereich von *common knowledge*, an dem sowohl der Textproduzent als auch der Textrezipient partizipieren, und neuem Wissen, das der Textproduzent mit den bereits mitgeteilten oder bekannten Wissensbeständen verknüpft. Der Aufbau von neuem Wissen basiert also auf dem bereits etablierten Hintergrundwissen bzw. den in den Text eingebetteten Fachbegriffen. Das neue Wissen wird dann im Rückgriff auf das bereits in den *common*-Bereich gelangte Wissen vermittelt. Den Artikelformen, allen voran den definit-anaphorischen Formen, kommt bei diesem Wissenstransfer eine wichtige textdeiktische Funktion zu in dem Sinn, dass sie an den Textrezipienten eine Art Anweisung liefern, im umgebenden Text Verweise zwischen etablierten

und neuen¹² Informationen oder Textelementen herzustellen. Ein Beispiel aus dem wissenschaftlichen Expertentext soll dies kurz veranschaulichen:

Hoch differenzierte kulturelle Ordnungen, wie sie in der Wissenschaftskommunikation und den Konventionen von Fachsprachen vorliegen, führen unweigerlich zu Aneignungsproblemen. [...] Studierende benötigen viel Zeit, um sich in der Domäne Wissenschaft schreibend zurechtzufinden. Mit zunehmender Studiendauer und Schreiberfahrung gelingt es einem Großteil von ihnen die Probleme zu bewältigen (Feilke/Steinhoff 2003: 112)

Wird nun in einem anaphorisch-definiten Kontext, in dem die Wiederaufnahme eines bereits eingeführten Textelements (Terminus/Begriffs o. ä.)¹³ vorliegt, der Nullartikel verwendet, so führt dies zu einer Verletzung der Referenzrelationen zwischen dem Vorgänger- und dem Folgesatz:

Das Drama ist voll von Schmerz, Demütigung, Misstrauen und Erniedrigungen. In __Roman präsentiert uns die Autorin verschiedene Formen von Gewalterfahrungen im Erwachsenenalter (BA, Litwi)

Viel häufiger kommt es zu derartigen Weglassfehlern jedoch auf der metakommunikativen Ebene des Textes, wo der Autor informiert, wie er z. B. die dargestellten Theorien oder Forschungsergebnisse qualifiziert:

*Die dort dargestellten Ausführungen sind meiner Meinung nach falsch. __Anfängliche Behauptungen muss ich daher zurückweisen. (BA, Sprawi)
Die Entwicklung der Feldtheorie reicht weit zurück. Als entscheidend für __Konzipierung des feldbezogenen Beschreibungsprinzips erwies sich u.a. der Beitrag von Meyer (MA, Sprawi)*

Die Wiederaufnahme eines im Vorkontext etablierten Diskursobjekts ist bekanntlich der prototypische Fall der anaphorischen Definitheit und somit eins der stärksten Kohäsionsmittel im Text. Die Missachtung des Prinzips der phorischen Verwendung der Artikel hat u. a. zur Folge, dass die Referenzidentität zwischen den jeweiligen Satzpaaren durchbrochen wird. Da in unmotivierter Weise von zwei verschiedenen Referenzträgern (z. B. *Das Drama – in Roman*) die Rede ist, wirken die Texte nun inkohärent.

-
- 12 Dabei handelt es sich um die komplementären Werte „bekannt“ vs. „neu“, welche die Endpunkte einer graduell gestuften Skala markieren, die von einer Bekanntheit (aufgrund der expliziten Vorerwähntheit im Prätext) über kontextuelle bzw. kontiguitätsbedingte Erschließbarkeit und Identifizierbarkeit aufgrund des Weltwissens bis hin zur Ersteinführung neuer Diskursreferenten reicht (vgl. Prince 1981, Petrova/Solf 2009).
- 13 Die Wiederaufnahme muss sich nicht unbedingt auf zwei gleichlautende Ausdrücke erstrecken; auch synonymische oder paraphrasierende Ausdrücke können in einem Substituens-Substituendum-Verhältnis stehen.

Zum letzten Beleg aus dieser Gruppe ist noch zu bemerken, dass die darin vorhandene Nominalphrase mit dem Nullartikel (*Konzipierung*) zur Klasse der Verbalabstrakta gehört. Dies ist insofern wichtig, als die Verbalabstrakta in der Regel, besonders aber im wissenschaftlichen Diskurs, in Begleitung vom Definitartikel vorkommen¹⁴. Sie haben die Funktion, ganze Sachverhalte zu einem Nomen zu verdichten und dadurch den Nominalstil mitzukonstituieren. Als Mittel zur Satzkomprimierung verlangen sie stets die Verwendung des Definitartikels, weil sie den verbalen Sachverhalt in seiner „Ganzheit“, also holistisch erfassen. Alle anderen Artikelformen, darunter auch der hier verwendete Nullartikel, setzen eine stilistische Akzentuierung voraus.

Der Gebrauch des definit-anaphorischen Artikels in wissenschaftlichen Texten ist darüber hinaus mit dem Verweis auf die „Einzigkeit des Referenten“ (Bisler-Müller 1991: 29–31) verbunden. Der definite Artikel signalisiert in derartigen Fällen, dass das Textelement, auf das verwiesen wird, zur Gruppe der unikalenen Gegenstände bzw. Phänomene gehört und somit als definit gelten kann. Mit dem Gebrauch des Indefinit- oder des Nullartikels anstelle der definiten Artikelform geht der Verlust dieser textdeiktischen Funktion einher:

Im Hintergrund möchte ich mich mit der Problematik der Motivation und der Förderung bei den sprachlichen Störfaktoren beschäftigen. Ein wichtiger Punkt wird dabei ein Begriff der sprachlichen Kreativität in der Linguistik sein. (MA, Sprawi)

Im nächsten Kapitel der Arbeit wird auf __ Verb müssen eingegangen. (BA, Sprawi)

__ Althochdeutsches Wort kiusan, das heute küren bedeutet [...] wird im Folgenden ... (MA, Sprawi)

Das Ergebnis der durchgeführten Analyse ist also, dass auch __ gesprochene Sprache im didaktischen Konzept stärker berücksichtigt werden muss. (MA, Sprawi)

Ein weiteres großes Problem im Bereich der Referenzanzeige stellt für die Studierenden die rhematische Einführung von Fachbegriffen oder -termini dar, die prinzipiell das Merkmal „allgemein bekannt“ tragen. Ihre Bekanntheit liegt in dem vorausgesetzten Vorwissen begründet. Hier sieht man besonders deutlich, dass die Verwendung der Artikel in den wissenschaftlichen Texten mit der Koordination des Wissens zwischen dem Sprecher und Hörer verbunden ist. Denn auch bei der Ersterwähnung eines Fachbegriffs als definit wird vorausgesetzt, dass der Textproduzent und der Textrezipient über einen gemeinsamen Wissensvorrat verfügen. In vielen Fällen gehen die Autoren fälschlicherweise davon aus, dass den als neu eingeführten Fachbegriffen der Indefinitartikel vorangestellt werden muss. Dass dies zur Entstehung von unkorrekten und auf jeden Fall grammatisch grenzwertigen Sätzen führt, zeigen folgende Beispiele:

14 Auch wenn Kohlde (1989: 1–3 et passim) in vielen Fällen eine entgegengesetzte Tendenz feststellt, bei einigen Verbalabstrakta keinen Artikel setzen zu müssen.

Die Junggrammatiker sind eine Gruppe junger Linguisten und Wissenschaftler, die zu einer Leipziger Schule gehören. (MA, Sprawi)

Ausschlaggebend ist hier der moderne, problemorientierte Roman, dessen Merkmale in einem Roman „Novemberkatzen“ nachgewiesen werden. (BA, Sprawi)

Karl Brugmann war ein deutscher Sprachwissenschaftler und Indogermanist [...] und beschrieb ein Prinzip der Ausnahmslosigkeit der Lautgesetze. (BA, Sprawi)

Jacob Grimm war ein deutscher Literatur- und Sprachwissenschaftler. Er schuf ein Werk unter einem Titel „Grundbuch der germanischen Philologie“. (BA, Sprawi)

4.3.3 Fehler in lexikalisierten Wendungen und wissenschaftssprachlichen Kollokationen

Falscher Artikelgebrauch ist sehr oft auch in formelhaften Konstruktionen zu verzeichnen, welche durch ihre Vorgeprägtheit und starre Struktur als feste (verbonominale) Wendungen gelten. Je nach Grad ihrer Idiomatisierung werden sie entweder als Funktionsverbgefüge, Kollokationen oder mehr oder weniger lexikalisierte Fügungen realisiert. Neben der Fachterminologie bestimmen derartige Wendungen die wissenschafts- bzw. fachsprachliche Ausdrucksspezifik. Ohne hier auf die strukturellen Unterschiede zwischen den jeweiligen Realisierungsformen der genannten Verb-Nomen-Fügungen ausführlich einzugehen, soll hier nur ihre „Resistenz“ gegenüber struktureller Modifizierung hervorgehoben werden: Allen oben genannten Konstruktionstypen ist nämlich gemeinsam, dass sie nicht oder nur bedingt erweiterbar oder veränderbar sind. Diese Resistenz betrifft in gleichem Maße auch die Austauschbarkeit der Artikelformen, was bedeutet, dass ein jeder falsche Artikelgebrauch die Formelhaftigkeit der Konstruktionen weitgehend reduziert. Problematisch an den Formen im Hinblick der Artikeldidaktik ist vor allem, dass sie lexikographisch nicht erfasst werden¹⁵ und zweitens, dass sie als gesamte Wortverbindungen mit vorgeprägter Aufbaustruktur beherrscht werden müssen, ohne dass dabei eine weitgehende Regelmäßigkeit der Artikelsetzung festgestellt werden kann. Die richtige Verwendung und angemessene kontextuelle Einbettung der behandelten Formen werden deswegen zur wissenschaftssprachlichen Kompetenz gerechnet (vgl. Kispál 2014: 238).

Im Folgenden sind verschiedene Typen von Wendungen¹⁶ angeführt, bei denen jeweils eine falsche Artikelform eingesetzt wird:

15 Auf das bestehende Problem der lexikographischen Erfassung fachsprachlicher Kollokationen hat bereits Petkova-Kessanlis (2010) verwiesen.

16 Es handelt sich dabei um fachsprachliche Konstruktionen, die mindestens ein Fachwort als Komponente enthalten.

Kindesmisshandlung und Kindesvernachlässigung rücken in der Erzählforschung immer mehr in __Vordergrund (MA, Litwi)

Der Autor nimmt in seinen Analysen verschiedene Formen von Gewalt in __Blick (MA, Litwi)

Ein ebenfalls großes Fehlerpotential weisen auch die metakommunikativen, stark konventionalisierten Konstruktionen von *Typ auf der anderen Seite, in erster Linie* o. ä. auf, die man in den Text beispielsweise bei der Ankündigung der Arbeitsschritte (*im Weiteren* → **in Weiteren*), der Verständnissicherung (*mit anderen Worten* → **mit den anderen Worten*), oder bei der Verwendung der sog. Lokalparadeiktika (*zum Schluss* → **zu Schluss, am Anfang* → **an Anfang*) einführt:

Aber auf __anderer Seite gibt es sehr viele Lücken in der Erzählung. (BA, Sprawi)

In __Folgenden werde ich versuchen, den Stereotyp der polnischen Wirtschaft zu bestätigen. (BA, Sprawi)

5 Zusammenfassung

Die durchgeführte Korpusanalyse hat ergeben, dass der richtige Gebrauch des Artikels in einem wissenschaftlichen Diskurs nicht nur die (i) formale Korrektheit der verwendeten Artikelform (z. B. hinsichtlich der Kongruenz des Artikels mit dem Bezugssubstantiv in Genus, Kasus und Numerus) bedeutet, sondern auch (ii) ihre funktionale Adäquatheit, die sich darin äußert, dass die verwendete Artikelform an der gegebenen Textstelle genau das leistet, was sie leisten soll (also z. B. die referenzsemantische Opposition). Der korrekte wissenschaftstypische Artikelgebrauch lässt sich überdies am deutlichsten in Hinblick (iii) auf die Verwendung der für die Wissenschaftskommunikation typischen Handlungsformen wie etwa Begriffsdefinierung sowie (iv) den Gebrauch fester wissenschaftssprachlicher Ausdrücke und Wendungen beobachten. Die meisten Fehler bzw. Verstöße beim Artikelgebrauch sind durch die falsche oder unmotivierte Wahl der Artikelformen bedingt, was vielfach dazu führt, dass das Verständnis des jeweiligen Satzzusammenhangs nicht mehr gesichert ist.

Die Ergebnisse der Korpusanalyse sollen durch einige Anmerkungen zu der heutigen Situation im akademischen Lehrbetrieb abgeschlossen werden. Trotz der kontinuierlich steigenden Anforderungen an die Schreibkompetenz als Schlüsselqualifikation in Studium, Alltag und Beruf hat man an den meisten polnischen Universitäten im Fachbereich der fremdsprachlichen Philologien bis heute keine entsprechenden propädeutischen Schreibtutorien oder -kurse eingeführt. Ins Fabelreich gehört meines Erachtens die naive Überzeugung,

dass die Produktion wissenschaftlicher Arbeiten über die Rezeption von wissenschaftlichen Modelltexten zu erlernen ist. Die Schreibschwierigkeiten, mit denen die Studierenden während ihrer akademischen Laufbahn konfrontiert werden, lassen sich auch beim besten Willen der Betreuer der studentischen schriftlichen Arbeiten nur mühsam abbauen. Die weiteren Ursachen für diesen Misstand sind u. a. in der mangelnden Schreibübung zu suchen. Insgesamt kann von einer relativ geringen Schreibfrequenz polnischer Studierender ausgegangen werden. Angesichts dessen, dass die meisten Prüfungen während des Studiums mündlich stattfinden, entfällt größtenteils eine reguläre wissenschaftliche Schreibübung, sodass die Vorbereitung der Abschlussarbeit am Ende der Studienzzeit für viele die erste große Herausforderung im Bereich des akademischen Schreibens darstellt. Schon deshalb dürfte es sich als lohnend erweisen, sich mit diesem Desiderat im akademischen Curriculum intensiv auseinanderzusetzen und dem Schreiben den Stellenwert zuzubilligen, der ihm tatsächlich gebührt. Wünschenswert und förderlich für einen effizienten Schreibprozess wäre eine integrative Konzipierung der sprachpraxisorientierten Lehrveranstaltungen. Ein Beispiel dafür sind Seminare, wie ich sie noch von meinem Studium an der Universität Zielona Góra (Polen) her kenne. Bereits ab dem ersten Semester wurde hier das Schreiben neben den Grundfertigkeiten Lesen und Hören geübt, sodass keine künstliche Aufsplitterung in einzelne Fertigkeiten vorgelegen hat. Heute werden derartige integrative Kurse nicht mehr angeboten. Stattdessen bietet man den Studierenden Seminare aus dem Bereich der peripheren „Bindestrich-Linguistiken“ an mit dem Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit der Studienabgänger auf dem Arbeitsmarkt zu verstärken. Diesem ökonomischen Kalkül folgend wird u. a. das Schreibmodul vielerorts in Polen aus den Curricula gestrichen.

Vor diesem Hintergrund scheint eine Diskussion um die disziplinäre Standortbestimmung des Germanistikstudiums an ausländischen, darunter polnischen Universitäten von großer Dringlichkeit zu sein. Die fortschreitende inhaltliche Fokusverschiebung innerhalb des philologischen Studienangebots sowie die langsame Verdrängung der philologischen Fächer durch die sog. berufsorientierten *skills* müssen unbedingt überdacht werden. Was nun speziell das Problem des Artikelgebrauchs anbelangt, so zeigt sich, dass die Textkompetenz ohne grundlegende Text- und Grammatikkenntnisse nicht erfolgreich eingesetzt werden kann. Deswegen sollten alle unsere Bemühungen als Lehrende darauf ausgerichtet werden, den Studierenden während ihrer akademischen Ausbildung einen möglichst zuverlässigen sprachlichen Apparat zu vermitteln, mit dem sie sich in jeder (Schreib-)Situation bewähren können.

Literatur

- Bisle-Müller, Hansjörg (1991): Artikelwörter im Deutschen. Semantische und pragmatische Aspekte ihrer Verwendung. Tübingen: Niemeyer.
- Busse, Joachim (1993): „der“, „die“ oder „das“? Übungen zum Artikel. Deutsch üben. Bd. 8. Ismaning/München: Verlag für Deutsch.
- Cirko, Lesław (2013): Deutsch als Sprache der Wissenschaft aus der Sicht eines Auslandsgermanisten. In: Deutsch in den Wissenschaften. Beiträge zu Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache Deutsch. München: Klett-Langenscheidt, 72–77.
- Cirko, Lesław (2016): Zur Überpräsenz unbegründeter Demonstrativpro-nomina im linken Feld polnischer gesprochener Sätze. In: Dalmas, Mar-tine/Fabricius-Hansen, Cathrine/Schwinn, Horst (Hrsg.), Variation im europäischen Kontrast. Untersuchungen zum Satzanfang im Deutschen, Französischen, Norwegischen, Polnischen und Ungarischen. Berlin/ New York: de Gruyter, 275–293.
- Czicza, Daniel/Hennig, Mathilde (2011): Zur Pragmatik und Grammatik der Wissenschaftskommunikation. Ein Modellierungsvorschlag. In: Fachsprache 1–2, 36–60.
- Duden-Grammatik = Duden. Die Grammatik (2006). Hrsg. von der Duden-redaktion. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1986): Xenismen und die bleibende Fremdheit eines Fremd-sprachensprechers. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hrsg.), Integration und Identität. Soziokulturelle und psychopädagogische Probleme im Sprach-unterricht mit Ausländern. Tübingen: Narr, 43–54.
- Feilke, Helmuth/Steinhoff, Torsten (2003): Zur Modellierung der Entwick-lung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.), Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/ New York: de Gruyter, 112–128.
- Graefen, Gabriele/Moll, Melanie (2011): Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt/M.: Lang.
- Kispál, Tamás (2014): Wissenschaftssprachliche Kollokationen in Seminar-arbeiten ausländischer Germanistikstudierender. In: Ferraresi, Gisel-la/Liebner, Sarah (Hrsg.), SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013. Göttingen: Universitätsverlag, 235–250.

- Kolde, Gottfried (1989): *Der Artikel in deutschen Sachverhaltsnominalen*. Tübingen: Niemeyer.
- Kotin, Michail (2007): *Die Sprache in statu movendi. Sprachentwicklung zwischen Kontinuität und Wandel. Bd. 2: Kategorie – Prädikation – Diskurs*. Heidelberg: Winter.
- Nerlicki, Krzysztof (2002): *Zur Speicherung und zum produktiven Gebrauch grammatischen Wissens polnischer Germanistikstudenten*. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 187–204.
- Pérennec, Marie-Hélène (1993): „Was leistet der Null-Artikel, falls es ihn gibt?“. In: Vuillaume, Marcel u. a. (Hrsg.), *Studien zur Syntax und Semantik der Nominalgruppe*. Tübingen: Narr, 19–40.
- Petkova-Kessanlis, Mikaela (2010): *Fachsprachliche Kollokationen im linguistischen Diskurs*. In: Āurčo, Peter (Hrsg.), *Feste Wortverbindungen und Lexikographie. Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung*. Berlin/New York: de Gruyter, 115–126.
- Petrova, Svetlana/Solf, Michael (2009): *On the methods of informational-structural analysis in historical texts: A case study on Old High German*. In: Hinterhölzl, Roland/Petrova, Svetlana (Hrsg.), *Information Structure and Language Change: New Approaches to Word Order Variation in Germanic*. Berlin/New York: de Gruyter, 121–160.
- Pimingsdorfer, Thomas (2013): *Wer hat nicht Probleme mit Artikel, na? Zum Gebrauch von definitem, indefinitem oder Null-Artikel im Deutschen für Lernende mit artikellosen Erstsprachen*. Wien: Praesens.
- Pilarský, Jirí (2004): *Zum grammatischen Status des Artikels. Nullartikel vs. Artikellosigkeit*. In: Orosz, Magdolna/Albrecht, Terrance (Hrsg.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest/Bonn: Gesellschaft ungarischer Germanisten/Deutscher Akademischer Austauschdienst, 221–240.
- Prince, Ellen F. (1981): *Towards a Taxonomy of Given-New Information*. In: Cole, Peter (Hrsg.), *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, 223–255.
- Romaine, Suzanne (1995/2): *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Weinrich, Harald (2007): *Textgrammatik der deutschen Sprache, 4., revidierte Aufl.*, Hildesheim: Georg Olms.
- Witwicka-Iwanowska, Magdalena (2012): *Artikelgebrauch im Deutschen. Eine Analyse aus der Perspektive des Polnischen*. Tübingen: Narr.
- Ziem, Alexander (2008): *Sprache und Wissen. Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin/New York: de Gruyter.

Michael Szurawitzki

Schreibstrategien chinesischer Germanistikstudierender in Seminararbeiten der Germanistischen Linguistik¹

Abstract: This paper examines writing strategies of Chinese students of German Linguistics based on a corpus of 20 seminar papers on LSP. The theoretical backdrop is Fleck's notion of *Denkstil*. The analysis focuses on the structures of the papers, intertextuality, the use of secondary literature, on quoting, bibliographies as well as (the lack of) critical discussion.

Keywords: Chinese, German Linguistics, seminar papers, text structure, intertextuality

1 Einführung

Im vorliegenden Beitrag werden Schreibstrategien chinesischer Germanistikstudierender in Seminararbeiten der Germanistischen Linguistik untersucht. Aufgrund der Erfahrungen, die ich im Rahmen meiner Lehrtätigkeit in China gemacht habe, schien mir dieses Thema relevant für das Symposium, das diesem Band zugrunde liegt. Dabei handelt es sich einerseits um einen insgesamt wenig beforschten Bereich; es liegen relativ wenige gesicherte Erkenntnisse dazu vor, wie chinesische Studierende der Germanistik allgemein an ihre schriftlichen Arbeiten herangehen. Die Resultate, die in der Forschungscommunity bekannt sind (vgl. unten), thematisieren zumeist die Probleme, die die Studierenden haben. Lösungsansätze und Implikationen für die Umsetzung innerhalb der Lehre werden bisher kaum angeboten. Hier setzt mein Beitrag an.

Bei deutschen und chinesischen Germanistikstudierenden sind insgesamt – auch kulturell bedingt – sehr verschiedene Herangehensweisen an wissenschaftliche Arbeiten zu beobachten. Der gemeinsame Nenner ist dabei eine Unsicherheit, wie man eigentlich richtig wissenschaftlich schreibt. In Deutschland, vor zwanzig Jahren noch mehr als heute, war das Erlernen wissenschaftlichen Schreibens eine Art *learning by doing*, das v. a. über die Menge der

1 Ich danke den TeilnehmerInnen des Symposions für Ihre Anregungen innerhalb der ausführlichen Diskussion meines Vortrages. Frau Karin Pittner danke ich für die großzügige Einladung. Agnieszka Bitner danke ich für die gewohnt kritische Durchsicht des Manuskripts.

anzufertigenden Hausarbeiten den nötigen Erfolg bringen sollte. Heute ist das wissenschaftliche Schreiben innerhalb der universitären Curricula und Institutionen besser repräsentiert, es existieren eigene Kurse zum Wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben, es gibt teils sogar Schreibzentren usw. In China haben wir eine diametral andere Situation: Dort kann das wissenschaftliche Schreiben nicht in vergleichbarer Weise eingeübt werden, da die allererste schriftliche Arbeit im germanistischen BA-Studium gleichzeitig die BA-Abschlussarbeit ist. Erst im MA-Bereich könnten somit weitere wissenschaftliche Schreiberfahrungen gesammelt werden. MA-Studierende der Germanistischen Linguistik haben somit u. U. noch gar keine linguistische Schreiberfahrung, wenn ihre BA-Arbeit aus einem anderen Bereich stammt, wie etwa der Literaturwissenschaft, der Interkulturellen Kommunikation oder der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.

Wir betrachten hier Schreibstrategien von MA-Studierenden, die in einem Seminar der Germanistischen Linguistik schriftliche Hausarbeiten vorgelegt haben. Die zu beantwortenden Forschungsfragen lauten in unserem Kontext:

- Wie ist die Herangehensweise an wissenschaftliche Hausarbeiten im Bereich Germanistische Linguistik?
- Welche zentralen Probleme stellen sich bei der Umarbeitung einer Seminarpräsentation in eine Hausarbeit?
- Welche interkulturellen (denkstilbedingten) Faktoren spielen eine Rolle?

Mein Text ist wie folgt aufgebaut: Nach einer kurzen Einführung in die Thematik (1.) werden der Forschungsstand und eigene einschlägige Arbeiten (2.) betrachtet. Als theoretischer Hintergrund, auf den danach referiert wird (3.), fungiert das Konzept des wissenschaftlichen Denkstils bei Ludwik Fleck. Es folgen Bemerkungen zum Korpus (4.), das 20 untersuchte Seminararbeiten aus einem MA-Seminar zur Fachsprachenforschung (WS 2016/17) an der Tongji-Universität (Deutsche Fakultät) umfasst. In der Analyse (5.) werden folgende Aspekte betrachtet: Es werden Strukturierung und Aufbau der Arbeiten in den Blick genommen (5.1); danach wird auf Intertextualität fokussiert (5.2), sowohl auf die Verwendung von Sekundärliteratur wie die Zitierweise (inkl. der Gestalt der Literaturverzeichnisse) und die (oft fehlende) kritische Diskussion der Literatur. Als dritter Schritt (5.3) folgt die Betrachtung der vorgenommenen Resultatstransfers bzw. der Kontextualisierung der eigenen empirischen Ergebnisse. Eine Zusammenfassung mit Ausblick (6.) bringt den Abschluss des Beitrages.

2 Forschungsstand und eigene einschlägige Arbeiten

Im Rahmen meiner eigenen Beschäftigung mit studentischer Wissenschaftssprache habe ich (Szurawitzki 2012) eine Studie zu evaluierenden Conclusions in linguistischen Hausarbeiten deutscher Germanistikstudierender vorgelegt. Das Korpus dieser Studie bestand aus Seminararbeiten, die im Jahr 2009 an der Technischen Universität Darmstadt angefertigt worden waren. Auch wenn der Fokus der damaligen Studie anders war als der in dem vorliegenden Aufsatz, so sind gewisse Grundprobleme, speziell solche der Textorganisation, auch damals mindestens in Ansätzen erkennbar gewesen, jedoch nicht so ausgeprägt, dass an dieser Stelle ein genaueres Referat angebracht wäre. Die Sensibilisierung für potenzielle kontrastive Fragestellungen ist jedoch im Prinzip bereits damals erfolgt, zumal die Formulierung „deutsche Germanistikstudierende“ suggeriert, dass die damals untersuchten Arbeiten ausschließlich von inländischen Germanistikstudierenden ohne Migrationshintergrund stammten. Dies lässt sich zum Zeitpunkt der Abfassung des vorliegenden Textes (Frühsommer 2017) so nicht mehr rekonstruieren, ist jedoch aufgrund der Zusammensetzung der Studierendenschaft, so wie ich sie in Erinnerung habe, nicht ganz wahrscheinlich, sondern es kann vermutet werden, dass anderssprachliche und -kulturelle Einflüsse implizit mit auf die Texte eingewirkt haben könnten, auch wenn die AutorInnen rein sprachlich gesehen MuttersprachlerInnen waren. Im kontrastiven deutsch-chinesischen Kontext ist einschlägig bisher meist von chinesischer Seite gearbeitet worden: So können aus dem Bereich der neueren Studien die Arbeiten von Chen (2013) zur Lernmotivation von Germanistikstudenten im Bachelorstudium sowie von Tao (2015) zur potenziellen Erhöhung der Schreibkompetenz chinesischer Germanistikstudierender beim Verfassen wissenschaftlicher Texte genannt werden.

Tao (2017: 208) weist in einer weiteren Studie zu demselben Themenbereich wie (2015) auf Intertextualität als Problemmerkmal hin:

Weiter geben Studierende die Ansichten oder Untersuchungsergebnisse Anderer oft ohne Zitierquellen wieder. E.g. wird in dem ersten Satz und dem letzten Satz in einem Abschnitt des Korpus mit einer Fußnote die jeweilige Quelle angegeben. Die Fakten in der Mitte kommen offenbar nicht aus den beiden Quellen, werden aber ohne Fußnoten in den Text integriert. (Tao 2017: 208)

Zhao/Li (2017) referieren auf referenzielle Intertextualität und weisen auf den interkulturell schwierigen Bereich der Übernahme und Kenntlichmachung fremden Gedankenguts hin, der speziell in den Arbeiten chinesischer Studierender immer wieder ein Problem darstelle:

Die referenzielle Intertextualität wird als eine wichtige Kennzeichnung der wissenschaftlichen Texte angesehen. Sie ist sofern wichtig, als ‚[es][...] nur einen schmalen Grat zwischen dem ignorierten intertextuellen Bezug und dem Plagiat [gibt]. Fremde Gedanken können erst durch Zitieren oder Verweisen angegeben werden, was in der chinesischen Tradition jedoch nicht streng verlangt wird.‘ (Zhao 2014: 202) Die Nicht-Einhaltung der Zitierregeln und die falsche Zusammenstellung des Literaturverzeichnisses sind die häufigsten Probleme in der Abschlussarbeit. (Zhao/Li 2017: 197)

Aus diesen Erkenntnissen heraus rechtfertigt und ergibt sich das im vorliegenden Beitrag gewählte Vorgehen (vgl. auch Forschungsfragen oben unter Punkt 1). Im Folgenden betrachten wir das Denkstilkonzept von Ludwik Fleck im Spannungsfeld unseres Untersuchungskontextes.

3 Zum wissenschaftlichen Denkstil nach Fleck

Wissenschaftlicher Denkstil wird nach Ludwik Fleck (1980: 130, Hervorhebungen im Original) verstanden als *„gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen“*. Für uns kann dies in Verbindung mit studentischen Seminararbeiten auf MA-Niveau – eine BA-Arbeit haben die Studierenden als Art ‚Minimalerfahrung‘ bereits verfasst – so verstanden werden, dass eine Art Wahrnehmung und eine Verarbeitung stattfinden muss, auch es wenn hierzu keine bis wenig explizite Einübung gegeben hat. Woher können solche zur Anwendung kommenden ‚Kompetenzen‘ stammen?

Es treffen in den Seminararbeiten, die Teil der Prüfungsleistung sind, chinesische und deutsche zu berücksichtigende Textsortenkonventionen und Denkstile aufeinander. Wenn im Studium einschlägig nicht viel geübt wurde, so sind die chinesischen Studierenden aber doch Teil eines historisch gesehen sehr hierarchisch organisierten Prüfungssystems, innerhalb dessen sie bereits haben reüssieren müssen. Ohne signifikante Erfolge wären sie nicht in der Lage gewesen, einen Platz an einer renommierten Universität zu erlangen (in unserem Kontext die Tongji-Universität; vgl. 4. zum Korpus). Bereits bei der zentralen landesweiten, oft wegweisenden Hochschuleingangsprüfung, dem sogenannten *gaokao* chin. 高考, mussten sie einem großen Druck standhalten.² Diese Prüfungen sind von der Anlage völlig anders als schriftliche Hausarbeiten im Studium, können jedoch mit Vogelsang (2014), der noch die Beamtenauswahl in China

2 Die Niederschrift des vorliegenden Abschnittes erfolgte am 07.06.2017, dem Tag des *gaokao* in Shanghai.

seit dem europäischen Spätmittelalter beschreibt, als Rückgrat des chinesischen Prüfungssystems, wie es bis heute besteht, angesehen werden:

Die Prüfungen selbst wurden ab dem späten 15. Jahrhundert auf eine Art höheres Formular-Ausfüllen reduziert [...] fortan spielten formale Kriterien eine größere Rolle als inhaltliche. Kritische Nachdenklichkeit wurde durch diese ‚Literatenprüfungen‘ nie gefördert, im Gegenteil: das Prüfungssystem war ein Mechanismus zur Marginalisierung von ‚Querdenkern‘. Es sollte keine Intellektuellen für den Staatsdienst rekrutieren, sondern biedere Denkbürokraten. (Vogelsang 2014: 249)

Auch heute noch beruht (zu) oft das chinesische Prüfungssystem an Schulen und Universitäten fächer- und fakultätsübergreifend darauf, die Prüflinge sehr große Mengen auswendig gelernten Wissens abfragen zu lassen. Bereits in den ersten Schuljahren wird mit dieser Praxis begonnen, später steigern sich die Mengen der zu lernenden/abgefragten Inhalte entsprechend. Im Vergleich mit europäischen LernerInnen schneiden chinesische SchülerInnen und Studierende bei Prüfungstypen, die auf solchem auswendig Gelernten fußen, entsprechend auch im internationalen Vergleich sehr gut ab. Dies hat aber gleichzeitig eine negative Seite: Kreative Elemente sind in der Lernkultur in China so gut wie nicht enthalten, da der Fokus auf der Repetition mit dem Ziel der möglichst exakten Reproduktion liegt. Dies hilft beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten aus nachvollziehbaren Gründen nur bedingt bzw. evoziert Probleme (vgl. 2 oben zur Übernahme Gedankenguts anderer AutorInnen). Überschneidungen im Rahmen von Textsortenkonventionen und Denkstilen im deutsch-chinesischen Vergleich können somit potenziell kaum angenommen werden. Es ist erwartbar, dass die zwei Konzepte jeweils nebeneinander existieren, wie die nachfolgende schematische Darstellung verdeutlichen soll:

Bevor wir zur näheren Betrachtung innerhalb der Analyse gelangen, wird im nächsten Abschnitt zunächst das Untersuchungskorpus erläutert.

4 Korpus

Beim Untersuchungskorpus handelt es sich um linguistische Seminararbeiten der Germanistischen Linguistik an der Tongji-Universität Shanghai aus dem WS 2016/17. Diese sind im MA-Niveau im Rahmen des Seminars ‚Fachsprache‘ vorgelegt worden. Die Autorinnen sind allesamt MuttersprachlerInnen des Chinesischen. Die nachstehende Übersicht gibt einen Überblick über die in den Seminararbeiten bearbeiteten Themen:

Untersuchte Fachbereiche (Anz. Arbeiten in Klammern):

- Medizin (3)
- Physik (3)

- Jura (2); 1 Arbeit einer deutschen Muttersprachlerin
- Politik (3)
- Tourismus (2); 1 nicht bestanden; 1 Plagiat
- Literaturwissenschaft (1); 1 nicht bestanden
- Wirtschaftswissenschaften (3)
- Maschinenbau (3)
- Linguistik (2)

gesamt = 24; hier untersucht = 20 Arbeiten

Die Unterstreichungen in der Übersicht heben hervor, dass aus insgesamt 24 eingereichten Arbeiten insgesamt vier nicht weiter untersucht wurden. Dabei handelt es sich um eine Arbeit einer deutschen Muttersprachlerin (Austauschstudentin), die nicht zum Fokus der hier durchgeführten Untersuchung passt. Ebenso ausgenommen wurde eine Arbeit, in der ein nahezu durchgehendes Plagiat vorlag, ebenso wie zwei nicht bestandene Arbeiten, deren wesentliches gemeinsames Problem darin bestand, dass keine stringente linguistische Argumentation und Untersuchung erkennbar war. Insgesamt wurden somit 20 Arbeiten näher analysiert.

5 Analyse

Die Analyse gliedert sich in drei Teile: Zunächst werden Strukturierung und der Aufbau der Arbeiten näher betrachtet (5.1), bevor auf Intertextualitätsfragen fokussiert wird (5.2). Hierbei steht zunächst die Zitierweise im Vordergrund (5.2.1), danach die Verwendung und Einbindung von Sekundärliteratur (5.2.2). Den dritten und letzten Analyseabschnitt bilden Bemerkungen zu den in den untersuchten Arbeiten unternommenen Resultattransfers und Kontextualisierungen der eigenen (empirischen) Resultate (5.3).

5.1 Strukturierung/Aufbau der Arbeit

Nach der Analyse der 20 näher untersuchten Arbeiten hinsichtlich der Makrostruktur und des Aufbaus ergab sich folgendes Bild: Insgesamt zeigten sich wenig Probleme. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die Studierenden bereits in der Vorbereitung ihrer Referate und Handouts Feedback zu ihren Gliederungen bekommen hatten. Meiner Kenntnis nach waren die Studierenden vorher von anderen DozentInnen nicht explizit angeleitet worden, wie eine germanistische Seminararbeit nach ‚inländischem‘ Verständnis auszusehen hat. Im Entwurfsstadium der Gliederungen wurden die Studierenden konkret angeleitet, wie wissenschaftliche Arbeiten in der Germanistischen Linguistik allgemein

zu strukturieren sind. Wo nötig, erfolgten zumeist leichte Überarbeitungen nach der Referatspräsentation für die Verschriftlichung in Form der Hausarbeit. Insgesamt lässt sich festhalten, dass auf der Basis der Analyse das strukturelle Planen einer Hausarbeit ein Arbeitsschritt ist, der potenziell der chinesischen Lernkultur entgegenkommt. Wie in 3. bereits erwähnt beruht diese in China schon historisch auf dem Wiederholen, dem Auswendiglernen, dem Reproduzieren und auch der Imitation. Diese Prozeduren sind in China – im Gegensatz zur westlichen Wissenschaftswelt – häufiger positiv konnotiert. Dies hat damit zu tun, dass ein ‚Imitieren‘ usw. als Akt der Respektsbekundung gegenüber dem Urheber verstanden wird. Dasselbe wird im Westen oft hingegen schlicht als Plagiat charakterisiert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die untersuchten Seminararbeiten strukturell keine Probleme aufweisen.

5.2 Intertextualität

Zunächst erfolgen in dem vorliegenden Abschnitt Bemerkungen zu den in den analysierten Arbeiten verwendeten Zitierweisen (5.2.1), danach wird auf die Einbindung von Sekundärliteratur fokussiert (5.2.2).

5.2.1 Zitierweise

Das heutzutage in der (Germanistischen) Linguistik allgemein übliche Harvard-Zitiersystem war im Rahmen des Seminars eingeführt und als obligatorisch für Referate und Hausarbeiten angegeben worden. Im Rahmen der Referate schien die Verwendung noch zumeist geglückt (wenn man die PowerPoint-Präsentationen analysiert), auf den obligatorischen Handouts und später in den Hausarbeiten zeigten sich jedoch Probleme. Dies gilt auch für die Form der Bibliographien. Was ließ sich beobachten?

Oft liegt in den untersuchten Arbeiten eine auf den ersten Blick eigenwillige Vermengung des Harvard- mit dem Oxford-Zitiersystem (Hinweise in Fußnoten) vor. Es gibt Durchmischungen, oft liegen Inkonsequenzen vor, stringent wird meist nicht zitiert. Als durchaus repräsentatives Beispiel kann der nachfolgend abgedruckte Ausschnitt in Abb. 1 aus einer der untersuchten Seminararbeit gelten (mit Kurzzitaten in Fußnoten bei erstmaliger Nennung, eigentlich sind dort Langzitate notwendig):

Eine Analyse aller 20 Arbeiten zeigte in verschiedenen Mischformen (vgl. oben; ergänzt aber auch um Harvard-Kurzzitate im Fließtext gepaart mit ansonsten fußnotenbasierter Zitierung) inkohärent gearbeitete Zitate und Literaturverzeichnisse bei insgesamt 19 Arbeiten; nur eine einzige (!) war durchgehend korrekt im vorgegebenen Sinne gearbeitet.

2 Theoretische Grundlage

2.1 Fachsprachen

2.1.1 Definition der Fachsprachen

Laut Roelcke lassen sich bei der Bestimmung der Fachsprachen mindestens drei grundsätzlich verschiedene Forschungsansätze und die ihnen jeweils entsprechenden Fachsprachenkonzeptionen unterscheiden, und zwar das systemlinguistische Inventarmodell, das pragmalinguistische Kontextmodell und das kognitionslinguistische Funktionsmodell.²

Das systemlinguistische Inventarmodell ist eine Leistung der linguistischen Fachsprachenforschung. Nach Roelcke „ist [...] dieses Modell vor allem an dem gemeinsamen Zeichensystem von Produzent und Rezipient orientiert und betrachtet eine Fachsprache dementsprechend als ein System sprachlicher Zeichen, das im Rahmen fachlicher Kommunikation Verwendung findet, [...] und setzt in der Regel an dessen lexikalischen Inventar und syntaktischen Regeln an.“³

In der Mitte der 70er Jahre hat Lothar Hoffmann Fachsprache dem systemlinguistischen Inventarmodell zufolge eine bekannte Definition gegeben, die lautet: „Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem

¹ Vgl. Pittner 2013, S. 79.

² Vgl. Roelcke 2010, S. 14.

³ Vgl. ebd.

Abb. 1: Ausschnitt aus einer Seminararbeit mit Inkonsistenzen bei der Zitierweise

Bei der Erstellung der Literaturverzeichnisse zeigte sich noch ein weiteres Problem: Die Ordnungssystematik ist zumeist nicht alphabetisch, sondern mit Ordnungszahlen in der Reihenfolge der Zitierung durchgeführt. Eine solche Vorgehensweise kennen wir in der Wissenschaftssprache für den deutschen Sprachraum am ehesten noch aus der medizinischen Forschung. Dies kann aber nicht als Erklärungsansatz für die Verwendung in den hier untersuchten

linguistischen Seminararbeiten der chinesischen Studierenden gelten. Vielmehr hat eine solche Anordnung – die die Hinweise des deutschen Lehrenden ignoriert – ihre Erklärung darin, dass die Tongji-Universität³ für die Abschlussarbeiten auf BA- und MA-Niveau fächerübergreifend eine solche Zitierweise verbindlich vorschreibt. Aus meiner Sicht ist eine solche präskriptive Regelung höchst problematisch, da disziplinäre Traditionen womöglich auch in anderen Fächern als der Germanistik bzw. Germanistischen Linguistik – zumindest lässt sich dies aus meiner Position mit Sicherheit für die an der Tongji-Universität auch präsente anglistische Linguistik sagen – als nicht bindend angesehen werden. Zur Illustration kann das nachfolgend abgebildete Beispiel in Abb. 2 dienen:

Zur Form der Literaturverzeichnisse lässt sich anhand einiger der in Abb. 2 abgedruckten Verweise noch folgendes anmerken: Aufgrund der ausgeprägten inter- bzw. gar transkulturell geprägten konsultierten Literatur müssen Wege gesucht werden, wie einzelne Titel geeignet zitiert werden, so dass möglichst wenige rezeptive Schwierigkeiten entstehen, speziell auch für den Fall, dass jemand, der/die nicht MuttersprachlerIn des Chinesischen ist, diese Arbeiten konsultiert. Blicken wir zunächst auf Verweis [4]: Dieser kann als Beispiel für eine potenziell sehr gelungene Zitation angesehen werden, da im germanistischen Sinne zunächst der Titel in deutscher Sprache genannt ist und die bibliographische Angabe vollständig ist. Nachgestellt steht die ebenso vollständige Angabe auf Chinesisch. Bei den Verweisen [5] sowie [7] stellen sich jedoch Probleme ein: Hier sind zwar Umschriften der Titel in die Pinyin-Umschrift, eine gängige Aussprache-Standardisierungsform, vorgenommen, Übersetzungen in das Deutsche fehlen jedoch. Für chinesische Studierende und Lehrende, die jeweils Deutsch können, mag dies in Ordnung sein (und potenziell innerhalb nur von diesem RezipientInnenkreis gelesenen Arbeiten sogar unsanktioniert durchgehen), für deutschsprachige Lehrkräfte oder die weitere germanistische *scientific community* muss eine solche Zitierweise hingegen als nicht akzeptabel angesehen werden. Weitergehende Probleme manifestieren sich letztlich weniger für Studierende als für chinesische (Nachwuchs-)WissenschaftlerInnen, die Beiträge für Sammelbände im deutschsprachigen Raum einreichen und das Literaturverzeichnis so verfassen, wie sie es aus China gewohnt sind. Den deutschsprachigen HerausgeberInnen genügen solche Beiträge dann oft formal nicht

3 Und vermutlich noch diverse weitere chinesische Universitäten, dies konnte nicht gesondert überprüft werden und würde den Rahmen der vorliegenden Untersuchung sprengen.

6. Literaturverzeichnis

- [1] Barbara Sandig: *Stilistik der deutschen Sprache / von Babara Sandig*. –Berlin; New York: de Gruyter, 1986.
- [2] Bernhard Asmuth: *Stilistik*, Luise Berg-Ehlers, Westdeutscher Verlag, 1978.
- [3] Bernhard Sowinski: *Deutsche Stilistik*, Fisher Taschenbuch Verlag, 1978.
- [4] Ding weixiang: *Technisches Deutsch*, Tongji University Press, 9.2010.
丁伟祥: 《科技德语教程》, 同济大学出版社, 2010年9月。
- [5] He Gujia: „Keji Yingyu Yuyan Tedian“, In: Chinese Science & Technology Tanslations Journal, Vol. 11, No. 4, Nov.1998.
何固佳: 《科技英语语言特点》, 中南工学院基础部, 中国科技翻译, 11(4), 1998年11月。
- [6] Hans-Werner Eroms: *Stil und Stilistik: Eine Einführung*, Erich Schmidt Verlag, 2014.
- [7] Li Sisi: „Yingyu Keji Wenti De Cihui Tedian“, In: Technikwind, Jan. 2013.
李思思: 《英语科技文体的词汇特点》, 山西太原, 科技风, 2013.1(下)

Abb. 2: Ausschnitt aus einem Literaturverzeichnis

(dies war meine Erfahrung während der Herausgabe der Akten des XIII. IVG-Kongresses Shanghai 2015; Zhu/Zhao/Szurawitzki 2016ff.).

Aus dem Gesagten lassen sich für den vorliegenden Abschnitt die folgenden Schlussfolgerungen ableiten:

- Die verwendeten Textsortenkonventionen ähneln zwar den im deutschsprachigen inländischen Kontext üblichen, aber weichen öfter teils erheblich ab.
- Die Ursache sind Chinesische (hier: universitäre) Vorschriften zur formalen Gestalt von v. a. Abschlussarbeiten, die implizit als bindender angenommen werden als die Hinweise der deutschsprachigen Lehrenden.
- An dieser Stelle wird das Reproduzieren und Imitieren zum Bumerang.

5.2.2 Verwendung von Sekundärliteratur

Als größtes Problem bei der Verwendung von Sekundärliteratur ist die bei den untersuchten Arbeiten meist fehlende kritische Diskussion anzusehen.

Forschungsinfrastrukturelle Rahmenbedingungen erschweren an diesem Punkt die Arbeit von Studierenden wie Forschenden in China. Vor allem die Bibliotheksbestände sind – auch im auslandsgermanistischen Vergleich – nicht konkurrenzfähig. Meines Erachtens könnten ggf. die Bestrebungen verstärkt werden, sich diesem Problem proaktiv zu stellen und die Situation zu ändern. In diesem Zusammenhang hervorzuheben wäre etwa eine Antragsinitiative zur Anschaffung relevanter Nachschlagewerke und neuer Literatur für die germanistische Bibliothek der Tongji-Universität (vgl. Szurawitzki 2016).⁴

Die Folge der häufig noch unzulänglich ausgestatteten Bibliotheken ist die zu wenig ausgeprägte Einbindung relevanter und v. a. aktueller Sekundärliteratur. Es ist angesichts der Digitalisierung auch beobachtbar, dass der aktuellen chinesischen Studierendengeneration anscheinend schon die Fähigkeit abhandengekommen ist, mit physischen Büchern zu arbeiten, d. h. Sekundärliteratur zu lokalisieren, relevante Inhalte zu exzerpieren und sukzessive geeignet in ihren Arbeiten zu verwenden. Als konkretes Beispiel im gegebenen Kontext kann der Band *Fachsprachen* aus der Reihe der *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)* angeführt werden, der in der germanistischen Abteilung der Bibliothek der Tongji-Universität frei zugänglich ist.⁵ Trotz wiederholter Hinweise auf die wichtige Rolle des Bandes findet er sich nur in zwei von zwanzig untersuchten Arbeiten zitiert. Zumeist sind insgesamt am häufigsten online leicht auffindbare Werke angeführt; teils stellt sich dabei die Frage nach der Zitierfähigkeit solcher Quellen. Es wäre m. E. jedoch eine eigene Studie wert, zu erforschen, inwiefern zwischen relevanten zitierfähigen und aussagekräftigen Inhalten einerseits und eher ‚dubiosen‘ Quellen andererseits gewichtet wird. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung kann dies jedenfalls nicht geleistet werden.

Gewisse Literatur wird nach meinen Resultaten tendenziell zu stark gewichtet: Dies gilt v. a. für Thorsten Roelckes Band *Fachsprachen* (Roelcke 2010). Dieser war als relevante Seminarliteratur bekannt gegeben und den Studierenden zur Verfügung gestellt worden. Weitergehende Anstrengungen, darüber hinaus (inkl. der in Roelcke 2010 zitierten Literatur) speziell aktuellere Forschungen

4 Die Initiative geht zurück auf Björn Rothstein von der Ruhr-Universität Bochum und Jianhua Zhu von der Tongji-Universität, sie wurde gefördert durch die Thyssen-Stiftung.

5 Viele Handbücher der HSK-Reihe stehen in der sog. Heinrich-Pfeiffer-Bibliothek hinter Schloss und Riegel, daher kennen viele Studierende diese nicht. Ich verweise in Szurawitzki (2016) darauf.

einzubinden, gab es hingegen kaum. Teils ist dies auch durch die in China greifenden Restriktionen hinsichtlich der Internetnutzung bedingt (so ist u. a. Google blockiert). Allerdings scheint mir, es existiere auch kein Bewusstsein vonseiten der Studierenden, auf aktuellste Forschungstrends eingehen zu müssen. Die vorgenommene Reproduktion bzw. die ausschnittweisen Referate gelingen oft einerseits gut, andererseits fehlt häufig die aus der muttersprachlichen Germanistik heraus gewohnte kritische Auseinandersetzung. Statt dessen streben während des Vortrags der Referate im Seminar gleich drei Teilnehmerinnen *expressis verbis* danach, Roelckes (2010) Thesen zu bestätigen. Eine vierte Referentin beeilte sich nach vorher entsprechend negativ ausgefallenem Feedback noch zu sagen: [...] *oder eben nicht*. Ein solches Beispiel zur Bestätigung Roelckes findet sich in einer Arbeit zur Fachsprache der Physik: (1) *Zusammenfassend kann man sagen, dass fachsprachliche Merkmale der physikalischen Texten [sic] aus der Webseite von Welt der Physik auf der Ebene der Wortbildungs- und Flexionsmorphologie den meisten von Thorsten Roelcke aufgefassten Besonderheiten entsprechen.*

Offenbar ist das Konzept der Überprüfung von eingangs gestellten Hypothesen (Verifizierung vs. Falsifizierung) den chinesischen Studierenden bis dahin nicht in einer Form vermittelt worden, die den Ansprüchen deutschsprachiger Lehrender auf MA-Niveau genügen würden. Hierzu ist anzumerken, dass die untersuchten Arbeiten allesamt von Studierenden verfasst wurden, die immerhin bereits den BA-Abschluss abgelegt haben. Es zeigt sich aber offenkundig auf der Basis des hier Beobachteten, dass die Infragestellung des gedruckten Wortes aus chinesischer Perspektive auch (inter-)kulturell als eine als heikel begriffene, da kaum praktizierte Tätigkeit gilt. Autoritäten – etwa professoraler Art – werden nun einmal nicht infrage gestellt, zumindest nicht von studentischer Seite. Für das Wissenschaftliche Schreiben nach westlichem Verständnis sind solche Fähigkeiten jedoch unabdingbar. Perspektivisch ist dies sicher nicht einfach zu implementieren. In die einschlägigen Lehrbücher des Deutschen als Wissenschaftssprache könnten kurze geeignete Abschnitte, die diese Thematik behandeln, sicher gewinnbringend eingearbeitet werden. Schaut man auf die existierende Literatur (etwa Graefen/Moll 2011, zuletzt Moll/Thielmann 2016), so fehlen (noch) entsprechende interkulturelle Hinweise.

5.3 Resultatstransfer/Kontextualisierung der Ergebnisse

Nach meinen Analysen scheinen Resultatstransfer bzw. die Kontextualisierung der eigenen (empirischen) Ergebnisse für die chinesischen Germanistik-Studierenden

Neuland zu sein. Dementsprechend finden sich diese Schritte nicht in den untersuchten Arbeiten. Weitergehende Reflexionen finden kaum statt. In keiner einzigen Seminararbeit finden sich im abschließenden Teil Rückbezüge auf die Sekundärliteratur, auch wenn (vgl. oben) teilweise z. B. explizit das Vorhaben geäußert wurde, Roelcke (2010) zu bestätigen. Es finden sich einige wenige Bemerkungen, die die Aussagekraft der eigenen Resultate mit Blick auf die Überschaubarkeit der Untersuchungskorpora einschränken; diese sind dann verbunden mit Hinweisen darauf, dass weitere Studien notwendig seien, um gesichertere Resultate vorlegen zu können: (2) *Dies ist eine Beschränkung für meine Analyse, weil das Korpus nicht hinreichend groß sind [sic!]. Angesichts dieser Lücke kann man in nachfolgenden Untersuchungen darauf eingehen.* Im Vergleich der drei untersuchten Punkte ist der vorliegende der am wenigsten ergiebige.

6 Zusammenfassung/Ausblick

In Beantwortung der eingangs aufgeworfenen Forschungsfragen kann auf der Basis des analysierten Korpus das Folgende festgehalten werden: Die Herangehensweise der chinesischen MA-Studierenden an Hausarbeiten der Germanistischen Linguistik lässt sich als allgemein unsicher charakterisieren. Dies rührt daher, dass sie meist mit Ausnahme ihrer BA-Arbeit noch völlig unerfahren im wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind. Punktuell mag mehr Erfahrung existieren, speziell in solchen Fällen, in denen während des Austauschstudiums in Deutschland oder Österreich innerhalb von Seminaren andere Hausarbeiten verfasst worden sind. Erfahrungsgemäß ist dies aber eher die Ausnahme; zumeist wählen die chinesischen Germanistik-Studierenden bei ihren meist ein Semester langen Aufhaltenen im deutschsprachigen Raum lieber Kurse mit Abschlussklausuren als Prüfungsform als sich der Anstrengung zu unterwerfen, Hausarbeiten zu schreiben. Für die Lehre in den chinesischen MA-Studiengängen bedeutet dies, dass sich frühzeitige Anleitung und kontinuierliche Betreuung anbieten, besonders schon im Entwurfsstadium der Gliederungen und Seminarpräsentationen sowie der Handouts/über mündliches Feedback unmittelbar nach dem Referat wie später über weitere Korrekturen fortgeschrittener Textfassungen.

Mit Blick auf die Intertextualität ergeben sich Probleme bei der Einbettung der verwendeten Sekundärliteratur. Dies bestätigt die Befunde, die Tao (2017) vorgelegt hat. Ergänzend kann mehrfach eine schwere Lesbarkeit der Arbeiten aufgrund ausgeprägter Verschachtelungen von

Zitaten konstatiert werden. Dies erschwert jeweils die Bewertbarkeit, v. a. hinsichtlich der Einschätzung des Eigenanteils der Studierenden am einge-reichten Text⁶:

(3) *Eine dritte wichtige funktionale Eigenschaft von Fachsprachen ist Ökonomie. Darunter versteht man, „dass bei einem bestimmten sprachlichen Einsatz eine maximale fachliche Darstellung erzielt wird, oder dass eine bestimmte fachliche Darstellung durch einen minimalen sprachlichen Einsatz erfolgt.“¹¹ [...] Wie bereits im Falle der fachsprachlichen Verständlichkeit gilt auch hier, dass fachsprachliche Ökonomie keine funktionale Eigenschaft von Fachsprachen per se darstellt, sondern immer in Abhängigkeit von den Produzenten und Rezipienten fachsprachlicher Kommunikation zu betrachten ist.¹² [Zitat aus dem Theorieteil der Seminararbeit „Lexikalische und syntaktische Eigenschaften der Fachsprache des Tourismus“]*

Bei diesem Zitat steht FN 11 für einen Originalbeleg aus Roelcke (2010), der wortwörtlich übernommen ist. FN 12 suggeriert eine Paraphrase, jedoch ist der Teil ebenfalls eine exakte Übernahme, obwohl diese nicht in der adäquaten Form kenntlich gemacht wurde. Die Lektüre von Dozenten-seite muss entsprechend jeweils streng evaluieren, inwiefern korrekt zitiert wird.

Schaut man auf den Bereich der Interkulturalität, so kann abschließend das Folgende festgehalten werden: Vermutlich spielen die aus der Rezeption chinesischsprachiger wissenschaftlicher Literatur bekannten Muster bzw. Vorschriften eine große Rolle (Textsorten-, Formulierungskonventionen etc.). Dies resultiert wahrscheinlich – das legen meine Untersuchungen nahe – in einer ‚Imitation‘ des chinesischen wissenschaftlichen Stils – *auf Deutsch*.⁷ Diejenigen chinesischen KollegInnen, die durch erfolgreiche Publikationstätigkeit auf Deutsch eigentlich durch ihre Lehre diese Probleme bei der Wurzel packen und bekämpfen könnten, könnten dies m. E. umsetzen. Es scheint so zu sein, dass mit einem nicht mit den Studierenden geteilten Wissensschatz die Stellung in der Hierarchie abgesichert werden soll. Gezielte Unterweisung der Studierenden im Wissenschaftlichen Schreiben müsste dem entgegenwirken, entsprechende Vorschläge sind bereits an die Fakultät gerichtet worden.

6 Dies trifft speziell auf die wegen Plagiat aus der sonstigen Analyse exkludierten Arbeiten zu. Daher stammt (3) auch aus einer der plagiierten Arbeiten.

7 Dies ist auch in der DaF-Lehre problematisch: ‚Typisch chinesische‘ Muster werden auf den deutschsprachigen Kontext projiziert und auf Deutsch nachgeahmt.

Literatur

- Chen, Xiaoyun (2013): Empirische Untersuchung zur Lernmotivation der Germanistikstudenten im Bachelorstudium. Magisterarbeit Tongji-Universität Shanghai.
- Fleck, Ludwik (1980 [1935]): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung, hrsg. von Lothar Schäfer/Thomas Schnelle. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Graefen, Gabriele/Moll, Melanie (2011): Wissenschaftssprache Deutsch: Lesen – Verstehen – Schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt/M.: Lang.
- Moll, Melanie/Thielmann, Winfried (2016): Wissenschaftliches Deutsch: Verstehen, schreiben, sprechen. Konstanz: UVK. (= UTB 4650)
- Roelcke, Thorsten (³2010): Fachsprachen. Berlin: Erich Schmidt.
- Szurawitzki, Michael (2012): Evaluierende Conclusions – Eine Untersuchung germanistischer studentischer Hausarbeiten zur linguistischen Wissenschaftssprache. In: Tinnefeld, Thomas et al. (Hrsg.), Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen – Ausrichtung – Spezifik. Saarbrücken: htw saar, 347–358.
- Szurawitzki, Michael (2016): Tongji-Arbeitsbibliographie Germanistische Sprachwissenschaft. 2., ergänzte Auflage. Frankfurt/M.: Universitätsbibliothek Frankfurt am Main. Online: <http://publikationen.ub.unifrFrankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/38701> [4.1. 2016]
- Tao, Zhuo (2015): Didaktische Überlegungen zur Erhöhung der Schreibkompetenz von chinesischen Germanistikstudierenden beim Verfassen wissenschaftlicher Texte. In: Spillner, Bernd (Hrsg.), Kontrastive Fachsprachenforschung deutsch-chinesisch. Tübingen: Stauffenburg, 157–167.
- Tao, Zhuo (2017): Kooperationen zwischen chinesischen und deutschen Hochschulen zur Erhöhung studentischer wissenschaftlicher Schreibkompetenz. In: Zhu, Jianhua/Zhao, Jin/Szurawitzki, Michael (Hrsg.), Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Akten des XIII. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), Shanghai, 23.-30.8. 2015. Band 5: Sprachpflege und Sprachkritik als gesellschaftliche Aufgaben – Wie kann man in der heutigen Zeit der Globalisierung die deutsche Sprache in der Welt (optimal) fördern? – Inter- und Transkulturalität bei internationalen Kooperationen im Hochschulbereich: Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache – Lernplattformen zum virtuellen Lernen: was bringen sie für Lernen und Lehren und welche Chancen und Möglichkeiten für die internationale Germanistik – Bedeutung und Vermittlung des Deutschen für Fach- und Berufskommunikation weltweit. Frankfurt/M.: Lang, 207–211.

- Vogelsang, Kai (2014): *Kleine Geschichte Chinas*. Stuttgart: Reclam.
- Zhao, Jin (2014): Wissenschaftliche Texte in der Germanistikausbildung in China: Linguistische und didaktische Diskussionen. *Muttersprache* 124/3, 193–205.
- Zhao, Jin/Li, Yifan (2017): Wissenschaftliches Schreiben der Germanistikstudenten: Probleme und Vorschläge. In: Zhao, Jin/Szurawitzki, Michael (Hrsg.), *Nachhaltigkeit und Germanistik: Fokus, Kontrast und Konzept*. Frankfurt/M.: Lang, 191–200.
- Zhu, Jianhua/Zhao, Jin/Szurawitzki, Michael (Hrsg.) (2016-): *Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Akten des XIII. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)*, Shanghai, 23.-30.8. 2015. Frankfurt/M.: Lang. [bisher acht Bände erschienen]

Tadeusz Zuchewicz

Gliederung studentischer Texte im deutsch-polnischen Sprachvergleich¹

Abstract: Based on studies of the writing process and problem solving, this paper deals with the question how German and Polish students of German philology write their Master's thesis. The object of analysis is not language proficiency itself, but the ability to compose complex texts with a focus on text structure.

Keywords: academic writing, problem solving, composing texts, text structure, language comparison

1 Die Problemlage

Die Fähigkeit, Texte zu verfassen, spielt im akademischen Leben eine zentrale Rolle. Wer nicht schriftlich kommunizieren kann, dem fällt es schwer, komplizierte Sachverhalte in besonders schreibintensiven sprach- und literaturwissenschaftlichen Fächern transparent zu machen. Das bestätigen die studentischen schriftlichen Haus- und Abschlussarbeiten, die oft von mangelhafter sprachlicher und inhaltlicher Qualität sind. Viele Studenten unterschätzen die Schwierigkeiten, die mit dem Abfassen von studienrelevanten Textsorten verbunden sind und verlassen sich vielfach auf ihre Intuition und Imitation. Einen erheblichen Einfluss auf die Schreibfähigkeiten und Schreibgewohnheiten angehender Schreiber üben die elektronischen Medien aus. Einerseits haben Internet und E-Mail die schriftliche Kommunikation wesentlich vereinfacht und den elitären Charakter des Schreibens aufgehoben, indem nicht nur Schüler und Studierende viel mehr und häufiger schreiben als je zuvor. Andererseits aber verführen die neuen Kommunikationsmittel zu konzeptionellen, stilistischen und orthographischen Nachlässigkeiten, da der durchschnittliche Internet-Benutzer schreibt, wie er spricht.

1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Interdiskurs-Projekts, das auf der polnischen Seite gefördert wurde durch das Narodowe Centrum Nauki (NCN, Polnische Nationale Wissenschaftsstiftung, Nummer der Entscheidung DEC-2013/08/M/HS2/00044) und auf der deutschen Seite durch die Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung (DPWS, Projekt 2014–19).

Der Ratschlag: *Schreib, wie du sprichst* hat eine lange Tradition in der Schreibdidaktik. Johann Christoph Adelung hatte bereits 1788 einen solchen Grundsatz für das Schreiben formuliert, der neben vielen anderen Einzelvorschlägen zur Normierung der deutschen Sprache dienen sollte:

Schreib das Deutsche und was als Deutsch betrachtet wird, mit den eingeführten Schriftzeichen, so wie du sprichst, der allgemeinen besten Aussprache gemäß, mit Beobachtung der erweislichen nächsten Abstammung und, wo diese aufhört, des allgemeinen Gebrauches. (Adelung 1788: 17)

Nach über zwei Jahrhunderten kehrt nun das geschriebene Wort in Form „geschriebener Umgangssprache“ in die Kommunikation zurück. Natürlich sind die Umstände anders: Die mit dem Computer eingeleitete digitale Wende ist unumkehrbar und lässt das Schreiben mehr zur Lust denn zur Last werden. Aber die normativen Standards in wissenschaftlichen Texten sind anders als in Textsorten des alltäglichen Gebrauchs. Die studienrelevanten Texte entstehen meist nicht spontan, sondern im Prozess aufwendiger Produktionsvorgänge mit mehreren Planungs-, Überarbeitungs- und Korrekturphasen, was als Hauptmerkmal des problemlösungsorientierten Schreibens gilt. Die Kenntnis der jeweiligen Fachsprache, der bevorzugt verwendeten grammatischen Mittel sowie der Formen und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens entscheiden darüber, inwiefern der Verfasser die wissenschaftlichen Erkenntnisse adressatenbezogen abstimmen, logisch strukturieren und im Endeffekt kommunizierbar machen kann. Hier sind viele Studenten überfordert, aber nicht mehr nur auf sich selbst oder ihre Intuition gestellt.

Die kognitiv orientierte Schreibforschung lieferte inzwischen eine Vielzahl von Ratgebern und Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben. Seit der letzten Jahrhundertwende sind sowohl im deutschen Sprachraum als auch auf dem polnischen Markt Hunderte von Monographien erschienen (vgl. Cirko et al., 2017; Plinta 2016), die zum Teil fachübergreifend verallgemeinerbare technisch-konzeptionelle Folgerungen enthalten. Manche von ihnen versprechen zwar mehr, als sie bieten können, wenn da von Garantien oder Rezepten für erfolgreiches Schreiben die Rede ist. Auch widersprüchliche Thesen sind darin zu finden, wenn manche Autoren für kurze Sätze plädieren, diese Forderung aber mit langen Sätzen formulieren. Aber der Wert von Denkanstößen und Tipps sowohl von der Werkstatt erfahrener Schreibexperten (vgl. Narr/Stary 1999) als auch von empirischen Untersuchungen (vgl. Merz-Grötsch 2000) ist für Schreibnovizen nicht zu unterschätzen. Schreibkönnen ist nicht selbstverständlich, aber man kann es lernen, indem man vor allem viel übt. Die zahlreichen Anregungen helfen dabei, sowohl typische als auch verfestigte Probleme im Studium zu überwinden.

Der vorliegende Beitrag knüpft an die Untersuchungen zum Prozess wissenschaftlichen Arbeitens und schriftlichen Problemlösens im Studium an. Im Fokus der empirischen Analyse stehen 20 Master- bzw. Magisterarbeiten, die von deutschen und polnischen Germanistikstudenten in Deutsch, an verschiedenen deutschen und polnischen Universitäten verfasst und als gut bis sehr gut bewertet wurden. Das Ziel der Untersuchung ist es, Aufschluss darüber zu geben, welche Anforderungen mit der wissenschaftlichen Textproduktion verbunden sind, um ein entsprechendes Problembewusstsein bei den künftigen Germanisten zu wecken bzw. zu stärken.

2 Vorleistungen zum wissenschaftlichen Schreiben

Bevor die Studenten sich an das Schreiben ihrer Abschlussarbeit heranmachen, haben sie schon eine Menge an Schreiberfahrungen gesammelt. Abgesehen von den kommunikativen Gebrauchstextsorten wie Lebenslauf, Bewerbung, offizieller Brief, Privatbrief, Antrag etc. haben sie Textsorten verfasst, die eine besondere Rolle im Studium spielen und wichtige Bestandteile wissenschaftlichen Formulierens sind. Dabei kommt es immer wieder vor, dass statistische Angaben aus Tabellen oder Informationen aus Schaubildern und Diagrammen ausgewertet werden; schriftliche Meinungsäußerungen, Stellungnahmen oder Beurteilungen werden in Kommentartexten oder Kurzreferaten dargeboten. Die angemessene Beherrschung dieser Kompetenzen ist keine Glückssache, sondern Resultat gezielter Übung im Prozess der Textgestaltung.

Die Menge an Schreiberfahrungen ist bei deutschen Studenten offensichtlich viel größer als bei polnischen. Dafür sprechen u. a. folgende Tatsachen: Das Germanistikstudium in Deutschland ist in viel stärkerem Maße als in Polen ein schreibendes Studieren. Nach zehn Semestern der Regelstudienzeit hat ein deutscher Student eine Vielzahl von Klausuren und anspruchsvollen Hausarbeiten geschrieben, bis er dann mit der Abschlussarbeit beginnt. Im polnischen Germanistikstudium wird zwar auch viel geschrieben, jedoch ein großer Teil dieser Aktivitäten ist nicht der Entwicklung des Schreibens als Zieltätigkeit, sondern dem Schreiben als Mittlertätigkeit gewidmet. Schreibend soll die kommunikative Kompetenz erworben werden – häufig mit Akzentsetzung auf die mündliche Sprachhandlungsfähigkeit. Der höchste Leistungsnachweis wird in dieser Situation paradoxerweise schriftlich abverlangt, und zwar als Kompetenz im wissenschaftlichen Arbeiten und Problemlösen. Die Hoffnung, dass die polnischen Germanistikstudenten auf muttersprachliche Schreiberfahrungen aus der gymnasialen Oberstufe zurückgreifen können, ist trügerisch. Auch wenn bestimmte Normen und Verfahrensweisen (wie z. B. Orientierung auf den Leser oder

Textsortenmuster) auf kommunikative Aufgaben in der Fremdsprache Deutsch teilweise übertragbar sind, bringen die Studienanfänger ungenügende Schreibfertigkeiten aus dem Abitur mit. Es zeichnet sich sogar die Tendenz ab, dass sie das Schreiben verlernen. Wie dem Bericht der Zentralen Prüfungskommission zu entnehmen ist, konnte man in den Abituraufsätzen von 2016 auffallende Probleme im Bereich Syntax, Interpunktion, Aufbau von Argumentationsfolgen und Sicherung lokaler und globaler Textkohärenz feststellen. Dieser negative Trend setzte sich 2017 fort. Im Pflichtfach Polnisch (erweitertes Niveau) erzielten die Abiturienten im Durchschnitt nur 50% von der maximalen Punktzahl; in den bisher als relativ „leicht“ empfundenen Abiturwahlfächern wurden offene Aufgaben, in denen kurze Stellungnahmen oder Kommentare erforderlich waren, vermieden; im Fach Gesellschaftskunde haben 80% der Abiturienten nur geschlossene Aufgaben gelöst und grundsätzlich auf den hoch gewichteten Aufsatz verzichtet (vgl. CKE: 2016/2017: Online-Dokument).

Daraus folgt, dass die notwendigen Schreiberfahrungen erst im Studium gesammelt werden müssen, um wissenschaftliche Texte bewältigen zu können. Angesichts dieser Tatsache ist es nicht überraschend, dass die polnischen Germanistikstudenten ihre Abschlussarbeiten im Modus der deutschen Schreibtradition verfassen. Das deutsche Textsortenmuster weist in diesem Fall zwar keine gravierenden Unterschiede im Vergleich zu polnischen Schreibkonventionen auf, doch da es in diesem Bereich an kulturkontrastiven Untersuchungen im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation im interkulturellen Kontext (vgl. Hiller 2007) und Beschreibungen beider Sprachsysteme (vgl. Rytel-Schwarz u. a. 2012) fehlt, kann die Arbeit mit zielsprachlichen Texten im Unterricht nützliche Einsichten in den textsortenspezifischen Rahmen liefern.

3 Orientierung auf Prozess und Produkt der Textgestaltung

Gegenstand der vergleichenden Analyse können deshalb nicht die Fach- oder Fremdsprache an sich, die Sprachkorrektheit oder Sprachgewandtheit sein, sondern die auf den Zweck abgestimmte Sprachhandlungsfähigkeit, wissenschaftliche Texte zu verfassen. Der Zweck ergibt sich aus der Problemstellung, die den Ausgangspunkt des Problemlöseprozesses darstellt. Darin soll der Verfasser einen Anfangszustand in einen Endzustand innerhalb einer vorgegebenen Frist mit zufriedenstellender Lösung überführen. Der spannende, aber auch mühevollen Weg zum erwünschten Endzustand stellt oft fremd- und muttersprachige Verfasser bereits am Anfang vor ungeahnte Probleme. Die Angst vor dem weißen Blatt (vgl. Kruse 2007) und die Qual mit dem berühmten ersten Satz lassen

Tab. 1: Optionale Seitenvorgaben für studienrelevante Textsorten an deutschen Universitäten nach Kremer 2010:43 (vgl. auch Koeder 2012: 188–190)

| Textsorte | DIN A4-Seiten | Zeichen – Wörter |
|---------------------|----------------------|-------------------------|
| Protokoll | 3–6 | 6 500–13 000 |
| Referat, Hausarbeit | 10–20 | 25 000–50 000 |
| Bachelorarbeit | 35–50 | 75 000–110 000 |
| Masterarbeit | 60–100 | 130 000–220 000 |
| Dissertation | mehr als 100 | mehr als 220 000 |

viele weitere Fragen nach dem Wie und Was aufkommen. Aber die erste Frage lautet üblicherweise: Wie viel?

Die Frage nach dem anzupeilenden Umfang einer wissenschaftlichen Abhandlung verrät bereits die lähmende Wirkung der bevorstehenden Aufgabe. Die erste Qualifizierungsschrift stellt für Fremd- und Muttersprachler eine besonders hohe sprachlich-geistige Herausforderung dar. Sie ist zumindest umfangreicher, anspruchsvoller und gegebenenfalls folgenschwerer als all die Arbeiten, die man bisher verfasst hat. Nun müssen die Studenten ein Fachthema weitgehend selbstständig mit studienfachspezifischen Methoden unter Auswertung verschiedener, darunter fremdsprachlicher Quellen bearbeiten, sprachlich korrekt und stilvoll angemessen darstellen. Die Komplexität dieser Aufgabe bedarf einer Strategie, die das im Thema anvisierte Ziel unter Vorgabe eines bestimmten seitenmäßigen Umfangs schrittweise erreichen lässt.

Die einzelnen Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben enthalten übliche, aber keineswegs verbindliche Seitenvorgaben für studienrelevante Textsorten (vgl. Tab. 1).

An polnischen Universitäten und Hochschulen gibt es auch keine starren Vorschriften zum Umfang von Qualifizierungsarbeiten, die in der Fremdsprache verfasst werden. Eine Orientierung geben die in den einzelnen Studienordnungen genannten Seiten- bzw. Zeichenzahlen, sonst ist die Umfangsfrage mit dem Betreuer oder Seminarleiter rechtzeitig zu besprechen. Dass es hier einen gewissen Spielraum gibt, zeigen beispielsweise die Anweisungen in den Studienordnungen von Philologischen Fakultäten der Universitäten Breslau, Warschau und Krakau (s. Tab. 2).

Aus der quantitativen Analyse der deutschen und polnischen Magisterarbeiten geht hervor, dass sie im Durchschnitt weitgehend den optionalen Seiten- und Zeichenvorgaben entsprechen. Die von den deutschen Studenten verfassten Arbeiten sind um etwa 30% umfangreicher als die der polnischen. Es lassen sich allerdings signifikante individuelle Unterschiede in beiden Verfassergruppen

Tab. 2: Richtwerte zum Umfang von neuphilologischen Arbeiten an ausgewählten polnischen Universitäten

| | Lizenziatsarbeit (BA) | Magisterarbeit (MA) |
|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Uniwersytet Wrocławski | 55 000–70 000 Zeichen | 110 000–140 000 Zeichen |
| Uniwersytet Warszawski | ca. 50 000 Zeichen | keine Angaben |
| Uniwersytet Jagielloński | 15–30 DIN A4-Seiten | keine Angaben |

verzeichnen. Die Textlänge, die sich nur auf die Ausführungen zum Thema ohne Vor- und Nachtexte (wie Inhaltsverzeichnis, Anhänge usw.) bezieht, schwankt in Extremfällen zwischen 30% und 40%. Damit wird nur bestätigt, dass es dabei nicht unbedingt auf die Seitenzahl als vielmehr auf deren Inhalt ankommt. Die auffallenden Diskrepanzen zwischen Seiten- und Zeichenzahlen hängen dagegen vom Thema und der Darstellungsart ab. Wenn Schaubilder, Diagramme oder Tabellen präsentiert werden, vergrößern sie den Seitenumfang. Sonst wird dieser durch die Abstände zwischen Absätzen, Zwischenräumen, Abschnitten oder durch die Schriftgröße „ausgedehnt“.

Es muss eingeräumt werden, dass die polnischen Studenten ihre Abschlussarbeiten in einer relativ schnell angeeigneten Fachfremdsprache schreiben, die sie zunächst nur ansatzweise beherrscht haben. Formulieren sie auf Polnisch vor, leidet darunter der Problemlöseprozess, abgesehen davon, dass viele Begriffe und Fachtermini nicht direkt übersetzbar sind. Formulieren sie gleich auf Deutsch, nimmt ihnen die Suche nach treffenden, „vorbildlichen“ Formulierungen viel Zeit, sodass der Gedankengang unterbrochen wird und die Form den Inhalt dominiert. Die „Vorbildfunktion“ deutscher Grundlagentexte wirkt zudem häufig hemmend. Die Angst, Fehler zu machen oder das Gedachte wegen sprachlichen (Un-)Vermögens nicht so „perfekt“ oder wenigstens klar genug zu Papier zu bringen, verführt viele Verfasser dazu, die „Vorbilder“ zu kopieren. Der Aphorismus von Stanisław Jerzy Lec: *Ich hoche in Bibliotheken viele stille Stunden und lese meine Verse – bevor ich sie erfunden* – spiegelt das Dilemma vieler ungeübter Schreiber wider. Dass man sich eines Plagiats bei

Tab. 3: Durchschnittliche Seiten- und Zeichenzahlen in Magisterarbeiten ohne Vor- und Nachtexte

| | Subkorpus D | Subkorpus PL |
|---------|--------------------|---------------------|
| Seiten | 88 | 68 |
| Zeichen | 218 897 | 139 199 |

wörtlichen Übernahmen ohne Verweise auf Quellen schuldig macht, dürfte den meisten Verfassern bewusst sein. Unsicherheiten gibt es jedoch beim Recherchieren und der Materialaufbereitung, wo jeder fremde Satz besser als der eigene zu sein scheint. Antos (2008: 238) verweist in diesem Zusammenhang darauf, wie wichtig die vom Schreiber gewählten Formulierungen für die lebendige Textgestaltung und die Verständnisbildung beim wissenschaftlichen Formulieren sind:

Dass Formulierungen offenkundig eine (manchmal übersehene) Rolle spielen, zeigt sich einerseits z. B. darin, dass wir um ‚Formulierungen ringen‘, bestimmte wichtig erscheinende oder entlarvende Formulierungen zitieren, kommentieren oder be- bzw. verurteilen. Andererseits gilt als Plagiat, wenn wir uns (in unserer Kultur) besonders gut formulierte Texte zueigen machen (obwohl sie manchen geradezu als vorbildlich erscheinen).

Schreiben bzw. Formulieren ist immer eine Übersetzungsleistung: Ideen und Einfälle müssen dabei in äußere fremd- oder muttersprachliche Strukturen transformiert werden. Ein zentrales Problem beim Schreiben in der Fremdsprache liegt einerseits darin, dass man eine komplexe Sprache nicht ohne Verlust in die Fremdsprache übersetzen kann. Andererseits finden polnische Germanistikstudenten im Prozess des „umformulierenden Formulierens“ eben viele geradezu als vorbildlich erscheinende Aussagen und Satzmuster, die sie gerne zu Eigen machen würden. Angesichts dieser Tatsache verdient ihre Schreibleistung von durchschnittlich 68 Textseiten in Deutsch rein mengenmäßig eine gewisse Anerkennung, vorausgesetzt, dass auch die funktional-inhaltliche Seite den Anforderungen an schriftsprachliche Texte im formellen Stil entspricht. Ein Nachholbedarf ist vor allem bei der Wahl der Stilebene und der bevorzugt verwendeten Strukturen und Wortbildungsmuster, die in wissenschaftlichen Texten – unabhängig von der Fachrichtung – häufig vorkommen. Es handelt sich dabei in erster Linie um erweiterte Partizipialkonstruktionen, Passivformen und verschiedene Möglichkeiten der Passiv-Umschreibung, komplexe Nominalphrasen und Satzstrukturen sowie Variation im Wortschatz. Schwierigkeiten bei dem Übergang vom Verbal- zum Nominalstil lassen sich in der Verwendung von umgangssprachlichen Formulierungen und typischen Strukturen narrativer Texte beobachten, wie z. B. in der folgenden Einleitung:

Meine Magisterarbeit ist eine Art Fallstudie am Beispiel meiner Au-pair Aufenthalte (...). Im Jahre 1999 nahm ich an einem Au-pair Programm teil und verbrachte ein Jahr in Deutschland. Drei Jahre später kam ich als ein Au-pair in die USA und lebte ein Jahr in einer amerikanischen Familie (...) Mein großer Wunsch in die USA zu fahren, (...) wurde langsam real“.

Ein Problem für viele Studenten stellen auch der Aufbau von Argumentationsstruktur nach aufsteigender Wichtigkeit sowie ein klares Werturteil bei der Auseinandersetzung mit Fakten, Meinungen und Definitionen dar.

4 Die äußere Ordnung im Text

Die in der Tab. 3 erfassten Textumfänge beziehen sich auf den Hauptteil, in dem die Forschungsziele aufgegriffen und die damit zusammenhängenden Fragen beantwortet werden sollten. Die Vorgehensweise, wie man von der Idee zu einem nachvollziehbaren Ergebnis kommt, spiegelt zum großen Teil das Inhaltsverzeichnis als erstes Strukturelement der Arbeit wider. Es wird zwar erst am Ende des Problemlöseprozesses endgültig fixiert, aber je klarer die vorläufige Gliederung den Weg zum Ziel weist, umso effektiver wird das strategische Handeln sein. Am Inhaltsverzeichnis lässt sich also die Grobstruktur erkennen, d. h. der äußere Aufbau in Form der Gliederung in Kapitel und Unterkapitel. Die Feinstruktur bilden die Absätze als Sinneinheiten, die mehrere Sätze zu „einem kleinen Thema“ zusammenfassen (vgl. Hoffmann 2011: 58–60). Die Außengliederung und die Absatzgestaltung ergeben den sogenannten „roten Faden“.

Die äußeren Strukturen in den untersuchten Magisterarbeiten enthalten gleiche Standardelemente und unterschiedliche Ergänzungselemente. Zum Standard der formalen Ordnung gehören: Titel, Einleitung, Theoretischer Hintergrund, Empirischer Teil, Literaturverzeichnis, Fazit und Ausblick. Die ermittelten durchschnittlichen Werte der Teiltexthe, die sich auf die Ausführungen im Hauptteil beziehen, gestalten sich wie in Tab. 4 angegeben.

Die vergleichbare Länge der einzelnen Teiltextsorten korreliert in beiden Verfassergruppen mit den Textumfängen. Auffallend ist nur ein signifikanter Unterschied im Schlussteil. Ein verhältnismäßig großer Anteil dieser Teiltextsorte am Gesamttext in polnischen Abhandlungen lässt sich damit erklären, dass deren Verfasser die im Hauptteil behandelten Inhalte oft wieder aufgreifen, fortführen oder sogar neu bewerten, anstatt sich auf die eingangs gestellten Hypothesen zu beziehen, diese zu bestätigen bzw. zu verifizieren, Forschungsfragen zu

Tab. 4: Teiltextstruktur in deutschen und polnischen Magisterarbeiten

| Teiltextsorte | Subkorpus D | Subkorpus Pl |
|---------------------------|-------------|--------------|
| Einleitung | 4,23 % | 3,91 % |
| Theoretischer Hintergrund | 47,38 % | 40,55 % |
| Empirischer Teil | 45,22 % | 43,44 % |
| Fazit/Ausblick/Schluss | 2,93 % | 4,29 % |

beantworten und die Ergebnisse zusammenzufassen. Einen vage formulierten Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven enthalten alle deutschen und nur jede zweite polnische Magisterarbeit.

Zu den ergänzenden Teiltextsorten gehören Vor- und Nachtexte. Standardmäßig finden sich in beiden Textkorpora nur Nachtexte: Literaturverzeichnis (eventuell auch andere Verzeichnisse), Anhang und Erklärung. Vortexte kommen nur in den deutschen Arbeiten vor, und zwar als Motto, Widmung und Vorbemerkung (Vorwort).

Das Zitat als Motto ist in studentischen Abschlussarbeiten eher ungewöhnlich. Nur eine der untersuchten Arbeiten beginnt mit geflügelten Worten: *Jede Bewegung verläuft in der Zeit und hat ein Ziel (Aristoteles)*. Da es in der Arbeit um Bewegungsereignisse im Deutschen als Fremdsprache geht, kommt das Motto in diesem Fall als Zielrichtung der Untersuchung treffend zum Ausdruck und hat somit seine Berechtigung.

Vorsicht ist generell bei Danksagungen geboten, wenn keine besonderen Umstände vorliegen oder die von Dritten erhaltene Unterstützung nicht über die übliche Betreuerstätigkeit hinausgeht. Der französische Literaturwissenschaftler Gérard Genette sieht die Widmung neben dem Klappentext als erkenntnisreichen „Paratext“ an, hinter dem sich oft vielsagende Botschaften verbergen. Der Widmung: *Mein Dank gebührt allen voran Prof. Dr. X für ihren Hinweis auf dieses spannende Thema und ihrer kontinuierlichen Unterstützung. (...)* liegen möglicherweise erkenntnisreiche, moralische, emotionale etc. Gründe zugrunde. Ob man sich bei Betreuern bzw. Gutachtern einer Abschlussarbeit bedanken soll, hängt von der jeweiligen kulturgeprägten Schreibtradition ab.

Ins Vorwort gehören Ereignisse, die den Entstehungsprozess einer wissenschaftlichen Arbeit begleitet haben oder ihm vorausgegangen sind, darunter auch Danksagungen. Aus diesem Grunde können sie erst im Rückblick auf den Problemlösungsprozess reflektiert werden. Eine Magisterarbeit braucht nicht unbedingt ein förmliches Vorwort, welches manche Studenten mit der Einleitung verwechseln. In der Einleitung wird u. a. die Themenwahl wissenschaftlich begründet, aber nicht die persönlichen Umstände, die dazu geführt haben. Die hochtrabende, stilistisch unangemessene Form der folgenden Begründung passt daher eher ins Vorwort als in die Einleitung: *Über ALDI schreiben, das heißt über den Größten schreiben! Den größten und bekanntesten Lebensmitteldiscounter Deutschlands, über einen Discounter, der Kultstatus hat. (...)*. Es sei denn, dass die Autorin sich absichtlich dieses Stilmittels bedient hat, um ein bestimmtes Kommunikationsziel zu erreichen.

Eine besondere Stellung in der Struktur einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit nimmt das Abstract als eine prägnante Inhaltsangabe ohne

Interpretation und Wertung ein. Das Abstract als optionales Strukturelement wird nicht im Inhaltsverzeichnis aufgeführt. Die Studenten bringen es im Vortext, Nachtext oder in der Einleitung an. Die Analyse hat gezeigt, dass es in beiden Verfassergruppen zwei methodische Vorgehensweisen bei der Anfertigung des Abstracts gibt, die nach Kropp (2010: 71) als Verlaufs-Abstract und Ergebnis-Abstract bezeichnet werden. In der ersten Variante wird die Arbeit in ihrer Abfolge kurz zusammengefasst, während die zweite Variante direkt das Untersuchungsziel und die Untersuchungsergebnisse anspricht. Die polnischen Studenten tendieren zum Verlaufs-Abstract, das meistens in der Einleitung, im Unterkapitel „Kurzfassung des Inhalts“ erscheint. Dagegen in den deutschen Magisterarbeiten wird die zweite Variante bevorzugt, nämlich die Konzentration auf das Korpus, die Methode und die erzielten Ergebnisse.

In der Außenstruktur der analysierten Magisterarbeiten lassen sich insgesamt keine typischen Gliederungsfehler feststellen, die bei Studenten im Planungs- und Ausführungsprozess häufig anzutreffen sind (vgl. Niederlag/Ropeter 2010: 49–50).

5 Die innere Ordnung im Text

Das Fundament für eine gute Abschlussarbeit ist aber nicht nur deren äußere Gestaltung und typischer Aufbau. Es kommt vielmehr auf den Inhalt an, und genauer gesagt darauf, wie man fachliche Kenntnisse, konzeptionelle Überlegungen und sprachliche Bausteine im zielorientierten Prozess des Problemlösens miteinander verknüpft. Für die Ordnung im Text sorgen die Absätze – die elementarsten Sinneinheiten bzw. Mikrothemen, in denen wesentliche Informationen enthalten sind. Diese Mikrothemen sind kleine Informationsinseln, die vom Schreiber sprachlich oder thematisch zur Hauptidee verknüpft werden und den Weg zum Ziel markieren. Der berühmte „rote Faden“ sichert die Textkohärenz und lässt den richtigen Rhythmus im Lesevorgang finden. Die Aufgabe des Schreibers ist es also, diese Informationsinseln zu gestalten und thematisch zu vernetzen.

Es gibt leider kein Patentrezept, wie viele Absätze eine wissenschaftliche Abhandlung haben sollte. Nach der Meinung von Haft (2009) gebe es auf diesem Gebiet weder Absatz-Experten noch ernsthafte wissenschaftliche Untersuchungen oder verlässliche Tipps zum Thema „Absatz“. Dem letzten Punkt kann nicht ganz gefolgt werden, denn praxisnahe Tipps für DaF-Studierende zum Aufbau von Texten in Absätzen sind u. a. bei Kast (1999: 112–115) zu finden. Haft sondert aber im Rahmen seiner „Juristischen Schreibschule“ fünf Typen

von Absatzproduzenten aus, die durchaus für alle ungeübten Schreiber zutreffen. Die (mindestens) fünf Absatztypen sind (nach Haft 2009: 167–175):

- Der Absatzabstinente verzichtet völlig auf den Absatz. Er schreibt einen Text in einem Block durch. Wo sich der Blickwinkel ändert oder eine Gedankeneinheit wechselt, muss es der Leser selbst entschlüsseln.
- Der Absatzfetischist tut genau das Gegenteil: Er macht zu viele Absätze. Die Ein-Satz-Absätze zerreißen den Text und lassen den roten Faden nicht erkennen. Dadurch werden die innere Ordnung und das Verständnis gestört.
- Der Absatzandeuter sei ein „verschämter Typ“. Er ist sich einfach nicht sicher, wo eine neue Gedankeneinheit beginnt und ein alter Gedanke endet. Diese Entscheidung überlässt er dem Leser, der selber im Text zwischen den Informationsinseln navigieren muss.
- Der Absatzästhet ist ein kreativer Typ, indem er die Absätze graphisch gestaltet. Das kann zwar in einem literarischen oder publizistischen Text gut aussehen, in wissenschaftlichen Texten ist es jedoch völlig unangemessen.
- Der Russisches-Roulette-Absatzspieler kennt den Unterschied zwischen einem Absatz und einem Zeilenumbruch nicht und drückt die Enter-Taste nach dem Zufallsprinzip. Ein Absatz besteht dabei immer aus einem Zeilenumbruch und einer Leerzeile.

Ein Text, der sich über mehrere Seiten ohne Absatzgliederung hinzieht, ist wenig ansprechend. In der Verlagswelt spricht man in diesem Zusammenhang von Bleiwüsten. Darunter werden umgangssprachlich schwer lesbare Texte bezeichnet, die durch geringe Zeilenabstände und mangelnde Strukturierung durch Absätze gekennzeichnet sind. Dabei sind Absätze wichtige Gliederungselemente. Für Rezipienten sind sie eine Lesehilfe, da sie bei der Lektüre innehalten können, für Schreiber eine Orientierung, den roten Faden zu finden und ihm zu folgen. Zu viele bzw. zu kurze Absätze können in Abschnitte vereint, zu lange Abschnittstexte in Absätze umgewandelt werden, wodurch der Text inhaltlich anspruchsvoller und leserfreundlicher wird.

6 Der Titel als Textrahmen

Der wissenschaftliche Problemlösungsprozess beginnt mit der Suche nach einem möglichst spannenden Thema, das vorläufig als Arbeitstitel formuliert wird. Den bekommen die polnischen Germanistikstudenten häufig von dem Betreuer vorgegeben, wobei in der Regel auch Eigeninitiative willkommen ist. Ein korrekter Titel hat eine wichtige kognitive Funktion, weil er eine komprimierte Zusammenfassung des gesamten Inhalts darstellt.

Damit wird dem Leser ein Versprechen abgegeben, dass er im Textteil über den betreffenden Sachverhalt informiert wird und eine Antwort auf die im Titel formulierte Fragestellung findet. Die schrittweise Annäherung an die Problemlösung vollzieht sich in einem argumentativen Textrahmen. Der Titel samt Hypothesen eröffnet diesen Rahmen und schließt ihn gleichzeitig ab.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass es im Deutschen eine größere Tendenz zu mehrteiligen Titeln gibt, meist mit zwei Teilstrukturen, z. B.: *Kurzwörter im Deutschen. Eine typologische, lexikographische und funktionale Untersuchung von Kurzwörtern im Studienkompass der Ruhr-Universität Bochum*. Einteilige Titel mit mehr oder weniger klar umrissener Fragestellung hatten die Arbeiten (50%) der polnischen Studenten, z. B.: *Die Nomina Sacra in der Gotischen Bibel*. Ein weiterer Unterschied betrifft die syntaktische Grundform der Einzelstrukturen mit der Partikel *als* in polnischen Magisterarbeiten, die im deutschen Korpus nicht vorkommen, z. B.: *Das Verb ‚sein‘ als Hilfsverb im Deutschen und Polnischen*. Jeder Titel ist bis zum Abschluss einer wissenschaftlichen Arbeit nur ein vorläufiger Arbeitstitel. Daher ist er jederzeit korrigierbar und modifizierbar. Wichtig ist, dass er am Ende repräsentativ für die Ausführungen im Textteil steht.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Fertigtexte sagen wenig oder gar nichts darüber aus, welche Teilprozesse ihnen jeweils vorausgegangen sind. Der eigentliche Schreibprozess entzieht sich direkter Beobachtung. Direkt beobachtbar und analysierbar ist nur die Ausgabe dieses Prozesses – der Fertigtext. Daraus kann man auch eine Menge lernen, und zwar nicht nur, welche formalen Kriterien zu beachten sind, sondern auch was die Prozesshaftigkeit der wissenschaftlichen Textgestaltung ausmacht und worauf man beim Formulieren aufpassen muss. Das Verfassen einer Magisterarbeit ist zweifellos eine schwierige und mühevoll Aufgabe, aber man kann es lernen, indem man viel liest, sich aktiv mit den Studieninhalten auseinandersetzt und dabei viel schreibt.

Die Fremdsprachler könnten bereits zu Beginn des Studiums auf ihre muttersprachlich geprägten Textmuster und Textsortenmerkmale zurückgreifen, denn viele Aufgaben stellen sich für die fremdsprachigen Schreiber nicht wesentlich anders dar als für die deutschen Muttersprachler. Dazu müssen die in der Muttersprache (latent) vorhandenen und die in der Fremdsprache zu erwerbenden Kenntnisse stärker bewusst gemacht und geübt werden, um Differenzen zu tilgen und Interferenzen vorzubeugen.

Literatur

- Antos, Gerd (2008): Schriftliche Textproduktion: Formulieren als Problemlösung. In: Janich, Nina (Hrsg.), Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr, 237–254.
- Cirko, Lesław/Gołębiowski, Adam/Schönherr, Monika/Zuchewicz, Tadeusz (2017): Deutsche Ratgeber für das Fach Akademisches Schreiben. Wrocław: Quaestio, Dresden: Neisse Verlag.
- Haft, Fritjof (2009): Juristische Schreibschule. Anleitung zum strukturierten Schreiben. München: Normfall.
- Hiller, Gundula Gwenn (2007): Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina. Eine empirische Analyse von Critical Incidents. Frankfurt/M., London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hoffmann, Monika (2011): Deutsch üben fürs Studium. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. Berlin, München u. a.: Langenscheidt.
- Koeder, Kurt-Wolfgang (2012): Studienmethodik. Selbstmanagement für Studienanfänger. 5. Aufl. München: Franz Vahlen.
- Kremer, Bruno (2010): Vom Referat bis zur Examensarbeit. Naturwissenschaftliche Texte perfekt verfassen und gestalten. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kropp, Waldemar (2010): Studienarbeiten interaktiv. Erfolgreich wissenschaftlich denken, schreiben, präsentieren. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Kruse, Otto (2007): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 12. Aufl. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Merz-Götsch, Jasmin (2000): Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Band 2: Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Narr, Wolf-Dieter/Sary, Joachim (Hrsg.) (1999): Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens. Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer geben Studierenden Tips. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Niederlag, Martina/Ropeter, Gerhard (2010): Gewusst wie. Wissenschaftliches Arbeiten: Hausarbeit, Abschlussarbeit, Referat (mit Bewertungsbogen für Referate). 4. Aufl. Hardeggen: GaP-Verlag.
- Plinta, Magdalena (2016): Polskie poradniki pisania prac dyplomowych. Rys historyczny i bibliografia. Wrocław: Quaestio.

Rytel-Schwarz, Danuta/Jurasz, Alina/Cirko, Lesław/Engel, Ulrich (2012): Deutsch-polnische kontrastive Grammatik. Band 4. Die unflektierten Wörter. Hildesheim, Zürich, New York: Olms. [Der Band eröffnet die vierbändige Neuauflage des erstmals 1999 erschienenen Werkes].

Internetquellen

- Adelung, Johann Christoph (1788): Vollständige Anweisung zur Deutschen Orthographie, nebst einem kleinen Wörterbuch für die Aussprache, Orthographie, Biegung und Ableitung. Leipzig: Weygand. Nachdruck: Hildesheim, New York: Georg Olms, 1978. Online-Ressource: Bayerische Staatsbibliothek digital: reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11104959_00001.html
- CKE 2016/2017: Wyniki egzaminu maturalnego w roku 2016/2017: <https://www.cke.edu.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/> Zugriff am 07.07.2017.

Adressen der Beiträger/innen

Prof. Dr. Zofia Berdychowska, Instytut Filologii Germańskiej/Germanistisches Institut, Uniwersytet Jagielloński/Jagiellonen-Universität, al. Mickiewicza 9a, PL-31-120 Kraków, Polen, E-Mail: zofia.berdychowska@uj.edu.pl

Prof. Dr. Lesław Cirko, Instytut Filologii Germańskiej/Germanistisches Institut, Uniwersytet Wrocław/Universität Breslau, Pl. Nankiera 15b, PL 50-140 Wrocław, Polen, E-Mail: leslaw.cirko@uni.wroc.pl

Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich, Hellebergeplatz 2, 14089 Berlin, Deutschland, E-Mail: Konrad.Ehlich@Ehlich-Berlin.de

Prof. Dr. Christina Gansel, Institut für Deutsche Philologie, Ernst-Moritz-Arndt Universität, Rubenowstraße 3, 17487 Greifswald, Tel.: 038344203416, E-Mail: gansel@uni-greifswald.de

Dr. Adam Gołębiowski, Instytut Filologii Germańskiej/Germanistisches Institut, Uniwersytet Wrocław/Universität Breslau, Pl. Nankiera 15b, PL 50-140 Wrocław, Polen, E-Mail: adam.golebiowski@uni.wroc.pl

Prof. Dr. Dorothee Heller, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture straniere, Università degli Studi di Bergamo, Piazza Rosate 2 (stanza 203), I-24129 Bergamo, Italien, E-Mail: dorothee.heller@unibg.it

Prof. Dr. Antonie Hornung, Dipartimento di Studi linguistici e culturali, Presidente Lingue e culture europee, Largo Sant'Eufemia 19, I-41121 Modena, Italien, E-Mail: antonie.hornung@unimore.it

Dr. Agnieszka Nyenhuis, Germanistisches Institut, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum, Deutschland, E-Mail: semagnes@web.de

Prof. Dr. Danuta Olszewska, Uniwersytet Gdański/Danziger Universität, Wydział Filologiczny/Philologische Fakultät, Instytut Filologii Germańskiej/Institut für Germanistik, ul. Wita Stwosza 51, PL-80-952 Gdańsk, Polen, E-Mail: danuta.olszewska@ug.edu.pl

Prof. Dr. Karin Pittner, Germanistisches Institut, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum, Deutschland, E-Mail: karin.pittner@rub.de

Dr. Bogusława Rolek, Instytut Filologii Germańskiej/Germanistisches Institut, Uniwersytet Rzeszowski/Universität Rzeszów, al. mjr. W. Kopisto 2b, PL-35-315 Rzeszów, Polen, E-Mail: boguslawarolek@poczta.onet.pl

Dr. Monika Schönherr, Instytut Filologii Germańskiej/Germanistisches Institut, Uniwersytet Zielonogórski/Universität Zielona Gora, Wojska Polskiego 71a, PL 65-762 Zielona Góra, Polen, E-Mail: MonikaSchoenherr@yahoo.de

Prof. Dr. Michael Szurawitzki, Universität Duisburg-Essen, Institut für Germanistik, Germanistik/Linguistik, Universitätsstr. 2, D-45141 Essen, Deutschland, E-Mail: mszurawi@gmail.com

Dr. Tadeusz Zuchewicz, Instytut Filologii Germańskiej/Germanistisches Institut, Uniwersytet Zielonogórski/Universität Zielona Gora, Wojska Polskiego 71a, PL 65-762 Zielona Góra, Polen, E-Mail: t.zuchewicz@ifg.uz.zgora.pl