

Helmuth Feilke / Torsten Steinhoff

Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten

Hoch differenzierte kulturelle Ordnungen, wie sie in der Wissenschaftskommunikation und den Konventionen von Fachsprachen vorliegen, führen unweigerlich zu Aneignungsproblemen. Diese Probleme werden vor allem in der Textproduktion manifest. Studierende benötigen viel Zeit, um sich in der Domäne Wissenschaft schreibend zurechtzufinden. Mit zunehmender Studiendauer und Schreiberfahrung gelingt es jedoch einem Großteil von ihnen die Probleme zu bewältigen. Sie entwickeln erfolgreich wissenschaftliche Schreibfähigkeiten. Wie diese Entwicklung abläuft und beschrieben werden kann, ist weitgehend unklar und ein Desiderat der Forschung. Der folgende Beitrag legt den thematischen Akzent auf theoretische Fragen der Modellbildung und die Empirie der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. Hintergrund des Beitrags ist ein in der Vorbereitung befindliches Forschungsprojekt, das hier in seinen Grundzügen vorgestellt werden soll. Es handelt sich daher eher um einen Theoriebildungs- und Werkstattbericht als um eine Ergebnispräsentation.

1. Vorbemerkungen zur Genese der Fragestellung

Das Erwerbsproblem ist im Fach bereits aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet worden. Anhand der Geschichte der dabei bislang behandelten Aspekte lässt sich verdeutlichen, wie sich die zentralen Fragestellungen unseres Projektes herausgebildet haben. Die historische Folie ermöglicht es die eigene Position klarer zu fassen.

Am Anfang der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Erwerbsproblem steht die Suche nach der *Norm*. Die Schwierigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens und seines Erwerbs tauchen als handfestes

praktisches Problem im universitären Lehrbetrieb auf. Dort sind Hochschullehrer täglich mit dem Erwerbsproblem konfrontiert. In der Folge suchen sie nach Normen, die es ihnen erlauben, die Texte zu bewerten und den Studierenden Ratschläge zu geben. Der erste Zugriff auf das Erwerbsproblem erfolgt also fast naturgemäß Rat suchend, Rat gebend, beratend. Man versucht die bereits bestehende Praxis transparent zu machen, indem man Textstandards, die sich als implizite Normen herausgebildet haben, aufdeckt, zusammenstellt und ordnet. Der nächste Schritt ist dann die Beispiel gebende Anleitung zum richtigen Beachten und Befolgen der Normen. Es entsteht die Ratgeberliteratur. Normbeschreibung, Normreflexion und präskriptive Normbegründung entwickeln sich nacheinander und bilden dabei einen engen Zusammenhang. Noch heute ist der Großteil der einschlägigen Literatur zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten diesem Normierungs-, Beratungs- und Begründungsaspekt zuzuordnen.

Wo weder die Explizierung und systematische Darstellung der Norm, noch die Beispiel gebende Anleitung alleine fruchten, rückt der *Produktionsprozess* ins Zentrum der Aufmerksamkeit. In der jüngsten Gegenwart beobachten wir demgemäß eine zunehmende Prozessorientierung und Individualisierung der Schreibberatung: Der Blick richtet sich auf die Aktualgenese des Textes. Dies erscheint zunächst nur konsequent, denn die mangelhaften Texte der Studierenden sind ja das Ergebnis von Schwierigkeiten im Schreibprozess: die Uferlosigkeit des Themas, die Verarbeitung einer Fülle von Literatur, die Angst vor dem weißen Blatt, wahlloses Lesen und die vielfach beklagte Folge, das berühmte Kaffeekoch-, Blumengieß- und Staubsaugsyndrom als Kennzeichen des Schreibprozesses. Doch worin liegen eigentlich die Gründe für diese Probleme? Gabriela Ruhmann stellt dazu Folgendes fest:

Die größte Ungewissheit, mit der die Studierenden beim Schreiben kämpfen, dreht sich um die Frage, was es denn eigentlich heißt, *wissenschaftlich* zu schreiben. [...] Was heißt es überhaupt, dass mit einem Gedanken [man sollte vielleicht besser von einer *Textäußerung* sprechen] ein *Anspruch auf Erkenntnis* erhoben werden darf? (Ruhmann 1995, 95, Hervorhebungen/Anmerkung: H.F./T.S.).

Diese Fragen begründen einen Aspektwechsel in der Sicht auf das Schreibproblem. Das Grundproblem der Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben ist gar kein Prozessproblem. Es ist ein Problem der dem eigentlichen Schreibprozess vorgelagerten domänentypischen

Kommunikations-, Text- und Sprachkompetenz! Studierende fragen sich: Wann passt mein Text in den Kontext der Wissenschaftskommunikation? Wie muss ich schreiben, damit ich mit meiner Textäußerung einen Anspruch auf Erkenntnis und somit – pragmatisch formuliert – auf „Geltung“ in der Fachkommunikation erheben kann? Das ist beileibe keine Frage der Äußerlichkeit und des Stils im oberflächlichen Sinne. Es ist eine Frage der Passung von eigenem Text und kontextueller Anforderung.

Der eigene Text ist im Sinne Wilhelm von Humboldts immer eine „Artikulation“ des eigenen Denkens, ein kreativer Akt also (Humboldt 1963/1988 [1830-1835], 418). Auch wissenschaftliches Schreiben ist kreativ. Es ist jedoch kontextuell doppelt gebunden, zum einen an die in der bisherigen Spracherfahrung aufgebaute alltagsprachliche Kompetenz. Diese bildet als muttersprachliche Kompetenz ein wichtiges Fundament für die Produktion eines wissenschaftlichen Textes. Auf diesen Aspekt weist Ehlich hin, wenn er das besondere Gewicht des Erwerbsproblems für Nichtmuttersprachler herauszustellen versucht (Ehlich 1999). Zum anderen ist das wissenschaftliche Schreiben an die Anforderungen seiner Domäne gebunden. Diese Anforderungen sind dem Muttersprachler ebenso fremd wie dem Nichtmuttersprachler. Die vermeintliche verwandtschaftliche Nähe von jeweiliger L1-Alltagssprache und L1-Wissenschaftssprache stellt unter Umständen sogar ein besonderes Erwerbsproblem für den Muttersprachler dar. Dieser trifft beim wissenschaftlichen Schreiben auf eine hoch spezielle Form konzeptioneller Schriftlichkeit und glaubt zunächst, die dabei anstehenden Probleme mit alltagsprachlichen Mitteln bewältigen zu können, wird jedoch bald feststellen müssen, dass er damit den Kontext der Wissenschaftskommunikation verfehlt.

Linguistisch gesehen ist dieser Kontext vor allem ein intertextueller Kontext, zusammengesetzt aus sprachlichen, textlichen und kognitiven Formen und Prozeduren, die routinisiert, semantisch geprägt und unter geübten wissenschaftlichen Schreibern wie selbstverständlich eingesetzt werden, weil sie historisch *bereits artikuliert* sind. Der Kontext beinhaltet Ausdrucks- und Konstruktionsmuster, die für die Produzenten wissenschaftlicher Texte kognitiv instrumentell und zugleich sozial verbindlich sind. Diese Muster können in stärkerem Maße fachgebunden, aber auch fachübergreifend sein. Darauf bezieht Ehlich sein Konzept der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1995, 340 ff.).

Im Mittelpunkt des Forschungsvorhabens steht also nicht das Schreibproblem, die Aktualgenese des Textes, im Kern steht vielmehr

die Ontogenese der erforderlichen kommunikativen, textlichen und sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse. Eine solche entwicklungsorientierte Forschung bietet die Chance, die Norm einerseits und den individuellen Fall andererseits aufeinander zu beziehen. Sie ermöglicht es, eine Ordnung in der ontogenetischen Konstruktion der Kompetenz zu finden und nachzuzeichnen. Dabei ist freilich zu beachten, dass jede Ontogenese das Resultat von Schreiberfahrung ist – und hier kommt auch die Aktualgenese wieder ins Spiel. Deshalb wollen wir den Gegensatz nicht unvernünftig überziehen. Was über die Entgegensetzung aber eingefordert werden soll, ist ein Aspektwechsel: der Blick auf das wissenschaftliche Schreiben aus der Perspektive des Erwerbs einer sprachlichen Kompetenz. Grundlage der Untersuchungen ist ein umfangreiches Korpus, das zur Zeit 400 Hausarbeiten von 90 Studierenden aus sechs geisteswissenschaftlichen Fächern umfasst, in denen das wissenschaftlich argumentierende Schreiben zentraler Ausbildungsbestandteil ist (Philosophie, Germanistische Literaturwissenschaft, Germanistische Linguistik, Pädagogik, Geschichtswissenschaft, Politikwissenschaft und Soziologie).¹

2. Was ist wissenschaftssprachliche Kompetenz?

Anlass für die Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Schreiben sind die mit den Händen zu greifenden praktischen Probleme Studierender. Der auf der Grundlage dieser praktischen Erfahrung zu konstituierende Gegenstand hat eine erhebliche theoretische Reichweite. Uns geht es um die Frage, wie die wissenschaftssprachliche Kompetenz eigentlich *linguistisch* zu fassen ist. Es handelt sich dabei, so meinen wir, um eine *Ausdruckskompetenz*: die Kompetenz zum Gebrauch einer fachgebundenen, aber auch fachübergreifenden Sprache. Die Ausdrücke geben wichtige Hinweise auf die wissenschaftssprachliche Kompetenz des Schreibers, indem sie die fachspezifischen Themen und Begriffe indizieren und den fachübergreifenden textlichen, sprachlichen und kognitiven Prozeduren Gestalt geben. Sie prägen die Erkenntniswege der Wissenschaft (zum Beispiel Beschreiben, Systematisieren, Analysieren, Generalisieren, Interpretieren, Kritisieren) auch historisch aus

¹ Perspektivisch soll das Korpus um weitere Hausarbeiten und um etwa 50 Facharbeiten aus der gymnasialen Oberstufe aus den Fächern Philosophie, Deutsch, Sozialwissenschaft, Pädagogik und Geschichte aufgestockt werden.

und werden so im doppelten Sinne zum *Zeichen* wissenschaftlichen Handelns: Sie dienen als zeichenhaftes Werkzeug und zudem als Erkennungszeichen, über das sich das Handeln als wissenschaftlich ausweist und im Text als solches erkennbar wird. Ein gutes Beispiel ist dafür der Gebrauch von Kollokationen:

Nomen-Verb-Kollokationen mit "Frage"	Anzahl in den untersuchten Texten
eine Frage beantworten	75
einer Frage nachgehen	45
eine Frage stellen	30
eine Frage klären	27
eine Antwort auf die Frage...	11
eine Frage erörtern	11
eine Frage untersuchen	10
eine Frage diskutieren	8
auf eine Frage eingehen	7
eine Frage aufwerfen	6
...unter der Fragestellung...	6
mit einer Frage beschäftigen	6
sich einer Frage widmen	5
sich mit einer Frage beschäftigen	5
eine Frage nennen	4
eine Fragestellung beantworten	4
eine Frage betrachten	4

Kollokationen wie diese werden von uns in ihrer Rolle als *Textrollen indizierende Prägungen* untersucht.² Hier handelt es sich um Kollokationen mit dem Nomen „Frage“ zur Textrolle „Was tut der Autor in seinem Text?“. Untersuchungsgrundlage war eine Stichprobe an 286 Hausarbeiten von 60 Studierenden. Die Kollokationen sind domänentypische Möglichkeiten der Art und Weise des Fragens in wissenschaftlichen Texten. Sie kennzeichnen einen methodologisch reflektierten Modus des Sprechens über Gegenstände und ermöglichen es den Schreibern, ihre Textäußerungen wissenschaftssprachlich angemessen zu artikulieren. Selbstverständlich blickt man hier nur auf die Spitze des Eisbergs. Der Grad der strukturellen Ausdifferenzierung der alltäglichen Wissenschaftssprache ist sehr groß. So sind bereits für die *Titel* wissenschaftli-

2 Zum Konzept der "Textrollen" vgl. Rothkegel (1994).

cher Texte ein erheblicher Strukturreichtum und eine entsprechende Ausdifferenzierung belegt (Dietz 1995). Das äußerst komplexe wissenschaftssprachliche Ausdrucksspektrum ist darüber hinaus durch eine wesentlich *dynamische* Entwicklung gekennzeichnet. Ehlich (1995, 1999) weist zurecht darauf hin, dass die alltägliche Wissenschaftssprache weder auf ein fachsprachliches Lexikon noch auf eine formal bestimmbare Grammatik reduzierbar ist. Auch in die klassischen Fragestellungen der Phraseologie fällt sie nur am Rande hinein, denn Phraseologismen *sind* geprägt.³ Gefragt ist von den Schreibern keine passive Ausdruckskenntnis, sondern eine aktive Kompetenz zur Ausdrucksbildung. Sie sind aufgefordert, domänentypische Muster kreativ zu nutzen. Die Untersuchung dieser Zusammenhänge ist linguistisch schon theoretisch nicht einfach, denn sie macht es erforderlich, die kognitiven und sprachlichen Prozeduren zu erfassen, mit denen es kompetenten Schreibern gelingt, einen Text zu verfassen, der anderen Texten der Domäne *ähnelt*:

We need to organize textual data into empirically justifiable domains – not taxonomic "text types", but characteristic *domains* of communicative interaction. [...] Yet we still have excellent grounds to believe that production of texts is both, systematic and reconstructable: people not only know, what someone else means, but how themselves might have produced a similar text. Comprehension entails simulated production, just as much as vice versa. And though different people do not say the *same* thing in a given situation, at least not in any strict sense of the type Bloomfield and Chomsky would demand, they do say *similar* things; and the aspects, that make these things similar, must be reflected in our main concepts.

(de Beaugrande 1989, 81 f., Hervorhebungen H. F./T. S.)

Die erforderliche Kompetenz zur Herstellung von „Ähnlichkeit“ ist keineswegs auf Regel- und Lexikonwissen reduzierbar. Sie beruht vielmehr auf dem Wissen darüber, welcher Ausdruck in welchem Kontext *durch seine Typizität für diesen Kontext* angemessen ist. Es spricht deshalb vieles dafür, die wissenschaftssprachliche Kompetenz als eine „Common sense-Kompetenz“ zu verstehen und zu konzipieren (Feilke 1994).⁴ Hauptkennzeichen einer solchen Kompetenz ist die Beherr-

3 So deckt Howarth (1996) mit seiner "Phraseology of Academic Writing" nur einen Teilbereich des hier gemeinten Ausdrucksspektrums ab.

4 Diesen Vorschlag macht bereits Gerd Antos (1995).

schung einer Ausdruckstypik und einer Typik der Ausdrucksverwendung. Pragmatisch betrachtet ist die Common sense-Kompetenz eine *Kontextualisierungskompetenz*, d. h. die Fähigkeit, den eigenen Text wissenschaftlich zu kontextualisieren, wie es in der jüngeren Pragmatik heißt (Gumperz 1982, Auer/di Luzio 1992). Ob Texte kontextualisierbar sind, hängt weit mehr von der Ausdruckstypik ab als von der inhaltlichen Substanz der Texte, die schwerer zu beurteilen ist.⁵ Die Qualitäten der Ausdrücke sind die Kontextualisierungsschlüssel, mit denen der eigene Text in den Kontext Wissenschaft eingepasst wird. Linguistisch sind diese Qualitäten allerdings schwer objektivierbar und operationalisierbar.

Konrad Ehlich sieht die wissenschaftssprachliche Kompetenz vor allem als ein „Depositum“, als historisch gewachsenen „Speicher“ domänenspezifischer kognitiver Prozeduren (Ehlich 1999, 10). Er akzentuiert damit die denotative, die begriffliche Strukturierungsleistung. In sozialsemantischer Perspektive lässt sich die Beherrschung des Ausdrucksinventars im Unterschied dazu als ein *Habitus* fassen, als ein System verinnerlichter Verhaltensmuster, das dem „Common sense“ in der Wissenschaftskommunikation entspricht. In dieser Sicht ist der konnotative Anspielungswert der Ausdruckstypik mindestens ebenso hoch zu gewichten wie das kognitive Strukturierungspotential. Unter dem Erwerbsaspekt sind die konnotative Leistung und der Anspielungswert des wissenschaftssprachlichen Habitus sogar als vorrangig einzustufen, als pragmatisch primäre Information (vgl. Maas 1985, 87). Der Ausdruck ist für den Studierenden, der mit der Wissenschaftssprache zunächst einmal lesend konfrontiert wird, ein *Signal* für Wissenschaftlichkeit und fachliche Autorität. Er lernt den wissenschaftssprachlichen Habitus als die Art und Weise kennen, wie sich Wissenschaftler in ihren Texten ausdrücken. Diese Art zu schreiben ist Teil eines für ihn zu Beginn fremden Sozialisationssystems, in dem die eigene alltagsprachliche Äußerung nicht angemessen ist. Die Aufgabe des Studierenden besteht darin, die Fremdheit nach und nach durch die Aneignung einer wissenschaftssprachlichen Kompetenz zu überwinden. Schwierig ist dies vor allem deshalb, weil mit der Aneignung ein Rollenwechsel einhergeht. Fritz Hermanns (1980) hat in einem für diese Problematik einschlägigen Aufsatz darauf hingewiesen, dass sich Studierende in einer

5 Dieses Problem kann sehr gut an Wissenschaftsfälschungen und -parodien studiert werden. Man denke nur an die sogenannte „Sokal-Affäre“. Kommunikationstheoretisch gilt hier das *pars pro toto*-Prinzip: vgl. Feilke 1996, S. 46ff.

paradoxen Kommunikationssituation befinden. Sie sind objektiv Novizen, müssen aber sprachlich so tun, als seien sie Experten. Die bislang am Korpus vorgenommenen empirischen Untersuchungen zeigen, dass Studierende mit diesem Problem der Habitusaneignung sehr unterschiedlich umgehen:

- Sie präferieren die ihnen konnotativ vertraute Sphäre der Alltagssprache und verlassen sich auf die Wirksamkeit alltagssprachlich bewährter Mittel.
- Sie reflektieren zwar die Notwendigkeit, den fremden Habitus zu übernehmen, üben sich aber in expliziter Rollendistanz.
- Sie übernehmen imitativ den fremden Habitus, ohne die funktionale Angemessenheit kontrollieren zu können.

Wir nehmen an, dass der Grad der Ausbildung der Ausdruckskenntnis und des Ausdrucksgebrauchs in den Lernertexten wertvolle Informationen zum Entwicklungsstand ihrer wissenschaftssprachlichen Kompetenz liefert. Es wird am Korpus zu prüfen sein, ob sich eine schreibalterstypische Verteilung wissenschaftssprachlicher Formen und Muster ausmachen lässt, die es ermöglicht, die ontogenetische Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz in ihren Ordnungsprinzipien zu modellieren. Ob es eine solche überindividuell gültige Ordnung des Erwerbs überhaupt gibt oder ob wir es ausschließlich mit individuellen Schreibbiografien zu tun haben, ist dabei als offene Frage zu kennzeichnen. Dass die Entwicklung nicht rein zufällig verläuft und Prinzipien des Ordnungsaufbaus feststellbar sind, ist eine Hypothese, für die in der bisherigen Forschung zum Schriftspracherwerb und zur Entwicklung allgemeiner schriftsprachlicher Kompetenzen Argumente gefunden werden können (Feilke 2002).

3. Wie kann die Aneignung theoretisch bestimmt werden?

Spracherwerb ist ein Ergebnis des Zusammenwirkens sprachimmanenter, kognitiver und sozialer Faktoren. Das gilt in gleicher Weise für den Erwerb schriftlicher Sprache und schriftsprachlicher Varietäten. Zu erörtern ist, mit welchem Erwerbstyp der Entwicklungsverlauf modelliert werden kann. Mit dem Modell der Habitusanpassung und dem Modell des problemlösenden Handelns liegen zwei Varianten vor, die für eine theoretische Bestimmung der Aneignung geeignet sind und im Folgenden thematisiert werden sollen.

Das Modell der *Habitusanpassung* geht von der Annahme aus, dass Lerner beim Eintritt in ein neues sozialisatorisches Milieu mit Werten und Normen konfrontiert werden, die ihnen zunächst fremd sind, ihnen dann aber im Laufe der Zeit vertrauter werden. Das ist jedoch nur dann möglich, wenn die Aneignung vom Lerner selbst ausgeht und betrieben wird. Nur so können die Werte und Normen des Milieus in ihrer Funktionalität erkannt und nutzbar gemacht werden. Wo dies nicht gelingt, findet auch in späten Phasen des Erwerbs lediglich eine bloß *imitative* Anpassung an den Habitus ohne Entwicklung der entsprechenden konzeptuellen Strukturen statt: angepasste Performanz ohne Kompetenz. Ein bekanntes Beispiel dafür ist der leerformelhafte Gebrauch weitgehend sinnentleerter, aber sprachlich angepasster Formulierungen. Der folgende Auszug aus der Hausarbeit eines Studierenden im zehnten Semester ist ein Beleg für einen offensichtlich problematischen Erwerbsverlauf:

Will man den Begriff „Krankenhaus“ näher bestimmen, so gilt es eine Möglichkeit zu finden, um das zu beschreiben, was man unter Krankenhaus verstehen kann, um einen weitgehendsten Konsens zu schaffen. Hat sich im Vorhergehenden ergeben, dass der Arzt einen hohen Stellenwert in der Hierarchie eines Krankenhauses einnimmt, so bietet der Patient einen ersten Ansatzpunkt, wenn es gilt, eine Stelle in der Krankenhaushierarchie zu analysieren.

(Student 84, 12. Arbeit, 10. Semester, Linguistik, Thema: Die Visite)

Fälle wie diese sind durchaus verbreitet. Die Gefahr eines solchen heteronomen, außengesteuerten Erwerbs ist dort besonders hoch, wo der eigene Anschluss an die Wissenschaft verloren geht oder gar nicht erst hergestellt wird. Wer Sinn und Funktion der Wissenschaftssprache nicht versteht, wird sie selbst nicht sinnvoll einsetzen können. Befördert wird diese nicht zu unterschätzende Schwierigkeit durch die Intransparenz der Wissenschaftskommunikation und heterogene Normen und Werte, wie sie häufig bei einer Kombination des Studiums verschiedener geisteswissenschaftlicher Fächern vorzufinden sind. Gleichwohl weisen die ersten Beobachtungen an den Texten der Studierenden darauf hin, dass eine imitative Übernahme von Formen in den *Anfangssemestern* phasenweise eine bedeutsame und positive Rolle spielen kann: Die Kompetenz wächst der Performanz nach.⁶ Studierende machen sich

⁶ In der entwicklungstheoretischen Konzeption Karmiloff-Smiths (1992) wird dieser Erwerbstyp unter dem Stichwort „*behavioral mastery*“ als eine primäre Erwerbsphase eingeordnet.

mit dem wissenschaftlichen Schreiben vertraut, indem sie Experten nachahmen.

Im Modell des *problemlösenden Handelns* führt die Reflexion auf die Spracherfahrung, die im Medium der Schrift besonders hoch einzuschätzen ist, zum Entdecken neuer Möglichkeiten. Die Lerner lösen Probleme und bauen auf diesem Wege fortschreitend Struktur auf. Dadurch verändert sich das eigene Konzept von Sprache. Die Aneignung von Kompetenz ist in diesem Sinne als vom Lerner ausgehender, sukzessiver Aufbau von Ordnung zu verstehen. Sie vollzieht sich als strukturiertes, stufenförmiger Erwerb von Fähigkeiten zur Abarbeitung domänentypischer kommunikativer Handlungsprobleme. Am Ende des Erwerbs steht der geordnete Endzustand einer entwickelten wissenschaftssprachlichen Kompetenz.

Die Aneignung wissenschaftlicher Schreibkompetenz ist gleichermaßen Resultat des Aufbaus sprachlicher Kompetenzen und der Sozialisation in einem speziellen sozialen Umfeld. Noch lässt sich nicht sagen, ob der Erwerb als problemlösend fortschreitende Strukturgenese zu verstehen ist oder ob es sich eher um ein Verhaltenslernen im Sinne der primär sozialisatorischen Determination eines Habitus handelt. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt geht es uns primär um die argumentative Explizierung möglicher Modelle zur Entwicklung. Der folgende, über vier grundlegende Schritte führende Modellentwurf rekurriert auf beide Erwerbstypen und beginnt mit der Transposition alltäglicher Textkompetenzen.

I. Transposition

Die Entwicklung setzt ein mit der Transposition des Alltagssprachlichen Habitus in die Domäne Wissenschaft. Die Neuankömmlinge versuchen die neuen Anforderungen im fremden Milieu mit wohl vertrauten Mustern zu lösen. Alltagssprachlich bewährte Formen werden eingesetzt. Dies zeigt sich beispielsweise an alltagsrhetorischen Relevanzsetzungen in Form von Konsensappellen:

Wer kennt sie nicht, die Fabeln des Jean de La Fontaine. Schon im Kindesalter hat man sie schätzen gelernt, die Fabeln, die durch ihre Heiterkeit und ihre geistreiche Lehre beeindruckten.

(Studentin 11, 3. Arbeit, 3. Semester, Literaturwissenschaft, Thema: Fabeln)

Jeder kennt und benutzt die Anredeform "Herr", sei es nun der Etikette wegen, einzig aus Gründen der Höflichkeit oder zur Distanzierung vom und zur Hervorhebung gegenüber dem Gesprächspartner um sozialer, politischer oder sonstiger Unterschiede willen.

(Student 8, 1. Arbeit, 1. Semester, Linguistik, Thema: Die Anredeform „Herr“)

Aufsatzunterricht – wohl kein anderes Element des Deutschunterrichts weckt bei Schülern, ehemaligen Schülern, Lehrern und Eltern ein Spektrum von unterschiedlichsten Einschätzungen und Assoziationen.

(Student 80, 8. Arbeit, 7. Semester, Literaturwissenschaft, Thema: Aufsatzunterricht)

Deutlich erkennbar ist diese Strategie auch beim Versuch, die Aufmerksamkeit des Lesers mit alltagssprachlichen Mustern in Form von rhetorischen Fragen zu steuern:

Doch wer war Caligula – unter diesem Namen ist Gaius besser bekannt – wirklich? War er tatsächlich ein so außergewöhnlich schlechter Kaiser, wie immer behauptet wird?

(Student 5, 1. Arbeit, 1. Semester, Geschichtswissenschaft, Thema: Außenpolitik Caliguas)

Aber hat Tacitus, der antike Historiker und Ethnograph, tatsächlich die Germanen seiner Zeit wissenschaftlich-empirisch beschrieben, oder hat er eine Ethnographie verfasst, die eher einem literarischen Zweck dienen sollte? Und sind die fast 2000 Jahre später im entsprechenden Gebiet lebenden Menschen tatsächlich noch Germanen?

(Studentin 35, 4. Arbeit, 4. Semester, Geschichtswissenschaft, Thema: Tacitus)

Neben der Analyse der Form und des Inhalts des Liedes gilt es also zu untersuchen, ob es sich tatsächlich in dieser Gruppe einpassen lässt und ob eine solche Einteilung überhaupt gerechtfertigt und sinnvoll ist.

(Student 61, 6. Arbeit, 4. Semester, Literaturwissenschaft, Thema: Walther von der Vogelweide)

II. Transformation

Mit dem zweiten Schritt beginnt die Übernahme des wissenschaftssprachlichen Habitus. Alltagssprachliche Formen werden sukzessive

durch wissenschaftssprachliche Formen ersetzt, was in der Längsschnittperspektive gut zu beobachten ist. Die folgenden Belege aus dem zweiten, siebten und zehnten Semester stammen allesamt von der gleichen Studentin und zeugen von einer erfolgreichen Entwicklung ihrer wissenschaftssprachlichen Kompetenz. Deutlich wird dies vor allem an den eingesetzten Fragemustern⁷. Zu Beginn ihres Studiums vertraut die Studentin noch den Mitteln, die sie aus der Alltagssprache kennt. So arbeitet sie mit einer rhetorischen Frage und einer epischen Vorausdeutung, um den Gegenstand ihrer Arbeit zu perspektivieren, womit die Anforderungen der Domäne (noch) verfehlt werden:

Jeder hat schon einmal von Agatha Christie gehört, der Queen der Detektivliteratur. Es gibt wohl auch kaum jemanden, der noch eine dieser schwarz-weiß Verfilmungen mit ihrer Romanheldin Miss Marple, dargestellt von Margaret Rutherford, gesehen hat. Doch ist sie wirklich die Miss Marple, die Christie geschaffen hat, oder ist die wahre Jane Marple vielleicht ganz anders?

(Studentin 1, 2. Arbeit, 2. Semester, Literaturwissenschaft, Thema: Agatha Christie)

Im zweiten Beispiel zeigen sich bereits Transformationen des Musters. Die Studentin hat gelernt, direkte Fragen funktional mit Kollokationen und Konstruktionsmustern der alltäglichen Wissenschaftssprache auszustatten:

Affektiertes Verhalten kann auf verschiedenen Ebenen angesiedelt und untersucht werden. Dementsprechend haben Wissenschaften wie die Philosophie, die Psychologie oder die Soziologie ihre ganz eigenen Zugangswege. Ohne diese Konzeptionen vollkommen aus dem Blickwinkel zu verlieren, konzentriert sich der Schwerpunkt dieser Arbeit aber darauf, wie sich affektiertes Verhalten auf sprachlicher Ebene äußert und einordnen läßt. Doch was sind eigentlich Emotionen? Wie lassen sie sich mittels Sprache ausdrücken? Gibt es „Strategien“ oder werden Gefühle unbewußt vermittelt? Wie erkennt man affektiertes Verhalten und wie läßt es sich einordnen?

(Studentin 1, 12. Arbeit, 7. Semester, Linguistik, Thema: Sprache und Emotion)

⁷ Für eine exemplarisch am Funktionsbereich „Fragen“ orientierte Beschreibung der Entwicklungsstufen vgl. Steinhoff (2003).

Das dritte Beispiel belegt eine weitere Differenzierung des Ausdrucksspektrums. Nun dominiert die indirekte Frage. Die Fragehandlung wird – nunmehr als *Fachfrage* – selbst thematisch, wofür auf einschlägige Kollokationen der alltäglichen Wissenschaftssprache zurückgegriffen wird:

Am Beispiel des bürgerlich geprägten Idioms „Sich amüsiert Haben“ soll der Frage nachgegangen werden, welche Funktion Sprache als sozial markiertes Phänomen für die bürgerliche Selbstdarstellung und die Inszenierung bürgerlicher Standesrepräsentation zukommt. Doch bevor eine Analyse durchgeführt werden kann, soll in dem nun folgenden Abschnitt dieser Arbeit erörtert werden, was unter dem Begriff Bürgertum zu verstehen ist.

(Studentin 1, 16. Arbeit, 10. Semester, Linguistik, Thema: Sprache und Kultur)

III. Erkennen der Spezifik

Mit Fortdauer des Erwerbsprozesses wächst das Bewusstsein für die Spezifik des wissenschaftssprachlichen Habitus. Die funktional spezifischen Formen setzen sich gegenüber den unspezifischen zunächst einmal rein quantitativ durch: das Ausdrucksspektrum wird aufgebaut. Ein Beispiel für eine funktional spezifische Form sind Konstruktionen des Typs „N soll(en) V werden“.⁸ Mit zunehmender Schreiberfahrung steigt der Gebrauch von Konstruktionen dieses Typs bei den Handlungen des Autors im Text signifikant an:

xte Hausarbeit	Tokens im Durchschnitt
1	1,60
2	1,73
3	2,52
4	2,55
5	3,30
6	3,38
7	3,12
8	3,38
9	4,14
10	5,18

⁸ Diese Form wird in einschlägigen fachsprachlichen Untersuchungen zur Wissenschaftssprache angeführt, zum Beispiel in Kresta (1995) und Schade (1993).

IV. Kontextuelle Passung

Der vierte Schritt im Erwerb wissenschaftssprachlicher Kompetenz besteht in der Fähigkeit, die domänentypischen Ausdrücke und Konstruktionsmuster kontextuell passend einzusetzen. Dass dies für Studierende lange Zeit nicht einfach ist, zeigt sich zum Beispiel daran, dass Konstruktionen wie die oben genannte vom Typ „N soll(en) V werden“ bereits benutzt werden, obwohl sie noch nicht adäquat kontextualisiert werden können:

Die Theorie der Fremderfahrung soll besonders anhand der Untersuchungen durchgeführt werden, die Waldenfels in „Der Stachel des Fremden“ begonnen und dann in den Studien zur Phänomenologie des Fremden weitergeführt hat. (Student 42, 2. Arbeit, 1. Semester, Philosophie, Thema: Fremderfahrung bei Waldenfels)

In der Sprachwissenschaft findet man immer wieder komparative Ansätze, die Sprachen im allgemeinen oder in spezifischen Punkten miteinander vergleichen. Während dies zwischen zwei noch gesprochenen Sprachen üblicher erscheint, soll in dieser Arbeit ein Vergleich von Sprachstrukturen im Lateinischen und Deutschen versucht werden. (Student 6, 5. Arbeit, 4. Semester, Linguistik, Thema: Sprachstrukturen im Lateinischen und Deutschen)

Hierbei müssten allerdings, soll sich nicht gänzlich in das Reich der Spekulation begeben werden, empirische Untersuchungen bei Schülern direkt unternommen und in den Kontext der jeweiligen Ergebnisse gestellt werden. (Student 66, 6. Arbeit, 3. Semester, Pädagogik, Thema: Entwicklungspolitische Bildung)

Die lexikalische Attribuierung der Konstruktion (eine Theorie „durchführen“, einen Vergleich „versuchen“) stellt ebenso wie ihre grammatische Verwendung (reflexiver Gebrauch) eine Abweichung von wissenschaftssprachlichen Konventionen dar, was bei einem kompetenten Leser für Irritationen sorgt. Einige Semester später gelingt es den Studierenden dann, die Konstruktion adäquat und somit auch funktional angemessen zu verwenden:

Im folgenden sollen einige der Schwellen aufgezeigt werden, auf denen sich Cézanne bewegte. (Student 42, 5. Arbeit, 3. Semester, Geschichtswissenschaft, Thema: Cézanne)

In der vorliegenden Arbeit sollen nun konversationelle und literarische Erzählformen hinsichtlich ihrer Charakterisierung und ihres Aufbaus untersucht werden.

(Student 6, 10. Arbeit, 7. Semester, Linguistik, Thema: Erzählformen)

Die wesentlichen Aussagen betreffs der Bedeutung der symbolischen Dimension sind bereits während der Ausführungen über den symbolischen „misfit“ getroffen worden. An dieser Stelle sollen lediglich die „facilitating factors“ auf ihren heuristischen Wert untersucht werden.

(Student 66, 7. Arbeit, 7. Semester, Politikwissenschaft, Thema: Zur Reform des Wohlfahrtsstaates)

4. Ausblick

Unser Beitrag sollte einige Schlaglichter auf den Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens werfen und einen Einblick in unser laufendes Forschungsprojekt geben. Dabei sind vor allem Modellannahmen vorgestellt worden, illustriert durch beispielhafte Auszüge aus studentischen Texten, keineswegs jedoch empirisch bereits abgesicherte Ergebnisse. Der Weg über Untersuchungen an den Schreibprodukten der Studierenden, das heißt über die Analyse eines Korpus studentischer Hausarbeiten ist ein möglicher, unseres Erachtens auch ein unverzichtbarer Weg. Nach über einem Jahr systematischer Erhebungen an mehreren hundert Arbeiten zeigt sich jedoch auch, dass die Korpusanalyse weitere Fragen aufwirft, die erst mit Hilfe gezielter Anschlussuntersuchungen einer Antwort zugeführt werden können. Wir stehen also erst am Anfang der Modellierung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten.

Literatur

- Antos, Gerd (1995) Sprachliche Inszenierungen von „Expertenschaft“ am Beispiel wissenschaftlicher Abstracts. Vorüberlegungen zu einer systemtheoretischen Textproduktionsforschung. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar/Molitor-Lübbert, Sylvie (Hgg.) Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 113-127
- Auer, Peter/di Luzio, Aldo (Hgg.) (1992) The Contextualization of Language. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins
- Baugrande, Robert de (1989) From Linguistics to Text Linguistics to Text Production: a Difficult Path. In: Antos, Gerd/Krings, Hans-Peter (Hgg.) Text-

- produktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, 58-83
- Dietz, Gunther (1995) Titel wissenschaftlicher Texte. Tübingen: Narr
- Ehlich, Konrad (1995) Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hgg.) Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter, 325-351
- Ehlich, Konrad (1999) Alltägliche Wissenschaftssprache. In: InfoDaF 26/1, 3-24
- Feilke, Helmuth (1994), Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des „sympathischen“ und „natürlichen“ Meinens und Verstehens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1996), Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (2002) Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht. Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS) 10/2002 [Schriftenreihe der Universität – GH Siegen]
- Gumperz, John J. (1982) Discourse Strategies. Cambridge u.a.: Cambridge University Press
- Hermanns, Fritz (1980) Das ominöse Referat. Forschungsprobleme und Lernschwierigkeiten bei einer deutschen Textsorte. In: Wierlacher, Alois (Hg.) Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Band 2. München: Fink, 593-608
- Howarth, Peter Andrew (1996) Phraseology in English Academic Writing. Some Implications for Language Learning and Dictionary Making. Tübingen: Niemeyer
- Humboldt, Wilhelm von (1963-1988 [1830-1835]) Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Ders., Werke. Band 3: Schriften zur Sprachphilosophie. 6., unveränd. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 368-757
- Karmiloff-Smith, Annette (1992) Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Kresta, Ronald (1995) Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtexten des Englischen und des Deutschen. Frankfurt/M. u.a.: Lang
- Maas, Utz (1985) Konnotation. In: Janussek, Franz (Hg.) Politische Sprachwissenschaft. Zur Analyse von Sprache als kultureller Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag, 71-97
- Rothkegel, Anneli (1994) Kollokationsbildung und Textbildung. In: Sandig, Barbara (Hg.) Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung. Bochum: Brockmeyer, 499-525
- Ruhmann, Gabriela (1995) Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hgg.) Schreiben – Prozesse, Prozeduren, Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, 85-106

Schade, Günter (1993) Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Ausländer. 11., überarb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt
Steinhoff, Torsten (2003) Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz? In: Der Deutschunterricht 3/2003

Konrad Ehlich / Angelika Steets

Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU

In den letzten Jahren wurde mit zunehmender Deutlichkeit erkannt, daß spezifisch ausgebildete wissenschaftliche Schreibfähigkeiten eine wesentliche Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium sind. Daß diese Voraussetzung bei vielen Studierenden nicht in ausreichendem Maße gegeben ist, haben inzwischen Berichte aus der hochschuldidaktischen Praxis (Schreibzentren), aber auch empirische Untersuchungen gezeigt. Zuletzt wird dies durch die von Dittmann und seinen MitarbeiterInnen (in diesem Band) vorgelegte Studie bekräftigt, die die Schwierigkeiten von Studierenden bei der Produktion akademischer Texte untersucht, indem sie Studierende aus unterschiedlichen Disziplinen zu diesem Thema befragt.

Der vorliegende Beitrag geht das Problem aus der Perspektive nicht der Studierenden, sondern der Lehrenden an. Um die Einsicht in die Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben für die Entwicklung einer systematischen Schreibdidaktik nutzen zu können, muß deutlich werden, welche schriftsprachlichen Anforderungen an die Studierenden in den einzelnen Disziplinen gestellt werden und in welcher Weise die auftretenden Schwierigkeiten durch eben diese Anforderungen bedingt sind. Die Erfassung der disziplinspezifischen wissenschaftssprachlichen Schreibanforderungen stellt ein zentrales Desiderat der wissenschaftsbezogenen Schreibforschung und -didaktik dar.

Die hier vorgelegte Untersuchung, eine Umfrage an Professorinnen und Professoren der Ludwig-Maximilians-Universität in München, fragt danach, welche wissenschaftlichen Schreibaufgaben Studierende in der jeweiligen Disziplin zu erfüllen haben und welche Rolle diese Aufgaben für die wissenschaftliche Ausbildung spielen. Die wichtigsten Er-