

Textproduktion und Medium

HERAUSGEGEBEN VON
EVA-MARIA JAKOBS UND DAGMAR KNORR

EVA-MARIA JAKOBS
DAGMAR KNORR
(Hrsg.)

BAND 1

Schreiben in den Wissenschaften



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · New York · Paris · Wien



PETER LANG

Europäischer Verlag der Wissenschaften

- Kaplan, Robert (1972): Current thought patterns in inter-cultural education. In: Croft, Kenneth (ed.): Readings on English as a Second Language. Cambridge, Mass.: Winthrop, 399-418
- Lyons, John (1977): Semantics. Vol 1. Cambridge: Cambridge University Press
- McCarthy, Michael (1994): It, this, and that. In: Coulthard Malcolm (ed.): Advances in Written Text Analysis. London: Routledge, 267-275
- Mikołajczak, Stanisław (1990): Składnia tekstów naukowych: Dyscypliny humanistyczne. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza [The Syntax of Academic Texts in the Humanities]
- Schiffrin, Deborah (1994): Approaches to Discourse. Oxford: Oxford University Press
- Searle, John (1969): Speech Acts. London: Cambridge University Press

Lesen und Textproduzieren

Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion¹

Eva-Maria Jakobs
Saarbrücken

The paper deals with source reading as a typical feature of scientific text production, with is hardly ever discussed. Source reading will be distinguished from other kinds of reading relevant to the writing process and examples of source reading will be discussed. It is argued that instances of source reading differ depending on the stage of the writing process, on the problem at hand, and on the kind of reading (assignment) required to solve the problem. It is further hypothesized that the quality of source reading will effect the quality of the produced text.

1 Vorbemerkung

Der vorliegende Beitrag wendet sich einem wichtigen Teilbereich textproduktiven Handelns in den Wissenschaften zu, dem Lesen beim Verfassen von Texten, insbesondere Leseprozessen, die der Einbeziehung von Fachliteratur in die Entwicklung von Positionen und fachlichen Darstellungen dienen. Sie bilden ein typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion und grenzen diesen Typ der Texterzeugung von einer Vielzahl anderer ab.

Zu den Ansprüchen an wissenschaftliche Beiträge, insbesondere an Originalbeiträge, gehört heute, daß sie auf bereits vorhandenem Wissen in Fachgemeinschaften aufbauen und einen ausreichend großen Beitrag zu seiner Weiterentwicklung leisten. Die Forderung, Ansätze der Fachliteratur in ausreichender Tiefe und Breite zu berücksichtigen (was darunter im einzelnen zu verstehen ist, hängt von Fach und Gegenstand ab), erweitert den Aktionsradius des Textproduzierens erheblich. Gute Autoren müssen auch gute Kenner und Interpreten der Fachliteratur sein. Textquelleninformationen gehen in vielfältiger Weise in den Prozeß der Bearbeitung des Gegenstandes ein. Wissenschaftliche Textvorhaben beginnen in der Regel mit dem Griff zum Fachtext und sie enden häufig auch damit, sei es, um noch einmal zu prüfen, was sich zwischenzeitlich an der fachlichen Front getan hat oder um sicherzustellen, daß die Referenzen stimmen. In allen Phasen des Textproduktionsprozeß können Rückgriffe auf Fachliteratur notwendig werden und immer bedingen sie Formen des *source reading*. In Untersuchungen zum Textproduzieren wird dieser Aspekt erst in jüngerer Zeit berücksichtigt (ausführlich dazu Jakobs 1995a).

¹ Ich danke Gisbert Keseling, Dagmar Knorr, Hans Krings und Barbara Sandig für die Lektüre des Manuskripts und ihren Kommentar.

Die folgende Darstellung geht von einem kurzen Überblick über die Reflexion von Leseprozessen in Textproduktionskonzepten aus (Kap. 2.1) und trennt systematisch zwischen Leseprozessen, die sich auf die Entwicklung des eigenen Textproduktes richten (Kap. 2.1.1) und Leseprozessen, die beim Rückgriff auf andere Fachtexte notwendig werden (Kap. 2.1.2). Im Anschluß daran werden verschiedene Formen des *source reading* vorgestellt und in ihrem funktionalen Zusammenhang mit Phasen der Textproduktion und aktuell zu lösenden Teilaufgaben diskutiert (Kap. 2.2). Der Beitrag plädiert für eine stärkere Berücksichtigung des *source reading* in der Schreibdidaktik (Kap. 2.3) und schließt mit der Formulierung von Aufgaben für die weitere Forschung.

2 Lesen als wesentliche Teilhandlung des Textproduzierens

2.1 Leseprozesse als Bestandteil von Textproduktionskonzepten

So groß die Unterschiede in den Auffassungen zum Textproduzieren sind, in einem Punkt decken sich die Meinungen heute weitgehend, in der Annahme nämlich, daß während des „Schreibens“ vielfach gelesen wird. Während dieser Aspekt in frühen Modellen des Textproduzierens (etwa Hayes/Flower 1980) eher am Rande behandelt wird, gewinnen Leseprozesse in jüngeren Ansätzen zunehmend an Bedeutung. Dies äußert sich sowohl in der Bewertung ihres Stellenwertes als auch in einer differenzierteren Sicht ihrer Funktionen beim Verfassen von Texten.

Insgesamt bildet Lesen eine wichtige Teilhandlung innerhalb des Gesamtprozesses der Texterzeugung. Leseprozesse, die im Verlauf von Textproduktionsvorhaben auftreten, lassen sich nach ihrer Bindung an den Produktionsprozeß und ihr Bezugsobjekt grob zwei Gruppen zuordnen:

- Typ 1 – Leseprozesse, die sich auf das in Entstehung begriffene Textprodukt selbst richten (Kap. 2.1.1)
- Typ 2 – Leseprozesse, die sich auf andere, bereits vorhandene Texte in ihrer Eigenschaft als Vorlage, Bezugsobjekt oder Informationsquelle für das intendierte Textprodukt beziehen (Kap. 2.1.2).

Während erstere mehr oder weniger obligatorische Bestandteile des Textproduktionsprozesses an sich darstellen, d. h. weitgehend textsortenunabhängig auftreten (Rau 1994), sind letztere an spezifische Typen des Textproduzierens gebunden. Dazu gehört u. a. die Realisierung sog. „abgeleiteter“ Textsorten, wie Zusammenfassung (Keseling 1993) und Abstract (Endres-Niggemeyer/Schott 1992), das Übersetzen von Textvorlagen oder der hier behandelte Textproduktionstyp des Verfassens wissenschaftlicher Beiträge. Die Ausformung von Leseprozessen des Typs 2 variiert dabei nicht nur in Abhängigkeit von der zu erstellenden Textsorte, sondern auch von anderen Größen (vgl. dazu Kap. 2.2).

2.1.1 Leseprozesse, die sich auf das entstehende Textprodukt richten

Im Vordergrund der Beschäftigung mit Leseprozessen beim Schreiben stehen Leseprozesse, die sich auf das entstehende Textprodukt richten. Ihr Stellenwert wird unterschiedlich bewertet. Während Hayes und Flower (1980) Leseprozesse nur im Kontext von Revisionsprozessen erwähnen, dehnt Molitor (1984) den Aktionsbereich des Lesens beim Textproduzieren grundsätzlich aus. Ihrem Modell zufolge spielen Leseprozesse in allen Phasen des Textproduzierens eine Rolle. Sie werden vom Autor primär dazu genutzt, eine mentale Repräsentation des Ist-Zustandes des Niedergeschriebenen aufzubauen, die dem Autor Vergleiche zwischen Ist- und Soll-Zustand und darauf aufbauende Entscheidungen über das weitere Vorgehen ermöglicht.²

Wie andere Arbeiten ausführen, können Leseprozesse dieser Art für die Lösung unterschiedlicher Teilaufgaben genutzt werden. Hayes, Flower, Schriver, Stratman und Carey (1987) behandeln sie im Rahmen ihres Revisionsmodells. Sie unterscheiden dabei zwischen zwei Typen des Lesens: *reading to comprehend* und *reading to evaluate*. Ersteres richtet sich auf den Aufbau einer Gesamtvorstellung vom *Textinhalt*,³ letzteres intendiert die Ermittlung von Fehlern und Textschwächen formaler und inhaltlicher Art.

Keseling (1988 und 1993) diskutiert einen anderen wichtigen Bereich: Funktionen des Lesens beim Formulieren. Passagen werden vielfach noch einmal gelesen, um Formulierungsanregungen für die folgende Einheit zu erhalten, etwa in Form einer geeigneten Überleitung zwischen Einheiten, des Anknüpfens an Vorheriges oder genereller Hinweise zum Inhalt des nächsten Satzes. Durch lautes Lesen kann zudem überprüft werden, ob das bisher Geschriebene in sich stimmig ist und „klingt“⁴ und wie sich die als nächstes geplante Äußerung in den Kontext des Vorhandenen einfügt. Der Aspekt der Anschließbarkeit schließt Restriktionen für den Formulierungsprozeß ein. Der Autor muß beim Entwurf von Äußerungen die Vorgaben und Zwänge berücksichtigen, die aus den vorhergehenden Einheiten

2 Nach Molitor (1987, 404) besitzen derartige Leseprozesse vor allem für *bottom-up* orientierte Schreiber eine große Rolle.

3 *Reading to comprehend* bildet u. a. eine notwendige Voraussetzung für alle Formen der Bearbeitung und Optimierung vorliegender Texte (vgl. Schriver 1989), etwa wenn Texte für andere Zielgruppen umgeschrieben werden (dazu Niederhauser 1997) oder wenn Texte gemeinsam verfaßt werden und die Koautoren raum-zeitlich versetzt agieren müssen. Zu den Anforderungen des kooperativen Schreibens gehört, Inhalte und Stile aufeinander abzustimmen. Werden Änderungsvorschläge lediglich anhand von Auszeichnungen im Manuskript ausgetauscht, wird *reading to comprehend* notwendig, um anhand der Auszeichnung auf die dem Korrekturvorschlag zugrundeliegende Intention des Partners zurückschließen zu können. Letzteres ermöglicht, Kommentare verstehen, einordnen und bewerten zu können (vgl. dazu Jakobs, im Druck a).

4 Aufeinanderfolgende Formulierungseinheiten werden daraufhin geprüft, ob sie inhaltlich, syntaktisch, semantisch und *klanglich* miteinander harmonisieren. Keseling (1988, 233f.) weist in diesem Zusammenhang explizit auf die Bedeutung der auditiven Komponente beim Textproduzieren und ihre Bedeutung für Formulierungsprozesse hin.

erwachsen (siehe Sandig 1997).⁵ Der bisher produzierte Text erhält ein erhebliches Gewicht für den weiteren Verlauf des Formulierungs- und Vertextungsprozesses.⁶

Rau (1994) unterscheidet unter dem Aspekt der Bindung von Leseprozessen an komplexe Teilhandlungen des Textproduzierens zwischen kontrollierendem und formulierungsorientiertem Nachlesen. Während ersteres der (wortweisen) *Rezeption* des Textes mit der Zielstellung Ermittlung und Behebung eventueller Störungen dient, bildet letzteres einen Bestandteil komplexer Formulierungshandlungen und richtet sich damit auf das übergeordnete Ziel der *Erzeugung* von Formulierungseinheiten (ebd., 156). Nach seiner Position im Formulierungsprozeß und der damit verbundenen Teilaufgabe wird weiter zwischen reaktivierendem und probierendem Nachlesen unterschieden. Beim reaktivierenden Nachlesen überfliegt der Textproduzent das bisher Geschriebene und reaktiviert dabei „Merkmale und Strukturen des bisher produzierten Textes, um eine angemessene Textfortsetzung abzusichern“ (ebd., 112). Reaktivierendes Nachlesen wird darüber hinaus zur Lösung von „Krisen“ bei der Formulierungsplanung genutzt, etwa wenn der Schreiber den Anschluß an den Vortext verloren hat und eine geeignete Fortsetzung sucht (ebd., 113). Reaktivierendes Nachlesen dient damit sowohl der Vorbereitung von Formulierungshandlungen als auch der Überbrückung von Formulierungskrisen. Das probierende Nachlesen hat dagegen die Funktion zu überprüfen, ob der zuletzt geschriebene Teil des Satzes und daran anknüpfende mentale Formulierungsentwürfe (sog. Präformulierungen) miteinander harmonisieren. Dazu wird der zuletzt fixierte Satzteil in Verbindung mit den Vorformulierungsvorschlägen (mehrmals) laut gelesen und die von Keseling (1988) erwähnte Klangstruktur von Formulierungsentwürfen geprüft. Fällt die verbale Überprüfung zufriedenstellend aus, wird der jeweils akzeptierte Formulierungsentwurf niedergeschrieben. Die Funktion des probierenden Nachlesens besteht primär darin, „textuelle Kohäsion und Kohärenz zu sichern bzw. zu überprüfen“ (ebd., 116).

Den referierten Konzepten ist gemein, daß Leseprozesse immer in ihrem Zusammenwirken mit anderen (Teil-)Aktivitäten des Autors genannt werden, wie etwa Evaluierungsprozeduren oder Reflexionen. Das Zusammenspiel über-, neben- und nachgeordneter Handlungen wird dabei zunehmend differenzierter gesehen. Besonders deutlich kommt dies bei Rau (1994) zum Ausdruck, die Leseprozesse systematisch nach ihrem Auftreten und nach Funktionen in Handlungssequenzen „verortet“.

Zu den Aspekten des Lesens beim Textproduzieren, die der weiteren Klärung bedürfen, gehört die Frage, wie sich Eigenschaften der Produktionsinstrumente

5 Daß sich aus dem bisher Formulierten nicht nur Anregungen, sondern auch Gestaltungszwänge ergeben, spiegelt sich als gemeinschaftlich geteiltes Wissen unter anderem in sprachlichen Phrasen wider, wie *Wer A sagt, muß auch B sagen*.

6 Zum Teil erklärt sich aus diesem Vorgehen, warum Textproduzenten sich ab einem bestimmten Stadium des Textgenese eher schlecht von einmal getroffenen Formulierungen und Textentwürfen trennen können.

und des medialen Textträgers auf seine Qualität und Funktionalität auswirken. Dies gilt vor allem für computergestützte Produktionsumgebungen und das Lesen am Bildschirm. Seine Auswirkungen werden kontrovers diskutiert. Eine Annahme lautet, daß die elektronische Repräsentation des Textes dem Autor eine größere Distanz zu seinem Produkt ermögliche, was sich positiv auf dessen Bewertung auswirke (Daiute 1985). Dem steht gegenüber, daß Bildschirme den Wahrnehmungsbereich des Lesers einschränken. Textteile, Notizen und Versionen können nur begrenzt gleichzeitig wahrgenommen und zueinander in Bezug gesetzt werden. Im Gegensatz zu Printversionen entfällt weitgehend das überfliegende Blättern und Lesen von Aufzeichnungen.⁷ Beides sind jedoch wichtige Zugänge für den Autor, um sich einen Überblick über den aktuellen Produktionsstand zu verschaffen und daraus Schlüsse über sein weiteres Vorgehen zu ziehen. Dies gilt vor allem für längere Textproduktionen sowie für Autoren, die Schreibprozesse zum Klären von Gedanken nutzen und sich über verschiedene Text- und Formulierungsentwürfe zur Lösung von Problemen vorarbeiten. Einzelne (ältere) Untersuchungen deuten darauf, daß am Bildschirm ungenauer gelesen wird (Dillon et al. 1988) und sinnerschließendes Lesen schwerer fällt (Haas 1987). Insgesamt scheint es schwieriger, Überblick zu wahren und Schwachstellen des Textes zu entdecken.⁸ Inwieweit es sich hier um Auswirkungen der technologischen Entwicklung, um sozialisationsbedingte Phänomene und/oder um eher medial-kognitiv bedingte Effekte handelt, bleibt zu klären.

Den oben genannten Typen und Constraints des Lesens beim Textproduzieren kommt beim Verfassen wissenschaftlicher Texte verstärkt Bedeutung zu, da sich diese Form des Textproduzierens inhaltlich und sprachlich durch einen hohen Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad auszeichnet. Die Aufgabe, anspruchsvolle Inhalte komprimiert (Zeitschriften- und Buchaufsätze) und/oder umfassend (Monographien) darzustellen, stellt hohe Anforderungen an die Übersicht des Autors über das Textganze und die Lösung von Teilaufgaben. Das innere „Schreibprotokoll“ des Textproduzenten ist damit in der Regel überlastet und muß durch Nachlesen immer wieder aufgefrischt werden. Textmerkmale wie Stringenz, Logik und Geschlossenheit der Darstellung verlangen einen hohen Vertextungsgrad im Sinne lokaler und globaler Kohärenz (auf und zwischen den Darstellungsebenen des Textes) und damit intensive Formulierungs- und Kontrollarbeit.⁹ Die wenigsten

7 Zum Teil ist dies auch am Bildschirm möglich, hat dort jedoch eine andere Qualität. Probe- weises Anblättern und -lesen von Printmedien verschafft nicht nur einen ersten flüchtigen Eindruck von Inhalt und Textgestaltung (wie beim Blättern am Bildschirm), sondern auch (über visuell-taktile Kanäle) von der Materialität des Textes (Qualität des Papiers, des Einbandes etc.). Eindrücke dieser Art können sich auf die Bewertung wie auch auf die Erinnerung von Textquellen auswirken (vgl. Lansdale 1991).

8 Erhebungen bei wissenschaftlichen Autoren bestätigen dies indirekt. Die überwiegende Mehrheit der Befragten gibt an, für Korrekturvorgänge wie auch für Zwecke des Überblickbehaltens nach wie vor einen Ausdruck ihres Textes zu benötigen (vgl. dazu Riehm/Böhle/Gabel-Becker/Wingert 1992, 55 und Jakobs/Knorr 1995, 98).

wissenschaftlichen Beiträge dürften zudem in einem Stück formuliert werden. Jede Unterbrechung in der Formulierungsarbeit – etwa durch andere Arbeitsaufgaben – bedingt ein erneutes Einlesen (*reading to comprehend* wie auch *reading to motivate*). Oft vollziehen sich solche Einleseprozeduren am Bildschirm – die Mehrzahl wissenschaftlicher Texte entsteht heute am Computer (Riehm et al. 1992; Jakobs/Knorr 1995; Knorr 1995). Rechnet man die Leseprozesse hinzu, die bei elektronischen Recherchen und Auswertungsprozeduren sowie bei der Lektüre elektronischer Fachinformation hinzukommen, erhöht sich der Stellenwert des Lesens am Bildschirm für den Bereich der wissenschaftliche Textproduktion erheblich.

2.1.2 *Source reading* – Leseprozesse, die sich auf andere Texte als Informationsquellen oder als Vorlagen für Textproduktionen richten

Die bisher genannten Typen des Lesens decken lediglich einen Teil der Aufgaben und Funktionen des Lesens im Kontext wissenschaftlicher Textproduktion ab. Hinzu kommen Leseprozesse, die sich auf andere Texte als das intendierte Textprodukt richten, etwa als Vorlage, die es in dieser oder jener Weise textuell-sprachlich umzusetzen gilt, oder als Informationsquelle, die der Textproduzent für die Realisierung seines Vorhabens benötigt.

Die Forschung hat diesen Aspekt des Lesens beim Verfassen von Texten relativ lange vernachlässigt. Dies erklärt sich zum einen aus Untersuchungsdesigns, die Textsorten und Produktionssituationen ausklammern, in denen der Schreiber auf andere Texte zurückgreifen kann oder muß. Aber auch in Studien, die von Produktionsaufgaben¹⁰ und/oder theoretischen Ansätzen ausgehen, die die Berücksichtigung anderer Texte einschließen oder nahelegen,¹¹ fehlte zunächst die Auseinandersetzung mit diesem Phänomen. In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre ändert sich die Situation. Schreibprozesse, die sich auf Textvorlagen stützen, gewinnen zunehmend an Bedeutung. Auf andere Texte gerichtete Leseprozesse werden dabei – je nach Schreibaufgabe und Untersuchungsinteresse – in unterschiedlichem Maße berücksichtigt. Zum Beispiel untersuchen Eigler, Jechle, Merzinger und Winter (1990), wie sich Wissen, das vor dem Schreibprozeß aus anderen Texten erworben wird, auf die Entwicklung eigener Darstellungen auswirkt. Die zur Erschließung der Wissensquellen notwendigen Leseprozesse werden ausgeklammert. Anders Arbeiten, die den Aspekt des *writing from sources* unter dem Aspekt des Erwerbs von Fähigkeiten im Umgang mit anderen Texten behandeln. Es han-

9 Letztere kann durch zu große Nähe zum eigenen Produkt erschwert werden. Vor diesem Hintergrund gewinnen kritische Rückmeldungen von Außenstehenden an Bedeutung (vgl. dazu Jakobs, im Druck a).

10 Molitor (1984) etwa erwähnt zwar, daß Textproduzenten bei der Materialerschließung für wissenschaftliche Textvorhaben Quellen rezipieren, geht auf diesen Typ von Leseprozessen dann aber nicht weiter ein.

11 De Beaugrande/Dressler (1981, 13 und 215) gehen z. B. davon aus, daß die Produktion und Rezeption von Texten generell die Kenntnis anderer Texte voraussetze. In de Beaugrande (1984) spielt dieser Aspekt jedoch keine Rolle.

delt sich dabei vor allem um Arbeiten zum Zusammenfassen bzw. zur Wiedergabe von Texten mit anderen Zielen (vgl. den Literaturüberblick in Keseling 1993, 12ff.). Sie zeigen, daß die Qualität des *source reading* in Abhängigkeit vom Alter, von der Schreiberfahrung und den Lesefertigkeiten differiert. Dies gilt vor allem für die Verarbeitungstiefe beim Lesen und die Fähigkeit, durch Lesen erworbenes Wissen produktiv für die Lösung der eigenen Schreibaufgabe einzusetzen (vgl. Flower/Stein/Ackerman/Krantz/McCormick/Peck 1990). Letzteres setzt u. a. die Fähigkeit voraus, wichtige Quellenaussagen von unwichtigen unterscheiden und Inhalte unterschiedlicher Texte in Beziehung zueinander setzen zu können.

Daß Experten über ein reiches Repertoire entsprechender Fähigkeiten und Vorgehensweisen verfügen, wird bei Endres-Niggemeyer und Schott (1992) deutlich, die die Erzeugung professioneller Abstracts untersuchen. Sie charakterisieren professionelles Abstracting als einen Typ der Texterzeugung, bei dem viel gelesen und nachgedacht und eher wenig formuliert wird. Abstracter würden dementsprechend über ein breites Repertoire von Lesestrategien verfügen (ebd., 292). Die Autorinnen differenzieren in bezug auf den Erwerb von Wissen zum Ausgangstext (dem Originaldokument) zwischen inhalts- und aufgabenorientiertem Lesen (ebd., 282): Der Abstracter liest, um eine mentale Repräsentation des Originaltextes aufzubauen, um geeignete Passagen für die Formulierung des Abstracts zu ermitteln, um Anregungen für den ersten Satz des Abstracts zu erhalten, um eine Textpassage, an die er sich nicht mehr genau erinnert, wiederzufinden und nachzulesen etc. Dazugehörige Leseprozesse werden als selektiv und zielgerichtet beschrieben. In die Modellierung des Textproduktionsprozesses geht der Ausgangstext als Informationsquelle sowie das Wissen des Textproduzenten über selbigen ein.

Einsichten dieser Art führen zu einer differenzierteren Sicht des Textproduzierens, der sich auch allgemeine (nicht-situationsspezifische) Modelle des Textproduzierens nicht entziehen können. Hayes (1992) erwähnt in der überarbeiteten Version seines Textproduktionsmodells zumindest die Möglichkeit, beim Textproduzieren auf andere Texte als Informationsquelle zurückzugreifen. Die zur Erschließung von Textquellen benötigten Leseprozesse (*source reading*) seien jedoch die gleichen wie beim Korrekturlesen, nur mit anderen Funktionen und Resultaten – eine Annahme, die ich nur bedingt teilen kann (ausführlicher dazu Jakobs 1995a). In seinem Modellvorschlag von 1995 schreibt Hayes Leseprozessen sogar zentrale Bedeutung zu. Sie erscheinen als (Teil-)Komponente übergeordneter kognitiver Prozesse¹² und werden funktional als *reading to comprehend*, *reading to define the writing tasks* und *reading to revise* (das *reading to evaluate* einschließt) beschrieben. *Reading to comprehend* kann sich sowohl auf den zu produzierenden Text als auch auf andere Texte (*source reading*) richten. Beim *source reading* entwickelt

12 Das Modell von Hayes (1995) besteht wie bei Hayes (1992) aus zwei Komponenten: der Aufgabenumgebung und dem Individuum selbst. Im Gegensatz zu Hayes/Flower (1980) werden folgende kognitive Prozesse unterschieden: *text interpretation*, *reflection* und *text production*.

der Leser nach Hayes (1995, 10) mindestens drei unterschiedliche mentale Repräsentationen des Rezeptionsobjektes, und zwar zum Gegenstand des Textes, zur Person des Autors¹³ und zum Text als räumliches Gebilde.

Wie zu zeigen sein wird, müssen im Falle wissenschaftlicher Textproduktion Lese- prozesse, die dem *source reading* im weiten Sinne zugeordnet werden können, wesentlich differenzierter gesehen werden.

2.2 *Source reading* als prototypischer Bestandteil wissenschaftlicher Textproduktion

Wissenschaftliche Erkenntnisprozesse bewegen sich im Schnittpunkt der kreativen Aneignung gemeinschaftlich akzeptierten und geteilten Wissens einerseits und der Entwicklung und Kommunikation neuer Interpretationen, Fragen, Ideen und Überzeugungen andererseits. Weinrich (1994, 3) hat ersteres als permanentes Rezeptionsgebot, letzteres als permanentes Produktionsgebot für Wissenschaftler umschrieben. Wissenschaftliche Textproduktionsprozesse stellen sich vor diesem Hintergrund als Produktionstyp dar, der sich durch ein facettenreiches Zusammenspiel (text-)rezeptiver, (text-)produktiver und (text-)reproduktiver Handlungen auszeichnet (ausführlich dazu Jakobs 1995a). Textproduktive Rückgriffe auf die Fachliteratur bilden ein konventionell vereinbartes Muß und erfüllen vielfältige Funktionen in bezug auf den Erkenntnisprozeß des Autors, den Prozeß der Entwicklung wissenschaftlicher Darstellungen und die fachinterne Kommunikation (vgl. Jakobs, im Druck b).

Bei Rückgriffen auf die Fachliteratur werden vielfältige Formen des *source reading* notwendig, um in Fachtexten beschriebenes Wissen für die Lösung eigener Darstellungsaufgaben zu erschließen und produktiv umsetzen zu können.¹⁴ Die Ausprägung des *source reading* differiert in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren. Dazu gehören unter anderem die individuellen Voraussetzungen des Autors als Rezipient (fachliche Expertise, Motivation etc.)¹⁵ und die Beschaffenheit der Quelle (gut strukturierter vs. schlecht strukturierter Text, Text vs. Hypertext etc.).

13 Hayes (1995) verweist darauf, daß Repräsentationen dieser Art von Leser zu Leser variieren und Einfluß darauf haben können, wie mit dem Text weiter umgegangen wird. Er stützt sich dabei auf eine Studie von Hatch, Hill und Hayes (1993). Diese ist bezüglich der Verallgemeinerbarkeit der o. g. Annahme allerdings wenig überzeugend, da die Ausgangs- und Zieltexte der Studie (Bewerbungsesays für die Annahme an amerikanischen Universitäten und Einschätzung der Kandidaten auf der Basis dieser Essays) *per se* auf das Ziel der Selbstdarstellung und der Einschätzung anderer auf der Basis von Selbstdarstellungen ausgelegt sind. Wesentlich interessanter ist die Frage, ob Textquellen, die Selbstdarstellung konventionell *ausschließen* (wie z. B. wissenschaftliche Texte), Annahmen über die Person des Autors evozieren, durch welche Textmerkmale Annahmen erzeugt werden und wie sich solche Annahmen auf den Umgang mit der Textquelle auswirken.

14 Je nach Disziplin, behandeltem Gegenstand und der zu realisierenden Textsorte können zu Fachtexten andere Texttypen hinzukommen. Mir geht es hier vor allem um Leseprozesse, die sich auf die Erschließung textuell fixierten fachlichen Wissens richten und als solche einen prototypischen Bestandteil wissenschaftlicher Textproduktion darstellen.

Ein anderer Faktor ist das aktuell zu lösende Problem, das Rückgriffe auf Fachtextinformation und damit Formen des *source reading* notwendig macht. Es bedingt die Einbettung des *source reading* in übergeordnete Handlungszusammenhänge, seine Positionierung in Handlungssequenzen und die Interaktion mit anderen Aktivitäten. Unterschiedliche Ausprägungen des *source reading* betreffen nicht nur die Art des Lesens selbst, sondern auch seine Ziele, Kriterien und Funktionen. Ich habe dies an anderer Stelle (Jakobs 1995a) ausführlich dargestellt und kann die angesprochenen Sachverhalte hier nur exemplarisch andeuten. Die Diskussion des *source reading* beschränkt sich dabei auf Situationen, in denen direkt auf Inhalte von Fachtexten zurückgegriffen wird. Formen des *source reading*, die im Rahmen der Literaturbeschaffung notwendig sind, z. B. bei der Durchsicht von Informationen zu Fachtexten¹⁶, oder bei der Archivierung von Auswertungsergebnissen werden hier vernachlässigt.

Rückgriffe auf die Fachliteratur treten sowohl im Vorfeld des eigentlichen Vertextungsprozesses auf, als auch diesen in seinem gesamten Verlauf begleitend. Wenn ich hier von ‚Vorfeld‘ spreche, meine ich damit die Zeitspanne von der Idee, einen Text zu verfassen, bis zum einsetzenden Prozeß der Entwicklung und Vertextung dazugehöriger Ideen, Annahmen und Überzeugungen. Der Vertextungsprozeß schließt mit den Prozeduren, die zur Abgabe eines druckfähigen Manuskripts notwendig sind.

Die Formen und Ziele des Rückgriffs auf andere Fachbeiträge unterscheiden sich in Abhängigkeit davon, welche Phase des Produktionsprozesses der Textproduzent erreicht hat und welche Teilaufgabe zu lösen ist (vgl. Jakobs 1995b). Aus der zu lösenden Teilaufgabe ergeben sich die Leseaufgaben, unter denen Quellen eingesehen und Informationen eingeholt werden. Von ihnen hängt u. a. ab, wie genau und wie gründlich eine Quelle konsultiert wird, um welche Inhalte es geht und welche anderen Aktivitäten (Evaluationsprozesse, Elaborationen etc.) das *source reading* begleiten bzw. ergänzen.

Sticht (1985, 317) bezeichnet Leseprozesse, die sich aus übergeordneten Aufgabenzusammenhängen ergeben und dem Einholen von Information für die Lösung dieser Aufgaben dienen, als *reading to do* und die ihnen zugrundeliegenden Ziele als *reading to do reading tasks*. Viele Formen des hier diskutierten *source reading* sind diesem Typ des „instrumentellen“ oder aufgabenorientierten Lesens zuzuordnen.

Textproduzenten konsultieren die Fachliteratur:

- *um* sich Wissen anzueignen, *um* ihr Thema (inhaltlich oder methodisch) bearbeiten zu können

15 Zum Einfluß der Expertise vgl. Rouet/Favart/Gaonac'h/Lacroix (1996), zum Einfluß der Motivation siehe Nelson/Hayes (1988).

16 Gemeint sind bibliographische Angaben und Abstracts in Katalogen, Datenbanken und Referateorganen, Vorankündigungen von Verlagen, Hinweise in Überblicksartikeln etc.

- *um* Überblick über ein Fachgebiet zu erhalten, *um* Aussagen/Positionen einordnen zu können
- *um* Wissen über Fachtexte zu reaktualisieren, *um* dieses für den Textproduktionsprozeß in unterschiedlicher Weise nutzen zu können, z. B. *um* mentale Konstrukte früherer Rezeptionsergebnisse und Bewertungen auf ihre Stimmigkeit hin zu überprüfen oder *um* Konzepte unterschiedlicher Texte mental oder verbal in Beziehung zueinander setzen zu können etc. (zu Typen des Rückgriffs auf Fachliteratur vgl. Jakobs 1995b).

In den Anfangsstadien von Textproduktionsvorhaben, d. h. in der Zeit des Sich-Orientierens, des Entwickelns von Ideen zum Thema und des Sammeln von Material, dominieren in Abhängigkeit vom Vorwissen des Autors eher Leseprozesse, die ungerichtet und global ausfallen.¹⁷ Übergeordnete Ziele sind die des sich Einlesens, des sich Orientierens, des sich Überblickverschaffens. Typische Strategien des erkundenden Lesens sind global-scannende Leseprozesse (bei längeren Texten vororientierendes Blättern und probeweises Lesen), die dem Aufbau eines ersten allgemeinen Gesamteindrucks dienen. Eine andere Strategie besteht im von Textteil zu Textteil springenden, vorwärts- und rückwärtsgerichteten Lesen (vom Abstract des Aufsatzes zum Methodenteil, zurück zur Einleitung und von dort zum Literaturverzeichnis oder: von der Einleitung zum Index und von dort aus zu einzelnen Stellen im Text). Leseprozesse im Vorfeld von Vertextungsprozessen zeichnen sich häufig durch eher schwache Vorannahmen zum Thema aus. Die Lesehaltung ist eher neutral, der Leser ist offen für Argumente und Standpunkte.

Je weiter der Textproduktionsprozeß und damit die Bearbeitung des Themas voranschreitet, um so fokussierter, selektiver und restriktiver wird auch gelesen. *Source reading*, Themenbearbeitung und einsetzende Formulierungsversuche beeinflussen sich wechselseitig. Im Laufe des Textproduktionsprozesses kann sich z. B. die Sicht auf den behandelten Gegenstand und das Thema verändern. Wissenschaftliches Schreiben hat epistemisch-heuristische Potenzen (vgl. Molitor 1984). Der Versuch, gedankliche Konstrukte sprachlich zu fixieren, kann zu neuen Einsichten und Zusammenhängen führen. Veränderungen in der kognitiven Repräsentation des Themas können wiederum den Fokus auf die Fachliteratur verändern und erneutes *source reading* auslösen, um Textquellen(-passagen) unter dem veränderten Blickwinkel erneut zu konsultieren und/oder um unter verändertem Fokus neue Literaturrecherchen und Lektüreprozesse einzuleiten etc. Oder der Autor stellt im Laufe der Darstellungsentwicklung fest, daß sein Wissen nicht ausreicht und er weitere Informationen zum betreffenden Problem aus der Literatur einholen muß. Die Annahmen zum Gegenstand und Thema bestimmen zunehmend die Konsultation von Quellen und ihre Bewertung.¹⁸ Die Verarbeitungstiefe fokussierter Leseprozesse ist dabei in der Regel tiefer als im oben genannten Stadium des sich Ein-

17 Dies gilt v. a. für neue zu bearbeitende Themen und Problemstellungen und spiegelt sich im Zugriff auf die Fachliteratur, z. B. die Sichtung von Informationen in Literaturdatenbanken, wider (vgl. dazu Kolb/Winter 1995).

lesens. Die Lektüre zeichnet sich – idealerweise – dadurch aus, daß das Gelesene nicht nur zu den eigenen Annahmen, sondern auch zu Positionen in anderen Facharbeiten in Beziehung gesetzt und verarbeitet wird. Dies setzt die wohl schwierigste und elaborierteste Form des Lesens voraus: die kritisch-produktive Lektüre wissenschaftlicher Literatur.¹⁹ Sie stellt hohe Ansprüche an den Autor und verlangt neben einer elaborierten Lese- und Bewertungskompetenz wissenschaftliches Denken und Fachwissen, wozu ich auch Wissen über die Funktion von Texten in der fachlichen Kommunikation zähle.

Zu Formen des *source reading*, die von der übergeordneten Aufgabe der inhaltlich-methodischen Bearbeitung des Themas dominiert werden, treten Formen des *source reading*, die primär an die sprachliche Umsetzung und Ausformung des Textprodukts gebunden sind und von den Anforderungen, Interessen und Kriterien des Vertextungsprozesses bestimmt werden. Dazu gehören Formen des *source reading* als Teilaktivität von Formulierungssequenzen oder *source reading* als Teil von Kontrollhandlungen.

Formulierungsgebundenes *source reading* tritt typischerweise bei sprachlichen Handlungen des Bezugnehmens (auf Texte), wie Zitieren, Referieren oder Verweisen auf Texte, auf. Sie bedingen häufig erneutes *source reading*, um Inhalt und Wortlaut einer Textquellenpassage zu reaktualisieren oder um diese – etwa beim Zitieren – als Vorlage bereitzustellen. Um die jeweils benötigte Passage in der Textquelle wiederzufinden, muß der Quellentext überflogen und auf die betreffende Passage hin gescannt werden (identifizierendes Lesen). Dabei geht es nicht um die Erschließung von Inhalten der Textquelle, sondern um Such- und Lokalisationsprozesse im Textraum²⁰ sowie um Wiedererkennungspänomene. Ist die betreffende Passage gefunden, werden – in Abhängigkeit von der Art der geplanten Bezugnahme – andere Varianten des *source reading* nötig. Geht es darum, Inhalte wiederzugeben, wird sinnverstehendes reaktualisierendes Nachlesen notwendig. Es kann – je nach Bedarf – punktuell begrenzt erfolgen oder ausgedehnter ausfallen. Im Falle des Zitierens, insbesondere des fremdsprachlichen Zitierens, wird häufig eine Form des *source reading* notwendig, die sich als „kopierendes“ Lesen beschreiben läßt. Sein Ziel besteht nicht im Aufbau einer mentalen Repräsentation des Inhalts der Textquellenpassage oder seiner Elaboration wie beim kritisch-produktiven Lesen, sondern im Aufbau einer möglichst genauen Repräsentation der sprachlichen Oberfläche der Textquellenpassage für ihre 1:1-Übernahme in den zitierenden Kontext. Die mentale Abbildung der Textquellenoberfläche schließt

18 Anforderungen dieser Art führen, wie Knorr (in Vorbereitung) anhand von Fallstudien und Befragungsergebnissen überzeugend nachweist, zu elaborierten Systemen der persönlichen Verwaltung von Textquellen(-information), die differierenden Interessen beim Rückgriff auf externe Informationsquellen Rechnung tragen.

19 Vgl. dazu auch Groeben (1981, 116ff.), der kritisches Lesen als „höchste Stufe des kritisch-konstruktiven Verständnisses“ wertet.

20 Im Sinne des Wiederauffindens von „Textorten“.

sowohl Tippfehler (im Zitat mit *sic!* zu markieren) als auch andere individuelle Merkmale, wie etwa typographische Hervorhebungen, ein.

Wörtliche wie auch sinnngemäße Bezugnahmen erfordern Kontrollvorgänge anhand der Textquelle im Original und damit Formen des vergleichend-kontrollierenden und -prüfenden *source reading*. Im Vordergrund steht nicht die Textquelle, sondern die betreffende Passage des eigenen Textes, die mit der Textquelle verglichen wird. Der Vergleich kann sich auf unterschiedliche Dimensionen und Kontrollkriterien wie die (argumentative) Angemessenheit der Bezugnahme oder ihre inhaltliche und formale Korrektheit richten.

Wird der bezugnehmende Text lokal oder global revidiert, kann dies aus inhaltlichen oder sprachlich-textuellen Gründen erneut Prozeduren der oben erwähnten Art notwendig machen, etwa weil sich die Perspektive auf den Gegenstand und seine Behandlung geändert hat und damit Textquellen anders interpretiert und einbezogen werden müssen oder weil sich die textuelle Umgebung von Bezugnahmen verändert hat und zur Überarbeitung der Bezugnahme und ihrer ko- und kontextuellen Umgebung zwingt. Erneutes *source reading* kann auch durch Impulse von außen, d. h. durch Kommentare von Reviewern, Betreuern oder Kollegen ausgelöst werden.

2.2.1 *Source reading* als Defizit der akademischen Schreibdidaktik

Von der Qualität des *source reading* hängt unter anderem ab, wie Textquellen genutzt werden: kritisch (im Sinne des Hinterfragens und Bewertens von Positionen), kreativ (im Sinne des Weiterdenkens und des Erkennens neuer Zusammenhänge) oder eher passiv (im Sinne des markierten und unmarkierten Abschreibens, vgl. Jakobs 1993).²¹ Studenten und wissenschaftliche Einsteiger neigen oft zu letzterem. Es fällt ihnen schwer, sich mit der Fachliteratur kritisch-produktiv auseinanderzusetzen. Dies läßt sich auf verschiedene Ursachen zurückführen, wie den erreichten Stand fachlichen Denkens und Wissens sowie mangelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten im kritischen und kreativen Lesen.²²

Daß kritisch-interpretatives und kritisch-produktives Lesen nicht nur in den Anfangsstadien wissenschaftlichen Arbeitens schwerfällt und in einem langwierigen Prozeß erworben werden muß, ist nicht erst seit Flower et al. (1990) bekannt. Um den Erwerb entsprechender Fähigkeiten wirkungsvoll zu unterstützen, sind gezielte Interventionen im Studium notwendig. In der Ausbildungspraxis der

21 Mangelhafte rezeptive Kompetenz kann zur Verfälschung oder Entstellung von Quellen führen (Jakobs, im Druck c). Vielen Studenten haben z. B. Probleme, Argumentationen in der Fachliteratur nachzuvollziehen (etwa zwischen Meinungen und Fakten zu unterscheiden) und diese adäquat wiederzugeben (vgl. auch Neumann 1997).

22 In einer Umfrage unter Hochschullehrern (vgl. von Werder 1994, 4) wird die mangelhafte Lesekompetenz der Studierenden auf das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren zurückgeführt, wie fehlende „Fremdsprachenkenntnisse, Motivation, Konzentration, analytische Kompetenz und Textsortenkompetenz“.

Hochschulen wird dies anders gesehen. Im allgemeinen wird davon ausgegangen, daß die Auszubildenden bereits über entsprechende Fähigkeiten verfügen oder sich diese im Studium selbst aneignen.²³ Wird Hilfe gesucht, bietet sich der Griff zur sogenannten Ratgeberliteratur an; er hilft jedoch in den meisten Fällen nicht viel weiter.

In der Ratgeberliteratur wird der Bereich des *source reading* wenig behandelt. Eine Ausnahme bildet die Einführung von Stary und Kretschmer (1994) in den „Umgang mit wissenschaftlicher Literatur“. Die Autoren behandeln *source reading* in seiner konkreten Einbettung in Studiensituationen und Aufgabenstellungen. Lesemethoden und -techniken werden im Zusammenhang mit anderen Aktivitäten (wie „Texte bearbeiten und Gelesenes festhalten“) und alternativen Arbeitsformen (wie Lesen als Teil von Gruppenarbeit) vermittelt und mit Blick auf unterschiedliche Textquellen und deren Funktion und Beschaffenheit diskutiert. Die Grenzen des Buches zeichnen sich ab, wenn betont wird, daß es sich bei den vermittelten Methoden um allgemeine, nicht um fachspezifische handelt, „wie sie Thema von Einführungen in Arbeitstechniken z. B. der Germanistik oder der Soziologie sind“ (ebd., 8). Abgesehen davon, daß Einführungsveranstaltungen kaum Raum für die Vermittlung entsprechender Fähigkeiten bieten, fehlen nach wie vor fundierte empirisch abgesicherte Einsichten in fachspezifisches Lesen und daraus abgeleitete Empfehlungen im Sinne von „Leseoptimierungsstrategien“. Solange diese ausstehen, wäre ein Schritt in die richtige Richtung, den Auszubildenden einsichtig zu machen, welche Funktionen wissenschaftliche Texte²⁴ in der „scientific community“ erfüllen und ihnen vor diesem Hintergrund den Aufbau von Fachtexten und die Ergiebigkeit einzelner Textteile für spezifische Informationsbedürfnisse zu erläutern.

3 Fazit und Ausblick

Wie zu zeigen war, begleiten Leseprozesse unterschiedlicher Art alle Stadien wissenschaftlicher Texterzeugung. Der enge Bezug zwischen der Genese wissenschaftlicher Darstellungen und der (produktiven) Rezeption der Fachliteratur verleiht dabei dem *source reading* erhebliches Gewicht. Seine Ausprägung variiert jeweils in Abhängigkeit von dem erreichten Stadium des Produktionsprozesses und dem aktuell zu lösenden Problem. Betrachtet man die vielfältigen Zusammen-

23 Entsprechende Fähigkeiten werden als Teil der schulischen Ausbildung vorausgesetzt, sind dort jedoch sowohl funktional als auch in bezug auf die Voraussetzungen der Lernenden eher schlecht vermittelbar.

24 Dies gilt auch für Darstellungsstandards, die von den Lehrenden selbst vielfach als lästiges, mehr oder weniger bedeutungsloses Übel abgetan werden, was den Auszubildenden wenig hilft und Ansätze einer produktiven Auseinandersetzung mit fachlichen Konventionen blockiert. Standards sind – wenn nicht logisch-sachlich, dann historisch – zu begründen und zu erklären. Einsichten in ihre Funktion und historische Entwicklung bilden eine wesentliche Voraussetzung für ihre Akzeptanz und den Umgang mit ihnen.

hänge, in denen wissenschaftliche Autoren auf andere Fachtexte zurückgreifen und die damit verbundenen Ziele, Teilaufgaben und Aktivitäten, wird deutlich, daß sie ein umfangreiches Repertoire flexibler Strategien des *source reading* voraussetzen. Dazu gehören vor allem Fähigkeiten der kritisch-interpretativen wie auch der kritisch-produktiven Lektüre von Fachliteratur. Ihr Erwerb entscheidet mit über die Qualität eigener fachlicher Darstellungen. Nicht zuletzt unter dem Aspekt, daß sich die kritische Auseinandersetzung mit Texten der Fachliteratur positiv auf die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz auswirkt und gezielte Investitionen in Lese- und Schreibfähigkeiten lernfördernd wirken (vgl. dazu Tierney/Shanahan 1991), sollte dem *source reading* in der akademischen Schreibdidaktik ein größerer Stellenwert zukommen.

Vor dem skizzierten Hintergrund ergibt sich ein erheblicher Bedarf an empirischer Forschung. So ist genauer zu klären, was sich bei den hier diskutierten Formen des *source reading* für Zwecke der Textproduktion in den Köpfen der Leser abspielt und wie die Interaktion (text-)rezeptiver, (text-)reproduktiver und (text-)produktiver Prozesse im einzelnen aussieht. Es sind weiter Studien notwendig, die sich fach- und kulturspezifischen Lese-, Interpretations- und Bewertungsstrategien und ihrem Einfluß auf die Integration von Textquellen in Fachdarstellungen zuwenden. Ein anderer Untersuchungsgegenstand ergibt sich aus der Frage, durch welche Größen die genannten Prozesse beeinflusst werden, etwa beim Lesen am Bildschirm, das durch die schnell wachsende Anzahl elektronischer Publikationen auf CD-ROM oder im Internet immer mehr an Bedeutung gewinnt. Letzteres gilt auch für Lesestrategien, die neue Formen der Informationsaufbereitung, wie Hypertext, erfordern.

Literatur

- de Beaugrande, Robert (1984): Text Production. Toward a Science of Composition. Norwood NJ: Ablex [Advances in Discourse Processes; IX]
- de Beaugrande, Robert/ Dressler, Wolfgang U. (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer [Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; 28]
- Daiute, Colette A. (1985): Writing and Computers. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley
- Dillon, A./ McKnight, C./ Richardson, J. (1988): Reading from paper versus reading from screen. In: The Computer Journal 5 (31), 457-464
- Eigler, Gunther/ Jechle, Thomas/ Merzinger, Gabriele/ Winter, Alexander (1990): Wissen und Textproduzieren. Tübingen: Narr [ScriptOralia; 29]
- Endres-Niggemeyer, Brigitte/ Schott, Hannelore (1992): Ein individuelles prozedurales Modell des Abstracting. In: Krings, Hans P/ Antos, Gerd (Hrsg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: WVT [Fokus; 7], 281-310
- Flower, Linda S./ Stein, Victoria/ Ackerman, John/ Krantz, Margaret J./ McCormick, Kathleen/ Peck, Wayne C. (1990): READING-TO-WRITE. Exploring a cognitive and social process. New York/ Oxford: Oxford University Press
- Groeben, Norbert (1981): Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff
- Haas, Christina (1987): How the writing medium shapes the writing process: Studies of writer's composing with pen and paper and with word processing. Carnegie Mellon University, Pittsburgh P.A. Dissertation Nov. 1987

- Hatch, Jill A./ Hill, Charles A./ Hayes, John R. (1993): When the Messenger is the Message. Readers' Impressions on Writers' Personalities. In: Written Communication 4 (10), 569-598
- Hayes, John R. (1992): Naar een nieuw model voor tekstproductie. Een voortgangsverslag. In: Tijdschrift voor Taalbeheersing 3 (14), 247-256
- Hayes, John R. (1995): A new model of cognition and affect in writing. In: Levy, Michael C./ Ransdell, Sarah (eds.): The science of writing. Copyright (c) 1995 Lawrence Erlbaum Associates. Last updated 1 August 1995. URL: <http://nervm.nerdc.ufl.edu:80/~levy> (eingesehen am 5.12.1995)
- Hayes, John R./ Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W/ Steinberg, Erwin R. (eds.): Cognitive processes in writing. Hillsdale NJ: Erlbaum, 3-30
- Hayes, John R./ Flower, Linda S./ Schriver, Karen A./ Stratman, James F/ Carey, Linda (1987): Cognitive processes in revision. In: Rosenberg, Sheldon (ed.): Advances in applied psycholinguistics. Vol. 2: Reading, writing, and language learning. Cambridge et al.: Cambridge University Press, 176-240
- Jakobs, Eva-Maria (1993): „Das kommt mir so bekannt vor ...“. Plagiate als verdeckte Intertextualität. In: Zeitschrift für Germanistik 2, 377-390
- Jakobs, Eva-Maria (1995a): Vom Umgang mit den Texten anderer. Beziehungen zwischen Texten im Spannungsfeld von Produktions-, Reproduktions- und Rezeptionsprozessen. Habilitationsschrift, Philosophische Fakultät der Universität des Saarlandes
- Jakobs, Eva-Maria (1995b): Text und Quelle. Wissenschaftliche Textproduktion unter dem Aspekt der Nutzung externer Wissensspeicher. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar/ Molitor-Lübbert, Sylvie (Hrsg.): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 91-112
- Jakobs, Eva-Maria (im Druck a): Textproduzieren als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. Erscheint in: Antos, Gerd/ Adamzik, Kirsten/ Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): Domänen- und Kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt/Main u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 3]
- Jakobs, Eva-Maria (im Druck b): Vernetzte Fachkommunikation. Ein interdisziplinärer Ansatz: Erscheint in: Danneberg, Lutz/ Niederhauser, Jürg (Hrsg.): Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast. Methodische Aspekte – Theoretische Überlegungen – Fallstudien. Tübingen: Niemeyer [Forum für Fachsprachen-Forschung]
- Jakobs, Eva-Maria (im Druck c): Quellenverfälschungen im wissenschaftlichen Diskurs. Erscheint in: Fix, Ulla/ Klein, Josef (Hrsg.): Intertextualität. Tübingen: Stauffenberg
- Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar (1995): Wissenschaftliches Schreiben am Computer – ein professionelles Muß? In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 50. Neue Medien. Hrsg. von Ulrich Schmitz, 83-106
- Keseling, Gisbert (1988): Textmuster und Klangstrukturen als Grundlage von Bewertungen beim Schreiben. In: Brandt, Wolfgang (Hrsg.): Sprache in Vergangenheit und Gegenwart. Beiträge aus dem Institut für Germanistische Sprachwissenschaft der Philipps-Universität Marburg. Marburg: Hitzeroth, 219-236
- Keseling, Gisbert (1993): Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen: Niemeyer [Reihe Germanistische Linguistik; 141]
- Knorr, Dagmar (1995): Elektronische Medien im wissenschaftlichen Alltag. Auswirkungen des Einsatzes von Computern auf die persönliche Literaturverwaltung und -nutzung. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar/ Molitor-Lübbert, Sylvie (Hrsg.): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 53-71
- Knorr, Dagmar (in Vorbereitung): Informationsmanagement für wissenschaftliche Textproduktionen
- Kolb, Monika/ Winter, Alexander (1995): Bedienung und Benutzung einer Datenbank. Unterschiede und Konsequenzen für die weitere Informationsverarbeitung. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar/ Molitor-Lübbert, Sylvie (Hrsg.): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 73-90

- Lansdale, Mark W. (1991): Remembering about documents: memory for appearance, format, and location. In: ERGONOMICS 8 (34), 1161-1178
- Molitor, Sylvie (1984): Kognitive Prozesse beim Schreiben. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien [Forschungsbericht; 31]
- Molitor, Sylvie (1987): Weiterentwicklung eines Textproduktionsmodells durch Fallstudien. In: Unterrichtswissenschaft 4, 396-409
- Nelson, John/ Hayes, John R. (1988): How the writing context shapes college students' strategies for writing from sources. Berkeley: University of California and Carnegie Mellon University, Center for the Study of Writing at University of California, Berkeley, and Carnegie Mellon [Technical Report; 16]
- Neumann, Uwe (1997): Rhetorisches Grundwissen als allgemeines wissenschaftliches Ausbildungsziel. In diesem Band, 159-168
- Niederhauser, Jürg (1997): Das Schreiben populärwissenschaftlicher Texte als Transfer wissenschaftlicher Texte. In diesem Band, 107-122
- Rau, Cornelia (1994): Revisionen beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen. Tübingen: Niemeyer [Reihe Germanistische Linguistik; 148]
- Riehm, Ulrich/ Böhle, Knud/ Gabel-Becker, Ingrid/ Wingert, Bernd (1992): Elektronisches Publizieren. Eine kritische Bestandsaufnahme. Berlin u. a.: Springer
- Rouet, Jean-François/ Favart, Monik/ Gaonac'h, Daniel/ Lacroix, Natasha (1996): Writing from Multiple Documents: Argumentation Strategies in Novice and Expert History Students. In: Rijlaarsdam, Gert/ van den Bergh, Huub/ Couzijn, Michel (eds.): Theories, Models and Methodology in Writing Research. Amsterdam: Amsterdam University Press, 44-60
- Sandig, Barbara (1997): Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten. In diesem Band, 25-44
- Schrifer, Karen A. (1989): Evaluating Text Quality: The Continuum From Text-Focused to Reader-Focused Methods. In: IEEE Transactions on Professional Communication 4 (32), 238-255
- Stry, Joachim/ Kretschmer, Horst (1994): Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium. Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor
- Sticht, Thomas (1985): Understanding Readers and Their Uses of Texts. In: Duffy, Thomas M./ Waller, Robert (eds.): Designing Usable Texts. New York: Academic Press, 315-340
- Tierney, Robert J/ Shanahan, Timothy (1991): Research on the reading-writing relationship: Interactions, Transactions, and Outcomes. In: Barr, Rebecca/ Kamil, Michael L./ Mosenthal, Peter B./ Pearson, P. David (eds.): Handbook of reading research. Vol. II. New York, London: Longman, 246-280
- Weinrich, Harald (1994): Sprache und Wissenschaft. In: Kretzenbacher, Heinz L./ Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter [Forschungsbericht, Akademie der Wissenschaften zu Berlin; 10], 3-13
- von Werder, Lutz (1994): Zur Situation des wissenschaftlichen Lesens an deutschen Universitäten und Fachhochschulen. In: HDZ Info 4 [Informationen des hochschuldidaktischen Zentrums der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin], 4-21

Visualisierung inbegriffen: Textüberarbeitung und Umgestaltung

Christoph Sauer
Groningen

An editor who is modifying a text in order to facilitate the (new) reader's task, has to treat not only the text as a "mediator" of a specific content, but also as an "image". A reader task model of functional text quality will be discussed which takes into account the interrelationship between the functional content and the form of the text. The model itself combines content-form-relations (the "interior" and the "exterior" of the text) with the extent of unities the editor is developing ("local, medium, global"). The visual usability – or "access structure" and visualizations – of the text, then, could be described in terms of a service to the reader. Some empirical evidence for this model is found in several Dutch investigations (final university graduation reports) on re-editing and re-designing texts which, in short, are reported here.

Wie anders würkt dies Zeichen auf mich ein!
(Goethe, Urfaust, 107)

1 Zur Einführung: vom Textuellen zum Visuellen

Im Erziehungsbereich ist vor Jahren der Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ aufgekommen, um Menschen zu bezeichnen, die zwar lesen und schreiben können, diese Fertigkeit jedoch nicht in differenzierter Weise und unter unterschiedlichen Bedingungen einzusetzen vermögen. Ähnlich möchte ich hier vom *visuellen Analphabetismus* sprechen, der in den Sprach- und Literaturwissenschaften grassiert und zu einer Unterschätzung der „piktoralen Literalität“ (Weidenmann 1994, 15) geführt hat. Mit zwei Konsequenzen dieser Entwicklung hat man sich auseinanderzusetzen. Einerseits wird in zunehmendem Maße wissenschaftliches und professionelles (=technisches) Schreiben vermittelt; dabei werden die Studierenden auch mit Visualisierungsvorstellungen konfrontiert, denen sie bislang kaum genügen können. Man behilft sich dann mit der Erwartung, daß in wirklich professionellen Schreibumgebungen Fachleute für Visualisierung vorhanden seien. (Auch technische AutorInnen selber erwarten dies und entwickeln mögliche Kompetenzen hinsichtlich des äußeren Erscheinungsbildes des Textes gar nicht erst; dies zeigte jüngst eine Umfrage unter niederländischen AutorInnen, vgl. Sauer/ Barkhof/van Dormael 1996). Andererseits bieten die graphischen Computerprogramme immer mehr Möglichkeiten zur Visualisierung; die Folge dürfte sein, daß sie auch genutzt werden – aber eher unreflektiert. Zusätzliche Visualisierungsanreize schaffen die neuen Medien, weil ständig leistungsfähigere Hypertextpro-