

Hochschulwesen
Wissenschaft und Praxis

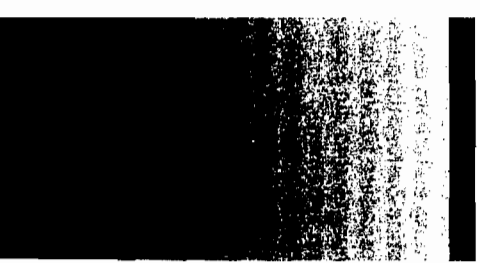
HSW

Otto Kruse
Eva-Maria Jakobs
Gabriela Ruhmann

Schlüsselkompetenz Schreiben

Konzepte, Methoden, Projekte für
Schreibberatung und Schreibdidaktik
an der Hochschule

Luchterhand



Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Schlüsselkompetenz Schreiben:

Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung
und Schreibdidaktik an der Hochschule / Otto Kruse
Neuwied; Krittel: Luchterhand 1999
(Hochschulwesen)
ISBN 3-472-03355-X

**Vorwort
der Herausgeberinnen
und Herausgeber**

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für alle akademischen Berufe. Für die Wissenschaften ist das Verschriftlichen von Arbeitsergebnissen eine konstruierende Handlung. Aber auch in vielen anderen Arbeitsfeldern ist es wesentlicher Bestandteil des beruflichen Alltags, Texte herzustellen.

Lange genug blieb an europäischen Hochschulen unbeachtet, wie die Schlüsselkompetenz* »Schreiben« erworben wird. Erst in den letzten Jahren wurde untersucht, was Schreibkompetenz ist und wie sie sich an der Hochschule vermitteln läßt. Der Ausgangspunkt für diese Entwicklung lag zunächst in den vielfältigen Problemen, die Studierende mit dem Schreiben wissenschaftlicher Texte haben. Studienberatungsstellen boten Schreibberatung und Schreibkurse für Studierende mit Schreibproblemen an, spezielle Schreibzentren nahmen diese Impulse auf, führten sie weiter. Fundiert wurden diese Angebote durch die Schreibprozessforschung, die sich mit den sprachlichen, kognitiven und emotionalen Aspekten der Textproduktion beschäftigt.

In der Auseinandersetzung mit den typischen Schreibproblemen von Studierenden zeigte sich recht bald, daß sich hinter den individuellen Schwierigkeiten strukturelle Probleme der Lehre verbergen. Einige Initiativen weiteren deshalb ihre Arbeit auf eine Lehrberatung für die Dozent:innen aus, zu deren Aufgaben im allgemeinen auch die Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten gehört. In einem weiteren Schritt kam die Erkenntnis hinzu, daß Schreiben an der Hochschule nicht allein wissenschaftliches Schreiben, sondern auch Felder wie journalistisches, literarisches, kreatives und fremdsprachliches Schreiben umfassen sollte. Mittlerweile sind an vielen Hochschulen Einrichtungen entstanden, die sich um die Ausbildung in diesen Bereichen bemühen, ebenso ein europaweiter Diskurs, der sich dem Austausch von Methoden, Modellen und Theorien widmet.

Der vorliegende Band ist der erste Versuch, diesem sich formentwickelnden Feld Kontur zu geben. Er ist Resultat der Tagung »Didaktik des Schreibens an der Hochschule«, die vom 5. bis 7. Juni 1997 an der Fachhochschule Erfurt stattgefunden hat. Die Tagung hatte zum Ziel, neue Wege zu diskutieren und in

Alle Rechte vorbehalten.

© 1999 by Luchterhand Verlag GmbH Neuwied/Kittel/Berlin.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar.

Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,

Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in

elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Ute Weber GrafikDesign, München

Satz: LHF Satzstudio GmbH, Düsseldorf

Papier: Permaplan von Arjo Wiggins Spezialpapiere, Ettlingen

Druck: Betz Druck, Darmstadt

Printed in Germany, Februar 1999

☉ Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier

* Zur Erläuterung des Begriffs »Schlüsselkompetenz« siehe Wildt 1997.

Workshops auszuprobieren, die zur Vermittlung von Schreibkompetenz an der Hochschule eingeschlagen werden können. Die Tagung war interdisziplinär ausgerichtet und brachte Fachleute aus der Linguistik, Germanistik, Psychologie, Pädagogik, Studienberatung und anderen Bereichen zusammen.

Die Dokumentation enthält ausgewählte und überarbeitete Beiträge dieser Tagung und bietet eine relativ systematische Einführung in den Themenbereich *Schreibdidaktik* an der Hochschule. Sie gliedert sich nach den Hauptarbeitsfeldern *Schreibberatung*, *wissenschaftliches Schreiben*, *berufliches Schreiben* und präsentiert als Autor/innen maßgebliche Protagonist/innen aus Forschung und Praxis. Viele Beiträge geben konkrete Anleitung für die Beratungs- und Lehrtätigkeit. Der Band schließt mit einem Verzeichnis aktueller Schreibprojekte an europäischen Hochschulen und ist damit ein Arbeitsbuch für alle zukünftigen Unternehmungen auf diesem Feld.

Primär richtet sich dieses Buch an alle Hochschulangehörigen, die sich mit der Frage befassen, wie sich Schreibkompetenz an der Hochschule vermitteln läßt. Es ist aber ebenso für alle diejenigen interessant, die Schreibprozeßforschung betreiben. Schließlich berührt es auch die schulische Schreibdidaktik, die sich zunehmend mit der Anforderung konfrontiert sieht, bereits in der Oberstufe Fähigkeiten im wissenschaftlichen Schreiben zur Vorbereitung auf das Studium zu vermitteln.

In **Teil 1** des Bandes führen Otto Kruse und Eva-Maria Jakobs in das Thema ein. Sie stellen Erkenntnisse und Überlegungen zusammen, die zeigen, daß es eine Aufgabe für die Hochschulen ist, dauerhaft und systematisch *Schreibkompetenz* zu vermitteln. Sie skizzieren zunächst, wie sich die Ansätze zu einer Schreibpädagogik für die Hochschulen entwickelt haben und mit welchen Schwierigkeiten sie konfrontiert sind. Im Anschluß daran behandeln sie die Fragen, was Schreibkompetenz ist, wie Schreibprobleme bei Studierenden entstehen und welche unterschiedlichen Schreibfähigkeiten an den Hochschulen vermittelt werden sollten.

Teil 2 beschäftigt sich mit *Schreibberatung*. Ruth Großmaß, Ingrid Furchner und Gabriela Ruhmann demonstrieren anhand von zwei ausgewählten Fällen, mit welchen unterschiedlichen Zielsetzungen und Methoden die Zentrale Studienberatung und das Schreiblabor an der Universität Bielefeld Schreibprobleme behandeln. Der Text erlaubt – was sonst selten möglich ist – einen Blick auf die Überlegungen, Planungen und Vorgehensweisen von Schreibberaterinnen bei ihrer Arbeit.

Ingrid Furchner, Gabriela Ruhmann und Christina Tente ziehen aus den Erkenntnissen der Schreibberatung Konsequenzen für die Hochschullehre. Sie kreieren den Zusammenhang von Ausbildungssituation und typischen Schreibproblemen von Studierenden ein, leiten daraus Forderungen für eine verbesserte Schreibausbildung ab und schildern, wie sie mit Dozent/innen zusammenarbeiten, um diese Forderungen in die Tat umzusetzen.

Der nächste Beitrag handelt von einer empirischen Methode, Schreibprozesse zu analysieren. Daniel Perrin zeigt, wie er mit der »Progressionsanalyse« Journalist/innen dabei unterstützt, Fehlstrategien beim Schreiben zu entdecken und durch angemessene Taktiken zu ersetzen. Der Schreibprozeß wird unter Normalbedingungen am Arbeitsplatz durch ein spezielles Computerprogramm aufgezeichnet. In retrospektiven Gesprächen zwischen Coach und Autor/In wird der Prozeß der Texterstellung noch einmal reproduziert und dabei herausgearbeitet, an welchen Stellen Produktionsprobleme auftraten und wie sie zu beheben sind.

Teil 3 widmet sich Fragen zur *Didaktik* des wissenschaftlichen Schreibens. Lotte Rienecker erörtert einen zentralen Ausschnitt aus ihren Schreibkursen im Communication Skills Center in Kopenhagen. Sie illustriert, wie Studierende in der Gruppe mit standardisierten Leitfragen eine Untersuchungsfrage für ihre Studienarbeit entwickeln, die eine sinnvolle, präzise Auseinandersetzung mit dem Thema garantiert.

Otto Kruse und Gabriela Ruhmann stellen eine Art Zeitlupeverfahren vor, mit dem Studierende die einzelnen Phasen der Textreproduktion nachvollziehen und üben können. Schritt für Schritt wird expliziert, was Studierende intuitiv leisten müssen, wenn sie gelesene Inhalte wiedergeben, sie in einen neuen Sinnzusammenhang stellen und mit ihrer eigenen Meinung verbinden müssen.

Helga Esselborn beschäftigt sich mit »Kommunikativen Strategien wissenschaftlicher Texte«. Sie geht von einem kommunikativen Grundparadigma aus, in dem eine Wissensstruktur zunächst in einen Text linearisiert und dann vom Leser wieder in ein Wissensnetzwerk transformiert werden muß. Aus dieser Perspektive beschreibt sie die Aufgaben, die Schreiber haben, wenn sie adressaten- und inhaltsgerechte Texte herstellen wollen.

Mit dem Schreibenlernen in der Gruppe befaßt sich Christa Roth. Sie bringt gruppenpädagogische Gesichtspunkte aus der themenzentrierten Interaktion mit Schreibdidaktik in Verbindung und stellt eine Seminarkonzeption vor, in der Studierende der Erziehungswissenschaften sich mit Fragen zum wissenschaftlichen Schreiben auseinandersetzen.

Texte entstehen in der Praxis mehr und mehr in Teamarbeit. Kathrin Lehnen stellt kooperatives Schreiben als Methode der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibfertigkeiten und der Reflexion von Textproduktionsprozessen an der Hochschule vor. Ihr Ansatz basiert auf Resultaten eines Projektes, in dem Studierende aufgefordert wurden, gemeinsam Zusammenfassungen und andere Textsorten zu produzieren. Ihre Ergebnisse zeigen, daß kooperative Schreibprozesse zwar einen erhöhten Aufwand bedeuten, daß sich andererseits aber die intensive Auseinandersetzung und Verständigung der Partner über die Schreibaufgabe und das gemeinsame Vorgehen positiv auf den Erwerb von Schreibfertigkeiten und die Qualität des geplanten Textes auswirken.

Eva Jakobs geht der Frage nach, wie und wo Studierende erfahren können, welche Normen der Textgestaltung für ihr Fach gelten. Obwohl ein wesentlicher Teil der fachlichen Sozialisation darin besteht, die Übereinkünfte über den üblichen und erwartbaren Sprachgebrauch zu kennen, werden viele dieser Regeln nirgends explizit formuliert. Der Beitrag behandelt die Probleme, die für Studierende damit verbunden sind, und unterbreitet einen Vorschlag, wie die Vermittlung fachlicher Normen in das Germanistikstudium integriert werden kann.

Irene Visser, Jacqueline van Kruiningen, Femke Kramer und René Nijp stellen eines der umfassendsten Schreibprojekte dar, die an Europäischen Hochschulen bisher realisiert worden sind. An der Faculty of Arts der Universität Groningen haben sie mit einem Team von zehn Mitgliedern ein fächerübergreifendes Schreibcurriculum entwickelt, das von den Instituten in eigener Regie umgesetzt wird. Sie führten eine Umfrage unter den Studierenden durch, organisierten Seminare mit den Lehrenden, analysierten deren Wünsche und Bedürfnisse und initierten Pilotprojekte an den Instituten, die den fachspezifischen Ausbildungsanforderungen Rechnung tragen sollten. Ausführlich dokumentiert werden die didaktischen Grundprinzipien ihres Schreibcurriculums und das Design ihres Schreibkurses für Studienanfänger.

Teil 4 enthält Beiträge zu *berufsbezogenen* Aspekten der Textproduktion. Der von Wolfgang Sucharowski beschriebene Ansatz verfolgt das Ziel, die Schreib-erfahrung von Studierenden und Referendar/innen des Faches Deutsch für den Erwerb von Bewertungskompetenz für Schüler/innen zu nutzen. Die Begleitung von Schüler/innen und ihre Korrektur verlangt spezifische Kompetenzen, die im Studium oft nicht vermittelt werden. Der vorgeschlagene Vermittlungsweg besteht darin, Studierende Schreibaufgaben lösen zu lassen, die Schüler/innen im Deutschunterricht gestellt werden, und in auswertenden Gesprächen zu klären, welche Textmerkmale textsortenspezifisch und bewertungsrelevant sind.

Inge Blatt schildert, wie sie den Computer als Schreib-, Kommunikations- und Informationsmedium in der schreibdidaktischen Ausbildung zukünftiger Lehrer/innen einsetzt. Sie führt vor, wie auf diese Weise Schreibfähigkeiten und theoretisches Wissen zur Schriftsprache, zum Schreibprozess und zur Reflexion eigener Schreibertätigkeiten vermittelt werden.

Sylvie Molitor-Lübbers stellt eine Lehrkonzeption zur Optimierung von Schreibfertigkeiten vor, die im Rahmen der Ingenieursausbildung entwickelt wurde. Ingenieure sind heute wesentlich mehr Schreibanforderungen im Beruf ausgesetzt als früher. Unter dem Begriff »Informationsdesign« erläutert sie die Aufgaben, die Texter zu bewältigen haben, wenn sie adressatengerechte anleitende Texte herstellen wollen. Sie beschreibt die Schwierigkeiten der Experten-Laien-Kommunikation als einen Weg, der von Daten, die dem Sender zur Verfügung stehen, über die Auswahl von Informationen zu Wissen auf Seiten der Rezipienten führt, wobei jeweils komplexe Übersetzungsschritte zu bewältigen

sind. Sie gibt Hinweise darauf, wie sie Ingenieurstudent/innen in der Kunst, anleitende Texte zu schreiben, unterrichtet.

Der Beitrag von Ines-A. Busch-Lauer schildert Erfahrungen bei der Vermittlung textsortenbezogenen Schreibens in der Englischausbildung für Medizinstudent/innen. Nach einer kurzen Einführung zu Charakteristika des Schreibens in einer Fremdsprache bietet der Beitrag einen Überblick über das Ausbildungssystem zum Fachsprachenzertifikat (UNICERT II) und erläutert die Prüfungsanforderungen zum »gelenkten« und zum »argumentativen« Schreiben. Im Zusammenhang damit werden Übungsformen genannt und Prüfungsleistungen diskutiert. Der Beitrag endet mit Vorschlägen für die Verbesserung der fachbezogenen Schreibausbildung in der Fremdsprache.

Mit »kulturspezifischen Determinanten des fachbezogenen Schreibprozesses« befaßt sich der Beitrag von Klaus-Dieter Baumann. Er geht davon aus, daß das Schreiben von Fachtexten in der Mutter- bzw. Fremdsprache ein außerordentlich komplexer kommunikativ-kognitiver Prozeß ist, der durch verschiedene Größen geprägt wird. Dazu gehören neben kulturspezifischen, sozialen und situativen Faktoren auch gegenständliche, textstrukturelle oder stilistische. Der Beitrag zeigt anhand von Ergebnissen umfangreicher Fachtextanalysen und -vergleiche, wie sich kulturspezifische Wissensstrukturen auf den fachbezogenen Schreibprozess auswirken. Abschließend werden Überlegungen zur Vermittlung von Schreiben in der Fach(fremd)sprache vorgestellt.

Teil 5 schließlich enthält eine Zusammenstellung prominenter *Schreibprojekte an europäischen Hochschulen* und gibt eine Übersicht über die methodische und konzeptionelle Vielfalt der verschiedenen Arbeitsvorhaben. In einem Kurzbereich stellen die Mitarbeiter/innen dieser Einrichtungen Hintergrund, Zielsetzung, institutionelle Anbindung, Arbeitsweisen und Erfahrungen der Projekte vor.

Literatur

Wildt, Johannes (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studiendiensteform? In: *Walbers, Ulrich* (Hrsg.): *Das Integrierte Handlungskonzept Studiendiensteform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen*. Neuwied/Kriftel/Berlin. S. 198–213.

Inhalt

Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber 5

Teil I: Einführung

Otto Kruse/Eva-Maria Jakobs

Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick 19

1. Schreibpädagogik an der Hochschule – ein neues Problemfeld und ein neues wissenschaftliches Fach 19
2. Was ist wissenschaftliche Schreibkompetenz? 20
3. Schreibprobleme 24
4. Welche Arten von Texten und welche Formen des Schreibens sollten im Studium gelehrt bzw. gelernt werden? 27
5. Fazit und Ausblicke in die Zukunft der Schreibdidaktik 31

Literatur 32

Teil II: Schreibberatung

Ingrid Furchner/Ruth Großmaß/Gabriela Rubmann

Schreibberatung oder Studienberatung? Zwei Einrichtungen, zwei Zugangsweisen 37

1. Einleitung 37
2. Beratungsrbeit mit Christa 39
3. Beratungsrbeit mit Gerhard 48
4. Reflexion der Beratungsverläufe: Zwei Einrichtungen, zwei verschiedene Beratungen? 56

Literatur 59

Ingrid Furchner/Gabriela Rubmann/Christina Tente

Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten ... 61

1. Einleitung 61
2. Ursachen in der Ausbildungssituation 62
3. Schreibprobleme der Studierenden 63
4. Unverzichtbare Elemente einer Schreibausbildung an der Hochschule ... 65
5. Anstöße zu einer Verbesserung der Schreibausbildung 67
6. Ausblick 70

Literatur 71

Daniel Perrin

Schreibprozessdiagnostik im journalistischen Schreiben 73

1. Einleitung: Zum Beispiel MDs Repertoire erweitern 73
2. Progressionsanalyse: Textgenesen stuieren erfassen und systematisch beschreiben 76
3. Ausblick: Progressionsmuster nachweisen 87

Literatur 89

Teil III: Wissenschaftliches Schreiben

Lotte Rienecker

Research Questions and Academic Argumentation: Teaching Students How to Do It; Using Formats and Model Examples 95

1. Introduction 95
2. Our students' writing problems and the Communication Skills Centre's key issues 95
3. The research paper is centered around a research question 96
4. How to write a good research question 97
5. Students reflect on and evaluate model-examples of research questions 98

6. Teaching the research paper as an argument	101
7. Résumé	107
Literatur	107

Otto Kruse/Gabriela Rahmann

Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte	109
1. Einleitung	109
2. Das Verfahren	110
3. Zusammenfassung und Nachgedanken	118
Literatur	120

Helga Esselborn-Krumbiegel

Kommunikative Strategien wissenschaftlicher Texte	122
1. Autor – Text – Leser	122
2. Kontaktnahme mit dem Leser	123
3. Brennpunkt und roter Faden	129
4. Aspekte kognitiver Strukturierung	132
Literatur	134

Christa Roth

Wissenschaftliches Schreiben lernen in und mit der Gruppe	135
1. Äußerer Rahmen und Lerninhalte	135
2. Theoretischer Hintergrund	136
3. Gesamtkonzept	138
4. Aufbau der einzelnen Seminarsitzungen	139
5. Auswirkungen auf den Lernprozeß	143
Literatur	145

Karin Lehnert

Kooperative Textproduktion	147
1. Einleitung	147
12	

2. Theoretischer Hintergrund: Formen kooperativer Textproduktion	148
3. Konversationelle Schreibinteraktionen: Formulierungsprozesse unter der Bedingung von Ko-Präsenz	153
4. Zusammenfassung und Ausblick	166
Literatur	167

Eva-Maria Jakobs

Normen der Textgestaltung	171
1. Einleitung	171
2. Funktionen des Schreibens im Studium und Probleme seiner Vermittlung	172
3. Zugänge zu fachspezifischen Textnormen	174
4. Wie läßt sich die Vermittlung von Wissen und Normen für die Vererbung von Inhalten ins Studium integrieren?	182
Publikationsrichtlinien und Ratgeberliteratur	188
Literatur	189

Irene Visser/Jacqueline van Kruijningen/Femke Kramer/Renée Nijp

Towards a Writing Programme for the Faculty of Arts, University of Groningen: Exploring the possibilities of a faculty-wide writing programme within a pluriform academic world	191
1. Introduction	191
2. Background and aims of the project	192
3. Preliminary activities	194
4. Results of the faculty-wide inventory	195
5. A faculty-wide curriculum	197
6. First-year developmental writing course	202
7. Future plans	204
8. Summary	205
Literature	206

Teil IV: Berufsbezogenes Schreiben

Wolfgang Sucharowski

Können Studenten (noch) Schüleraufsätze schreiben? Ein Erfahrungsbericht über das Korrektur-Lesen

1. Einleitung	211
2. Das Korrektur-Stereotyp – Schwierigkeiten, Schülerexte zu lesen	212
3. Verfremden der Lese-Perspektive	214
4. Konsequenzen für die Alltagsarbeit	218
Literatur	221

Inge Blatt

Schreiben mit neuen Medien im Lehramtsstudium Deutsch: Konzept, Beispiele, Konsequenzen

1. Einleitung	222
2. Schreibdidaktisches Modell	223
3. Gestaltung der Schreibaufgaben	227
4. Schreibberatung über Internet	234
5. Hochschuldidaktische Folgerungen	237
Literarische Vorlagen	238
Literatur	238

Sylvie Molitor-Lübbert

Psychologisches Know-how für anleitende Texte: »Informationsdesign« als Vermittlungskonzept

1. Einleitung	240
2. »Informationsdesign« als Begriff und Unterrichtskonzept	242
3. »Informationsdesign« für IngenieurstudentInnen	244
4. »Informationsdesign« als verallgemeinerbares Unterrichtskonzept	247
Literatur	248

Ines A. Busch-Lauer

Fremdsprachige Schreibkompetenz: Erfahrungen bei der Ausbildung von Medizinstudenten

1. Einleitung	249
2. Ausbildungsergebnisse – eine Zwischenbilanz zur L2-Schreibkompetenz	254
3. Zusammenfassung und Ausblick	263
Literatur	266

Klaus-Dieter Baumann

Kulturspezifische Determinanten des fachbezogenen Schreibprozesses

1. Einleitung	269
2. Die kognitive Dimension des fachbezogenen Schreibens	270
3. Methodologische Positionen bei der kognitiv fundierteren Betrachtung des fachbezogenen Schreibprozesses	272
4. Der Einfluß kulturspezifischer Wissensstrukturen auf den fach- bezogenen Schreibprozeß	274
5. Überlegungen zur Vermittlung von Schreiben in der Fach(fremd)sprache	280
6. Zusammenfassung	282
7. Materialkorporus	282
Literatur	282

Teil V: Schreibprojekte an europäischen Hochschulen

Ingrid Böttcher

Projekt »Kreatives Schreiben« an der Rheinisch-Westfälisch-Technischen Hochschule, Aachen

Andrea Frank/Ingrid Furchner/Gabriela Ruhmann/Christina Tente

Das Bielefelder Schreiblabor

Sally Mitchell

Improving the Quality of Argument in Higher Education, Middlesex University, London

Inhalt

Lotte Rienecker
Communication Skills Centre, University of Copenhagen, Denmark

Gisbert Keseling
Schreiblabor Marburg

Daniel Perrin
Medienausbildungszentrum (MAZ) Luzern, Schweiz

Corinna Kaiser
Das Projekt *Schriftlichkeit* in der Düsseldorfer Germanistik

Friederike Bergstedt/Dorothee Meier
Das Mentorenprogramm an der Ruhr-Universität Bochum

Angela Guadagnello/Gabriele Graefen
»Effektiv Studieren« – ein Modellversuch an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Gabriele Graefen
»Curriculum für die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben«
Ein Projekt am Goethe-Institut und am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München

Jacqueline van Kruijningen
A Project on Academic Writing at the Faculty of Arts in Groningen

Helga Esselborn-Krumbiegel
Schreibzentrum Universität zu Köln

Ulrike Pospiech
Die Essener Schreibwerkstatt

Gabriela Ruhmann
Das Schreibzentrum am Germanistischen Institut der Ruhr-Universität Bochum

Otto Kruse
Projekt »Akademische Schlüsselkompetenzen« an der Fachhochschule Erfurt

Über die Autorinnen und Autoren

(4)	kurzes Absetzen innerhalb einer Äußerung
, z. B. genau,	fallende Melodie
, z. B. bitte	steigende Melodie
Großbuchstaben z. B. HALLO, Hallo	auffällige Betonung eines Wortes, einer Silbe, eines Lautes
: z. B. ach so:	gedehnte Aussprache
(x) z. B. hab(e)	verschliffene Aussprache
= z. B. an = (d)er uni	Bindung
((schnell))	Charakterisierung der Sprechweise
+	Ende des Gültigkeitsbereichs einer Charakterisierung
----- A na wie gehts B danke gut -----	Gleichzeitiges Sprechen
X	besondere Zeile für die Kommentierung von Ereignissen

Normen der Textgestaltung

Eva-Maria Jakobs

1. Einleitung

Schreiben ist schwer, dies gilt für viele Formen des Schreibens, ganz besonders aber für das wissenschaftliche Schreiben. Ich möchte in meinem Beitrag einen Punkt aufgreifen, der für das Schreiben im Studium wie auch in der wissenschaftlichen Praxis von zentraler Bedeutung ist: die Kenntnis von Normen für die sprachliche Darstellung fachlicher Inhalte. Kenntnisse dieser Art sind für das deutsche Ausbildungssystem essentiell. Als wichtigste Form des Leistungsnachweises gilt hier nach wie vor die schriftliche Hausarbeit, in der Studierende unter anderem nachweisen sollen, daß sie die oben genannten Normen kennen und in der Anwendung beherrschen.

Unter *Normen* verstehe ich sozial verbindliche Regeln für fachliches Handeln, die sich im Laufe der Zeit in Fachgemeinschaften herausgebildet haben. Sie schließen in der Regel Übereinkünfte über den üblichen und erwartbaren Sprachgebrauch innerhalb eines Faches ein. Wer zu einer Fachgemeinschaft gehören will, muß diese Übereinkünfte kennen. Ihre Aneignung bildet einen wichtigen Teil der fachlichen Sozialisation.

Normen für die sprachliche Darstellung fachlicher Inhalte leiten sich im wesentlichen aus den Normen ab, die fachübergreifend für wissenschaftliches Handeln gelten. Wissenschaftliches Handeln soll sich zum Beispiel durch folgerichtigtes zweckrationales Denken auszeichnen und für andere nachvollziehbar sein. Dem entsprechen Ansprüche an Fachtexte wie sprachliche Klarheit, Transparenz und Folgerichtigkeit in Aufbau und Gliederung, Kohärenz des Textes in Teilen wie auch als Ganzes oder die Forderung nach Offenlegung der Quellen und des Hintergrundwissens, auf denen eine Arbeit basiert. Wie die Umsetzung solcher Forderungen im einzelnen konkret auszusehen hat, differiert abhängig von verschiedenen Größen, wie der Textsorte, dem Gegenstand, der Methodologie (zu letzterem Ehlich 1994), institutionellen Festlegungen, vor allem jedoch fachinternen Wertvorstellungen und Maßstäben.

Die Aneignung fachübergreifender und fachspezifischer Normen für sprachliche Darstellungen setzt voraus, daß sie irgendwo fixiert sind. Genau dies ist aber eher selten der Fall. Viele Normen und Regeln führen eine »ungeschriebene«

Existenz. Sie gehören zu den Wissensbeständen, die in der Gemeinschaft eher praktiziert als expliziert werden, und sind deshalb oft nur vermittelt über die praktische Anwendung erschließbar.

Ausgehend von den Funktionen wissenschaftlichen Schreibens im Studium und Problemen seiner Vermittlung (Abschnitt 2) wird diskutiert, wie und wo Studierende erfahren, welche Normen für ihr Fach gelten (Abschnitt 3) und abschließend ein Vorschlag unterbreitet, wie die Vermittlung fachlicher Normen wissenschaftlichen Schreibens in die Fachausbildung integriert werden kann (Abschnitt 4). Der Vermittlungsvorschlag gilt für das Fach Germanistische Sprachwissenschaft und Studierende im Hauptstudium.

2. Funktionen des Schreibens im Studium und Probleme seiner Vermittlung

Wissenschaftliches Schreiben zeichnet sich durch einen hohen Anspruch an das Wissen und Können von Textproduzenten aus. Die Hürden, die vom Verfasser zu nehmen sind, beginnen beim fachlichen Denken und setzen sich bei dem Anspruch fort, komplexe Sachverhalte auf einem hohen Abstraktionsniveau in konventionell vereinbarter Weise zu Papier zu bringen. Die Vielfalt der dabei zu bewältigenden Aufgaben bringt nicht nur Anfänger oft an die Grenzen ihrer Möglichkeiten, sondern auch Fortgeschrittene.

Probleme bei der Anfertigung schriftlicher Arbeiten können zu einem ernstzunehmenden Behinderungsgrund im Studium und im Berufsleben werden. Schreiben gehört in den Wissenschaften zum professionellen Handwerkszeug. Schreiben im Sinne des Festhaltens und Verextens von Ideen, Annahmen und Daten ist zugleich eine Form wissenschaftlichen *Arbeitens*. Sein Wert ergibt sich nicht zuletzt aus seinen epistemisch-heuristischen Potenzen. Im Prozeß der schriftlichen Fixierung von Inhalten beeinflussen sich inhaltliche Problemlösung und sprachliche Umsetzung gegenseitig (Molitor-Lübbert 1997). Das Niederschreiben von Gedanken bedingt, Strukturen zu entwickeln und Lösungen zu überdenken. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Phase des Verextens. Als *Ver-texten* bezeichne ich alle Maßnahmen auf lokaler und globaler Ebene der Textgestaltung, die dem Zusammenführen einzelner Teile und Ideen zu einem strukturierten Ganzen dienen, angefangen von der Gliederung und Zuordnung von Inhalten zu Kapiteln und Abschnitten und deren Verknüpfung über die sprachliche Integration von Abbildungen in den Text bis zum Einsatz phorischer Mittel. Beim Versuch, Inhalte strukturiert zusammenzufügen und miteinander zu verbinden, wird schnell deutlich, wie weit eine Problemlösung tatsächlich gediehen ist und wo das gedankliche Gerüst Brüche zeigt, die erneutes Nachdenken, Nachlesen, Umstrukturieren und Formulieren notwendig machen. Viele Autoren entwickeln so im Prozeß des Niederschreibens neue Ideen und Zusammenhänge.

Wissenschaftliches Schreiben eignet sich damit als Mittel zum Lösen fachlicher Fragen wie auch als Prüfstein für Lösungen. Und es führt über die Auseinandersetzung mit Verextungsmitteln zur Reflexion von Normen und Handlungsmaximen der »scientific community« im allgemeinen und des eigenen Faches im besonderen (etwa bei der Erschließung von Fachliteratur). Aus diesen Eigenschaften ergibt sich sein Potential als Lern- und Erkenntnisinstrument für die Lehre.

Vielen Studierenden bleibt dieses Potential verschlossen. Sie sind mit der Fülle von Anforderungen, die wissenschaftliches Schreiben an sie stellt, in der Regel überlastet und benötigen Hilfe. Wir bieten deshalb in Saarbrücken Schreibtorieren an, die in einem Stufenprogramm Fähigkeiten des wissenschaftlich orientierten Schreibens vermitteln. Die Vermittlung orientiert sich am bisher erreichten Niveau – Tutorien für Erstsemester, für Studierende im Grundstudium, im Hauptstudium und für Examenkandidaten – wie auch an den individuellen Wünschen der Teilnehmer. Je nach Vermittlungsbedarf können sie zwischen verschiedenen Modulen wählen, in denen Fähigkeiten im Umgang mit Fachliteratur, beim Erschließen und Verarbeiten von Inhalten, ihrer Strukturierung und Formulierung geübt werden (ausführlich Mangasser-Wahl 1997).

Bei der beratenden Begleitung von Schreibtorieren zeigen sich schnell Probleme, die für die meisten dieser Institutionen zutreffen dürften: Sie betreffen zum einen den Stellenwert von Schreibtorieren als Studienangebot, zum anderen die zu vermittelnden Inhalte. Zu ersterem: Schreibtorieren sind nur ein Tropfen auf den heißen Stein. Sie sollten Studierenden mit ernsthaften Schreibproblemen vorbehalten sein und nicht die einzige Möglichkeit im Studium darstellen, wissenschaftliches Schreiben zu lernen. Die Vermittlung entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten sollte vielmehr über verschiedene sich ergänzende Methoden erfolgen: allgemeine Kenntnisse sollten in fachübergreifenden Einführungen vermittelt werden, fachspezifisches Wissen dagegen als integrierter Bestandteil der Fachausbildung (vgl. Abschnitt 4). Zum zweiten Punkt, den zu vermittelnden Inhalten: Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, daß das, was im Studium verlangt wird, streng genommen kein wissenschaftliches Schreiben darstellt, sondern eher akademisches Schreiben, das sich an den Normen wissenschaftlicher Textproduktion orientiert. Studierende sollen keine Publikationen für die Fachwelt produzieren, sondern lernen, einen Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren, fachlich fundiert und logisch-folgerichtig zu argumentieren und Sachverhalte auf fachlich vereinbarte Weise darzustellen.

Die Frage, welchen Ansprüchen eine Hausarbeit zu genügen hat, wird von den Lehrenden oft unterschiedlich beantwortet. Zum Teil herrscht sichtlich Unsicherheit. Dies zeigte auch eine Diskussion auf der Tagung »Didaktik des Schreibens an der Hochschule« (Erfurt 1997), in der es um Bewertungsnormen für studentische Arbeiten ging und die Frage, welcher Stellenwert einzelnen Texteigenschaften zugemessen wird, welche Maßstäbe für ihre Ausföhrung und Bewertung gelten und wie Texteigenschaften relativ zueinander beurteilt und

gewichtet werden können. Wie sind zum Beispiel Arbeiten zu bewerten, die sehr gute Gedanken enthalten, sprachlich jedoch eher unbefriedigend ausfallen? Und was heißt »sprachlich gut«, »befriedigend«, »genügend« oder »ungenügend«? Einzig die Juristen konnten von verbindlichen Festlegungen berichten, und zwar in Bezug auf Kommatafehler. Das Überschreiten einer bestimmten Anzahl von Fehlern gelte als juristisch abgesichertes Kriterium für das Senken der Gesamtbewertung um eine Notenstufe und zugleich als einziger Fall, in dem Textmerkmale in Beziehung gesetzt werden.

In der Diskussion wurde weiter deutlich, daß viele Studierende mit Ausdrucksproblemen zu kämpfen haben, ohne daß sie sich dessen bewußt sind. Andererseits fehlt es an Konzepten, wie solchen Ausdrucksproblemen beizukommen ist. Hier zeichnet sich ein deutliches Defizit in der schreibdidaktischen Literatur ab: Ihr Schwerpunkt liegt nach wie vor auf der Ebene psychisch-sozialer Probleme (Überwindung von Schreibbarrieren etc.) und/oder auf Fragen der Arbeitsorganisation (Zeitplanung) und Arbeitstechniken (für das Erschließen von Fachliteratur; für das Entwerfen von Idee usw.). Wie man dann von der Idee zum Text kommt, welche Schritte und Prozeduren dabei zu bedenken sind und welche Normen für ihre Ausführung gelten, wird dagegen kaum angesprochen.⁽¹⁾ Der Erwerb von Wissen über Verextungsverfahren und -normen setzt jedoch voraus, daß diesbezügliches Wissen irgendwo fixiert und zugänglich ist. Ich komme damit zu meinem nächsten Diskussionspunkt, zu der Frage, wie und wo der Intereserte erfährt, welche Verexturnormen für ein Fach gelten.

3. Zugänge zu fachspezifischen Textnormen

In fachlichen Gemeinschaften existiert in der Regel so etwas wie Konsens darüber, wie fachliche Inhalte darzustellen sind. Festlegungen dieser Art sind gruppenkonstituierend, auch darüber herrscht Konsens. Probleme ergeben sich, wenn man im Einzelfall entscheiden muß, welchen Status eine bestimmte Festlegung hat: Handelt es sich um eine *Kann*-Vorgabe, die dem Verfasser Freiräume einräumt, um eine *Soll*-Vorgabe, die nach Möglichkeit eingehalten werden soll, oder um eine *Muß*-Vorgabe, die unter allen Umständen einzuhalten ist? Die unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrade sollen kurz am Beispiel illustriert werden: In den Geisteswissenschaften *kann* der Verfasser den Titel eines Aufsatzes indirekt formulieren, der Titel *soll* andererseits aber auch Rückschlüsse auf das behandelte Thema zulassen. In der kommunikativen Praxis wird das resultierende Formulierungsproblem oft durch die Kombination von Ober- und Untertriegelöst, so auch in den folgenden Titelbeispielen aus der Linguistik:

1 Schreibratner sind darauf angewiesen, jeweils eigene Lösungen für diesen Bereich zu entwickeln. Zum Teil wird dabei das Rad immer wieder neu erfunden, weil es kaum Foren zum Austausch über Methoden und Ansätze der Vermittlung gibt.

1 Schwarze Spuren auf weißem Grund. Fragen, Methoden und Ergebnisse der empirischen Schreibprozeßforschung
2 »Irre blickende Rinder jagen« Zur Frage der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit bei italienischen Germanistik-Studenten: Textstrukturierung und Kontextualisierung

In den Naturwissenschaften gilt die Soll-Regel, daß der Titel knapp und klar den Inhalt des Beitrages benennt (zur Rhetorik von Fachtiteln Dietz 1995). Abweichungen von dieser Festlegung (die in den Geistes- und Sozialwissenschaften durchaus als elegant, originell oder kreativ bewertet werden können) führen in den Naturwissenschaften eher zur Diskreditierung eines Fachtextes. Durch die Anforderungen der computerunterstützten Literatursuche und -verwaltung wird das Soll immer mehr zum Muß: Der Titel *muß* die wichtigsten inhaltlichen Schlagworte enthalten, um elektronisch auswertbar zu sein (ausführlich dazu Knorr 1999). Für alle Disziplinen gilt ohne Ausnahme, daß ein Fachaufsatz einen Titel haben muß.

3.1 Publikationsvorgaben der Fachgesellschaften in Style Guides

In einigen Disziplinen gibt es Publikationsrichtlinien (sog. *Style Guides* oder *Publication Manuals*), die dem Fachautor helfen, sich im Dickicht des *Kann*, *Soll* oder *Muß* zurechtzufinden. Sie basieren auf Bestrebungen, eigene Standards zu entwickeln und in geeigneter Form festzuhalten. Als Beispiel läßt sich die experimentelle Psychologie und ihre Standardisierungsbemühungen nennen. Sie war die erste humanwissenschaftliche Disziplin, die einen eigenen Standard entwickelte, der sich vom philosophischen Diskurs unterscheidet. Er wurde 1929 unter dem Titel *Instructions in Regard to Preparation of Manuscript* in der Zeitschrift *The Psychological Bulletin* publiziert (Bentley et al. 1929). Mit dem Vorschreiten der internen Fachentwicklung verfeinerten sich auch die Festlegungen zur Darstellung von Fachergebnissen. Während sich die *Instructions* von 1929 auf einen Umfang von sechseinhalb Seiten beschränken, umfaßt ihr Pendant – das *Publication Manual der American Psychology Association (APA-Manual)* – 1983 bereits mehr als zweihundert Seiten, in denen die Textgestaltung von der globalen Textstruktur bis hin zu lokalen Festlegungen bei der Formulierung von Bildungsunterschriften oder die Zeichensetzung in bibliographischen Angaben geregelt wird. Neben Empfehlungen und Hinweisen werden auch Ver- und Gebote für die sprachliche und inhaltliche Gestaltung von Fachtexten formuliert, die inzwischen nicht nur für weite Teile der Psychologie, sondern auch der Erziehungswissenschaften und der Soziologie gelten. Wer etwas über Verexturnormen in den Natur- und Humanwissenschaften wissen will, kann sie über die *Publication Manuals* der Fachgesellschaften oder über die *Editorials* der führenden Fachzeitschriften erschließen. Sie haben dort meist präskriptiven Charakter, etwa im Sinne der Angabe, in welcher Funktion ein bestimmtes Textelement genutzt werden kann:

Footnotes in text are of two kinds: content footnotes and copyright permission footnotes (aus: APA 1983, 105).

oder in welcher Beziehung bestimmte Textteile zueinander stehen müssen:

References cited in text must appear in the reference list; conversely, each entry in the reference list must be cited in text (...). The author must make certain that each source referenced appears in both places and that the text citation and reference list entry are identical (aus: APA 1983, 111).

In Gestaltungsvorschriften wie dem *APA-Manual* werden klare Richtlinien für die Produktion (wie auch für die Durchsicht) von Manuskripten formuliert, die weniger als Gängelei als vielmehr als Orientierungshilfen für Autor und Herausgeber zu verstehen sind. Ähnliches wäre auch für geisteswissenschaftliche Disziplinen, wie die Sprach- und Literaturwissenschaften, wünschenswert, für die es bisher keine dem *APA* vergleichbaren *Publication Manuals* gibt. Ausnahmen von der Regel sind Einzelterscheinungen wie die Empfehlungen der *Modern Language Association*. Darüber hinaus gibt es Vorgaben und Empfehlungen einzelner Fachzeitschriften (etwa für *Linguistische Berichte*), die in der Regel jedoch eher rudimentär sind und sich weitgehend auf Vorgaben für den Literaturnachweis beschränken.

3.2 Erschließen von Normen durch vergleichende Fachlektüre oder: Schreiben lernt man durch Lesen

Um Auskünfte darüber zu erhalten, welche Art der Textgestaltung in geisteswissenschaftlichen Fächern als üblich oder als verbindlich gilt, bietet sich ein zweiter Weg an: das Erschließen von Darstellungsnormen durch die vergleichende Fachlektüre. Die Lektüre vermittelt deskriptives Normwissen, das – die vorfindenen Muster nachahmend – zu präskriptivem Normwissen wird: *Es ist üblich, daß ... also muß ich auch so schreiben, um dazu zu gehören, um nicht aufzufallen, um die Gruppennorm und die Erwartungen der anderen zu erfüllen.*

Unter dem Aspekt der »Vorbildwirkung« sollen Lektürem Empfehlungen im Studium gut durchdacht sein. In Fächern, in denen Begutachtungsverfahren für Manuskripte eher selten sind, werden auch relativ viele schlechte Texte publiziert. Ihre Nachahmung wäre ausgesprochen kontraproduktiv.

3.3 Textgestaltung als Untersuchungsgegenstand der Fachtextlinguistik

Ein dritter möglicher Zugang zu Verextextungsformen und -normen bietet sich im Rückgriff auf Untersuchungsergebnisse der einschlägigen Forschung, hier der Textlinguistik, der Fachtextlinguistik oder der Angewandten Linguistik. Um es vorweg zu nehmen: Lehrende, die sich über disziplinspezifische Formulierungs- und Verextextungsnormen oder gar über kultur- und medien spezifische Varianten wissenschaftlichen Schreibens informieren wollen, dürfen nicht zu-

viel von der einschlägigen Forschung erwarten. Die in den letzten Jahren dazu entstandenen Arbeiten behandeln vorwiegend Einzelaspekte deutscher Wissenschaftstexte, wie den Gebrauch von Deliktika und Anaphora, etwa als Mittel der Textorganisation (Ehlich 1992, Graefen 1996), Argumentationsfiguren (Rudolph 1983) und Bezugnahmen auf Fachliteratur (Jakobs 1995a). Oder sie konzentrieren sich auf einzelne funktional bestimmte Textteile, wie Einleitung und Zusammenfassung (etwa Grutzmann/Lange 1990) oder Titel (Dietz 1995). Zusammenfassende, ganzheitliche Ansätze (wie der Versuch von Baumann 1992) und deren Didaktisierung fehlen weitgehend, was die Vermittlung von Wissen über Verextextungsstrategien und -normen erschwert.

Arbeiten, die sich mit Normen wissenschaftlichen Schreibens auseinandersetzen, tun dies eher global oder auf das Verhältnis von Wissenschaft und Sprache gerichtet (vgl. dazu den Sammelband von Kretzenbacher/Weinrich 1994), historisch orientiert (zur Geschichte von Darstellungstabus Kretzenbacher 1994) oder in der Konfrontation Natur- vs. Geisteswissenschaften (Weinrich 1994).

Einen für die hier diskutierte Thematik interessanten Zugang zeigen Kretzenbacher und Thurnair (1994), die bewertende Sprachhandlungen in Peer Reviews für Fachzeitschriften in der Chemie analysieren.⁽²⁾ Peer Reviews sind Expertengutachten, die im Auftrag von Herausgebern erstellt werden. Ziel der Begutachtung ist einzuschätzen, ob sich ein zur Publikation eingereichtes Manuskript zur Veröffentlichung eignet. Die Analyse (positiv wie negativ) bewertetender Passagen des Gutachtens erlaubt konkrete Hinweise darauf, welche (inhalts- und sprachformbezogenen) Normvorstellungen in Fachgemeinschaften existieren, wie sie im Forschungsalltag gehandhabt werden und wie sie sich mit der Veränderung des Faches wandeln.

Insgesamt zeichnen sich zwei globale Tendenzen für fachliche Verextextungsnormen ab:

Je weiter die Konsolidierung einer Disziplin und/oder eines Faches vorangeschritten ist, um so stärker sind auch Festlegungen in bezug auf Verextextungsnormen ausgeprägt.

Sehr junge Disziplinen – wie die Informatik – verfügen im Gegensatz zu älteren Disziplinen mit stärkerer Paradigmenbildung und fachlichem Konsens – wie die Experimentelle Psychologie – anfangs kaum über Standards. Neuorientierungen in einem Fach, wie z. B. die »kognitive Wende« in den Erziehungswissenschaften, können zur Übernahme von Standards und Normen anderer Fächer führen. Innerhalb einer Disziplin können gegenstandsabhängig verschiedene Standards und Normen gelten oder Normbefolgung unterschiedlich strikt verlangt werden. In der Psycholinguistik besitzt z. B. das Aktualitätspostulat einen größeren Stellenwert als in Aufsätzen zur Stilistik. Das Gleiche gilt für die Offenlegung

2 Mir ist keine Arbeit bekannt, die in ähnlicher Weise Gutachten für linguistische Aufsätze analysiert.

Dritter Teil: Wissenschaftliches Schreiben

von Untersuchungsmethoden und deren Beschreibung. Je mehr die Gegenstände einer Disziplin sich voneinander entfernen, umso schwieriger wird die Diskussions- von Normen.

Normen für die Vertextung fachlicher Inhalte unterliegen kultur- und einzelsprachbedingten Einflüssen. Die Art und Stärke des Einflusses differiert abhängig vom Gegenstand des Faches.

Disziplinen, deren Gegenstand kulturübergreifend ist (wie die Biowissenschaften) tendieren dazu, sich weltweit auf ähnliche oder identische Diskursmuster zu einigen. Standardisierungsbestrebungen auf internationaler Ebene schließen mehr oder weniger direkt auch Aushandlungsprozesse über Vertextungsnormen⁽³⁾ ein. Disziplinen, deren Gegenstand dagegen in Einzelkulturen verankert ist und die somit als »gesellschaftsbezogen« charakterisiert werden können (wie die Geschichts- und Literaturwissenschaft), scheinen dagegen eher eine Affinität zu kultur- und einzelsprachlicher Prägung textueller Muster und Normen zu zeigen. Dies zeigen unter anderem kontrastive Analysen linguistischer Aufsätze in thematisch vergleichbaren englischen und deutschen Zeitschriften (vgl. Gnutzmann/Lange 1990 sowie Gnutzmann/Oldenburger 1991).⁽⁴⁾

Besonders deutlich äußern sich kulturell geprägte Vertextungsnormen, wenn unterschiedliche Kulturen aufeinanderprallen. Die dabei entstehenden Probleme lassen sich relativ gut am Beispiel unterschiedlicher Normen für den Umgang mit Literaturquellen zeigen. Das Wertesystem der westlichen Wissenschaft wird durch Werte bestimmt wie Originalität, Novität und Individualität. Die Anerkennung der individuellen Leistung ist im Copyright festgeschrieben und steht hinter der explizit formulierten Norm für fachliche Darstellungen, Anleihen bei anderen Autoren unter Angabe der Quelle zu markieren. Die chinesische Kultur vertritt dagegen traditionell bedingt Konzepte von Text und Autorschaft, die die Markierung und den Nachweis von Bezugnahmen auf andere Fachbeiträge nicht erfordern. In ihr gelten Texte als kulturelles Gemeingut und ihre wortgetreue gedankliche Aneignung (durch Memorieren) als Tugend. Innovation wird geschätzt, jedoch nicht höher als die Erhaltung der Tradition durch imitierende und reproduktive Techniken. Bis zur Öffnung Chinas zum Westen erschienen chinesische Monographien und Fachaufsätze weitgehend unter Verzicht auf eine Literaturliste.⁽⁵⁾

Derartige Unterschiede in der Vorgehensweise führen geradezu zwangsläufig zu Meinungsverschiedenheiten und zu Irritationen im Umgang miteinander. Was

³ Als Beispiel ist die Vancouver-Konvention zu nennen, die 1978 in Absprache zwischen Fachverbänden und Zeitschriftenherausgebern entwickelt wurde. Ihr folgen inzwischen weltweit mehr als 3000 biowissenschaftliche Zeitschriften, die aufgrund ihres Renommens maßgeblich den fachlichen Diskurs in Inhalt und Form mitbestimmen.

⁴ *Langauge und Linguistische Berichte*.

⁵ Die Angaben stützen sich auf ein Gespräch mit Zhu Jianghua (Universität Shanghai) am 10. 8. 1995 auf dem XI. Weltkongress der IVG in Vancouver (Kanada).

Jakobs: Normen der Textgestaltung

die eine Seite als legitim betrachtet, erzeugt auf der anderen Seite den Vorwurf des ernsthaften Vergehens, nämlich des Plagiats. Am *English Centre* der Hong Kong University wurde eine Forschungsgruppe gegründet, die dieses Problem aus der Sicht zweisprachig sozialisierter Studenten untersucht (Pennycook 1993, 1994; zu ähnlichen Problemen im DAF-Unterricht Gross 1988).

Probleme bei der Vermittlung fremdsprachlicher Vertextungsnormen können auch aus unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in der schulisches und/oder universitären Ausbildung resultieren. Lieber (1988) führt zum Beispiel einen Teil der Probleme, die italienische Studenten beim Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen haben, auf die vorwiegend mündliche Ausbildung im italienischen Schulsystem zurück.

Pieth und Adamzik (1997) untersuchen, wie sich Einflüsse unterschiedlicher Sprachkulturen (deutsch und französisch) *innerhalb* eines Ausbildungssystem (der Schweiz) auf Normen der Textgestaltung im Studium auswirken. Als Materialgrundlage dienen Texte der Anleitungsliteratur. Die Auswertung von Anleitung- oder Ratgeberliteratur für wissenschaftliches Schreiben bildet einen vierten Zugang zu unserem Thema.

3.4 Die Behandlung von Gestaltungsnormen in der Ratgeberliteratur

Die Auswertung von Anleitungstexten bietet sich für die hier diskutierte Thematik insofern besonders an, als in ihnen explizit Normen für reproductives Handeln, zum Teil auch Bedingungen und Freiräume für das Abweichen von der Norm formuliert werden. Dies sollte man zumindest annehmen, die Praxis zeigt jedoch oft ein anderes Bild. Vielfach wird – im Vorwort und/oder im eigentlichen Text – der Wert und die Gültigkeit von Normen relativiert, z. B. durch die Charakterisierung von Normbefolgung als Wahl zwischen Handlungsalternativen, durch den Hinweis, daß sich Normen verändern und die im folgenden vorgestellten Normen nur relative Gültigkeit haben oder durch den Hinweis auf konkurrierende Verfahrensweisen (vgl. Pieth/Adamzik 1997, 48). Eine Variante der Relativierung von Normen besteht darin, Ansprüche an Textprodukte zu wischen und im Ergebnis der Wichtung zum bestimmte Norm als eher unwichtig einzustufen. Sesink (1994, 11) schreibt zum Beispiel, im Interesse nur die inhaltliche Qualität einer Arbeit, alles andere sei zweitrangig, wobei »korrekte Rechtschreibung und Zeichensetzung (...) dabei so ungefähr an letzter Stelle« ständen. Diese Position ist umso ärgerlicher, als Studierende häufig Probleme bei der Anwendung schriftsprachlicher Normen (korrekte Schreibung und Zeichensetzung) haben und Aussagen dieser Art eher dazu ermuntern, sie zu ignorieren als sich ihnen zu stellen. Dies rächt sich früher oder später. In der beruflichen Praxis unseres Kulturraums gilt die Einhaltung schriftsprachlicher Normen als essentielle Anforderung an professionelle Texte.

Die Relativierung der Bedeutung von Normen wird in der Ratgeberliteratur häufig mit Beziehungsarbeit verbunden: Der Ratgeber stelle sich (zumindest ver-

bal) auf die Seite des Ratsuchenden, indem er ihm verspricht, ihm helfen zu wollen, ihm versichert, daß er seine Probleme kennt und versteht (etwa durch die Erklärung, daß er im Studium ähnliche Probleme hatte) oder indem er aus der Perspektive des Lesers argumentiert:

Wer ein Buch zur »Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten« in die Hand nimmt, erwartet sich Hilfe. Leider hat die Lektüre dann oft einen ganz anderen Effekt: Sie führt überdeutlich vor Augen, wie sehr man doch bisher gegen die Normen verstoßen hat, die in solchen Büchern dargestellt werden. (...) Für das, was in diesem Buch vorgeschlagen, empfohlen und beschrieben wird, war ich selbst in meiner Studienzzeit in vieler Hinsicht kein leuchtendes Beispiel. Nehmen auch Sie das ganze Drum und Dran des wissenschaftlichen Arbeitens im Studium nicht übertrieben ernst und genau! Die Person, die sich an alles hält, was in diesem Buch steht, ist ein Idealtypus, (...), kein realer Mensch. Und auch kein Ideal, dem Sie sich annähern sollten (aus: Sesink 1994, Vorwort).

In der Argumentation wird der Ausdruck *Norm* eher selten verwendet, dagegen ist von *Regel*, *Standards*, *Tabus*, *Gepflogenheiten* oder *Vorschriften* die Rede. Die eigenen Hinweise werden häufig als *Empfehlungen* deklariert.

Unter dem Gesichtspunkt, daß Normen verstanden werden müssen, um gelehrt werden zu können, ist oft enttäuschend, daß Ausführungen zu Sinn und Zweck von Normen oft fehlen oder sehr marginal ausfallen. Zum Teil stützt sich die Empfehlung zur Einhaltung von Normen schlicht auf den Hinweis, daß sie von den Lehrkräften erwartet werde und wesentlichen Einfluß auf die Einschätzung der Arbeit habe (so bei Sesink 1994).

Ein weiteres Manko der Ratgeberliteratur ist, daß sich der Anleitungsteil meist auf Normen der formal-technischen Gestaltung von Texten beschränkt. Darstellungen, die auch Formulierungsfragen behandeln, wie etwa Bünning u. a. (1996) »Schreiben im Studium«, sind selten (vgl. dazu auch die Vorschläge von Püschel 1997). Mittel der sprachlichen Verknüpfung von Inhaltseinheiten oder der Überleitung zwischen Teilen werden fast nie behandelt, dies gilt auch für die Integration von Abbildungen in den Text oder das Schreiben von Teilsammenfassungen.

Zum Teil finden sich in der Anleitungsliteratur auch Hinweise, die explizit zum Verstoß gegen geltende Normen ermuntern, etwa gegen Normen im Umgang mit Fachliteratur:

Schlachten Sie jedes gelesene Buch gradenlos aus: Benutzen Sie das Paraphrasieren, die Imitation, die Minimisierung, die Umstellung der Ideen, den Austausch von Schlüsselwörtern (aus: von Werder 1993, 101).

Ratschläge dieser Art dürften den Studierenden kaum einen guten Dienst erweisen, schon gar nicht Nichtmuttersprachlern, die Auskünfte über normkonformes Handeln erhoffen.

Daß Normen sprach- und kulturabhängig unterschiedlich formuliert und gewichtet werden, wurde bereits angesprochen. Daß sie sogar innerhalb eines

Ausbildungssystems differieren können, zeigen Pieth und Adamzik (1997): Ihre Studie basiert auf der kontrastiven Analyse von Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten, die an romanistischen und germanistischen Instituten Schweizer Universitäten in den Fächern Linguistik und Literaturwissenschaft genutzt werden. Im Ergebnis ihrer Analyse zeichnen sich folgende Unterschiede ab:

• Anleitungsliteratur (vor allem in Form von Merkzetteln) scheint im Deutschen schon rein quantitativ eine größere Rolle zu spielen als im Französischen.

• Die sozialen Unterschiede zwischen Lehrenden und Studierenden werden in den französischen Anleitungstexten viel stärker betont. Die Darstellung entspricht damit – so die Autorinnen – viel eher der tatsächlichen studentischen Ausbildungs- und Schreibsituation. Man gaulle nicht wie in deutschen Texten vor, daß der Studierende ein gleichberechtigter Autor sei, sondern werde dem Pseudocharakter studentischer Hausarbeiten gerecht, nämlich so zu tun, als ob den anderen (den Lehrenden) interessiere, was der Auszubildende zu sagen habe.

• Es gibt einen grundlegenden Unterschied in der Gewichtung und Orientierung auf Textsorten. Deutsche Anleitungstexte orientieren klar auf die Hausarbeit, die unter Rückgriff auf Fachliteratur bewältigt werden soll. Die Anleitungstexte sind modular verfaßt und für den punktuellen Gebrauch gedacht. Französische Anleitungstexte orientieren sich dagegen klar auf Prüfungssituationen, in denen unter Zeitdruck und ohne Zugriff auf Fachliteratur die Textsorte *dissertation littéraire* zu verfassen ist, die sich im Deutschen am ehesten mit dem Besinnungsaufsatz vergleichen ließe. Die Anleitungsliteratur ist für die lineare Lektüre verfaßt. Vier Fünftel des Textes bestehen aus Mustertexten und Musteranalysen, die zeigen, wie der Text idealerweise aussehen soll. Die präferierte Vermittlungsmethode ist hier – wie im italienischen Ausbildungssystem – die Imitation.

• Kapitel zum Stil sind in beiden Sprache selten, was vor allem für das Französische überrascht, das bekannt dafür ist, daß es viel Wert auf eine geschliffene Rhetorik legt. Werden Stilfragen behandelt, dann fallen sie hochgradig allgemein aus. Üblich sind Listen, die Ausprägungen von Einzelphänomenen nach dem Prinzip »falsch – richtig« gegenüberstellen. Im Französischen wird mehr auf die Stilschicht eingegangen, im Deutschen darüber hinaus auf den Gebrauch von Fremd- und Fachwörtern sowie von Ausdrücken aus dem Wissenschaftsjarargon. In beiden Sprachen gelte der Gebrauch von *ich* und *wir* als sozial brisant.

• In französischen Texten wird – im Gegensatz zu den deutschen Texten – relativ viel Wert auf die Gestaltung von Einleitungs- und Schlußkapitel sowie auf die Abfolge von Abschnitten gelegt und in diesem Zusammenhang Kohäsionsstiftende Mittel (wie Konjunktionen und Adverbien) explizit angesprochen; zum Teil werden sie auch in einem eigenen Kapitel behandelt.

• In der deutschen Anleitungsliteratur gibt es fast immer ein Kapitel zum Zitieren, in der französischen nur selten. Bemerkungen zum Zitieren erfol-

gen dort eher über den Text verstreut. Regeln zum Zitieren sind in deutlichen Anleitungstexten sehr viel umfangreicher und präziser formuliert als in französischen, was Pieth und Adamzik (1997) auf die oben erwähnte unterschiedliche Textsortenorientierung zurückführen. Der Explizitheit deutscher Anweisungen stehe gegenüber, daß der Vergleich von Regeln in der Ratgeberliteratur vielfach Widersprüche in der Regelformulierung aufzeige, was die Funktionalität von Regeln stark einschränke. Die Funktionen von Zitierten und Verweisen spielen in den wenigsten französischen Anleitungstexten eine Rolle. Schon gar nicht in bezug auf funktional bestimmte Teiltex-te.

☞ Bemerkungen zum Zitieren haben in beiden Sprachen einen stärkeren Auf-forderungscharakter als Ausführungen zum Stil. Im Deutschen sind sie zu-dem unpersönlicher formuliert. Im Französischen ist es üblicher, hinter-reichend bekannte Personen ohne Quellenangabe aus dem Gedächtnis zu zitieren.

Die von Pieth und Adamzik (1997) beschriebenen Unterschiede in der Vermittlung von Normen sind Ausdruck differierender Akzentsetzungen in sprachlich konstruierten Wissenschaftskulturen. Sie erklären einen Teil der Probleme, mit denen Studierende konfrontiert werden, die innerhalb des Studiums von einem Ausbildungssystem in ein anderes wechseln. Aus der Sicht der Vermittlung von Schreibkompetenz und Vertextungsnormen für Nichtmuttersprachler ist des-halb auch immer zu fragen, welche Normen in der muttersprachlichen Ausbil-dung vermittelt wurden und wie auf Unterschiede in der Sozialisation reagiert werden kann. Voraussetzung für die praktische Umsetzung dieser Forderung ist, daß die Forschung das dazu nötige Grundlagenwissen liefert. In diesem Sinne nimmt die Studie von Pieth und Adamzik (1997) so etwas wie eine Vor-reiterrolle ein. Ich komme damit zu meinem letzten Punkt.

4. Wie läßt sich die Vermittlung von Wissen und Normen für die Vertextung von Inhalten ins Studium integrieren?

Zu den Defiziten der Anleitungsliteratur wie auch schreibdidaktisch orientierter Arbeiten gehört, daß ein ganzheitliches Konzept fehlt, das Vertextungsnormen aus ihrem Sinn in der fachlichen Kommunikation erklärt und ihr Zusammen-spiel auf verschiedenen Ebenen der Textgestaltung zumindest in Ansätzen ein-sichtig macht. Ein zweites Defizit betrifft Vorschläge, wie sich die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten für wissenschaftliches Schreiben in die Fach-ausbildung integrieren läßt. Die Germanistik bietet dazu gute Voraussetzungen, da Sprache-in-Funktion – und genau dies ist wissenschaftliches Schreiben – seit den siebziger Jahren zu ihren genuinen Gegenständen gehört. Fragen der Text-gestaltung können hier in den unterschiedlichsten Zusammenhängen angespro-chen werden. Dies gilt vor allem für die Textlinguistik, die dazu vielfältige An-satzpunkte liefert.

Der im folgenden skizzierte Vermittlungsansatz verfolgt verschiedene Ziele: Den Studierenden soll verdeutlicht werden, worum es beim wissenschaftlich orientieren Schreiben geht, welche nichtsprachlichen Größen für die Vertex-tung von Inhalten eine Rolle spielen (etwa als normbildende Instanzen), daß sie bei der Entwicklung des Textes zusammenwirken. Ihnen ist auch deutlich zu machen, daß sich Normen, Standards und individuelle Gestaltungsräume in Abhängigkeit von den genannten Größen verändern und daß sie textmuster- und textsortenabhängig variieren können. Es geht mit anderen Worten um eine Art Orientierungsrahmen für die Behandlung von Vertextungsverfahren im Fachstudium. Er soll

- ☞ eine Vorstellung vom Zusammenspiel sprachlicher und nichtsprachlicher Größen beim Vertexten von Inhalten geben,
- ☞ dazu anregen, andere Fachtexte unter diesem Gesichtspunkt zu lesen,
- ☞ einen integrierenden Rahmen für die Behandlung von Vertextungsmitteln bieten sowie
- ☞ einen gemeinsamen Bezugspunkt für die Besprechung von Hausarbeiten er-möglichen.

Ich möchte im folgenden skizzieren, wie ein solcher Rahmen entwickelt werden kann. Die Argumentation stützt sich im wesentlichen auf textlinguistische An-sätze. Die Vermittlung von Wissen über Vertextungsmöglichkeiten erfolgt im Rahmen einer Vorlesung zu textlinguistischen Fragestellungen, die sich vor-allem an Studierende im Hauptstudium richtet.

Den Ausgangspunkt der Diskussion von Vertextungsmitteln, -verfahren und -normen bildet die Charakterisierung wissenschaftlichen Schreibens als zielge-richtete, zweckorientierte Form sprachlichen Handelns, die in übergeordnete Tätigkeiten eingebunden ist und unter situativen Rahmenbedingungen stattfin-det, denen der Verfasser Rechnung tragen muß, da sie Ansprüche und Normen für das sprachliche Handeln in Texten mitbestimmen. Die Rahmenbedingungen für das textproduktive Handeln des Autors lassen sich als Inklusionsmodell dar-stellen. Jede Schicht des Modells kann – je nach Beschreibungsbedarf – über Teilgrößen weiter spezifiziert werden (vgl. Abbildung 1).

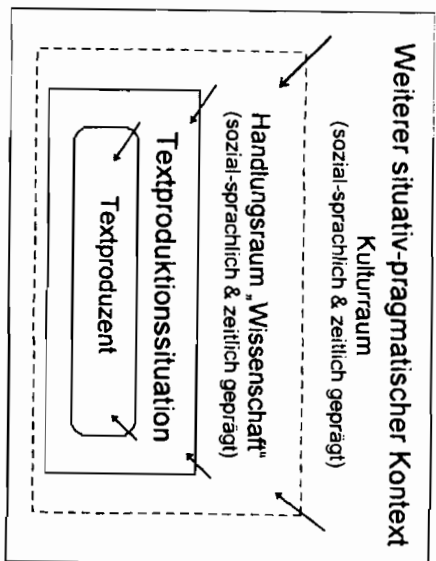


Abb. 1: Die Rahmenbedingungen textproduktiven Handelns (nach Jakobs 1995b, 102)

Zu den situativen Einflussfaktoren im weiteren Sinne, die Einfluß auf den Prozeß der Vertextung von Inhalten haben, gehören: der Kulturraum, dem der Schreiber angehört, in dem er schreibt oder für den er Texte produziert, sowie die Domäne bzw. Institution, in der oder für die der Text entsteht. Situative Einflussfaktoren im engeren Sinne ergeben sich aus der Beschaffenheit der konkreten Textproduktions-situation. Im Mittelpunkt des Modells steht der Autor mit seinen individuellen Voraussetzungen, Motivationen und Interessen, seiner fach- und kulturspezifischen Sozialisation und seiner individuellen Biographie.

Meine bisherigen Erfahrungen zeigen, daß die Diskussion der genannten Größen ein guter Einstieg ist, um Anfängern bewußt zu machen, welche Instanzen normbildend beteiligt sind und wie sie sich auf den Schreibprozeß auswirken. Die Diskussion der zwei äußeren Schichten erlaubt die Thematisierung der historischen, fachlichen und kulturellen Prägung sprachlicher Muster, Normen und Konventionen (vgl. Kap. 3.3), aber auch der Rolle des Adressaten. Die Funktionsweise von »Wissenschaft« kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden: als Institution, als fachspezifische Form der Arbeitsorganisation oder als soziale Gemeinschaft von Individuen in einem konkreten Kontext. In diesem Zusammenhang können Zeitschriften und Fachgesellschaften als normbeeinflussende Größen behandelt werden sowie Fachtexte als Mittel des Austausches und der Beziehungsgestaltung in Gemeinschaften. Die Behandlung der unmittelbaren Textproduktions-situation umfaßt Unterschiedliches, wie die Schreibaufgabe, Stadien der Textproduktion oder Konsequenzen, die aus den Arbeitsbedingungen (Fachliteratur, Arbeitsmedien, Zeit etc.) erwachsen.

Nach der Darstellung und Besprechung äußerer Größen, die Einfluß auf Normen und Prinzipien der Vertextung von Inhalten in einem Fach nehmen, werden

systematische Zusammenhänge zwischen den außersprachlichen Handlungsvoraussetzungen und der sprachlichen Umsetzung von Ideen behandelt. Den Studierenden ist zu verdeutlichen, daß Vertextungsprozesse und -normen textsortenabhängig unterschiedlich ausfallen und daß Textsorten konventionell vereinbart Einschränkungen wie auch Freiräume für die Realisierung von Texten formulieren. Die Diskussion dieses Zusammenhanges basiert auf dem ganzheitlichen Ansatz zur Beschreibung von Textmustern, den Sandig (1997) verritt.

Sandig (1997) beschreibt Textmuster als systematischen Zusammenhang zwischen einem (nichtsprachlichen) Handlungstyp und Textsorten als (sprachlichen) Handlungsmittel (vgl. Abbildung 2). Der Zusammenhang läßt sich vereinfachend wie folgt formulieren: unter bestimmten situativen Bedingungen bietet sich für die Durchsetzung bestimmter Absichten eine bestimmte Textsorte an. Die Textsorte enthält ihrerseits konventionell vereinbart Festlegungen, welche Mittel dem Verfasser zur Realisierung seines Textes zur Verfügung stehen und wieviel Freiraum ihm bei der Wahl der Mittel bleibt. Einschränkende Vorgaben können normativen Charakter haben (etwa im Sinne der Vorgaben des APA-Standards für Zeitschriftenaufsätze).

Die Beschreibung des Handlungstyps erfolgt über verschiedene Größen. Dazu gehört:

- ☞ der gesellschaftlicher Zweck: Welches Problem soll gelöst werden (z. B. Darstellung von Untersuchungsergebnissen). Welche Standardlösung bietet das Muster (Ziel benennen, Versuch beschreiben, Ergebnisse nennen und diskutieren). Welche Ziele können konventionell mit dem Muster verfolgt werden (Neues mitteilen, über eigene Arbeit informieren, Fähigkeiten nachweisen ...).
- ☞ die situativen Gegebenheiten: Wie sieht die Problemsituation aus (was ist über das Thema bekannt, welche Fragen werden gestellt, welche können beantwortet werden und welche nicht ...). Wie sind die situativen Voraussetzungen (in welchem Fach erfolgt die Darstellung, welche Konventionen gelten für dieses Fach, welche weiteren Einschränkungen ergeben sich aus dem kulturellen Kontext ...), welcher Kanal wird für die Mittelung gewählt – mündlich oder schriftlich –, welches Medium wird gewählt – Darstellung auf Papier, Online-Publikation, Hyperrex ...).
- ☞ die Handlungsbeteiligten: In welcher Beziehung stehen Schreiber und Leser, welche Rollen nehmen sie ein, an wen richtet sich die Darstellung (Schreiber: Student – Leser: Betreuer; Schreiber: Examenkandidat – Leser: Studienanleiter; Schreiber: Experte – Leser: Laien), in welcher Beziehung stehen die Handlungsbeteiligten (bestehen Abhängigkeitsrelationen oder ein partnerschaftliches Verhältnis ...).

Auf der Seite des Handlungstyps finden die Studierenden eine Reihe früher besprochener Kategorien wieder, wie Wissenschaft als Institution oder Fachgemeinschaft, kulturelle und historische Rahmenbedingungen, der zu behandelnde Gegenstand etc. Neu ist die Unterscheidung zwischen konventionell ver-

einbaren Zwecken, die mit dem Muster verfolgt werden können (was ist erlaubt und erwartbar), und individuell bzw. gruppenspezifisch bedingten Zielen (was möchte der Verfasser erreichen). Wichtig ist die Betonung des systematischen Zusammenhangs zwischen den Handlungsbedingungen und den Mustervorgaben durch die Textsorte: Verändern sich die nichtsprachlichen Handlungsvoraussetzungen, dann hat dies Konsequenzen auf der Seite der Handlungsmittel. Ändert sich z. B. die Institution (Fachwechsel), der Kanal (Re-de vs. Text) oder das Medium (Hypertext vs. Printtext), dann hat dies Folgen für die Art und Weise der Darstellung. Die Folgen können mehr oder weniger drastisch ausfallen. Für Hypertexte gelten z. B. ganz andere Darstellungsprinzipien als für Printtexte, Physiker verlangen andere Darstellungsformen als Kunsthistoriker.

Der Ansatz von Sandig (1997) eignet sich für unsere Zwecke besonders gut, weil Textsorten nicht als starre Gebilde beschrieben werden, sondern als flexible, veränderliche Konstrukte. Danach lassen sich jeder Textsorte Eigenschaften zuschreiben, über die sie *typischerweise* verfügt, d. h. Textsorten verfügen über charakteristischere und weniger charakteristische Eigenschaften. Diese Eigenschaften müssen nicht immer realisiert werden, der Autor hat Spielräume.

Textmuster (Wissen) Benennung(en) in der Sprache	
<p>Handlungstyp</p> <p>Gesellschaftlicher Zweck sozialer Sinn Art der Problemlösung</p> <p>Situationseigenschaften Problem-situation Institution/Handlungsbereich Kanal Medium</p> <p>Situationsbeteiligte (Rollen) Sprecher/Schreiber Adressaten Beziehungstyp</p>	<p>Handlungsmittel, Textsorte prototypische Textsorteneigenschaften</p> <p>Handlungshierarchie konstitutive und fakultative Teilhandlungen generelle Textherstellungshandlungen, die genutzt werden eingelagerte Themenstruktur</p> <p>Sequenzmuster textmuster-spezifisch allgemeine Sequenzmuster, die nutzbar sind</p> <p>Formulierungsmuster allgemeine Textherstellungsmuster (nach Heinemann/Vieh-weger 1991) global (Fachsprachen, Stilebenen, Sprachökonomie...) auf (Teil-)Themen bezogen: Frames auf Teilhandlungstypen (auch Sequenzpositionen bezogen) allgemeine Darstellungsmuster: Dialogisieren, Kontrastieren, Erzählen ...</p> <p>Materielle Textgestalt Graphische (+ bildliche/prosodische ...) Gestalt Durchschnittsumfang (Länge, Dauer)</p>

Abb. 2: Das Textmustermodell von Sandig (nach Sandig 1997, 29)

Bei der Behandlung der Textsorteneigenschaften kann die Vermittlung fachlichen Wissens über Textsorteneigenschaften und Gestaltungsmittel mit der Diskussion über Normen und Konventionen für die Realisierung von Textmerkmalen verbunden werden: Welche sprachlichen Handlungen gelten für wissenschaftliche Darstellungen (Fachaufsätze, Hausarbeiten etc.) als typisch, möglich oder unzu-

Dritter Teil: Wissenschaftliches Schreiben

lässig? Welche Aufgaben leisten Textteile wie »Einleitung« und »Diskussion«? Wie können sie sprachlich realisiert werden? Wie kann der Einstieg in ein Thema aussehen? Welche Argumentationsmuster gibt es und welche Ansprüche werden an wissenschaftliches Argumentieren gestellt? Welche Verfahren und Formen des Bezugnehmens (auf andere Texte) können (fachabhängig) genutzt werden? Darf Beziehungsgestaltung betrieben werden (wie und in welchem Umfang)? In welchem Maße und mit welchen Mitteln kann die eigene Position eingebracht werden? Was sind Sequenzmuster, welche gibt es und welche gelten für die Textsorte als typisch? Welche Formulierungsvorgaben und -routinen gibt es für Sequenzpositionen? Welche Funktionen haben deiktische Ausdrücke in fachlichen Texten? Welche fachlichen Restriktionen gelten für den Gebrauch von Kursiva? Wie sollte der Zusammenhang zwischen innerer und äußerer Struktur beschaffen sein? Und welche Normen existieren für die oben genannten Teilbereiche der sprachlichen Gestaltung?

Weiter kann deutlich gemacht werden, wie einzelne Mittel ineinanderreifen und welche Auswirkungen lokale und globale Entscheidungen auf verschiedene Textebenen haben können. Der ganzheitliche Ansatz ist geeignet, den Blick für Textmerkmale und Vertextungsstrategien zu schärfen, was sich positiv auf die Erschließung und Bewertung von Fachliteratur auswirkt. Er kann aber auch als Anregung für das Aufstellen von Checklisten genutzt werden, die der systematischen Durchsicht des Textproduktes dienen (vgl. etwa Püschel 1997).

Für die Vermittlung von Wissen über Vertextungsprinzipien und -normen erweist es sich als günstig, Textmuster verschiedener Handlungsbereiche vergleichend nebeneinander zu stellen (wie Online-Hilfstexte für Computerprogramme, Zeitungsartikel und Lebensläufe). Die vergleichende Gegenüberstellung beugt Monotonie vor und betont Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten in der Funktionalität und Gestaltung von Texten.

Die Integration des Themenkomplexes »wissenschaftliches Schreiben« in die fachliche Ausbildung ermöglicht den Studierenden, einzelne Erscheinungen aus dem Zusammenwirken im Ganzen zu begreifen, wie etwa die Funktion von Normen, Vorlesungen, die den Stoff quasi nebenbei im Rahmen übergeordneter Themenstellungen vermitteln, erreichen auch Studierende, die sich bisher eher wenig mit Problemen des fachlichen Darstellens befaßt haben, und sie ersparen dem Lehrenden viele Einzelklärungen. Damit ist der gewählte Weg nicht zuletzt auch eine »bildungsökonomische« Lösung.

Publikationsrichtlinien und Ratgeberliteratur

- Bentley, M./Peerenboom, C. A./Hodge, F. W./Passano, E. B./Warren, H. C./Wasburn, M. F. (1929): Instructions in Regard to Preparation of Manuscript. In: Psychological Bulletin 26/2, 57–63.
- Bürting, Karl-Dieter u. a. (1996): Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Frankfurt/M.: Cornelsen.

Jakobs: Normen der Textgestaltung

- Publication Manual of the American Psychological Association. Third Edition (1983). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sesink, Werner (1994): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Ohne und mit PC. 2., vollst. überarb. und akt. Aufl. München, Wien: Oldenbourg.
- Standop, Ewald (1994): Die Form der wissenschaftlichen Arbeit. 14., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl. Heidelberg: Quelle und Meyer (UTB; 272).
- Werder, Lutz von (1993): Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis. Berlin: Schöbner Verlag.

Literatur

- Baumann, Klaus-Dieter (1992): Integrative Fachtextlinguistik. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung; 18).
- Dieter, Günther (1995): Türel wissenschaftlicher Texte. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung; 26).
- Eilich, Konrad (1992): Scientific texts and deictic structures. In: Stein, Dieter (ed.): Co-operating with written texts. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 201–229.
- Eilich, Konrad (1994): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter (Arbeitsberichte der Akad. d. Wissenschaften zu Berlin; 10), 325–351.
- Gnutzmann, Claus/Lange, Regina (1990): Kontrastive Textlinguistik und Fachsprachenanalyse. In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.): Kontrastive Linguistik. Frankfurt/M. u. a.: Lang (Forum Angewandte Linguistik; 19), 85–117.
- Gnutzmann, Claus/Oldenburg, Hermann (1991): Contrastive Text Linguistics in LSP-Research: Theoretical Considerations and some Preliminary Findings. In: Schröder, Hartmut (ed.): Subject-oriented Texts: Language for Special Purposes and Text Theory. Berlin, New York: de Gruyter (Research in text theory; 16), 103–136.
- Graefel, Gabriele (1996): Der wissenschaftliche Artikel: Textart und Textorganisation. Frankfurt/M. u. a.: Lang (Arbeiten zur Sprachanalyse; 27).
- Gross, Harro (1988): Schreiben in der Fremdsprache Montage von Zitat. In: Lieber, Maria/Poser, Jürgen (Hrsg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. München: Institutium (Studium Deutsch als Fremdsprache Sprachdidaktik; 7), 297–308.
- Jakobs, Eva-Maria (1995a): Vom Umgang mit den Texten anderer: Beziehungen zwischen Texten im Spannungsfeld von Produktions-, Rezeptions- und Reproduktionsbeziehungen. Habilitationsschrift, Universität des Saarlandes.
- Jakobs, Eva-Maria (1995b): Text und Quelle. Wissenschaftliche Textproduktion unter dem Aspekt der Nutzung externer Wissenspeicher. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar/Moltor-Libbert, Sylwie (Hrsg.): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt/M. u. a.: Lang, 91–112.
- Knorr, Dagmar (1999): Informationsmanagement für wissenschaftliche Textproduktion. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung; 35).
- Kretzenbacher, Heinz L. (1994): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter (Arbeitsberichte der Akad. d. Wissenschaften zu Berlin; 10), 15–39.
- Kretzenbacher, Heinz L./Thurmann, Maria (1994): *... sicherlich von Interesse, wenn gleich ...«. Das Peer Review als bewertende Textsorte der Wissenschaftssprache. In:

- Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter (Arbeitsberichte der Akad. d. Wissenschaften zu Berlin; 10), 175–215.
- Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hrsg.) (1994): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter (Arbeitsberichte der Akad. d. Wissenschaften zu Berlin; 10).
- Lieber, Maria (1988): »Ihre blickende Rinder jagen«. Zur Frage der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit bei italienischen Germanistik-Studenten: Textstrukturierung und Kontextualisierung. In: *Lieber, Maria/Posser, Jürgen* (Hrsg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. München: iudicium (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik; 7), 273–296.
- Mangasser-Wahl, Martina (1997): Saatrücker Schreibturen. In: *Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar* (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang (Textproduktion und Medium; 1), 183–192.
- Molitor-Labbert, Sylvie (1997): Wissenschaftliche Textproduktion unter elektronischen Bedingungen: Ein heuristisches Modell der kognitiven Anforderungen. In: *Knorr, Dagmar/Jakobs, Eva-Maria* (Hrsg.): Textproduktion in elektronischen Umgebungen. Frankfurt/M. u. a.: Lang (Textproduktion und Medium; 2), 47–66.
- Pennycook, Alastair (1993): Plagiarism: A research report. In: Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching 16, 123–124.
- Pennycook, Alastair (1994): The Complex Contexts of Plagiarism: A Reply to Deckert. In: *Journal of Second Language Writing* 3/3, 277–284.
- Piehl, Christl/Adamzik, Kirsten (1997): Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive. In: *Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Jakobs, Eva-Maria* (Hrsg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt/M. u. a.: Lang (Textproduktion und Medium; 3), 31–70.
- Pöschel, Ulrich (1997): Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten. In: *Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar* (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang (Textproduktion und Medium; 1), 193–200.
- Rudolph, Elisabeth (1983): Argumentationsfiguren in der Wissenschaftssprache. In: *Jörgen, René/De Knop, Sabine/Nelde, Peter H./Quix, Marie-Paule* (Hrsg.): Sprache, Diskurs und Text. Akten des 17. Linguistischen Kolloquiums Brüssel 1982. Bd. I. Tübingen: Niemeyer, 191–201.
- Sandig, Barbara (1997): Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten. In: *Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar* (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M. u. a.: Lang (Textproduktion und Medium; 1), 25–44.
- Weinrich, Harald (1994): Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. In: *Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald* (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: de Gruyter (Arbeitsberichte der Akad. d. Wissenschaften zu Berlin; 10), 155–174.

Towards a Writing Programme for the Faculty of Arts, University of Groningen: Exploring the possibilities of a faculty-wide writing programme within a pluriform academic world

*Irene Visser/Jacqueline van Kruiningen/
Femke Kramer/Renée Nijp*

1. Introduction

The academic writing project of the arts faculty of the State University of Groningen was started 1996, at a time when many European universities began working on gradual changes in their educational cultures. In the Netherlands, the limitation of the duration of the academic programmes to a maximum of four years led to a general demand for ways to improve students' study skills. By instituting so-called *studeerbaarheidsfondsen* (special funding for projects aimed to improve study skills), the Dutch Minister of Education has taken measures to augment the quality and status of academic instruction in this area. Academic writing programmes play an important part in these recent developments: there is now a distinct demand for carefully structured and well-organised programmes, based on efficient instruction and supervision of this learning process, and containing effective exercises and examples. Recognising the current problems and complexities of academic writing, the Groningen arts Faculty decided to apply for funding to initiate an academic writing project, as a systematic approach to improving the current situation.

This article presents the background and aims of the academic writing project (2) and its preliminary activities (3). It reports on the results of the project team's inventory of the faculty's writing programmes (4) as the basis for the faculty-wide curriculum that the project team has undertaken to produce (5). The first element of this curriculum will be a first-year writing course (6). Finally, the article delineates the project team's concrete further plans for streamlining and intensifying the writing programmes of the arts Faculty in Groningen (7).