



VILLA VIGONI

**Wissenschaftliche Textsorten im  
Germanistikstudium deutsch-italienisch-  
französisch kontrastiv**

**Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007-  
2008)**

**herausgegeben von  
Martine Dalmas, Marina Foschi Albert, Eva Neuland**

VILLA VIGONI  
Deutsch-Italienisches Zentrum  
Centro Italo-Tedesco  
2009

Kirsten ADAMZIK (*Genf*)

## 1. EINLEITUNG

Textsorten im Sprach-/Kulturvergleich - dies ist ein notorisch schwieriges Thema, denn wenngleich gewisse Besonderheiten bei der Begegnung mit Texten aus einer fremden Sprache/Kultur sehr leicht ins Auge fallen, es auch viele Stereotype über kulturspezifische Verhaltens- und Schreibweisen gibt, sich also ‚Kulturverschiedenheit‘ als relevante und höchst interessante Beschreibungskategorie unmittelbar aufdrängt, so ist doch die Frage, wie man diese empirisch abgesichert zu fassen bekommen könnte, alles andere als geklärt.

Ich würde sogar noch weiter gehen und behaupten, dass es in diesem Bereich eine schwer überwindbare Kluft gibt zwischen dem Alltagswissen und wissenschaftlichen Untersuchungen: Über ein Alltagswissen – das zumindest nicht nur aus Vorurteilen oder Klischees besteht, sondern auch auf Erfahrung gründet – verfügen m.E. alle, die eben mit einiger Regelmäßigkeit Kontakt zur anderen Kultur haben, sei es im Rahmen von direkten Interaktionen, sei es auch nur durch die Rezeption von Texten. Anhaltspunkte nicht nur für die Existenz, sondern auch für die Wirksamkeit dieses Alltagswissens finden sich auch problemlos, und zwar als explizite metakommunikative Kommentare – im Wissenschaftssektor bevorzugt in Pausengesprächen oder sonstigen eher informellen Kontexten – *Das war wieder typisch deutsch, ...* oder auch: *Ganz untypisch für eine Deutsche!*

Nun lassen sich solche Urteile derartig schwer von – möglicherweise, wenn auch nicht notwendigerweise – unzutreffenden Stereotypen unterscheiden, dass sie gewöhnlich als Daten für wissenschaftliche Untersuchungen gar nicht ernst genommen werden. Allenfalls könnten sie als vage Anhaltspunkte dienen, die in operationalisierbare Kriterien übersetzt werden müssen, um der Überprüfung zugänglich zu werden. So jedenfalls rekonstruiere ich die Argumentation, die dem zugrunde liegt, was meiner Einschätzung nach derzeit als Standardverfahren sprach- bzw. kulturvergleichender Textanalysen praktiziert wird.

Diesem Standardverfahren liegt eine produktorientierte Sicht zugrunde, es vergleicht nämlich Korpora ‚derselben‘ Textsorte(n) in unterschiedlichen Sprachen. Fragen und Probleme, die sich dabei stellen, betreffen zunächst den Umfang und die Auswahlkriterien für das Korpus. Je nach der Textsorte, um die es geht, können aber auch Probleme bei der Materialbeschaffung auftreten, denn Textsorten unterscheiden sich ja u.a. darin, wie viele Exemplare es überhaupt gibt und inwieweit diese öffentlich zugänglich sind. Ein weiterer Schritt besteht dann in der Festlegung der Analyseverfahren. Diese ist aber natürlich nicht ganz unabhängig von der Eigenart der Textsorte und dem verfügbaren Korpus. Zwar können gewisse Standardanalysen grundsätzlich an jedem Korpus durchgeführt werden, insofern es sich nämlich um Eigenschaften handelt, die jedweden Text zukommen (z.B. Wort- und Satzlänge, Häufigkeit von Wortarten, grammatischen Merkmalen wie Passiv, Tempora etc.), nur versprechen gerade diese am wenigsten Aufschlüsse über intuitiv wahrgenommene Kulturunterschiede. Andere Beschreibungsparameter sind für die jeweiligen Textsorten spezifischer und können teilweise auch erst aus dem Material, d.h. auf induktivem Wege, gewonnen werden.

Der Vergleich von Korpora wird zweifellos immer ein Kernstück der kontrastiven Textologie bleiben. Gleichwohl hat dieser Ansatz – auch aufgrund der eben kurz angerissenen Probleme – seine Grenzen und muss im Einzelnen v.a. immer auf den fraglichen Gegenstand abgestimmt

werden. Dabei scheint es mir besonders wichtig, die Varianz von Einzeltexten ‚derselben‘ Sorte sowie die Vielfalt von Textsorten in einem Handlungsfeld und ihr Zusammenspiel zu berücksichtigen. Dazu ist es m.E. auch notwendig, produktbezogene Analysen durch Urteile und Bewertungen kompetenter Akteure zu ergänzen bzw. sogar erst vorzubereiten.

Ich möchte dies im Folgenden näher erläutern. Dabei stehen dem Projekt- und Tagungsthema entsprechend Texte aus dem Kommunikationsbereich Wissenschaft, speziell der Germanistik, im Zentrum. Die Überlegungen haben aber auch für andere Domänen Gültigkeit. Überdies lassen sich ja auch Kommunikationsbereiche nicht streng gegeneinander abgrenzen, so dass man es nur begrüßen kann, dass das trinationale Projekt von vornherein auch den schulischen Sektor einbezogen hat.

## 2. WISSENSCHAFTLICHE TEXTSORTEN = TEXTSORTEN IM STUDIUM?

Welche Textsorten soll man eigentlich in die Untersuchung einbeziehen, wenn es darum geht, kulturelle Unterschiede in der Wissenschaft und der universitären Ausbildung zu eruieren und die Ergebnisse auch didaktisch nutzbar zu machen? Das Projekt, um das es hier geht, setzt sich zum Ziel die „Erarbeitung von jeweils kulturspezifischen Textmustern einzelner Textsorten aus unterschiedlichen Traditionen, die als Orientierungsmuster für die studentische Produktion der einzelnen Sprachgemeinschaften dienen können“ (Neuland et al. 2008: 4). Dementsprechend sollen als Untersuchungsgrundlage einerseits Texte von professionellen Wissenschaftlern, andererseits studentische Texte herangezogen werden, eine Auswahl, die sich eigentlich von selbst versteht, da ja zunächst der Status quo sowohl der Ziel- als auch der ‚Lernertexte‘ zu ermitteln ist. Konkreter bedeutet dies, dass für die studentischen Texte *Referat, Seminararbeit, Diplomarbeit; exposé, devoir, mémoire; relazione, tesina, prova finale* sowie *Magisterarbeit, Doktorarbeit; mémoire, thèse de doctorat; tesi magistrale, tesi di dottorato* herangezogen werden, für die wissenschaftliche Aufsätze bzw. Monografien als Orientierungsmuster gelten (vgl. ebd.). So einleuchtend, um nicht zu sagen unausweichlich, diese Textsortenauswahl ist, als so schwierig dürfte sich die Zusammenstellung und Auswertung der entsprechenden Teilkorpora jedoch in der Praxis erweisen.

## 2.1. Unterspezifiziertheit von Textsorten

Ein sehr wesentliches Problem sehe ich darin, dass die genannten Textsorten unterspezifiziert sind. Damit möchte ich gar nicht auf den bekannten Tatbestand hinweisen, dass die Textsortenbezeichnungen einigermaßen vage sind und man z.B. nicht recht weiß, ob ein Referat eigentlich etwas anderes ist als eine Seminararbeit<sup>1</sup>, ob eine Diplomarbeit sich grundlegend von einer Magisterarbeit unterscheidet, ob wissenschaftlicher *Aufsatz*, *Essay*<sup>2</sup>, *Artikel*, *Abhandlung* nur verschiedene Bezeichnungen für dasselbe sind oder unterschiedliche Textsorten darstellen (sollen)<sup>3</sup> – ganz zu schweigen von der Frage, inwieweit die im Studium geforderten Texte in verschiedenen Ländern einander entsprechen.<sup>4</sup>

Vielmehr geht es mir darum, dass (auch innerhalb einer Kultur und Disziplin) sehr unterschiedliche Texte die ‚Funktion‘ erfüllen können, Grundlage für einen Seminarschein oder ein Diplom zu sein, bzw. als Aufsatz oder Monografie erscheinen. Während bei den studentischen Texten nur der ‚ausbildungsadministrative Status‘ relevant ist (für welchen Leistungsnachweis müssen sie produziert werden?), unterscheiden sich die beiden zentralen wissenschaftlichen ‚Textsorten‘ zunächst nur in der Publikationsform und damit einhergehend normalerweise in der Länge: Aufsätze sind unselbständige Publikationen und erscheinen – so die bibliografisch relevante Unterscheidung – entweder in Zeitschriften oder in Sammelbänden, während Monografien eben als Einzeldruck veröffentlicht werden.<sup>5</sup> Insofern könnte man geradezu dafür plädieren, Aufsatz und Monografie ebenso wie etwa Brief, Telefongespräch oder E-Mail gar nicht als Textsorten, sondern bloß als Kommunikationsformen/-arten zu bezeichnen, da bei ihnen eben insbesondere die Funktion im Diskurssystem Wissenschaft nicht spezifiziert ist.<sup>6</sup>

Für Korpusanalysen – und es sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dies nicht etwa ein Problem speziell des hier in Rede stehenden Projekts ist, da in der Literatur zu wissenschaftlichen Texten insbesondere der (Zeitschriften-)Aufsatz generell als eine ‚Textsorte‘ gehandelt wird – heißt das, dass die Korpora sorgfältig ausgewählt und untergliedert werden müssen, um nicht funktional und thematisch vollkommen unterschiedliche Exemplare von Aufsätzen und Monografien miteinander zu vergleichen, was für die Auswertung dann wirklich nur noch Eigenschaften zulässt, die generell für Texte (s.o.) oder für alle wissenschaftlichen Texte gelten (etwa Makrostruktur, speziell Anmerkungen, Literaturverzeichnis, Dezimalgliederung, und allgemeine Wissenschaftssprache).

Bevor ich zu der Frage komme, welche funktionalen, thematischen und situativen Parameter für eine Untergliederung der Korpora in Frage kommen, sei die Vielfalt funktional-thematischer Ausprägungen von Monografien und Aufsätzen zunächst noch etwas weiter erläutert.

Wissenschaftliche Aufsätze gehören zweifellos zum Bereich der sog. fachinternen Kommunikation, in dem Fachkollegen sich untereinander austauschen. Es handelt sich daher um (hoch) spezialisierte Texte, die im engeren Themenbereich viel Vorwissen voraussetzen und die *neue* Forschungsergebnisse präsentieren. Prototypisch dafür ist zweifellos der Kurzaufsatz, meist von mehreren Autoren, nämlich der Forschungsgruppe, in einer referierten englischsprachigen

<sup>1</sup> Vgl. dazu auch Venohr (in diesem Band).

<sup>2</sup> Tatsächlich nennen Dalmas / Foschi Albert / Neuland (in diesem Band) den wissenschaftlichen *Essay* als ‚Vorbild‘ für Referate und Seminararbeiten, ich nehme aber an, dass damit dasselbe gemeint ist wie mit Aufsatz bzw. Fachartikel (vgl. so auch Foschi Albert in diesem Band), zumal zumindest im Deutschen *Essays*, die teilweise auch ohne einen großen wissenschaftlichen Apparat auskommen, als stark subjektiv geprägt gelten und wissenschaftlichen Texten oft geradezu entgegengesetzt werden.

<sup>3</sup> Vgl. dazu Kaiser (2002: 137ff.).

<sup>4</sup> Vgl. dazu auch Vinckel (in diesem Band) mit der Erläuterung von Anforderungen im französischen Ausbildungssystem, die im Deutschen eher keine direkte Entsprechung haben.

<sup>5</sup> Vgl. dazu Adamzik (im Druck a), speziell zur Unklarheit der Bezeichnung *Monografie* dort den Abschnitt 3.3.

<sup>6</sup> Vgl. zu diesen Vorschlägen Adamzik (im Druck b: Abschnitt 6.4.).

Zeitschrift, wie er charakteristisch für die Natur- und Lebenswissenschaften ist. Er folgt einem strengen Aufbauschema, dem IMRaD-Modell (Introduction, Methods, Results and Discussion, wozu sich natürlich außer den Kopfdaten auch noch ein Abstract gesellt) und setzt eben das Wissen um gängige Methoden und Auswertungsverfahren voraus. Ausserdem ist er relativ kurzlebig, wird nämlich schnell durch neuere Forschungsergebnisse überholt.

Für die Geisteswissenschaften ist diese Publikationsform – und ist schon die Teamarbeit in Laboratorien, das System von referierten Zeitschriften, Zitationsindices usw. – uncharakteristisch, wenn nicht (in vielen Disziplinen) inexistent. Zwar können neue Forschungsergebnisse auch hier in Aufsätzen veröffentlicht werden, ebenso gut aber in Buchform. Dabei ist besonders an Qualifikationsarbeiten (Dissertation, Habilitation) zu denken, denn Bedingung für die Qualifikation auf dieser Stufe sind *neue* Erkenntnisse, denen allerdings eine Aufarbeitung des Forschungsstandes, und zwar in einem relativ breiten Sinne, vorauszugehen hat. Sie vereinigen also charakteristischer Weise die (ausführliche) Aufbereitung vorhandener Literatur mit der Darstellung eigener Untersuchungen. Bei diesen kann es sich, ähnlich wie im naturwissenschaftlichen Bereich, um empirische oder auch experimentelle Studien handeln, aber auch um die Produkte bloßen intensiven Nachdenkens, um den Entwurf von Modellen, Interpretationen und Kontextualisierungen anderer Texte (besonders natürlich in der Literaturwissenschaft), um das Zusammentragen von Daten aus verschiedensten Quellen usw.

Das Gleiche gilt für Aufsätze, bei denen man eben nicht von vornherein wissen kann, in welchem Ausmaß sie lediglich Literatur aufbereiten und in diesem Sinne referierend-darstellenden Charakter haben (Typus: Forschungsbericht), inwieweit sie vorliegende Positionen nicht nur vorstellen, sondern auch dafür oder dagegen argumentieren, inwieweit sie neue Gedanken und Argumentationen präsentieren oder auch neue Befunde vorlegen, was in weiten Teilen deskriptiven Charakter haben kann.

Dass die Publikationsform tatsächlich keinen Aufschluss über die diskursive Funktion eines wissenschaftlichen Textes erlaubt, zeigen schließlich noch die vielen Bücher, in denen es ausschließlich oder ganz überwiegend um die Aufbereitung, Weitergabe und Tradierung vorhandenen Wissens geht, um Lehrbücher speziell für den Nachwuchs oder Einführungen, Übersichtswerke, Handbücher, die sich sowohl an diesen als auch an Fachvertreter außerhalb ihres speziellen Forschungsgebietes wenden, oft aber zugleich auch noch den Anspruch erheben, für ein allgemein interessiertes Publikum brauchbar zu sein. Die speziell für ein breites Publikum erstellten, also popularisierenden Texte, können ebenfalls in Buchform oder aber als Artikel in Wissenschaftsmagazinen, Publikumszeitschriften oder auch Tageszeitungen erscheinen.

## 2.2. Verortung im Diskursystem

Ich komme damit zu der Frage, wie man diese verschiedenen Typen von kürzeren oder längeren, unselbstständig oder als Einzelpublikation veröffentlichten Texten weiter differenzieren kann. Als Ausgangspunkt wählt man dazu m.E. am besten den Kommunikationsbereich, die Sphäre des gesellschaftlichen Handelns (vgl. dazu Adamzik 2001: 40ff.). Das Tagungsthema spezifiziert also solche die Domäne *Wissenschaft* und verweist mit *Studium* auf das institutionelle Subsystem der *Universitäten*. Deren gesellschaftliche Aufgaben werden bekanntlich meist mit der Formel *Forschung und Lehre* erfasst.

Aus einer zweiten, politisch-administrativen Perspektive betrachtet, ordnen sich die Universitäten in ein umfassenderes Aufgabenfeld ein. Dies lässt sich recht gut an den Benennungen ablesen, die die zuständigen politischen Organe wählen. In der Bundesrepublik heißt das fragliche Bundesministerium seit 1998 BM für *Bildung und Forschung*. Es löste das BM für *Bildung und*

*Wissenschaft* ab, dessen Vorgänger die Bezeichnung BM für *Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie* trug. Technologie – das bezeichnet anwendungsorientierte Forschung. Heutzutage erscheinen Grundlagenforschung und (überwiegend außeruniversitär betriebene) anwendungsorientierte Forschung meist in der Formel *Forschung und Entwicklung* (FuE, F+E, F&E)<sup>7</sup>, wobei der zweite Bestandteil auch häufig mit den Ausdrücken *Neue Technologien* und *Innovation* belegt wird. Auch der konstante Bestandteil der Ministeriumsbenennung, *Bildung*, umfasst natürlich weit mehr als universitäre Lehre, nämlich die vorschulische, schulische und berufliche Ausbildung, aber auch alles, was zum *Lebenslangen Lernen* gerechnet wird, wobei sich das deutsche Ministerium derzeit insbesondere auf berufliche Weiterbildung, (sekundäre) Alphabetisierung und interkulturelle Bildung (wichtig für die Integration von MigrantInnen) konzentriert (vgl. www.bmbf.de/de/426.php; Juli 2008).

Als dritten relevanten Kontext möchte ich noch die Fachsprachforschung anführen, die sich ebenfalls um Grobgliederungen des Gesamtfeldes bemüht. Dabei bezieht man normalerweise als Kriterien Beteiligte, Handlungskontext und Abstraktionsstufe ein (vgl. zur Übersicht Roelcke 1999: Kap. 2) und kommt so zur Gegenüberstellung von *Theorie- und Praxis*sprache oder – feiner – *theoretischer Grundlagenwissenschaft, experimenteller Wissenschaft, angewandter Wissenschaft und Technik, materieller Produktion, Konsumtion*. Sehr geläufig ist auch die schon oben benutzte Gliederung in *fachinterne und fachexterne* Kommunikation. Bei letzterer unterscheidet Gläser (1990: 50f.) didaktisierende, popularisierende und verhaltenssteuernde (z.B. Gebrauchsanweisungen) Textsorten und ordnet damit speziell für die Lehre eingesetzte Texte der fachexternen Kommunikation zu.

Erwähnt sei schließlich noch die Gliederung von schriftlichen Textsorten der Naturwissenschaften/Technik von Göpferich (1995: 124), denn bei ihr spielt m.E. ein globales funktionales Kriterium eine gewisse Rolle, das sich in den Gliederungen sonst nicht so deutlich findet. Neben „juristisch-normativen Texten“, die uns hier nicht weiter interessieren sollen, unterscheidet sie „fortschrittsorientiert-aktualisierende“, „didaktisch-instruktive“ und „wissenszusammenstellende Texte“. Auf Göpferichs genauere Charakterisierung und Subdifferenzierung dieser Gruppen möchte ich hier nicht weiter eingehen, sondern sie sogar eigentlich gegen ihre Absicht uminterpretieren und zunächst drei wesentlichen Aufgaben im Gesamtfeld zuordnen. Ich gehe damit über zu den Funktionen im gesamtgesellschaftlichen Diskurs, die entsprechend sehr allgemein formuliert werden. Bei der folgenden Gliederung handelt es sich nur um einen Vorschlag, bei dem es hauptsächlich darum geht, einen Bezugsrahmen für wissenschaftliche Texte (in der Germanistik) zu gewinnen.<sup>8</sup> Damit gewinnt neben dem funktionalen Kriterium die Frage eine besondere Bedeutung, von wem und für wen die verschiedenen Texte erstellt werden, welche Gruppen beteiligt sind. Da die Studierenden eine (allerdings natürlich nicht homogene) Gruppe darstellen, scheint mir diese Frage für unseren Kontext zentral zu sein. Unterschieden seien:

1. die *gesellschaftliche Tradierung* von Wissen. An diese Aufgabe lässt Göpferichs Kategorie der wissenszusammenstellenden Texte denken. Nach ihrer Darstellung kommt diese Funktion wohl nur einer Untergruppe, nämlich der in enzyklopädischer Präsentation zu, wo sie

<sup>7</sup> Englisch *Research and Development* (R and D oder R&D), französisch *Recherche et Développement* (R-D oder R&D), italienisch *Ricerca e Sviluppo* (R&S).

<sup>8</sup> Vernachlässigt wird insbesondere der in der Diskussion um gesellschaftlichen Wissenstransfer (vgl. dazu Wichter/Antos 2001) sonst sogar bevorzugte Bereich 'brisanter Themen', die politische Entscheidungen erfordern, die Bürger direkt betreffen und bei denen Experten unterschiedlicher diskursiver Lager miteinander im Streit liegen und nicht zuletzt von Lobbyisten für ihre jeweiligen Zwecke instrumentalisiert werden (z.B. Klimaentwicklung, Gesundheits-, Energiepolitik usw.). Ich bleibe also bei dem, was Sigurd Wichter (1999: 83) als das beschauliche Szenario 'unbestrittener Vertikalität' bezeichnet, wo der Status von Experten als Mehr- und Besserswissende nicht in Frage gestellt wird und sich das Wissensgefälle in der Gesellschaft als hauptsächlich kommunikatives Problem darstellt.

Enzyklopädien und Lexika als Beispiele nennt. Andere Textsorten mit dieser Aufgabe verortet sie in der Großgruppe der didaktischen Texte. Wie dem aber auch sei: Mit der Kategorie Wissenszusammenstellung – und, so sei hinzugefügt: Weitergabe an die Allgemeinheit – verweist Göpferich auf eine zentrale Aufgabe, die doch häufig als etwas marginal erscheint, vielleicht weil weder die Universitäten noch die Politik sie als ihre (vorrangige) betrachten. Inhaltlich-thematisch geht es hier um einen Bereich, der auch in der Fachsprachforschung eher weniger Beachtung findet, nämlich das ‚gesicherte‘ bzw. zumindest als längerfristig gültig betrachtete Wissen. Welche Bedeutung der Zugang dazu für die Allgemeinheit hat, belegt m.E. schlagend die Erfolgsgeschichte von Wikipedia.

2. die *qualifizierende Ausbildung/Lehre*, in der qualifikationsrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten *festgelegt, gezielt weitergegeben und geprüft* werden,
3. die *Forschung*, in der *Neues gefunden und entwickelt* wird (grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung sind dabei zusammengefasst); dies ist also der Bereich der für die rein fachinterne Kommunikation relevanten Forschungsliteratur.

Diese drei Gruppen entsprechen klar unterschiedlichen Spezialisierungsniveaus. Sie sind allerdings nicht als gegeneinander scharf abgrenzbare Bereiche anzusehen und lassen sich damit auch nicht auf die allzu einfache Dichotomie fachextern-fachintern abbilden. Ferner ist es sicherlich nur in engen Grenzen möglich, ihnen bestimmte Textsorten spezifisch zuzuordnen, schon gar nicht die unterspezifizierten Kategorien Aufsatz und Monografie.

Eine klare Zuordnung ist wohl (abgesehen von den genannten Allgemeinen Enzyklopädien) am ehesten noch möglich bei einem weiteren Aufgabenfeld, das bei Göpferich ebenfalls in der Obergruppe „didaktisch-instruktive Texte“ erscheint. Ich möchte hier sprechen vom

4. *alltagspraktisch-relevanten Wissenstransfer*, durch den dem Endnutzer/Laien die Kenntnisse vermittelt werden, die er insbesondere für den Umgang mit technologischen Entwicklungen braucht, nämlich Gebrauchsanweisungen und praktische Anleitungen aller Art.

Das Wissen, das hier vermittelt wird, ist rein instrumentell, ganz im Gegensatz zum ersten Bereich, der Wissenstradierung/Bildung, die man sich idealiter als interesselose Partizipation an gesellschaftlich erarbeitetem Wissen in allen möglichen Bereichen vorstellen mag und für die einerseits die *Konversations(!)-Lexika* des 19. Jahrhunderts, andererseits das moderne Feuilleton anspruchsvoller Zeitungen und Publikumszeitschriften stehen mögen, in dem eben nicht mehr nur literarische, sondern auch wissenschaftlich-technische Bildung vermittelt wird. Der Übergang von solchen eher der *Allgemeinbildung* dienenden Textsorten zu – nicht unbedingt ausbildungsspezifischem oder beruflichem – Expertenwissen (dies betrifft die Bereiche 2 und 3) ist aber natürlich fließend, so dass wir schließlich auch noch mit einem mittleren Niveau des Expertentums rechnen müssen. Dies entspricht m.E. am ehesten dem, was man unter dem Schlagwort des *lebenslangen Lernens* verstehen würde. Angebote des Wissenstransfers auf diesem Niveau müssen den Bedürfnissen jener angepasst sein, die sich beruflich oder auch außerberuflich und überwiegend außerhalb institutionalisierter Weiterbildung (also außerhalb oder neben Bereich 2) auf dem neuesten Erkenntnisstand halten wollen oder müssen. Hier handelt es sich also um

5. die *kontinuierliche Sichtung und Aufbereitung neuer Erkenntnisse und Entwicklungen* und ihre *Weitergabe* an Personen, die nicht in der Forschung tätig sind und Forschungsliteratur auch nicht selbst lesen können oder wollen. Die zentralen Textsorten sind – natürlich! – auch hier Aufsätze und Monografien, und zwar (im Unterschied zur Gruppe 1) aus der Unterkategorie Fachliteratur, also in der Regel von fachlich spezialisierten Verlagen

vertrieben. Insofern unterscheiden sich die Publikationen gar nicht von der eigentlichen Forschungsliteratur, und tatsächlich muss man einfach wissen, welche Zeitschriften z.B. in erster Linie solche wissenschaftsbereitenden Texte enthalten. Das sind nicht zuletzt solche, die sich (auch) an Lehrer wenden.

Dieser Versuch einer Untergliederung des größeren Feldes sollte v.a. dazu dienen zu verdeutlichen, dass die Kategorien Monografie und Aufsatz wirklich nicht ausreichen, wenn es darum geht, ein Korpus für das Studium relevanter wissenschaftlicher Texte zum Zwecke der Erarbeitung von Orientierungsmustern zusammenzustellen. Wir kommen damit auf die Ausgangsfragen zurück: Welche Texte sollen denn wohl Vorbildfunktion für Studierende haben? Mit Texten welcher Gruppen gehen sie im Studium eigentlich rezeptiv (vorwiegend) um? Wie groß ist die Chance, dass sie aus diesen Texten selbst die für ihre eigenen Produktionen geforderten Konventionen rekonstruieren, sich also – wie man hier meist sagt – die Muster intuitiv aneignen?

### *2.3. Zur Bedeutung von Handlungswissen*

Ich lege meinen weiteren Überlegungen folgende Annahmen zugrunde: Erstens: Alle der genannten Gruppen sind für das Germanistikstudium (potenziell) relevant. Zweitens: Eine wesentliche Komponente der Textkompetenz besteht darin, Texte den verschiedenen Niveaus zuzuordnen, sie bewerten und entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen auswählen zu können.

Auf den ersten Blick mag es scheinen, dass man von den obigen Gruppen die vierte, die für handlungspraktische Zusammenhänge relevant ist, ausschließen kann. Sicherlich bilden solche Texte eine Sondergruppe, da in ihnen Handlungswissen vermittelt wird, und zwar im Allgemeinen nur insoweit, wie es für die jeweiligen praktischen Bedürfnisse relevant ist. Das führt auch dazu, dass der Prototyp solcher Texte, also Gebrauchsanweisungen, häufig gar nicht oder nur ausschnittsweise rezipiert wird, nämlich dann, wenn das Trial-and-Error-Verfahren scheitert, bei dem man einfach auf Vorerfahrungen mit ähnlichen Geräten bzw. in ähnlichen Situationen zurückgreift. Bringt man es mit diesem dahin, etwa einen Apparat zumindest in seinen Grundfunktionen zu benutzen, so ist das unmittelbare praktische Interesse befriedigt; was man sonst noch alles mit dem Gerät machen könnte und wie man die Möglichkeiten optimal nutzt, das bleibt dem Benutzer nicht selten auf immer unbekannt.

Nun ist ja auch das Studieren und Wissenschaft-Treiben eine Praxis, die Handlungswissen erfordert, heutzutage immerhin weithin anerkannt durch die Betonung von Soft Skills. Teilweise liegen diese sogar außerordentlich nah an Problemen, wie sie sich im Alltagsleben ergeben, etwa wenn es um die Benutzung des Computers geht, und sei es nur von Textverarbeitungsprogrammen. Die Erfahrung zeigt hier, dass sich auch viele Studierende (und nicht nur, aber natürlich ebenso ältere Semester, die noch im Zeitalter von Kohlepapier oder Tipp-Ex sozialisiert wurden) genau so verhalten wie gegenüber anderen komplizierten Geräten – sie benutzen den Computer als Schreibmaschine mit Speicherfunktion und kümmern sich nicht einmal darum, wie man Formatierungshilfen nutzen, Sonderzeichen finden, unliebsame automatische Korrekturen verhindern kann usw., begnügen sich also mit dem, was ihnen aus früherer Praxis geläufig ist, zumindest so weit das geht. Bei neueren Möglichkeiten, wie z.B. Powerpoint-Präsentationen, geht das eben nicht, und so lässt sich denn auch – diesmal vorwiegend bei Jüngeren – nicht selten eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen ausgebauten Fertigkeiten in neueren Technologien und elementarer Unkenntnis in traditionellen Verfahren konstatieren.

In Bezug auf den Umgang mit Texten haben nun alle eine besonders breite Vorerfahrung, und es mag auch damit zusammenhängen, dass viele gar nicht darauf eingestellt sind, hier neue

Kompetenzen erwerben und sich ein umfassendes Handlungswissen beim Umgang mit Fachliteratur und ihrer Dokumentation (Bibliotheken, Kataloge, Bibliografien, Hilfsmittel usw.) aneignen zu müssen. Jedenfalls ist auch hier einerseits das Festhalten an vertrauter Praxis, andererseits das ‚Überlaufen‘ zu den durch neue Technologien eröffneten Möglichkeiten beobachtbar. Zum Vertrauten rechne ich z.B. die Annahme, dass (Fach-)Texte Sachwissen vermitteln und man ihnen also entnehmen kann – für die eigenen Produkte: ihnen entnehmen können sollte –, wie es sich in der Welt verhält. Dies erklärt m.E. gut, dass Anfänger in Texten meist allein über die Sache sprechen und nicht darauf eingestellt sind, dass sie (auch) über die Literatur(lage) zur Sache sprechen müssen und dafür nicht allein Quellennachweise und das Literaturverzeichnis reichen. Weiter scheint mir für vertraute Praxis typisch die Tendenz, alle Texte in gleicher Weise rezipieren zu wollen, etwa sie von vorn bis hinten zu lesen und alles verstehen zu wollen. Scheitert diese Strategie, wie es natürlich oft nicht ausbleiben kann, dann legt man diese Texte vielleicht als zu schwierig, zu lang u.ä. beiseite und folgt damit einem Auswahlverfahren, das gerade nicht zur Zielkompetenz führt. Zur ‚Überläuferpraxis‘ würde ich z.B. die Tendenz rechnen, Texte überhaupt nur zur Kenntnis zu nehmen, wenn sie über das Internet zugänglich sind, oder grundsätzlich erst einmal in Wikipedia nachzuschauen oder sich gar mit den Informationen von dort zu begnügen.

Nun sind solche Probleme, abgesehen vom zuletzt genannten Punkt, alles andere als neu, und es gibt ja auch eine breite Anleitungsliteratur zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben – insofern sind eben auch die Handlungswissen vermittelnden Instruktionstexte für das Germanistikstudium relevant. Außerdem besteht ja auch das Ziel des Projekts, zu dem diese Tagung durchgeführt wurde, in der Erstellung solcher Anleitungstexte, konzentriert darauf, kulturellen Unterschieden besondere Beachtung zukommen zu lassen. Und es ist selbstverständlich nur zu hoffen, dass diese Orientierungshilfen von den Studierenden dann auch gelesen und befolgt werden! Damit dieses Unternehmen Erfolg haben kann, muss sorgfältig überlegt werden, welche empirische Basis zugrunde gelegt werden kann, sollten m.E. aber auch die Erfahrungen mit existierenden Anleitungstexten ernst genommen werden. Die Tatsache, dass es sie – zumindest in Deutschland – seit langer Zeit gibt und ihnen in der Ausbildung auch ein großer Stellenwert eingeräumt wird,<sup>9</sup> dass die Klage über die fehlende bzw. zurückgehende Kompetenz dennoch nicht verstummt, sondern diverse Formen der Schreibberatung sogar eine besonders hohe Konjunktur haben, wirft ja die Frage auf, wieso dieses Handlungswissen eigentlich so schwer zu vermitteln ist.

Liegt es daran, dass Instruktionstexte, in denen theoretisch beschrieben wird, wie man sich praktisch zu verhalten hat, generell Texte sind, die bei Rezipienten auf Widerstand stoßen oder die schwer zu verarbeiten sind?<sup>10</sup> Oder ist wissenschaftliches Arbeiten insgesamt so komplex und dem Verstand des ‚Normalverbrauchers‘ – dazu dürfte auch ein Großteil derer gehören, die ihr Studium nur bis zum BA oder MA führen – so fremd, dass es nur durch mehrjährige Praxis erworben werden kann? Sind die Konventionen in einzelnen Wissenschaften, Subdisziplinen und Forschungsansätzen zu verschiedenartig, als dass man mit allgemeinen Regeln überhaupt das relevante Insiderwissen vermitteln kann? Oder besteht doch ein spezielles und seit einigen Jahrzehnten verstärktes Problem durch die Umwälzungen, denen die wissenschaftliche Arbeit unterliegt? Ist – gerade in diesem Zusammenhang – eigentlich die Annahme realistisch, dass noch immer alle Studierenden die Textkompetenz eines Wissenschaftlers erreichen (können und müssen)?

Oder sind vielleicht auch nur die vorliegenden Werke einfach zu schlecht oder jedenfalls verbesserbar? Wären sie zufriedenstellend (und nur deswegen wenig wirksam, weil die Studierenden

---

<sup>9</sup> Vgl. dazu genauer Pieth/Adamzik (1997).

<sup>10</sup> Dafür würde z.B. sprechen, dass auch die Vorwörter oder Einleitungen in Wörterbüchern, in denen erklärt wird, wie man mit ihnen umzugehen hat, offenbar von vielen wirklich nur dann konsultiert werden, wenn es gar nicht mehr anders geht.

sie nicht lesen und/oder beherzigen), so müsste es ja eigentlich möglich sein, durch ihren Vergleich gewisse kulturelle Unterschiede festzustellen. Sind denn dort solche kulturspezifischen Normen niedergelegt? Liegt es vielleicht auch daran, dass zwischen den explizit formulierten Normen/Konventionen und dem alltäglich praktizierten Verhalten eine Kluft besteht und Anleitungswerke eine Idealnorm beschreiben, deren nur begrenzter Gültigkeit sich der Novize erst durch Teilhabe am ‚wirklichen Leben der Wissenschaftler‘ (mit Bestürzung) bewusst wird?

Ich denke, dass alle genannten Aspekte eine mehr oder weniger große Rolle spielen dürften, möchte aber dem letzten Faktor und dem der historischen Umwälzungen ein besonderes Gewicht einräumen. Beide hängen eng miteinander zusammen, denn auch bei den professionellen Wissenschaftlern gibt es ja ein gewisses Beharrungsvermögen, eine Tendenz, an dem, was man selber gelernt hat, festzuhalten und dies als gültige Norm weiterzuvermitteln. Ändern sich nun die äußeren Bedingungen so beträchtlich, wie sie es derzeit tun, so besteht die Gefahr, dass sich eine besondere Diskrepanz zwischen den älteren Soll-Normen und dem Ist-Zustand ergibt. Anleitungstexten, die dies nicht hinreichend reflektieren, könnte dabei eine konservativ-retardierende Funktion zukommen, da man eben nicht gern zugeben mag, dass die Welt der Wissenschaft nicht (ganz?) so funktioniert, wie sie den eigenen Idealvorstellungen entsprechend eigentlich funktionieren sollte.

#### *2.4. Bildung und Wissenschaft im Umbruch*

Kultur und natürlich auch Wissenschaftskultur und die Kultur schulischer und universitärer Ausbildung sind grundsätzlich historische Phänomene, die mehr oder weniger starkem Wandel unterliegen. Dass derzeit der Wandel gerade besonders groß ist, in Bezug auf die Universitätsausbildung natürlich wesentlich veranlasst durch den Bologna-Prozess, braucht nicht mehr eigens hervorgehoben zu werden. Für kulturvergleichende Untersuchungen ergibt sich daraus ein besonderes Problem, denn weniger als je kann man einen gewissen Status quo beschreiben. Es ist alles im Fluss. Immerhin steht – nicht nur für die besonders scharfen Kritiker von Bologna – eines fest, dass Bologna nämlich den (endgültigen) Tod der Humboldt’schen, und damit in gewisser Weise typisch deutschen, Vorstellung von Universität bedeutet. Für vergleichende Untersuchungen ist das eigentlich von Vorteil, denn wenigstens agieren wir nun alle im Rahmen einer vergleichbareren Auffassung von universitärer Ausbildung. Fallen lassen müssen wir damit allerdings auch die Vorstellung, dass Studierende angehende Wissenschaftler sind und dementsprechend Texte wissenschaftlicher Profis für sie als Vorbild gelten können. Dies ist schon lange nicht mehr der Fall.

Tatsächlich verführt die Fokussierung des Studiums nach Bologna m.E. dazu, die gleichfalls sehr bedeutenden Veränderungen zu vernachlässigen, von denen der Bologna-Prozess letzten Endes nur den vorläufigen Abschluss darstellt. Die seit den 1960er Jahren erfolgte Öffnung der Universitäten für breitere Schichten, die damit einhergehende massive Zunahme von Personen, die in der universitären Lehre und Forschung arbeiten und die entsprechende Vermehrung von Publikationen, nicht zuletzt von Arbeiten, die zur formalen Qualifikation oder zur Verlängerung der für die (potenzielle) Karriere ja wesentlichen Publikationsliste dienen – der Anstieg veröffentlichter Texte entspricht ja keineswegs unmittelbar der viel beschworenen Wissensexplosion! –, die seit den späten 1970er Jahren und dann seit der Banalisierung von Computer und Internet nochmals grundlegend veränderten Bedingungen und Möglichkeiten der Texterstellung und -diffusion, die wiederum durch diese Vermassung und den damit verbundenen Konkurrenzdruck bedingten neuen Formen der Selektion – besonders offensichtlich in der Unzahl von Evaluierungsverfahren für Texte und anderes (immer aber durch Texte Dargestelltes und

Erhobenes) – und schließlich auch der Verlust unhinterfragter Autorität, dem sich die gesellschaftlichen Eliten und darunter auch die Wissenschaftler ausgesetzt sehen, all dies hat auch die Textlandschaft in den letzten Dezennien in einem Maße verändert und tut dies beständig auch weiterhin, dass eine (ohne ja immer nur als idealisiert zu verstehende) synchrone Bestandsaufnahme nahezu unmöglich geworden ist. Die akademische (Text-)Welt ist v.a. eine sich wandelnde, und eigentlich müsste sich dies ja auch in Untersuchungen niederschlagen, deren Ziel es ist, den Nachwuchs mit dieser Welt vertraut zu machen.

Bildung und Hinführung zum wissenschaftlichen Arbeiten versus (berufs-)qualifizierende (Kurz-)Ausbildung – falls sich der Wandel seit Bologna in etwa mit dieser Formel fassen lässt, müsste die bedeutsamste Veränderung den Stellenwert der didaktischen Texte umfassen. Tatsächlich spielen nach dem früheren Modell – nach meiner Einschätzung aber auch heute noch zumindest in der deutschen Germanistik<sup>11</sup> – die auf den ersten Blick für Studierende vorrangig relevanten didaktischen Texte (Gruppe 2) tatsächlich keine herausragende Rolle: Es gibt hier einfach nicht besonders viele Bücher, die sich ausdrücklich als Lehrwerke verstehen und die, wie es bei Göpferich heißt, mnemotechnisch organisiert sind. Charakteristisch sind vielmehr Bücher vom Typ Einführung, die ihre didaktische Orientierung allenfalls durch beigegebene Aufgaben erkennen lassen. Das scheint sich allerdings im Moment in der Tat deutlich zu ändern. Dafür spricht die Strategie der Verlage, ihre Produktion auf die neuen Bedürfnisse auszurichten und insbesondere Reihen speziell für BA-Studiengänge herauszugeben.

Auch wenn über die neuen Konventionen, die sich da ausbilden, noch gar nichts Genaues ausgesagt werden kann, so steht doch fest, dass diese Werke sich dadurch auszeichnen (müssen), die oben umrissene Aufgabe ernst zu nehmen, nämlich qualifizierungsrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten festzulegen, gezielt, d.h. nicht zuletzt mnemotechnisch aufbereitet, weiterzugeben und abprüfbar zu machen. Dies entspricht einer Verlagerung der Ausbildungsinhalte auf derzeit als gültig betrachtetes Wissen und bewegt sich weg von der für wissenschaftliche Texte richtige(re)n Annahme, dass die Aussagen(systeme) Hypothesencharakter haben, nicht als gesichert, schon gar nicht als wahr zu betrachten sind und v.a. zur Überprüfung, Kritik, Weiterentwicklung einladen.

Selbstverständlich umfasst das zum Lernen aufbereitete Wissen auch Handlungswissen – in der Linguistik z.B., wie man ein Wort oder einen Satz analysiert – und es kann sogar Strittigkeit ausdrücklich als derzeit gültig ausweisen – es gibt den Ansatz A mit den Eigenschaften xyz und den Ansatz B mit den Eigenschaften vwy. Dennoch ist der Grundmodus von zum Lernen aufbereitetem Wissen der der Gültigkeit und nicht der der prinzipiellen Fragwürdigkeit. Den (Vor-)Erfahrungen und Erwartungen der meisten Studierenden dürfte der Grundmodus Gültigkeit auch weit mehr entgegenkommen, ja, man mag in diesem Umschwung sogar eine willkommene Korrektur zu dem allzu unverbindlichen Warenhausangebot sehen, wie es nicht selten Einführungen mit einem Überblick über vorliegende Untersuchungsansätze vermitteln, die Studierende leicht zu dem ungeduldigen Kommentar veranlassen: Was sollen wir denn nun lernen, denken, verwenden? Oder auch in der Haltung bestärken: Es gibt eine Unzahl von Theorien und Ansätzen, die man sowieso nicht alle überblicken und kennen kann; sicher ist eigentlich gar nichts, und daher gibt es auch gar nichts, was man wirklich lernen und bis an sein Lebensende behalten müsste.

Es sei abschließend – im Hinblick auf die Natur des derzeitigen Umbruchs – noch bemerkt, dass eine Verlagerung auf für eine Zeitlang als gesichert geltendes Wissen natürlich ganz einer Orientierung am Forschungsprozess in Natur- und Lebenswissenschaften entspricht, nämlich dem angemessen ist, was Kuhn als Normalwissenschaft bezeichnet, Zeiten, in denen man im Rahmen eines Paradigmas arbeitet und forscht und einzelne Bausteine zum existierenden Wissen hinzufügt. Die didaktische Vermittlung von Kenntnissen, die man zum Betreiben von Normalwissenschaft braucht, ist nun aber etwas ganz anderes als die Anleitung zur selbstständigen Formulierung und

<sup>11</sup> Ich denke allerdings, dass das für die geisteswissenschaftlichen Fächer generell gilt.

Bearbeitung von Fragestellungen, bei denen ja im Allgemeinen die Argumentationsfähigkeit als besonders entscheidend betrachtet wird. Mnemotechnisch organisierte didaktische Texte vermitteln wohl eher (z.B. in Klausuren oder Prüfungen) abfragbares Wissen.

Können Lehrbücher auch als textuelles Vorbild für studentische Texte vom Typ Haus-/Abschlussarbeit fungieren? Gibt es so etwas wie Normalwissenschaft auch in unseren Disziplinen? Oder spielen im Germanistikstudium doch nicht alle der genannten Gruppen von Texten eine Rolle?

### 3. WAS TUN?

Die Frage, welche Folgerungen aus diesen Überlegungen zu ziehen sind, eröffnet natürlich ein weites Feld und betrifft nicht zuletzt die Schreib-, Unterrichts- und Korrekturpraxis der professionell Agierenden selbst. Dennoch soll hier im Vordergrund die Frage stehen, was sich daraus für das Projekt ergibt, unter kulturvergleichender Perspektive Hilfestellungen für das studentische Schreiben zu entwickeln. Ich möchte dazu drei Thesen aufstellen:

1. Bei der Zusammenstellung der Korpora sollte ein größeres Spektrum verschiedenartiger Textsorten einbezogen werden.
2. Die produktorientierte Sicht – die Korpusanalyse – sollte durch Erhebungen zum Umgang mit Texten flankiert werden.
3. Die Beschreibung sollte ergänzt und teilweise vorbereitet werden durch kontrollierte Bewertungen vorliegender Texte.

#### *3.1. Plädoyer für ‚vertikale Korpora‘*

Hier schließe ich an die Annahme an, dass Texte verschiedener Funktion und unterschiedlichen Spezialisierungsgrades im Studium alle gleichermaßen (potenziell) relevant sind. Das bedeutet allerdings auch, dass die Grundgesamtheit, die ein Korpus – wenn auch nicht im strengen Sinne – ‚repräsentieren‘ soll, unüberschaubar groß und sogar ihr Umfang gar nicht bekannt ist. Das Standardverfahren legt nun normalerweise einen horizontalen Ansatz zugrunde, d.h. es werden ‚möglichst viele‘ Texte derselben – möglichst spezifisch definierten – Textsorte ausgewählt, und zwar entsprechend der (im Prinzip ja richtigen) Annahme, dass mögliche Varianzen innerhalb des Korpus nur bei hinreichend umfangreicher empirischer Basis feststellbar sind. Das führt dann oft sogar dazu, dass das Material möglichst breit gestreut wird, also nicht nur z.B. Aufsätze aus verschiedenen Themenbereichen, sondern sogar noch aus unterschiedlichen Disziplinen miteinander verglichen werden, in der Hoffnung so den ‚gemeinsamen Nenner‘ einer Textsorte wie wissenschaftlicher Aufsatz zu finden. Damit wird aber das Korpus extrem heterogen und es entspricht nicht mehr einem ‚authentischen Korpus‘, nämlich einer Menge von Texten, die auch in einem diskursiven Zusammenhang stehen und intertextuell miteinander verbunden sind. Dies birgt die Gefahr in sich, dass thematisch und auch diskursiv völlig unterschiedliche Texte in ein und dasselbe Teilkorpus gelangen und sich der notorische Vergleich von Äpfeln und Birnen ergibt – etwa wenn ein Aufsatz aus der Generativistik mit einem konversationsanalytisch ausgerichteten verglichen wird.

Um dies zu verhindern, sollten Korpora m.E. eher vertikal angelegt sein, d.h. man sollte ein thematisch zusammenhängendes Korpus heranziehen. Eine vorläufige Auswahl dafür in Frage kommender Texte sollte eigentlich jeder wissenschaftliche Aufsatz bieten, nämlich in seinem Literaturverzeichnis, wo die für die Fragestellung relevanten bzw. die herangezogenen Arbeiten aufgelistet sind. Hier finden sich natürlich ganz verschiedene Textsorten beieinander; für den Kulturvergleich könnte schon deren Auswahl relevant sein: Wie viele Texte, welche Textsorten bzw. Spezialisierungsniveaus und welche Einzeltexte werden herangezogen, wenn man (in etwa) denselben Gegenstand behandelt?

Aber auch auf einer tieferen Ebene, nicht zuletzt im sprachlichen Detail, bieten vertikale Korpora bessere Vergleichsmöglichkeiten. Generell scheint mir die Vorstellung fragwürdig, dass man umso mehr über eine Textsorte erfährt, je mehr Einzeltexte dieser Art man untersucht – ohne Themenspezifik, Alter, Zielgruppe usw. zu kontrollieren. Was eine Textsorte im Verhältnis zu (eng) verwandten, eben z.B. solchen anderen Spezialisierungsgrades, ausmacht, erschließt sich letzten Endes viel eher, wenn man untersucht, was an verschiedenen Textsorten gemeinsam und was unterschiedlich ist.

### *3.2. Erhebungen zum Umgang mit Texten*

Wenn man annimmt, dass wissenschaftliche Aufsätze und Monografien als Orientierungsmuster für studentische Texte fungieren, sollte man auch voraussetzen dürfen, dass Studierende mit solchen Texten als Rezipienten hinreichend vertraut sind. Abgesehen davon, dass diese beiden Textsorten unterspezifiziert sind, stellt sich aber überhaupt die Frage, wie häufig Studierende Forschungsliteratur lesen und sie auch als solche erkennen und von wissensaufbereitender Literatur abgrenzen können.

Der Zeitschriftenaufsatz stellt hier ein besonderes Problem dar: Es handelt sich um eine Publikationsform, für die es außerordentlich viele Einzeltexte gibt. Für die Produktion von Wissenschaftlern ist sie also quantitativ tatsächlich von herausragender Bedeutung; die meisten dieser Einzeltexte haben jedoch bekanntlich nur eine sehr geringe Chance, von vielen gelesen zu werden, und der Textsorte insgesamt kommt m.E. in der Rezeption – jedenfalls für Germanistikstudierende, zumal in der BA-Phase – eine nur randständige Rolle zu.

Was aber lesen sie tatsächlich, wie wählen sie die Literatur aus und *wie* rezipieren sie sie? Zum relevanten Textsortenspektrum der Studierenden gehören ja nicht nur die publizierten Schriften, sondern in der Lehre sonst benutzte Materialien und nicht zuletzt das Seminarsgespräch. All dies in kulturvergleichende Untersuchungen einzubeziehen, scheint mir zwar außerordentlich viel versprechend, aber auch sehr aufwendig und in der Anlage sehr viel schwieriger als Korpusanalysen. Zumindest als Perspektive sollte man solche Fragestellungen jedoch einbeziehen und mindestens probeweise Texte aus dem Korpus Studierenden vorlegen und sie mit ihnen besprechen.

### *3.3. Bewertungen: Was sind gute Wissenschaftstexte?*

Zweifellos einfacher und m.E. tatsächlich notwendig wäre es aber, Texte, die in das Korpus eingehen sollen, von Professionellen bzw. Insidern einschätzen und bewerten zu lassen, statt sie als quasi objektive Größen zu behandeln. Es gehört zum Normalverhalten jedes Wissenschaftlers, vorliegende Texte mehr oder weniger intuitiv unterschiedlichen ‚Subkulturen‘ seiner Disziplin,

Schulen, Forschungsphasen usw. zuzuweisen und sie nicht nur inhaltlich, sondern auch als unterschiedlich typische und/oder gelungene Repräsentanten für die fragliche Textsorte zu bewerten. Darauf gründet die Auswahl auch in Empfehlungen für Studierende. Es scheint mir wenig sinnvoll, diese Praxis zugunsten einer vermeintlich objektiven Untersuchung, bei der jedem Einzeltext dieselbe Aussagekraft für gültige Konventionen zugeschrieben wird, auszublenden. Die begründete Bewertung von Texten bildet ja sogar einen wesentlichen Bestandteil der Zielkompetenz, Grundlage auch für die argumentative Auseinandersetzung mit Texten.

Besonders in Umbruchphasen, in denen bestehende Konventionen in Frage gestellt und geändert werden, brauchen wir nicht nur die deskriptive Erfassung, sondern auch metakommunikative Kommentare. Es sei in diesem Zusammenhang auch an das gerade für Texte im Wissenschaftsbereich allgemein bekannte Urteil erinnert, dass die bestehende Praxis keineswegs auch die beste aller möglichen sei. Die teilweise vehemente Kritik an der Wissenschaftssprache und die Irritationen und/oder Hyperkorrekturen (*ich schreibe das so, damit es wissenschaftlicher klingt*), die sie auch bei Studierenden auslöst, sollte eigentlich von vornherein skeptisch gegenüber dem Vorhaben machen, sie in Schreibtrainings schlicht an ‚die‘ gültigen Konventionen heranzuführen, um sie zu kompetenten Mitgliedern der Wissenschaftlergemeinschaft zu machen, dies umso mehr, wenn mehr als 90% von ihnen gar keine Wissenschaftler werden wollen.

Schließlich scheint mir das Offenlegen und der Austausch von Bewertungen das einfachste Mittel zu sein, kulturspezifischen Einschätzungen auf die Spur zu kommen, zumindest zur Bildung von Hypothesen darüber, wonach man suchen könnte: Was gilt denn z.B. Italienisch und Französisch sprechenden als ‚typisch‘ deutsch? Sind wir uns darüber einig, ob das als vorbildlich für germanistische Texte und daher weiter zu vermitteln ist, oder böte es sich eher an, auch Deutschsprachigen Alternativen dazu nahezulegen? Ich möchte also abschließend dafür plädieren, die in der Einleitung genannte Kluft zwischen dem Alltagswissen und wissenschaftlichen Untersuchungen auch durch den Versuch zu überbrücken, dass man sich den Stereotypen stellt und sie nicht als bloße Vorurteile abtut. Sie verdienen auf jeden Fall, als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen ernst genommen zu werden.

#### LITERATUR

Adamzik, Kirsten (2001): Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen.

Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen

Adamzik, Kirsten (im Druck a): Textsortenvernetzung im akademischen Bereich In: Baumann, Klaus-Dieter / Kalverkämper, Hartwig (Hg.): Fachtextsorten-in-Vernetzung.

Adamzik, Kirsten (im Druck b): Textsorten und ihre Beschreibung. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik: 15 Einführungen. Tübingen.

Foschi Albert, Marina (in diesem Band): Schreibpraxen im Germanistikstudium an den deutschen, französischen und italienischen Universitäten nach Bologna: ein Ausblick.

Gläser, Rosemarie (1990): Fachtextsorten im Englischen. Tübingen.

- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie - Kontrastierung - Translation. Tübingen
- Kaiser, Dorothee (2002): Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Tübingen.
- Pieth, Christa / Adamzik, Kirsten (1997): Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive. In: Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Jakobs, Eva-Maria (Hg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt am Main u.a., S. 31-69.
- Roelcke, Thorsten (1999): Fachsprachen. Berlin.
- Venohr, Elisabeth (in diesem Band): Textsorten an deutschen Schulen und Hochschulen.
- Vinckel, Hélène (in diesem Band): Die Textsorten im französischen Schul- und Hochschulsystem.
- Wichter, Sigurd (1999): Experten- und Laiensemantik. In: Niederhauser, Jürg / Adamzik, Kirsten (Hg.): Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt. Frankfurt am Main u.a., S. 81-101.
- Wichter, Sigurd / Antos, Gerd (Hg.) (2001): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Frankfurt am Main u.a.