



Textorganisierende Redemittel als Forschungs-, Verwendungs- und Lernproblem

Abstract

Wissenschaftliches Schreiben ist zu Beginn des Studiums eine offensichtliche Schwierigkeit. Das Anfertigen einer Diplomarbeit in der Fremdsprache ist wegen nicht hinreichender Sprachkompetenz ein noch schwierigeres Unterfangen. Ein gravierendes Problem stellt die beschränkte Zugriffsmöglichkeit auf ein Inventar von typischen Redemitteln zum Ausdruck wiederkehrender Sprachhandlungen in wissenschaftlichen Texten dar.

Der vorliegende Beitrag thematisiert die deutschen textorganisierenden Redemittel aus der Perspektive der Text-Raum-Konzeptualisierung sowie aus einer konfrontativen Sicht, um auf diese Weise die Ursachen für ihre falsche Verwendung im Deutschen als Fremdsprache zu erhellen.

Schlüsselwörter: wissenschaftliches Schreiben, textorganisierende Redemittel, Text-Raum-Konzeptualisierung, Interferenz.

1. Einleitung

In seiner 1982 erschienenen Abhandlung *Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache* erkannte GERD ANTOS als einer der ersten Forscher die Bedeutung der textorganisierenden Redemittel für die Lösung von Formulierungsproblemen beim wissenschaftlichen Schreiben. Die bis dato in der einschlägigen Fachliteratur immer wieder zitierte Arbeit dient als Anregung für weitere vertiefende Untersuchungen. Mit diesem Beitrag wird versucht, auf seine Erkenntnisse zurückgreifend, der Funktion und den Problemen der Verwendung formelhafter textorganisierender Sprachmittel aus der Perspektive eines langjährigen Betreuers von in Deutsch als Fremdsprache verfassten Seminar- und Abschlussarbeiten nachzugehen.

2. Wissenschaftliches Schreiben als Voraussetzung für erfolgreiches Studium

Das Anfertigen von Seminararbeiten dient sowohl dem Erschließen von neuem Wissen als auch dem Einüben der benötigten Kompetenzen, die später beim Verfassen von umfangreicheren und anspruchsvolleren Abschlussarbeiten benötigt werden (KALUZA 2009: 39). Dennoch wird das Verfassen von Fach-, Haus- oder Seminararbeiten häufig als obligatorischer Qualifikationsnachweis eingefordert, bei dem die Bewertungskriterien ausschließlich produktbezogen sind. Unter einer Hausarbeit versteht STEINHOFF (2003: 39) eine Übungsform akademischen Schreibens, die sich am Modell eines wissenschaftlichen Artikels orientiert. Sie soll Merkmale einer wissenschaftlichen Abhandlung zu einem sachlich komplexen, wissenschaftlich relevanten Thema aufweisen, die Konventionen der Wissenschaftssprache einhalten und den Stand der Forschung widerspiegeln. Die spezifischen Anforderungen, die an Seminar- und Diplomarbeiten gestellt werden, ergeben sich aus den Ansprüchen, die schriftliche wissenschaftliche Arbeiten generell zu erfüllen haben. Darin soll der / die Schreibende unter Beweis stellen, dass er/sie sich mit einer Fragestellung klar und reflektiert auseinandersetzen kann, indem er/sie ein bestimmtes Thema argumentativ entfaltet und dabei die Standards wissenschaftlichen Arbeitens einhält. Dazu zählt man u.a. das Formulieren der problemorientierten Leitfragen und ihre Einbettung in ein breiteres Forschungsgebiet, die Erläuterung der Gliederung und des Vorgehens in der Arbeit.

Die grundlegenden Standards wissenschaftlichen Schreibens zu erfüllen, ist zu Beginn des Studiums sogar für muttersprachliche Studenten eine offensichtliche Schwierigkeit, da Oberschulen hierauf nicht ausreichend vorbereiten und die Hochschulen diese Defizite nicht immer nachholen (POHL 2011: 2). Aus diesem Grunde wird das wissenschaftliche Schreiben als die drittgrößte Schwierigkeit im Studium wahrgenommen (GRIESHAMMER 2011: 29). Daher ist es nahe liegend, dass das akademische Schreiben stufenweise erworben werden muss und wegen spezifischer Ansprüche einer gezielten Unterstützung bedarf. Aus diesem Grunde begann man ab Mitte der 90-er Jahre des vorangehenden Jahrhunderts die Facetten des wissenschaftlichen Schreibens teils theoretisch, teils empirisch intensiv zu erforschen sowie an Hochschulen gezielte Schreibkurse anzubieten oder Schreibberatungsstellen mit entsprechendem Angebot einzurichten, damit Studenten befriedigende Textprodukte abliefern könnten.¹ Daraus entwickelte sich eine Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens (SANDIG 2009: 107). Die Forschungsergebnisse sowie die in Schreibkursen gesammelten Erfahrungen stellen die Grundlage für die rasch wachsende Ratgeberliteratur mit praktischen Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben. Nichtmuttersprachliche Studenten haben wegen nicht hinreichender Sprachkompetenz sowie kultureller Unterschiede noch größere

¹ Mehr zu an Hochschulen eingerichteten Schreibkursen, Beratungsbüros oder Einsatz von Schreibberatern in POHL (2007).

Schreibprobleme als Muttersprachler zu bewältigen. Ein in diesem Zusammenhang wichtiger Aspekt ist die sehr beschränkte Zugriffsmöglichkeit auf ein Inventar von Redemitteln zum Ausdruck wiederkehrender Sprechhandlungen, die für eine wissenschaftliche Arbeit konstitutiv und bei deren Erstellen produktiv zu beherrschen sind. In diesem Sinne stellen sie einen wichtigen Teil des prozeduralen Textsortenwissens dar. Wer regelmäßig Diplomarbeiten betreut und Seminararbeiten von nichtmuttersprachlichen Studenten evaluiert, weiß, dass sie nicht nur grammatische Formulierungsprobleme haben, sondern ihre Einleitungen und Schlussteile in den von ihnen angefertigten Arbeiten nicht den erwarteten Zweck erfüllen, weil ihnen das prozedurale Wissen um die Funktion und Gestaltung dieser Textteile fehlt. Es fällt auf, dass entsprechende Textroutinen nicht immer von selbst erworben werden oder dass zusammengestellte Listen mit dekontextualisierten Routineausdrücken keine erwartbare Hilfestellung leisten.

Ein wichtiges Problem, dem im Folgenden genauer nachgegangen wird, sind textorganisierende Maßnahmen, die die Zielsetzung, das angestrebte Vorgehen oder Verbindungen der betreffenden Textteile mit anderen Textteilen oder dem Textganzen explizieren und so den Textaufbau stützen sowie der Nachvollziehbarkeit der Darstellung dienen. Dazu zählt GRAEFEN (1997: 158) explizite Hinweise für die Planung und Gestaltung eines Textes, das Verknüpfen einzelner Abschnitte und das Herstellen von Übergängen. Wegen ihrer kommunikativen Wichtigkeit hält sie FEILKE (2012: 10) für eine herausragende didaktische Bezugsgröße, die einer gezielten Didaktisierung bedarf. Wie bekannt, stellen sie ein reichhaltiges und zugleich differenziertes Inventar dar, das muttersprachliche Schreiber beiläufig im Laufe ihrer Ausbildung in der Schule und Hochschule erwerben. Anders ist es im Falle fremdsprachiger Schreiber, weil ihnen die hier in Frage kommenden sprachlichen Mittel und Textroutinen in ihrer Fremdsprachenausbildung nicht immer gezielt vermittelt werden. Deshalb ist – wie weiter unten genauer gezeigt wird – ihre Verwendung nicht einfach und stark interferenzgefährdet.

3. Konzeptualisierungen des Textraums in wissenschaftlichen Abhandlungen und deren Einfluss auf die Verwendung von textorganisierenden Redemitteln

Das Wissen um Textmuster wissenschaftlicher Arbeiten impliziert textuelle Charakteristika, die ein Text und seine konstitutiven Teile haben sollen. Dies gilt insbesondere für diejenigen Teile, die in wissenschaftlichen Arbeiten sowohl im Hinblick auf den Inhalt als auch die Verwendung von Textroutinen herausgestellt und stark standardisiert sind. Dazu zählt die Einleitung, in der auf engstem Raum die wissenschaftlichen Schlüsselhandlungen expliziert werden:²

² Weitere Textstellen, an denen Informationen über wichtige Texthandlungen geliefert werden, sind Kapitel und Absatzanfänge sowie argumentative Gelenkstellen (vgl. POHL 2011: 7).

Eine wichtige in der Einleitung zu vollziehende Texthandlung ist neben der Explizierung der Zielsetzung das Informieren des Lesers über den Textaufbau.³ Sporadisch wird die Textgliederung im Vorspann explizit thematisiert, wie etwa im folgenden Beispiel:

*Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach einer kurzen Darstellung ...*⁴

In anderen Fällen ergibt sich die Gliederung aus der Konzeptualisierung des Textraums (vgl. REDDER 2000). Hierfür gelten zwei deiktische Prozeduren: die temporale oder räumliche Anordnung der behandelten Inhalte. Der temporal konzeptualisierte Raum indiziert eine zeitliche Abfolge von Texthandlungen, wie etwa im folgenden Auszug einer Texteinleitung:

Bevor aber dieser Fragestellung nachgegangen werden kann, soll zunächst ein Überblick über [...] gegeben werden. Daran anschließend sollen im ersten Schritt die Ergebnisse [...] und im zweiten Schritt die Ergebnisse[...] dargestellt werden. Anschließend folgen eine Zusammenfassung und ein kurzer Ausblick. (LYMPERAKAKIS / SAPIRIDOU 2012: 139)

Zum Ausdruck der im Deutschen bevorzugten zeitlichen Sukzession der Textabschnitte dienen einschlägige Redemittel und Textroutinen, d.h. formelhafte textkommentierende Sprechhandlungen. In dieser Funktion fungieren:

- ablaufsignalisierende (temporaldeiktische) Adverbien und Partizipien:

Zunächst einige Worte über ...⁵

Danach werden die heute üblichen Medien dargestellt.

Was bislang mit wenigen Strichen skizziert wurde, bezieht sich auf einzelsprachliche Fragen.

Anschließend wird das Dargestellte zusammengefasst.

Abschließend sollen die offen gebliebenen Fragen beantwortet werden.

- Phasenverben, die eine Folge von Arbeits- oder Analysestadien bezeichnen:

Ich möchte zunächst mit einer Begriffserklärung *beginnen*.

Didaktische Überlegungen *schließen* das Kapitel *ab*.

Dieses Problem wird im Weiteren *fortgesetzt*.

³ In kürzeren Aufsätzen wird oft auf sie verzichtet. In solchen Fällen beschränkt sich die Einleitung auf die Thematisierung der Zielsetzung und der Leitfragen.

⁴ Die explizite Thematisierung der Textgliederung in genannter Form ist typisch für mündlich präsentierte Referate.

⁵ Die hier angegebenen Belege wurden der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* entnommen. Wegen ihres formelhaften Charakters wurde auf die genaue Quellenangabe verzichtet.

- Präpositionalphrasen mit der einleitenden Präposition *nach* und einem nominalisierten Texthandlungsverb:

Nach der Erarbeitung der entsprechenden Lern- und Lehrtechniken folgt ...

Nach einer solchen Bestandsaufnahme wird dann das Motivationsmodell vorgestellt werden,

- Präpositionalphrasen für wiederkehrende Schreibphasen: *zu Beginn, zum Schluss, in erster Näherung*:

Gleich *zu Beginn* muss auf die Schwierigkeit hingewiesen werden ...

Am Ende dieses Kapitels stellt sich die Frage, ob ...

- Temporalsätze mit den Konjunktionen *eher, bevor, nachdem*, mit denen auch ein Themenwechsel angekündigt wird (vgl. OLSZEWSKA 2007: 52):

Bevor wir mit der Beschreibung / Erörterung beginnen ...

Nachdem wir nun die Gliederung des Textes abgehandelt haben, wollen wir kurz zum inhaltlichen Aufbau des Textes übergehen.

Ein räumlich konzeptualisierter Text indiziert dagegen einen linearen Gedankengang, d.h. eine eindimensionale Folge von Gedanken, die auf ein Ziel gerichtet sind. Den eingeschlagenen Gedankengang kann man im Text verlassen und gleich zu einem neuen **übergehen**. Wenn dies unerwartet geschieht, spricht man von einem **Gedankensprung**. Der Textraum lässt sich auch **durchgehen**:

Wir müssen den Text noch einmal durchgehen.

Mit dieser metaphorischen Formulierung wird zum Ausdruck gebracht, dass der Text durchgesehen und besprochen wird.

Die räumliche Textkonzeptualisierung informiert darüber, an welcher Textstelle bestimmte Inhalte behandelt werden. Präzisierende Angaben zum vorausgreifenden Strukturieren haben in der Regel einen globalen Charakter. In dieser Funktion fungieren textreferentielle Substantive, wie etwa *Arbeit, Beitrag, Abschnitt, Kapitel, Untersuchung, Analyse*, die in entsprechende Präpositionalphrasen eingebettet sind.

Mein Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Im ersten Abschnitt werde ich auf den Begriff Lern-/Arbeitstechnik eingehen ... Im zweiten Abschnitt werde ich ... Im dritten Abschnitt geht es mir darum, ... Im vierten Teil sollen die spezifischen Probleme des Zweitsprachenlernens skizziert werden, ... Der fünfte Teil beschäftigt sich ... (WOLFF 1992: 110)

Die Vorgehensweise ist dabei wie folgt: Abschnitt 2 dient zunächst nur dem Zweck ... Mit der Erklärung für diese Diskrepanz ist Abschnitt 3 befasst, der die grammatische Grundlage

der in Abschnitt 2.2 vorgestellten Listen erläutert, ... Mit Abschnitt (4) wird gezeigt, dass ... Abschnitt 5 befasst sich mit den Konsequenzen, die ..., und Abschnitt 6 enthält ein kurzes Resümee. (RAUH 2002: 5)

Angaben zu lokaler Anordnung von Textinhalten, die außerhalb einer Einleitung in der absatzeinleitenden Position stehen können, markieren textorganisatorische Schaltstellen, d.h. Übergangstellen zwischen inhaltlich-thematischen Einheiten. Sie signalisieren dem Leser wichtigere Gliederungseinschnitte und informieren darüber, was der Autor an gegebener Stelle tut oder was er unmittelbar vorher getan hat oder als nächstes vorhat.⁶ Als Signale lokaler Anordnung von Textinhalten im Sinne einer Mikrogliederung verwendet man:

- Präpositionalphrasen mit positionsreferentiellen Substantiven:

An dieser Stelle, im Folgenden, im Weiteren, vor diesem Hintergrund möchte ich auf zwei solche Erscheinungen eingehen.

- lokal- und / oder temporaldeiktische Adverbien sowie entsprechende textorganisierende Verben (vgl. ANTOS 1982: 63).

Die hier / eingangs / dort / anderorts nur knapp umrissene Konzeption wird in den folgenden Abschnitten näher erläutert.

In räumlich konzeptualisierten Texten werden die vollzogenen oder zu vollziehenden Texthandlungen als Bewegung dargestellt. Aus dieser Konzeptualisierungsperspektive kann der Autor einer wissenschaftlichen Arbeit

- seinen Ausgangspunkt markieren:

Ausgangspunkt bleibt dabei die Einsicht, dass ...
Von diesem Punkt aus kann direkt ins Mittelalter „zurückgesprungen“ werden.
Ich gehe davon aus, dass ...
Ausgehend von den Schlüsseldaten, ...
Ausgehend von den Beobachtungen wird deshalb gefragt, ...
Wir gehen für das Folgende davon aus, dass ...

- an gegebener Textstelle sein weiteres Vorhaben signalisieren:

Im Folgenden gehe ich zuerst kurz auf Mehrsprachigkeit ein.
Hiermit / Nun gehen wir zum nächsten Problem über.
Nun kommen wir zum nächsten Problem.

- den eingeschlagenen Forschungsweg und die einzelnen Etappen ankündigen:

⁶ Damit kann er auch gleichzeitig den Themenwechsel signalisieren (OLSZEWSKA 2007: 52-55).

Mit Bezug auf ... wird *hier* ein Weg favorisiert, der als semasiologisch-onomasiologisch charakterisiert werden kann und *folgende Schritte* umfasst (vgl. FREUDENBERG-FINDEISEN 2000: 23) :

Ich gehe dabei in drei Schritten vor ...

- das bei der gewählten Marschrichtung entdeckte Problem nennen:

Wer sich mit Fragen der Valenz beschäftigt, *stößt* unweigerlich *auf* das Problem der Abgrenzung von Ergänzungen und Angaben ...

- oder mit dem er sich von außen her auseinanderzusetzen beabsichtigt;
Im Folgenden wollen wir auf einige Aspekte dieses Problems eingehen.

An dieser Stelle gehen wir nun der Frage der Mehrsprachigkeit nach.
Damit komme ich zur nächsten Frage.

- das an einer anderen Textstelle behandelte Problem wieder aufgreifen.⁷

Darauf komme / kehre ich noch später zurück.

Damit *komme* ich nochmals auf die Subjektivität beim Schreiben *zurück*.

Wie schon oben angedeutet, handelt es dabei um ...

Die *vorhergehende / vorangehende Aussage* illustriert ...

In der vorangehenden Äußerung ...

Adverbiale dieser Art werden mit sog. textorganisierenden Verben (TOV) verbunden, mit denen an der explizit ausgewiesenen Schaltstelle „Texte oder Textteile als Resultate spezieller (Herstellungs-)Handlungen thematisiert werden“ (ANTOS 1982: 60). Dazu zählt ANTOS (1982: 63)

- Herstellungsbezeichnende textorganisierende Verben (TOV): *planen, konzipieren, entwerfen, entwickeln, ausarbeiten, ausdrücken, in Worte fassen, formulieren* u.a.
- Darstellungsbezeichnende TOV: *darstellen, behandeln, sich beschäftigen, erörtern, diskutieren, betrachten, thematisieren, problematisieren, beleuchten, sich etwas widmen, Einblick geben, Stellung nehmen, Fragen beantworten* u.a.
- Ablaufkonstituierende TOV: *vorausschicken, ankündigen, einschieben, einflechten, einhalten, unterbrechen, hinzufügen, verweisen, zurückkehren, zu einem Ergebnis kommen, beginnen, enden, nachtragen, gliedern* u.a.
- Präferenzielle TOV: *hervorheben, betonen, straffen, offen lassen, sich etwas ersparen, aufmerksam machen, Interesse wecken* u.a.
- Propositionale TOV: *differenzieren, unterscheiden, spezifizieren, präzisieren, verallgemeinern, ergänzen, vervollständigen, folgern, Schlüsse ziehen* u.a.

⁷ Diese Textstrategie indiziert auch einen Themenwechsel.

- Verständnissichernde TOV: *erläutern, verdeutlichen, klarmachen, veranschaulichen, exemplifizieren, erklären, zusammenfassen, resümieren, paraphrasieren* u.a.

Mit den erwähnten Redemitteln, die oft feste Syntagmen bilden und in diesem Sinne wie Versatzstücke an wiederkehrenden Textstellen verwendet werden, werden wichtige textorganisierende Sprechhandlungen thematisiert und vollzogen (vgl. ANTOS 1982: 64).

Nicht selten kommt es vor, dass ein Autor beide deiktischen Prozeduren (die räumliche und temporale) gleichzeitig anwendet, um eine besondere Klarheit bei der Neufokussierung oder Aufmerksamkeitssteuerung zu erzielen, wie etwa in folgenden Beispielen:

Im Folgenden wird zunächst ... diskutiert.

Im Folgenden werden nun einige der Konzeptionen ... herausgegriffen ...

Vor diesem methodischen Hintergrund werden dann didaktische Fragen behandelt.

Bevor Vorschläge ... unterbreitet werden, sollen die eingangs genannten Merkmale der Kreativität auf den Lehrer appliziert werden.

4. Kultur- und sprachspezifische Unterschiede in der Textraumkonzeptualisierung und Verwendung textorganisierender Redemittel

Ein bislang noch wenig in der Fachliteratur erkanntes Problem ist die differente Konzeptualisierung wissenschaftlichen Handelns in unterschiedlichen wissenschaftlichen Kulturen. So z.B. verwendet man im Deutschen zur Bezeichnung des Berichtens vorzugsweise die textkommentierenden Verben *schreiben, sehen, sprechen von*, deren Äquivalente in HYLANDS (2000) Liste für das Englische nicht vorkommen (KRUSE 2012: 18). Ähnliches gilt auch umgekehrt: deutsche Entsprechungen der am häufigsten gebrauchten englischen Verben *suggest, argue, find, show, describe, propose* und *report* sind in der von STEINHOF (2007) für das Deutsche erstellten Liste kaum zu finden (KRUSE 2012: 18).

Aus GRAEFENS (2000: 120) konfrontativen Untersuchungen ergibt sich, dass englische Autoren den Textraum häufiger räumlich gliedern, während deutsche Autoren die Idee einer temporal-sequenziellen Abfolge von Inhalten bevorzugen. Diese Feststellung unterstützt sie mit der Beobachtung, dass in englischen Texten die lokaldeiktischen Adverbien *above* und *below* hoch frequent sind, während ihre Entsprechungen *oben* und *unten* in deutschen Texten kaum vorkommen.⁸ Diese empirisch ermittelten Befunde können als charakteristische Merkmale des englischen bzw. deutschen wissenschaftlichen Schreibstils betrachtet werden. Der textchronologische Gliederungstyp wird von

⁸ Gelegentlich begegnen uns in deutschen Publikationen folgende Ausdrücke: Wie *oben* erwähnt / angedeutet / ausgeführt ..., Ich habe *oben* zu zeigen versucht ..., die *obigen* Beispiele.

deutschen Autoren häufiger verwendet, da er besser der Sichtweise des Lesers Rechnung trägt (vgl. GRAEFEN 2000: 121).

GNUTZMANN (1991: 14) stellte in seiner Analyse der sprachlichen Indikatoren zur Explizierung von Zielsetzungen in englischen und deutschen Einleitungen fest, dass sie in englischen Zeitschriftenaufsätzen eine größere Tendenz zur inhaltlichen Autonomie aufweisen als deutsche. Ihr Vorteil besteht darin, dass sie konkreter und dadurch leichter verständlich sind. Außerdem stehen hierfür vier Realisierungsmuster zur Verfügung, wobei das englische Muster: *textreferentielles Substantiv + darstellungsbezeichnendes TOV*, wie etwa in: *This paper / article / study / investigation + describe / discuss / try to show / analyze ...* im Deutschen wegen stark eingeschränkter Verbwahl, z.B. *Dieser Aufsatz / Beitrag / Untersuchung + beschäftigt sich / befasst sich mit / zielt darauf ab ...*, kaum anzutreffen ist. Seine Realisierung im Deutschen interpretiert GNUTZMANN (1991: 12) als eine syntaktische Entlehnung aus dem Englischen, der bei deutschen Autoren zu begegnen ist, die relativ viel englische Literatur zitieren und somit dieses Muster ins Deutsche übernommen haben.

Aus dem Vergleich ausgewählter semantisch-funktionaler Felder, deren Ausdrücke und Ausdrucksweisen der allgemeinen Wissenschaftssprache angehören, zieht FANDRYCH (2002) den Schluss, dass sich Elemente der jeweiligen Felder im Deutschen und Englischen auf der Mikroebene wegen unterschiedlicher Besetzung nicht immer decken und andere Präferenzen für bestimmte Bildbereiche ausweisen. Diese Unterschiede verursachen Probleme bei der Auswahl angemessener Ausdrücke für die Bezeichnung einer Relation im Verweisraum oder intendierter Texthandlungen.

5. Ausgewählte polnisch-deutsche Interferenzprobleme im Bereich der Verwendung textorganisierender Ausdrücke

Man kann annehmen, dass ähnliche Kontraste und damit einhergehende Formulierungsprobleme bei anderen Sprachpaaren vorkommen. Leider fehlen noch umfassende kontrastive Arbeiten zu textorganisierenden Redemitteln und ihren Verwendungsweisen in wissenschaftlichen Arbeiten. Ohne sie kann die Vermittlung der alltäglichen Wissenschaftssprache als Fremdsprache nicht effizient sein. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist die Ermittlung der sprachkulturellen Unterschiede, auf deren Grundlage die sprachspezifischen Formulierungsprobleme erkannt und bewusst gemacht werden können.

Im Folgenden wollen wir an ausgewählten Beispielen auf typische interferenzgefährdete Formulierungen hinweisen. Ein typisches Formulierungsproblem besteht darin, dass polnische Germanistikstudenten bei der Ankündigung der Zielsetzung ihrer Diplomarbeiten das Verb *beschreiben* anstelle von *handeln von* oder *behandeln* verwenden. Schuld daran sind m.E. folgende Gründe:

1. Der unbewusste Transfer der Semantik des muttersprachlichen Zeitworts *opisać* bei der Wahl der deutschen Entsprechung:

Die in der Muttersprache ablaufenden Primingprozesse steuern den lexikalischen Zugriff derart, dass in erster Linie ein semantisch transparentes Äquivalent in der Fremdsprache assoziiert wird. Die subjektive Überzeugung, dass Sachverhalte in geschriebenen Texten beschrieben und nicht besprochen (*omawiać*) werden können, veranlasst die polnischen Germanistikstudenten, das Verb *beschreiben* vorzuziehen, zumal zwischen *opisać* und *beschreiben* eine Äquivalenz auf drei Ebenen vorliegt:

- a) Beide sind motiviert durch ein verbales Simplex: *schreiben* – *pisać*.
- b) Beide haben einen gleichen Bedeutungsbereich: *erklären, wie jemand oder etwas aussieht, damit er eine genaue Vorstellung davon bekommt*.

Opisać = przedstawić (przedstawiać, scharakteryzować) szczegóły dotyczące osoby, przedmiotu, zjawiska, sytuacji (= *beschreiben*)

- c) Beide bilden in dieser Bedeutung ähnliche Wortverbindungen.

Man kann seine Eindrücke, sein neues Kleid, seine neue Wohnung, den Täter (genau, plastisch, detailliert) beschreiben. - Można opisać (dokładnie, plastycznie, szczegółowo) swoje wrażenia, nową sukienkę, nowe mieszkanie, sprawcę.

Ich kann nicht beschreiben, wie glücklich ich war. - Nie potrafię opisać, jak bardzo byłem szczęśliwy.

2. Die Unkenntnis der semantischen Bedeutungsnuancen des Verbs *beschreiben* und der einhergehenden Kollokationsbeschränkungen:

Die bestehende Differenz beruht darauf, dass das polnische Verb *opisać* auch im Sinne von *handeln von* oder *behandeln* gebraucht werden kann. Deshalb ist es kollolabel mit Substantiven in Subjekt- und Objektstellung, die den Gegenstand einer wissenschaftlichen Analyse bezeichnen.

Niniejsza rozprawa opisuje podjętą problematykę zastosowania implantacji jonowej.

Rozprawa opisuje sytuację społeczno-polityczną w Wielkiej Brytanii.

Książka opisuje genezę wywiadu wojskowego.

Artykuł opisuje zagadnienie komunikowania się organizacji w warunkach sytuacji kryzysowych.

Die angegebenen Kollokationen belegen, dass das metakommunikativ gebrauchte Verb *opisać* die Bedeutungsbereiche von *beschreiben* und *behandeln* im Sinne *zum Thema haben* inkludiert, was den Weg für interlingualen Transfer öffnet. Davon betroffen ist in erster Linie der lexikalische Zugriff, der durch muttersprachliche Primingprozesse gesteuert wird.

Die für Nichtmuttersprachler intransparenten Bedeutungsnuancen sowie ihre unplausiblen Erklärungen in einsprachigen Nachschlagewerken erleichtern den Germanistikstudenten nicht, diese Verben bedeutungsgemäß zu unterscheiden und folglich in einer wissenschaftlichen Arbeit bedeutungsadäquat zu verwenden. Mehr noch, unzählige Internetbelege zum Gebrauch des Verbs *beschreiben*, wie etwa

Die Abhandlung beschreibt ...

Der Artikel beschreibt ...

Das Kapitel beschreibt ...

bestätigen seine breite Verwendung in metakommunikativer Funktion, über die einsprachige deutsche Wörterbücher keine Auskunft geben. Auch zweisprachige Wörterbücher liefern hierfür keine Hilfestellung. Dass zwischen *opisać* und *behandeln* eine semantische und vor allem funktionale Äquivalenz besteht, informiert nicht einmal das *Großwörterbuch Polnisch-Deutsch* (2008: 465). Andere zweisprachige Nachschlagewerke auf Internetplattformen, auf die recht häufig zugegriffen wird, wie etwa *Pons Polnisch-Deutsch* (Słownik internetowy), *Interia.pl > Wiedza, Tłumacz*, enthalten ebenfalls keine Angaben zu dieser für die auf Deutsch Schreibenden wichtigen Äquivalenzrelation. Dies erklärt, warum das Verb *behandeln* in seiner metakommunikativen Funktion in von polnischen Germanistikstudenten verfassten Seminar- oder Diplomarbeiten kaum verwendet wird. Ähnliches gilt für zahlreiche Publikationen polnischer Autoren, in denen textorganisierende Redemittel kaum vorkommen.⁹

3. Die Inklusion der Bedeutungen von *beschreiben* und *behandeln* durch das polnische Verb *opisać* und *omawiać* (= *mündlich oder schriftlich besprechen*).

Die semantische Undurchsichtigkeit des Verbs *behandeln* in metakommunikativer Funktion lässt die Bedeutungsvariante, dass etwas zum Thema eines Unterrichts, Vortrags, Artikels, einer Abhandlung gemacht und demzufolge beschrieben und wissenschaftlich analysiert wird, nicht ableiten. Aus diesem Grunde werden in Seminararbeiten folgende Wortverbindungen, mit denen das Thema angekündigt wird, wie etwa

Die Seminararbeit, das Buch, der Artikel, das vorliegende Kapitel handelt von ...

Die Diplomarbeit, das Buch, der Artikel, das vorliegende Kapitel behandelt das Problem / den Aspekt / die Frage des/der...

kaum verwendet.¹⁰

⁹ Vgl. dazu exemplarisch den neuesten Band der *Studien zur Deutschkunde*, Warszawa 2013. Die darin veröffentlichten Beiträge enthalten fast keine textkommentierenden Ausdrücke.

¹⁰ Möglicherweise gelten für die Besetzung der Objektstelle beider Verben spezifische semantische Beschränkungen, die noch einer eingehenderen Untersuchung bedürften.

4. Die Divergenz der Benennungsmotive zwischen dem deutschen Verb *behandeln* und seinem polnischen Äquivalent *omawiać* (= *mündlich oder schriftlich besprechen*).

In ähnlicher illokutiver Funktion verwendet man wesentlich häufiger im Polnischen das synonyme Verb *omawiać* (besprechen).

Jakie lektury omawia się w gimnazjum?

Rozprawa omawia wpływ składu chemicznego na strukturę i właściwości [...]

Artykuł omawia warunki finansowe [...]

Diese muttersprachliche Präferenz beeinflusst polnische Autoren bei der Wahl des deutschen Äquivalents derart, dass sie statt *behandeln* das ähnlich wie in der Muttersprache motivierte Zeitwort *besprechen* verwenden und somit ihrer Interferenz unterliegen.

Kapitel 6 bespricht „Aktive Sprachgestaltung anderswo“ (S. 73-80). (Duda 2013: 336)

Die Überprüfung der Verwendungshäufigkeit der Wortverbindung *das Kapitel bespricht* in deutschen Texten ergab, dass sie in Internetquellen nur 8 Mal belegt ist. Ein ähnlicher Befund liegt bei der Verwendung der Wortverbindungen *der Artikel / die Monographie / die Abhandlung bespricht ...* vor, wobei man gelegentlich auf Belege aus dem deutschsprachigen Raum trifft. Ihre geringe und einseitige Häufigkeitsverteilung ist ein klarer Indiz dafür, dass ihre Verwendung im Deutschen nicht usuell ist und auf Interferenz der Ausgangssprache der Autoren zurückzuführen ist.¹¹ Die Ursache hierfür liegt einerseits in der nicht hinreichenden lexikalischen Kompetenz, d.h. in der Nichtbeachtung der subtilen semantischen Nuancen und der Kollokabilität des Verbs *besprechen* und in der starken Neigung, die muttersprachlichen Benennungsmotive in die Fremdsprache zu übertragen, andererseits in defizitärer Behandlung der Lemmata *omówić* und *behandeln* in zweisprachigen Wörterbüchern. Diese hier ins Spiel kommende Äquivalenz wird in keinem deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Wörterbuch angegeben. Eine erfreuliche Ausnahme stellt das heute wenig bekannte „*Handwörterbuch Polnisch-Deutsch*“ von A. BZDEGA & J. CHODERA & S. KUBICA (1999: 413) dar.

Ein anderes Interferenzfeld stellen einfache, alltagssprachliche Ausdrücke, die in wissenschaftlichen Texten spezifische Bedeutungen aktualisieren und beim Textlesen oft erschließbar sind, aber bei der Textproduktion problematisch in der Verwendung sind. So z.B. verwenden polnische Germanistikstudenten in ihren Seminar- oder Diplomarbeiten die temporaldeiktischen Adverbien *zuerst* statt *zunächst*, *jetzt* statt *nun*. Das Problem ergibt sich daraus, dass die in der fremden Sprache schreibenden Studenten bei deren Verwendung ihren feinen semantischen Nuancen und den damit verbundenen Distributionsnormen keine hinreichende Rechnung tragen. Bekanntlich können sie in zahlreichen Kontexten alternativ in derselben Bedeutung verwendet werden.

¹¹ Vergleiche auch die im Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit dargestellte Meinung von GNUTZMANN (1991) zur Verwendung dieser Wortverbindung.

Wir müssen zunächst / zuerst einen Plan machen. (= als erstes)

In anderen Kontexten, wie etwa

Wer wird *zuerst* / *?*zunächst* bedient? (*zuerst* = an erster Stelle in einer Reihenfolge)

Zunächst / *?*zuerst* soll der Begriff „Emotion“ charakterisiert werden. (*zunächst* = am Anfang, am Beginn von etwas)

aktualisieren die Adverbien *zuerst* und *zunächst* Bedeutungsnuancen, die ihre alternative Verwendung eher ausschließen. Ist das doch der Fall, so werden sie von einem Fremdsprachler nicht nachvollzogen, weil sie ihm unbekannt sind, wie etwa im folgenden authentischen Beispielsatz:

Entsprechend wird in diesem Aufsatz *zuerst* die Metafrage nach ... angesprochen, bevor eine Auswahl von ... getroffen wird.

Solange solche semantischen Nuancen dem Fremdsprachler unbekannt sind, kann er ihnen in fraglichen Schreibkontexten keine Rechnung tragen. Deshalb müssen sie neu gelernt werden, um sie adäquat verwenden zu können. Wie weiter oben gezeigt, sind auch ein- und zweisprachige Wörterbücher hierfür wenig hilfreich, da sie die wissenschaftssprachlichen Bedeutungen zahlreicher Lexeme nicht immer hinreichend klar erläutern oder nicht einmal verzeichnen.¹²

6. Fazit

Ein in diesem Zusammenhang relevanter Aspekt ist die sehr beschränkte Zugriffsmöglichkeit auf ein Inventar textorganisierender Redemittel, die für eine wissenschaftliche Arbeit konstitutiv und bei deren Erstellen produktiv zu beherrschen sind. Der Zugriff auf Formulierungen in der Fremdsprache wird entweder durch Nachschlagen im Wörterbuch oder durch Primingprozesse in der Muttersprache gesteuert. Dabei werden die feinen semantischen und funktionalen Nuancen und Unterschiede zwischen den einzelnen Redemitteln zum Ausdruck derselben Texthandlung nicht immer hinreichend wahrgenommen, so dass sich ein breites Feld für Interferenzeinflüsse seitens der Muttersprache eröffnet. Dazu kommt noch die semantische und syntaktische Undurchsichtigkeit zahlreicher Wendungen, die zusammen zu einer eklatanten Schwierigkeit heranwachsen (vgl. KIEFER 2009: 540). Eine fehlerfreie und abwechslungsreiche Verwendung textorganisierender Redemittel, die den Schreibprozess kognitiv entlasten, setzt die sichere Beherrschung spezialisierter Syntagmen sowie entsprechender Textroutinen voraus, deren Repertoire im Deutschen breit ausgebaut ist.¹³

¹² GRAEFEN (2002: 9) vertritt ebenfalls die Meinung, dass sich Wörterbücher als Hilfsmittel in Formulierungsfragen meist als unergiebig erweisen.

¹³ KESELING (1993: 120) hat z.B. für Zusammenfassungen 60 konventionalisierte Syntagmen als Versatzstücke ermittelt.

Aus dem Gesagten folgt, dass es nicht genügt, den Schreibnovizen Listen textorganisierender Sprachmittel zur Verfügung zu stellen, da sie darin dekontextualisiert zusammengestellt sind, ohne dass ihre funktionalen und semantischen Nuancen und syntaktische Verwendungsweisen expliziert werden. Solche Listen müssten mit authentischen prototypischen Teiltextheilen illustriert werden. Nachschlagewerke, auf die Schreibnovizen bei der Bewältigung wissenschaftlicher Formulierungsprobleme angewiesen sind, erweisen sich als wenig ergiebig. Ebenfalls werden die hier angesprochenen Probleme in den üblichen Lehrmaterialien für Germanistikstudenten kaum didaktisiert. Aus diesem Grunde haben es ausländische Studierende deutlich schwerer.

Die Publikationen von GERD ANTOS zum wissenschaftlichen Formulieren liefern einen guten Ausgangspunkt für weitere Forschungen. Die hier angesprochenen Aspekte decken die Probleme der konventionellen Formulierungsweisen auf, denen man eingehend und vor allem kontrastiv nachgehen sollte. Wichtige Erkenntnisse über sprachspezifische Verwendungsprobleme können kontrastive Analysen liefern, auf deren Grundlage die Interferenzgefährdung im Bereich textorganisierender Redemittel eingehend ermittelt werden könnte.

Literaturverzeichnis

- BZDEGA, ANDRZEJ / CHODERA, JAN / KUBICA STEFAN (1999): Handwörterbuch Polnisch-Deutsch. Warszawa (17. Auflage).
- DUDA, B. (2013): *Bemerkungen zu vergangenen und aktuellen Sprachbereinigungsbestrebungen im Deutschen*. In: *Studien zur Deutschkunde*, B. LII, Warszawa, S. ???????
- FANDRYCH, CHRISTIAN (2008): Formulierungsroutinen und Handlungsart in der allgemeinen deutschen Wissenschaftssprache. In: *Beiträge des 1. Lateinamerikanischen Deutschlehrertags*, São Paulo, Brasilien (online, Zugriff am 11.12.13).
- FANDRYCH, CHRISTIAN: „Aufgeklärte Zweisprachigkeit“ in der Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raums. (online, Zugriff am 20.11.13).
- FEILKE, HELMUTH (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: FEILKE, HELMUT / LEHNEN, KATRIN (Hg.): *Schreiben und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt a. M., S. 1-31.
- FREUDENBERG-FINDEISEN, RENATE (2000): Feldergrammatik als inhaltlich orientiert (Lerner-)Grammatik – dargestellt am Feld des Wunsches. In: *DaF*, H. 1 / 2000, S. 22-29.
- GNUTZMAN, CLAUS (1991): Sprachliche Indikatoren zur Explizierung von „Zielsetzungen“ im Englischen und Deutschen. In: *Fachsprachen*, H.1-2, S. 10-15.
- GRAEFEN, GABRIELE (1997): *Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt a. M.
- GRAEFEN, GABRIELE (2002): Probleme mit der alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen. In: REHBEIN, JOCHEN / RIEDEL, SABINE (Hg.): *Lernen in der zweiten Sprache*. Münster (online Zugriff am 19.12.13).
- GRIESHAMMER, ELLA (2011): *Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung*. Frankfurt a. O. (online, Zugriff am 02.12.13).

- HYLAND, KEN (2000): *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. London.
- KALUZA, MANFRED (2009): *Wissenschaftliches Schreiben: Die Hausarbeit. Eine Bestandsaufnahme*. In: *Info DaF*, H. 1, S. 35-52.
- KESELING, GISBERT (1993): *Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen*. Tübingen.
- KIEFER, KARL-HUBERT (2009): *Zum aktiven Erwerb von Redemitteln in fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Sprachhandlung „Bezug nehmen“*. In: *Info Daf*, H. 6, S. 539-554.
- KRUSE, OTTO (2003): *Schreiben lehren an der Hochschule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven*. In: EHLICH, KONRAD / STEETS, ANGELIKA (Hg.): *Wissenschaftlich Schreiben – lehren und lernen*. Berlin, S. 95-112.
- KRUSE, OTTO (2012): *Wissenschaftliches Schreiben mehrsprachig unterrichten: Was ist möglich, was ist nötig?* In: *ÖDaF- Mitteilungen*, H. 2, S. 9-25.
- LYMPERAKAKIS, PANGIOTIS / SAPIRIDOU ANDROMACHI (2012): *Wortschatz und Worthäufigkeit – wie frequent ist eigentlich der Lernwortschatz aus DaF-Lehrwerken für Jugendliche?* In: *DaF H.* 3, S. 139-149.
- POHL, THORSTEN (2011): *Wissenschaftliches Schreiben. Begriff. Erwerb und Förderungsmaximen*. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5, S. 2-11.
- PÜSCHEL, ULRICH (1997): *Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten*. In: JAKOBS, EVA-MARIA / KNORR, DAGMAR (Hg.): *Schreiben in Wissenschaften*. Frankfurt a. M., S. 193-200.
- RAUH, GISA (2002): *Zum Problem der Wortarten in der Grammatik*. In: BÖRNER, WOLFGANG / VOGEL, KLAUS (Hg.) *Grammatik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen, S. 3-23.
- REDDER, ANGELIKA (2000): *Textdeixis*. In: BRINKER, KLAUS / ANTOS, GERD / HEINEMANN, WOLFGANG / SAGER, SVEN (Hg.) *Text- und Gesprächslinguistik. Ein Internationales Handbuch*. Berlin, S. 283-294.
- SANDIG, BARBARA (2009): *Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung*. In: *gfl-journal*, Nr. 2-3, S. 106-127.
- STEINHOFF, TORSTEN (2003): *Wie entwickelt sich wissenschaftliche Textkompetenz? Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 38-47.
- STEINHOFF, TORSTEN (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen.
- WOLFF, DIETER (1992): *Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit*. In: W. BÖRNER, WOLFGANG / VOGEL, KLAUS (Hg.): *Schreiben in der Fremdsprache*. Bochum, S. 110-134.

Text-commenting devices as a research, application and didactic problem

The preparation of end-of-term papers and dissertations requires the application of text-commenting devices. Studies show that students lack the application of the text-commenting devices that influence the academic nature of their texts. The adequate usage of text-commenting devices requires a thorough knowledge of their metadiscourse and deictic function, mastering of routine - established forms and their application rules in given fragments within the text. An additional

difficulty is caused by interlingual differences. As the case studies exhibited, they refer to different preferences in specific expressions usage, semantic differences and differences in conceptualization of scientific text structure layout.

Keywords: academic literacy, scientific texts, text-commenting devices, deictic structures, metadiscourse.