

# Ebenen des Vergleichs von Arbeiten deutscher und polnischer Studierender

## 1. Einleitung

In diesem Aufsatz sollen einige Fragen behandelt werden, die in Zusammenhang mit einem Projekt stehen, das in Kooperation der germanistischen Institute in Breslau/Wrocław, Zielona Góra und Bochum durchgeführt wird. Das Projekt trägt den Titel „Interdiskurs - Interkulturelle Diskursforschung in akademischen Texten. Vergleichende Studien zur Textorganisation, zu den Formulierungsroutinen und deren Erwerbsphasen in deutschen und polnischen studentischen Arbeiten“.<sup>1</sup>

Ein Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass das Handlungsmuster wissenschaftlicher Kommunikation institutionell bestimmtes Handeln ist, das Ausdruck wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsstile ist und bestimmten Traditionen folgt (vgl. Kaiser 2002:32, Graefen 1997). Ein Ziel des Projekts ist es, herauszufinden, ob polnische und deutsche Studierende der Germanistik beim Verfassen ihrer Arbeiten durch unterschiedliche Traditionen geprägt sind. Dabei liegen zum einen fächerspezifische Unterschiede zwischen linguistischen und literaturwissenschaftlichen Arbeiten sowie kulturspezifische Unterschiede im Blick. Ein weiteres Ziel ist es, damit einen Beitrag zur Didaktik der Wissenschaftssprache und auch zur Komparatistik der Wissenschaftssprachen zu leisten, die im deutsch-polnischen Bereich bislang noch nicht intensiv erforscht wurde.

Um herauszufinden, inwieweit studentische Texte den Konventionen in ihrem Fach entsprechen, werden einschlägige Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten sowie Texte von etablierten Wissenschaftlern zum Vergleich herangezogen. Pieth/Adamzik (1997:36) sprechen vom „Als-ob-Status studentischer Texte“ und vom „Pseudocharakter der Kommu-

---

<sup>1</sup> Das Projekt wird gefördert durch NCN [dt. Nationales Zentrum für Wissenschaft] (Nummer der Entscheidung DEC-2013/08/M/HS2/00044) und die Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung (Projekt 2014-19).

nikation“, da Studenten „die Rolle dessen einnehmen, der einen Wissensvorsprung vor dem Leser hat, während in Wirklichkeit der einzige reale Leser, nämlich der Seminarleiter oder Gutachter, einen hohen Wissensvorsprung und nicht selten einen ausgeprägt geringen Informationsbedarf hat.“ Studentische Arbeiten sind dem Bereich der Wissenschaftsdidaktik zuzurechnen und dienen u.a. dem Erwerb der Wissenschaftssprache durch die Studierenden.

Wie Steinhoff (2007) in einer Studie zu den Erwerbsverläufen des wissenschaftlichen Schreibens von Studierenden in verschiedenen Fächern zeigt, eignen sich die Studierenden sukzessive die Formulierungsmuster und Konventionen von wissenschaftlichen Artikeln in ihrem Fach an. Seminar- und Abschlussarbeiten stellen in unterschiedlichen Graden eine Annäherung an diese Textsorte dar. Aufgrund teilweise mangelnder Übung und Erfahrung der Schreibenden können jedoch Abweichungen von der Textsorte vorliegen (Maaß 2006:233).

In diesem Aufsatz soll der Fokus auf einer handlungstheoretischen Perspektive liegen. Nach einer kurzen Beschreibung des Korpus des Interdiskurs-Projekts werden verschiedene Ansätze zu Texthandlungen in wissenschaftlichen Arbeiten zunächst allgemein und dann mit Schwerpunkt auf den Texthandlungen in Einleitungen vorgestellt. In einem nächsten Schritt werden Texthandlungen in Einleitungen der Arbeiten von deutschen Studierenden betrachtet.

Es soll gezeigt werden, welche kommunikativen Funktionen typischerweise in Einleitungen von studentischen Arbeiten auftreten. Verfolgt wird dabei ein integrativer Ansatz, der inhaltlich-kommunikative Einheiten und ihre sprachlichen Realisierungsformen in ihrem Zusammenspiel betrachtet. Das Augenmerk bei der sprachlichen Realisierung wird auf den Vorfeldbesetzungen liegen, denen eine besondere Rolle bei der Textstrukturierung zukommt sowie auf der Verwendung des Personalpronomens *ich*.

## **2. Das Korpus des Interdiskurs-Projekts**

Das für das Projekt teilweise bereits erstellte Korpus enthält Texte deutscher und polnischer Studierender wie Magister- und Bachelor- sowie Semesterarbeiten. Als Vergleichskorpora werden Texte etablierter deutscher und polnischer Wissenschaftler („Experten“) herangezogen. Die Verteilung der Texte zeigt Tabelle 1 (vgl. Projektantrag 2013).

Korpus (insgesamt) 400											
Dt. Mutt. 100				Ausl. Dt. 200				Poln. Mutt. 100			
Exp. 50		St. 50		Exp. 100		St. 100		Exp. 50		St. 50	
L 25	S 25	L 25	S 25	L 50	S 50	L 50	S 50	L 25	S 25	L 25	S 25
Legende											
Dt. Mutt. – Texte deutscher Muttersprachler											
Poln. Mutt. – Texte polnischer Muttersprachler											
Ausl. Dt. – Texte deutschschreibender Polen											
Exp. – Expertentexte											
St. – Studententexte											
L – Literatur											
S – Sprachwissenschaft											

Tabelle 1: Korpus des Interdiskurs-Projekts

In diesem Aufsatz wird eines der Teilkorpora zugrunde gelegt, nämlich das Korpus deutscher studentischer Arbeiten aus dem Bereich der Linguistik. Die Überlegungen und Ergebnisse können als Ausgangspunkt für eine spätere Untersuchung weiterer Teilkorpora dienen.

### 3. Texthandlungen in wissenschaftlichen Arbeiten

Während sich die Sprechakttheorie ursprünglich nur mit einzelnen Äußerungen befasste, besteht heute dahingehend weitgehender Konsens, dass sich Texte aus einer Reihe von einzelnen Handlungen zusammensetzen, die je nach Textsorte oft bestimmten Abläufen folgen. Dabei lassen sich diese Texthandlungen im wesentlichen drei Ebenen zuordnen:

- inhaltlich-thematische Ebene,
- textstrukturierende/-organisierende Ebene,
- pragmatisch-funktionale Ebene: Verhältnis von Autor und Text.<sup>2</sup>

Die textstrukturierende Ebene und die pragmatisch-funktionale Ebene sind dabei nicht klar zu trennen, es kann zu Überschneidungen zwischen Textorganisation und Metakommunikation kommen. Zu den textorganisatorischen Handlungen gehört neben den Formulierungen, die explizit auf die Struktur des Texts verweisen, z.B. auch die Anordnung der Elemente im Satz. Dabei ist davon auszugehen, dass dem deutschen Vorfeld bzw. der ersten Position im polnischen Satz eine besondere Funktion für die „Ver-textungsstrategie“ zukommt.

Bezüglich der Texthandlungen, die in wissenschaftlichen Texten auftreten, besteht keine Einigkeit. Verschiedene Autoren kommen zu unterschied-

<sup>2</sup> Zu einer Diskussion dieser drei Ebenen s. auch Kaiser (2002:232ff.).

lichen Listen von Texthandlungen. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Texthandlungen die verschiedene Autoren aufsetzen. Die Unterschiede, soweit sie nicht rein terminologisch sind, können darauf zurückzuführen sein, dass unterschiedliche Textsorten untersucht werden. Püschel (1994) behandelt studentische Hausarbeiten, Kaiser studentische Arbeiten in Deutschland und Venezuela, Sandig (1997) dagegen wissenschaftliche Arbeiten allgemein.

<b>Püschel 1994 (129ff.)</b>	<b>Kaiser 2002</b>	<b>Sandig 1997 (30ff.)</b>
	analysieren	
		sich absetzen von
argumentieren	argumentieren	argumentieren
		aufbauen
begründen		
berichten		
beschreiben	beschreiben	beschreiben
	sich beziehen auf	Bezug nehmen auf
		bezeichnen
darlegen		
	definieren	
erklären	erklären	
		erläutern
erörtern		
erzählen	erzählen	
explizieren		
	fragen	
informieren		Auskunft geben
		komentieren
	paraphrasieren	
		Position beziehen
		präsentieren
referieren		referieren
These aufstellen		
	vergleichen	vergleichen
	werten	

Tabelle 2: Texthandlungen in wissenschaftlichen Arbeiten

Kaiser (2002) findet in ihrer vergleichenden Studie studentischer Arbeiten von deutschen und venezolanischen Studierenden sowohl textsortenspezifische als auch fachspezifische Unterschiede. So findet sich z.B. die Texthandlung des Erzählens wesentlich häufiger in literaturwissenschaftlichen als in linguistischen Texten (in 9,64 vs. 2,04% in Venezuela, im Deut-

schen ist der Unterschied weniger stark: 5,25 vs. 4,47%). Dagegen wird in linguistischen Texten mehr auf andere Literatur Bezug genommen als in literaturwissenschaftlichen Texten (13,77 vs. 2,93% in venezolanischen, 10,44 vs. 2,99% in deutschen Arbeiten).

Auch die Textsorte spielt eine Rolle für das Auftreten bestimmter Texthandlungen. In der Textsorte „Ensayo“ (Essay) wird wesentlich häufiger erzählt als in den anderen Textsorten. In Beschreibungen eigener kleiner Forschungsprojekte („Proyecto“) wird dagegen wesentlich häufiger auf andere Literatur Bezug genommen als in den anderen Textsorten. Kaiser findet eine genaue Untersuchung sprachlicher Ausdrucksformen unabdingbar: Sie kommt zu dem Schluss, „dass derart durchgeführte Texthandlungsanalysen relativ wenig Aufschluss über die vom Leser empfundenen sprachlichen und diskurstraditionellen Unterschiede geben können, wenn sie nicht mit einer genauen Untersuchung sprachlicher Ausdrucksformen Hand in Hand gehen“ (2002:239). Dieser Position kann in jedem Fall zugestimmt werden. Damit ergeben sich zwei zentrale Ebenen des Vergleichs:

- grammatisch-strukturell: konkrete sprachliche Ausdrucksformen,
- sprechakttheoretisch/handlungsbezogen.

Eine fach- und kulturspezifische Prägung kann auf beiden Ebenen vorliegen, Interferenzerscheinungen sind daher auf beiden Ebenen zu erwarten. Unsere Vorgehensweise ist dabei integrativ, insofern als sprachliche inhaltliche Merkmale nicht separat, sondern in ihrem Zusammenspiel betrachtet werden.<sup>3</sup> Dies gilt für die Analyse auf der Makro-, Meso- und Mikroebene. Die Makrostruktur ist nach Glaeser (1990:55f.) zu verstehen als das „konventionalisierte Textablaufschema, das aus einer hierarchischen [...] Anordnung inhaltlich und funktional invarianter Textelemente“ besteht. Einheiten der Makroebene einer wissenschaftlichen Arbeit sind Teiltexte wie Einleitung, Hauptteil und Zusammenfassung. Zur Meso-Ebene gehören Teiltextsegmente, denen eine bestimmte inhaltlich-kommunikative Funktion zukommt (wie z.B. in Einleitungen eine Einführung des Untersuchungsgegenstands, Vorschau auf wesentliche Ergebnisse und den Aufbau des Textes), während auf der Mikroebene die einzelnen Sprechhandlungen und deren sprachlichen Realisierungsformen anzusiedeln sind.

---

<sup>3</sup> Zum integrativen Analyseansatz s. auch Trumpp (1998:55ff.) und die dort zitierte Literatur.

#### **4. Texthandlungen in Einleitungen**

Nun stellt sich aber die Frage, wie über die einzelnen Texthandlungen hinaus die nächstgrößeren funktionalen Einheiten bestimmt werden können. Neben der Makrostruktur, d.h. der Grobgliederung eines Textes in die Einheiten Einleitung, Hauptteil und Zusammenfassung o.ä., und der Mikrostruktur der einzelnen Texthandlungen wurde in der anglo-amerikanischen Tradition insbesondere in den Arbeiten von Swales die Einheit „Move“ vorgeschlagen, die er wie folgt definiert: “A “move” in genre analysis is a discursal or rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written and spoken discourse. Although it has sometimes been aligned with a grammatical unit such as a sentence, utterance, or paragraph [...] it is better seen as flexible in terms of its linguistic realization. At one extreme, it can be realized by a clause; at the other by several sentences. It is a functional, not a formal unit” (Swales 2004:228f.).

Eine Einleitung einer wissenschaftlichen Arbeit kann nach Swales (1990:141) folgende „Moves“ enthalten. Das Modell wird auch als “CARS model” bezeichnet, wobei CARS als Akronym für “creating a research space” steht. Neben den Bezeichnungen der einzelnen Moves ist jeweils eine von Thielmann (2009) vorgeschlagene deutsche Entsprechung angegeben.

##### **Move 1: Establishing a territory („Identifizierung des Gegenstandsbereichs”)**

Step 1 Claiming centrality

And/or

Step 2 Making topic generalization(s)

And/or

Reviewing items of previous research

##### **Move 2: Establishing a niche (Lokalisierung einer „Zone definitiven Nichtwissens”)**

Step 1A Counter/claiming

Step 1B Indicating a gap

Step 1C Question/raising

Step 1D Continuing a tradition

##### **Move 3: Occupying the niche („Besetzung mit neuem Wissen”)**

Step 1A Outlining purposes

or

Step 1B Announcing present research

---

## Step 2 Announcing principal findings

### Step 3 Indicating RA structure

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit dieser schematische Ablauf auch für wissenschaftliche Artikel außerhalb der anglo-amerikanischen Tradition gilt. Von besonderem Interesse sind hier Untersuchungen zu Aufsätzen von polnischen und deutschen Wissenschaftlern. Golebiowski (1999) findet in ihrer vergleichenden Untersuchung der Einleitungen von wissenschaftlichen Artikeln von polnischen Autoren Unterschiede, wenn sie auf polnisch und englisch publizieren. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass der von Swales skizzierte Ablauf in den polnischsprachigen Artikeln gar nicht, in den auf Englisch verfassten Artikeln dagegen ansatzweise zu finden ist (1999:231).

Golebiowski (1999) findet in den englischsprachigen Artikeln polnischer Wissenschaftler Einheiten, die sie „quasi-moves“ nennt, da sie, wenn auch nur ansatzweise, die Ziele der von Swales gefundenen Moves realisieren, jedoch meist in einer völlig anderen Anordnung. Insgesamt sieht sie durch ihre Untersuchungen eine größere Impliztheit, Indirektheit, fehlende Linearität und minimalen Gebrauch von metalinguistischen Hinweisen bei polnischen Wissenschaftlern bestätigt.

Auch Szurawitzki (2011) orientiert sich in seiner kontrastiven Untersuchung der Einleitungen von deutschen und finnischen linguistischen Zeitschriftenaufsätzen an Swales, hält es jedoch für angemessen, das Modell flexibler zu handhaben. Von Swales übernimmt er den Begriff des Territoriums für die thematische Ausrichtung der Arbeit und den der Nische für die erkennbare weitere Spezifizierung des Forschungsgegenstandes. Zudem kann eine Konkretisierung des Themas auftreten sowie Verweise auf die Sekundärliteratur (2011:65). Ein Ergebnis seiner diachron angelegten Studie von Einleitungen linguistischer Aufsätze aus der Zeitschrift „Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur“ (PBB) im Zeitraum von 1987-2003 ist, dass es zu einer starken Vereinheitlichung der Einleitungen kommt.

Petkova-Kessanlis (2009:198) orientiert sich weniger explizit an Swales, unternimmt jedoch auch den Versuch einer Hierarchisierung von Texthandlungen. Die Funktion von Einleitungen linguistischer Zeitschriftenaufsätzen sieht sie darin, über den Haupttext zu informieren. Dies ist die übergeordnete „Teiltexthandlung“, die durch verschiedene „Teiltext-Teilhandlungen“ realisiert werden kann: (1) etwas als Problem deklarieren, (2) das Problem explizieren, (3) die Problemlösung andeuten, (4) das Ziel ankündigen, (5) die Problemlösung bewerten, (6) den Problemlöseweg an-

kündigen. Als obligatorisch betrachtet Sie dabei (1), (2), (4) und (6). Ihre Analyse ergibt als „prototypisches Sequenzmuster“ die Abfolge (1) vor (2) vor (6), wobei für (4) keine feste Position existiert (Petkova-Kessanlis 2009:232). Daneben sieht Petkova-Kessanlis noch eine Reihe von subsidiären Handlungen vor, die den Vollzug bzw. das Verstehen der Teiltexthandlung „über den Haupttext informieren“ unterstützen, wie z.B. einen Terminus vorschlagen, sich auf eine einheitliche Terminologie festlegen, Material/Korpus beschreiben u.ä.

Thielmann (2009:72) kommt in seiner vergleichenden Untersuchung der Einleitungen deutsch- und englischsprachiger Artikel verschiedener Disziplinen zu dem Schluss, „dass es im Deutschen einen musterwissensbasierten Einleitungstyp gibt, der in den verschiedensten geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern Anwendung findet“ (Hervorhebungen im Original). Ein gängiges Schema sieht dabei wie folgt aus (Thielmann 2009:72):

A eine komplexe gesellschaftliche Problematik

*begründet*

B1 die wissenschaftliche Beschäftigung mit dieser Problematik; deren Defizienz B2

*begründet*

C eine spezifische wissenschaftliche Untersuchung.

Die Begründungsrelationen zwischen diesen Textsegmenten sind implizit, sie müssen erschlossen werden. Thielmann findet in deutschen Einleitungen weniger advance organizers und weniger text(teil)verknüpfende Elemente als in den Einleitungen englischsprachiger wissenschaftlicher Artikel. Er deutet dies als „Konsequenz der Tatsache, dass in deutschen wissenschaftlichen Einleitungen Musterwissen hinsichtlich des Begründens textartkonstitutiv ist“ (Thielmann 2009:72).<sup>4</sup>

Für den „Move“ hat sich bislang keine deutsche Entsprechung wirklich etabliert. Thielmann (2009:73) spricht von „Großsegmenten“, Glaeser (1990:55f.) von „Textelementen“, Trumpp (1998:56f.) von „Teiltextsegmenten“, „Teiltextbausteinen“ und „Text(sorten)bausteinen“. Im Folgenden wird von Teiltextsegmenten die Rede sein, deren inhaltlich-kommunikative Funktionen untersucht werden.

---

<sup>4</sup> Im Anschluss an Graefen/Thielmann (2007) betrachtet auch Prestin (2011) die Begründungsrelation als zentral für Einleitungen in studentischen Arbeiten.



## 5. Teiltextsegmente in Einleitungen deutscher Linguistikarbeiten

Im Korpus linguistischer Arbeiten von deutschen Germanistikstudenten lassen sich bestimmte inhaltlich-kommunikative Funktionen finden, die meistens mittels mehrerer Sätze ausgeführt werden. Teilweise sind sie klar getrennt, teilweise werden sie jedoch auch vermischt. Einige sind quasi obligatorisch, wie vorstrukturierende und das Thema festlegende Teiltextsegmente, andere sind fakultativ. Die folgende Einteilung basiert auf Grund ihrer sprachlichen Eigenschaften identifizierbaren Teiltextsegmenten, die jeweils eine bestimmte kommunikative Funktion übernehmen. Einige ließen sich dem „Territorium“, andere der „Nische“ zuordnen:

- Themenbereich vorstellen/zum Thema hinführen,
- Thema festlegen,
- Grundlagen skizzieren,
- (Forschungs-)Positionen skizzieren,
- Vorstrukturieren.

In allen untersuchten Arbeiten finden sich **vorstrukturierende Teiltextsegmente**, die Auskunft über den Aufbau der Arbeit geben. Diese Passagen sind meistens schon an den Satzeinleitungen erkennbar. Das Vorfeld orientiert den Leser bereits darüber, welche kommunikative Funktion der Satz erfüllt. Typische Satzeinleitungen sind

Anfang	Mitte	Schluss
Zunächst Als erstes	Als nächstes anschließend Im Anschluss daran	Abschließend Zuletzt
Im ersten Kapitel	Die darauffolgenden Kapitel Das nächste Kapitel Das vierte Kapitel u. ä.	Den Schluss dieser Ausführungen
Beginnen wird diese Arbeit	Im nächsten Punkt In einem weiteren Schritt Im Folgeteil	
Als Einführung in das Thema	Nach dieser Einführung	Ein Fazit

Tabelle 3: Satzeinleitungen vorstrukturierender Teiltextsegmente

Nur selten finden sich gliedernde Elemente dieser Art im Mittelfeld (wie *zunächst, danach, vorerst, bildet den Abschluss*).

Auch das **Thema der Arbeit festlegende Teiltextsegmente** weisen charakteristische Satzanfänge auf, die bereits Aufschluss über die kommuni-

kative Funktion des Satzes geben, wie *Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit...*, *Ziel der Arbeit ist es* u.ä. Fakultativ sind Teiltextsegmente, die den **Themenbereich allgemein vorstellen** und ihn dem Leser nahebringen, indem an allgemein bekannte Tatsachen angeknüpft wird und der Leser quasi von seinem Standort abgeholt wird. Dass es sich hierbei nicht um relativ stark standardisierte Teile einer Einleitung handelt, wird auch daran deutlich, dass die Satzanfänge hier deutlich stärker divergieren als bei den (quasi) obligatorischen Bestandteilen einer Einleitung. Ein besonders langes Beispiel dafür ist die folgende Passage vom Anfang einer Seminararbeit:

„Wo das Auge nur hinfällt, so scheint es, kann der heutige Betrachter Werbung rezipieren. Tag für Tag werden wir, bewusst oder unbewusst, mit den verschiedensten Produkten regelrecht bombardiert. Wir werden mit Werbung konfrontiert, sobald wir den Fernseher einschalten, eine Zeitschrift öffnen oder das Radio anschalten. Wenn wir auf den Bus warten, blicken wir oftmals auf beleuchtete Reklametafeln; und wenn wir Internetseiten besuchen, erscheinen bunte Werbebanner. Es ist daher nicht überraschend, dass manche Leute wohl eher einen Werbespruch oder eine Werbemelodie im Gedächtnis behalten, als „a reworking of a Shakespearean plot“ wie Torben Vestergaard und Kim Schroder (1994:52) korrekter Weise feststellen. Werbung scheint sich regelrecht im Gedächtnis zu verankern, manchmal für eine irritierend lange Zeit. Ein Fremdling unserer Gesellschaft, schreibt Guy Cook (vgl. 2009:1), wäre vermutlich geschockt von der Häufigkeit und der Vielfalt an Werbung und würde wahrscheinlich, nicht ohne Grund, der Werbung mehr Aufmerksamkeit schenken als einem literarischen Text.

Aber warum hat Werbung in der heutigen Zeit eine solche Bedeutung? Eine Erklärung könnten ihre außergewöhnliche Form und ihr Inhalt liefern. Werbung macht nämlich häufig Gebrauch von Wortspielen, komprimiertem Geschichtenerzählen, Fotografien, Wortwitz und Rhythmus, die allesamt sehr einprägsam und unterhaltsam sein können. Des Weiteren zeichnet sich Werbesprache durch ihre Fülle an Adjektiven und ihren Mangel an Verben aus.“ (12. Fachsemester)

Der Themenbereich Werbung wird hier zunächst sehr allgemein und plakativ einführt, der Leser wird zum Thema hingeführt, wobei die Darstellung Gefahr läuft, in einen journalistischen oder belletristischen Stil abzugleiten. Die Hinführung zum Thema bildet quasi den Rahmen für die anschließende Themenfestlegung:

„Die für den aufmerksamen Leser oder Hörer auffallendste Eigenschaft von Werbesprache stellen jedoch ihr Reichtum und ihre Vielfalt an Komposita dar. Aus diesem Grund möchte ich in dieser Arbeit Komposita als typische Elemente der heutigen Werbung untersuchen.“ (12. Fachsemester)

Ein weiteres Beispiel für eine allgemeine Vorstellung des Themenbereichs ist der folgende Beginn einer Seminararbeit, die den Leser auf unterhaltensame Weise auf das Thema einstimmen soll, das im Anschluss daran formuliert wird:

„„Souvenir-Shop“, „Beach-Hütte“, „Captain’s Snack-Bar“, „Bier-House“, „Sightseeing-Kutschfahrten“, „Kids-Paradies“, „Beauty-Farm“, „Sailing-Schule“ und „Diving Kurse“ – wie in der folgenden Karikatur von Friedrich Retkowski wird man im alltäglichen deutschen Sprachgebrauch vermehrt mit englisch-sprachigen Elementen konfrontiert. Der deutsche Wortschatz scheint überlaufen zu sein mit Anglizismen, sodass in diesem Durcheinander an fremdsprachlichen Wörtern der eine oder andere schon mal irritiert sein kann (wie der Mann in der Karikatur, der das deutsche Wort „Kurabgabe“ nicht mehr zu kennen scheint und es für ein Wort aus dem Englischen hält) und Anglizismen von deutschen Wörtern nicht mehr unterscheiden kann.“

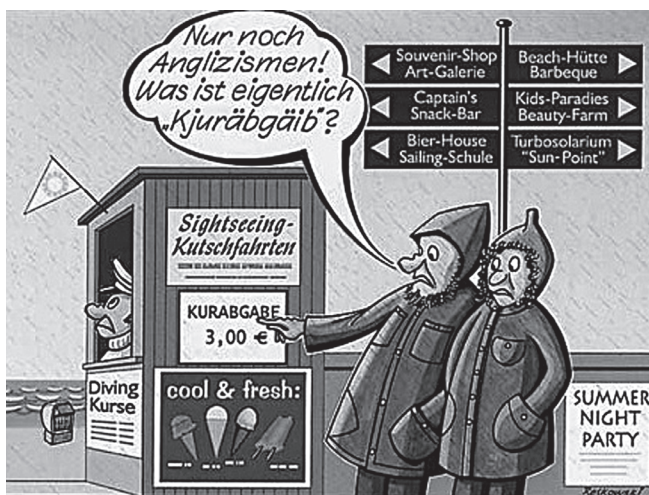


Abb.1: Karikatur: „Zeitgeist-Irritationen“ von Friedrich Retkowski (5. Fachsemester, Fußnotentext eliminiert, KP)

Auch Teiltextsegmente, die **Grundlagen skizzieren**, sind fakultativ. Hier werden wichtige Grundbegriffe definiert oder allgemeine Erläuterungen zu Fachtermini gegeben, vgl. das folgende Beispiel:

„Einleitend können bereits folgende Aspekte festgehalten werden: im Englischen sind Reflexivpronomen und Intensifikator formal identisch, es liegt jedoch keine identische Gebrauchsweise vor. Das Deutsche hat sowohl eine eigene Form für den Intensifikator (selbst) als auch eine eigene Form für das

Reflexivpronomen (sich). Dieser sprachliche Unterschied wird häufig als Ursache für voneinander abweichende Verwendungsweisen erkannt.“ (9. Fachsemester)

Auch Teiltextsegmente, die **(Forschungs-)positionen skizzieren**, finden sich nur in einigen Arbeiten. Im folgenden Beispiel sieht die Verfasserin kontroverse Auffassungen als Ausgangspunkt für ihre eigene Arbeit:

„Manchen Annahmen zufolge dient die Klammer der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit des Hörers (Ronneberger-Sibold 1991). Bittner (2010) plädiert allerdings dafür, dass die Klammerbildung des Deutschen ein Resultat der sprachspezifischen Realisierung bestimmter informationsstruktureller Grundsätze sei und keinen informationsstrukturellen Eigenwert besitzt. Diese These dient als Grundlage dieser Hausarbeit und soll durch eine klare Argumentation gefestigt werden.“ (9. Fachsemester)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Teiltextsegmente, die das Thema festlegen und die Arbeit vorstrukturieren, in allen untersuchten Arbeiten auftreten. Die Vorfeldbesetzung gibt hier meistens schon Aufschluss über die durchgeführte Handlung. Dagegen sind Teiltextsegmente, die zum Thema hinführen, Grundlagen und Forschungspositionen skizzieren, optional und ihre Satzanfänge sind vielfältiger. Weitere Analysen müssen zeigen, inwieweit die hier vorgeschlagenen Teiltextsegmente mit ihren spezifischen Funktionen sich auch in literaturwissenschaftlichen Arbeiten und Arbeiten polnischer Studierender zu finden sind.

## 6. Verwendung von *ich*

Häufig wird von einem „Ich-Verbot“ (z.B. Weinrich 1989) in wissenschaftlichen Texten ausgegangen, das sich aus dem „Gebot der wissenschaftlichen Objektivität ableiten“ lässt (Hennig/Niemann 2013:441). Jedoch kann dem entgegengehalten werden, dass dadurch Wissenschaftler als handelnde Personen und deren „autorschaftliche Verantwortung“ (Steiner 2009) aus dem Blick geraten.<sup>5</sup>

Neuere Untersuchungen zeigen ein differenzierteres Bild der Verwendung dieses Pronomens. In seinem Korpus studentischer Arbeiten und wissenschaftlicher Aufsätze findet Steinhoff (2007:170ff.) Unterschiede in der Häufigkeit der Verwendung von *ich*: Am häufigsten findet es sich in den Seminararbeiten der Linguistik, seltener in Seminararbeiten der Litera-

<sup>5</sup> Zur Verwendung von *ich* in studentischen Arbeiten s. auch Cirko (in diesem Band).

turwissenschaft und noch seltener in Seminararbeiten aus dem Fach Geschichte. Dies spiegelt auch die Häufigkeiten in wissenschaftlichen Aufsätzen der betreffenden Fächer, wobei im Studienverlauf eine abnehmende Häufigkeit der Verwendung dieses Pronomens zu finden ist. Bezüglich der Funktion unterscheidet Steinhoff (2007:180ff.) zwischen einem Verfasser-Ich, einem Forscher-Ich und einem erzählenden Ich. Das Verfasser-Ich erscheint vorwiegend in textorganisierenden Passagen, die der Leserorientierung dienen. Das Erzähler-Ich erscheint in autobiografischen, narrativen Passagen, es gilt in wissenschaftlichen Arbeiten als eher unangemessen. Das Erzähler-Ich tritt im untersuchten Korpus nur in einer Arbeit auf, vgl. dazu die folgende Passage aus der Einleitung einer Seminararbeit:

„Im Rahmen des Seminars „Wortstellung“ habe **ich** mich durch mein Referat über „Die rechte Satzklammer“ eingehender mit dem Verbalkomplex und seiner Einordnung in das topologische Feldermodell befasst. Dabei war **ich** erstaunt, dass nach Ansicht vieler Autoren die rechte Klammer nicht nur verbale Elemente beinhalten sondern auch weitere Komponenten aufnehmen kann. Bei der Erstellung dieser Arbeit hatte **ich** den Eindruck, dass eine Abgrenzung, welche Elemente zum Verbalkomplex gezählt werden können und welche nicht, mitunter nicht eindeutig bzw. schwierig vorzunehmen ist. Aus diesem Grund werde **ich** mich in Kapitel vier genauer mit dieser Fragestellung befassen. Ebenfalls interessant finde **ich** die Tatsache, dass Rektionsbeziehungen zwischen Verben vorliegen, durch die in der rechten Klammer eine Hierarchie aufgebaut werden kann.“ (9. Fachsemester)

Hier findet sich die Verwendung von *ich* mit subjektiv-erzählenden Passagen, in denen auch Gefühlsäußerungen auftreten, die in einer wissenschaftlichen Arbeit eher unüblich sind. Die Verwendung von *ich* kann hier darauf zurückzuführen sein, dass auf schon geläufige Schreibstrategien zurückgegriffen wird. Hier liegt ein Fall von Transposition vor. Darunter versteht man das in der Entwicklungspsychologie und auch aus der Schreibentwicklungsforschung bekannte Phänomen, dass Lerner versuchen, neue Probleme mithilfe alter, schon bekannter Mittel zu lösen. Das Erzähler-Ich ist Studierenden schon vor ihrem Studium bekannt, die Verwendung des Verfasser-Ichs und des Forscher-Ichs muss quasi erst erworben werden (vgl. Steinhoff 2007:139). Es wäre sicher nicht angebracht, dies als Korrektur zu monieren, da sich darin auch ein persönlicher Bezug zum Thema ausdrückt, den abzuwürgen eher unklug wäre.

Häufiger als das Erzähler-Ich findet sich das Verfasser-Ich, vor allem in den themenfestlegenden und vorstrukturierenden Passagen, vgl. dazu die folgenden Textbeispiele:

„Aus diesem Grund möchte ich in dieser Arbeit Komposita als typische Elemente der heutigen Werbung untersuchen. Hierbei konzentriere ich mich auf die Werbung in fünf bekannten deutschen Frauenzeitschriften, die sich an eher junge Leserinnen richten. Zunächst möchte ich mich auf die Werbung und ihre besonderen Eigenschaften beziehen.“ (12. Fachsemester)

„Bevor **ich** auf die einzelnen Stufen des Grammatikalisierungsweges eingehe, werde **ich** im ersten Teil die einzelnen Korpora und ihre Besonderheiten vorstellen. In der folgenden Arbeit versuche **ich** zunächst die Entwicklung der Textlinguistik kurz zu skizzieren. Die grundlegenden Termini der Kohäsion und der Kohärenz werden erläutert und deren Mittel detailliert beschrieben und erklärt.“ (12. Fachsemester)

„Nach dieser Einführung gehe **ich** auf die grammatischen Bedingungen der Textkohärenz nach Brinker ein, die die Formen der Wiederaufnahme explizit beschreibt. Zuletzt beleuchte **ich** genau die sieben Textualitätskriterien nach Beaugrande/Dressler und resümiere darauf folgend die Gesamtheit aller Textualitätskriterien.“ (9. Fachsemester)

In dem folgenden Ausschnitt wird deutlich, dass *ich* in den themendefinierenden und vorstrukturierenden Teiltextsegmenten erscheint, nicht jedoch in solchen, die Forschungspositionen skizzieren oder Grundlagen definieren:

„In dieser Arbeit möchte **ich** den Ansatz der Konstruktionsgrammatik vorstellen. Dabei handelt es sich um die Idee, dass alle grammatischen Phänomene und Muster mit Hilfe eines Formats - den Konstruktionen - umschrieben werden können.

Während die Konstruktionsgrammatik in den USA seit mehreren Jahren diskutiert wird, tritt sie in der deutschen Forschung nur marginal auf. Im Folgenden möchte **ich** den Ansatz zunächst vorstellen und die wichtigsten Begrifflichkeiten sowie das Beschreibungsmuster vorstellen. Anschließend werde **ich** das syntaktische Muster der Resultative näher untersuchen und überprüfen, ob sich die von Goldberg und Jackendoff vorgestellten Interpretationen auch auf das Deutsche übertragen lassen. Entsprechend der bisherigen Forschung beziehen sich die meisten Arbeiten auf das Englische, zum Deutschen hat u. a. Stefan Müller Untersuchungen angestellt, auf die **ich** ebenfalls Bezug nehmen werde.

Dies sind die Leitfragen, derer **ich** mich in dieser Ausarbeitung annehmen möchte.“ (7. Fachsemester, Hervorhebungen KP)

Es kann festgehalten werden, dass die Verwendung von *ich* in den Einleitungen deutscher Linguistikarbeiten fast ausschließlich dem Verfasser-Ich zuzurechnen ist, das in textorganisierenden und themenfestlegenden Teiltextsegmenten vorkommt, während das Erzähler-Ich selten ist und als

---

Übergangserscheinung im Prozess des Erwerbs der Wissenschaftssprache betrachtet werden kann.

## 7. Ergebnisse und Ausblick

Zunächst wurden einige grundlegende Überlegungen und das Korpus skizziert, das dem Interdiskurs-Projekt zugrunde liegen, in dem die Unterschiede in studentischen Arbeiten deutscher und polnischer Studierender der Germanistik herausgearbeitet werden sollen.

Nach einer kurzen Beschreibung des Interdiskurs-Projekts und seines Korpus wurden verschiedene Ansätze zu Texthandlungen in wissenschaftlichen Arbeiten zunächst allgemein und dann mit Schwerpunkt auf den Texthandlungen in Einleitungen vorgestellt. Danach wurde anhand des Teilkorpus von linguistischen Seminararbeiten deutscher Studierender aufgezeigt, welche inhaltlich-kommunikativen Funktionen von Teiltextsegmenten sich in den Einleitungen finden lassen. Dabei zeigte sich, dass in den quasi-obligatorischen vorstrukturierenden und den themendefinierenden Passagen das Vorfeld schon Aufschluss über die Funktion des Satzes gibt. Die Verwendung von *ich* ist ganz überwiegend dem Verfasser-Ich zuzurechnen und tritt vorwiegend in den vorstrukturierenden und themendefinierenden Passagen auf. Das seltene Auftreten eines Erzähler-Ichs kann als Phänomen der Transposition gewertet werden, d.h. als eine Art Zwischenstadium auf dem Weg zum Erwerb der Konventionen wissenschaftlichen Schreibens.

Es ist zu erwarten, dass Einleitungen von literaturwissenschaftlichen Arbeiten aufgrund der unterschiedlichen Fächerkulturen anders strukturiert sind und auch eventuell ähnliche Texthandlungen sprachlich anders realisiert werden. Dabei sind auch die Einflüsse des wissenschaftlichen Umfelds und der institutionellen Bedingungen zu berücksichtigen, unter denen die Arbeiten entstehen. Inwieweit Arbeiten von deutschen und polnischen Studierenden sich voneinander unterscheiden, müssen weitere Analysen erweisen.

## Literatur

Cirko Leslaw, 2014, „*Ich behaupte*“ heißt nicht „*man behauptet*“. Ein Plädoyer für mehr Eigenverantwortung in den Geisteswissenschaften. In diesem Band.

Glaeser Rosemarie, 1990, Fachtextsorten im Englischen, Tübingen.

- Golebiowski Zofia, 1999, Application of Swales Model in the analysis of research papers by Polish authors, in: *International Review of Applied Linguistics* 37, S. 231-247.
- Graefen Gabriele, 1997, *Der wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation*. Frankfurt am Main.
- Graefen Gabriele / Thielmann Winfried, 2007, *Der Wissenschaftliche Artikel*, in: Auer P./Baßler H. (Hg.), *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*, Frankfurt am Main, S. 67-98.
- Hennig Mathilde / Niemann Robert, 2013, *Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft. Eine Bestandsaufnahme*, in: *Info DaF* 2013/4, S. 439-455.
- Kaiser Dorothee, 2002, *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland, Tübingen*.
- Maaß Christiane, 2006, *Diskursdeixis in Einleitungen zu wissenschaftlichen Abschlussarbeiten*, in: Calaresu E./Guardiano C./Hölker K. (Hg.), *Italienisch und Deutsch als Wissenschaftssprachen. Bestandsaufnahmen, Analysen, Perspektiven*, Berlin, S. 225-260.
- Petkova-Kessanlis Michaela, 2009, *Musterhaftigkeit und Varianz in linguistischen Zeitschriftenaufsätzen*, Frankfurt.
- Pieth Christa / Adamzik Kirsten, 1997, *Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive*, in: Adamzik K./Antos G./Jakobs E.-M. (Hg.), *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*, Frankfurt am Main, S. 31-69.
- Prestin Maike, 2011, *Wissenstransfer in studentischen Seminararbeiten. Rekonstruktion der Ansatzpunkte für Wissensentfaltung anhand empirischer Analysen von Einleitungen*, München.
- Projektantrag, 2013, *Interdiskurs - Interkulturelle Diskursforschung in akademischen Texten. Vergleichende Studien zur Textorganisation, zu den Formulierungsroutinen und deren Erwerbsphasen in deutschen und polnischen studentischen Arbeiten*. Ruhr-Universität Bochum, Universität Wrocław, Universität Zielona Góra.
- Püschel Ulrich, 1994, *Schreiben im Studium. Überlegungen zu einer Schreibanleitung für Wissenschaftstexte*, in: Skyum-Nielsen P./Schröder H. (Hg.), *Rhetoric and stylistics today*, Frankfurt am Main, S. 127-137.
- Sandig Barbara, 1997, *Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten*, in: Jakobs E.-M./Knorr D. (Hg.), *Schreiben in den Wissenschaften*, Frankfurt am Main, S. 25-44.
- Steiner Felix, 2009, *Dargestellte Autorschaft: Autorkonzept und Autorsubjekt in wissenschaftlichen Texten*, Tübingen.



- 
- Steinhoff Torsten, 2007, *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*, Tübingen.
- Swales John M., 1990, *Genre Analysis. English in academic and research setting*, Cambridge.
- Swales John M., 2004, *Research Genres. Explorations an Applications*, Cambridge.
- Szurawitzki Michael, 2011, *Der thematische Einstieg. Eine diachrone und kontrastive Studie auf der Basis deutscher und finnischer linguistischer Zeitschriftenartikel*, Frankfurt am Main.
- Thielmann Winfried, 2009, *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen*, Heidelberg.
- Trumpp Eva C., 1998, *Fachtextsorten kontrastiv: Englisch-Deutsch-Französisch*, Tübingen.
- Weinrich Harald, 1989, *Formen der Wissenschaftssprache*, in: *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*, S. 119-158.