

# Textanalyse als individualisierendes Verfahren zur Optimierung schriftsprachlicher Kompetenzen in der Fremdsprache

*Margarete Ott*

## 0. Einführung

Die schriftliche Textproduktion spielt ohne Zweifel im wissenschaftlichen Bereich eine herausragende Rolle. Daher dürfte es fraglos richtig sein, im Rahmen einer universitären Fremdsprachenausbildung nicht nur der rezeptiven, sondern auch der produktiven schriftlichen Sprachkompetenz eine gebührende Beachtung zukommen zu lassen. Die Notwendigkeit einer gezielten Vermittlung des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache wird zunehmend diskutiert (z. B. Schäfer/Siegel 1998; Ehlich 1999), wobei Ehlich zu Recht betont, daß es im Bereich Deutsch als Fremdsprache neben dem Erwerb der Fachterminologie – die im Prinzip von allen Studierenden, gleich welcher Sprachherkunft, erlernt werden muß – v. a. um den Erwerb der »alltäglichen Wissenschaftssprache« geht, also um das, »was sozusagen ›zwischen den Fachtermini‹ steht« (Ehlich 1999: 7).

Nun ist bei ausländischen Studierenden der Germanistik häufig zu beobachten, daß die mündliche Sprachproduktion kaum Probleme zu bereiten scheint, die Ergebnisse bei schriftlichen Arbeiten dagegen oft weniger zufriedenstellend ausfallen. Sicherlich zu Recht wurde in jüngerer Zeit v. a. innerhalb der schulischen Fremdsprachenausbildung verstärkt Wert darauf gelegt, kommunikative

mündliche Fertigkeiten in der Fremdsprache zu erwerben, dabei wurde jedoch häufig die Entwicklung der schriftlichen Sprachkompetenz vernachlässigt, so daß für viele Studierende der Germanistik (und das gilt teilweise auch für deutsche) die schriftliche Textproduktion an sich schon eine erhebliche Schwierigkeit darstellt. Schreiben, das in vielerlei Hinsicht – psychologisch, kommunikativ, normativ – etwas völlig anderes ist als Sprechen, erfordert eine spezifisch schriftsprachliche Kompetenz, um den gültigen Normen, bei deren Nichtbeachtung ein Text als nicht gelungen eingestuft wird, entsprechen zu können.

Wenig ausgebaute allgemeine schriftsprachliche Kompetenzen erschweren es den Studierenden, Zugänge zur »alltäglichen Wissenschaftssprache« zu finden, die ja am Konzept der Schriftlichkeit orientiert ist.

## 1. Schriftsprachliche Kompetenz ist nicht eine logische Folge mündlicher Sprachkompetenz

Aus psychologischer Sicht ist Schreiben als ein »komplexer, multidimensioneller Prozeß« (vgl. Schneuwly 1996: 31) zu sehen. Zielnorm des Schreibens sind in den meisten Fällen nicht individuell gestaltete Produkte, sondern Texte, die sich an »bereits vorfindlichen Ordnungen« (vgl. Feilke/Portmann 1996: 9) orientie-

ren. Texte sind komplexe Phänomene, deren Spezifik sich aus dem Zusammenwirken verschiedener sprachlicher und formaler Komponenten ergibt. Ein Schreiber muß also Fertigkeiten auf verschiedenen Ebenen erworben haben, um Texte erfolgreich produzieren zu können. Ein gelungener Text zeichnet sich dadurch aus, daß er neben eher allgemeingültigen schriftsprachlichen Merkmalen auch textsortenspezifische aufweist. Die Besonderheit schriftlicher deutscher Texte kann der Fremdsprachenlerner nicht aus seinen mündlichen Fremdsprachenkenntnissen ableiten, und eine Übertragbarkeit eventuell vorhandener Kompetenzen aus der Muttersprache ist nur bedingt gegeben, da die Textsorten im Deutschen formal, inhaltlich und auf der Formulierungsebene z. T. anderen Normen unterliegen. Divergierende Schreibkonventionen bezüglich wissenschaftlicher Textsorten gibt es nicht nur bei sehr unterschiedlichen Sprachkulturen, sondern bereits bei relativ nah beieinander liegenden.

Im Sinne einer prozeßorientierten Schreibdidaktik könnten in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache Wege eröffnet werden, die zu einem besseren Schreiben von Fachtexten führen, indem Studierende in die Lage versetzt werden, die eigenen und fremde Schreibprodukte zu analysieren und kritisch zu beurteilen. Was Baurmann (1993: 314) für die Schule fordert, hat sicherlich auch Gültigkeit für die universitäre Ausbildung:

»Zumindest ein hinreichend selbständiges, in Ansätzen versiertes Schreiben bedarf somit des ständigen Vergleichens und Beurteilens. Für die Didaktik und Methodik des schulischen Schreibens bedeutet dies, daß die Hinführung zur Textproduktion nicht nur das Schreiben, sondern auch die Eigenbeurteilung des Geschriebenen zu vermitteln hat.«

Der Weg zu einem fachlich angemessenen Schreiben führt also über die Fähigkeit, relevante Kriterien von Fachtexten bewußt wahrnehmen und bewerten zu können (vgl. Schäfer/Siegel 1998: 696).

## 2. Kriterien der Textproduktion

Die Anforderungen, die an einen Text gestellt werden, könnte man zunächst einmal drei verschiedenen Bereichen zuordnen (ich orientiere mich bei der Entwicklung des vorgestellten Analyserasters an dem Zürcher Textanalyseraster; vgl. Nussbaumer 1996: 108ff.):

- »Richtigkeit entsprechend der Sprachnorm« (s. 2.1)
- »Inhaltliche Vollständigkeit und Strukturiertheit« (s. 2.2)
- »Angemessenheit bezüglich der Schriftsprachlichkeit und der Textsorte« (s. 2.3)

Als weiterer wesentlicher Punkt käme die Forderung nach inhaltlich sinnvollen bzw. überzeugenden Aussagen entsprechend der gestellten Aufgabe oder dem (selbst) erhobenen Anspruch hinzu. Diesen Punkt möchte ich hier jedoch ausklammern, da es sich dabei immer um einen subjektiven und aufgabengebundenen, aber einzelsprachlich relativ unabhängigen Anspruch handelt.

### 2.1 Richtigkeit entsprechend der Sprachnorm

»Richtig« schreiben heißt zweifellos auch, orthographisch und grammatisch richtig schreiben. Dem Fremdsprachenlerner des Deutschen bereiten anfänglich die Rechtschreibregeln genauso wie dem Muttersprachler Schwierigkeiten. Aber diese Probleme werden normalerweise (mit Unterstützung entsprechender Lehrgänge) mit der Zeit gemeistert. Dagegen stellen Syntax und Morphologie den Fremdsprachenlerner vor viel größere Probleme, da er nicht oder nicht

in dem Maße wie der Muttersprachler auf ein internalisiertes Regelbewußtsein (Sprachgefühl) zurückgreifen kann.

Eventuell vorhandene Defizite treten zudem in der schriftlichen Textproduktion deutlich zutage. Ob zum Beispiel Adjektive oder Substantive die korrekte Kasusendung aufweisen, läßt sich in der fortlaufenden Rede kaum feststellen, wird aber im schriftlichen Text offensichtlich. Syntax- und Formulierungsfehler (Formulierung im Sinne von lexikalischen Einheiten, die mehr als ein Wort umfassen), die im Mündlichen als wenig störend empfunden werden oder rasch korrigiert werden können, beeinträchtigen einen schriftlichen Text in erheblichem Maße.

## 2.2 Inhaltliche Vollständigkeit und Strukturiertheit

Zwar wird auch in der mündlichen Sprachproduktion Vollständigkeit insoweit verlangt, als sie für das Verstehen unerlässlich ist. Aber es gibt in dialogischen Redeformen zahlreiche kontextuelle Hilfen (sprachlicher und nichtsprachlicher Art), die mit dazu beitragen, daß das kommunikative Ziel erreicht wird. Im schriftlichen Text dagegen muß alles (vom Produzenten) gesagt werden. Dies bedeutet, daß Texte so konzipiert sein müssen, daß sie sozusagen fraglos verständlich sind. So entsprechen z. B. Meinungsäußerungen, die nicht begründet werden, nicht den Anforderungen schriftlicher Texte. Erwartet wird vielmehr, subjektive Ansichten so darzulegen, daß sie nachvollziehbar sind. Auch sog. Gedankensprünge können das Verständnis beeinträchtigen. Schriftliche Texte sollten also konsequent und lückenlos aufgebaut sein und eine innere Strukturierung aufweisen, die auch in der äußeren Form zum Ausdruck kommt.

## 2.3 Angemessenheit bezüglich Schriftsprachlichkeit und Textsorte

Die Schriftsprache als solche und die Fachsprache im besonderen stellt bekanntermaßen an Lexik und Syntax in Texten bestimmte Anforderungen, die sich vom mündlichen Sprachgebrauch unterscheiden. Richtig schreiben heißt also auch, sich schriftsprachlich bzw. fachsprachlich angemessen auszudrücken. Zu dieser Problematik gibt es zahlreiche Untersuchungen, in denen u. a. festgestellt wurde, daß es Kindern, die in einer positiven schriftkulturellen Umgebung aufwachsen, erheblich leichter fällt, sich schriftsprachlich korrekt auszudrücken, als solchen, die wenig mit Schriftsprache in Berührung kommen. Daraus kann u. a. die Schlußfolgerung gezogen werden, daß schriftsprachliche Kompetenz nicht als ›Nebenprodukt‹ der mündlichen quasi von alleine entsteht. Aus der Sicht des Fremdsprachenlernalers heißt dies, daß eine bewußte Begegnung mit der Schriftsprache – rezeptiv *und* produktiv – erforderlich ist. Schriftsprache muß in ihrer Unterschiedlichkeit zur mündlichen Sprache erfahren und erkannt werden.

Ein weiterer fundamental wichtiger Gesichtspunkt ist die Angemessenheit bezüglich der Textsorte, die im universitären Bereich immer auch eine fachsprachliche Komponente aufweist. Die Entscheidung für eine bestimmte Textsorte zieht weitere Konsequenzen nach sich, denn es gibt Normierungen auf allen textuell relevanten Ebenen. Für bestimmte Situationen schriftsprachlichen bzw. fachsprachlichen Handelns stehen also Modelle zur Verfügung, d. h. Grundmuster. »Sie sind zwar flexibel, können an die jeweilige schriftsprachliche Situation angepaßt werden, sind zugleich aber auch stabil: sie bestimmen, was sagbar ist« (Schneuwly 1996: 30). Um hier die spezifischen produktiven Kompetenzen

zu erwerben sind Texterfahrungen im Sinne kritisch reflektierter Rezeption und insbesondere Schreiberfahrungen notwendig.

### 3. Qualitative Fehleranalyse anhand eines Analyserasters

Eine qualitative Fehleranalyse, wie sie im folgenden vorgestellt wird, bietet die Möglichkeit, sich der besonderen schriftsprachlichen und textuellen Anforderungen einer gegebenen Schreibaufgabe bewußt zu werden und seine individuellen Fehlerschwerpunkte zu erkennen.

Um zu einem handhabbaren Instrument für qualitative Fehleranalysen als Grundlage der Textoptimierung zu kommen, lassen sich aus den oben genannten Anforderungen Kriterien ableiten und zu einem Raster zusammenstellen, das als Analyseinstrument dienen kann. Dabei muß in Betracht gezogen werden »daß für unterschiedliche Textsorten unterschiedliche Dimensionen der Textqualität dominant sind, wengleich die Grunddimensionen wohl für alle Texte prinzipiell Gültigkeit haben« (Nussbaumer 1996: 107). Im universitären Kontext können die Anforderungen insofern präzisiert werden, als es sich bei den zu schreibenden Texten im allgemeinen um solche handelt, die wissenschaftssprachlich zu formulieren sind. Dabei ist davon auszugehen, daß die deutsche Wissenschaftssprache – ungeachtet spezifischer fachsprachlicher Ausprägungen – sich sprachlicher Mittel bedient, »die allen wissenschaftlichen Fachsprachen gemeinsam sind« (Beneš 1981: 186). Schwanzer (1981) spricht von syntaktisch-stilistischen Universalien in wissenschaftlichen Fachsprachen: Sachbezogenheit, Eindeutigkeit, Klarheit, Effizienz und Ökonomie werden im Deutschen durch konkrete sprachliche Mittel realisiert. »Die konkreten sprachlichen Ausdrucksmittel und -formen stellen die formalen Universalien der wissenschaftli-

chen und fachbezogenen Sprachen dar« (Schwanzer 1981: 215). Typisch für die formale Struktur der deutschen Wissenschaftssprache ist so z. B. die Tendenz zur Entpersonalisierung und zur Nominalisierung, verbonominale Fügungen und die Bevorzugung des Präsens, eine differenzierte Modalität durch lexikalische und syntaktische Mittel und eine vorherrschende Thema-Rhema-Gliederung (vgl. Beneš 1981). Des weiteren kennzeichnend ist eine enge Satzverflechtung durch verstärkten Einsatz von Kohäsionsmitteln (Dressler 1983: 52) sowie eine typische Ausprägung der Lexik.

Für Studierende sind Seminararbeiten eine übliche Form schriftlicher Textproduktion. Ich habe versucht, ein dafür relevantes Analyseraster zu entwickeln, anhand dessen beurteilt werden kann, ob die Produkte fachsprachlichen, sachlogischen und formalen Ansprüchen genügen, die man berechtigterweise an die *Textsorte Seminararbeit* stellen kann. Es handelt sich jedoch keineswegs um ein ausgefeiltes Instrument, sondern eher um ein grobes Raster, das ermöglichen soll, offensichtliche Mängel zu orten und zu klassifizieren. Ein detaillierteres Raster zu entwickeln ist schon deshalb nicht sinnvoll, weil *Seminararbeit*, die sich an der jeweiligen Aufgabenstellung orientieren muß, viel weniger als geschlossene Textsorte verstanden werden kann als beispielsweise *Lebenslauf* oder *Bewerbung*. Bei dem hier vorgestellten Analyseraster zur qualitativen Fehleranalyse geht es in erster Linie nicht darum, Fehler als Defizite zu markieren, sondern diese bewußt zu machen und dadurch Möglichkeiten der Textoptimierung zu eröffnen. Wenn man davon ausgeht, daß Schreiben lernbar ist, könnte dieses Raster den Studierenden als »Instrument der Wahrnehmung und der Verhandlung von Qualitäten an eigenen und fremden Texten« (Nussbaumer 1996: 106) dienen.

### 3.1 Analyseraster

1. *Richtigkeit entsprechend der Sprachnorm*
  - 1.1 Orthographie
  - 1.2 Morphologie
  - 1.3 Syntax
  - 1.4 Lexik
2. *Inhaltliche Vollständigkeit*
  - 2.1 Ausführlichkeit
  - 2.2 Textaufbau
  - 2.3 Explikationen
3. *Angemessenheit bezüglich der Schriftsprachlichkeit und der Textsorte*
  - 3.1 Makrostruktur des Gesamttextes
  - 3.2 Struktur der Teiltex-te
  - 3.3 Rezipientenführung
  - 3.4 Angemessenheit der sprachlichen Mittel
  - 3.5 Richtigkeit und Genauigkeit
  - 3.6 Ästhetische Angemessenheit

### 3.2 Anmerkungen zu einzelnen Rasterpunkten

- 1.4 Es geht hier um die semantisch richtige Verwendung von Einzelwörtern und Formulierungen, d. h. lexikalischen Einheiten, die mehr als ein Wort umfassen (Funktionsverbgefüge, Kollokationen, idiomatische Redewendungen) sowie deren der Sprachnorm entsprechende Kombination.
- 2.1 Hier gilt der Grundsatz: so explizit wie nötig, so implizit wie möglich. Weder ausschweifende und unständige Formulierungen oder Einfachsätze würden der Textsorte *Seminararbeit* gerecht.
- 2.2 Der Text sollte konsequent und logisch nachvollziehbar aufgebaut sein.
- 2.3 Meinungen sollten sachlich begründet und Erklärungen präzise formuliert werden. Banale Feststellungen ohne Informationswert sollten möglichst vermieden werden.

- 3.1 Die Makrostruktur sollte textsortenspezifische Merkmale (Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, deutlich erkennbare und markierte Gliederung, einführende und abschließende Textteile, Literaturverzeichnis) aufweisen.
- 3.2 Die einzelnen Teiltex-te sollten (je nach Umfang) eine inhaltliche und formale Gliederung aufweisen.
- 3.3 Eine kohärente Darstellung des Textes, hergestellt durch verschiedene sprachliche und formale Mittel, ist eine erwartbare Anforderung bezüglich dieser Textsorte.
- 3.4 Die sprachlichen Mittel (z. B. Wortwahl, Tempus, Satzbau, Modus) sollten so ausgewählt sein, daß sie sowohl der Schrift- bzw. Fachsprache als auch der Textsorte angemessen sind.
- 3.5 Wissenschaftliches Arbeiten erfordert Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit. Im Rahmen einer Seminararbeit ist so z. B. zu erwarten, daß Zitate korrekt wiedergegeben werden und Recherchen gewissenhaft erfolgen.
- 3.6 Erwartbar sind eine angemessene Variabilität in Lexik und Syntax sowie Komplexität der Sprache.

### 4. Analyse eines Teiltex-tes einer Seminararbeit

Im folgenden wird ein Text vorgestellt, der anschließend anhand des Rasters analysiert wird.

#### 4.1 Der Text

Der vorliegende Text stellt den abschließenden Teil einer Seminararbeit im Rahmen eines Lexikologie-Seminars im Fach Germanistik dar, das an einer ungarischen Universität durchgeführt wurde. Die Aufgabe bestand darin, Einträge zu acht gegebenen Stichwörtern in ein- und zweisprachigen Wörterbüchern vergleichend zu analysieren. Die an diesem Seminar teilnehmenden Studierenden be-

fanden sich größtenteils im vierten Studienjahr. Die Abschrift folgt genau der Vorlage. Verändert ist nur die Schrifttype und der Zeilenabstand.

*Seite 1:*

Auf dem ersten Blick kann man feststellen, daß 5 Wörter mindestens in einem der Wörterbücher nicht zu finden sind. Ich habe keinen Zusammenhang gefunden, warum diese Wörter in den Wörterbüchern nicht aufgenommen wurden.

Bei der Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache (passiv) und aus der 5 Muttersprache in die Fremdsprache (aktiv) verwendet man die zweisprachigen Wörterbücher.

Der Benutzer des zweisprachigen Wörterbuchs sucht nach einem semantischen und stilistischen Äquivalent, das in einen Text ohne Informationsverlust einsetzbar werden soll, die etymologischen stilistischen und fachsprachlichen Angaben sind für die 10 Übersetzer nicht wichtig, wenn sie zu keiner Bedeutungs differenzierung und stilistischen und syntaktischen Änderungen führen.

Wie die Wörterbücher dieser Funktion entsprechen, habe ich anhand der Beispielwörter untersucht.

Erklärung zu der Tabelle: Aufbau und Inhalt von Wörterbuchartikeln

15 Unter 8 Beispielwörter kommen nur 2 in beiden Wörterbüchern vor.

Die Lemmata enthalten im allgemeinen grammatische Angaben (Artikel, Genitiv Singular, Nominativ Plural) und ein ungarisches Äquivalent, damit wir die deutsche Wörter ohne Informationsverlust verstehen. Aber nicht alle Wörterbuchartikel sind nach diesem Regel aufgebaut.

20 Es gibt Wörter, die im Wörterbuch nicht zu finden sind, zum Beispiel kein zweisprachiges Wörterbuch enthält das Entlehnungswort »Freak«, obwohl immer mehr englische Wörter in die deutsche Sprache übernommen werden.

Für das Wort »Fiaker-Milli« wurde kein Äquivalent angegeben, man soll die Lemmata »Fiaker« und »Milli« nachschlagen. Mit der Hilfe des Wörterbuchs von Halász Előd 25 habe ich die richtige Übersetzung gefunden, Fiaker-Milli wird auf ungarisch »tejes kocsi« heißen. Es kommt oft vor, daß ein Wort mit seinem Synonym erklärt wird, z. B.: »Gründerzeit« = »Gründerjahre«. Die Bedeutungserklärung finden wir unter dem Lemma »Gründerjahre«.

Auch die Fachwörter werden gekennzeichnet / z. B.: »Fluchtpunkt 1. (ép.) iráypont 2. 30 (geod.) eltünési pont, iránypont/, damit wir ohne Fachwissen das Wort verstehen.

Die weiteren Lemmata erwähne ich nicht, weil sie auf der gleichen Weise aufgebaut sind.

*Seite 2:*

Nach diesem kurzen Überblick stelle ich fest, daß die Deutsch-ungarische Wörterbücher weiter aktualisiert werden sollen, weil sie einige Wörter noch immer nicht enthalten und der Inhalt der Wörterbuchartikel für die Benutzer nicht immer vollständig ist.

5 Darunter verstehe ich, wenn man kein ungarisches Äquivalent für ein deutsches Wort bekommt und deswegen bei der Übersetzung Schwierigkeiten hat.

Wenn es nicht um eine Übersetzung, sondern um die Rezeption eines deutschen Textes oder wortsemantische, phraseologische Schwierigkeiten geht kann man das 10 einsprachige Wörterbuch zu Hilfe rufen.

Wenn wir die 8 Beispielwörter im Langenscheidts Größwörterbuch und im Duden Universal Wörterbuch nachschlagen, finden wir Bedeutungserklärungen, die in einen Text ohne Informationsverlust nicht einsetzbar sind. Aber die Fortgeschrittenen bekommen mehrere Informationen über ein Wort, weil im einsprachigen Wörterbuch  
15 außer den grammatischen Angaben und semantischen Erläuterungen auch etymologische, stilistische, fachliche und phonetische Angaben angegeben werden, die obwohl für einen Übersetzer überflüssig sind, wenn dadurch keine Bedeutungs-differenzierung entsteht.

Zusammengefaßt: durch die entgegengesetzte Benutzungssituation entstehen makro-  
20 und mikrostrukturelle Unterschiede zwischen den einsprachigen und zweisprachigen Wörterbüchern.

Die Wörterbuchartikel der 8 Beispielwörter habe ich aus den einsprachigen Wörterbüchern in der Tabelle eingetragen, damit wir die Unterschiede zwischen den Wörterbüchern besser sehen.

25 Die Mikrostruktur des Einsprachigen Wörterbuchs besteht aus 3 Komponenten:

Repräsentation – Explikation – Demonstration.

Bevor ich die beiden einsprachigen Wörterbücher miteinander vergleiche, mache ich eine Tabelle mit der Komponenten der Mikrostruktur und kennzeichne, in wievielen Wörterbuchartikeln die Komponenten vorkommen.

[Es folgt eine vergleichende Liste mit quantitativen Angaben zu einzelnen Komponenten der Mikrostruktur = Seite 3]

Seite 4:

Nach der Analyse stelle ich fest, daß das Duden Universal Wörterbuch über ein Lemma den Benutzern mehr Informationen liefert, als das Langenscheidts Wörterbuch.

Das erstere Wörterbuch ist benutzerfreundlicher, weil es mehr etymologische,  
5 stilistische Angaben, Angaben zur Herkunft und Beispielsätze enthält, damit wir über die Wörter mehr erfahren.

Wenn wir die Lemmata in der Tabelle durchlesen, sehen wir gleich den Unterschied zwischen den einsprachigen und zweisprachigen Wörterbüchern und auch zwischen dem Duden und Langenscheidts und dem Halász und Akadémiai Wörterbuch.

10 Die Unterschiede zwischen den beiden Wörterbuchtypen ergeben sich aus den pragmatisch bedingten Benutzungssituationen.

## 4.2 Die Analyse

Eine Analyse dieses Textes – entsprechend dem vorgestellten Analyseraster – könnte wie im folgenden dargestellt aussehen. Sofern die nicht normgemäßen Schreibungen explizit aufgeführt werden, wird Seite und Zeile in der Abschrift in folgender Form angegeben: 2/14 = Seite 2, Zeile 14. Korrekturvorschläge sind in Klammern (...) beige-fügt.

### 4.2.1 Richtigkeit entsprechend der Sprachnorm

#### Zu 1.1 Orthographie und Interpunktion

Die drei hier einzuordnenden Falsch-schreibungen könnten z. T. auch Tippfehler sein. Die Interpunktion entspricht bis auf wenige Ausnahmen der Sprachnorm.

#### Zu 1.2 Morphologie

Die hier zu nennenden Normverstöße sind auf falsche Genus- oder Kasus-

nahme zurückzuführen oder auf Nichtbeachtung des Plurals.

- 1/15 Beispielwörter (Beispielwörtern)
- 1/17 die deutsche (deutschen) Wörter
- 1/19 nach diesem (dieser) Regel
- 2/1 D(d)eutsch-ungarische (-ungarischen) Wörterbücher
- 2/11 im (in) Langenscheidts Großwörterbuch
- 2/28 eine Tabelle mit der (den) Komponenten
- 4/2 als das (0) Langenscheidts Wörterbuch (besser: als das Wörterbuch von Langenscheidt)

#### Zu 1.3 Syntax

Es gibt nur ein Beispiel einer nicht normgemäßen Syntax, wobei ein Nominalkomplex getrennt wurde.

- 2/22 Die Wörterbuchartikel der 8 Beispielwörter habe ich aus den einsprachigen Wörterbüchern .... (Die Wörterbuchartikel aus den einsprachigen Wörterbüchern habe ich ...)

#### Zu 1.4 Lexik

- 1/1 auf dem (den) ersten Blick
- 1/2 keinen Zusammenhang (Grund) gefunden
- 1/8 einsetzbar werden (sein) soll
- 1/15 Unter (Von) .....
- 1/21 Entlehnungswort (Entlehnung/ Fremdwort)
- 1/23 man soll (muß)
- 1/24 mit der (0) Hilfe des
- 1/31 auf (in) der gleichen Weise
- 2/10 zu Hilfe rufen (nehmen)
- 2/14 mehrere Informationen über ein Wort (zusätzliche Informationen zu einem Wort)
- 2/17 die obwohl (jedoch) für einen Übersetzer überflüssig sind

## 4.2.2 Inhaltliche Vollständigkeit

### Zu 2.1 Ausführlichkeit

Der Text ist einerseits nicht genügend explizit, denn z. T. sind die Bezüge zwischen einzelnen Aussagen unklar (zum Beispiel: Seite 2, Zeile 19–24). Andererseits ist der Text an mehreren Stellen zu ausführlich durch ausschweifende Formulierungen oder Wiederholungen. Hierzu einige Beispiele:

- 1/20 Es gibt Wörter, die im Wörterbuch nicht zu finden sind, zum Beispiel kein zweisprachiges Wörterbuch enthält das Entlehnungswort »Freak«, obwohl .... (Kein zweisprachiges Wörterbuch enthält ...)
- 1/24–26 Mit der Hilfe des Wörterbuchs ... »tejes kocsi« heißen.  
(Die Übersetzung von Fiaker-Milli heißt nach dem Wörterbuch von Halász Elöd auf ungarisch »tejes kocsi«.)

### Zu 2.2 Textaufbau

Ein schlüssiger Textaufbau ist nicht (durchgehend) festzustellen. Dies fällt umso mehr negativ ins Gewicht, als auch äußere Gliederungsmerkmale fehlen bzw. nicht konsequent durchgeführt sind (vgl. 3.2). Es werden z. B. inhaltliche Teilaspekte an verschiedenen Stellen des Textes angeführt, ohne daß die Notwendigkeit dieses Vorgehens einsichtig wäre. So finden sich beispielsweise Aussagen über das Vorkommen der vorgegebenen Stichwörter an mehreren Stellen.

### Zu 2.3 Explikationen

Wie die folgenden Beispiele zeigen, werden zum Teil überflüssige Begründungen gegeben:

- 1/2 Ich habe keinen Zusammenhang gefunden, warum ....
- 1/30 ... damit wir ohne Fachwissen das Wort verstehen.

Erklärungen sind teilweise nicht präzise formuliert, z. B. 2/5 und 6. Es fehlen des



öfteren erwartbare Erläuterungen, oder sie werden nur in oberflächlich allgemeiner Form gegeben, z. B. 2/erster Abschnitt und 18–20; 4/1–6.

#### 4.2.3 Angemessenheit bezüglich der Schriftsprachlichkeit und der Textsorte

##### Zu 3.1 Makrostruktur

Bei der vorliegenden Seminararbeit sind drei Hauptelemente erkennbar: eine kurze Einleitung, ein tabellarischer Vergleich der Wörterbuchartikel und abschließend eine vergleichende Darstellung und Beurteilung der verwendeten Wörterbücher (= vorliegender Teiltext).

Die Einleitung umfaßt elf teilweise unvollständige Zeilen. Dies entspricht vier Sätzen. Im tabellarischen Vergleich werden zuerst die Einträge der einsprachigen Wörterbücher (2 Seiten) und anschließend die der zweisprachigen (1 Seite) zu den vorgegebenen Lemmata dargestellt.

Bei dem abschließenden Vergleich handelt es sich um den hier analysierten Teiltext. Im Gegensatz zum vorangehenden Hauptteil werden hier zuerst die zweisprachigen und danach die einsprachigen Wörterbücher vergleichend dargestellt.

Die Makrostruktur ist aus der Präsentation des Textes erschließbar. Die einzelnen Teile sind jedoch nicht durch formale Markierungen deutlich gekennzeichnet. Es gibt keinerlei Überschriften oder numerische Kennzeichnungen. Seitenzahlen sind ebenfalls nicht vorhanden, und es fehlt ein Literaturverzeichnis. Folglich ist der Arbeit auch kein Inhaltsverzeichnis vorangestellt.

##### Zu 3.2 Struktur des vorliegenden Teiltextes

Unter formalem Aspekt erfolgt die Gliederung des Textes durch unvollendete Zeilen und Leerzeilen. Die unvollendeten Zeilen zeigen (fast immer) an, daß

ein neuer Gesichtspunkt behandelt wird. Doch auch hier gibt es Ausnahmen (z. B. Seite 2, 2. Satz). Eine weitere Untergliederung durch eine Leerzeile erfolgt nur an zwei Stellen und ist folglich nicht konsequent durchgehalten. Teilüberschriften gibt es nicht bis auf eine Ausnahme (1/14), wodurch aber eher eine weitere Beeinträchtigung der Textstruktur entsteht. Da kein konsequenter Textaufbau (vgl. 2.2) vorhanden ist, ist eine konzise formale Strukturierung nicht zu leisten. Einleitende und abschließende Textelemente sind unangemessen kurz bzw. inhaltsleer und nicht klar abgegrenzt.

Inhaltliche Hauptelemente sind Aussagen zu den a) zweisprachigen und den b) einsprachigen Wörterbüchern neben c) vergleichenden Elementen. Sie erscheinen nicht geordnet und konzentriert sondern verstreut an verschiedenen Stellen, ohne daß sachlogische Gründe erkennbar wären. Zum Beispiel:

zu a) 1/20–32; 2/1–6

zu b) 2/8–18 und 22–24; Tabelle (= Seite 3); 4/1–6

zu c) 1/1–11; 2/19–24; 4/7–1

##### Zu 3.3 Rezipientenführung

Rezipientenführung, die im wesentlichen durch sprachliche Kohäsionsmittel erreicht wird, ist im vorliegenden Text nur in Ansätzen geleistet. Es ist nicht immer ohne Probleme feststellbar, wovon die Rede ist. Auf der Satzebene ist Kohärenz teilweise realisiert, da Verknüpfungen vorgenommen wurden (v. a. durch Konjunktionen). Viele Sätze stehen jedoch relativ unverbunden nebeneinander (z. B. Seite 1, Satz 2 und 3; 2/22–29 = 3 Sätze). Die einzelnen Abschnitte des Teiltextes sind bis auf wenige Ausnahmen sprachlich nicht aufeinander bezogen. Es fehlen einleitende, hinführende und abschließende Sätze.

### Zu 3.4 Angemessenheit der sprachlichen Mittel

Es werden zahlreiche Wortformen und Formulierungen verwendet, die eher der mündlichen Sprache zuzuordnen sind. Auffällig ist z. B. der häufige Gebrauch von *finden*, den ich hier nicht im einzelnen auflisten möchte.

Als weitere, eher dem mündlichen Diskurs zuzuordnende Beispiele wären zu nennen:

- 1/26 Es kommt oft vor, ....
- 2/5f. ... kein ungarisches Äquivalent für ein deutsches Wort bekommt und deswegen bei der Übersetzung Schwierigkeiten hat.
- 2/13f. Aber die Fortgeschrittenen bekommen ...
- 2/23f. ... damit wir die Unterschiede zwischen den Wörtern besser sehen.
- 2/27f. ... mache ich eine Tabelle
- 4/7 ... in der Tabelle durchlesen, sehen wir gleich ...

Unüblich für die Textsorte *Seminararbeit* ist der hier vorwiegend verwendete persönliche Stil (häufige Verwendung der 1. Person Singular), die ein weiteres Indiz für die Orientierung an der Mündlichkeit darstellt. Zudem fällt der unmotivierte Wechsel zwischen *man*, *wir* und *ich* negativ auf. Angemessener wäre ein entpersonalisierter Stil. Zum Beispiel:

- 1/1 ... kann man feststellen → ist festzustellen
- 1/5 ... verwendet man → werden .... verwendet
- 1/25 ... habe ich die richtige Übersetzung → Die richtige Übersetzung ist .... zu finden.
- 2/1 Nach diesem kurzen Überblick stelle ich fest, ... → kann entfallen  
Der Nebensatz müßte in diesem Fall in einen Hauptsatz umgeformt werden.

In einigen Fällen müßte anstatt des Indikativs textsortenentsprechend eher der Konjunktiv verwendet werden, um die

Subjektivität oder die Relativität der Aussage zum Ausdruck zu bringen.

### Zu 3.5 Richtigkeit und Genauigkeit

Aufgrund der Kürze und der Ausschnitthaftigkeit des Teiltexes sind diesbezüglich kaum Aussagen zu machen. Bei der vergleichenden Liste (= Seite 3, nicht hier aufgeführt) sind Mängel in der Genauigkeit der Darstellung festzustellen, da die quantitativen Zuordnungen zu den einzelnen Komponenten nicht durchgehend nach demselben Prinzip erfolgen.

### Zu 3.6 Ästhetische Angemessenheit

Durch oft wiederholte Formulierungen, die zudem teilweise schriftsprachlich unangemessen sind, entspricht der Text kaum der Forderung nach einer gewissen Variabilität des Ausdrucks. Die Komplexität des Textes scheint – aufgrund häufiger Verwendung von Hypotaxen – eher gewährleistet. Dieser positive Eindruck wird jedoch dadurch relativiert, daß in den Teilsätzen des öfteren verzichtbare Aussagen artikuliert werden (vgl. 2.1).

## 4.3 Ergebnisse der Teiltextanalyse

Daß eine gut ausgebildete Basiskompetenz in der Fremdsprache vorhanden ist, läßt sich daraus schließen, daß auf der Ebene ›Richtigkeit der Sprachnorm‹ in den Teilbereichen Orthographie und Syntax kaum Fehler auftreten. Im Teilbereich Morphologie gibt es einige Normverstöße, die jedoch nicht auf allgemeine Regelunkenntnis zurückzuführen sein dürften, da vergleichbare Fälle in der Mehrzahl richtig geschrieben sind. Es dürfte sich eher um fehlendes Problembewußtsein im konkreten Fall handeln. Im Teilbereich Lexik werden einige Einzelwörter nicht entsprechend der Sprachnorm eingesetzt. Etwas häufiger sind Fehler, die auf die inkorrekte Verwendung einzelner lexikalischer Teilkomponenten bei komplexen Formulierungen zurückzuführen sind.

Auf der zweiten Ebene des Analysers ist festzustellen, daß der Text in allen Teilbereichen Mängel aufweist. Einerseits wird zu ausführlich, aber wenig informativ formuliert, andererseits fehlen erwartbare Erläuterungen. Auch der Textaufbau erfolgt nicht konsequent. Die hier festgestellten Defizite können m. E. nicht alle als typisch für Fremdsprachenlerner angesehen werden, da es sich hier um von der jeweiligen Einzelsprache relativ unabhängige textuelle und daher übertragbare Kompetenzen handelt.

Die Schriftsprachlichkeit im allgemeinen jedoch und die Textsorte im besonderen stellen Anforderungen, denen hier nur teilweise Rechnung getragen wurde. Sowohl der Gesamttext als auch der Teiltext lassen eine deutlich erkennbare Gliederung vermissen. Seitenzahlen, Inhaltsverzeichnis und Literaturverzeichnis sollten selbstverständlich sein, sind hier aber nicht vorhanden. Die für schriftliche Texte charakteristische Aufhebung der gemeinsamen Sprechsituation, die eine – in der vorliegenden Seminararbeit nur in Ansätzen gelungene – Rezipientenführung erfordert, die ausschließlich in dem ›Text auf dem Papier‹ (Nussbaumer) geleistet werden muß, ist wiederum eine allgemeine schriftsprachliche Fähigkeit. Sie kann jedoch insofern als für Fremdsprachenlerner besonders schwierig betrachtet werden, als der Muttersprachler eher über die in diesem Zusammenhang relevanten lexikalischen und syntaktischen Mittel und Formulierungsmuster verfügt.

Die verwendeten sprachlichen Mittel sind vielfach gekennzeichnet durch eine Nähe zur Mündlichkeit, die für die Textsorte *Seminararbeit* nicht angemessen ist. Im mündlichen Diskurs (auch im Rahmen eines Lexikologie-Seminars) wären die meisten dieser Formulierungen

nicht zu beanstanden. Aus dieser Tatsache könnte man schließen, daß ein Problembewußtsein hinsichtlich der Schriftsprachlichkeit und der Textsorte nicht angemessen entwickelt ist bzw. nicht entwickelt werden konnte. Die geringe sprachliche Variabilität im vorliegenden Text dürfte ihre Ursache nicht nur im mangelnden Problembewußtsein hinsichtlich dieser Forderung haben, sondern auch darin, daß die relevanten schriftsprachlichen Mittel nur in beschränktem Maße zur Verfügung stehen.

#### 4.4 Vergleich mit anderen Seminararbeiten

Ein Vergleich mit anderen Arbeiten aus diesem Seminar zeigt, daß die Mehrzahl der vorgelegten Texte ähnliche Mängel aufweist wie der oben analysierte. Orthographie, Morphologie und Syntax entsprechen weitgehend der Norm. Im Bereich der Lexik gibt es Normverstöße vor allem dann, wenn mehrgliedrige lexikalische Einheiten (Formulierungen) verwendet werden.

Innerhalb der zweiten Rasterebene sind bei einem Großteil der Arbeiten Defizite festzustellen, insbesondere jedoch innerhalb der dritten (Angemessenheit bezüglich der Fachsprachlichkeit und der Textsorte), wobei es sich – wie bereits oben erwähnt – nicht nur um spezifische Probleme der Fremdsprachenlerner handelt. Daß die erforderliche Strukturierung des Textes größtenteils nicht geleistet wurde, kann z. B. nicht auf fehlende Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch zurückgeführt werden. Richtigkeit und Genauigkeit (3.5) und Rezipientenführung (3.3) betrifft dagegen sowohl allgemeine textuelle als auch spezifisch fremdsprachliche Fähigkeiten. Drei Beispiele zu 3.5 aus den vorliegenden Arbeiten mögen dies verdeutlichen:

1. Innerhalb eines Textes taucht sowohl »Kaffeefahrt« als auch \*»Kaffefahrt« auf.
2. \*»mst zu sehr hohem Preis« wird interpretiert als »mit zu sehr hohem Preis« anstatt »meist zu sehr hohem Preis«.
3. Ein gegebenes Stichwort wird als nicht verzeichnet im Wörterbuch genannt, obwohl es tatsächlich eingetragen ist.

In den beiden ersten Fällen ist die Fehlleistung wahrscheinlich ausgelöst durch nicht ausreichende Sprachbeherrschung, hätte aber vermieden werden können, wenn das Prinzip der Richtigkeit und Genauigkeit wissenschaftlichen Arbeitens beachtet worden wäre. Eindeutig gegen dieses Prinzip verstößt das dritte Beispiel.

Die Angemessenheit der sprachlichen Mittel (3.4), die sowohl Angemessenheit bezüglich der Schrift- und Fachsprachlichkeit als auch Angemessenheit bezüglich der Textsorte betrifft, wird bei fast allen vorliegenden Arbeiten nicht genügend berücksichtigt. Formulierungen wie »ich hatte folgende Wörter«, »ich bin damit einverstanden«, »finde ich nicht praktisch«, »was ich gut finde«, »wirklich mehr«, »ganz lang« fallen auf durch ihre Nähe zur Mündlichkeit. Auch erwartbare Forderungen hinsichtlich Variabilität und Komplexität von Syntax und Textstruktur werden von den meisten Texten nicht erfüllt.

### **5. Schriftsprachliche und textsortenspezifische Kompetenzen müssen erworben werden**

Schriftsprachliche und textsortenspezifische Kompetenzen zu entwickeln ist ein Prozeß, der vor allem dann erfolgreich verläuft, wenn ein aktiver – d. h. handlungs- und produktionsorientierter – Umgang mit relevanten Textsorten ermöglicht wird. Für Fremdsprachlerner, die in der Regel einen weit eingeschränkteren Zugang zu deutschen Texten haben,

ist die bewußt herbeigeführte Auseinandersetzung mit den linguistischen und formalen Erfordernissen relevanter Textsorten unabdingbare Grundlage für die Ausbildung notwendiger schriftsprachlicher und fachsprachlicher Fähigkeiten. Es dürfte also ein legitimes Anliegen innerhalb eines Germanistikstudiums sein, Studierende in die Lage zu versetzen, ihre spezifischen schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Fremdsprache Deutsch in Bezug auf für sie relevante Texte zu erweitern und zu optimieren, indem sie die Möglichkeit haben, sich mit genuin studiumsrelevanten Textsorten auseinanderzusetzen. Es muß in diesem Zusammenhang auch gefragt werden, was Studierende während ihres Germanistikstudiums wirklich lernen sollten, was vorrangig im Studium gefördert werden sollte. Wenn man die neueren Veröffentlichungen über Schreibseminare liest, hat man den Eindruck, daß vor allem praktische Tätigkeiten (wie z. B. Kochrezepte aufschreiben) und selbstreflexive und ästhetische Erfahrungen (mit dem Ziel literarischen Schreibens) Grundlage der Textproduktionen sind. Daß studienrelevante Textsorten wie z. B. Seminararbeiten nur in den wenigsten Fällen »von selbst« gelingen, habe ich zu zeigen versucht. Daß vieles davon jedoch lernbar ist und auch gelernt werden muß, wird schon dadurch deutlich, daß sich Schreiben auch hier an vorfindlichen Ordnungen orientiert. Das vorgestellte Textanalyseraster erlaubt es, Sprache und Struktur eines Textes differenziert wahrzunehmen, und es eröffnet so die Möglichkeit, differenziert darüber zu reden. Dies wiederum kann als Basis für eine gezielte individualisierte Textoptimierung dienen:

»An Texten ist einzelnes einzeln benennbar und in seiner Qualität beurteilbar. Mein Text kann in gewisser Hinsicht mangelhaft sein und hat doch in gewisser Hinsicht

Qualitäten. [...] Was einzeln benennbar und beurteilbar ist, kann vielleicht auch ein Stück weit einzeln geübt und gelernt werden.« (Nussbaumer 1996: 107)

Erarbeitung und Einübung der »alltäglichen Wissenschaftssprache« und ihrer formalen Kriterien sollte also »unter Nutzung der Resultate, die tagtäglich in der Praxis entstehen« (Ehlich 1999: 22), erfolgen, wie dies z. B. mittels der vorgestellten Kriterien möglich ist. Die Studierenden können so eigene und fremde Seminararbeiten analysieren und durch Selbstevaluation und/oder peerevaluation (vgl. Krohn 1997: 157) Verantwortung für eigene Lernprozesse übernehmen. Durch die selbst erarbeiteten Lösungen wird ein effizienteres Lernen gewährleistet als durch vorgegebene Anleitungen. Voraussetzung ist allerdings, daß ein kompetenter Berater und/oder gelungene Vergleichstexte zur Verfügung stehen. Zudem muß vor der endgültigen Abgabe einer Seminararbeit ein zeitlicher Freiraum zur Überprüfung und Überarbeitung des (vorläufigen) Textes vorhanden sein. Es ist aber auch möglich, bereits abgeschlossene Arbeiten anhand des Analyserasters zu bearbeiten, um daraus für zukünftige Aufgaben zu lernen.

Die praktische Umsetzung innerhalb eines Seminars kann auf verschiedene Weise erfolgen. Hierzu einige Vorschläge:

1. Nach einer ersten Durchsicht der Arbeiten werden durch den Seminarleiter Fehlerschwerpunkte bestimmt, für die dann gemeinsam Lösungsvorschläge erarbeitet werden. Anschließend erfolgt die Kontrolle und Optimierung des eigenen Textes.
2. Eine gut gelungene Arbeit dient in Verbindung mit dem Analyseraster als Grundlage der Selbstevaluation und individuellen Textoptimierung. Die erarbeitete Lösung wird zur Diskussion gestellt.
3. Die Texte werden ausgetauscht. Die anhand des Analyserasters (+/- Korrekturtext) gemachten Wahrnehmungen werden thematisiert, diskutiert und Lösungen vorgeschlagen.
4. Die Texte werden in Kleingruppen diskutiert (peer evaluation). Die entdeckten Fehlerschwerpunkte und relevante Lösungsvorschläge werden anschließend im Seminar diskutiert und überarbeitete Fassungen angefertigt.

Es geht also hierbei um eine studienintegrierte Sprachqualifizierung innerhalb der Fachseminare. Sprachpraktische Seminare haben einen festen Standort im Curriculum und sind unverzichtbar für den Aufbau grundlegender Sprachkompetenzen. Sie müssen m. E. aber durch eine wissenschaftssprachliche Qualifizierung innerhalb der Fachseminare ergänzt werden (die sich nicht auf die Vermittlung der Fachterminologie beschränkt), wenn das Germanistikstudium im Ausland mit dem Ziel verbunden ist, die Studierenden in die »alltägliche Wissenschaftssprache« des Deutschen einzuführen. Daß es nicht leicht sein wird, dies an den Universitäten zu realisieren, da ja dafür kostbare Studienzeit abgegeben werde müßte, darauf weist Ehlich hin (1999: 23).

### Literatur

- Baurmann, Jürgen: »Zur Didaktik und Methodik des Schreibens«. In: Baurmann, Jürgen (Hrsg.): *Homo Scribens: Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung*. Tübingen: Niemeyer, 1993, 299–318.
- Beneš, Eduard: »Die formale Struktur der Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht«. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache*. München: Fink, 1981.
- Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache*. München: Fink, 1981.
- Dressler, Wolfgang U.: »Textuelle Kohäsionsverfahren in der Wissenschaftssprache«, *Fachsprache* 5 (1983), 51–57.
- Ehlich, Konrad: »Alltägliche Wissenschaftssprache«, *Info DaF* 26, 1 (1999), 3–24.

- Ebenfalls erschienen in: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Praxisprüfstand; Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnung – Interkulturelles Lernen. Beiträge der 26. Jahrestagung DaF 1998 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 52)*. Regensburg: FaDaF, 1999, 1–30.
- Feilke, Helmuth; Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch – Zur Einleitung*. Stuttgart: Klett, 1996, 7–13.
- Krings, Hans P.: »Schreiben in der Fremdsprache – Prozeßanalysen zum ›vierten skill‹«. In: Antos, Gerd; Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 1989, 377–436.
- Krohn, Dieter: »Leistungsbewertung schriftlicher Texte zwischen Produkt- und Prozeßorientierung: Eine Problem-skizze«. In: Kupetz, Rita (Hrsg.): *Vom gelenkten zum freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Freiräume sprachlichen Handelns*. Frankfurt a. M.: Lang, 1997, 153–164.
- Ludwig, Otto: »Vom diktierenden zum schreibenden Autor«. In: Feilke, Helmuth; Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch*. Stuttgart: Klett, 1996, 16–28.
- Nussbaumer, Markus: »Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen?« In: Feilke, Helmuth; Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch*. Stuttgart: Klett, 1996, 96–112.
- Schäfer, Stefan; Siegel, Martin: »Textkonzeption und Wissenschaftsspracherwerb«, *Info DaF* 25, 6 (1998), 695–701.
- Schneuwly, Bernhard: »Der Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens«. In: Feilke, Helmuth; Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch*. Stuttgart: Klett, 1996, 29–39.
- Schwanzer, Viliam: »Syntaktisch-stilistische Universalien in wissenschaftlichen Fachsprachen«. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache*. München: Fink, 1981, 213–230.
- Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. I. Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeption – Übungsformen. Vorträge der Fachtagung vom 4.9.–7.9.1991 in Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 37)*. Regensburg: FaDaF, 1993.
- Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. II. Aufgaben und Übungen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 38)*. Regensburg: FaDaF, 1993.