

Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch

Exemplarische Analyse von *intertextuellen Prozeduren*¹

Lisette Mächler

► Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, den Erwerbsprozess wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch anhand intertextueller Prozeduren zu rekonstruieren. Dabei wird auf ein Korpus von auf Spanisch und auf Deutsch verfassten akademischen Texten zurückgegriffen, das eine Reihe von Schreibprodukten desselben Autors auf unterschiedlichen Erwerbsstufen umfasst. Anhand dreier Textauschnitte wird der Erwerbsprozess exemplarisch dargestellt.

1. Einleitung

Das wissenschaftliche Schreiben wird in der neueren Schreibforschung als Handlungskompetenz aufgefasst, die sich als »Entfaltungs-« oder »Aneignungsvorgang« gestaltet und sich über mehrere stufenartig ablaufende Phasen entwickelt (vgl. Pohl 2007). Beim Erwerb dieser Kompetenz spielt unter anderem die akademische Sozialisation des Verfassers eine entscheidende Rolle. Wenn der wissenschaftliche Schreibnovize zum Beispiel an einer deutschen Hochschule studiert, wird er im Laufe des Studiums eine Reihe von Seminararbeiten verfassen, um das wissenschaftliche Schreiben zu üben. Mit jeder neu verfassten

¹ Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem laufenden Dissertationsprojekt »Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch« von Lisette Mächler.

Seminararbeit, die per se als »didaktische Paralleltextart zum *Wissenschaftlichen Artikel*« gilt (Ehlich 2003: 20), eignen sich die Studenten das benötigte wissenschaftliche Handwerkszeug sukzessive an, bis sie in der Lage sind, komplex angelegte Arbeiten wie eine Bachelor- oder eine Masterarbeit zu verfassen.

Über das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache Deutsch lautet hier der Konsens: Nicht-Deutsch-muttersprachige Studenten stehen beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch vor großen Schwierigkeiten. Die Komponente Fremdsprache fällt der Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens zur Last. Neuerdings erheben sich aber Stimmen, die diese Problematik aus einer anderen Perspektive beleuchten: Nicht-muttersprachige Studenten können durchaus beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch von ihrem »fremdsprachlichen Status« profitieren und müssen nicht unbedingt als »gehandikapt« gelten (Kaluza 2009: 35), wenn sie Texte in der Wissenschaftssprache Deutsch verfassen. Die Tatsache, dass viele dieser fremdsprachigen Studierenden bereits ein Erststudium in ihren Heimatländern absolviert haben, macht sie zu Schreibern mit wissenschaftlicher Erfahrung, was ihnen beim Abfassen von wissenschaftlichen Texten von Vorteil ist.

Dieser Fall tritt beispielsweise bei Studenten einer kolumbianischen Universität ein, die Deutsch als Fremdsprache im Rahmen einer »Licenciatura«¹ studieren. Im Laufe ihres Studiums schreiben sie Essays, Protokolle, Rezensionen und Berichte, bevor sie im letzten Studiensemester ihre Abschlussarbeit in der L1 Spanisch verfassen. In diesen Arbeiten lassen sich die bereits im Laufe des Studiums erworbenen wissenschaftlichen Textkompetenzen erkennen. Die Abschlussarbeiten zeugen u. a. von einer angemessenen sprachlichen Darstellung der Forschungsergebnisse, von einer guten Führung der Argumentation und ansatzweise von einem adäquaten Umgang mit der Forschungsliteratur. Wenn diese Studenten aber nach Abschluss ihres Erststudiums in Kolumbien ein Zweitstudium in Deutschland aufnehmen – in der Regel einen Masterstudiengang –, stehen sie vor der Aufgabe, wissenschaftliche Texte auf Deutsch zu verfassen. Daran knüpft das laufende Dissertationsprojekt an, das den Rahmen der vorliegenden exemplarischen Analyse bildet. Bei der Analyse von Fallbeispielen wird der Frage nachgegangen, welche wissenschaftlichen Textkompetenzen die Studierenden nach Beendigung ihres Studiums erworben haben. Außerdem wird untersucht, welche dieser Kompetenzen auf das Schreiben von akademischen Texten in der Fremdsprache Deutsch übertragen werden, bzw. ob dabei (sogar) in der L2 Deutsch neue wissenschaftliche Textkompetenzen erworben werden. Zu

¹ Es geht um den Studiengang »Philologie und Fremdsprachen« an der Universidad Nacional de Colombia. Nach erfolgreicher Beendigung des Studiums bekommen die Studenten den Abschluss »Licenciado en Filología e Idiomas«, »was in Kolumbien einer Lehrbefähigung entspricht« (Mejía/Rüger 2010: 1710).

den in Anlehnung an Steinhoff (2007) vertieft zu analysierenden wissenschaftlichen Textkompetenzen zählen der Umgang mit fremdem Gedankengut und Quellen, die Art der Argumentation, die Form, wie der Autor auf sich selbst verweist, die Kritikäußerung und die Begriffsbildung. Das zu untersuchende Korpus umfasst eine Reihe von studentischen Schreibprodukten derselben Autoren mit ähnlicher akademischer Sozialisation auf unterschiedlichen Erwerbsstufen: 1.) die in Kolumbien im Rahmen des Erststudiums DaF verfasste Abschlussarbeit auf Spanisch; 2.) die Seminararbeiten, die im Rahmen eines Zweitstudiums an einer deutschen Hochschule entstanden sind; 3.) die im Rahmen des Zweitstudiums an einer deutschen Hochschule verfasste Masterarbeit.

Der Erwerbsprozess wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch wird im vorliegenden Beitrag anhand der *intertextuellen Prozeduren* rekonstruiert, d. h. anhand jener sprachlichen Ausdrücke, die einen Bezug zu anderen wissenschaftlichen Publikationen zulassen. Es gilt nun nachzuprüfen, ob die bereits in der L1 Spanisch erworbenen intertextuellen Prozeduren auf das Schreiben akademischer Texte in der L2 Deutsch übertragen werden. Ebenfalls soll festgestellt werden, wie die intertextuellen Prozeduren sprachlich realisiert werden und ob beim Schreiben von akademischen Texten auf Deutsch weitere intertextuelle Prozeduren erworben werden, die in den spanischsprachigen Texten nicht vorkommen.

2. Zur Intertextualität in studentischen Schreibprodukten

Intertextuelle Prozeduren sind den »wissenschaftlichen Textprozeduren« zuzuordnen, also »historisch gewachsene[n], sozial etablierte[n] Routinen des wissenschaftssprachlichen Handelns« (Steinhoff 2009b: 169), die »mit den generellen Anforderungen an das wissenschaftliche Handeln in Verbindung stehen« (2009a: 101 f.).¹ Zu den intertextuellen Prozeduren zählt Steinhoff jene sprachlichen Elemente, die sich »auf der Textoberfläche in Form einzelner Wörter, Kollokationen und Konstruktionen« zeigen (2009b: 169) und dem Zweck dienen, den Bezug zu anderen Publikationen herzustellen. Steinhoff zufolge gehören sie zu den wichtigsten wissenschaftlichen Textprozeduren, weil sich daran die »Wissenschaftlichkeit eines Textes« messen lässt (ebd.).

Im Hinblick auf die Ontogenese wissenschaftlicher Intertextualität wurde von Pohl (2007) festgestellt, dass dieser Entwicklungsprozess additiv verläuft: Die wissenschaftliche Intertextualität lässt sich in der Anfangsphase des Studiums als eine

¹ Je nach wissenschaftlichem Zweck unterscheidet Steinhoff (2007) fünf verschiedene Prozeduren: die verfasserreferentiellen Prozeduren, die intertextuellen Prozeduren, die konzessiv-argumentativen Prozeduren, die begriffsbildenden Prozeduren und die textkritischen Prozeduren. In diesem Beitrag werden lediglich die intertextuellen Prozeduren analysiert.

»entwicklungsbedingte implizite (nicht kontrollierte) Intertextualität« charakterisieren, die mit zunehmender Schreiberfahrung zugunsten einer »explizit kontrollierten Intertextualität« abnimmt. In der ersten Entwicklungsstufe entstehen die studentischen Texte in starker Abhängigkeit vom fremden Quelltext. Zum Teil kann es zu plagiatsähnlichen Passagen kommen, wenn der vom Student geschriebene Text nicht vom fremden Text zu unterscheiden ist. In dieser Phase können aber auch inhaltliche oder formale Quellenverfälschungen vorkommen, wenn die Studenten versuchen, sich von der fremden Vorlage zu lösen und eigenständig zu formulieren. Das Vorkommen von Textentlastungszitaten ist ebenfalls für diese Phase charakteristisch. Diese dienen u. a. der Darstellung komplexer Sachverhalte, ohne sich mit dem Inhalt in reflexiver Form auseinandersetzen zu müssen. Mit dem Zitieren versuchen die Studenten, »einem Habitus wissenschaftlichen Schreibens zu folgen, ohne dessen funktionale Seite vollständig einlösen zu können« (Pohl 2007: 318). Zudem ist zu beobachten, dass die Studenten bei der Auswahl der zitierten bzw. referierten Passagen nach den Makroregeln des Auslassens und Selektierens vorgehen: epistemische, diskursive und argumentative Textteile werden weggelassen (vgl. Pohl 2007: 307 f.); das, was die Studenten nicht verstehen, wird nicht zitiert oder referiert. Im fortgeschrittenen Stadium, also bei der »explizit kontrollierten Intertextualität«, lösen sich die Studenten von der referierten Vorlage, werden Zitate ein- und ausgeleitet und zum Teil in positiver oder negativer Form kommentiert, und es werden epistemische und argumentative Aspekte wiedergegeben. Damit gilt die wissenschaftliche Intertextualität als entwickelt.

Die Aneignung intertextueller Prozeduren in studentischen Texten verläuft laut Steinhoff (2007) ebenfalls stufenartig. Die Studenten bedienen sich Zitier- und Verweisprozeduren bei der Wiedergabe fremden Wissens, die sich in vier verschiedene Muster gruppieren lassen: 1. Nomen und Verb und Zitat, 2. Nomen und Präposition und Zitat, 3. Konjunktivgebrauch, 4. implizite Integration von Zitaten (vgl. ebd.: 287–321). Im Laufe der akademischen Sozialisation lernen die Studenten, diese Muster nach den kontextadäquaten Erwartungen einzusetzen. In der ersten ontogenetisch bedingten Phase, nämlich der der »Imitation/Transposition«, orientieren sich die Studenten an ihnen bekannten Mustern – z. B. aus dem Wissenschaftsjournalismus –, was sich an sprachlichen Ausdrücken wie »nach Meinung einiger Linguisten« (ebd.: 308) erkennen lässt. Die Verwendung des Konjunktivs geschieht in dieser Phase in Anlehnung an den mündlichen Diskurs, der den Konjunktiv II vorzieht. Es kann zudem zum arbiträren Einsatz vom Konjunktiv und Indikativ kommen: Der Leser kann dann das vom Studenten stammende Wissen vom wiedergegebenen Wissen nicht unterscheiden. Die Strategie der impliziten Integration von Zitaten kommt in studentischen Texten vor, wenn sich die Studenten der Relevanz der zitierten Passage bewusst sind, allerdings die Bemühungen einer reflexiven Verarbeitung des fremden Wissens ausgespart bleiben. Lediglich an der formalen Markierung der zitierten Stelle lässt sich erkennen, dass es sich dabei um ein Zitat han-

delt. In der zweiten Phase, der Phase der »Transformation«, probieren die Studenten die bereits »entdeckten« Muster immer wieder aus: Entweder kommt das Muster »Nomen und Präposition und Zitat« häufig vor, wobei die Präposition *nach* übermäßig verwendet wird, oder es wird das gleiche Verb verwendet, um Zitate einzuleiten. Beim Versuch, unabhängig von der Vorlage zu schreiben, können »Formulierungsverstöße« vorkommen; kleine sprachliche Fehler wie »mit Anlehnung an« (ebd.: 301) sind zu beobachten. In der dritten Phase – der »kontextuellen Anpassung« – steht den Studenten ein ausgefeiltes Ausdrucksinventar zur Verfügung, um Zitate einzuleiten, unterschiedliche Positionen gegenüberzustellen und aufeinander zu beziehen. In dieser Phase ist das Variieren verschiedener Muster charakteristisch. Der Aneignungsprozess von Zitierprozeduren erfolgt nach Steinhoff (2007: 320) in drei Schritten: »Reproduktion«, »Reflexion«, »Kritik«. Zunächst werden die Inhalte lediglich »reproduziert« und weder aktiv noch kritisch wiedergegeben; das wiedergegebene Wissen wird als »enzyklopädisch« verstanden und nicht in Frage gestellt (ebd.: 320). In einem weiteren Schritt setzt die reflexive Phase ein. Steinhoff zufolge tritt hier anstelle des enzyklopädischen ein »eristisches Wissenschaftsverständnis«¹ ein (ebd.: 320). An der sprachlichen Oberfläche ist dieser Schritt daran festzumachen, dass der zitierte Autor als Handelnder auftritt und die Handlungen des zitierten Autors kategorisiert und bewertet werden. Schließlich sind die Studenten in der Lage, sich kritisch mit den wiedergegebenen Inhalten auseinanderzusetzen: Fremde Forscherpositionen werden nun aufeinander bezogen und einander gegenübergestellt. Das ist ein Zeichen dafür, dass die Studenten die Forscherrolle übernommen haben (vgl. ebd.: 321).

Ähnliche erwerbsbedingte Merkmale lassen sich in den studentischen Schreibprodukten chilenischer Studierender erkennen. In einer experimentellen Studie hat Soto (2009) festgestellt, dass in den schriftlichen Produkten von chilenischen Studenten des zweiten Studienjahrs wenig zitiert bzw. paraphrasiert wird; wenn doch Bezug auf fremde Texte genommen wird, dann wird das fremde Wissen in unreflektierter Form wiedergegeben und es werden epistemische Elemente ausgelassen. Soto führt dies darauf zurück, dass die Studenten über keine ausreichenden Fachkenntnisse verfügen (ebd.: 154). Zudem beobachtet Soto das Fehlen von Sprechhandlungsverben des Kritisierens oder In-Frage-Stellens: In den wenigen Arbeiten, in denen explizit Kritik am fremden Wissen geübt wird, orientiert sich der studentische Schreiber an den Mustern der Kritikäußerung in politischen Texten und nicht an denen wissenschaftlicher Texte.

In vergleichender Perspektive ist an dieser Stelle auf die Arbeiten von Stezano Cotelo (2006, 2008) und Kaiser (2002, 2003) einzugehen: Stezano Cotelo (2006) hat bei der Untersuchung der Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminarar-

¹ Zum Begriff *Eristik* vgl. Ehlich (1993).

beiten deutscher und ausländischer Studenten festgestellt, dass die Studenten verschiedene Verfahren einsetzen, um das Wissen aus der Sekundärliteratur zu verarbeiten und in ihren Texten sprachlich zu fassen. Zunächst dominiert die Strategie des »zitierenden sprachlichen Handelns«, wobei diese in Kombination mit »Auslassungen« von Textstellen aus dem fremden Text und »Umformulierungen« in der Äußerungsdimension des wiedergegebenen Inhalts auftritt (ebd.: 97). In Arbeiten fortgeschrittener Studenten finden sich Strategien des »Umformulierens« und »Zusammenfassens« sowohl in der Äußerungsdimension als auch in der propositionalen Dimension des wiedergegebenen Wissens. Da diese Fähigkeiten komplexer Natur sind, können sie laut Stezano Coteló nur allmählich im Laufe des Studiums erworben werden (ebd.). Die Entwicklung ist am Einsatz der Verarbeitungsstrategien und der sprachlichen Darstellung des verarbeiteten Wissens abzulesen: Zunächst wird zitiert, dann umformuliert und in einem dritten Schritt zusammengefasst bzw. begrifflich gebündelt. Auffälligkeiten lassen sich in den Schreibprodukten ausländischer Studenten finden: Bei der sprachlichen Darstellung des verarbeiteten Wissens greifen die Studenten zu Auslassungs- oder Kürzungsstrategien, um die sprachliche Komplexität der wiederzugebenden Textstelle zu umgehen. In Texten ausländischer Studenten kann es vorkommen, dass sprachlich anspruchsvolle Textstellen aus dem Bezugstext entweder nicht übernommen werden oder beim Versuch, diese umzuformulieren, in ihrem propositionalen Gehalt verändert werden. Vor allem die Textpassagen, die wichtige Elemente des Forschungsprozesses abbilden, werden verkürzt dargestellt. Dies kann zum Beispiel dazu führen, dass die eristische Struktur des Bezugstextes, jene Struktur, die für deutsche wissenschaftliche Texte charakteristisch ist, aufgehoben wird (ebd.: 111). Bei der sprachlichen Darstellung des wiedergegebenen Wissens fallen in den Arbeiten von ausländischen Studenten die Schwierigkeiten beim Umgang mit den Ausdrücken der »alltäglichen Wissenschaftssprache« (s. Abschn. 3.2) auf (Stezano Coteló 2008: 273 f.). Kaiser (2002) befasst sich in ihrer komparatistischen Untersuchung mit der Frage nach der Kulturgeprägtheit von studentischen Arbeiten, die von Spanisch-Muttersprachlern in Venezuela und von Deutsch-Muttersprachlern in Deutschland verfasst wurden. Im Hinblick auf die Intertextualität stellt sie fest, dass sich beim Zitieren und Referieren keine deutlichen kulturgeprägten Unterschiede zwischen den deutschen und den venezolanischen Arbeiten finden lassen. Lediglich hinsichtlich der Quantität des referierten fremden Wissens ist ein deutlicher Unterschied zu erkennen: In deutschen Seminararbeiten wird häufiger zitiert und referiert, was Kaiser zufolge mit der starken Ausprägung der »Kriterien der Nachprüfbarkeit von Quellen und der Bezugnahme auf wissenschaftliche Autoritäten in der deutschen Wissenschaftstradition« (2003: 313) zusammenhängt. Im Gegensatz dazu werden in venezolanischen Arbeiten häufiger eigene kleine empirische Untersuchungen durchgeführt, in denen die eigene Interpretation und die Darstellung der eigenen Position im Vordergrund stehen.

3. Anmerkungen zur methodischen Vorgehensweise

Im Anschluss an die oben skizzierten Untersuchungsergebnisse wurden für die folgende Analyse bestimmte intertextuelle Prozeduren ausgewählt, an denen sich der Entwicklungsprozess wissenschaftlichen Schreibens erkennen lässt.

In Anlehnung an Steinhoffs Zitier- und Verweisprozeduren (vgl. Abschn. 2) sowie an Stezano Cotelos Strategien zur Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens (vgl. Abschn. 2) sollen folgende Aspekte als Leitfaden für die Analyse dienen:

1. Welcher Muster bedient sich der Student, um den Bezug zu anderen Publikationen herzustellen?
 - Wie wird die verwendete Quelle eingeführt?
 - Wird der Konjunktiv – wenn dieser im studentischen Text vorkommt – funktional richtig eingesetzt?
2. Wie wird der Autor des fremden Wissens einbezogen?
 - Wird der Autor lediglich als Urheber der wiedergegebenen Stelle genannt?
 - Tritt der Autor im studentischen Text als Handelnder auf?
3. Wie wird das Wissen aus der Forschungsliteratur im studentischen Text verarbeitet?
 - Werden Strategien des Umformulierens und/oder des Zusammenfassens eingesetzt?
 - Kommen evtl. Kürzungen oder Auslassungen von Textstellen vor, die den Sinn der Quelle verfälschen? Und in diesem Fall: Welche Textstellen werden verkürzt dargestellt?

Eng mit den o. a. Fragen verbunden sind die Sprechhandlungsverben, die in wissenschaftlichen Texten, vor allem in Textkommentierungen und Literaturbesprechungen, häufig vorkommen. Die Kategorisierung »Sprechhandlungsverben« in der Wissenschaftssprache Deutsch geht auf Fandrych (2002) zurück (s. auch Fandrych 2004, 2005, 2006). Darunter fasst er jene Verben zusammen, »mit denen sprachliche Handlungen einfacher oder komplexer Natur benannt werden können, selbst wenn ihre Sprechhandlungsbedeutung metaphorisch abgeleitet ist« (Fandrych 2002: 3). Diese Verben ordnet Fandrych der »allgemeinen Wissenschaftssprache« zu, was Ehlich (1999) bereits als »Alltägliche Wissenschaftssprache« eingeführt hatte (vgl. auch Ehlich 1993, 1995, 1999), also jenem Ausdrucksrepertoire der deutschen Wissenschaftssprache, das dem Alltag entstammt, aber im wissenschaftlichen Kontext eine neue Bedeutung erlangt. Die Sprechhandlungsverben tragen demnach eine »wissenschaftsspezifische Bedeutung«, die »sich aber nicht ohne weiteres aus der alltagsprachlichen Bedeutung ableiten [lässt]« (Fandrych 2002: 3). Aus diesem Grund bereiten nicht nur die Sprechhandlungsverben, sondern generell die Ausdrücke

der alltäglichen Wissenschaftssprache DaF-Studierenden besondere (Verständnis- und Verarbeitungs-)Schwierigkeiten. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden das Augenmerk besonders auf die Sprechhandlungsverben im Rahmen intertextueller Prozeduren gerichtet.

4. Erwerb der intertextuellen Prozeduren in der Fremdsprache Deutsch – exemplarische Untersuchung eines Fallbeispiels

Insgesamt werden drei Textausschnitte analysiert, die aus drei verschiedenen akademischen, von demselben Studenten verfassten Arbeiten stammen. Bei den Arbeiten handelt es sich um 1. die in Kolumbien im Rahmen des DaF-Erststudiums auf Spanisch verfasste Abschlussarbeit, 2. die erste im Rahmen eines DaF-Masterstudiums auf Deutsch verfasste Seminararbeit und 3. die auf Deutsch verfasste Masterarbeit.

Für die Analyse der intertextuellen Prozeduren wurde in den genannten Arbeiten gezielt nach den Textstellen gesucht, in denen die Bezüge auf die Fachliteratur deutlich zu erkennen sind. Das Kapitel »theoretischer Rahmen« der analysierten Arbeiten scheint für die Analyse der Intertextualität geeignet zu sein. Dort werden die für die jeweiligen Arbeiten relevanten Kernbegriffe aus unterschiedlichen Perspektiven vorgestellt, d. h. unter Einbeziehung verschiedener Texte aus der Sekundärliteratur und unter Berücksichtigung verschiedener Forschermeinungen. Dabei kommen intertextuelle Prozeduren zum Einsatz: Sie dienen u. a. dem Zweck, Begriffe einzuführen und den Gegenstand darzustellen (vgl. Graefen/Moll 2011: 107). Zur besseren Übersicht dient die folgende Tabelle mit den Eckdaten der drei Texte:

Kürzel	Entstehungsjahr	Textsorte	Fach	Textbeispiel aus Kapitel:	Standort	Sprache
2.1.D	WiSe 2006	Abschlussarbeit	Linguistik	Marco Teórico	Kolumbien	Spanisch
2.2.D	SoSe 2009	Seminararbeit	Linguistik	Theoretischer Teil	Deutschland	Deutsch
2.3.D	SoSe 2010	Masterarbeit	Didaktik	Theoretische Grundlagen	Deutschland	Deutsch

4.1 Analyse der kolumbianischen Abschlussarbeit

Bei dem ersten zu analysierenden Textbeispiel handelt es sich um eine Textstelle aus der Abschlussarbeit (*trabajo de grado*) eines kolumbianischen Studierenden aus dem Fach Linguistik. Thema der Arbeit waren die Kollokationen im DaF-Unterricht. Im Kapitel »Marco Teórico« definiert der Studierende die »Kollokationen« aus linguistischer Sicht und geht auf die Übersetzungsproblematik und mögliche Interferenzfehler ein.

Im Folgenden sind die ersten Absätze aus dem Unterkapitel zur Bestimmung der »Kollokation« zu finden:

En la psicología de la mente se dice que existen diversos tipos de conexiones que se pueden dar entre las palabras. Todo ese tipo de conexiones o enlaces que se dan entre palabras las regula nuestra mente. Entre esas conexiones o asociaciones se encuentran las que tienen una relación de coordinación, subordinación, sinonimia, antonimia y la que es objeto de este estudio la de colocación.^a

Ejemplo:

Salz streuen (esparcir sal)

En la semántica se entiende por colocación la relación que existe entre palabras que aparecen a menudo juntas y siguen unas ciertas reglas de combinación o dicho de otra manera son compatibles.

En el »Linguistisches Wörterbuch 2«^b aparece el significado de colocación como la posibilidad o probabilidad de que unidades léxicas aparezcan juntas en un sintagma debido a las relaciones sintagmáticas que se den entre dichas unidades léxicas.

Ejemplo:

*blondes Haar (*blondes Haus)^c*

El lingüista británico J. R. Firth dice con respecto a las conexiones de palabras lo siguiente: »*charakteristische, häufig auftretende Wortverbindungen, deren Miteinanderkommen auf einer Regelmäßigkeit gegenseitiger Erwartbarkeit beruht, also primär semantisch (nicht grammatisch) begründet ist*«^d. Son colocaciones expresiones en alemán como *Sport treiben (practicar deporte), in Anspruch nehmen (reivindicar, reclamar), etc.* Pero no todas las combinaciones o conexiones de palabras son colocaciones.

^a MÜLLER, Bernd-Dietrich. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. Tübingen: Langenscheidt, 1994. p. 13.

^b LEWANDOWSKI, Theodor. Linguistisches Wörterbuch 2 I – R. Heidelberg-Wiesbaden: Quelle y Meyer, 1994. p. 549.

^c Cabello rubio (*casa rubia)

^d FIRTH, J. R. Citado por LÓPEZ, Mario Kollokationen – ein vernachlässigtes Thema in der Wortschatzarbeit En: Zielsprache Deutsch. Ismaning. No. 28 (jul-sept. 1997); p. 139. Traducción: »una combinación de palabras característica que se presenta a menudo, cuya aparición conjunta se basa en la regulación de que se espere que aparezcan juntas, es decir, está basado semánticamente y no gramaticalmente«.

Textausschnitt 2.1.D¹

¹ »In der Psychologie des Geistes sagt man, dass es verschiedene Verbindungstypen zwischen den Wörtern gibt. Diese Verbindungen zwischen den Wörtern werden von unserem Geist reguliert. Darunter finden sich die Koordinationen, die Subordinationen, die Synonyme, die Antonyme und die Kollokationen, die Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung sind. Beispiel: *Salz streuen*. In der Semantik versteht man unter Kollokation die Verbindung zwischen den Wörtern, die häufig zusammen erscheinen und die bestimmten Kombinationsregeln folgen oder anders gesagt kompa-

Generell ist festzuhalten, dass der Studierende über ein mehr oder weniger gut aufgebautes Ausdrucksinventar verfügt, um auf fremdes Wissen Bezug zu nehmen. Das vom Studierenden präferierte Muster »Präposition und Quelle/ Teildisziplin und Verb« kommt in den folgenden Äußerungen vor: »*En la psicología de la mente se dice*«, »*En la semántica se entiende por*«, »*En el >Linguistisches Wörterbuch 2< aparece el significado*«. Die Verwendung der Präposition »en« (in auf Deutsch) in Verbindung mit der Quellenangabe ist in wissenschaftlichen Texten auf Spanisch nicht üblich – obwohl sie durchaus vorkommen kann –, erinnert aber an journalistische Texte. Anzuerkennen ist, dass der Studierende eine umfassende Definition von »Kollokation« anstrebt, indem er ihre Bestimmung aus der Perspektive zweier Teildisziplinen zu beleuchten versucht. Allerdings entspricht die Tatsache, dass kein Wissenschaftler aus dem Bereich zu Wort kommt, sowie die fehlende Quellenangabe – zumindest für die »semantische Definition« – nicht den wissenschaftlichen Konventionen. Der Leser muss sich mit einer Definition »aus dem Bereich der Semantik« zufriedengeben, ohne dass die semantische Forschungsrichtung näher beschrieben wird.

Die Konsultation linguistischer Werke für die Bestimmung des Begriffs »Kollokation« beschränkt sich in der analysierten Arbeit auf das Nachschlagen in einem Fachwörterbuch und auf die Wiedergabe eines Zitats des »britischen Linguisten Firth«¹. Während der Inhalt aus dem »Linguistischen Wörterbuch 2« in distanzierter Form mittels des Verbs *aparecer* (= erscheinen) wiedergegeben wird, tritt Firth im Text als Handelnder auf. Eine reflexive Auseinandersetzung mit dem wiedergegebenen Inhalt aus dem »Linguistischen Wörterbuch 2« und mit Firth ist nicht gegeben, statt dessen beschränkt sich der Studierende darauf, Beispiele für Kollokationen anzugeben. Ebenso wenig wird mit dem neutralen Sprechhandlungsverb *decir* der wissenschaftlichen Position Rechnung getragen, die Firth als Wissenschaftler innehat. Positiv zu bewerten ist aber der Versuch, den Wissen-

tibel sind. Im »Linguistischen Wörterbuch 2« erscheint die Bedeutung von Kollokation als die Möglichkeit oder Wahrscheinlichkeit, dass lexikalische Einheiten zusammen in einem Syntagma aufgrund der syntagmatischen Beziehungen zwischen diesen lexikalischen Einheiten erscheinen. Beispiel: *blondes Haar* (**blondes Haus*). Der britische Linguist J. R. Firth sagt über die Verbindungen zwischen den Wörtern Folgendes: (Zitat). Kollokationen sind Ausdrücke auf Deutsch wie *Sport treiben*, *in Anspruch nehmen*, usw. Aber nicht jede Wortkombination ist auch eine Kollokation.« (übersetzt von L. M.)

¹ Firth wurde übrigens nicht im Original gelesen, sondern, wie der Student in der Fußnote kenntlich macht, in López Barrios (1997) wahrgenommen. López Barrios wiederum gibt Firth nach Bußmann (1990) wieder. Bei Bußmann wird die Bedeutung Firths als Wissenschaftler, der den Begriff *Kollokation* geprägt hat, hervorgehoben.

schaftler selbst zu Wort kommen zu lassen. An anderen Stellen der Abschlussarbeit¹ treten die Experten häufiger als Aktanten im Text auf, eingeleitet durch verschiedene Sprechhandlungsverben wie *distinguir* (= erkennen, unterscheiden), *definir* (= definieren), *considerar* (= berücksichtigen), *proponer* (= vorschlagen), *aconsejar* (= einen Rat geben), usw. Ebenfalls bedient sich der Studierende mehrfach des Musters »Name und Präposition und Zitat«, wobei auch die Präposition *según* (= laut) zum Einsatz kommt, die in spanischsprachigen wissenschaftlichen Texten angemessener als die vom Studierenden häufig verwendete Präposition *en* ist.

Bei der aus der »*psicología de la mente*« referierten Textpassage übersetzt der Studierende die Einleitung des Kapitels »Wie sind die Wörter im Gehirn miteinander verbunden?« aus der Fernstudieneinheit »Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung« vom Deutschen ins Spanische.² Diesmal gibt der Studierende die Herkunft des wiedergegebenen Wissens mit der Quellenangabe in der Fußnote an. Bei der Einbettung der übersetzten Passage in den eigenen Text bleibt der epistemische Charakter der Äußerung »*Die Gedächtnispsychologie ist zu dem Ergebnis gekommen*« auf der Strecke. Durch die Verwendung des Sprechhandlungsverbs *decir* (auf Deutsch sagen), das in spanischsprachigen wissenschaftlichen Texten aufgrund seiner »Neutralität« häufig verwendet wird (vgl. Sánchez Upegui 2011: 67 f.), wird der illokutive Gehalt der Äußerung *zu dem Ergebnis kommen* abgeschwächt. Die Wiedergabe der Forscherhandlung in simplifizierter Form ist vermutlich ontogenetischer Natur und nicht auf ein einzelsprachliches Phänomen zurückzuführen; die spanische Sprache verfügt über ein entsprechendes sprachliches Element, *llegar a la conclusión*, um die illokutive Kraft der Äußerung »zu dem Ergebnis kommen« wiederzugeben.

Die obige Analyse zeigt, dass der Studierende beim Verfassen der Abschlussarbeit auf Spanisch bereits über wissenschaftliche Textkompetenzen im Bereich der Intertextualität verfügt. Die im Abschnitt 3 gestellten Fragen lassen sich nun wie folgt beantworten:

¹ Aus Raumgründen kann auf die Analyse dieser Textstellen hier nicht näher eingegangen werden.

² Der Originaltext lautet: »Die Gedächtnispsychologie ist zu dem Ergebnis gekommen, daß die »riesige Informationszentrale Gedächtnis« (Rohrer 1984: 13) verschiedene Typen von Verbindungen zwischen den Einzelelementen aufweist (...) Hier sei nur festgehalten, daß Assoziationen zu einem Einzelwort in fünf grundlegende Typen der Verbindung eingeteilt werden können« (Müller 1994: 13).

1. Der Studierende operiert bereits mit verschiedenen Mustern: Die verwendeten Quellen werden sowohl mittels der Präposition »en« als auch mit verschiedenen Sprechhandlungsverben eingeführt. Auch wenn die Konventionen für die Wiedergabe fremden Wissens bekannt zu sein scheinen – was u. a. daran zu erkennen ist, dass der Studierende die Quellen in der Fußnote angibt und die formalen Kriterien für das Einfügen von Zitaten einhält –, wird zumindest an einer Stelle des angegebenen Beispiels das fremde Wissen nicht als solches markiert, bzw. wird der Urheber des wiedergegebenen Wissens nicht genannt.
2. Der Versuch des Studierenden, an einigen Stellen die zitierten Autoren selbst zu Wort kommen zu lassen, ist generell positiv zu bewerten. Allerdings zeigen sich noch Schwierigkeiten bei der Charakterisierung der Autorhandlungen; die Sprechhandlungsverben wurden dabei nicht funktional richtig eingesetzt.
3. Der Studierende formuliert insofern einzelne Passagen mit eigenen Worten um, indem er eine Textstelle aus dem Deutschen ins Spanische übersetzt. Nun stellt sich die Frage, ob das einfache Übersetzen als »Wissensverarbeitungsstrategie« gilt. In diesem Zusammenhang ist die Wiedergabe einer epistemischen Äußerung – eingeleitet mit *decir* (= sagen) für »zu dem Ergebnis kommen« – fehlgeschlagen. Hier zeigen sich also ebenfalls Schwierigkeiten bei der Auswahl der Sprechhandlungsverben.

Bei genauerer Betrachtung des angegebenen Textbeispiels ist ebenfalls zu erkennen, dass der Studierende die verschiedenen Positionen nicht aufeinander bezieht oder gegenüberstellt, sondern aneinanderreihet: »*En la psicología de la mente se dice*«, »*En la semántica se entiende por*«, »*En el ›Linguistisches Wörterbuch 2‹ aparece el significado*«, »*El lingüista británico J. R. Firth dice*«. Dies legt nahe, dass der Studierende unter Wissenschaft die *Addition* verschiedener wissenschaftlicher Positionen versteht und das eristische Wissenschaftskonzept noch nicht beherrscht bzw. verstanden hat.

4.2 Analyse der ersten Seminararbeit auf Deutsch

Das folgende Textbeispiel stammt aus der ersten Seminararbeit, die der Studierende im Rahmen eines DaF-Masterstudiengangs an einer deutschen Hochschule verfasst hat. Die Arbeit ist – zwei Jahre nach Beendigung des Erststudiums in Kolumbien – im Kontext einer Veranstaltung über Varietäten- und Textlinguistik entstanden. Das Thema der Arbeit ist die Textsorte Speisekarte und ihre besonderen Merkmale. Die zu analysierende Textstelle stammt aus dem »Theoretischen Teil« der Arbeit, in dem die Textsorte »Speisekarte« bestimmt wird:

Aus einer allgemeinsprachlichen Sicht könnte man einen Text als ein Bündel von Sätzen definieren, die zusammenhängen und ein Thema beinhalten. Brinker (vgl. 2001: 10ff.) weist darauf hin, dass die alltagssprachliche Verwendung des Wortes ›Text‹ sich stark von der linguistischen Verwendung unterscheidet. Im alltagssprachlichen Sinn wird mit einem Text gemeint eine (schriftliche) Einheit, die mehr als einen Satz auffasst und eine thematische Struktur hat (vgl. ebd.: 12). Im Gegensatz zu dieser Interpretation von Text wird der Begriff aus einer linguistischen Sicht je nach Forschungsansatz anders definiert. Adamzik (vgl. 2004: 39f.) versteht die vorhandenen Definitionen eher als eine ›Zusammenstellung von Aspekten‹. Brinker dagegen versucht, die dominierenden Perspektiven (strukturalistische, kommunikationsorientierte und alltagssprachliche Definitionen) zu vereinigen, indem er einen integrativen Begriff vorschlägt: »Der Terminus ›Text‹ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert« (Brinker 2001: 17).

Adamzik (vgl. 2004: 47f.) greift eher auf die Prototypentheorie zurück, um zu entscheiden, ob ein Objekt (in diesem Fall ›Text‹) zu einer Kategorie gehört oder nicht. Im Wesentlichen geht es darum zu differenzieren, ob ein Textexemplar ein guter Vertreter der Kategorie ist, d. h., ob dieses Exemplar die minimalen Merkmale eines Textes aufweist, wie z. B. Autor, Rezipient, Medium, also wie typisch das Exemplar für die Kategorie ›Text‹ ist.

Textausschnitt 2.2.D

Positiv zu bewerten ist der Versuch des Studierenden, den Textbegriff aus verschiedenen Perspektiven zu definieren: Angefangen mit einer »*allgemeinsprachlichen*« Definition von Text kontrastiert er diese Position mit der linguistischen Bestimmung von Text, und zwar »*je nach Forschungsansatz*«, wobei er an dieser Stelle zwei Vertreter der Textlinguistik zu Wort kommen lässt, nämlich »*Brinker*« und »*Adamzik*«, und ihre Auffassungen aufeinander bezieht. Dabei bedient sich der Studierende verschiedener sprachlicher Muster bzw. intertextueller Prozeduren und auch diverser Verarbeitungsstrategien.

Der Studierende distanziert sich zwar in der Äußerung »*Aus einer allgemeinsprachlichen Sicht könnte man einen Text als ein Bündel von Sätzen definieren, die zusammenhängen und ein Thema beinhalten*« durch die Formulierung »*allgemeinsprachliche Sicht*«, die Verwendung der *man*-Konstruktion und den Gebrauch des Konjunktivs II vom wiedergegebenen Inhalt, unterlässt aber dabei ein wichtiges Detail: Bei dieser Definition handelt es sich um die alltagssprachliche Definition von Brinker (vgl. Brinker 2005: 10).¹ Der Autor taucht erst in der darauf folgenden Äußerung als Aktant auf – »*Brinker (vgl. 2001: 10ff.) weist darauf hin, dass die alltagssprachliche Verwendung des Wortes ›Text‹ sich stark von der linguistischen Verwendung unterscheidet*«.

¹ Es mag eine Übertreibung sein, an dieser Stelle von Plagiat zu sprechen, die fehlende Markierung des übernommenen fremden Wissens ist aber ein Indiz dafür.

det« – ohne dass dabei ein expliziter Bezug zu Brinkers »*allgemeinsprachlicher Definition*« erstellt wird. Später paraphrasiert der Studierende erneut Brinkers alltagssprachliche Definition, wobei er diesmal mit der Verweisprozedur »(vgl. ebd.: 12)« die Urheberschaft der Äußerung markiert.

In der Konstruktion »*Im alltagssprachlichen Sinn wird mit einem Text gemeint eine (schriftliche) Einheit, die mehr als einen Satz auffasst und eine thematische Struktur hat* (vgl. ebd.: 12)« fallen der Gebrauch des Passivs und die falsche Verbstellung in der Satzklammer auf.¹ Obwohl der Studierende hier das Wissen von Brinker wiedergibt, zieht er die Verwendung einer unpersönlichen Konstruktion, nämlich der Passivkonstruktion, vor. Dabei verwendet er das Verb *meinen*, das laut Fandrych ein Sprechhandlungsverb der Gruppe »kritische Auseinandersetzung« ist, die »verschiedene Aspekte des sprachlichen Konflikts« bezeichnet (2002: 12). Die Formulierung »*wird gemeint*« ist also in sich widersprüchlich: Das semantische Potential von *meinen* verlangt einen konkreten Aktanten, eben jemanden, der diese Meinung vertritt. Wie Graefen und Moll betonen, »gibt die Einbettung der Wiedergabe mit Ausdrücken der Wortfamilie *meinen/Meinung* dem Gesagten den Charakter der Subjektivität« (2011: 108). Durch die passive Konstruktion entfällt der Aktant und dadurch auch der subjektive Charakter, so dass das Verb *meinen* das semantisch-funktionale Potential als Verb der kritischen Auseinandersetzung verliert.

Der nächste Bezug auf eine fremde Quelle geschieht mit der Äußerung »*Adamzik (vgl. 2004: 39f.) versteht die vorhandenen Definitionen eher als eine >Zusammenstellung von Aspekten<.*« Wenn man den Bezugstext (also den Originaltext von Adamzik) konsultiert und mit der o. a. sprachlichen Verarbeitung vergleicht, stellt man fest, dass der Studierende Adamziks Originalaussage stark verkürzt. Im Originaltext heißt es im Zuge der Diskussion über die Bestimmung vom »Text«, dass diese an sich nicht zulässig ist, weil sie nur Teilaspekte fokussiere:

»Angesichts dessen ist seit den 1980er Jahren der Streit um *eine* einheitliche und klare Definition von *Text* denn auch in den Hintergrund getreten und man bemüht sich um eine Überwindung der (teilweise nur vermeintlichen) Gegensätze durch integrative Ansätze, bei denen es weniger um eine Definition geht als um die Zusammenstellung von Aspekten, die sich in der Diskussion als wesentlich für die Charakterisierung und Beschreibung des Phänomens herausgestellt haben.« (Adamzik 2004: 39 f.)

Aus dieser Darstellung übernimmt der Studierende lediglich die »*Zusammenstellung von Aspekten*«. Die Redewiedergabe wird durch »*verstehen*« eingeleitet, das laut Fandrych zur Gruppe der Sprechhandlungsverben des logischen und praktischen Forschungshandelns gehört, deren Hauptfunktion die Darstellung der zum Forschungsprozess gehörigen essentiellen praktischen und mentalen Hand-

¹ Letzteres ist für die vorliegende Untersuchung nicht von Relevanz.

lungen eines Forschers ist (Fandrych 2002: 20). Die Reduzierung der Originalpassage auf die Proposition »Adamzik versteht die Definitionen als Zusammenstellung von Aspekten« kann in diesem Fall als funktional falsch bewertet werden, da es in der referierten Passage nicht um Adamziks komplexe Forscherhandlungen geht. Im angegebenen Zitat verweist Adamzik lediglich auf neue Entwicklungstendenzen bei der Definition des Begriffs *Text*. Im studentischen Text wäre es richtig gewesen, wenn der Studierende die Stelle mit dem Verb *zeigen* eingeleitet hätte. Nichtsdestotrotz ist der Versuch zu loben, sich von der Textvorlage zu lösen und den Inhalt in kompakter abstrakter Form wiederzugeben.

Der Studierende schließt an dieser Stelle mit einer Gegenposition zu Adamziks Beitrag an, wobei der zitierte Autor nicht nur als Aktant erwähnt wird, sondern mit einem direkten Zitat in Erscheinung tritt. Der Inhalt des Wiedergegebenen wird vom Studierenden sprachlich verarbeitet und mit der Äußerung »Brinker dagegen versucht, (...) zu vereinigen« eingeleitet. Mittels der Äußerung »dagegen« kontrastiert der Studierende beide Forscherpositionen, allerdings schwächt er Brinkers Textbestimmung durch das Verb »versuchen« ab. Zudem charakterisiert der Studierende in der subordinierten Konstruktion »indem er einen integrativen Begriff vorschlägt« den illokutiven Charakter dieser Äußerung als »Vorschlag« (Fandrych 2002: 11). Brinkers Textbestimmung, die im Originaltext keineswegs illokutiv als Vorschlag verstanden werden kann,¹ wird vom Studierenden als »Rat« oder »Empfehlung« gedeutet. Die Umformulierung des wiedergegebenen Wissens schlägt hier in illokutiver Hinsicht fehl. Ein Grund dafür könnte sein, dass der Studierende die Nuance des Ausdrucks »einer Auffassung Rechnung tragen«, wie sie im Originaltext von Brinker vorkommt, nicht versteht. Dieser gehört dem Ausdrucksinventar der alltäglichen Wissenschaftssprache an, die für nicht-deutsch-muttersprachige Studierende als schwierig gilt. Es ist also nicht weiter verwunderlich, dass der Studierende den illokutiven Charakter dieser Äußerung missinterpretiert.

Aus der obigen Analyse lässt sich schlussfolgern, dass der Studierende sich bereits beim Verfassen der ersten Seminararbeit auf Deutsch ontogenetisch auf einer höheren Stufe befindet als beim Verfassen der Abschlussarbeit auf Spanisch. Der Studierende setzt nicht nur die bereits bekannten intertextuellen Prozeduren funktional ein (Auftritt des Autors als Handelnder, Einsatz von Sprechhandlungsverben, etc.), sondern erweitert sein sprachliches Repertoire bei der Formulierung der fremden Forscherpositionen. Bezogen auf die vorab genannten Fragen (vgl. Abschn. 3) bedeutet das:

¹ Im Originaltext wird das Zitat wie folgt eingeleitet: »Dieser Auffassung trägt nur ein Textbegriff Rechnung, der es ermöglicht, den Text als eine sprachliche und zugleich kommunikative Einheit zu beschreiben. Die folgende Textdefinition entspricht dieser Bedienung [Zitat]« (Brinker 2005: 17).

1. Die verwendeten Quellen werden in der Regel mit Zitier- und Verweisprozeduren angegeben. An einer einzigen Stelle wird das fremde Wissen nicht als solches markiert. Der Studierende bedient sich bei der Einbettung von Zitaten und Paraphrasen verschiedener Sprechhandlungsverben. Das funktional-semantische Potential dieser Verben wurde allerdings nicht richtig erkannt und deswegen auch nicht zweckmäßig eingesetzt (Bsp. »*verstehen*«, »*wird gemeint*«).
2. Der Studierende lässt in seinem Text nicht nur die Autoren selbst zu Wort kommen, sondern ist bereits in der Lage, verschiedene Forscherpositionen aufeinander zu beziehen bzw. einander gegenüberzustellen.
3. Als Wissensverarbeitungsstrategie lässt sich die Verkürzung längerer Textpassagen interpretieren. Obwohl sich noch einige Schwächen bei der sprachlichen Verarbeitung des wiedergegebenen Wissens erkennen lassen – die sich zum Teil mit der Besonderheit der Ausdrücke der alltäglichen Wissenschaftssprache erklären lassen –, scheint der Studierende allmählich mit dem epistemischen Wissenschaftsverständnis vertraut zu werden.

4.3 Analyse der Masterarbeit

Mit den folgenden Zeilen leitet der Studierende in seiner Masterarbeit über »Eine Bedarfs- und Bedürfnisanalyse als Grundlage zur curricularen Planung« das Kapitel über die Begriffsbestimmung von »Curriculum« ein. Die Masterarbeit ist ca. drei Jahre nach der Abschlussarbeit in Kolumbien entstanden:

Konsens herrscht in der Forschungsdiskussion darüber, dass der Begriff Curriculum nicht einheitlich verwendet wird (vgl. Reisse 1975: 46; Westphalen 1985: 14). Deshalb wird zunächst erklärt, aus welchen Gesichtspunkten der Begriff definiert werden kann und was er beinhaltet.

Vereinfacht kann das Curriculum als ein Plan mit vier grundlegenden Basiskomponenten, nämlich Angaben über Lehr- und Lernziele, Unterrichtsmittel, Methoden und Erfolgskontrollen definiert werden, der für ein Fach oder eine Institution umgesetzt wird (vgl. Quetz 2007: 121).

Quetz (ebd.: 122) weist darauf hin, dass der englische Begriff *syllabus* als Synonym für *curriculum* verwendet wird. Er »bezeichnet aber eher die spezifische, zeitlich eingegrenzte Planung für ein einzelnes Fach oder einen Lehrgang« (ebenda.) und würde dem deutschen Begriff Lehrplan entsprechen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus ist die Unterscheidung zwischen produkt- oder prozessbezogenen Curriculumbegriffen (vgl. Reisse 1975: 50) als aufschlussreicher Aspekt des Terminus Curriculum zu betrachten. Im Folgenden gehe ich zunächst auf den produktbezogenen Curriculumbegriff ein.

Textausschnitt 2.3.D

Mit der ersten Äußerung »Konsens herrscht in der Forschungsdiskussion darüber, dass der Begriff Curriculum nicht einheitlich verwendet wird (vgl. Reisse 1975: 46, Westphalen 1985: 14)« vollzieht der Studierende eine Leistung des Zusammenfassens: Er abstrahiert die Kernaussage aus den verschiedenen Auffassungen der Sekundärliteratur über den Begriff »Curriculum« und konkretisiert diese als »Konsens«. Das Verfahren des Zusammenfassens ist laut Stezano Coteló eine komplexe Handlung, die eine »begriffliche Bündelung charakterisiert, die sich in der Regel in einem neuen, nicht im Bezugstext vorkommenden Symbolfeldausdruck manifestiert« (2006: 96). Im angegebenen Beispiel werden die verschiedenen Auffassungen zum »Konsens« synthetisiert, der sich in der »uneinheitlichen Verwendung des Begriffs Curriculum« komprimiert. Noch deutlicher lässt sich die vom Studierenden vorgenommene Zusammenfassung bei der begrifflichen Bündelung von »Lehr- und Lernziele, Unterrichtsmittel, Methoden und Erfolgskontrollen« zu »Basis-komponenten« erkennen. An diesen Beispielen zeigt sich die Leistung des Studierenden, verschiedene Auffassungen in knapper prägnanter Form wiederzugeben – eine Fähigkeit, die sich erst im Laufe der studentischen Sozialisation erwerben lässt (vgl. Stezano Coteló 2006: 97).

In der Äußerung »Vereinfacht kann das Curriculum als (...) definiert werden, (...)« werden weitere Verarbeitungsstrategien wissenschaftlichen Wissens eingesetzt, die sich sprachlich in den Ausdrücken »vereinfacht« und »definiert werden« niederschlagen. Mit der Verwendung des Ausdrucks »vereinfacht« greift der Studierende auf die Tatsache zurück, dass im Originaltext bei der Definition von »Curriculum« auf weitere Artikel des gleichen Sammelbandes hingewiesen wird, die sich mit weiteren Aspekten dieses Themas beschäftigen. Hier gelingt dem Studierenden also die Synthetisierungsleistung. Mit der Verwendung des Sprechhandlungsverbs *definieren* ohne den Modalverbgebrauch würde der Studierende die »originäre Forschungsleistung« (Fandrych 2002: 10) des Autors Quetz als Faktum darstellen. Aufgrund der Tatsache, dass er hier die Konstruktion »kann (...) definiert werden« verwendet, wird die Curriculum-Definition mit dem Modalverb *können* als Handlungsalternative modalisiert (vgl. Redder 2001: 314). Der illokutive Charakter der Originaläußerung, in der die Definition von Curriculum als Faktenwissen dargestellt wird,¹ wird dadurch nicht richtig reformuliert.

Bei der Verwendung des Konjunktivs II in der Äußerung »und würde dem deutschen Begriff Lehrplan entsprechen (vgl. ebd.)« wird das wiedergegebene Wissen in Frage gestellt. Man könnte also diese intertextuelle Prozedur als kritische Betrachtung des wiedergegebenen Inhalts interpretieren. Zu vermuten ist aber eher ein

¹ Im Bezugstext heißt es: »Ein Curriculum (lat. Jahresablauf, Weg) ist ein Plan für ein Fach oder eine Institution mit Angaben über Lehr- und Lernziele, Unterrichtsmittel, Methoden und Erfolgskontrollen (Art. 12, 18, 19)« (Quetz 2007: 121).

sprachlicher Formulierungsverstoß: Der Konjunktiv wird in Anlehnung an den mündlichen Gebrauch verwendet, »wo der Konjunktiv II den Konjunktiv I weitgehend verdrängt hat, auch gerade bei der Redewiedergabe« (Steinhoff 2007: 314).

In der analysierten Stelle kommt der Autor »*Quetz*« als Handelnder vor – eingeleitet durch »weist darauf hin«. Das Verb *hinweisen auf* gehört laut Fandrych zu den Sprechhandlungsverben,

»mithilfe derer beim Rezipienten gezielt und explizit Wissen aufgerufen wird, das für die aktuelle Argumentation relevant ist. Dabei kann es sich sowohl um Wissen um den Forschungszusammenhang handeln als auch um inner-textuelle Zusammenhänge. Diese Verben nehmen also wiederum Bezug auf den ›Wissensraum‹ des Hörers/Lesers (...), indem sie auf spezifisches höreseitiges Wissen verweisen und dem Hörer nahelegen, dieses für das Verständnis des vorliegenden Textzusammenhangs zu fokussieren« (Fandrych 2002: 21 f.).

An dieser Stelle stellt also der Studierende mittels »*weist darauf hin*« einen Bezug zum Wissen des Rezipienten her. Der Rezipient ist nun aufgefordert, das vorhandene Wissen über den Forschungszusammenhang um die Ausdrücke *Syllabus* und *Curriculum* aufzurufen. Man könnte dies als Versuch des Studierenden interpretieren, allmählich in die Forscherrolle zu schlüpfen und Teil der Wissenschaftsgemeinschaft zu werden. Um diese Vermutung zu verifizieren, sind aber weitere Untersuchungen notwendig.

Die Analyse der auf Deutsch verfassten Masterarbeit weist auf einen soliden Einsatz intertextueller Prozeduren hin, was mit einer Progression im wissenschaftlichen Schreiben einhergeht. Zu den zuvor vorgestellten Aspekten (vgl. Abschn. 3) lässt sich behaupten:

1. Einige Mängel wurden beim Einsatz bestimmter intertextueller Prozeduren festgestellt: Die Verwendung des Konjunktivs II ist an einer Stelle misslungen. Zudem wurde durch eine Modalisierungsprozedur der illokutive Charakter des Ausdrucks *definieren* fälschlicherweise entkräftet.
2. In der analysierten Stelle tritt der Autor einmal als Aktant auf; seine Handlung wird mit dem Verb *hinweisen auf* eingeleitet. Dadurch wird auf den Wissensraum des Rezipienten gezeigt. Dies lässt sich als Versuch des Studierenden interpretieren, mit dem Rezipienten in Kommunikation zu treten und allmählich die Forscherrolle zu übernehmen.
3. In dieser Phase der Entwicklung sind die neu erworbenen Handlungen des Zusammenfassens und Synthetisierens zu unterstreichen. Diese Kompetenzen sind als Indiz für eine fortgeschrittene akademische Sozialisation zu interpretieren.

5. Fazit

Die eingangs gestellte zentrale Frage, ob die bereits in der L1 Spanisch erworbenen intertextuellen Prozeduren auf das Schreiben von studentischen Texten in der L2 übertragen werden, kann bestätigt werden. In der obigen Analyse wurde festgestellt, dass sich die bereits im spanischsprachigen Text eingesetzten intertextuellen Prozeduren in den deutschsprachigen Arbeiten wiederfinden, wie beispielsweise der Bezug auf fremde Textstellen mittels Sprechhandlungsverben. Zudem konnte festgestellt werden, dass der Studierende in den fortgeschrittenen Arbeiten die intertextuellen Prozeduren durch weitere sprachliche Mittel realisiert. Anstatt sich beispielsweise eines neutralen Verbs wie *sagen* zu bedienen, ist der Studierende in der zweiten Phase des Studiums in der Lage, das sprachliche Repertoire zu erweitern und andere Sprechhandlungsverben wie *hinweisen auf* einzusetzen. Obwohl sich noch einige Schwierigkeiten bei der Verwendung von intertextuellen Prozeduren erkennen lassen, sprechen eine Reihe von Aspekten für die Progression des wissenschaftlichen Schreibens: Der Studierende kann bereits mit verschiedenen Mustern hantieren; er ist in der Lage, unterschiedliche Sprechhandlungsverben einzusetzen; zudem löst er sich allmählich von der wiedergegebenen Textvorlage.

In der zweiten Phase des Studiums fällt zudem der souveräne Umgang mit der Forschungsliteratur mittels Wissensverarbeitungsstrategien auf: Der Studierende fasst komplexe Sachverhalte zusammen und kann diese begrifflich bündeln, was ebenfalls als Beweis für die Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens verstanden werden kann. Insofern lässt sich abschließend festhalten, dass der Erwerbsprozess wissenschaftlichen Schreibens im Rahmen intertextueller Prozeduren mit zwei Prozessen/Strategien zu charakterisieren ist: Auf der einen Seite findet eine *kontextadäquate Übertragung* der im Spanischen erlernten intertextuellen Kompetenzen auf das Schreiben akademischer Texte in der L2 Deutsch statt. Auf der anderen Seite wird das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache Deutsch durch einen *Neuerwerb* intertextueller Prozeduren bereichert. Allerdings muss an dieser Stelle auf die Grenzen der vorliegenden Untersuchung hingewiesen werden: Der exemplarische Charakter der Analyse ließ es nicht zu, die studentische Schreibentwicklung in vollem Umfang darzustellen. Eine ausführlichere Untersuchung intertextueller Prozeduren, die den Erwerbsprozess wissenschaftlichen Schreibens umfassend rekonstruiert, wird im Rahmen des Dissertationsprojektes angestrebt.

Literatur

- Ehlich, Konrad: »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19 (1993), 13–42.
- Ehlich, Konrad: »Universitäre Textarten, universitäre Struktur«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 2003, 13–28.
- Ehlich, Konrad: »Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate«. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, 1995, 325–350.
- Ehlich, Konrad: »Alltägliche Wissenschaftssprache«, *Info DaF* 26 (1999), 3–24. Online zugänglich unter: http://www.iudicium.de/InfoDaF/downloads/InfoDaF_1999_Heft_1.pdf
- Fandrych, Christian: »Herausarbeiten vs. illustrate: Kontraste bei der Versprachlichung von Sprechhandlungen in der englischen und deutschen Wissenschaftssprache«. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven*. 2002. Online zugänglich unter: <http://www.euro-sprachenjahr.de/fandrych.pdf>
- Fandrych, Christian: »Bilder vom wissenschaftlichen Schreiben: Sprechhandlungsausdrücke im Wissenschaftsdeutschen: Linguistische und didaktische Überlegungen«. In: Wolff, Armin; Ostermann, Torsten; Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache: Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003 vom 29.–31. Mai 2003*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2004, 269–292 (Materialien Deutsch als Fremdsprache).
- Fandrych, Christian: »Räume und Wege der Wissenschaft: Einige zentrale Konzeptualisierungen von wissenschaftlichem Schreiben im Deutschen und Englischen«. In: Fix, Ulla et al. (Hrsg.): *Zwischen Lexikon und Text: Lexikalische, stilistische und textlinguistische Aspekte*. Leipzig: Verl. der Sächsischen Akademie der Wiss., 2005, 20–33.
- Fandrych, Christian: »Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache«. In: Ehlich, Konrad; Heller, Dorothee (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt a. M.: Lang, 2006, 39–61.
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie: *Wissenschaftssprache Deutsch. Lesen – verstehen – schreiben: ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt a. M.: Lang, 2011.
- Kaiser, Dorothee: *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben: Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg, 2002.
- Kaiser, Dorothee: »Nachprüfbarkeit« versus »Originalität« – Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 2003, 305–324.
- Kaluza, Manfred: »Wissenschaftliches Schreiben: Die Hausarbeit. Eine Bestandsaufnahme«, *Info DaF* 1 (2009), 35–52.
- Mejía, Alfonso; Rüger, Antje: »Deutsch in Kolumbien«. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter Mouton, 2010, 1709–1713.
- Pohl, Thorsten: *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer, 2007.
- Redder, Angelika: »Modalverben in wissenschaftlicher Argumentation – Deutsch und Englisch im Vergleich«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27 (2001), 313–330.
- Sánchez Upegui, Alexander Arbey: *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria, 2011.
- Soto, Guillermo: »Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios: Un estudio exploratorio«, *Literatura y Lingüística* 20 (2009), 141–157.

- Steinhoff, Torsten: *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer, 2007.
- Steinhoff, Torsten: »Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren: Ein Vorschlag zur kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte«. In: Dalmas, Martine; Foschi Albert, Marina; Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007–2008. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008)*. 2009a, 97–107.
- Steinhoff, Torsten: »Intertextuelle Prozeduren. Aneignungsprobleme und Förderungsmöglichkeiten«. In: Dalmas, Martine; Foschi Albert, Marina; Neuland; Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007–2008. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008)*. 2009b, 167–178.
- Stezano Cotelo, Kristin: »Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen«. In: Ehlich, Konrad; Heller, Dorothee (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt a. M.: Lang, 2006, 87–114.
- Stezano Cotelo, Kristin: *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse*. München: iudicium, 2008.

Bezugstexte:

- Adamzik, Kirsten: *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer, 2004.
- Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 6., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: E. Schmidt, 2005.
- Bußmann, Hadumod: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2. völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart: Kröner, 1990.
- López Barrios, Mario: »Kollokationen – ein vernachlässigtes Thema in der Wortschatzarbeit«, *Zielsprache Deutsch* 28, 3 (1997), 139–146.
- Müller, Bernd-Dietrich: *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin: Langenscheidt, 1994.
- Quetz, Jürgen: »Fremdsprachliches Curriculum«. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, 2007, 121–127.
- Rohrer, Josef: *Die Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen*. Bochum: Kamp, 1984.

► *Lisette Mächler*

Magisterstudium der Germanistik mit Schwerpunkt Linguistik an der Universität Hamburg. Doktorandin an der PH Freiburg im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Promotionsprojekt über den »Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch«. Dozentin für Deutsche Linguistik und Deutsch als Fremdsprache an der Universidad de Antioquia in Medellín, Kolumbien.