



**Sabine Schmölzer-Eibinger, Bora Bushati,
Christopher Ebner, Lisa Niederdorfer (Hrsg.)**

Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen

**Diagnose und Förderung wissenschaftlicher
Textkompetenz in Schule und Universität**

WAXMANN

Sabine Schmölzer-Eibinger, Bora Bushati,
Christopher Ebner, Lisa Niederdorfer (Hrsg.)

Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen

Diagnose und Förderung wissenschaftlicher
Textkompetenz in Schule und Universität



Waxmann 2018
Münster • New York



Publiziert mit Unterstützung der Karl-Franzens-Universität Graz

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3769-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8769-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Umschlagabbildung: © Robert Kneschke – Fotolia.com

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung	7
------------------	---

I Wissenschaftliches Schreiben – konzeptionelle Zugänge

Konrad Ehlich

Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit	15
---	----

Paul R. Portmann

Die Stimmen der Schreibenden Ein mesostruktureller Zugang zu wissenschaftlichen Texten	33
---	----

II Wissenschaftliches Schreiben in der Schule

Sabine Schmölzer-Eibinger

Warum haben Zebras Streifen? Eristische Literalität von Schülerinnen und Schülern	57
--	----

Karin Wetschanow

Die vorwissenschaftliche Arbeit Ein genreanalytischer Bestimmungsversuch	81
---	----

Kirsten Schindler, Sarah Rosell und Anne Gleis

Wissenschaftliches Schreiben an der Schule lernen? Überlegungen am Beispiel der Facharbeit	105
---	-----

Sara Rezat

Argumentative Textprozeduren als Instrumente zur Anbahnung wissenschaftlicher Textkompetenz Textprozeduren – Nutzungsweisen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe	125
--	-----

Lisa Schüler

Wissenschaftlich argumentieren lernen durch Materialgestütztes Schreiben	147
---	-----

III Wissenschaftliches Schreiben im Studium

Paul R. Portmann

Textstruktur und Textkompetenz

Der Weg Studierender zum wissenschaftlichen Text 173

Lena Decker und Gesa Siebert-Ott

Wissenschaft als diskursive Praxis

Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren 193

Brigitte Römmer-Nosseck, Frano P. Rismondo, Doris Pokitsch,

Nathalie Entringer, Jadpreet Kaur, Claudia Macho, Erika Unterpertinger,

Eva Zernatto und Lena Schoissengeyer

Pilotprojekt Schreibassistenzen in der Lehre

Die Wiener Writing-Fellows-Implementierung 219

Martin Steinseifer

Referieren

Struktur und Didaktik einer intertextuellen Kompetenz 241

Einleitung

Vor 14 Jahren widmeten Ehlich und Steets (2003) einen Sammelband dem Lernen und Lehren von wissenschaftlichem Schreiben an der Hochschule. Die in diesem Band gesetzten Impulse waren richtungsweisend für eine grundlegende Wende in der Schreibforschung und -didaktik im deutschsprachigen Raum. Kennzeichnend für diese Wende war u. a. Kruses (2003) Kritik an der damals an Universitäten vorherrschenden Auffassung, die Entwicklung „akademischer Literacy“ sei nicht Lehr- und Lerngegenstand im Studium, sondern vielmehr Voraussetzung für die Studierfähigkeit. Als ebenso anregend und fruchtbringend erwiesen sich die Untersuchungen von Feilke und Steinhoff (2003), welche die bisherige Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Schreiben um die Komponente der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz erweiterten. Seither wurden zahlreiche Erkenntnisse über die sprachlich-funktionale Beschaffenheit von Texten wissenschaftlicher Expertinnen und Experten sowie Studierender gewonnen. Ebenso wurden Modelle der Ontogenese wissenschaftlicher Textkompetenz von Studierenden (Pohl 2007; Steinhoff 2007) und didaktische Konzepte zur Förderung dieser Fähigkeit entwickelt (Bushati/Ebner 2015).

In der Folge ist klar geworden, dass die Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz schon vor dem Studienbeginn einsetzt und sich über das gesamte Studium hinweg vollzieht. Es ist daher nicht nur die Aufgabe der Universität, sondern auch bereits der Schule, diese zu fördern. Mit der Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit (Österreich) und der Facharbeit (Deutschland) wurde dies schulorganisatorisch auch bereits umgesetzt. Der Schule obliegt es nun, den Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz gezielt zu unterstützen und die dafür notwendigen sprachlichen Fähigkeiten zu vermitteln. (Anzumerken ist allerdings, dass es schon früher Aufgabe des Gymnasiums war, auf das Hochschulstudium vorzubereiten.) Schülerinnen und Schüler sollen am Ende der Oberstufe die Fähigkeit nachweisen, dass sie rezeptiv und produktiv so mit Texten umgehen können, wie dies im akademischen Kontext gefordert ist. Damit stehen nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Lehrkräfte vor einer großen Herausforderung. Auch die Schreibforschung und die Schreibdidaktik sind hier gefragt: Damit wissenschaftliche Textkompetenz auch außerhalb eines akademischen Kontextes entwickelt werden kann, braucht es spezifische didaktische Konzepte, die den Aufbau dieser Kompetenz ohne die im wissenschaftlichen Kontext (bzw. in der akademischen Lehre) gegebene diskursive Einbettung ermöglichen. Um hier didaktisch brauchbare Instrumente zu entwickeln, gilt es zunächst, den Entwicklungsstand wissenschaftlicher Textkompetenz in der Sekundarstufe II zu erheben und dann auf dieser Grundlage Konzepte zur Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz zu entwickeln.

Erste empirische Arbeiten, die die wissenschaftliche Textkompetenz von Schülerinnen und Schülern untersuchen, sind erst in jüngster Zeit entstanden (Schüler 2017). Im Projekt „Wissenschaftliches Schreiben. Die textlinguistische und erwerbs-

theoretische Bedeutung von wissenschaftlichen Textprozeduren“¹ wurde die wissenschaftliche Textkompetenz von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe erstmals empirisch erhoben, ein didaktisches Modell zu deren Förderung entwickelt und im Rahmen einer Interventionsstudie evaluiert. (Bushati/Ebner/Niederdorfer/Schmölzer-Eibinger, i. Dr.)

Die Fachbeiträge dieses Bandes, die zunächst im Rahmen des in Graz abgehaltenen Symposiums „Wissenschaftlich schreiben lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz“ als 5. Interdisziplinäres Symposium zur Fachdidaktik an der Schnittstelle zwischen Universität und Schule des Fachdidaktikzentrums der Geisteswissenschaftlichen Fakultät Graz am 25. und 26. Februar 2016 als Vorträge präsentiert wurden, bezeugen, dass großes Interesse an diesem Thema besteht.

In den hier gesammelten Aufsätzen wird bei der Betrachtung der akademischen Schreibkompetenzen ein Bogen vom wissenschaftlichen Schreiben in der Schule zum wissenschaftlichen Schreiben im Studium gespannt. Schwerpunkte sind dabei v. a. die Vorwissenschaftliche Arbeit in Österreich, die Facharbeit in Deutschland, das materialgestützte Schreiben in der Oberstufe und das studentische Schreiben am Anfang des Studiums. Den konzeptuellen Auftakt bilden die Aufsätze von Konrad Ehlich und Paul Portmann, in denen zunächst die dem Band zugrundeliegenden Grundbegriffe und theoretischen Konzepte diskutiert werden.

Welche Herausforderungen das wissenschaftliche Schreiben bereithält, stellt *Konrad Ehlich* dar, indem er die komplexen Zusammenhänge zwischen Wissenschaft, Wissen und Sprache sowie die davon abhängigen Transformationsprozesse auf dem Weg von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit differenziert beleuchtet. Das Wissenschaftlich-Schreiben-Lernen sieht er erst dann als Prozess sinnvoll gestaltet, wenn die Schreibqualifikation der Schreibenden unter didaktischer Anleitung bereits in der Schule ansetzt und an der Universität weiter gefördert bzw. fortgeführt wird.

Aus einer textlinguistisch-pragmatischen Perspektive untersucht *Paul Portmann* in seinem Beitrag die Frage der „Machart“ wissenschaftlicher Texte. Anhand der Analyse eines Expertentextes und dreier Texte von Studierenden wird nach dem Ort gesucht, an dem die wissenschaftliche Gestalt im wissenschaftlichen Text am konkretesten greifbar ist. Er macht damit auf ein bisher in der Forschung weitgehend vernachlässigtes Element wissenschaftlicher Texte aufmerksam: auf den „textuellen Abschnitt“ bzw. die „Mesoebene“, wo die grundlegenden Aufgaben wissenschaftlichen Handelns stattfinden. Mit dem Begriff des mesostrukturellen textuellen Elements (sog. Basiselement wissenschaftlicher Texte) eröffnet Portmann neue Möglichkeiten für die Analyse und die Rezeption wissenschaftlicher Texte.

Den thematischen Block zum wissenschaftlichen Schreiben in der Schule eröffnet *Sabine Schmölzer-Eibinger* mit der Darstellung eristischer Strukturen in Schü-

1 Bei diesem Projekt handelt es sich um ein von der Österreichischen Nationalbank gefördertes Projekt (2014–2016).

lerinnen- und Schülertexten, die im Rahmen einer Interventionsstudie entstanden sind. Die Autorin beleuchtet zunächst die Rolle der Eristik in der Wissenschaft als ein Mittel zum Erkenntnisgewinn und wie diese Kultur des Streitens anhand von spezifischen sprachlich-funktionalen Mustern an die Oberfläche wissenschaftlicher Texte getragen wird. Den Schwerpunkt des Beitrags bildet die Analyse von Schülerinnen- und Schülertexten mit Blick auf die Verwendung eristischer Strukturen. Es geht dabei um wissenschaftliche Einleitungen, die unmittelbar unter didaktischer Anleitung entstanden sind. Die Analyse zeigt, dass Schülerinnen und Schüler zwar durchaus bereits eristische Strukturen – imitierend oder lernersprachlich – verwenden, diese aber noch nicht erkenntnisbildend einsetzen.

Karin Wetschanow untersucht die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) als eine noch kaum erforschte Textsorte. Die Autorin führt eine qualitative Genreanalyse eines Korpus Vorwissenschaftlicher Arbeiten zu Themen unterschiedlicher Fachrichtungen durch. Im Fokus des Beitrags steht die Frage nach dem kommunikativen Zweck dieser Arbeiten und inwieweit sie sich von wissenschaftlich-akademischen unterscheiden. Die Autorin bezieht neben textuellen auch kontextuelle Faktoren der Textproduktion in die Analyse mit ein. Sprachliche und strukturelle Abweichungen von wissenschaftlichen Expertinnen- und Expertentexten interpretiert sie als Spuren der Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler beim Lösen der Schreibprobleme, die sich beim Verfassen der Vorwissenschaftlichen Texte und auch bei dem Versuch ergeben, den kommunikativen Zweck dieser Texte zu erfüllen. Abschließend diskutiert der Beitrag didaktische Implikationen für weitere Fördermaßnahmen.

Am Beispiel der Textsorte Facharbeit in Nordrhein-Westfalen zeigen *Kirsten Schindler*, *Sarah Rosell* und *Anne Gleis*, wie der Ausbau wissenschaftlicher „Schreibkompetenz“ in der Schule durch langfristige Beratung und konkretes Feedback unterstützt werden kann. Dafür wird ein Kooperationsprojekt zwischen der Universität zu Köln und einem Kölner Gymnasium vorgestellt, dessen Ziel es war, durch verschiedene Herangehensweisen das wissenschaftliche Schreiben in der Schule zu verankern. Die Autorinnen gewähren einen differenzierten Blick in die verschiedenen Phasen des Projekts und zeigen, in welchem Ausmaß wissenschaftliches Schreiben in der Schule möglich ist.

Mit den beiden anschließenden Beiträgen rückt die Untersuchung von Schreibprozessen noch weiter ins Zentrum. *Sara Rezat* beschäftigt sich mit den Nutzungsweisen konzessiver Textprozeduren durch Schülerinnen und Schüler beim Verfassen argumentativer Texte, die im Rahmen eines Scaffolding-Schreibarrangements entstanden sind. Die Unterscheidung zwischen „Instrumentalisierung“ und „Instrumentierung“ von Textprozeduren ermöglicht eine differenzierte Analyse der Texte und Interviews von Schülerinnen und Schülern. Die Ergebnisse lassen somit Aussagen sowohl über das Wissen der Schülerinnen und Schüler über Textprozeduren als auch über die Gebrauchsschemata, d.h. die kognitiven Prozesse bei der Nutzung von Textprozeduren, zu. Daraus leitet die Autorin Konsequenzen zur För-

derung der Schreibkompetenz im Hinblick auf die Anbahnung wissenschaftlichen Schreibens ab.

Wie sich die Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz mithilfe von profilierten, materialgestützten Aufgaben zu kontroversen Themen bereits in der Schule verankern lässt, präsentiert *Lisa Schüler* in ihrem Beitrag. Anhand von im Laufe des Schreibprozesses entstandenen Notizen und Gesprächssequenzen wird rekonstruiert, welche Lese-, Planungs-, Schreib- und Überarbeitungsstrategien Lernerinnen und Lerner verwenden, wenn sie für das Verfassen eines propädeutischen Textes Werke anderer heranziehen müssen.

Die darauffolgenden Beiträge behandeln das Thema des wissenschaftlichen Schreibens im Studium. Eröffnet wird dieser Teil von *Paul Portmanns* Einblicken in die Textstruktur wissenschaftlicher Texte von Studierenden. Exemplarisch analysiert der Autor Texte, die verschiedenen Phasen der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz zuzuordnen sind, und zeigt so, wie die Schreibenden im Laufe des Studiums etappenweise die Anforderungen des akademischen Schreibens schlussendlich bewältigen, indem sie strukturelle Aspekte der Vorlagentexte aufgreifen und selber zu benutzen lernen. Der Autor schließt mit der Feststellung, dass sich der Weg zum wissenschaftlichen Text dennoch als sehr lang und schwierig erweist und die Studierenden erst sehr spät im Studium das Bewusstsein für ihre auktoriale Rolle entwickeln.

Es sind eben diese Schwierigkeiten der Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben, die Anlass und Ausgangspunkt des didaktischen Förderkonzepts bilden, das im Beitrag von *Lisa Decker* und *Gesa Siebert-Ott* vorgestellt wird. Zuerst wird auf die Unterschiede zwischen in der Schule und an der Hochschule behandelten Textsorten aufmerksam gemacht, um die Übergangsschwierigkeiten zu erfassen. Das textprozedurenbezogene didaktische Konzept ist dafür konzipiert, Studienanfängerinnen und -anfänger in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben beim Übergang von Schule zur Universität zu unterstützen, damit sie schreibend erfolgreich am Diskurs teilnehmen können.

Ein bisher kaum behandeltes Modell der Unterstützung von Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben stellt die Pilotstudie von *Brigitte Römmel-Nosseck*, *Franco P. Rismondo*, *Doris Pokitsch*, *Nathalie Entringer*, *Jadpreet Kaur*, *Claudia Macho*, *Erika Unterpertinger*, *Eva Zernatto* und *Lena Schoissengeyer* dar. Die Besonderheit dieses Modells besteht in einem Beratungsverfahren, das Lehrveranstaltungsbegleitend sowohl Lehrende als auch Lernende unterstützt. Die Ergebnisse des Projekts zeigen zum einen eindeutig die positive Rolle des konstruktiven Feedbacks von Lehrenden schreibintensiver Lehrveranstaltungen an Studierende. Zum anderen unterstreichen die Autorinnen und Autoren auch, dass Studierenden möglichst früh eine realistische Selbsteinschätzung ihrer Schreibkompetenzen ermöglicht werden soll, damit sie früh genug entsprechende Förderangebote in Anspruch nehmen.

Im abschließenden Beitrag betrachtet *Martin Steinseifer* das in wissenschaftlichen Texten übliche und für wissenschaftliche Texte spezifische *Referieren* anderer

Stimmen aus dem Diskurs. Der Beitrag beschränkt sich nicht nur auf die Betrachtung der Entwicklung der Fähigkeit, wissenschaftlich angemessen zu referieren, sondern gibt auch Hinweise für die Modellierung didaktischer Settings zur Förderung der Fähigkeit, wissenschaftlich zu referieren.

Abschließend möchten wir unseren Dank Monica Csokay und Elisa Rauter für die sorgfältige Lektüre der Beiträge aussprechen und dem Vizerektor für Forschung und Nachwuchsförderung der Universität Graz, der die Veröffentlichung dieses Bandes finanziell unterstützt hat.

Gleichzeitig geht unser Dank an den Verlag und insbesondere an die Redakteurin des Verlags, Frau Beate Plugge, für die professionelle Betreuung während der Entstehung dieses Bandes.

Graz, im November 2017
 Sabine Schmölzer-Eibinger
 Bora Bushati
 Christopher Ebner
 Lisa Niederdorfer

Literatur

- Bushati, B. & Ebner, C. (2015). „Wie baut man eine Hundehütte“. Das Unterrichtsmodul „Wissenschaftliches Schreiben“ mit Fokus auf Studierende mit Deutsch als Zweitsprache. In S. Schmölzer-Eibinger & E. Thürmann (Hg.), *Schreiben als Lernen. Kompetenzentwicklung durch Schreiben in allen Fächern* (S. 267–292). Münster: Waxmann.
- Bushati, B., Ebner, C., Niederdorfer, L. & Schmölzer-Eibinger, S. (i. V.): *Wissenschaftlich Schreiben lernen in der Schule*. Baltmannweiler: Schneider.
- Ehlich, K. & Steets, A. (Hrsg.) (2003). *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York, De Gruyter.
- Feilke, H. & Steinhoff, T. (2003). Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 112–128). Berlin/New York, De Gruyter.
- Kruse, O. (2003). Schreiben lehren in der Hochschule – Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 95–111). Berlin/New York, De Gruyter.
- Pohl, Th. Pohl, T. (2007). *Ontogenese wissenschaftlicher Textkompetenz*. Tübingen: Niemeyer [= Reihe Germanistische Linguistik 271].
- Schüler, L. (2017). *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Baltmannweiler: Schneider.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Max Niemeyer.

I
Wissenschaftliches Schreiben
– konzeptionelle Zugänge

Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit¹

1 Schreibqualifizierung

Für die wissenschaftliche Sozialisation der Studierenden stellt sich angesichts der Bedeutung von textueller Schriftlichkeit in den Institutionen der Wissenschaft die Aufgabe, ihre eigene diskursive Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit zu transformieren. Diese Aufgabe hat bereits in der schulischen Sozialisation erste wichtige Etappen didaktischer Bearbeitung erfahren – bzw. hätte sie dort erfahren müssen. Zwar hat in den deutschsprachigen Schulsystemen, die auf ein Abitur oder eine Matura zulaufen, die Schule prinzipiell die didaktische Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler für ein akademisches Studium auch sprachlich hinreichend zu qualifizieren. Aufbauend auf der Annahme, dass in der Primarstufe die literale Basisqualifikation II (s. Ehlich, 2005; 2013) erfolgreich vermittelt worden ist, müsste im Unterricht Deutsch der beiden Sekundarstufen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten sein, dass sie diese akademische sprachliche Qualifizierung sich erarbeiten. Gerade die Sekundarstufe II wäre der Ort einer hinreichenden schriftsprachlichen Ausstattung der Lernenden für die universitäre Fortsetzung ihrer Lernbiographie – so die Unterstellung. Sie steht freilich zunehmend im Widerspruch zur faktischen Entwicklung. Die Ausweitung der Zahl derer aus jeder Jahrgangskohorte, die die gymnasiale, auf das Abitur zulaufende Sekundarstufe II absolvieren, von früher unter 10% auf gegenwärtig 30 bis 50% (vgl. Kämper-van den Boogaart, 2013) ist als didaktische Herausforderung noch immer gerade einmal in Ansätzen bearbeitet und lehrplanmäßig umgesetzt worden. Das Resultat ist eine bildungsdidaktische Illusion, der sich sowohl die Schule wie die Universität hinsichtlich der sprachlichen Qualifizierung der Studierenden hingeben.

Diskursive Befähigungen für die Teilnahme und Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs wie insbesondere die akademische Schreibbefähigung sind bleibende Qualifizierungsdesiderate. Schreibbüros und vergleichbare hochschuldidaktische Innovationen antworten auf diese Aufgabe; sie tun dies freilich keineswegs flächendeckend, und ihre Arbeit wird innerhalb der Universität kaum angemessen gewürdigt.

Die *Schreibbefähigung* ist für das wissenschaftliche Arbeiten in nahezu allen Fakultäten und Disziplinen unabdingbar. Die Anforderungen, die sich daraus für die Qualifikation der Lernenden ergeben, sind für das Gelingen der Arbeit der Institution Universität unaufgebbar. Sofern schulische Sozialisation als hinreichend für

1 Dieser Artikel ist die gekürzte Fassung eines Vortrages beim Grazer Kolloquium; eine ausführlichere Fassung wird für die Homepage des Verfassers <http://www.ehlich-berlin.de/> vorbereitet.

den Übergang zur Universität weiterhin angesehen werden soll, sind entsprechende Bildungsziele und ihre didaktische Umsetzung gleichfalls unaufgebbbar. Möglicherweise muss sich freilich die Gesellschaft von dieser scheinbaren Selbstverständlichkeit auch lösen, indem wissenschaftliche Schreibqualifizierung in ein universitäres Propädeutikum eingesetzt wird, das etwa an die Stelle der zum Teil gestrichenen 9. gymnasialen Jahrgangsstufe für diejenigen Schülerinnen und Schüler tritt, die ernsthaft vorhaben, ihre Bildungsbiographie *universitär* fortzusetzen (vgl. Lenzen, 2014).

2 Wissenschaftliche Terminologien und Alltägliche Wissenschaftssprache

Schriftliche Textualität ist für Gesellschaften, die zu Recht als „Wissensgesellschaften“ bezeichnet werden können, das Fundament für die Gewinnung und Tradierung des gesellschaftlichen Gesamtwissens. Dessen Gewinnung und Tradierung geschieht zentral als Wissenschaft. Für Wissenschaft ist Schriftlichkeit und schriftliche Textualität² grundlegend. Wissenschaftliches Wissen ist hochgradig differenziert und wird disziplinar verwaltet. Dafür ist die Entfaltung des Symbolfeldes³ bis hin zu einer Zahl von deutlich mehr als einer Million Wörtern charakteristisch. Die disziplinäre Aufspaltung der Wissenschaft hat als sprachliche Konsequenz die Entwicklung einer umfänglichen Menge von Fachterminologien, die wesentliche Träger der Wissenskompexion sind (vgl. Ickler, 1997).

Die linguistische Erforschung von Wissenschaftskommunikation hat sich lange fast ausschließlich auf diesen Aspekt konzentriert. Erst neuerdings ist ein anderer Aspekt dieser Kommunikation, nämlich die *Alltägliche Wissenschaftssprache* (AWS) (Ehlich, 1999), in den Blick geraten. Die Praxis wissenschaftlichen Kommunizierens ist aber gerade auf sie wesentlich angewiesen, wissenschaftliche Diskurse wie das wissenschaftliche Schreiben bedienen sich dieser Alltäglichen Wissenschaftssprache. Die Alltägliche Wissenschaftssprache ist ein Ensemble sedimentierten wissenschaftlichen Wissens. Dieses Wissen verdankt sich der neuzeitlichen Wissensentwicklung, die sich von der mittelalterlichen Wissenschaftsform her, der scholastischen Wissenschaft, ausgebildet hat und sich von ihr absetzt. Anders als in der scholastischen Wissensorganisation tritt *Wissensinnovation* ins Zentrum wissenschaftlicher Praxis. Forschung als innovativer Prozess entfaltet sich im Widerspruch zum bestehenden, in kanonischen Texten fundierten Wissen. Die wissenschaftliche Streitkultur wird in

2 Im von mir entwickelten Textbegriff wird die vollumfängliche Gleichsetzung von Text und Schrift aus systematischen, linguistisch-pragmatischen Gründen kritisiert. Vielmehr wird schriftliche Textualität von mündlicher Textualität systematisch unterschieden (s. Ehlich, 2007, Bd. III).

3 Zum Feld- und Prozedurenkonzept der Funktionalen Pragmatik s. Ehlich, 2010³; Ehlich, 2016⁵; Redder, 2008; Hoffmann, 2016.

der neuzeitlichen Wissenschaft zu einer zentralen Kommunikationsform (vgl. Redder, Heller & Thielmann, 2014; da Silva, 2014). Die moderne Eristik ist grundstürzend, ihr reichen Formen aus der literarisierten antiken Rhetorik nicht aus. Das *explorative Argumentieren* (Ehlich, 2014) bekommt einen grundlegenden Stellenwert. Es orientiert sich an der „Sache“, um die es bei einem zweiten zentralen Element neuzeitlicher Wissenschaft neben der Wissensinnovation geht, bei der *Empirizität*. Eristik als wissenschaftliches Kerngeschehen hat wichtige textuelle Konsequenzen, nicht zuletzt eine erweiterte kommunikative Kontrolle auf Seiten der Schreibenden. Wesentliche Formen textueller Schriftlichkeit in der wissenschaftlichen Kommunikation nutzen die Alltägliche Wissenschaftssprache.

Zu den Modellierungen von wissenschaftlichem Wissen, die in der AWS abgebunden sind und so dem erfolgreich wissenschaftlich Sozialisierten für seine eigene textuelle Schriftlichkeit zur Verfügung stehen, gehört die elementare Sichtweise von *Wissenschaft als Prozess*. Die Rhetorik des Neuen als positiv konnotiertes Merkmal einer Erkenntnis, einer Fragestellung, einer These, eines empirischen Ergebnisses, setzt den Charakter von Wissensinnovation unmittelbar in die Alltägliche Wissenschaftssprache um. Mit der Sichtweise von Wissenschaft als Prozess ist eng verbunden die Konzipierung auch von *Wirklichkeit selbst als Prozess*. Destabilisierung, Umbruch, Modifikation und Fluktualität sind Leitmodelle für das, wofür wissenschaftliche Textualität steht.

Ein Bereich, an dem einzelne dieser eben angeführten Aspekte der AWS sprachlich greifbar werden, ist zum Beispiel ein differenziertes Modalitätensystem. Dazu gehört das Wechselspiel von *Möglichkeit* und *Wirklichkeit*. Die Frage nach dem Stellenwert einer vorgetragenen Aussage verpflichtet zum Rückgriff auf ein in Stufen der Gewissheit differenziertes modales System, das z. B. das Selbstverständliche als solches kenntlich macht. Ausdrücke wie *deutlich* oder *gesichert* gehören dazu. Die Introversion des Streites wird in der Qualifizierung von X als *scheinbar* sichtbar gemacht – und, so diskreditiert, aus dem Bereich möglichen Wissens eliminiert. Die Terminologie des *Erscheinens* setzt Wirklichkeit als Prozess um, während das *Erscheinen-als* zugleich eine differenzierte Einschätzung der *Negation* enthält.

Das, was *unmittelbar* ist, gilt als evident. Was als *vermittelt*, als indirekt angesehen wird, weist eine jedenfalls differenziertere Ortsbestimmung in Bezug auf mögliche Wahrheitswerte aus. Die Relativierung des eigenen Wissens wird in Formeln wie *sozusagen* in den textuellen Gang eingearbeitet.

Die Alltägliche Wissenschaftssprache weist weitere sprachliche Merkmale auf. So gewinnt der Gebrauch der Deixis als Textdeixis (s. Redder, 2000) eine alltagswissenschaftssprachliche Nutzung, die das textuelle Navigieren erleichtert – und dies eben genau unter Verwendung alltagssprachlicher Ressourcen für die Alltägliche Wissenschaftssprache. Die *operativen Prozeduren* gewinnen einen erweiterten Stellenwert, indem sie zur Wiedergabe komplexer Relationen eingesetzt werden.

Eine umfassende Beschreibung der Alltäglichen Wissenschaftssprache in ihrer mündlich-diskursiven wie textuell-schriftlichen Verwendung würde das Verstehen

und die Vermittlung wissenschaftlicher Kommunikation deutlich verbessern. Wichtige erste Ansätze sind gemacht. Die Aufgabe als ganze, deren Bewältigung für das Lernen wissenschaftlichen Schreibens eine wichtige Voraussetzung wäre, erfordert viel detaillierte Recherche und linguistische Analyse.

3 Diskurse und schriftliche Textualität im universitären Lehr-Lern-Diskurs

Universitäre Lehr-Lern-Prozesse weisen eine Doppelstruktur auf. Sie sind einerseits durch die Realität der Diskurse im gemeinsamen Arbeiten der Lehrenden und der Studierenden gekennzeichnet. Andererseits hat schriftliche Textualität in den Lehr-Lern-Prozessen in einer Reihe von herausgearbeiteten Strukturen einen eigenen Ort.

Die medialen Veränderungen sogenannter virtueller Universitäten beeinflussen beide Modi – in welcher Weise genau, bedarf genauerer Untersuchungen (vgl. Meiler, 2016). Der Gedanke und das Konzept der Fernstudien bedeuten bereits eine erhebliche Verschiebung von diskursiver Mündlichkeit zu einer Schriftlichkeit, in der diese Mündlichkeit eingefroren und zum vermittlungsmethodischen Fertigprodukt verändert wurde. Diskursivität gerät so an den Rand universitärer Prozesse.⁴

Der Stellenwert der Diskurse, der *Stellenwert des Diskursiven* in den universitären Lehr-Lern-Prozessen kann schwerlich überschätzt werden. In der Realität der mündlichen Kommunikation zwischen den beiden wesentlichen Aktantengruppen dieser Lehr-Lern-Prozesse verwirklicht sich nicht nur die Weitergabe des gewonnenen Wissens an die Novizinnen und Novizen auf den verschiedenen Stufen der Initiation, sondern es ereignet sich gelingendfalls zugleich die tatsächliche Ausbildung wissenschaftlich forschender Eigentätigkeit. Für diese Prozesse kommt den Diskursen ein nicht ablösbarer Primat zu, damit sie als Lehr-Lern-Prozesse Realität werden.

Schriftliche Textualität hat demgegenüber in ihren verschiedenen universitären Erscheinungsformen andere Funktionen. Sie sind spezifischer. Zugleich sind mehrere von ihnen eingebunden in die Organisation des Wissenschaftsprozesses als ganzen. Die Aneignung der Befähigung zu schriftlicher Textualität im universitären Lehr-Lern-Prozess weist also über diesen hinaus.

Die Einübung in die Realität der *Diskurse* geschieht in der Praxis der dafür vorgehaltenen Organisationsformen (vgl. dazu im Einzelnen Abschnitt 5). Die Ein-

4 Von den Lehr-Lern-Diskursen sind andere Strukturmerkmale universitärer Kommunikation – insbesondere im Prüfungszusammenhang sowie, zum Teil, in Bezug auf Beratungsaspekte administrativer Art – zu unterscheiden. Sie werden im Folgenden nicht weiter beachtet, indem der Fokus auf den eigentlichen Lehr-Lern-Prozessen ruht. Für ein Verständnis der Institution Universität bzw. Hochschule als ganzer wären sie aber selbstverständlich mit in Betracht zu ziehen.

übung in die *schriftliche Textualität* als Teil bzw. Aspekt der universitären Lehr-Lern-Prozesse geschieht expliziter. Erst in jüngster Zeit erfahren freilich die Handlungserfordernisse eine eigene hochschuldidaktische Beachtung. Weithin ist dieser Teil der universitären Kommunikation durch ein naives Vertrauen auf die Leistungsfähigkeit der vermeintlichen *Beiläufigkeit* im Aneignungsprozess durch die Novizinnen und Novizen gekennzeichnet, und, in der Tat, diese Beiläufigkeit ist tatsächlich ein wichtiger Aspekt dafür, zur eigenen schriftlichen Textualität zu kommen. Auch das *Lernen durch Lesen* trägt dazu bei und setzt sich – auf im Einzelnen bisher kaum untersuchte Weise – in ein eigenes Handlungswissen um. Der wichtigste Faktor aber ist die Einübung in expliziten Formen durch schriftliche Anteile im obligatorischen Bereich. Sie ruft bereits verfügbare entsprechende Fähigkeiten und die dazugehörigen Fertigkeiten ab. Jedoch ist, wie eingangs (Abschn. 1) dargestellt, das tatsächliche Vorhandensein entsprechender Voraussetzungen für viele Lernende nicht gegeben. Die unklare Aufgabenaufteilung zwischen den Institutionen Schule und Universität und ein wenig bewusstes Übergangsmanagement verhindern eine Realität, deren Vorhandensein für das Gelingen der universitären Lehr-Lern-Kommunikation unabdingbar ist.

4 Schreiben als wissenschaftliches Handeln

Die Realität schriftlicher Textualität in der Institution Universität hat für deren zentrale Handlungszwecke durchaus mehr als nur beiläufigen Charakter. Für die Erkenntnisgewinnung und für die Kommunizierbarkeit des Erkannten hat die Nutzung der schriftlichen Textualität eigene Funktionen.

Ein Wissen, zu dessen Hauptmerkmalen die Herauslösung aus aller Empraxie und die Verabschiedung sinnlicher Gewissheit für große Teile der Gewinnungsprozesse gehört, ist die *Verdauerung*, wie sie Textualität im Modus der Schriftlichkeit kat' exochen ermöglicht, fundamental. In den Prozessen der Erkenntnis wird Schrift zu einem Ensemble eigener Erkenntnismittel. So strukturiert Schriftlichkeit das Erkenntnisvermögen um. Nicht nur das Erkannte wird durch Schrift in einer neuen Qualität kommunizierbar, vielmehr wird das Erkennen selbst durch Schriftlichkeit auf eine neue Stufe gehoben und seinerseits kommunizierbar gemacht.

Schriftlicher Textualität eignen eigene Leistungserfordernisse, die in der Einübung ausgebildet und eingelöst werden müssen. Die Herauslösung des schriftlichen Textes aus der Unmittelbarkeit der jeweiligen Sprechsituation fördert und erfordert mindestens die folgenden vier für wissenschaftliches Wissen, seine Anwendung und seine Weitergabe wichtigen Strukturmerkmale:

- Abstraktion
- Kondensation
- Imagination
- Ökonomie.

Wissenschaftliches Schreiben lernen ist also mehr als die Aneignung einer bestimmten Menge von Routinewissen (vgl. Ehlich & Rehbein, 1977) oder von Textprozeduren (Feilke u. a. passim, vgl. unten). *Kondensation* und Ökonomie tragen dem Umstand der Wissenskomplexion unmittelbar Rechnung. Ohne beides bräche jene Komplexion in sich zusammen, und wissenschaftliches Wissen geriete in den Verlust wesentlicher Teile des bereits Gewonnenen.

Abstraktion ist ein durchgehendes kognitiv-mentales Erkenntnisverfahren. Ohne sie verlöre sich das Wissen angesichts der Vielfalt und der Beliebigkeit des je Einzelnen. Abstraktionsfähigkeit für die Zwecke wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zu entwickeln gehört zu den wichtigsten Aneignungserfordernissen von Wissenschaft.

Während dies auch wissenschaftlich-erkenntnistheoretisch einigermaßen bewusst ist, ist die Rolle der *Imagination* sehr viel weniger deutlich. Die Verobjektivierung, die durch die Schriftlichkeit der schriftlichen Texte möglich ist, ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Imagination als prozessueller Phase des für wissenschaftliches Wissen im neuzeitlichen Sinn unabdingbaren Innovationserfordernisses.

5 Lernen_L vs. Lernen_F

Für diejenigen, die in Wissenschaft eingeführt werden und in einem lebensgeschichtlich aufwendigen Gesamtprozess sich für wissenschaftliches Arbeiten qualifizieren, wird ein struktureller Unterschied zwischen zwei Typen des Lernens von Bedeutung: Lernen_L und Lernen_F. Lernen_L ist die Weitergabe des bekannten Wissens an die je neue Generation, ein Lernen *als Lernen*, das diese neue Generation zu erbringen hat. Das Lernen_F ist das Lernen als Gewinnung neuen Wissens durch *Forschung*. Lernen_F ist jener Typus des Lernens, der die Wissenschaft insgesamt als gesellschaftliche Praxis von den Funktionsbestimmungen der Universität her kennzeichnet. Lernen_L und Lernen_F weisen ein komplexes Wechselverhältnis auf. Die in der Universität tätigen Novizinnen und Novizen auf den je unterschiedlichen Stufen ihres Studiums transformieren im Vollzug ihres Lernens Lernen_L zunehmend in Partizipation am Lernen_F. Eine radikale Form des Lernens_L ist die reine Veräußerlichung der Lernprozesse, die subjektiv als *Memorieren* geschieht. Für neuzeitliche Wissenschaft ist diese Form als ganze nur noch peripher geeignet. Wissenschaftliches Lernen hat demgegenüber das *Verstehen* als wesentliche Voraussetzung.

Dieses Verstehen kennzeichnet zugleich die wissenschaftlichen Textarten in ihren einzelnen, je spezifischen ebenso wie in den für sie allgemein charakteristischen Zwecken. Die Aneignung schriftlicher Textualität verlangt die Einsicht in die Zweckstrukturen der wissenschaftlichen Textarten. Ein davon absehendes, auf das Lernen_L beschränktes Lernen genügt den Erfordernissen wissenschaftlichen Kommunizierens nicht. Es ergibt sich also für das Wissenschaftlich-schreiben-Lernen ein Gegensatz zwischen einer äußeren Adaptierung und einem verstehenden Schreiben.

Für die Praxis der Herstellung entsprechender Verstehensprozesse ist im Übergang von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit dieses Verstehen selbst sowohl Katalysator wie Motor. Das Verstehen ermöglicht allererst die tatsächliche Ausbildung entsprechender institutionsadäquater kommunikativer Fähigkeiten im Schriftlichen. Schreiben im Wissenschaftsprozess weist also andere Kennzeichnungen auf, als sie durch eine „literarische Rhetorik“ erfasst werden könnten. Ebenso ist die Aneignung textueller Schriftlichkeit alles andere als eine „Stil“-Frage oder eine Frage des Verfügens über ein spezifisches „Register“. Reduziert man die Anforderungen beim Wissenschaftlich-schreiben-Lernen auf solche Kategorien, so wird textuelle Schriftlichkeit hohl. Sie bleibt gegenüber den Erkenntnisprozessen und damit den zentralen Zwecken von Wissenschaft und den zentralen Zwecken der Universität als einer ihrer wichtigsten Institutionen äußerlich.

6 Typologie universitärer Diskurs- und Textarten

6.1 Typologie-Erfordernisse

Die im universitären Lehr-Lern-Prozess vorfindlichen Handlungsmuster sind keine beliebig zusammengekommene Versammlung von Formen. Sie ermöglichen und erfordern vielmehr typologische Strukturierung. Da sie alle auf die Zwecke der Institution Universität bezogen sind, ist ihre typologische Erfassung eher zu bewerkstelligen als eine Gesamttypologie (vgl. Ehlich, 1986). Für ihre systematische Entwicklung ist sowohl die historische Verortung in der Ausbildung der Universität als eines kommunikativen Systems wie ihre gegenwärtige Systematik zu erarbeiten, wobei hier – wie für all solche Typologien, die über bloße Listen und Merkmalscluster hinausgehen – die jeweiligen Zweckstrukturen zentrales Kriterium sind. Selbstverständlich kann im Rahmen dieses Artikels eine solche Darlegung nicht vorgenommen werden. Wichtige ihrer Ergebnisse müssen vielmehr vorausgesetzt werden.

6.2 Lehr-Lern-Diskurs

Der *Lehr-Lern-Diskurs* in der Institution Universität ist für den Transfer des Wissens eine elementare Form. Sie ist keineswegs auf die Institution Universität beschränkt, hat vielmehr in allen Arten von Schule einen für die Novizinnen und Novizen biographisch vorgelagerten Ort und ist in ihren Strukturen dadurch wesentlich vorgeprägt. Allerdings ist das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden innerhalb der universitären Kommunikation weniger strikt organisiert als in der Schule. Durch den gemeinsamen Bezug auf das Wissen – und auf dieses als ein immer zu veränderndes, als ein innovationsbezogenes – verteilen sich die Positionen der Lehrenden und der Lernenden im Fortschreiten des Wissenserwerbs als eines gesamtinstitution-

nellen sehr viel einfacher um, als dies in der Schule der Fall ist und sein könnte. Der Aneignungsprozess des bekannten Wissens und die Übergänge in den Zugewinn neuen Wissens sind instabil, zumal der Gewinn neuen Wissens nicht allzu selten zugleich eine Revision des bereits bekannten Wissens erfordert. In den kommunikativen Vollzügen gestalten sich die Aneignungsprozesse des Wissens durch die Novizinnen und Novizen insofern als ein Ensemble von Prozessen, in denen je neu und mit einer zunehmenden Tendenz *Innovation* in die bloße Rezeption eingesprengt wird.

Lehr-Lern-Prozesse sind durch einige durchgehende und für sie allgemein charakteristische Merkmale bestimmt (vgl. Ehlich, 1981 & 2007/III): Sie weisen eine ungleiche Wissensverteilung zwischen den Aktanten zweier Gruppen – hier der *Agenten der Institution* und der *Klienten der Institution* – auf. Dieses ungleiche Wissen soll nach dem Willen der Wissenden den Nichtwissenden *zugänglich* gemacht werden (im Unterschied zu allen Formen des arkanen Wissens, das vor solchem Transfer gerade durch vielfältige Maßnahmen gefeit werden soll). Auf Seite der Nichtwissenden steht dem komplementär das *Interesse des Wissenzuerwerbs* gegenüber. Gerade die Komplementarität dieses Verhältnisses ist für die Bestimmung des Lehr-Lern-Diskurses grundlegend. So wie Arkanität Lehr-Lern-Diskurse unmöglich macht, ist Desinteresse an der Übernahme des Wissens auf Seiten der Lernenden – bzw. derer, die sich weigern, sich als Lernende zu verstehen und als Lernende zu handeln – für den Lehr-Lern-Diskurs fatal.

Wenn Wissensweitergabe einerseits, Wissensinteresse andererseits sich komplementär zueinander verhalten, ist der Lehr-Lern-Diskurs zugleich ein Diskurs *wechselseitiger Anerkennung*. Diese Anerkennung ermöglicht das In-Gang-Kommen des Diskurses ebenso wie seine innere Kontinuität und Konsistenz. Diese gemeinsamen Merkmale machen den Lehr-Lern-Diskurs zu einem kommunikativ außerordentlich erfolgreichen Handlungstyp. Sein Erfolg entspricht den gesellschaftlichen bzw. gruppenspezifischen Notwendigkeiten für die Gesellschafts- bzw. Gruppenperseveranz. Der Lehr-Lern-Diskurs hat also eine ebenso gruppenkonstitutive wie gruppenerhaltende Qualität und gehört so wahrscheinlich zu den grundlegenden Formen menschlicher Kommunikation.

Bricht in Bezug auf den Lehr-Lern-Diskurs eine der konstitutiven Seiten weg (die Nichtarkanität einerseits, das Lerninteresse andererseits) und wird gleichwohl versucht, die kommunikative Grundstruktur aufrecht zu erhalten, wandelt sich der Lehr-Lern-Diskurs in den *Unterrichtsdiskurs* – mit allen Konsequenzen dieser Umwandlung für die am Lehr-Lern-Diskurs zu beteiligenden Aktantengruppen wie für die Zwecke, für deren Erreichung der Lehr-Lern-Diskurs innerhalb der Gesellschaft bzw. innerhalb der Gruppe entwickelt wurde und eingesetzt wird.

Gerade die schulische Situation ist häufig durch einen solchen Umschlag gekennzeichnet, zu dessen Reparatur vielfältige Mittel, Verfahren und – oft, wenn nicht fast immer – vergebliche Bemühungen aufgewendet werden. Die universitäre Lehr-Lern-Kommunikation unterscheidet sich von der schulischen nicht zuletzt dadurch,

dass die Chancen für den Lehr-Lern-Diskurs größer werden und die Gefahren des Umschlags in Unterrichtsdiskurs geringer.

Sowohl der Lehr-Lern-Diskurs wie der Unterrichtsdiskurs sind primär ein mündlicher Diskurs. Er bietet Elementarformen wissensvermittelnder Kommunikation. Mündlichkeit hat hier einen zentralen Ort innerhalb der Institution Universität (vgl. Wiesmann, 1999; Fandrych, Meißner & Slavcheva, 2014). (Inwiefern Formen oder Verfahrensweisen einer simulierten Mündlichkeit, die durch technisch-artifizielle Medialität hergestellt wird, hinreichende und effiziente Surrogate dafür ergeben, ist bisher nicht umfassend untersucht).

6.3 Diskursarten-Typologie

Die hauptsächlichen Diskurs- und Textarten der Universität bilden ein enges Geflecht interdependenter Strukturen. Einige dieser Strukturen werden in diesem und im folgenden Abschnitt kurz dargestellt. Abbildung 1 vermittelt einen grafischen Eindruck von der Intensität und Dichte der wechselseitigen Relationen.

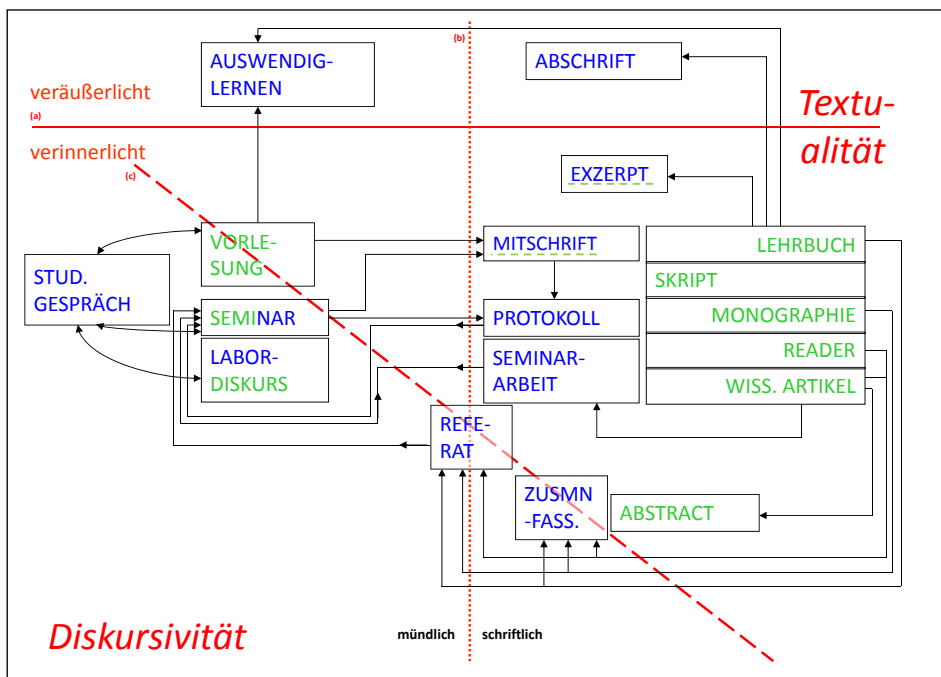


Abbildung 1

(Legende siehe im Text)

Im oberen Teil der Grafik werden zwei Strukturen veräußerlichten Wissenserwerbs (a) angeführt, schriftlich die *Abschrift*; mündlich das bereits genannte *Memorieren*, dessen Ziel die auswendige Verfügung über autoritative Wissensstoffe ist. Unterhalb der waagerechten Linie (a), durch das Stichwort „verinnerlicht“ gekennzeichnet, sind Textualität und Diskursivität neuzeitlicher bzw. moderner Universität angeordnet. Diese nicht (mehr) veräußerlichten Wissensdiskurse und Wissenstexte weisen jeweils unterschiedliche Diskursivitäts- und Textualitätstypen (c) auf. Einige sind klientenbezogen (Blaufärbung), einige agentenbezogen (Grünfärbung); einige zeigen beide Klientengruppen in einer, systematisch gesehen, gleich aktiven Tätigkeit, z. B. das Seminar (Blau-/Grünfärbung). Die Verteilung von Mündlichkeit (vgl. Wiesmann, 1999) und Schriftlichkeit (senkrechte Linie (b) rot) fällt nicht mit der von Diskursivität und Textualität (rot) zusammen.⁵

Innerhalb der Universität sind es vor allem drei Strukturen, in denen eine solche *Mündlichkeit* ihren Platz hat:

- das Seminar
- der Labordiskurs und
- die Vorlesung.

Unter *Seminar* werden hier die verschiedenen Erscheinungsformen dieses Veranstaltungstyps zusammengefasst, also neben dem sogenannten Hauptseminar auch das Proseminar, das Oberseminar, darüber hinaus die Übung einerseits und das Kolloquium andererseits. Das Seminar ist ein Kernelement universitärer Kommunikation. Es ermöglicht die Einübung in die wissensbezogene Diskussion als eine elementare kommunikative Form. In ihr ist das probeweise Handeln im Wissensdiskurs nicht nur möglich, sondern es ist erfordert. Wenn oben von Einsprengseln von Innovation in den Wissenserwerb gesprochen wurde, so ist hier ein zentraler Ort, an dem dies geschieht. Lehrende und Lernende sind in der diskursiven Form miteinander verbunden und gewinnen eine kommunikativ praktizierte Gleichbedeutung und Gleichgewichtigkeit.

Besonders das *explorative Argumentieren* (das sich vom *persuasiven Argumentieren*, wie es die Rhetorik zu einem ihrer zentralen Gegenstände hat, unterscheidet, s. Ehlich, 2014) ermöglicht in der Relation zum Wissen als dem Bezugs- und Fluchtpunkt des Miteinander-Redens dieses wissensbezogene Probehandeln, das durchaus in die Gewinnung neuen Wissens umschlagen kann. Für wissenschaftliche Kommunikation ist eine solche an der „Sache“ orientierte Streitkultur zentral.⁶ Sie wird im Lehr-Lern-Diskurs (wird er so, wie eben beschrieben, geführt) konkret eingeübt. Es ist also eine *praktische Eristik*, die für die mündlichen Diskurse im Lehr-Lern-Diskurs kennzeichnend ist (vgl. da Silva, 2014).

5 Vgl. oben Anm. 2.

6 Siehe auch den Beitrag von Schmölzer-Eibinger in diesem Band.

Im *Labordiskurs* (s. Chen, 1995) zeigt sich das Probehandeln zum Teil sozusagen noch „ungeschützt“, zumal hier die Beteiligtenverteilung den Lernenden einen zum Teil größeren Freiraum ermöglicht, als dies im Seminardiskurs der Fall ist.

Die *Vorlesung* ist eine diskursive Form der Sprechhandlungsverkettung; d.h. in ihr hat ein Sprecher ein lange währendes Rederecht, und es kommt nicht zu einem *turn*-Wechsel. (Sogenannte „Dialogvorlesungen“ weichen dieses Grundcharakteristikum der Vorlesung auf. Sie sind im Allgemeinen hochschuldidaktisch motiviert.) Der Sprecher S trägt die volle Verantwortung für die propositionale Gesamtstruktur, die in dieser Sprechhandlungsverkettung verbalisiert wird (vgl. Hanna, 2003; Brinkschulte, 2015). Diese Verantwortung ist in der Institution Universität maximal abgesichert über das Rechtsinstitut der Habilitation, deren einzige Funktion darin besteht, Wissenschaftler zur Wahrnehmung dieser Verantwortung institutionell zu ermächtigen, indem ihnen die *venia legendi*, also genau das Recht, Vorlesungen zu halten, verliehen wird.

Die Bezeichnung „Vorlesung“ bezieht sich ursprünglich darauf, dass tatsächlich ein schriftlicher Text vorgelesen, d. h. *verlesen* wird. So war sie eine Übergangsform im Verhältnis von Textualität und Diskursivität, die sich einer Zeit verdankt, als Zugänglichkeit und Besitz von Büchern äußerst eingeschränkt waren. Insofern gehörte sie dem veräußerlichten Typ universitären Lehrens und Lernens zu. In welchem Umfang die Vorlesung gegenwärtig an mündlicher Textualität Anteil hat, ist in die Entscheidung des jeweils Lehrenden gestellt.

6.4 Textarten-Typologie

Zentrale Formen der *schriftlichen Textualität* finden sich in den Großformen universitärer und universitätsrelevanter Textarten:

- Lehrbuch
- Monographie
- Reader
- Wissenschaftlicher Artikel.

Je nach dem Umfang des zu tradierenden, als abgesichert geltenden Wissens einerseits und der Innovations- und Revisionsintensität andererseits zeigen sich in der Verteilung dieser Textarten auf die Disziplinen große Unterschiede.

Das als gesichert geltende und dadurch autorisierte Wissen wird im *Lehrbuch* zusammengefasst und so für die universitären Lehr-Lern-Diskurse zur Verfügung gestellt. Stark autoritative Disziplinen wie die der MINT-Fächer nutzen daneben lediglich noch den *Wissenschaftlichen Artikel* (mit der davon abhängigen Textart des *Abstracts*), der der Ort von Innovation und Kontroverse ist (s. Graefen, 1997). In den Geistes- und Sozialwissenschaften werden gleichfalls diese Textarten genutzt. Ihnen kommt aber nicht derselbe Stellenwert zu. Zentrale Textart ist hier vielmehr – und

bleibt es voraussichtlich trotz aller Expandierungen des *Artikels* nach Analogie der MINT-Fächer – die *Monographie*.

Alle diese genannten Textarten werden von den Agenten der Institution erstellt. Sie sind zentraler Gegenstand für die Textualität der Studierenden. In der studentischen Aneignung gehen sie einerseits in das *Exzerpt* ein, in dem Schriftliches schriftlich verarbeitet wird. Die Verarbeitungsprozesse sind die eigentlichen Leistungen der Studierenden. Die Exzerpte erfordern eigene Verfahrensweisen der Schriftlichkeit (vgl. Emam, 2016).

Vor allem aber sind die genannten Textarten die Grundlage für den Kernbereich des studentischen Arbeitens im Lehr-Lern-Prozess. Zunächst und vor allem sind sie Gegenstand der *Seminararbeit* (vgl. Stezano Costelo, 2008; Pohl, 2009; Prestin, 2011). In ihr fließen Ergebnisse aus dem diskursiven Bereich, nämlich dem Seminar, einerseits, aus der vorgegebenen und vorliegenden Schriftlichkeit der genannten Textarten andererseits zusammen.

Eine explizitere Art von Schriftlichkeit weisen die *Zusammenfassungen* auf, die für die weitere propositionale Verarbeitung eine wichtige Form darstellen. Sie sind zusammen mit dem Exzerpt schriftlich-textuale Aneignungsformen des erarbeiteten Wissens. Auch das *Referat* verarbeitet einzelne der genannten Textarten (Guckelsberger, 2005). Das Referat geht unmittelbar in den Seminardiskurs über. Es kann sowohl schriftlich wie mündlich erstellt werden. Seine schriftliche Textualität ist systematisch auf die mündliche Präsenz hin angelegt.

Der umgekehrte Weg findet sich beim *Protokoll* (Moll, 2001). Es wird im Seminar auf der Grundlage des Seminardiskurses erstellt, bietet also eine für die Erreichung der Lernziele im Seminar wichtige Form der studentischen schriftlichen Textualität. Als solche wird sie in das Seminar zurückgespeist. Die Erstellung des Protokolls in Bezug auf das Seminar erfordert eine erhebliche eigene synthetisierende Leistung der Protokollierenden. Diese greifen für die Erstellung des Protokolls auf ihre *Mitschrift* zurück, die im Seminar parallel zu dem dort fortlaufenden Diskurs erstellt wird. Die Mitschrift hat einen zweiten universitären Ort in der Vorlesung (Breitsprecher, 2010).

Die Schriftlichkeit der Mitschrift erfordert eigene Techniken der Verschriftlichung von Mündlichem, ähnlich wie das Exzerpt eine sekundäre Schriftlichkeit in Bezug auf Schriftliches praktiziert. Die Verfahrensweisen für die Herstellung beider Erscheinungsformen solcher sekundärer Schriftlichkeit umfassen z. B. ein – zum Teil recht komplexes und wenig verallgemeinertes – System von Abkürzungen, zum Teil auch semiotische Substrukturen. Diese werden kaum hochschuldidaktisch vermittelt – was für diese Form studentischer Schriftlichkeit erhebliche Schwierigkeiten im universitären Sozialisationsprozess mit sich bringt.

Eine besondere Textart, die schriftliche Textualität in Kombination mit der Vorlesung in die Lehr-Lern-Prozesse einbringt, ist das *Skript*. Es enthält gegenüber der Autorisiertheit des *Lehrbuchs* einen geringeren Grad von Verbreitungsanspruch. Es dient der Nutzung von Schriftlichkeit für die diskursive Qualität der Vorlesung. Die Textart als solche sichert gegenüber dem, was das *Lehrbuch* beansprucht, eine gewisse

Relativierung des Autorisierungsanspruchs ab. Erfolgt die Herstellung eines Skripts durch den Vorlesenden im Nachgang nach der eigentlichen Vorlesung oder erfolgt sie nicht durch den Vorlesenden, sondern durch Teile der studentischen Hörerschaft, so ist das Skript eine Umsetzung von diskursiver oder textueller Mündlichkeit in eine Textualität mit unterschiedlichem Überlieferungs- und Gültigkeitsanspruch.

7 Die Umsetzung der Diskurs-/Textarten in sprachliche Detailstrukturen

Für die Erfüllung der Funktionen, die den Diskursarten wie den Textarten in der institutionellen Kommunikation der Universität zukommen, haben sich in unterschiedlichem Umfang eigene Verbalisierungsmodi herausgebildet. Sind die Diskursarten durch zum Teil erhebliche Anteile alltagssprachlicher Sprachmittel gekennzeichnet, so sind demgegenüber die Textarten an Verbalisierungsstrukturen gebunden, die sich in der langen Praxis der Erstellung schriftlicher wissenschaftlicher Texte als zweckdienlich herausgestellt haben (vgl. Jacobs & Knorr, 1997).

Diese gehören jeweiligen wissenschaftlichen Sprachkulturen zu, deren Konstituierung sich einem Miteinander (und zum Teil auch Gegeneinander) von Entwicklungsverbünden wissenschaftlicher Kommunikation verdanken (vgl. Ehlich & Heller, 2006; Thielmann, 2009; Heller, 2010; Hornung, Carobbio & Sorrentino, 2014; Redder, 2017). Für das Wissenschaftlich-schreiben-Lernen (vgl. u. a. Ehlich & Steets, 2003) sind die Studierenden an die Ergebnisse der wissenschaftssprachlichen Entwicklungen in diesen einzelnen Wissenschaftskulturen gebunden und auf sie angewiesen. Der Transfer zwischen solchen Kulturen ist alles andere als einfach – auch wenn immer wieder der Anschein erweckt wird, als handle es sich hier lediglich um nomenklatorische Differenzen und Umetikettierungserfordernisse. Untersuchungen wie die von Thielmann (2009) zum Vergleich deutscher und englischer Wissenschaftstexte haben erkennen lassen, wie subtil die Unterschiede zum Teil sind und wie stark sie sich in den Formulierungspraxen bis ins Einzelne hinein auswirken. Die wechselseitigen Berührungen und Austauschprozesse *zwischen* den Wissenschaftskulturen haben unter anderem auch langfristige Veränderungen der zur Verfügung stehenden Textarten insgesamt zur Folge, wie etwa die Geschichte einer Textart wie „Essay“, sofern sie wissenschaftlich genutzt wird, im europäischen Wissenschaftsvergleich verdeutlichen würde.

Jede der Wissenschaftskulturen verfügt über ein reiches, insgesamt aber durchaus überschaubares Arsenal von Ressourcen für die Verbalisierung in den unterschiedlichen Textarten. Die Nutzungsmöglichkeiten, die sich aus ihnen ergeben, optimieren den Wissenstransfer und damit die auf Ökonomie hin orientierten Zwecke wissenschaftlicher Kommunikation.

Sie erweisen ihre konkrete Nützlichkeit in ihrer kompetenten Nutzung. Die Praxis des *Formulierens* reproduziert die Ressourcen. Der Zugriff auf sie will gelernt sein. Hierfür ist – wie für den Gesamtbereich der Text- und Diskursarten der uni-