



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Kompliziert – Komplizierter -  
Wissenschaftsdeutsch?

Kulturelle Prägung von wissenschaftlichen  
Arbeiten:  
eine Analyse von österreichischen  
Seminararbeiten  
und englischen Essays

Verfasserin

Claudia Kalensky

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:  
Diplomarbeitsgebiet lt. Studienblatt:  
Betreuer:

A 190 333 344  
UF Deutsch  
Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

## **Abbildungs- und Abkürzungsverzeichnis**

### Abbildungen

Abbildung 1: Modell von Widdowson	S. 10
Abbildung 2: Unterschiedliche Sprachanteile in wissenschaftlichen Publikationen von 1880 bis 1980	S. 12
Abbildung 3: Sprachenanteile bei Publikationen an der Universität Innsbruck und Graz, Stand März 2007	S. 15
Abbildung 4: Sprachanteile in Chemical Abstracts in Prozent	S. 16

### Abkürzungen

BA	Bachelor-Degree
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
E	Essays aus England
MA	Master-Degree
Ö	Seminararbeiten aus Österreich
UCL	University College London

**Wenn in dieser Arbeit maskuline Formen im generischen Sinn verwendet werden, sind auch die weiblichen Repräsentantinnen gemeint.**

# INHALTSVERZEICHNIS

	<b>Seite</b>
<b>1. Einleitung</b>	2
<b>2. Theoretische Grundlagen</b>	3
<u>2.1 Kulturelle Prägung</u>	3
<u>2.2 Interkulturelle Kommunikation</u>	5
<u>2.3 Allgemeine Standards von Wissenschaft</u>	6
2.3.1 <i>Wahrheit</i>	8
2.3.2 <i>Montage von Zitaten und source-reading</i>	8
2.3.3 <i>Wissenschaftssprache und –stil</i>	9
2.3.4 <i>Terminologisierungen und Textmuster</i>	11
<u>2.4 Der Zusammenhang von wissenschaftlichen Standards und Internationalisierung</u>	12
<u>2.5 Englisch und Deutsch als Wissenschaftssprache</u>	13
<u>2.6 Untersuchungen zum englischen und deutschen Textmuster</u>	19
<b>3. Beschaffung des Untersuchungsmaterials und Vorgehen</b>	23
<u>3.1 Anleitungen für den deutschsprachigen Raum</u>	25
3.1.1 <i>Darstellungsbreite und Themenhierarchie</i>	28
3.1.2 <i>Stilistische Hinweise</i>	32

3.1.3 <i>Layout</i>	34
<u>3.2 Anleitungen für den englischsprachigen Raum</u>	35
3.2.1 <i>Darstellungsbreite und Themenhierarchie</i>	38
3.2.2 <i>Stilistische Hinweise</i>	40
3.2.3 <i>Layout</i>	42
<u>3.3 Das österreichische und das englische Textmuster</u>	43

#### **4. Analyse der österreichischen Seminararbeiten und englischen Essays**

46

<u>4.1 Beschreibung des Untersuchungsmaterials</u>	46
<u>4.2 Untersuchungskriterien</u>	49
4.2.1 <i>Textfunktion</i>	49
4.2.1 <i>Layout</i>	50
4.2.3 <i>Textinhalt</i>	50
4.2.4 <i>Textstruktur</i>	50
4.2.5 <i>Textstil</i>	51
4.2.6 <i>Sprachliche Mittel</i>	51
<u>4.3 Textmusterbeschreibungen der englischen und österreichischen Arbeiten</u>	51
4.3.1 <i>Textfunktion</i>	51
4.3.2 <i>Layout</i>	51
4.3.3 <i>Textinhalt</i>	53
4.3.3.1 Textteile	53
4.3.3.2 Darstellungsbreite	56
4.3.3.3 Konkrettheitsgrad	59
4.3.3.4 Sekundärliteratur	60
4.3.3.5 Forschungsstand und Forschungskritik	62

4.3.4 <i>Textstruktur</i>	64
4.3.4.1 Themenstellung	64
4.3.4.2 Themenentfaltung	65
4.3.4.3 Themenhierarchie	66
4.3.4.4 Textkohärenz	68
4.3.5 <i>Textstil</i>	69
4.3.5.1 Schreiberpräsenz	69
4.3.5.2 Schreiberperspektive	70
4.3.5.3 Leserbezug	72
4.3.6 <i>Sprachliche Mittel</i>	72
4.3.6.1 Lexik	72
4.3.6.2 Rhetorische Stilmittel	73
<b>5. Auswertung der Ergebnisse</b>	<b>74</b>
<u>5.1 Übereinstimmung von theoretischem Textmuster und Realisation im     Untersuchungsmaterial</u>	74
<u>5.2 Interpretation der Ergebnisse</u>	78
<b>6. Konsequenzen für die universitäre Schreibdidaktik und Ausblick</b>	<b>84</b>
<b>7. Bibliographie</b>	<b>90</b>
<b>Anhang</b>	
<b>Abstract (Deutsch)</b>	
<b>Abstract (Englisch)</b>	
<b>Lebenslauf</b>	



## 1. Einleitung

„Publish *in English* or perish“ (Sanderson 2008: 28)

„Wenn du eine Chance hast,  
einen Sachverhalt kompliziert auszudrücken,  
nutze sie“ (Franck 2007: 117)

In der folgenden Arbeit wird diesen beiden provokanten Statements nachgegangen. Während das erste den Trend zur Lingua franca der Wissenschaft kritisiert, stammt das zweite aus einem Sprachleitfaden für wissenschaftliche Arbeiten und charakterisiert die Art des Schreibens der deutschsprachigen Wissenschaftler. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob diese Aussagen in Zusammenhang stehen. Ist der Trend zum Englischen im deutschsprachigen Raum mit der Funktionalität des Englischen zu begründen?

Während meines Auslandsaufenthaltes am University College London habe ich mir diese Frage mehrmals gestellt, denn die Studierenden des German Departments fassen ihre Arbeiten mittels der Textform Essay auf Englisch ab. Geht diese Universität vielleicht mit der Zeit und hat erkannt, dass in Zukunft auch die Germanistik von Englisch dominiert sein wird? Weiters interessierte mich, ob wissenschaftliche Arbeiten von Studierenden kulturell geprägt sind und woran man diese Geprägtheit erkennen kann.

Um diese Fragen zu beantworten, befand ich es für nötig, einen Textmustervergleich von Essay und Seminararbeit anzufertigen. Zwar haben sich auch vor mir Wissenschaftler eingehend mit dieser Fragestellung beschäftigt (vgl. z.B. Galtung 1981, Clyne 1987, Ammon 1998), doch ich hatte den Eindruck, dass sich mit zunehmender Internationalisierung und Globalisierung auch die Textmuster für wissenschaftliche Arbeiten veränderten. Diese Vermutung hat sich in meiner Studie bewahrheitet.

Eingangs werden in meiner Arbeit theoretische Grundlagen präsentiert, jeweils mit einer Arbeitsdefinition von Kultur und interkultureller Kommunikation. Weiters habe ich als allgemeine Standards westlicher Wissenschaft die Suche nach Wahrheit, die Montage von Zitaten, die Verwendung von Wissenschaftssprache, eines Wissenschaftsstil und eines Textmusters identifiziert. In Kapitel 2.4 gehe ich erstmals auf den Zusammenhang von wissenschaftlichen Standards und Internationalisierung ein und verweise im letzten Punkt des Einführungskapitels auf Studien, die ebenfalls das englische und das deutsche Textmuster vergleichen.

Um anhand konkreter studentischer Arbeiten das Textmuster für Essay und Seminararbeit in Hinblick auf ihre Realisierung an der Universität Wien und dem University College London in Kapitel 4 dieser Arbeit zu überprüfen, habe ich mit aktuellen englischsprachigen und deutschsprachigen Leitfäden eine zeitgemäße Textnorm entworfen. In Kapitel 3 werden Hypothesen gebildet, die sich aus dem Vergleich der Sprachleitfäden ergaben.

In Kapitel 4 wird schließlich mein Untersuchungsmaterial anhand von Eßers Kriterien analysiert. Ihre Kategorien waren für meine Zwecke brauchbar, wurden aber erweitert, um auf die Eigenheiten von Essays und Seminararbeiten detaillierter eingehen zu können. Zu den Untersuchungskriterien zählen Textfunktion, Layout, Textinhalt, Textstruktur, Textstil und sprachliche Mittel.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse ausgewertet und in Kapitel 6 werden diese interpretiert, die Hypothesen beantwortet und drei Hauptgedanken, nämlich Internationalisierung, die Ergebnisse vorangegangener Studien und meine Untersuchungsergebnisse, miteinander verknüpft, um meine Eingangsfragen zu beantworten.

Im letzten Kapitel gehe ich auf Konsequenzen für die Germanistik, aber vor allem für den universitären DaF-Unterricht, ein. Ich möchte schon an dieser Stelle dazu anregen, weitere Untersuchungen zu Internationalisierungstendenzen innerhalb der Wissenschaft anzustellen.



## 2. Theoretische Grundlagen

### 2.1 Kulturelle Prägung

Eine grundlegende Annahme dieser Arbeit ist, dass jedes Individuum besonders von einer Kultur geprägt ist. Nur auf Grund dieser Prämisse kann es zu interkultureller Kommunikation kommen, denn sie setzt das Vorhandensein verschiedener Kulturen voraus. Für meine Analyse von kulturell geprägten Textmustern kommt dem Schul- und Erziehungswesen eine tragende Rolle zu. Ich bin mir jedoch der Tatsache bewusst, dass ein Mensch durch verschiedene Sphären seines Lebens kulturell geprägt ist. Ich verwende im Folgenden den zeitgemäßen Begriff kulturelle *Prägung* anstelle von *Kulturspezifik* in Anlehnung an Eßer (vgl. 1997: 9), die damit den Begriffsbereich über Sprache und Nationalität erweitert.

Eine umfassende Definition für Kultur erscheint mir trotz der Fülle an Publikationen zur Kulturdiskussion unmöglich, vor allem aber für meine Zwecke unnötig. Vielmehr möchte ich in diesem Kapitel einige Stimmen präsentieren, die meine persönliche Definition entwickelten. Die von mir ausgewählten Theorien erscheinen mir wichtig, um die Veränderung des Kulturdiskurses zu zeigen und um schließlich zu meiner Definition zu gelangen. Diese liegt auch Kapitel 6 „Konsequenzen für die Praxis“ zugrunde und muss bei der Diskussion über einen zeitgemäßen interkulturellen DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht bedacht werden.

„[E]s ist vor allem die schriftliche Fixierung von Sprache, die die kulturelle Entwicklung des Menschen möglich gemacht hat“ (Krumm 1993, 25). Demnach steht die Produktion und Rezeption von Texten in engem Zusammenhang mit der Ausgangs- oder Zielkultur der jeweiligen Sprache und Kultur. Beide haben sich nebeneinander entwickelt und sich gegenseitig beeinflusst. Diese Auffassung eines Zusammenhangs zwischen Sprache, Denken und Wirklichkeit vertraten auch Sapir und Whorf in den Fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts (vgl. Whorf 1998). Kulturelle Prägung ist folglich ein dualer Prozess: Menschen prägen zwar Kultur, aber auch sie

werden von Kultur geprägt. Als Kulturerwerb wird unter anderem der Erstspracherwerb angesehen (vgl. Hufeisen 2000: 19).

Eine zeitgemäße Definition muss ein „offener Kulturbegriff“ sein, der „ethisch verantwortet, historisch begründet und ästhetisch akzentuiert ist“, „eine politische Komponente beinhaltet [...] jedoch] nicht im Sinne einer Parteipolitik“ und weiters „Respekt vor [...] Vielfalt vermittelt“ (Beirat DaF Goethe-Instituts: 34-35).

Collier und Milt (1988: 102) verweisen auf Kulturdefinitionen, die Symbole und Gemeinsamkeiten einer Gesellschaft in den Mittelpunkt stellen, „such as histories, institutions, core values, beliefs and attitudes or world view, heritage and traditions, technologies, as well as shared behavioral characteristics such as verbal and non-verbal message style“. Definitionen dieser Art weisen zwar in die richtige Richtung, trotzdem sind sie heutzutage nicht unbedingt brauchbar. Demnach könnte ein in Österreich geborener 15-jähriger mit seinem in der Türkei geborenen Klassenkollegen, der seit zwölf Jahren in Wien lebt, interkulturelle Kommunikation betreiben, da sie dieser Kulturdefinition zufolge anderen Kulturen angehören. Dies ist meiner Meinung nach nicht eindeutig der Fall, denn obwohl beide von zu Hause vielleicht andere Werte vermittelt bekommen, ihrem Denken eine andere Weltansicht zu Grunde liegt und auch die Geschichte eine andere sein mag, werden beide in gewissen Bereichen einer gemeinsamen Kultur angehören, so genannte „kulturelle Universalien“ (Maletzke 1996: 21), zum Beispiel gemeinsame Erfahrungen, besitzen. Beide können intrakulturell kommunizieren, denn ihre „Enkulturation, [...] der kulturgeprägte Prozeß des Denken- und Fühlenlernens“ (Ingendahl 1991: 233), weist Gemeinsamkeiten auf. Die Anfänge der Kulturdiskussion unterscheiden sich also vom jetzigen Zustand vor allem dadurch, dass bei modernen Definitionen die Zugehörigkeit zu mehreren Kulturen keinen Widerspruch mehr darstellt. Noch Anfang der 60er Jahre (vgl. Goodenough 1964: 36-37) wird der Aspekt von kultureller Pluralität weitgehend außer Acht gelassen.

Ob man bedingt durch diese Verschiedenheit intra- oder interkulturell kommunizieren muss, hängt meiner Meinung nach von der „Kulturdistanz“ ab. Maletzke (1996: 33) verwendet diesen Begriff als Synonym für *interkulturelle* Distanz. Dies halte ich jedoch für irreführend, da diese

Umschreibung wieder auf der Zugehörigkeit zu *einer* Kultur aufbaut. Am vorangegangenen Beispiel des österreichischen und des türkischen Jungen lässt sich erkennen, dass es auch *intra*kulturelle Distanz geben kann.

Eine Definition, der ich mich ganz anschließen kann, stammt von Földes:

[I]n der modernen Linguistik [wird] Kultur als Auseinandersetzung einer Gemeinschaft mit ihrer Anpassung an ihre Umwelt, also als ein - kognitives und soziales - Orientierungssystem begriffen, zugleich als eine Art semiotisches und rituelles Netzwerk (2007: 9).

Auch bei Inghendahl (vgl. 1991: 232) wird der Begriff *Gemeinschaft* verwendet. Kultur ist hier Interpretationsmuster für Handlungen anderer Mitglieder dieser Gemeinschaft und Sinnstiftungsschemata für eigene.

## 2.2 Interkulturelle Kommunikation

Im letzten Quartal des 20. Jahrhunderts wurden Beiträge rund um das Modethema „Was ist Kultur?“ durch vermehrte Publikationen zur interkulturellen Kommunikation abgelöst. Während dieses Schlagwort zuerst ein internationales Alltagsphänomen beschrieb, ist es heute auch im akademischen Raum institutionalisiert (vgl. Hess-Lüttich 2003: 76).

Interkulturelle Kommunikation setzt das Vorhandensein von Kulturen voraus. Ein weiteres Merkmal ist der Glaube, dass man kein direktes Wissen über eine andere Kultur als die eigene haben kann. „Our experience with and knowledge of other cultures is forever limited by the perceptual bias of our own culture“ (Jandt 2004: 8). Diese Tatsache ist aber kein Hindernis, sondern Teil des Wesens der interkulturellen Kommunikation. „Knowing another’s cultural identity does, however, help you understand the opportunities and challenges that each individual in that culture had to deal with“ (ebd.: 8). Diese Ansicht teilt auch Bausinger. Er betont, dass die interkulturelle Germanistik eine Brücke zwischen der eigenen und der fremden Kultur

schlagen kann. Sie „geht mit Grund von der Annahme aus, dass im Austausch und durch gegenseitige Verständigung ein Standort zwischen den Kulturen gewonnen werden kann“ (2003: 271).

Interkulturelle Kommunikation ist für diese Arbeit über Textmusterunterschiede ein wichtiges Konzept, da „linguale Differenzen von Kulturen [...] im Wesentlichen sprachlich manifest sind“ (Warnke 2001: 244). Ein weiterer Leitgedanke für meine Ausführungen ist demnach die Verschiedenartigkeit von kulturell „standardisierte[n] Verfahren des Informationsaustausches“ (ebd.: 245). Obwohl, wie oben erwähnt, Erstspracherwerb auch gleichzeitig Kulturerwerb darstellt (vgl. Hufeisen 2000: 19), soll dieser Gedanke hier erweitert werden: Fremdsprachenlernen an sich ist immer Kulturerwerb und bringt einen näher in die von Bausinger geforderte Mittlerposition. Fremdsprachenlernen, der Bereich von DaF, kann also interkulturelle Kommunikation sein.

### 2.3 Allgemeine Standards von Wissenschaft

Nachdem ich im ersten Teil eine Kulturdefinition für diese Arbeit vorgebracht habe, möchte ich mich in einem weiteren Teil der Frage nach allgemeinen Standards von Wissenschaft widmen. Gibt es wesentliche, globale Merkmale von Wissenschaft? Wenn diese Frage bejaht werden kann, müssten sie folglich von Studierenden weltweit erlernt und befolgt werden. Die Gemeinsamkeiten müssten trotz der unterschiedlichen Textmuster in allen Arbeiten realisiert sein, um das Prädikat „wissenschaftlich“ zu verdienen.

Frauenlob verneint diese Frage nach Universalien der Wissenschaft. Er meint, dass solche Kriterien die „Ausweglosigkeit des Kulturrelativismus“ zeigen und es „demzufolge [...] keine überkulturell gültigen Maßstäbe und insofern auch nicht mehr die Möglichkeit von Kritik gäbe“ (Frauenlob 1999: 50). Nur im Kontext der interkulturellen Kommunikation sei Möglichkeit zur Verständigung über die eigene Sprache hinaus gegeben (ebd.). Ich möchte im Folgenden Kriterien vorstellen, die zumindest der westlichen Wissenschaft gemein sind.

Es muss bedacht werden, dass wissenschaftliche Disziplinen innerhalb der westlichen Hochschultradition sehr verschieden sind. Sie unterscheiden sich vor allem durch ihren „Gegenstand, ihre Methode, die Art der Erkenntnisgewinnung [... sowie] durch ihre Publikationsgewohnheiten und die in ihren Publikationen übliche Art und Weise der Präsentation fachlichen Wissens“ (Niederhauser 1998: 157). Momentan haben sich vor allem die Geistes- und die Naturwissenschaft durch die zunehmende Internationalisierung weit voneinander entfernt, wobei die Naturwissenschaft weniger interkulturelle Differenzen aufweist. Die Naturwissenschaft hat sich nämlich rascher internationalisiert und weist zum Beispiel ein einheitlicheres Textmuster auf. Der Grund hierfür ist Oldenburg (172) zufolge in der gesellschaftlichen, und somit sprachlichen, Distanz der Naturwissenschaft zu Nicht-Akademikern zu suchen. Er führt in seiner Fachtextanalyse an,

daß im interlingualen Vergleich zwischen Fachtexten aus den Naturwissenschaften, die von den primären kulturellen Systemen der Sprachgemeinschaft wenig beeinflusst werden und von den Gegenständen, die der außersprachlichen und ‚außerkulturellen‘ Realität angehören, determiniert sind, keine oder nur geringe interkulturelle Differenzen bestehen, während die Unterschiede zwischen den Fachtexten aus den Gesellschaftswissenschaften [...] deutlich größer ausfallen.

Dieses Ergebnis impliziert, dass erstens die Internationalisierung in der Naturwissenschaft größer ist und zweitens diese mehr wissenschaftliche Standards mit sich brachte.

*Wissenschaft* hat nichts mit Alltagssprache oder Allgemeinwissen zu tun, sondern ist „sprachlich, inhaltlich und in den erwarteten Verhaltensformen [...] eine vom bisher gewohnten abweichende Sonderkultur“ (Picht 1987: 17). Deshalb stellt das Studium einer Wissenschaft immer einen Akkulturationsvorgang dar (ebd.: 17). Wichtigstes DaF-Anliegen im universitären Kontext sollte also das Vermitteln der Regeln und Konventionen einer Hochschulkultur sein.

### 2.2.1 Wahrheit

Ein Merkmal von Wissenschaft ist die Suche nach *Wahrheit*. Tatsache ist aber, dass gerade diese Universalie sehr stark kulturell geprägt ist. „Die volle Wahrheit wird keiner uns bekannten Kultur bekannt; jede Kultur hat ihre immanenten Wahrnehmungsbedingungen“ (Picht 1987: 20). Obwohl man also unterschiedliche Wahrheiten findet, ist die Suche nach ihr ein weiteres Wesensmerkmal von Wissenschaft.

### 2.2.2 Montage von Zitaten und source-reading

Wie global wissenschaftliche Standards wirklich sind, demonstriert Gross (1988: 305) mit der Frage nach der *Montage von Zitaten* in wissenschaftlichen Texten. Ganz richtig bemerkt er, dass „[u]nsere wissenschaftliche Zitierweise [...] wie kaum etwas anderes geeignet [ist] zu zeigen, wie sehr wir alle an Textsortenkonventionen gebunden sind, auch wenn sie zur wissenschaftlichen Leistung nur wenig beitragen“. Gross verwendet in seiner Formulierung „*unsere* wissenschaftliche Zitierweise“, denn das westliche Zitierverhalten ist, zum Beispiel im asiatischen Raum, keineswegs maßgeblich. Dort wird Wissen als Allgemeingut gehandelt. (vgl. ebd.: 300). Nachdem ich mich bei meiner Analyse auf das österreichische und das englische Textmuster für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten konzentriere, werde ich mich in meinen Ausführungen auf Standards in der westlichen Welt beschränken.

Brand (vgl. 1998: 213) zählt Fußnoten und Anmerkungen zu den wichtigsten äußerlichen Merkmalen von wissenschaftlichen Arbeiten, da sie per se schon Seriosität vermitteln. Die Meinung Brands ist unter den Wissenschaftlern selbst jedoch umstritten. Er fordert die Abschaffung von Fußnoten, die allein dem Zweck der Seriositätsvermittlung dienen. Ich werte seine Aussage als polarisierend, denn die Abschaffung der Fußnoten und damit auch von Querverweisen würde eine Maßnahme gegen das Wesen der Wissenschaft sein. Ich gehe mit Jakobs (vgl. 1998: 192-193) Meinung konform, welche die Leistungen von Textbezügen zusammenfasst. Dazu gehört

die Vernetzung von Fachbeiträgen innerhalb von Forschungsgemeinschaften [...], die Sicherung von Eigentumsrechten [...], Funktionen beim Argumentationsaufbau [...], [die] soziale Funktion beim Aufbau von Gemeinschaften und bei der Gestaltung von Beziehungen innerhalb und zwischen diesen.

Wie im Verlauf meiner Arbeit ersichtlich wird, sind Fußnoten mit Exkursen oder Bibliographieangaben in jedem der von mir untersuchten Leitfäden für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten ein wichtiges Thema.

In Zusammenhang damit ist auch das Lesen von Publikationen in der Fachliteratur ein Merkmal wissenschaftlicher Arbeiten, auf das Jakobs zufolge oft vergessen wird. In ihrem Artikel (1997: 75) plädiert sie deshalb für die Bewusstmachung dieser Universalie, die vermehrt Einzug in die Didaktik halten soll.

### *2.2.3 Wissenschaftssprache und -stil*

Offensichtlichste Merkmale von Wissenschaft für außerhalb ihrer Gemeinschaft Stehende sind die *Wissenschaftssprache* und der damit zusammenhängende *Wissenschaftsstil*.

Die Sprache der Wissenschaft ist keine „selbstständige Erscheinungsform von Sprache insgesamt [...], sondern vielmehr [... eine] Besonderheit der Alltagssprache, derer sich eine Wissenschaft bedient“ (Erkenbrecher 1999: 148). Ob die Sprache der Wissenschaft eine eigene Kategorie darstellt oder als Weiterentwicklung der Fachsprache angesehen werden kann, wird unterschiedlich interpretiert. Picht (vgl. 1987: 22) verwendet Fachsprache synonym mit Wissenschaftssprache, allerdings mit dem Hinweis, dass Fachsprache nicht mehr als bloße Terminologie zu verstehen ist. Diese Ansicht war in den 1970ern noch weitläufig akzeptiert (vgl. ebd.)

Hinsichtlich der Wirkung der Wissenschaftssprache auf Außenstehende, aber auch auf Studierende, weist Wimmer darauf hin, dass

vor allem die Sprache mit ihren Eigentümlichkeiten den außerhalb der Sprechergemeinschaft Stehenden Schwierigkeiten bei der Produktion und der Rezeption bereitet. Zu den Merkmalen der Wissenschaftssprache gehören „überlange Sätze, mit komplizierten, hypotaktischem Bau und Klammerformen“, sowie stark inhaltskomprimierende, komplexe nominale Ausdrücke mit schwer verständlichen Attributen und Attributshäufungen. (vgl. Wimmer 1987: 86). Wimmers Definition von Wissenschaftssprache ist wertend.

Wissenschaftssprache ist nicht immer volks- und völkerverbindend, sondern „schafft Verstehensbarrieren innerhalb einer Sprachgesellschaft wie der der Deutschsprechenden, und sie trenn[t] mit den speziellen Sprachvarietäten und den Jargons [...] zugleich Sprecher- und Sprechergruppen, Klassen und Schichten“ (ebd.). Wie verständnishemmend Wissenschaftssprache für einen Lerner des Deutschen sein muss, wird durch diese Aussage ersichtlich. Addiert man die Eigenheiten der jeweiligen Fachdisziplinen, merkt man, wie differenziert und spezialisiert Studienvorbereitungskurse sein müssten. Allen Internationalisierungstendenzen zum Trotz, stimme ich mit Wimmers grundsätzlicher Meinung überein, dass Wissenschaftssprache das Merkmal der Abgrenzung gegenüber der Normalsprache inhärent ist. Wird jedoch auch vom Wissenschaftspublikum ein Stil als schwer verständlich empfunden, dann wird dies „auf mangelnde Bildung, Aufrichtigkeit oder Disziplin vonseiten des Schreibers“ (Clyne, Kreuz 2003: 61) zurückgeführt und nicht auf die Wissenschaftssprache selbst.

An der Universität muss wissenschaftliche Schreibkompetenz erworben werden, um später in den Wissenschaften erfolgreich kommunizieren zu können. Hierbei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diese Schreibkompetenz in der Geisteswissenschaft noch immer sehr stark kulturell geprägt ist. In England erfahren die Studierenden eine andere wissenschaftliche Sozialisation als zum Beispiel in Österreich. Wissenschaftliche Sprachkompetenz ist demnach „die *textgenrespezifische* Fähigkeit, den komplexen Prozeß [sic!] der kognitiven Strukturierung und Sprachverarbeitung zu steuern, der zur Herstellung eines sach-, genre- und



adressatenangemessenen Textes führt“ (Kruse, Jakobs 1999: 23; meine Hervorhebung).

#### 2.2.4 Terminologisierungen und Textmuster

Auch wissenschaftliche *Terminologisierungen* oder *normierte Texte*, die auf der ganzen Welt von Wissenschaftlern mit verschiedenen kulturellen Hintergründen verstanden werden, geben Aufschluss über internationale Standards (vgl. Wimmer 1987: 95).

Während Wimmer 1987 noch die sprachlichen Strukturen analysiert, wendet man sich in der neueren Forschung den kognitiven Strukturen zu. Sie zeigen, dass „nicht so sehr die Oberflächenmerkmale eines Textes wie Wortlänge und Satzstruktur seinen Verständlichkeitsgrad ausmachen, sondern vor allem seine kognitive Strukturierung“ (Esselborn-Krummbiegel 1999: 123). Esselborn-Krummbiegel verweist hier auf die gedankliche Planung des Textes, die dem Produkt zu Grunde liegenden Überlegungen und Prozesse, die zur Endversion des Textes führten. Die Prozessorientiertheit rückt also in den letzten Jahren anstelle des Textprodukts immer mehr in den Vordergrund (vgl. auch Baumann 1999: 272).

Wissenschaftliche Standards lassen sich auf verschiedenen Ebenen des Textes finden. Obwohl das Argument der kulturellen Verschiedenheit innerhalb der einzelnen Disziplinen ihren Anspruch hat, sind die Suche nach einer Wahrheit, die Montage von Zitaten und das damit zusammenhängende Lesen der Quellen, die Verwendung einer wissenschaftlichen Sprache und eines wissenschaftlichen Stils sowie die Verwendung von international verständlichen Terminologisierungen oder normierten Textmustern Universalien, die alle westlichen Wissenschaften teilen.

Doch Standards sind keine statischen Kriterien, sondern sie verändern sich. Ein Grund für Veränderung ist die Internationalisierung.

## 2.4 Der Zusammenhang von wissenschaftlichen Standards und Internationalisierung

In einer Welt, in der die „Mc-World-Globalisierung“ (Pellert 1999: 27) längst Einzug gehalten hat, ist die Frage nach der Universalisierung der Wissenschaften aktueller denn je, jedoch keineswegs neu.

Bereits im Jahr 1979 hat Widdowson (1979: 52) seine Universalhypothese der Wissenschaften vorgestellt, die jedoch vor allem in den 80er Jahren heftig kritisiert wurde. Widdowson vertrat die Auffassung, dass wissenschaftliche Kommunikation sich in vielen Kommunikationsformen äußert.

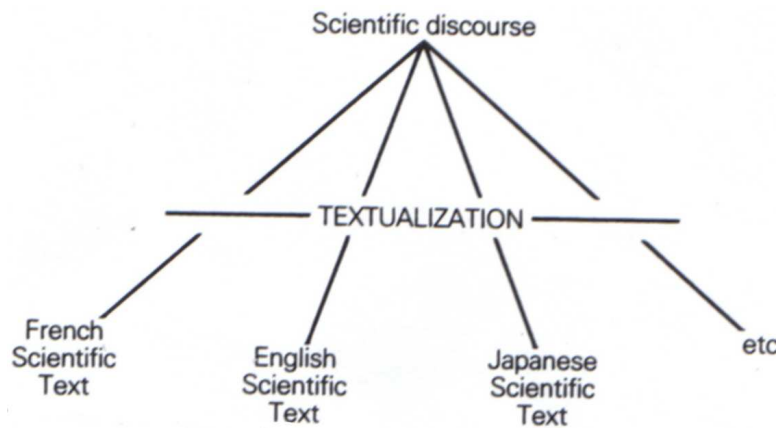


Abb. 1 (Widdowson 1979: 52)

Seinem Konzept liegt ein positivistischer Ansatz zugrunde, der die verschiedenen wissenschaftlichen Vertextungsstrategien auf ihre Gemeinsamkeiten prüft, sie jedoch von der Universalie *scientific culture* ausgehen lässt.

[W]e can account for these differences [in scientific discourse] by ranging them on a single rhetorical scale which connects primary culture with the secondary culture of science. What I mean by this is that scientific instruction at different levels introduces both the concepts and procedures of scientific inquiry and at the same time, as a necessary concomitant, the rhetorical

principles of scientific discourse. (Widdowson 1979:52)

Widdowsons Meinung ist umstritten, da viele kontrastive Textmusteruntersuchungen ergeben, dass Unterschiede in der Textorganisation und Stilistik existieren (vgl. zB. Hufeisen 2000: 17 ff., Eßer 2000: 56 ff.) Ich denke aber nicht, dass diese Ergebnisse bei Widdowsons Theorie einen Widerspruch darstellen, nachdem Widdowson dieses Argument bereits selbst mit der Vielseitigkeit der wissenschaftlichen Kommunikationsformen widerlegt.

Ähnlich wie Widdowson stellt auch Frauenlob (1999) die Frage nach der Internationalität von Wissenschaft: „Liegt der Vielfalt der modernen Wissenschaft ein gemeinsames Konzept zugrunde, oder repräsentieren die verschiedenen Wissenschaften nicht verschiedene Kulturen?“ (ebd.: 48).

Dieses Thema der Internationalität wird in Kapitel 6 wieder aufgenommen werden, um mit den Untersuchungsergebnissen einen Ausblick in die Zukunft des DaF-Unterrichts zu wagen.

## 2.5 Englisch und Deutsch als Wissenschaftssprache

Englisch gilt als eine der meistgelernten Sprachen der Welt und als lingua franca der Naturwissenschaften. Die deutsche Sprache hat hier ihren früheren starken Einfluss verloren. Innerhalb der Wissenschaft allgemein war Deutsch

von der Mitte des 19. bis in die 20er Jahre des 20. Jahrhunderts eine in den europäischen Ländern und in der weiteren wissenschaftlichen Welt gelesene Sprache. Zunächst durch die Vertreibungspolitik der Nazis, dann aber aufgrund der allgemeinen internationalen Entwicklung wurde es, wie auch das Französische oder Russische, eine wissenschaftliche Randsprache. (Pörksen 2005: 10)

Die folgende Tabelle soll diesen Trend veranschaulichen. Man erkennt den Aufstieg englischer Wissenschaftspublikationen zu den meistpublizierten von 1880 bis 1980. Die Zahl an deutschsprachigen Publikationen stieg von 1890 bis 1920 und fiel dann bis 1970 steil ab, während englischsprachige seit dem Jahr 1910 fast stetig stiegen. Im Jahr 1980 lag die Zahl der deutschsprachigen Publikationen in der Wissenschaft sogar hinter den russischen.

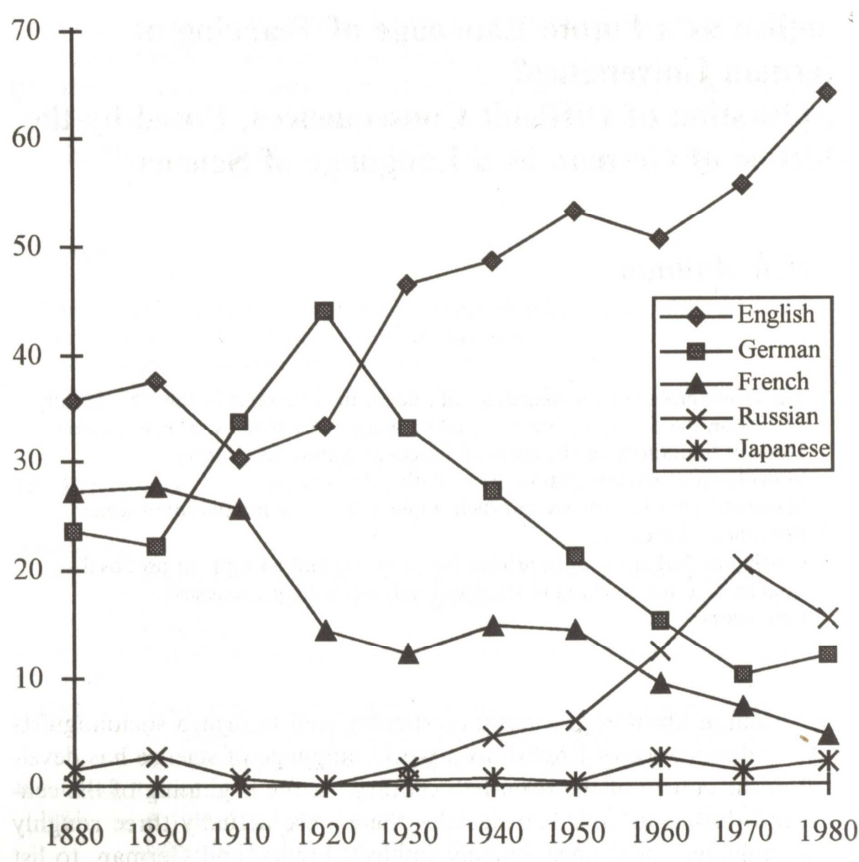


Abb.2. (Ammon 2001: 344)

Die Rolle des Ersten Weltkrieges im Zusammenhang mit der schwindenden Wichtigkeit des Deutschen, wird im Folgenden durch Reinbothes Archivarbeit (2006) exemplarisch dargestellt. Ausschlaggebend für die zunehmende Unwichtigkeit des Deutschen war der *Sprachboykott*, ein organisierter und gezielter Ausschluss der deutschen Sprache in der internationalen Wissenschaftskommunikation. Betrieben wurde diese Verweigerung von den Siegermächten (vgl. Ammon 2008: 31).

Reinbothe erklärt sich diesen Stellungsverlust durch nationale Konkurrenz, aber auch durch die Arroganz der deutschsprachigen Wissenschaftler und die Durchsetzung ihrer Sprache vor dem Krieg. Viele hatten den Krieg geschlossen befürwortet. Deutschland brachte sich selbst in eine unglückliche Position, indem es ein Ausfuhrverbot deutscher Wissenschaftsliteratur verhängte und die Mitarbeit an internationalen Projekten einstellte. Obwohl der Völkerbund 1926 seine Bereitschaft signalisierte, die Boykottmaßnahmen gegen das Deutsche zu lockern, wurde von den Deutschen volle Gleichberechtigung ihrer Sprache gefordert. Dies geschah jedoch nicht, denn die Verhandlungen hinsichtlich der wissenschaftlichen Sprachenfrage blieben erfolglos. (Reinbothe 2006 zitiert nach Ammon 2008: 31-33).

Wieso der Sprachboykott längere Zeit relativ unerforscht blieb, erklärt Ammon dadurch, dass er selbst den Beteiligten nicht bewusst war. Er wurde „weitgehend hinter den Kulissen ausgeheckt und betrieben“ (Ammon 2008: 33). Reinbothes Theorie hat sicher ihre Berechtigung, aber auch der weitere Verlauf der deutschsprachigen Geschichte hat Anteil am Verlust der Stellung der deutschen Sprache.

Brutt-Griffler erklärt sich die wachsende Dominanz des Englischen durch die Vorherrschaft von Nationalstaaten, denn „the historically determined nation-state, upon which the national culture arises, founded on conquest, on the attempt to expand, dominate and control“ (Brutt-Griffler 2008: 65). Nachdem also das Grundkonzept von Nationalstaaten ein expandierendes und eroberndes ist, war ihr Scheitern nur eine Frage der Zeit. Sie denkt weiters, dass die Gefahr in der Vorherrschaft einzelner Staaten liegt, und nicht in der trans-nationalen (vgl. ebd. S. 59). Hier stimme ich Brutt-Griffler zu. Nationalsprachen haben nicht primär wegen dem vorhandenen Englisch Existenzangst, sondern wegen der zunehmenden Globalisierung, die aber wiederum durch neue Technologien ausgelöst wurde, weniger jedoch durch die präsente amerikanischen Kultur, der leichten Erlernbarkeit der englischen Sprache, oder ähnlichen Gründen. Auch das Deutsche hatte einst gute Chancen zur Lingua franca zu avancieren.

Heute ist Englisch nicht nur als Sprache der Wissenschaft wichtig, sondern sie ist vor allem auch Exportgut der englischsprachigen Länder, die

auf die Einnahmen durch sie nicht mehr verzichten wollen. Der damalige Lord Chancellor of Exchequer Großbritanniens, Gordon Brown, meinte im Jahr 2005 diesbezüglich:

Britain is determined to lead the world in the provision of educational services. In future years we see it as one of our greatest export earners. In just five years the value of British education as an export has almost doubled, from £6.5 billion to £10.3 billion. Education and education related services are our fastest growing export earner and have already eclipsed food, tobacco and drink exports, insurance, and ships and aircraft. Indeed, I believe that if we continue to make the right decisions, by 2020 education exports could contribute over £20 billion a year to the UK economy. (<http://www.hm-treasury.gov.uk/1702.htm> ; Zugriff am 17.12.2008)

Brown prophezeit hier die Zukunft des Englischen. Großbritannien setzt hohe Erwartungen in sein Exportgut Sprache, denn der Plan ist eine Verdopplung der Einnahmen im Jahr 2020, verglichen mit denen des Jahres 2005. Interessant ist die rasche Verdopplung von 6,5 auf 10,3 Milliarden Pfund in nur 5 Jahren, nämlich von 2000 bis 2005. Der Markt rund um das Erlernen des Englischen hat sich also verdoppelt und Großbritannien rechnet nicht mit einem Ende dieses Trends. Kaplan (2001: 3) stellt für Amerika den gleichen Nutzen durch Sprachvermittlung und internationale Studierende für den tertiären Sektor fest. „Nearly half a million international students [...] contributed something like US\$ 7,5 billion to the U.S. economy and supported something like 100,000 jobs” (Levinson, McCarthy 1998, zit. nach Kaplan 2001:3) Das Geschäft mit der englischen Sprache entwickelt sich.

Auf der Seite der Deutschen scheint die Enttäuschung mancher Wissenschaftler umso größer. Man spricht vom Trend zur englischen Monolingualisierung in den Wissenschaften, die eine individuelle und gesellschaftliche Verarmung darstelle (Ehlich 2006: 33), von den politischen

Instanzen, die diese Monolingualisierung forcieren (ebd.: 33), anstelle dagegen zu wirken, und von einem „große[n], kulturelle[n] Verlust“ (Strocka 2000: 132). Deutsch würde nur mehr als „Nischenfach“ (Amom 1998: 170) innerhalb der Wissenschaften verwendet. Und auch Österreich scheint dem Ruf zur Verwendung des Englischen zu folgen. Die Folgende Tabelle vergleicht die Anzahl der Publikationen in Deutsch, Englisch und anderen Sprachen an den Universitäten Graz und Innsbruck.

Fachgebiet / Institut	Aufsätze, Buchkapitel, Beiträge in Sammelbänden		
	Deutsch	Englisch	andere Sprachen
Archäologien (Innsbruck)	153	7	7
Archäologie (Graz)	87	4	0
<i>Summe (= Prozentanteil)</i>	<i>240 (= 93 %)</i>	<i>11 (= 4 %)</i>	<i>7 (= 3 %)</i>
Musikwissenschaft (Innsbruck)	21	1	2
Musikwissenschaft (Graz)	104	49	8
<i>Summe</i>	<i>125 (= 68 %)</i>	<i>50 (= 27 %)</i>	<i>10 (= 5 %)</i>
Philosophie (Innsbruck)	13	8	4
Philosophie (Graz)	100	22	8
<i>Summe</i>	<i>113 (= 73 %)</i>	<i>30 (= 19 %)</i>	<i>12 (= 8 %)</i>
Soziologie (Innsbruck)	36	27	1
Soziologie (Graz)	212	19	5
<i>Summe</i>	<i>248 (= 83 %)</i>	<i>46 (= 15 %)</i>	<i>6 (= 2 %)</i>
Biochemie (Innsbruck)	2	212	0
Medizinische Biochemie und medizinische Molekularbiologie (Graz)	1	125	0
<i>Summe</i>	<i>3 (= 0,9 %)</i>	<i>337 (= 99 %)</i>	<i>0 (= 0 %)</i>

Abb. 3. (Dannerer 2008: 61)

Mit insgesamt 240 Publikationen auf Deutsch und 11 auf Englisch ist die Archäologie das Fach mit dem höchsten Anteil an deutschsprachigen Publikationen (93%). Vor allem in den Naturwissenschaften, hier vertreten durch Biochemie, medizinische Biochemie und medizinische Molekularbiologie, spielt Deutsch mit einem Publikationsanteil von 0,9% eigentlich keine Rolle mehr. Dannerers Studie geht mit den Ergebnissen Ammons konform, nämlich dass die Archäologie das Deutsche am ehesten

behält, da die Inhalte sehr stark lokal und kulturell geprägt sind (vgl. Ammon 1998: 172-172). Die Frage nach der Stellung des Deutschen in manchen Zweigen der Naturwissenschaften hat sich bereits erledigt. Salopp formuliert brachte es Honerkamp (Strocka 2000: 135) in einer Podiumsdiskussion an der Universität Freiburg 1999 auf den Punkt: „[I]n den Naturwissenschaften ist wirklich schon der Zug abgefahren und das schon sehr lange“. Deutsch spielt hier keine Rolle mehr.

Egal ob das Englische aus Gründen der vereinfachten interkulturellen Kommunikation verwendet wird, oder weil man sich dem Druck der sprachlichen Ökonomisierung, quasi der maximalen Austauschgeschwindigkeit von wissenschaftlicher Innovation, beugt (vgl. Ehlich 2006: 23), der momentane Trend scheint sich vom Deutschen zu entfernen. Allerdings „ist ein Ende von Deutsch als nationaler Wissenschaftssprache bislang nicht abzusehen“ (Ammon 2008: 39).

Die folgende Grafik illustriert die Publikationsanteile der verschiedenen Sprachen in Chemical Abstracts. Sie lässt Grund zur Annahme, dass sich Deutsch als Wissenschaftssprache auf niedrigem Niveau auch in den Naturwissenschaften stabilisiert.

	2000	2003	2006
Englisch	82,9	85,2	81,0
Chinesisch	6,6	6,0	10,1
Japanisch	4,3	3,9	3,5
Russisch	2,7	2,0	2,0
Deutsch	1,2	0,9	1,4
Französisch	0,4	0,3	0,2

Abb. 4. (Ammon 2008: 39)

Mit der neuen Aufgabe des Deutschen als wissenschaftlicher Zweitsprache und der möglichen Umstellung auf Englisch als Lehrsprache an österreichischen Universitäten, kann es auch für den Bereich DaF an den



Universitäten einen neuen Fokus geben, den ich in Kapitel 6 skizzieren möchte.

## 2.6 Untersuchungen zum englischen und deutschen Textmuster

Untersuchungen zur kulturellen Geprägtheit von Textmustern sind, ähnlich der interkulturellen Kommunikation, eine relativ junge Disziplin. Den Anstoß für Kultur als Forschungsgegenstand gab die Relativitätsthese von Sapir-Whorf (vgl. Rehbein 1985: 8). Seit damals ist auch eine Reihe von Untersuchungen zum englischsprachigen und deutschsprachigen Textmuster für wissenschaftliche Arbeiten erschienen. Ich erkläre mir das Interesse an diesen beiden Sprachen durch die Menge an Muttersprachlern. Galtungs 1981 erschienener Beitrag versucht Textmuster in vier Kategorien einzuteilen, nämlich sachsonisch, teutonisch, gallisch und nipponisch. Er beschreibt in weiterer Folge die Textmuster sehr grob und weist darauf hin, dass aufgrund der starken Ähnlichkeit zwischen dem sachsonischen und dem nipponischen, beziehungsweise zwischen dem teutonischen und dem gallischen Stil, seine Aufstellung nur zwei Profile umfasst (vgl. Galtung 1983: 156). Da ich in weiterer Folge nur auf das englische und das deutsche Textmuster eingehe, möchte ich auch nur diese beiden intellektuellen Stile nach Galtung gegenüberstellen. Unter den Begriff *sachsonischer Stil* fällt der Essay, unter *teutonischer Stil* die Seminararbeit. Innerhalb der Essaykultur macht Galtung einen Unterschied zwischen USA und UK. Er ist der Meinung, dass in den Vereinigten Staaten die *face-saving strategies*, das sind gesichtswahrende sprachliche Formulierungen, besonders ausgeprägt sind. Neuere Forschungsergebnisse zweifeln an dieser Auffassung.

Another instance of the attempt to simplify what is in fact far more complex is the reference in many contrastive studies to 'Anglo-Saxon' or 'Anglo American' discourse norms. [...] [T]his term was introduced by Galtung (1981) and continues to be used widely [...]. The differences between British and US-American scholars discerned in this study show that this term is a fiction. (Sanderson 2008: 284)

Ich gehe mit Sandersons Meinung konform. In meinen Ausführungen über das Textmuster Essay im UK sind die USA gleichermaßen gemeint. Folgende Tabelle soll die Unterschiede zwischen Essay und Seminararbeit darstellen.

	Sachsonisch	Teutonisch
Paradigmenanalyse	schwach	stark
<i>Beschreibungen:</i>		
Thesenproduktion	sehr stark	schwach
<i>Erklärungen:</i>		
Theoriebildung	schwach	sehr stark
<i>Kommentar über andere Intellektuelle:</i>		
- Paradigmen	stark	stark
-Thesen		
-Theorien		

(Galtung 1983: 156)

Galtungs Gegenüberstellung spiegelt die in den 80er Jahren vertretene Auffassung wider, es gäbe einen starken Unterschied zwischen deutschem und englischem Wissenschaftsstil. Sie werden hier gewissermaßen als gegensätzlich dargestellt. Weist die Kolonne Sachsonisch das Urteil „stark“ auf, ist es in der anderen Kolonne Teutonisch genau umgekehrt. Lediglich die Kommentare über andere Intellektuelle sind in beiden Fällen stark. Auch bei Clyne sind diese Tendenzen identifizierbar, wenn auch nicht so ausgeprägt.

Clyne (1987: 211-247) untersuchte die Linearität von Texten, die Wissenschaftler, welche entweder in der deutschsprachigen oder der englischsprachigen Hochschulkultur ausgebildet wurden, schrieben. Weiters forschte er über interkulturelle Unterschiede im *discourse tempo*, welches er anhand der Länge der Paragraphen identifizierte. Ein wechselndes Diskurstempo ergeben Paragraphen, die nicht proportional zu ihrer Rolle im Text stehen. Drittens analysierte er, wie sich wissenschaftliche Texte entwickeln. (vgl. ebd.: 215) Er stellte fest, „rules for writing essays [...] are less rigid in Germany than in Britain and Australia“. Diese Haltung zieht sich

als roter Faden durch seine Ausführungen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass zwar englischsprachige und auch deutschsprachigen Arbeiten mehr oder weniger linear sind, die deutschen Arbeiten jedoch mehr Exkurse aufweisen (vgl. ebd.: 225). Die von Clyne untersuchten deutschen Wissenschaftstexte zeigten auch eine größere Textasymmetrie (226). Weiters stellte sich heraus, dass sich deutsche Arbeiten stärker wissenschaftlichen Meinungen unterordnen und öfters mittels Exkursen vom Hauptgedanken abschweifen. Diese sind ein Hauptgrund für textuelle Asymmetrie und die mangelnde Einbettung des Theorieteils in empirische Arbeiten. Abschweifung in englischen Texten ist Clyne zufolge nur ein Zeichen mangelnder Essayplanung (vgl. ebd.: 227-228). Hier stellt sich die Frage, wie Clyne einen Unterschied zwischen den Sprachen ziehen kann. Während *digression* in deutschen Arbeiten ein Zeichen des Stils ist, wird es in Essays als mangelnde Planung interpretiert. Mir scheint seine australische Sichtweise hier ein wenig wertend.

Er identifiziert bei deutschen Arbeiten zwei weitere Mängel. Bezüglich der *advance organizers* im Text schreibt er folgendes:

So, even if the paper of an English-educated author is not quite linear, people *know what to expect* and it may be *easier to understand*. Where the advance organizers are given by a German author, they are often in an *obscure location*, almost as if to *express embarrassment* about this formal adherence to the conventions of an international journal. (ebd.: 229, meine Hervorhebung)

Unschwer erkennt man seine Haltung. Ähnliches gilt auch für seine Ausführungen bezüglich der in wissenschaftlichen Texten verwendeten Definitionen. Clyne zufolge ist es wahrscheinlicher, dass Leser deutscher Texte diese erst nach mehrmaliger Verwendung des Begriffs erklärt bekommen (vgl. ebd.: 229). Er kommt zu dem Schluss, deutschsprachige Wissenschaftler überließen die Verantwortung bezüglich des Verstehens dem Leser. Der Autor hingegen ist derjenige, der das Wissen zu vermitteln hat (*reader-responsibility*). Im Englischen ist es umgekehrt. Hier ist der Autor

bemüht, möglichst verständlich mit dem Leser zu kommunizieren um seine Position und Information zu übermitteln (*writer-responsibility*). Diese Meinung vertritt er auch in späteren Publikationen (vgl. ebd.: 238, siehe auch Kreutz 2003: 61). Schreiben deutsche Wissenschaftler denn absichtlich unverständlich um sich zu profilieren?

Sanderson (2008: 279) sieht in Clynes Ergebnissen ebenfalls „a tendency to express his findings in terms of value judgements, according to which German academic style was inferior or somehow deficient“ (ebd: 279). Das Problem mit der deutschen Wissenschaft liegt hier also an Clynes Sichtweise. Weiters machte er ihrer Meinung nach in seiner Studie den Fehler, eine Zweiteilung zwischen reader- und writer-responsibility vorzunehmen. Das würde nämlich bedeuten, dass für deutschsprachige Wissenschaftler Kommunikation nicht teilnehmerorientiert ist (vgl. ebd.: 279). Der eigentliche Unterschied liegt nach Sanderson aber im *imagined reader*. Deutschsprachige und englischsprachige Wissenschaftler denken an andere Zielgruppen beim Verfassen ihrer Texte. Dieser Meinung möchte auch ich mich anschließen und mich von der wertenden, jedoch generell akzeptierten, Haltung Clynes abwenden.

Heutzutage muss man sich nicht mehr fragen, ob kulturelle Prägung in wissenschaftlichen Arbeiten existiert. Dies wurde hinreichend untersucht (vgl. z.B. Eßer: 1997, Hufeisen: 2000, Busch-Lauer: 2001). Vielmehr muss der Fokus auf die Realisierung kultureller Prägung gesetzt werden.

### 3. Beschaffung des Untersuchungsmaterials und Vorgehen

In der folgenden Untersuchung möchte ich das österreichische und das englische Textmuster vergleichen. Auch wenn die von mir verwendeten studentischen Arbeiten aus Wien und London stammen, gelten die Ausführungen und Schlussfolgerungen für Essays und Seminararbeiten allgemein. In der Fachliteratur (vgl. Ammon 2001: 349) wird diese sinnvolle Verallgemeinerung ebenfalls vertreten und deshalb z.B. auf die „anglophone science“ verwiesen. Die Textsorte Essay wird im gesamten englischsprachigen Raum verwendet. Im deutschen Sprachraum unterscheiden sich studentische Texte hauptsächlich durch ihre Bezeichnung, nämlich Seminararbeit in Österreich und der Schweiz, und Hausarbeit in Deutschland. Auch die von mir verwendeten sechs Schreibleitfäden werden Länder übergreifend publiziert und verwendet. Die Auswahl der Anleitungen für das wissenschaftliche Schreiben geschah durch Empfehlungen von Professoren bzw. Instituten und auf Grund ihrer Aktualität. Um mein Untersuchungsmaterial zu verorten und hinsichtlich der jeweiligen Universitätskonventionen zu interpretieren, habe ich jeweils ein Informationsblatt der Universität Wien und des University College London in meine Analyse einfließen lassen. Ich weiß jedoch aus eigener Erfahrung in beiden Städten, dass in Wien, mit Ausnahme der Diplomarbeit, diese Information als Vorschlag angesehen wird, während sie in London als Norm gilt, die bei jedem Essay unbedingt einzuhalten ist. Die Germanistik Wien lässt ihren Studierenden freiere Hand bei der Abfassung, allerdings müssen formale Kriterien konsistent innerhalb einer Arbeit eingehalten werden. Gründe für diese liberale Haltung liegen meiner Meinung nach in der *Corporate Identity* der Universität, die in England bereits stärker ausgeprägt ist, während z.B. das einheitliches Titelblatt bei der Diplomarbeit in Wien erst seit 1.2.2007 zwingend ist (vgl. Information „Titelblätter für wissenschaftliche Arbeiten“. Universität Wien: 2007). In den letzten Jahren wird auch in Wien die Marke „Universität Wien“ vermehrt beworben und das Logo wird auf Taschen, Informationsständen, Diplomarbeiten etc. zunehmend präsenter.

In den folgenden Kapiteln sollen neben einer Beschreibung des englischen und des österreichischen Textmusters für literaturwissenschaftliche Arbeiten zwei Hypothesen geprüft werden:

1. Es gibt Textmuster für englisch- und deutschsprachige Arbeiten im literaturwissenschaftlichen Bereich.
2. Englische und österreichische Studierende schreiben für ein anderes Zielpublikum.

Diese Hypothesen entstanden durch meine Erfahrungen mit diesem Thema und durch die Beschäftigung mit der Fachliteratur. Das Ergebnis der Prüfung der Hypothesen kann in Kapitel 5.2 nachgelesen werden.

Mit Hilfe von Schreibleitfäden für Geisteswissenschaften habe ich versucht, zuerst eine „offizielle“, kulturell geprägte Textnorm zu entwickeln, um diese anschließend mit Hilfe von muttersprachlichen englischen Essays und österreichischen Seminararbeiten auf ihre Realisation hin zu überprüfen. Meine Untersuchungskriterien sind an die Studie von Eßer (1997) angelehnt, allerdings für meine Zwecke erweitert.

Um sich den Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens zu stellen, wenden sich viele Studierende an Schreibleitfäden. Der Markt für diese Bücher gedeiht und dieses Phänomen ist nicht auf eine bestimmte Disziplin der Wissenschaften begrenzt, denn jeder universitäre Schreibstil und jeder Wissenschaftszweig- seien es Natur-, Sozial- oder Geisteswissenschaften- stellt andere Forderungen an den Schreiber. Die Popularität von wissenschaftlichen Schreibleitfäden erkläre ich mir mit der studentischen Unsicherheit bei der Abfassung von Arbeiten. Trotz der Bemühungen von Universitäten, in den Eingangssemestern die Fertigkeit des wissenschaftlichen Schreibens zu vermitteln, fühlen sich viele Studierende damit anscheinend überfordert. An der Universität Wien wurde die Schreibfähigkeit bis zum Wintersemester 2008 in der Lehrveranstaltung *Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens* vermittelt. Seit dem Einstieg in das Bologna-System wurden die ehemaligen Übungen *Textanalyse* und

*Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens* in eine Übung namens *Methodik I* zusammengefasst.

Hinsichtlich der abzufassenden Arbeiten innerhalb des Studiums hat sich formal nichts verändert. Meine Ausführungen über Seminararbeiten sind demnach für Diplomstudien sowie für BA/MA-Arbeiten gültig.

### 3.1 Anleitungen für den deutschsprachigen Raum

Meinen folgenden Ausführungen liegen vier Anleitungen zum Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit zugrunde. Erstens Norbert Francks „Handbuch Wissenschaftliches Arbeiten“ (2007), im Folgenden wird dieses Werk der Kürze wegen *Handbuch* genannt, zweitens Matthias Karmasins und Rainer Ribings „Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten“ (2007), kurz *Gestaltung*, und drittens Helga Esselborn-Krumbiegels „Von der Idee zum Text“ (2008), kurz *Idee*. Das vierte Werk ist ein Informationsblatt der Universität Wien bezüglich der seit 1.2.2007 standardisierten Titelblätter für wissenschaftliche Arbeiten, kurz *Informationsblatt*.

Die drei von mir untersuchten Lehrwerke waren sehr unterschiedlich gestaltet. Während das *Handbuch* erklärende Texte zu alphabetisch geordneten Schlagwörtern liefert, ist die *Idee* ein Leitfaden, der nicht nur Erklärungen liefert sondern auch konkrete Übungen, die das Gelesene anwendbar machen sollen. Die *Gestaltung* ist weder so theoretisch wie das *Handbuch* noch so praktisch orientiert wie die *Idee* und nimmt eine Mittelposition ein.

Francks *Handbuch* ist ein „Vorbereitungsbuch“ und ein „Nachschlagewerk“ (ebd.: 8), das bereits Wissen über die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens voraussetzt. Der Autor stellt selbst fest, dass manche Studierende bei der Lektüre seines Werkes „die eine oder andere Hilfestellung vermissen“ (ebd.: 9) werden. Absichtlich lässt er auch Themen, die im Vorfeld des Schreibens relevant sind, aus. „Hat man keine Zeit zum Lesen [vor einer Prüfung], ist das unerfreulich, aber kein Thema für ein Handbuch *wissenschaftlichen* Schreibens. Und mit Hinweisen zum Modethema „Zeitmanagement“ ist dieses Problem auch nicht zu lösen“

(ebd.). Franck ist sich der Theorielastigkeit seines Werkes bewusst und verweist auf die selbstständige Einübung der Theorie, damit zu einem späteren Zeitpunkt die Arbeit des wissenschaftlichen Schreibens erleichtert wird (vgl. ebd.: 10). Konkrete Übungsanweisungen sucht man vergebens.

Inhaltlich fokussiert Franck auf die häufigsten wissenschaftlichen Textarten wie Diskussion, Bericht, Handout, Protokoll, Referat, Rede, und Thesenpapier. Der Autor geht auf schriftliche und mündliche Beiträge der Studierenden gleichermaßen ein. Auch Methoden zur Ausführung der schriftlichen Arbeiten werden erläutert. Hierzu zählen das Abkürzungsverzeichnis, der Anhang, die Anmerkungen, das Literaturverzeichnis, das Belegen, das Exzerpieren, Gliedern, Lesen und Ermitteln von Literatur sowie das Schreiben von Verzeichnissen und Vorwörtern. Das Buch ist, seinem Anspruch gerecht, wenig sinnvoll für Studierende, die einen prozeduralen Zugang zum wissenschaftlichen Schreiben suchen. Schon die alphabetische Anordnung ist dabei störend. Ein weiteres Manko für diese Studierende sind die nicht vorhandenen praktischen Übungen. Studierende müssen sich also mit einer konkreten Fragestellung an Francks Werk wenden und mit seinen Ausführungen probieren, ihr Problem selbst in den Griff zu bekommen. Dieses Lehrwerk ist lediglich eine Zusammenfassung oder Vertiefung des bereits erlangten Wissens von Studierenden. Nachdem das Werk sehr allgemein geschrieben ist, wendet es sich nicht konkret an Proseminar-, Seminar-, Haus- oder Diplomarbeiten, sondern an alle Textsorten des studentischen Alltags, die sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international vorkommen können. Obwohl seine Ausführungen kulturell geprägt sind, seine Negativbeispiele wissenschaftlichen Schreibens von seinen deutschsprachigen Studierenden stammen und mit deutsch-kulturell geprägten Texten illustriert wird (z.B. Goethes *Wahlverwandtschaften* (vgl. ebd.: 49), verweist der Autor nie explizit auf die Geprägtheit seiner Ausführungen. Doch auch Rede, Referat und Thesenpapier können, wie jede Textform, kulturell geprägt sein.

Karamasins und Ribings *Gestaltung* hingegen weist schon im Untertitel des Werkes auf die lokale Verwendbarkeit im deutschen Sprachraum hin: „Ein Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Magisterarbeiten, Diplomarbeiten und Dissertationen“. Auf die angeführten



Textsorten wird eingegangen, allerdings wird nicht darauf hingewiesen, dass die Bezeichnungen Haus- und Seminararbeit lediglich Synonyme für eine Textsorte sind, die in Deutschland und Österreich anders benannt wird. Die ersten vier Großkapitel bereiten den Weg von der Planung über die Recherche bis zur Abfassung einer Arbeit. Im fünften Kapitel wird dann das Präsentieren und Vortragen einer Seminar-, Haus- bzw. Diplomarbeit erklärt. Die *Gestaltung* nimmt an, dass viele Studierende ihre Arbeiten mit dem Computer schreiben und dazu *Microsoft Word* oder *Excel* verwenden. Aus diesem Grund werden in einem 20-seitigen Kapitel auch Hinweise zu diesen Programmen gegeben. Auf die Verwendung eines Computers wird immer wieder eingegangen, so auch im Kapitel „Wissenschaftliche Quellen recherchieren“ (ebd.: 72). Eine Liste von vollelektronischen Bibliothekskatalogen, wie zum Beispiel der *Karlsruher Virtuelle Katalog* oder der *Schweizer Virtuelle Katalog*, ergänzt die Liste an Institutionen, Literaturverzeichnissen und Nachschlagewerken. Der Leitfaden von Karamasin/Ribing wendet sich an in Deutschland, Österreich oder der Schweiz Studierende, die einen konkreten Weg vom Formulieren der Forschungsfrage bis zur Präsentation der Arbeit suchen.

Esselborn-Krumbiegels Leitfaden beginnt bereits beim Finden der Idee zu einer Arbeit. Sie gliedert ihr Werk in neun Großkapitel zu 39 Bausteinen. Innerhalb der einzelnen Kapitel wird auf andere Bausteine verwiesen. So kann sich der Studierende mit seiner konkreten Fragestellung von Baustein zu Baustein bewegen, der Leitfaden ist somit Begleiter für Studierende, die unsicher beim wissenschaftlichen Schreiben sind oder in einer bestimmten Phase des Arbeitsprozesses stecken. Jedes Kapitel möchte zum Ausprobieren anregen. In Kapitel 3 „Von der Idee zur Fragestellung“ werden deshalb verschiedene Arbeitstechniken angeboten, nämlich das Schreiben wissenschaftlicher Journale, Clustering, das Erstellen eines Strukturbaumes, eines Analogierades, Fragen stellen als Denkipuls, Methoden zum Thema eingrenzen oder ausloten und die sieben W-Fragen. Mittels konkreter Themenvorgaben sollen die Leser das nötige Know-How erlangen, um anschließend ihr Arbeitsthema ebenfalls so zu bearbeiten. Unter den drei verschiedenen Leitfäden hat *Idee* den lehrbuchhaftesten Charakter mit einem großen Übungsanteil. Esselborn-Krumbiegel vermittelt

am eindeutigsten, dass wissenschaftliches Schreiben eine erlernbare Kompetenz ist. Verglichen mit Franck stellt sie auch die Prozessorientierung in den Vordergrund.

Im Folgenden möchte ich auf drei verschiedene Merkmale in den Leitfäden eingehen, die verschiedene Textmuster ausmachen. Dazu zählen Darstellungsbreite und Themenhierarchie in wissenschaftlichen Arbeiten, Stilistik und formale Kriterien.

### *3.1.1 Darstellungsbreite und Themenhierarchie*

Im *Handbuch* wird die Gliederung einer Arbeit als Ergebnis und gleichzeitig als Voraussetzung für eine schriftliche Arbeit betrachtet. Franck schlägt als Beispiele fünf Möglichkeiten der Gliederung nach Funktionsbereich oder wissenschaftlicher Disziplin für nicht-empirische Arbeiten vor, nämlich nach zentralen Merkmalen, chronologisch, nach Funktionen oder Funktionsbereichen, geografisch oder nach Theorien und Konzepten (vgl. ebd.: 100). Empirische Arbeiten hingegen sollen einer Abfolge von Darstellung und Lösung folgen. Während der erste Teil das Problem konkretisiert, seine Relevanz erklärt und einen Überblick über den derzeitigen Wissensstand liefert, soll der zweite Teil der Arbeit den Aufbau der Untersuchung, die Ergebnisse und die Schlussfolgerung beinhalten. Unklar bleibt für den Leser dieses Leitfadens jedoch, wie detailliert der Forschungsüberblick im ersten Abschnitt sein soll. Eine Eingrenzung der Darstellung wird nicht vorgeschlagen, sondern es wird lediglich auf eine ausgewogene Gewichtung der verschiedenen Themen innerhalb der Gliederung Wert gelegt (vgl. ebd.: 102). Franck findet es sinnvoll, innerhalb der Gliederung „römische und arabische Zahlen, große, kleine und griechische Buchstaben“ (ebd.: 102) zu verwenden. Hinsichtlich der Seitenzahlen muss schon das Inhaltsverzeichnis eine Ausgewogenheit der verschiedenen Teile der Arbeit erkennen lassen (vgl. ebd.: 109)

Franck geht in weiteren Kapiteln explizit auf die Einleitung und den Schluss einer schriftlichen Arbeit ein. Die Einleitung dient als Einladung an den Leser (vgl. ebd.: 49) und gibt dem Leser Grund, „warum es sich lohnen

könnte, die Arbeit zu lesen“ (ebd.: 50). Sie „ist der Ort, an dem der Gegenstand der Arbeit, die Frage, die geklärt, das Problem, das behandelt, die These, der nachgegangen werden soll, erläutert wird“ (ebd.: 56). Hier muss der Schreiber, wie auch in der übrigen Arbeit, sachlich bleiben. „Eine Einleitung ist kein [...] Ort für Geständnisse, Erlebnisberichte oder Prosaübungen“ (ebd.: 51).

Die Themenhierarchie wird im *Handbuch* nie expliziert. Studierende müssen die Abfolge der einzelnen Kapitel bereits kennen, um in diesem Werk nachzuschlagen. Es ergibt sich folgende Kapitelabfolge nach Franck: Inhaltsverzeichnis, Abkürzungsverzeichnis, die Arbeit an sich, Literaturverzeichnis, Anhang und Anlage. Der Anhang hat sich in der Gliederung zu unterscheiden, denn er ist nicht durch Ziffern oder Zahlen gegliedert sondern die Abfolge des Anhangs wird durch den Inhalt der Arbeit bestimmt (vgl. ebd.: 18). Zur Anlage gehören Medien, die nicht im Anhang Platz finden. Der Autor zählt hierzu Medien wie CDs oder Materialien wie Bau- oder Schaltpläne. (vgl. ebd.: 19)

Franck geht nicht auf die Daten auf dem Titelblatt ein. Hinsichtlich des Literaturverzeichnisses merkt er an, dass nur in der Arbeit zitierte Werke angegeben werden dürfen, da man sonst den Leser oder Prüfer täuscht und vorgibt besonders belesen zu sein (vgl. ebd.: 143). Ein etwaiges Kapitel wie „Weiterführende Literatur“ zum Beispiel, wird nicht erwähnt.

Der Aufbau einer Seminararbeit nach Karamasin/Ribing beginnt mit einem Titel- oder Deckblatt, gefolgt von Vorwort, Inhalts- und Abbildungsverzeichnis, dem Textteil der Arbeit, dem Literaturverzeichnis und dem Anhang mit Tabellen, Fragebögen, etc. (vgl. ebd.: 39). Eine Anlage wird nicht erwähnt. Auch CDs und dergleichen würden im Anhang präsentiert. Die Gliederungstiefe soll vier Ebenen nicht überschreiten (vgl. ebd.: 45). Falls es Unterpunkte gibt, müssen es mindestens zwei sein (vgl. ebd.: 46)

Einen hohen Stellenwert innerhalb der Arbeit räumt die *Gestaltung* dem Inhalts- und Abbildungsverzeichnis ein, da dieser Teil der Arbeit Betrachtern als erstes ins Auge fällt. Beide müssen den „logischen Aufbau der Arbeit widerspiegeln“ und „eine erste Information über den Inhalt der Arbeit bereitstellen“ (ebd.: 41). Die Autoren schlagen eine

Seitennummerierung vor, die mit der ersten Seite nach dem Titelblatt beginnt, demnach wären Vorwort, Inhalts- und Abkürzungsverzeichnis bzw. Danksagung bereits Teil der Seitenzählung (vgl. ebd.: 45).

Der Textteil der Arbeit gliedert sich in Einleitung, Hauptteil und Schluss. Erstere muss dem Leser die Relevanz der Arbeit verständlich machen, die Forschungsfrage präsentieren und die Vorgangsweise zu ihrer Beantwortung skizzieren. Der Hauptteil soll das Thema in den wissenschaftlichen Diskurs einreihen und einen Überblick über die unterschiedlichen Definitionen und Ansätze liefern. Weiters sollen verwandte Themen und Begriffe abgegrenzt werden. Die *Gestaltung* empfiehlt ausdrücklich von der Allgemeingültigkeit auf das Spezielle überzugehen und nicht etwa umgekehrt, denn nur durch diese Reihenfolge ist der rote Faden gewährleistet. Unterkapitel des Hauptteils müssen ebenfalls in Einleitung, Hauptteil und Schluss gegliedert sein. In den Schlussfolgerungen einer Seminararbeit soll die Forschungsfrage beantwortet werden. Sie ist dadurch direkt mit der Einleitung verbunden. Weiters soll dort eine Zusammenfassung der wichtigsten Punkte stehen. Nicht zwingend sind nach Karamasin/Ribing eine persönliche Bemerkung oder Bewertung der Ergebnisse und ein Ausblick.

Esselborn-Krumbiegel legt den Fokus ihrer Ausführungen bezüglich Gliederung und Themenhierarchie auf die Einleitung und den Schluss.

Die erste indirekte Kontaktaufnahme mit dem Leser erfolgt über die Wahl des Titels, der bereits Leitbegriffe des Themas preisgibt und sich bestenfalls in einen Aufmerksamkeit weckenden Ober- und einen präzisen Untertitel gliedert (vgl. ebd.: 147)

Danach folgt das Inhaltsverzeichnis, dessen einzelne Punkte auch die zugrunde liegenden Leitfragen erkennen lassen (vgl. ebd.) In der Einleitung tritt der Studierende das erste Mal direkt in Kontakt mit dem Leser (vgl. ebd.: 145). Die Fragestellung und das Material werden erläutert, die Forschungslage und die Problemlage oder Fragestellung skizziert (vgl. ebd.: 150). Weiters soll die Relevanz der Fragestellung erörtert werden (vgl. ebd.: 160).

Zu den Grundlagen der Arbeit gehören auch das methodische Vorgehen (vgl. ebd.) und die Begriffserklärungen (vgl. ebd.: 153). Ob auch die Ergebnisse bereits in der Einleitung erwähnt werden, bleibt dem Studierenden überlassen (vgl. ebd.: 154).

Für den Schluss gibt es laut Esselborn-Krumbiegel „kaum verbindliche Regeln“ (ebd.: 155-156). Sie schlägt vor, die Ergebnisse knapp und präzise zu rekapitulieren und einen möglichen Ausblick auf weiterführende Fragestellungen zu geben. Der Schluss soll ergänzend zur Einleitung geschrieben werden, um Geschlossenheit zu erreichen. Ein Zitat aus der Forschungsliteratur kann den Schluss abrunden (vgl. ebd.: 157). Dies dient allein der Ästhetik.

Das Literaturverzeichnis nach dem Textteil soll die gelesene und die verwendete Literatur aufweisen (vgl. ebd.: 158). Die Autorin schlägt vor, den Anhang von der eigentlichen Arbeit durch ein weiteres Deckblatt zu trennen und nur bei sehr umfangreichem Material, welches den Textfluss stören würde, einen Anhang zu erstellen. Wenn möglich soll dieses in die Arbeit integriert werden.

Bezüglich des Hauptteils der Arbeit schlägt Esselborn-Krumbiegel sieben verschiedene Gliederungsmodelle vor, deren Unterpunkte nach Belieben sowohl Buchstaben als auch arabische Ziffern enthalten dürfen. Die Gliederung muss den Inhalt der Arbeit widerspiegeln, deshalb sollen zeitliche Entwicklungen mittels einer *chronologischen* Gliederung präsentiert werden (vgl. ebd.: 118-119). Falls die Unterpunkte jedoch gleich gewichtet dargestellt werden, wird eine *systematische* Gliederung vorgeschlagen (vgl. ebd.: 119). Die *induktive* Gliederung passt bei wenig erforshtem Material, während die *deduktive* bei der Beweisführung zu bereits formulierten Hypothesen Sinn macht (vgl. ebd.: 123). Weitere Möglichkeiten sind die *Ursache-Wirkung-Gliederung* (vgl. ebd.: 124), die *Relationsgliederung* (vgl. ebd.: 127) und die *empirisch/naturwissenschaftliche Gliederung* (vgl. ebd.: 129).

Ein offizielles Informationsblatt zur Gliederung wissenschaftlicher Arbeiten in der Literaturwissenschaft an der Germanistik Wien gibt es nicht.

### 3.1.2 Stilistische Hinweise

Das Belegen, Zitieren und die Verwendung der Wissenschaftssprache sind, wie bereits erwähnt, Kennzeichen für wissenschaftliches Arbeiten. Dementsprechend ist Information diesbezüglich in allen drei Leitfäden zu finden.

Francks *Handbuch* führt zwei verschiedene Zitierweisen an, nämlich erstens „[d]as angloamerikanische Kurzbelegverfahren, auch ‚Harvard-System‘“ (ebd.: 24), welches die Vorteile hat, dass der Lesefluss nicht unterbrochen wird und dass sich der Schreiber Fußnoten und Schreibearbeit spart. Zweitens erwähnt der Autor die Methode von Kurztiteln in Fußnoten (vgl. ebd.: 26), die den Vorzug hat, dass der Leser bereits in der Arbeit eine Vorstellung bekommt, welche Veröffentlichungen der Autor verwendet. In beiden Fällen wird auch die Zitierweise für das Literaturverzeichnis präsentiert, nämlich Autor, Jahreszahl, Titel, Erscheinungsort und Verlag für das Harvard-System und Autor, Titel, Erscheinungsort, Verlag und Jahr für das Fußnotensystem (vgl. ebd.: 25-27). Die Verwendung von Klammern, Punkten und Beistrichen bei Jahreszahlen etc. steht dem Schreiber frei.

Karamasin/Ribing und Esselborn-Krumbiegel gehen mit den Ausführungen Francks bezüglich des Zitierens von Quellen konform, deshalb möchte ich beide Autoren nur mit ergänzenden Kommentaren erwähnen.

Die *Gestaltung* sagt, dass es in deutschen Arbeiten nicht üblich ist, den Verlag zu nennen (vgl. ebd.: 98). Eine weitere Eigentümlichkeit des Deutschen sind die Verwendung eines Schrägstriches (/) anstelle eines Punktes (.) in den Literaturangaben (vgl. ebd.: 98), oder die Verwendung von f. nach der Seitenangabe, wenn sich das Zitat über ein Seite erstreckt, bzw. ff., wenn auch folgende Seiten zitiert werden (vgl. ebd.: 102).

Sowohl das *Handbuch* (vgl. ebd.: 295) als auch die *Gestaltung* (vgl. ebd.: 107) und die *Idee* (vgl. ebd.: 159) sprechen sich gegen das Zitieren aus zweiter Hand aus.

Nicht zitiert wird laut dem *Handbuch* alles, was „peinlich [...oder], Allgemeinbildung [ist], was in einer anderen Wissenschaftsdisziplin als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, was in Lexika steht [...und] was trivial ist“ (ebd.: 296).

Der Stil einer deutschen Seminararbeit zeichnet sich laut *Handbuch* durch die Verwendung von präzisen Formulierungen aus. Floskeln sollen vermieden werden und der Autor soll nicht dick auftragen (wie etwa in: Ich habe mich *eingehend* ... beschäftigt, man hat sich an etwas *herangewagt*, die *fundamentale* Frage, *intensiv*, *angestrengt* nachdenkend, oder etwa eine *umfassende* Darstellung geben) (vgl. ebd. 60-61). Weiters sieht Franck eine wissenschaftliche Arbeit als ein passives Objekt, das demnach selbst nichts untersuchen kann oder gar einen Beitrag leisten möchte. Formulierungen dieser Art sind ebenfalls zu unterlassen (vgl. ebd.: 62). Hier müssen aktive Subjekte verwendet werden. Der Autor soll weiters den Sachverhalt nicht mit Modalverben umschreiben (z.B. Ich *möchte* im folgenden Kapitel...), sondern bestimmt erscheinen (Ich *werde*) (vgl. ebd.: 62). Nach Franck vermischt der Stil einer deutschsprachigen Arbeit eine Art Bescheidenheit in der Wahl von Adjektiven, aber auch gleichzeitig eine Forderung nach auf den Punkt bringenden Formulierungen, die Präzision vermitteln sollen. Für deutsche Studierende gilt für ein Fachpublikum zu schreiben.

Die *Gestaltung* verweist explizit auf die Leserorientiertheit, die auch im deutschen Wissenschaftsstil gegeben sein muss. Unter die allgemeinen stilistischen Hinweise fällt die Vermeidung anonymer Formulierungen (*man*, *es*, *so sagt man*, *es wird festgestellt*, *nach Absicht des Verfassers*) sowie Scheinbescheidenheit durch die Einbeziehung des Lesers bei nur einem Verfasser (*Wir kommen zu dem Schluss*) (vgl. ebd.: 31). Die erste Person Singular kann verwendet werden, wenn die eigene Meinung verstärkt wird (*mit Nachdruck muss ich widersprechen*, *hierzu halte ich fest*) (vgl. ebd.: 32). Dass-Sätze sollen wenn möglich vermieden bzw. nur sparsam eingesetzt werden. (vgl. ebd.: 32).

Die *Idee* verweist als einziger Leitfaden auf Nominalisierungen in Inhaltsverzeichnissen, die einen guten Stil ausmachen (vgl. ebd.: 148). Während Franck und Karamasin/Ribing einen guten Wissenschaftsstil mit dem Einsatz von treffenden Formulierungen identifizieren, sind es für Esselborn-Krumbiegel vor allem Kohäsion und Kohärenz. Der Autor muss eine logische Abfolge der Sätze anstreben um widerspruchsfrei zu

argumentieren. Auch hier wird leserbezogenes Schreiben in den Mittelpunkt gestellt. Dieses wird durch sprachliche Prägnanz erreicht, die Genauigkeit, Eindeutigkeit und Knappheit erfordert. Nominalisierungen sollen sparsam eingesetzt werden. Sie sind jedoch essentiell, da sie den Inhalt straffen. Die Verwendung des Passivs ist beim wissenschaftlichen Schreiben unverzichtbar, da die Akteure oft irrelevant für den Inhalt sind. Die Verwendung von „ich“ ist laut Esselborn-Krumbiegel in der deutschen Sprache der Wissenschaft kein Tabu mehr.

Der schreibende [deutsche] Wissenschaftler durfte nicht als „ich“ hervortreten, sondern musste sich hinter dem „wir“ und dem „man“ verstecken oder eben in Passivkonstruktionen flüchten. In neueren Wissenschaftstexten finden wir zunehmend das „ich“ des Autors, der Position bezieht und seinen Standpunkt begründet. Wo es aber nicht um Stellungnahme des Schreibenden geht, sondern primär um Wissensvermittlung, gewinnt das „wir“ eine neue didaktische Funktion: es umfasst den Autor/die Autorin *und* den Leser/die Leserin. (ebd.: 184)

Zu vermeiden sind Füllsätze, Füllwörter (*eben, ja, wohl, gewissermaßen, wahrscheinlich, etc.*), Modewörter (*Diskurs, kreativ, optimal*), ein Stil, der einen einfachen Sachverhalt mit vielen Nebensätzen wiedergibt und Stereotype (vgl. ebd.: 184-186).

### 3.1.3 Layout

Die drei Leitfäden in Buchform verweisen bezüglich des Layouts immer auf die jeweiligen institutionellen Vorgaben. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es nur bezüglich der Schriftart Wünsche seitens der Professoren an der Universität Wien gibt. Es soll präferentiell Arial oder Times New Roman verwendet werden.

Am Titelblatt müssen das Logo der Universität, die Art der wissenschaftlichen Arbeit, der Verfasser, das Datum der Einreichung, die Studienkennzahl, die Matrikelnummer, die Studienrichtung und der Betreuer



der Arbeit ausgewiesen werden. Hinsichtlich der Schriftgrößen gibt es Vorschläge (vgl. Information „Titelblätter für wissenschaftliche Arbeiten“ 2007).

### 3.2 Anleitungen für den englischsprachigen Raum

Um auf eine englische Konvention wissenschaftlicher Arbeiten zu schließen analysierte ich Nigel Fabbs „How to write essays and dissertations“ (2005), im folgenden *Essays* genannt, Greethams „How to write better essays“ (2008), kurz *Better Essays* und Murrays „The Handbook of Academic Writing“ (2006), hier *Handbook*. Alle drei Leitfäden waren Empfehlungen des UCL English Department. Auf der Germanistik in London teilte man mir mit, dass den Studierenden kein bestimmtes Material empfohlen wird. Für Erstsemestrige ist das Abfassen eines Essays keine neue Aufgabe, da bereits in der Schule häufig mit dieser Textsorte gearbeitet wird. Meine vierte Ressource ist ein Style Sheet for Essay, kurz *Style Sheet*, der auf der Homepage des English Department zu finden ist. Ich denke, der Grund, wieso gerade das English Department einen solch detaillierten Style Sheet hat, liegt darin, dass dort nur Studierende mit muttersprachenähnlichem Englisch aufgenommen werden. Der Essay am German Department hingegen, ist nur ein Mittel zur Spracheinübung. In den Essaykursen der Erstsemestrigen werden nämlich deutschsprachige Essays abgefasst um die Verwendung der Zielsprache zu trainieren.

Schon im Vorwort zu seinem Leitfaden bemerkt Fabb: „[L]iterary studies as a discipline has always been strongly committed to subjectivity and individuality“ (2005: ix). Das Buch geht auf zwei Situationen ein, in denen ein Studierender einen Essay verfassen muss. Erstens zu Hause, im österreichischen Sinn als Seminararbeit, oder in einer Prüfungssituation. Auch bei den Prüfungen wird nicht nur der Inhalt bewertet, sondern auch die Textformrealisation.

Beim Betrachten von Fabbs Inhaltsverzeichnis, merkt man an Kapitelnamen wie „Devising your own topic“ (ebd.: 17-26), „What markers

want“ (ebd.: 27-38) oder „Handing in“ (ebd.: 150-162), dass hier andere Themen als in den deutschsprachigen Leitfäden angesprochen werden. Zwar ist in beiden Fällen klar, dass dieser dabei helfen soll, eine gute Note zu bekommen, doch wird dies in deutschen Leitfäden nicht explizit gesagt. Fabb schreibt dazu: „Finally, [...] you are almost always judged on what you produce, not on how you produced it“ (ebd.: 7) Transparente Beurteilungskriterien müssen Studierenden beim Schreiben klar sein, damit das Ergebnis eine Chance hat, als „gut“ oder „sehr gut“ klassifiziert zu werden. Englischsprachige Leitfäden erklären, welche Kriterien zu solch einer Note führen.

Viel expliziter ist auch die Beschränkung dieser studentischen Textsorte hinsichtlich des Umfangs in englischen Leitfäden. Je nach Art des Essays variiert die Wortanzahl, deshalb muss ein erster Schritt des Studierenden die Literaturlauswahl sein. „[E]ssay-writing involves first putting a boundary round a writing-task“ (ebd.: 6).

Greetham (vgl. ebd. 2008: ix) möchte mit seinem Buch neben den Schreibstrategien auch die Denkstrategien schulen. Essayschreiben ist keine bloße Prüfungsanforderung sondern Vertiefung des Kursinhalts, Reflexion und Möglichkeit einer Präsentation von Fertigkeiten (vgl. ebd.: 2).

Der Leitfaden ist in fünf Kapitel gegliedert, die nach Greetham die fünf Schritte des Essayschreibens darstellen: Interpretation der Frage, Recherche, Planung, Ausführung und Revision. Greetham nimmt in seinem Werk an, dass sich Studierende mit einer konkreten Frage an den Leitfaden wenden. Dies ist realistisch, denn am German Department des UCL werden in der Regel konkrete Fragestellungen von Lehrenden vorgegeben und die Studierenden wählen. Die Fragestellungen gehen immer von im Kurs diskutierten Inhalten aus und sollen im Essay vertieft und diskutiert werden. Das Ziel ist hier nicht unbedingt eine neue Sichtweise auf die Thematik, sondern es reicht zu beweisen, dass man sich mit einem bestimmten Aspekt nochmals eingehender beschäftigt hat. Nach Greetham soll sich der Studierende über die Themengliederung durch drei Methoden klar werden. Dazu zählen die 3-Stufen Technik, Brainstorming und das Notizenmachen.

Das Werk geht nicht auf weiterführende Themen ein und endet mit Textüberarbeitungsstrategien. Die Fähigkeit, das im Leitfaden Gelesene auch auf konkrete Fragestellungen anwenden zu können, wird mittels Übungen aus dem Leitfaden trainiert.

Ähnlich wie Fabb schlägt auch Greetham vor, sich über „the range of abilities the examiner is expecting to see you use“ Gedanken zu machen. Wieder ist es die Prüfungssituation, die in den Vordergrund rückt. Essays stellen ein Thema in Frage und fordern den Einsatz der Fähigkeiten „*recall, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation*“ (vgl. ebd.: 66). Zeigt der Kandidat in seiner Arbeit, dass er diese allgemeinen Fähigkeiten auf die konkrete Fragestellung umlegen kann, wird eine hohe Punktzahl vergeben (vgl. ebd.: 66). Auch die Forderung nach strenger Sondierung des Materials wiederholt sich bei Greetham: „Be ruthless with your material, ditching anything that is not strictly relevant“ (ebd.: 164).

Der Leitfaden selbst ist beispielgebend für seine Forderungen, denn er präsentiert am Ende jedes Kapitels eine kurze Zusammenfassung und einen weiterführenden Satz in den nächsten Abschnitt. Dieses Vorgehen wird auch in einem Essay gefordert.

Das *Handbook* fängt mit allgemein gehaltenen Definitionen akademischen Schreibens an, welche ein Verständnis für die Thematik vermitteln. Ziel dieses Leitfadens ist es, die bereits erworbene, allgemeine wissenschaftliche Schreibfähigkeit zu verbessern. Es geht nicht nur um das Schreiben von Essays in Prüfungssituationen sondern der Leitfaden richtet sich vor allem gegen Ende an Studierende, die in absehbarer Zukunft publizieren wollen oder selbst als Lehrperson für wissenschaftliches Schreiben fungieren. Verglichen mit den beiden anderen Schreibleitfäden ist das studentische Zielpublikum ein anderes. Dieses Werk liefert dennoch Übungsbeispiele und ist im Aufbau identisch mit den beiden anderen. Jedes Kapitel folgt einer strengen Struktur von inhaltlichem Überblick, Einleitung, Hauptteil, Übungen und Zusammenfassung.

Der Style Sheet des UCL English Department gibt Regeln für die Abgabe und Formalia von Essays vor. Behandelt werden das Format der Arbeit, die Zitierweise und das Prozedere des Einreichens.

### 3.2.1 Darstellungsbreite und Themenhierarchie

Fabb betont in seinen Ausführungen, dass gute Essaygliederungen dem Kausalitätsprinzip folgen, Literatur in einen Zusammenhang bringen und Übereinstimmungen bzw. Differenzen eben dieser zeigen (vgl. ebd.: 67). Die Gliederung und Themenhierarchie werden auf Grund der Frage und der Literatur vorgegeben.

Um einem Essay eine gute Struktur zu verleihen, muss der Text in verschiedene Teile gegliedert werden. Bei einer Anzahl von 1,500 Wörtern schlägt Fabb vor, den Text in zehn Paragraphen zu unterteilen (vgl. ebd.: 109), denn „too few paragraphs will make the essay difficult to follow, both visually and conceptually, and may suggest that it lacks any underlying argument structure“ (ebd.: 109-110). Sind in einem Text jedoch zu viele und folglich zu kurze Textabschnitte, „the sub-divisions they create become too complicated for a more general structure to be deducted; this defeats the point of having paragraphs at all“ (ebd.: 110). Die Abschnitte des Textes müssen proportional zur Länge stehen.

Auch die Abfolge der Sätze innerhalb der Paragraphen ist geregelt. Der erste Satz, genannt *topic sentence*, gibt die Hauptaussage des Absatzes wieder und versucht eine Verbindung zum vorhergehenden herzustellen. Jeder weitere Satz dient der Illustration oder Begründung des *topic sentence*. Der letzte Satz gibt eine inhaltliche Zusammenfassung und leitet auf den neuen Paragraphen über. Dieses Muster wird im ganzen Essay verwendet.

Greetham räumt dem Thema der Gliederung viel Platz in seinem Leitfaden ein. Das erste Kapitel behandelt ausschließlich die Frage, mit welchen Methoden Studierende von der Fragestellung auf die Gliederung schließen können. Essayfragen aus meinem Untersuchungsmaterial sind zum Beispiel „Compare Nietzsche and Weber's views of Science in the modern world.“,

„*How valid* ist he claim that women and men speak different ‚genderlects‘? *Illustrate*“ oder „Overtly fictional modes of narrative predominate in Grimmelshausen’s *Simplicissimus. Discuss*“. Die von mir in kursiv gesetzten Wörter zeigen die Gliederung des Essays an, die Themenhierarchie wird von den Studierenden selbst festgelegt. Hilfestellung gibt Greetham indem er eine Liste der gängigsten Indikatoren für Gliederungen auflistet: „*analyse, compare, contrast, criticise, define, describe, discuss, evaluate, explain, illustrate, interpret, justify, outline, relate, review, state, summarise [und] trace*“ (vgl. ebd.: 60-62). In weiterer Folge werden mögliche Gliederungen für jedes Konzept besprochen. Eine strenge, klar erkennbare Linie innerhalb des Essays ist wichtig. Auf keinen Fall sollte der Schreiber „obscure [...the] structure and weaken the *logical* sequence of [...] arguments with irrelevant distractions“ (ebd.: 164, meine Hervorhebung). Es wird eine *logische* Abfolge der Gliederung bei jedem Thema vorausgesetzt. Am Studierenden liegt es, diese für sein Thema zu erkennen. Für die Themenhierarchie bedeutet das eine natürlich Ordnung der in die Frage implizierten Unterthemen, „[a]s a general rule arrange your ideas so that you develop your arguments by moving from the simplest to the most complex“ (ebd.: 164).

Auch die Gliederung innerhalb des Hauptteils und innerhalb der einzelnen Paragraphen wird thematisiert. Jeder Gedanke des main body muss den in der Einleitung vorgestellten Gedanken belegen (vgl. ebd.: 197) und weiterführen. Damit entsteht der rote Faden. Weiters muss jeder Paragraph in sich durch einen topic sentence zusammengehalten werden. „[T]here are three parts to a paragraph: the topic sentence; the development; and the evidence“ (ebd.: 199).

Bezüglich der Wortanzahl schlägt Greetham vor, dass Paragraphen unterschiedlich lang sein sollen. „Don’t be afraid of varying the length of paragraphs- it will make your essay more interesting to read. Let the logic of the plan dictate the length of each paragraph“. Die Struktur der Paragraphen ist streng vorgegeben, die Länge hingegen wird vom Thema diktiert. Das Grundprinzip für beide ist Logik.

Auch Murray und Moore betonen die Wichtigkeit der Auswahl von Literatur, denn sonst bestünde die Gefahr von „becoming engaged in an endless,

defensive trawl of the `literature`“ (ebd.: 9). Vorschläge bezüglich der Gliederung oder der Themenhierarchie geben die Autorinnen nicht.

### 3.2.2 Stilistische Hinweise

Der Stil, in welchem der Studierende einen Essay abzufassen hat, kann nach Fabb (vgl. 2005: 90) sehr unterschiedlich sein und basiert einerseits auf dem persönlichen Stil eines Studierenden und andererseits auf der Beziehung zum Leser. Die Sprache des Textes soll eine „standardised, written variety of language“ (vgl. ebd.: 92) sein, die Satzstruktur nicht monoton oder einfach, denn man „should keep in mind the possibility of building more complex thoughts by building more complex sentences“ (ebd.: 93). Passive Sätze sollten vorsichtig in den Text integriert und nicht zu häufig verwendet (vgl. ebd.: 94), Parenthesen gänzlich vermieden (vgl. ebd.: 95) werden. Fabb kommentiert auch die Verwendung ästhetischer Stilmittel in wissenschaftlichen Arbeiten. Rhetorische Fragen sind ein geeignetes Mittel zu zeigen, „that you are engaging with your reader, by anticipating responses and questions as you go along“ (vgl. ebd.: 95). Lesesteuerung und Lesereinbindung sind demnach wichtige Kriterien für einen guten Essay.

Fabb hält es für sinnvoll, sich zu Beginn des Schreibens über die Art und Weise des Adressierens klar zu werden. Der Autor tendiert dabei weg von der häufigen Verwendung der ersten Person, da „the overall interest of [...an] essay lies in how well its combination of observation and argument leads to more general statements, so away from the particularity of autobiography and personal impression“ (ebd.:96). *One* und *we* bei Nennung des Autors sollten gänzlich vermieden werden. Beide werden als archaisch angesehen (vgl. ebd.: 97). Auch die zweite Person *you* gilt es zu vermeiden, denn „[t]his characteristics [...] is linked to the notion that criticism is less concerned with any one particular reader than with an unspecified general readership“ (ebd.: 98). Lesersprache soll mit der Formulierung *the reader* geschehen (z.B. *The reader* should consider this point carefully...) (vgl. ebd.: 96).

Wie der Studierende zitieren soll, spielt in *Essays* keine große Rolle. Es wird darüber nur allgemein gehaltene Information gegeben und lediglich das Harvard-System vorgestellt (vgl. ebd.: 152-155).

Greethams *Better Essay* (2008) plädiert für einen Wissenschaftsstil, der leicht zu lesen ist. Es wird gefordert „to create a rhythm that is close to the spoken word. The nearer you approach the spoken word the easier it is to understand what you've written” (ebd.: 222). Das Ziel ist “to create talk in print” (ebd.:222). Zu vermeiden sind folglich zu lange Sätze, unklare oder irreführende Satzzeichen, fehlende Verweiswörter (vgl. ebd.: 222) und Jargon (vgl. ebd.: 227). Die zwei eindeutigen Anzeichen für guten Stil sind laut *Essays simplicity* und *economy* (ebd.: 233). Aktive Sätze werden im Sinn des Lesers bevorzugt. (vgl. ebd.: 237).

Das Zitieren wird bei Greetham ausführlicher behandelt. Sowohl das Fußnoten- als auch das Harvard-System werden vorgestellt. In diesem Leitfaden präferiert der Autor aus Gründen der Eleganz und Einfachheit Fußnoten. Das wichtigste, so Greetham, sei den Leseprozess nicht mit Klammersetzungen zu stören (vgl. ebd.: 265). *Essays* urteilt nicht über die Verwendung von Zitaten aus zweiter Hand sondern stellt lediglich die Möglichkeit vor (vgl. ebd.: 268).

Das *Handbook* bleibt hinsichtlich des wissenschaftlichen Stils vage. Es fordert Studierende dazu auf, ihre eigene akademische Stimme zu finden. Der Schreiber soll nicht den fremden Stil eines Wissenschaftlers übernehmen und möglicherweise an dessen Umsetzung scheitern oder durch die Übernahme seine Einzigartigkeit verlieren. Durch das Lesen anderer Texte soll der Studierende seinen eigenen Stil bereichern. Einen guten Stil zeichnet folgendes aus: „[A]cademic writing in your discipline does, presumably, require you to articulate your view of the field and your own contribution to it” (ebd.: 69).

Bezüglich des Zitierens gibt das *Handbook* keine Information.

### 3.2.3 Layout

Das Layout eines Essays am UCL ist genau vorgegeben. Die Seiten müssen getippt, einseitig gedruckt und nummeriert mit mindestens doppeltem Zeilenabstand, Schriftgröße 12 und großzügigen Seitenrändern abgegeben werden. Titel eines Werkes im Text müssen entweder kursiv oder unterstrichen sein, wohingegen jeder Titel, der in einem Sammelband publiziert wurde, durch Anführungsstriche hervorgehoben werden muss.

Bei Zitaten, die einen Satzausschnitt wiedergeben, ist der Punkt außerhalb der Anführungsstriche zu setzen, während bei Zitaten, die einen ganzen Satz wiedergeben, der Punkt innerhalb des Zitats gesetzt werden muss. Zitate, die länger als eineinhalb Zeilen sind, müssen eingerückt werden. Handelt es sich hierbei um Prosa, wird fünf Leerstellen eingerückt, handelt es sich um Lyrik, müssen es zehn Leerstellen sein. Jedes im Text verwendete Zitat muss als solches ausgewiesen werden, ansonsten besteht die Gefahr wegen Plagiats bestraft zu werden. Zitiert wird in Form von Fußnoten oder Endnoten. Wird ein Werk das erste Mal im Text zitiert, muss es mit allen bibliographischen Angaben ausgewiesen werden, ab dem zweiten Mal reicht eine Kurzversion.

Essays müssen als Word-Datei eingereicht werden. Professoren können aber auch eine Papierversion einfordern, die der Studierende dann zur Verfügung stellen muss. Der Dateiname des Essays muss die folgende Form aufweisen: Nachname, Initiale des Vornamens und eine Essaynummer, die man im Vorfeld zugeteilt bekam (vgl. alle Ausführungen in 3.2.3 mit *UCL Department of English Language and Literature. Style Sheet for Essays*, Zugriff am 19.11.2008).

Am German Department gelten die eben erwähnten Regeln ebenfalls, mit Ausnahme des Zeilenabstandes und des Einreichens. Die Abgabe der Papierversion ist hier zwingend.



### 3.3 Das österreichische und das englische Textmuster

Führt man meine Ausführungen zu den deutschen und den englischen Leitfäden für wissenschaftliche Arbeiten zusammen, ergibt sich ein Bild, das man tendenziell in den früheren Studien Galtungs oder Clynes wieder findet. Die Analyse der Leitfäden ergab jedoch, dass aktuelle Sprachleitfäden ein anderes Textmuster nahe legen. Im folgenden Kapitel werde ich die Ergebnisse meiner Analyse vorstellen. Die relevanten Ergebnisse für das österreichische und das englische Textmuster der Studien Clynes und Galtungs wurden im Kapitel 2.6 behandelt.

Schlussfolgernd lässt sich feststellen, dass wissenschaftliche Stile kein Fixum darstellen. Sie unterliegen Schreibtrends und Internationalisierungstendenzen. Auch die englische Sprache musste sich zwangsläufig an ihre neue Aufgabe als Lingua Franca anpassen. Dies soll aber an anderer Stelle untersucht werden.

Der erste Unterschied ist die Aufgabenstellung eines Essays und einer Seminararbeit. Ersterer ist viel verbreiteter innerhalb des englischen Schul- und Universitätssystems und wird auch in Prüfungssituationen im Kleinformat verlangt. Prüfungsantworten müssen in Form eines Essays abgefasst werden. Zweitens wurde in allen englischsprachigen Leitfäden versucht, die Benotungskriterien transparent zu machen. So wird es den Studierenden erleichtert sich auf ein Zielpublikum einzulassen. Sowohl bei den Essays als auch bei den Seminararbeiten wird für einen Prüfer geschrieben. Drittens ist der erste Schritt beim Schreiben eines Essays das Sondieren der Literatur und das Beschränken des Materials. Wie viel Literatur verarbeitet wird, richtet sich nach der Wortanzahl des Essays. In keinem der deutschsprachigen Leitfäden wurde diese Vorgehensweise beschrieben. Tendenziell soll hier möglichst ausgewogen und facettenreich dargestellt werden.

Meine Untersuchung ergab weiters, dass der Gliederung eines Essays eine zentralere Rolle zukommt als dies bei Seminararbeiten der Fall ist. In deutschen Arbeiten korreliert die Gliederung mit dem generellen Thema, welches eine bestimmte Vorgehensweise nahe legt (z.B. chronologische Gliederung bei zeitlichen Abfolgen, induktive bei wenig Erforschtem, etc.) In

englischen Arbeiten hingegen gibt eine konkrete Fragestellung die Argumentationsabfolge vor. Wird diese nicht realisiert, führt dies zu einer schlechten Bewertung. Ein Essay soll bestimmte Aspekte des Gelernten oder Gelesenen *reflektieren*, eine Seminararbeit soll *darstellen*. Während man in Essays eine generelle Fähigkeit von Studierenden prüft, wird in Seminararbeiten primär konkretes Wissen geprüft.

Viel Beachtung kommt in Seminararbeiten den Formalien außerhalb des Textteils zu, wie Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Anhang oder Anlage. Inhaltsverzeichnis und Anhang scheinen bei Essays keine Rolle zu spielen. Auch in meinem Untersuchungsmaterial kommt keines von beiden vor. Die Aufmachung von Seminararbeiten vermittelt bereits Wissenschaftlichkeit und Exaktheit. Weiters soll das Inhaltsverzeichnis den logischen Aufbau und den roten Faden der Arbeit widerspiegeln und bereits erste Informationen über den Inhalt der Arbeit preisgeben. Bei den Essays muss diese Aufgabe die Einleitung übernehmen.

Auch innerhalb der einzelnen Paragraphen in englischen Arbeiten gibt es eine klare Struktur durch topic sentence, Zusammenfassung und Ausblick. Alle Textteile nehmen aufeinander Bezug. Während der Hauptteil die Einleitung illustriert, muss jeder Satz innerhalb eines Paragraphen auf den topic sentence bezogen werden. In deutschen Arbeiten ist es grundsätzlich ähnlich, jedoch viel weniger streng. Von Seminararbeiten wird lediglich ein inhaltlicher roter Faden gefordert.

Die ästhetische Komponente ist in Essays ein wichtiges Thema, sowohl visuell, zum Beispiel durch einheitliche Wortanzahl der Paragraphen, als auch mittels sprachlicher Stilmitteln. Vor allem auf die Verwendung der rhetorischen Frage, die zusätzlich der Lesesteuerung dient, wird in jedem Leitfaden hingewiesen.

Dem deutschen Wissenschaftsstil wird immer wieder der Vorwurf gemacht, er entziehe sich der Verantwortung der verständlichen Kommunikation (vgl. Clyne 1987: 238) Er überließe es dem Leser, Sinn aus dem Text zu ziehen. Dies wurde in meiner Untersuchung nicht bestätigt, sondern das Gegenteil ist der Fall.

Alle von mir analysierten deutschsprachigen Leitfäden erwähnen, den Leser in die Arbeit einzuladen. Dies kann zum Beispiel durch einen

treffenden Titel der Arbeit passieren, wie Esselborn-Krumbiegel vorschlägt. Spätestens in der Einleitung muss dies geschehen. Clyne (1987: 238) fasst den Stil der deutschsprachigen Wissenschaftler meiner Meinung nach falsch auf. Interpretierte er die Exaktheit, Präzision, Expliziertheit und Detailliertheit einer Seminararbeit als nicht teilnehmerorientiert und kompliziert, denke ich jedoch, dass gerade diese Kriterien als Mittel der Verständlichkeit dienen sollen. Während in Essays gefordert wird, Verständlichkeit durch die Verwendung einfacher Sprache und aktiver, kurzer Sätze zu realisieren, soll in Seminararbeiten tendenziell sprachlich präzise, zum Punkt bringend und ohne Umschweife gearbeitet werden. Man möchte den Leser nicht vom Wesentlichen ablenken. Die Schlussfolgerung, die auch Eßer (1997: 94) in ihrer Arbeit für den deutschen Wissenschaftsstil zieht, der Textstil sei hier „nicht leserbezogen“, halte ich für unrichtig.

Hinsichtlich der Lesersprache sind sich sowohl die deutschen als auch die englischen Leitfäden darin einig, dass die Verwendung der 1. Person mäßig einzusetzen ist. Wenn die Subjektivität der Meinung hervorgehoben werden soll, kann damit gearbeitet werden. Die Verwendung von „ich“ stellt also auch in den deutschen Arbeiten kein Tabu mehr dar. Während Esselborn-Krumbiegel in der Verwendung der 1. Person Plural eine Möglichkeit der Einbeziehung des Leser sieht (vgl. ebd.: 184), lehnen alle anderen Leitfäden diese Möglichkeit ab.

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild:

#### **Das deutsche Textmuster**

*Textfunktion:* sachliche Informationsvermittlung

*Textinhalt:* möglichst umfassende Theoriedarstellung erlangt durch hohes Maß an Abstraktion

*Textstruktur:* argumentative, subordinierende Themenentfaltung

*Textstil:* leserbezogen, sachlich, begrifflich, direkt

Die Zusammenstellung orientiert sich an Eßer (1997: 94), wurde für meine Zwecke und mit meinen Ergebnissen erweitert und im Punkt der Leserbezogenheit korrigiert.

### **Das englische Textmuster**

*Textfunktion:* ein Sachverhalt wird dargestellt, der Autor und seine Einstellung sind erkennbar

*Textinhalt:* eingegrenzte Darstellung, da Material subjektiv selektiert wurde

*Textstruktur:* strenge Gliederung, Gliederung wird durch Fragestellung vorgegeben

*Textstil:* leserbezogen, ästhetisch ansprechend, einfach, rhythmisch, klar

## **4. Analyse der österreichischen Seminararbeiten und der englischsprachigen Essays**

### Beschreibung des Untersuchungsmaterials

Die Beschaffung des englischsprachigen Untersuchungsmaterials erwies sich als überraschend einfach, da sich viele Studierende nach einmaligem Aufruf durch ihre Vortragenden dazu bereit erklärten, mir ihre Essays zukommen zu lassen. Viele E-Mails enthielten den Hinweis, dass auch der Studierende im *year-abroad* mit dem deutschen Textmuster konfrontiert war und sich mit der ungewohnten Schreibsituation an deutschen oder österreichischen Universitäten überfordert fühlte. Am German Department des UCL werden *undergraduates* nämlich vor ihrem dritten Studienjahr im Ausland nicht in die Schreibtradition des Deutschen eingeführt, sondern sie verfassen ihre Arbeiten weiterhin in der seit der Schulzeit verwendeten Textsorte Essay. Die deutsche Sprache wird hier nur als Übungszweck hinsichtlich Wortschatz und Grammatik verwendet. Die Studierenden befürchteten den Anforderungen nicht gewachsen zu sein und fühlten sich für den Einstieg in den wissenschaftlichen deutschen Diskurs unvorbereitet.

Schwierigkeiten bei der Datensammlung in England gab es beim Treffen zwischen mir und der Sprachkurskoordinatorin bzw. den Sprachassistenten am University College. Während sich beim ersten Kontakt alle drei kooperativ und interessiert zeigten, da das German Department selbst im Begriff war, seine Essaykurse didaktisch sowie inhaltlich zu verändern, antwortete mir niemand mehr, als ich mehrmals um einen

konkreten Termin für unser Treffen bat. Mein Forschungsaufenthalt in London beschränkte sich deshalb auf den Austausch mit Studierenden an der Germanistik vor Ort, die ich spontan ansprach. Das Treffen mit der Sprachkurskoordinatorin bzw. den –lektorinnen stellte zwar nie einen Schwerpunkt in meiner Arbeit dar, allerdings wäre der Kontakt bezüglich Hintergrundinformation sehr interessant gewesen und er hätte meine Recherche deutlich vereinfacht.

Die Materialsammlung an der Universität Wien hingegen war schwierig; viele Professoren antworteten nicht beziehungsweise erklärten sich aus Gründen des Datenschutzes nicht bereit, mir Einsicht in die Arbeiten zu gewähren. Vor allem die Weitergabe der Prüfungsnote stellte ein Problem dar. Diese war für meine Untersuchung relevant, da ich nur sehr gute oder gute Arbeiten verwendete. Auch bei den englischsprachigen Arbeiten schickten mir die Studierenden auf meinen Wunsch hin nur solche, die durch einen Prüfer als eine sehr gute, also mit einem A, bewertet wurden. Jeder der Studierenden teilte mir die Bewertung des Essays mit.

Prof. Rohrwasser von der Germanistik Wien erklärte sich schließlich bereit, mir zwölf Seminararbeiten der Literaturwissenschaft zur Verfügung zu stellen. Alle Arbeiten wurden auf Grund des Datenschutzes anonymisiert.

Der Grund für die Abfassung der von mir untersuchten Essays und Seminararbeiten stellt immer Pflicht dar. Alle Essays und Seminararbeiten wurden am Ende eines Kurses als Abschlussarbeit eingereicht. Wichtig ist hier jedoch anzumerken, dass trotz dieser hierarchischen Schreibsituation von „Noch-Nicht-Spezialisten“ an „Spezialisten“ der Prüfer allein nicht das Publikum ausmacht, für den geschrieben wird. Wäre dies der Fall, dürften Essays und Seminararbeiten hinsichtlich des *imagined reader* keine Unterschiede aufweisen. Diese Annahme ist jedoch falsch.

Zur hierarchischen Schreibsituation kommt für den Studierenden erschwerend hinzu, dass die Kommunikationssituation in wissenschaftlichen Übungsformen eine von Grund auf paradoxe ist. Wann berichtet man schon einem Gesprächspartner von einem Sachverhalt, über den er bereits gut informiert ist? (vgl. Eßer 1997: 40-41 und Franck 2007: 244-245).

Die von mir untersuchten Texte sind Übungsformen wissenschaftlicher Textsorten um an einem späteren Zeitpunkt in den

wissenschaftlichen Diskurs einzusteigen. Bei meinem Untersuchungsmaterial handelt es sich um unveröffentlichte Arbeiten, die ca. im vierten Studienjahr verfasst wurden. Alle englischsprachigen Arbeiten wurden im Jahr vor der Erlangung des BA verfasst. Seminararbeiten werden an der Universität Wien in der Regel vom 5. bis ins 8. Semester, das ist bei Mindeststudienzeit der zweite Abschnitt, verfasst. Die Diplomarbeit ist an der Germanistik Wien in der Regel die erste Arbeit, die der Öffentlichkeit präsentiert wird. In London werden alle von den Studierenden produzierten Essays innerhalb des MA-Programms Interessierten zugänglich gemacht. Dazu werden die Essays in eine Datenbank geladen.

Alle zwölf englischsprachigen Arbeiten behandeln ein literaturwissenschaftliches, philosophisches, oder linguistisches Thema. Ich habe an dieser Stelle die Vorgehensweise von Eßer (vgl. 1997: 39) erweitert, die nur sprach- und literaturwissenschaftliches Untersuchungsmaterial verwendet. Die Auswahl wurde aus pragmatischen Gründen erweitert, denn ich wollte einen Textkorpus aus mindestens zehn Texten pro Sprache. Das Textmaterial besteht aus fünf literarischen, fünf philosophischen und zwei linguistischen Arbeiten. Alle Verfasser dieser Arbeiten haben Englisch als Muttersprache und studieren Deutsch als Fächerkombination mit Spanisch, Französisch oder einer skandinavischen Sprache. Zwei Studierende belegten Kurse für European Social and Political Studies, müssen daher im Nebenfach Deutsch belegen und haben, wie alle Studierenden des German Departments im Abschlussjahr des BA-Programms, das verpflichtende Auslandsjahr absolviert.<sup>1</sup>

Die von mir untersuchten Essays wiesen alle rund 3000 Wörter auf. Das ist die Durchschnittslänge eines Essays für einen Kurs, dem noch eine Prüfung im dritten Semester des Studienjahres folgt. *Take-home Essays* sind länger und ersetzen eine Prüfung. Dabei wird an einem bestimmten Tag im Prüfungssemester die Fragestellung im Sekretariat abgeholt und der Kandidat hat ein paar Tage Zeit seine Arbeit zu recherchieren und abzufassen. Nur einer meiner zwölf Essays ist kein Prüfungssessay und hat,

---

<sup>1</sup> Für weiterführende Information bezüglich Deutschlernen am UCL und der Fächerkombinationen siehe auch <http://www.ucl.ac.uk/silva/german/undergrad/degrees.htm> (Zugriff am 29.12.2008)

verglichen mit den anderen, doppelt so viel Umfang. Er wurde trotz allem in die Analyse miteinbezogen um eventuelle Variationen verschiedener Essaylängen zu erkennen.

### Untersuchungskriterien

Im Folgenden soll das Beschreibungsmuster meiner Untersuchung erläutert werden. Ich stütze mich hierbei auf Eßer (1997: 54-55) und ergänze ihren Analyseraster durch den von Hufeisen (2000: 24-25). Die Zusammenfassung beider Autorinnen hat sich für meine Zwecke als am sinnvollsten erwiesen. Bei der Analyse studentischer Texte bin ich mir dessen bewusst, dass quantitativ nicht Erfassbares bleibt.

In Kapitel 4.3 werden zuerst die Ergebnisse der österreichischen Seminararbeiten und anschließend die der englischen Essays präsentiert. Der Kürze halber steht „Ö“ für ein Zitat aus einem studentischen Text aus Österreich und „E“ für einen englischen Text. Im Anschluss an diese Arbeit wurde exemplarisch ein anonymisierter Essay angehängt. Die einzelnen Arbeiten wurden nicht durchgehend nummeriert, jedes Zitat aus den studentischen Texten kann jedoch bei der Verfasserin eingesehen werden.

Eßers und Hufeisens Untersuchungen beginnen mit dem Kriterium der Textfunktion. Eßers Raster beinhaltet weiters Textinhalt, Textstruktur und Textstil. Ich werde die Kriterien nun genauer erläutern.

#### *4.2.1 Textfunktion*

Eßer analysiert bei diesem Kriterium die kommunikative Funktion eines Textes. Je nach Funktion werden die thematische und die sprachliche Gliederung unterschieden. Umgekehrt lässt sich auch die Funktion an der thematischen und sprachlichen Gliederung ablesen (vgl. Eßer 1997: 54).

Nach Hufeisen (vgl. 2000: 22-23) muss eine Analyse der Textfunktion die besondere Spezifik universitärer Texte mit bedenken. Es handelt sich in erster Linie um deskriptive, explikative oder argumentative

Themenentfaltung, die so gestaltet wird, dass sie Informations-, Appellations-, Obligations-, Kontakt- oder Deklarationsfunktion vermittelt. Die Textfunktion kann als Komparationskriterium herangezogen werden, da alle Essays und Seminararbeiten mit dem Zweck einer Beurteilung geschrieben wurden und demnach Rückschlüsse auf die Textform erlauben. Nach Hufeisen ist die Textfunktion zwar informativ, sie gibt aber auch Aufschluss über die Produktionskompetenzen der Studierenden.

Ich möchte mich in dieser Untersuchung Eßers (vgl. 1997: 35) Meinung anschließen und zähle die Textintention und den sozialen Faktor des Schreibprozesses zu den außertextuellen Faktoren.

#### *4.2.2 Layout*

Das Kriterium Layout wird in Hufeisens Analyse unter dem Terminus *Textform* behandelt. Ich füge dieses Kriterium dem Analyseraster Eßers hinzu, da es diesbezüglich Unterschiede in den österreichischen und englischen Arbeiten gibt und dieses Kriterium bereits in Kapitel 3, der Analyse der Leitfäden, thematisiert wurde.

#### *4.2.3 Textinhalt*

Zur Untersuchung des Textinhalts werde ich auf die Textteile, die Darstellungsbreite, den Konkretheitsgrad und das Verhältnis von Theorie und Praxis (Eßer 1997: 54) in den studentischen Texten eingehen.

#### *4.2.4 Textstruktur*

Bei der Textstruktur werde ich neben der Themenentfaltung und der Themenhierarchie auch auf die Fragestellung eingehen. Wie bereits in Kapitel 3.2.1 erwähnt, spielt die Fragestellung in Essays eine bedeutende Rolle für die Gliederung und die Themenentfaltung.



#### *4.2.5 Textstil*

Ein weiteres Untersuchungskriterium stellt der Stil der Arbeiten dar. Dazu zählen Schreibhaltung und Leserbezug.

#### *4.2.6 Sprachliche Mittel*

Das Kriterium der sprachlichen Mittel erwies sich als besonders wichtig, da sich Essays und Seminararbeiten hinsichtlich der Lexik und der rhetorischen Stilmittel unterscheiden.

### 4.3 Textmusterbeschreibungen der englischen und österreichischen Arbeiten

#### *4.3.1 Textfunktion*

Das Kriterium der Textfunktion setzt sich, wie bereits erwähnt, aus Inhalt, Struktur und Stil zusammen. Mein Untersuchungsmaterial aus Österreich will einen Sachverhalt erörtern und darüber informieren. Dies geschieht sachlich und größtenteils wird diese Information ohne subjektiven Kommentar präsentiert. Objektivität trägt demnach maßgeblich zur Textfunktion bei.

Auch die Funktion eines englischen Essays ist die Darstellung eines Sachverhaltes. Hier spielt Subjektivität eine große Rolle. Die informative Funktion eines Essays unterscheidet sich durch die sprachlich- ästhetische Gestaltung.

#### *4.3.2 Layout*

Die österreichischen Arbeiten sind durchgehend geklammert oder geheftet. Alle wurden mit dem Computer in den Schriftarten Times New Roman oder Arial verfasst. Auf den Titelblättern sind Kandidatename, Matrikelnummer,

Studienkennzahlen, Vortragender, Art des Seminars, Titel des Seminars und Semester des Kurses vermerkt. Zusätzlich gaben einige Studierende ihre vollständige Adresse, ihre E-Mail Adresse, das Semester ihres Studiums, die genaue Codenummer des Kurses, das Institut, an dem geschrieben wurde und ihre Studienrichtungen an. In der Mehrheit der Fälle wird der Vortragende am Titelblatt mit „Titel Vorname Nachname“ angeführt. Auf jedem Titelblatt wurde entweder mit Balken, Kursivsetzungen, Fettdruck, Farben oder verschiedenen Schriftgrößen gearbeitet. Die Daten sind über das ganze Titelblatt verstreut. Der Titel ist zentriert gesetzt. Kein Titelblatt weist Bilder auf.

Die englischen Arbeiten haben kein Titelblatt. Die Angaben über Kurs und Titel des Essays sind somit Teil der ersten Textseite. Folgende Daten werden in dieser Reihenfolge als erster Satz des Essays gesetzt:

Kurscodenummer in Großbuchstaben (z.B. GM3118) – vollständiger Titel der Lehrveranstaltung (z.B. Grimmshausen- German Fiction and History)

Eventuell folgt das Einreichdatum. Verbindlich ist danach der fettgedruckte Titel des Essays (z.B. **'Overtly fictional modes of narrative predominate in Grimmshausen's *Simplicissimus*'. Discuss**). Der Kandidatename wird nur in zwei Fällen angegeben. Dies liegt daran, dass Essays meist in anonymisierter Form eingereicht werden. Der Essay wird im Sekretariat bis zu einer bestimmten Frist abgegeben. Die Arbeit bekommt einen Code und der Prüfling eine Einreichbestätigung, auf dem ebenfalls diese Zahlenkombination vermerkt ist. Erst nachdem die Noten feststehen wird der Kandidatename bekannt. Die beiden Essays, die den Kandidatennamen aufweisen, wurde nicht für das German Department geschrieben. In englischen Arbeiten wurden ebenfalls ausschließlich Times New Roman und Arial verwendet.

Der extended essay im Ausmaß von 9,401 Wörtern hat stärkere Ähnlichkeit mit den deutschen Seminararbeiten. Auch hier gibt es ein Titelblatt und es wird mit verschiedenen Schriftgrößen, Hervorhebungen durch Fettdruck und

Unterstreichen gearbeitet. Die Schrift ist zentriert gesetzt. Die Angaben auf dem Titelblatt sind Kursnummer, Essaytitel und die anonymisierte Kandidatennummer. Nachdem die Essays meist nur durch eine Heftklammer gebunden sind, werden weiters Wortanzahl und Seitenanzahl auf das Titelblatt hinzugefügt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der erste Eindruck von englischen und österreichischen Arbeiten sehr unterschiedlich ist. Während man als Leser der österreichischen Arbeiten nur das Thema erfährt und ab Seite 3 bis 5 auf die eigentliche Arbeit stößt, bekommt man bei englischen Arbeiten gleich einen optischen Eindruck der ersten Absätze des Textes.

### 4.3.3 Textinhalt

#### 4.3.3.1 Textteile

In Österreich weisen Seminararbeiten diese Abfolge an Textteilen auf:  
Ein *Titelblatt* mit den in 4.3.2 erwähnten Informationen,  
das *Inhaltsverzeichnis* mit einer Übersicht über alle Kapitel sowie  
Seitenzahlen,  
der *Textteil* der Arbeit, immer in eine Dreier-Gliederung von Einleitung,  
Hauptteil und Schluss aufgeteilt und  
eine *Bibliographie* oder ein *Literaturverzeichnis* am Ende.

In zwei meiner Arbeiten gibt es ein Vorwort, wobei es sich nur bei einer um ein Vorwort im eigentlichen Sinn handelt, in der sich der Kandidat explizit an den Leser wendet und die Verwendung seiner Quellen rechtfertigt, den Forschungsstand darlegt und seine Auswahl begründet. In der zweiten Arbeit wird die Einleitung als Vorwort betitelt, obwohl der Inhalt dieses ersten Kapitels dem der anderen Arbeiten gleicht. In eben dieser Arbeit gibt es anstelle einer Schlussfolgerung oder einer Zusammenfassung ein Nachwort. Hier ist es wiederum so, dass der Terminus Nachwort synonym für die beiden anderen Begriffe verwendet wird, inhaltlich ist kein Unterschied

festzustellen. In der Einleitung von Seminararbeiten findet man einen kurzen Überblick über die Themenentwicklung der Arbeit, oft wird auch der Fokus der Arbeit, die Methode und das Ziel der Arbeit definiert. Eine Überleitung zum ersten Kapitel gibt es selten.

Die Bearbeitung des Themas erfolgt vom Generellen zum Speziellen. Der Autor präsentiert zuerst Forschungsrelevantes, bis er zur eigentlichen Fragestellung vordringt. Zur Peripherie der Fragestellung zählen die Biographie des Autors, die Umstände der Entstehung, geschichtliche Daten, Definitionen oder der Inhalt eines Werkes. In weiterer Folge wird die Fragestellung konkreter beantwortet.

Das letzte Kapitel stellt meist eine Zusammenfassung der Thesen und deren Beantwortung in knapper Form dar. Manche Autoren geben hier eine persönliche Stellungnahme ab oder erläutern ihre Probleme mit dem Thema, sofern dies nicht schon in der Einleitung geschah.

Am Ende jeder Arbeit gibt es ein Literaturverzeichnis, welches in meinen Arbeiten auch Bibliographie oder Quellennachweis genannt wird. Auffällig ist auch hier wieder die Verwendung unterschiedlicher Begriffe in verschiedenen Arbeiten. Teilweise unterscheiden die Autoren zwischen Primär- und Sekundärliteratur oder Internetquellen. Verpflichtend sind die alphabetische Anordnung und das Anführen jeder zitierten Quelle.

Um meine Ausführungen zu illustrieren möchte ich im Folgenden ein Inhaltsverzeichnis über „Ein Mythos ohne Geschichte? Über die historische Entortung des Raumes in Ernst Jüngers „Auf den Mamorklippen“- Gewalt und Macht im Kontext einer Literatur der ‚Inneren Emigration‘“ präsentieren. In dieser Übersicht lassen sich die Inhalte der Einleitung, die Annäherung an das Seminarthema „Innere Emigration“ und an die Thematik des Buches sowie das Eingehen auf die konkrete Fragestellung gut erkennen.

(Ö)

1. Einleitung

1.1 Ernst Jünger, der Unbequeme

1.2 Methoden und Ziele der Arbeit

2. Innere Emigration

Was ist „Innere Emigration“?

„Innere Emigration“ bei Ernst Jünger

„Auf dem [sic!] Mamorklippen“ als Beispiel der „Inneren Emigration“

Ein Widerstandsbuch gegen den Nationalsozialismus

Ein Buch „höheren Prinzips“

3. Raum

Zur Poetik des Raumes

Räume und Historizität

Geografisches

Vom Locus Amoenus zur Kriegslandschaft

Räume und Figuren

4. Conclusio

5. Literaturverzeichnis

Die Seitenzählung beginnt in den meisten Arbeiten entweder beim Titelblatt oder beim Vorwort. Nur in einer Arbeit ist die erste Seite zugleich der Anfang des Textes.

In den englischen Seminararbeiten finden sich weniger Textteile. Es gibt

eine *Kopfzeile*, in der die Kurs- und Kandidatennummer angeführt werden,  
eine *Überschrift*, welche die zu bearbeitende Fragestellung wiedergibt,  
den *Text*, der in Paragraphen gegliedert wird und selten Unterüberschriften aufweist und  
eine *Bibliographie* am Ende der Arbeit.

Innerhalb des Textteils findet man eine strenge Trennung zwischen Einleitung, Hauptteil und Schluss, obwohl diese nicht extra mit Kapitelname angeführt werden, sondern durch Leerzeilen voneinander getrennt sind. Diese Gliederung wird in allen Arbeiten konsequent durchgehalten und ist für Essays verbindlich. Auch die Inhalte innerhalb der einzelnen Teile sind viel einheitlicher verglichen mit den österreichischen Seminararbeiten. Darauf möchte ich später noch genauer zurückkommen.

#### 4.3.3.2 Darstellungsbreite

Die durchschnittliche Länge des Textteils der Seminararbeiten beträgt 25 Seiten, sie variiert jedoch von 17 bis 39. Eine Arbeit weist sogar 43 Seiten auf, sie wurde aber als Gemeinschaftsarbeit von zwei Studierenden abgefasst und steht am Ende der folgenden Tabelle. Auch sie wurde wie die BA-Arbeit in die Errechnung des Durchschnitts miteinbezogen. Sie weist, gemessen an den anderen Arbeiten, doppelten Umfang auf. Die folgende Zusammenstellung veranschaulicht weiters die Kriterien Primärliteratur, Sekundärliteratur und Anmerkungen in Fußnoten. Ich werde in den folgenden Kapiteln immer wieder auf diese Tabelle zurückkommen. Steht eine Zahl zwischen der Kolonne Primärliteratur und Sekundärliteratur, bedeutet dies, dass der Studierende nicht zwischen den beiden Kategorien unterschieden hat.

Seitenanzahl	Primärliteratur	Sekundärliteratur	Anmerkungen
28	16	15	/
39	12	27	7
27	1	13	3
26	18		/
17	3	4	/
31	1	15	4
23	1	9	/
29	2	10	/
27	11		/
33	13		/
24	11		/
43	3	36	4

ergibt den Durchschnitt ( $\emptyset$ ) von

28,9 Seiten                      18,4 Literaturangaben und                      1,5 Anmerkungen  
pro Arbeit.

(E)

Seitenanzahl	Primärliteratur	Sekundärliteratur	Anmerkungen
10	4		8
12	3	6	/
18	8		/
6	3		/
14	17		7
8	3		8
12	9		/
10	7		/
12	11		/
12	2	6	/
10	9		/
36	37		3

$\emptyset$

13,3 Seiten                      10,4 Literaturangaben                      2,1 Anmerkungen  
pro Arbeit.

Deutschen Arbeiten wird nachgesagt, im Vergleich zu den englischen eine umfassendere Darstellungsbreite zu besitzen. Nach Einsicht in die Arbeiten hat sich diese Vermutung für mich nicht überzeugend bestätigt. Zwar haben einige Studierenden diesen Anspruch in ihrer Einleitung expliziert (z.B. „Es soll ein allgemeiner Einblick [...] gegeben werden“ oder „Die Aufgabe dieser Arbeit ist es, Licht ins Dunkel des diffusen literaturhistorischen Begriffs der Inneren Emigration zu bringen“), die meisten Studierenden hingegen verweisen auf die Limitation ihrer Arbeit, setzen Fokus und sind sich bewusst, dass die Darstellung und Bearbeitung des Themas bei 25 Seiten Grenzen haben muss. Der einzige Unterschied zu ihren englischen Kollegen liegt in der Thematisierung dieser Eingrenzung. Für englische Studierende gilt demnach, dass Literatursauswahl und Themeneingrenzung als Selbstverständlichkeit angesehen wird. Ihre österreichischen Kollegen schreiben unter dem Anspruch einer breiten Themendarstellung und müssen deshalb ihre Auswahl kommentieren und begründen. Obwohl noch immer der Anspruch auf vollkommene Darstellung besteht, wird dies in der Schreibrealität nicht mehr umgesetzt.

Dies wird auch durch die Tabelle illustriert. Arbeiten mit einem komplexeren Darstellungsgrad müssten eine entsprechend hohe Zahl an bibliographischen Angaben und Anmerkungen in Fußnoten besitzen. Diese Annahme für deutsche Arbeiten kann mein Untersuchungsmaterial jedoch nicht bestätigen. Betrachtet man die Zahl der Anmerkungen, werden in Essays tendenziell mehr von diesen Gebrauch gemacht.

Untersucht man die Gliederung von österreichischen und englischen Arbeiten, deutet die Analyse der Seminararbeiten auf eine umfassende Darstellung hin. Eine österreichische Arbeit über „Erich Müller und Margarete Buber-Neumann: Berichte zweier RenegatInnen“ weist die Zahl von 33 Kapiteln und Unterkapiteln auf nur 26 Seiten Text auf.

Essays hingegen arbeiten nicht mit der Einteilung in Kapitel und nur in zwei Fällen findet man überhaupt die Verwendung von Überschriften innerhalb des Textes. Ein 9-seitiger philosophischer Essay bezüglich „Compare Nietzsche and Weber's views of Science in the modern world“ wird



nach der Einleitung in "Nietzsche's view on science" und "Weber's view on science" gegliedert. Keine andere meiner literaturwissenschaftlichen Arbeiten aus England weist diese Art von Gliederung auf.

Das Inhaltsverzeichnis einer deutschen Seminararbeit soll dem Anspruch der umfassenden Darstellung gerecht werden. Noch vor dem Textteil möchte der Studierende damit zeigen, dass das Thema von möglichst vielen Seiten betrachtet und so genau wie möglich beleuchtet wurde.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in Essays keine umfassende Darstellungsbreite geliefert werden soll oder kann. Dies spiegelt sich in der eingegrenzten Fragestellung zu Beginn wieder und muss deshalb im Textteil nicht extra kommentiert werden.

Bei deutschen Arbeiten gilt nach wie vor der Anspruch auf eine umfassende Darstellung. Eine Seminararbeit von 25 Seiten kann dem jedoch nicht gerecht werden. Deshalb müssen Studierende ihre beschränkte Darstellung erläutern, kommentieren und begründen. Dies geschieht zu Beginn der Arbeit in der Einleitung.

#### 4.3.3.3 Konkretheitsgrad

Bei meinem österreichischen Untersuchungsmaterial handelt es sich in lediglich drei Fällen um reine Literaturarbeiten, die anderen neun Arbeiten beinhalten Textanalysen. In diesen Texten wird die Theorie immer mit Textbeispielen erläutert. Eine Arbeit verwendet kaum Sekundärliteratur und verifiziert die Thesen ausschließlich mittels Primärliteratur. Die Überprüfung der Theorie mittels Primärliteratur steht meist nach den einleitenden Theoriekapiteln. Deutschsprachige Arbeiten sind also keineswegs „stark theoretisch“ ausgerichtet, wie Eßer für ihr Untersuchungsmaterial schlussfolgert (2000: 71), sondern weisen kleine praktische Teile gegen Ende der Arbeit auf.

Englische Arbeiten bauen noch stärker auf der Textinterpretation auf. Gleich zu Beginn der Arbeiten wird direkt auf den Text Bezug genommen.

Das Verhältnis scheint fast umgekehrt: Während in Österreich die Theorie mittels der Primärliteratur illustriert wird, werden die Textauszüge in England mittels Theorie analysiert. Englische Arbeiten sind also von Beginn an sehr praxisnah und verweisen sehr häufig auf die Primärtexte.

#### 4.3.3.4 Sekundärliteratur

Sowohl englische als auch österreichische Seminararbeiten arbeiten zusätzlich zur Primär- auch mit Sekundärliteratur. Beiden gemein ist die Angabe jeder zitierten Quelle im Literaturverzeichnis. Wie sich anhand der Tabelle in Kapitel 4.3.3.2 erkennen lässt, ist die Anzahl an verwendeter Literatur vergleichbar. Während österreichische Arbeiten einen durchschnittlichen Umfang von gerundeten 29 Seiten haben und dabei durchschnittlich 18 Primär- und Sekundärliteraturangaben aufweisen, ist dieses Verhältnis bei englischen Arbeiten 13 Seiten zu 10 Angaben. Englische Arbeiten verwenden mehr Primär- und Sekundärliteratur. Dies ergibt ein Verhältnis von 1:1,6 bei den Seminararbeiten und eines von 1:1,3 bei den Essays. Das heißt in Prozentangaben, dass englische Studierende um rund 25% mehr Literaturangaben verwenden. Dieses Ergebnis ist deshalb besonders interessant, weil von der Sekundärliteratur in deutschsprachigen Arbeiten sehr extensiv Gebrauch gemacht wird. Den eindruckvollsten Beweis liefert hierfür eine Seminararbeit zu „Macht, Versuchung und Schuld in Werner Bergengruens historischem Kriminalroman ‚Der Großtyrann und das Gericht‘“. Auf einer Seite finden sich 420 Worte Zitat bei nur lediglich 92 Wörtern Überleitung zwischen den einzelnen Belegen aus dem Text.

In englischen Arbeiten wird vergleichsweise wenig zitiert und keinesfalls in so umfangreichen Textpassagen. Während man bei manchen deutschen Seminararbeiten den Eindruck bekommt, hier handle es sich lediglich um eine Aneinanderreihung von Zitaten, die durch Füllsätze miteinander in Verbindung stehen, werden in den Arbeiten aus London Zitate sparsam eingesetzt. Ein Zitat bringt hier oft einen Gedanken auf den Punkt,

fasst eine Idee zusammen oder stellt selbst eine These auf. In Folge wird dieser These zugestimmt, oder ein ganz anderer Schluss gezogen. Dies zeigt sich auch am folgenden Beispiel:

Domagalla, a leading critic against this norm, believes that Simplicissimus and his different guises throughout the novel prove that Grimmelshausen merely used the same name for „an assemblage of roles and that it is therefore not accurate to talk of the work’s teleology or the development of a central character“. [...] This train of thought is in the minority however, and I think it is for good reason, believing the counter argument to be stronger.

Dieses Beispiel hingegen illustriert die deutsche Art des Zitierens:

Unter dem schädlichen Einfluss zeigt sich, wozu der Mensch fähig ist. So wie Mafalda von einer alten Frau zum „bösen Weib“ wird, so offenbarten viele erst unter Einfluss der nationalsozialistischen Herrschaft und denen [sic!] dadurch entstandenen Möglichkeiten die Abgründe, die sich ihnen verbargen.  
[Es folgt ein längeres Zitat, meine Anmerkung].

Mit dem Erliegen des giftigen Windes wird Mafalda wieder zu einer müden, alten Frau. Auch für die restlichen Bewohner erscheint das Geschehene nur noch wie ein böser Traum: „ [Es folgt ein längeres Zitat, meine Anmerkung].

Doch selbst wenn dem Wind Mittäterschaft zuerkannt wird, er kann nicht alleine für die Geschehnisse verantwortlich gemacht werden.  
[Es folgt ein längeres Zitat, meine Anmerkung].

Meiner Meinung nach besteht in Österreich der Anspruch, dass kein Gedanke eines Studenten neu sein kann. Eine Idee muss immer auf einer Quelle aufbauen. Daraus folgt, dass häufig zitiert werden muss um nicht der Gefahr des Plagiats anheim zu fallen. In England hingegen werden Essays unter dem Anspruch einer elaborierten Gedankenführung geschrieben. Gezeigt werden soll, dass der Prüfungskandidat fähig ist, sich mit einer Fragestellung kritisch auseinanderzusetzen. Dies erklärt für mich den unterschiedlichen Zugang bei der Verwendung von Sekundärliteratur.

#### 4.3.3.5 Forschungsstand und Forschungskritik

Lediglich eine meiner österreichischen Seminararbeiten gibt an, einen Überblick über den Forschungsstand geben zu wollen:

(Ö)

„In dieser Arbeit soll ein allgemeiner Einblick in diese Literaturgattung gegeben werden“

In allen anderen Fällen wird entweder in der Einleitung oder in den Schlussfolgerungen explizit gesagt, dass ein breiter Zugang zu dem Arbeitsthema nicht geplant war sondern eine Auswahl präsentiert wurde. In vielen Fällen wird dies durch „Das Hauptaugenmerk/Der Fokus meiner Arbeit liegt auf“ eingeleitet.

Die Autoren geben sich auch in ihren Formulierungen vorsichtig, wie dieses Beispiel zeigt:

(Ö)

„Ich möchte mich dem Roman und der Autorenintention dahinter etwas annähern“

Auch die Beschränkung ihrer Arbeit wird von österreichischen Studierenden oftmals thematisiert:

„Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, verzichte ich auf umfangreiche biographische Angaben“.

Zur Forschungskritik, beziehungsweise zum Fehlen der Forschungsliteratur, lässt sich sagen, dass die deutschen Arbeiten sehr oft Wertungen beinhalten. Negativbeurteilungen überwiegen hier klar:

(Ö)

„Zwar wurde auch zu diesem Zyklus in den letzten Jahren verstärkt geforscht, doch zu einigen Themen findet sich in der Literatur noch [sic!] wenig Verwertbares“

„Obwohl sich die Forschungssituation [...] sicherlich in den letzten Jahren sehr gebessert hat, wäre es doch wünschenswert, wenn noch viele genauere Forschungsprojekte folgen würden.“

„Zu vielen Aspekten konnte ich kaum Forschungsliteratur finden, hier muss ich mich also allein auf meine eigenen Überlegungen verlassen.“

„Ein Buch, das harmlos ausgedrückt, mit viel Vorsicht zu genießen ist, da die Bezeichnung ‚wissenschaftlich‘ wohl nicht treffend ist.“

„Aus dieser Klebearbeit historischer Reminiszenzen leitet er den vermessenen Anspruch ab [...]“

Die englischen Arbeiten beschäftigen sich mit dem Forschungsstand ähnlich wie die österreichischen Arbeiten. Schon aufgrund der präzisen Fragestellung wird meist nur ein Thema behandelt, welches in der Einleitung expliziert wird. Wenn ein bestimmter Gedanke nicht ausgeführt wird, wird auch dies angeführt.

(E)

„To affirm the value of modernisation we must be able to defend our presuppositions relating to the validity of individual autonomy [...]. This will not be my aim in this essay, as I believe this would be too ambitious. Rather, I will discuss Weber’s paradox relating to the issue of modernity [...]“

„In this essay it will be my aim to explain clearly, concisely and to the best of my ability, Hume’s account of the artificial virtues [...]“

„I aim to highlight that the claim men and women speak different ‘genderlects’ [...] does hold validity on a rather general level.“

Kritik wird in Essays vorsichtig angebracht und ist meistens positiv.

„Together, these works make up a very *comprehensive* work of philosophy.“  
[meine Hervorhebung]

Negative Kritik an etablierten Wissenschaftsmeinungen wird meistens mit „I“ oder „we“ subjektiviert, nie so explizit formuliert wie in meinen deutschen Beispielen:

In den folgenden Auszügen geht der Schreiber nicht mit der Haltung seiner Sekundärliteratur konform.

(E)

„I have difficulties with Trömel-Plötz's generalising claims based on evidence of two questions posed on a talkshow whose topic is as sensitive as a divorce. [...] *I am not arguing she is wrong to provoke a debate* on this issue, however I am suggesting it is inappropriate and unfair to make generalisations based on such an emotionally laden situation.“ [meine Hervorhebung]

“I think for good reason, believing the counter argument to be stronger: One should concentrate more on the comments of old Simplicissimus the narrator, taking them at face value.”

Bezüglich des Forschungsstandes in englischen und österreichischen Arbeiten lässt sich zusammenfassend feststellen, dass in beiden Fällen von Studierenden eine Auswahl getroffen wird. Während die deutschsprachigen Seminararbeiten teilweise sehr schonungslos und offen ihre Kritik an der Literatur darlegen, geschieht dies im Essay indirekt und in subjektiver Form.

#### 4.3.4 Textstruktur

##### 4.3.4.1 Themenstellung

In Österreich werden Themen für Seminararbeiten entweder selbst von den Studierenden gewählt oder der Professor gibt ein Thema vor. Die Fragestellungen sind relativ offen und die Methode oder Gliederung wird nicht durch die Aufgabenstellung vorgegeben. Einige Beispiele aus meinem Untersuchungsmaterial sind:

(Ö)

„Gottfried Benn- Autor der inneren Emigration?“

„Der Kongress für kulturelle Freiheit (CCF). Finanzierung durch die CIA“

„Erich Müller und Margarete Buber-Neumann: Berichte zweier RenegatInnen.“

Bei den Kursen am UCL werden in der Regel ein paar konkrete Fragestellungen seitens des Lehrenden vorgeschlagen. Diese fordert oft eine persönliche Stellungnahme des Kandidaten. Studierende können sich die Fragestellung frei auswählen. Dass ein Student selbst einen Vorschlag bringt, ist nicht üblich. Auch bei take-home papers wird in dieser Weise vorgegangen. Typische Beispiele sind hier:

(E)

“How valid is the claim that women and men speak different ‘genderlects’? Illustrate your answers with examples from German and English.”

“How do you account for the artists’ changing perception of subjectivity between 1870 and the early 1930s?”

“To what extent were the differences between the German language in East and West Germany sufficient to merit the label ‘national varieties’?”

#### 4.3.4.2 Themenentfaltung

In den von mir untersuchten Seminararbeiten finden sich sowohl argumentative, als auch deskriptive und explikative Darstellungsformen, wobei die argumentativen überwiegen.

Ein Beispiel für explikativ wäre:

(Ö)

„In den meisten Fällen, *so wie* bei Müller, handelt es sich um eine Denunziation von Umständen, nicht von Individuen.“ [meine Hervorhebung]

Argumentative Beispiele wären:

„Die Tatsache, dass der Bericht noch während des Krieges erschien, *lässt darauf schließen*, dass die Veröffentlichung Teil der Repatriierung war.“ [meine Hervorhebung]

„Seine Texte erschienen im Ausland. *Dies kann die Widersprüchlichkeit* dieses Autors *veranschaulichen*, der aufgrund seines Verhaltens weder von den Nationalsozialisten noch von den Alliierten akzeptiert werden konnte.“ [meine Hervorhebungen]

Weiters werden die Paragraphen oft durch Konnektoren verbunden.

Bei Essays wird innerhalb eines Paragraphen weniger oft mit logischen Konnektoren gearbeitet. Die Themenentfaltung wird hier fast ausschließlich durch den Inhalt selbst erreicht. Ein Beispiel:

(E)

„Romanticism was the leading artistic movement in the late 19th century as artists were revolting against the social and political norms of the aristocratic within the Enlightenment period. Artists such as Otto Franz Scholderer were painting widely popular pictures, such as [...]. Carl Spitzweg was also a self-taught romantic painter, whose perspective of subjectivity was influenced by his travels throughout Europe where he paid visits to [...]. He studied various artists, refining his technique and style as he went.”

Hauptteile von Essays werden fast durchwegs in einer solchen Art geschrieben, was beim Leser den Eindruck von schneller Themenprogression erweckt. Innerhalb des Hauptteils wird oft nicht begründet, kein Schluss gezogen, nicht kontrastiert und auch nichts mit persönlicher Meinung belegt. Dem topic sentence am Anfang des Paragraphen folgt seine Ausführung und Erklärung.

#### 4.3.4.3 Themenhierarchie

Ein Blick in die Inhaltsverzeichnisse österreichischer Arbeiten beweist ihren argumentativen Charakter. Sieben Seminararbeiten werden in fünf bis sieben Kapitel und Unterkapitel unterteilt. Eine Arbeit setzt sich sogar aus zwölf Hauptkapiteln zusammen. Die anderen vier Arbeiten besitzen stellenweise vier Untergliederungsebenen. Innerhalb der Kapitel und Unterkapitel setzen sich diese aus Paragraphen zusammen. Ein Paragraph besteht in der Regel aus einem Satz, der den Inhalt des Paragraphen vorgibt. Alle weiteren Sätze dienen seiner Illustration. In den Essays wird innerhalb der Paragraphen auch sehr oft belegt. Die verschiedenen Argumente werden dann durch firstly, secondly, thirdly, fourthly, etc. gegliedert.



Seminararbeiten ähneln den Essays hinsichtlich der Aufteilung in Paragraphen stark. Der einzige Unterschied liegt darin, dass in englischen Arbeiten dieses Muster noch konsequenter eingehalten wird.

Als Beleg für die Ähnlichkeit möchte ich folgende Paragraphen nebeneinander stellen, in denen ich die Hauptaussage bzw. den topic sentence kursiv gesetzt habe:

(Ö)

*Jünger war kein Nazi, aber ein Nationalist.* Eine Wertung, die über dies hinausgeht, wäre jedoch zu weit gegriffen und auch in dieser Arbeit, die sich weniger auf Ernst Jünger, als auf seinen Text [...] bezieht, fehl am Platz. Der Eindruck, dass Jünger wohlmit [sic!] Nationalsozialisten kollaboriert haben muss, konnte im Jahr 1945 und in den unmittelbaren Jahren danach vor allem auch durch die Weigerung an der Teilnahme des „Entnazifizierungsprozesses“ verstärkt werden. Dies hatte ein Publikationsverbot bis ins Jahr 1948 zur Folge.

(E)

*Nietzsche's conception of the world is based on his idea that 'God is dead'.* Many scientists would hold, as Nietzsche does, that faith is a hindrance to human development but Nietzsche points out that 'science' doesn't recognise the link that it has with faith and morality. The story of 'death of God' as proclaimed by the 'madman' is told by Nietzsche in section 125 of GS.

Bezüglich der Themenhierarchie in Essays lässt sich feststellen, dass sie koordinierender Natur ist. Vier von zwölf Arbeiten weisen Unterüberschriften auf, die weder mit Kapitelnummer noch hierarchisch angelegt sind. Eine Arbeit zu „Analyse the realtionship between desire and gender“ wird unterteilt in „Desire, gender and reason“, „Desire, gender and societal roles“ und „Desire, gender and objectification“. Eine Kapitelzählung für Einleitung oder Schluss vorzunehmen, wie dies in den Seminararbeiten der Fall ist, ist unüblich.

#### 4.3.4.4 Textkohärenz

Textkohärenz entsteht in Seminararbeiten durch Vorblenden und Verweise auf bereits Erwähntes.

(Ö)

„Die im Folgenden nur auszugsweise und daher notwendig [sic!] unvollständige Analyse eines dieser Zyklusgedichte [...] soll als Beispiel dafür dienen, wie eine mögliche Annäherung [...] erfolgen kann.“ [meine Hervorhebung]

„*Wie bereits bemerkt wurde*, gehörte Elisabeth Langgässer zu den Opfern der Zensur, d.h. zu jenen Autoren, die im 3. Reich Publikationsverbot hatten.“ [meine Hervorhebung]

Explizite Formulierungen, die Inhalt vorausdeuten oder nochmals in Erinnerung rufen, gibt es in Essays ebenfalls, wenn auch seltener als in Seminararbeiten. In allen meinen englischen Arbeiten findet sich eine Vorausdeutung des Inhalts am Ende der Einleitung. Sie leitet in den Hauptteil über. Dazu werden Formulierungen wie die folgenden verwendet:

(E)

“I begin this essay by outlining Nietzsche’s views of science and subsequently tackle Weber’s perspective.”

“I will discuss Weber’s paradox [...].”

“In this essay it will be my aim to explain clearly [...].”

“I will try to explain this argument, though it is not particularly short or always convincing.”

Manchmal wird auch ein zweiter Teil der Einleitung dafür verwendet, sich zu positionieren oder einen inhaltlichen Überblick zu liefern.

Rückblenden wie

(E)

„At the outset of this essay I said to affirm the value of modernisation we must be able to defend our presupposition [...].“

sind rar.

#### 4.3.5 Textstil

##### 4.3.5.1 Schreiberpräsenz

In den österreichischen Seminararbeiten wird die 1. Person Singular oder Plural zwar verwendet, vorwiegend jedoch nur in der Einleitung oder in der Schlussfolgerung. Im Hauptteil herrschen Passivkonstruktionen und unpersönliche Formulierungen vor. Hier wird nur beim Hervorheben der Subjektivität mit „ich“ gearbeitet.

Folgende Varianten werden hauptsächlich verwendet:

Unpersönliche Formulierungen: [meine Hervorhebungen]

„Schwer lässt sich festlegen, ob man den Bericht der Naziliteratur oder der Literatur der „inneren Emigration“ zuordnen soll.“

Verwendung der 1. Person Singular:

„*[I]*ch habe den Versuch unternommen, eigene Argumente für bzw. gegen den Text als ein Werk der inneren Emigration zu finden“,

„Bevor *ich* mit der eigentlichen Arbeit beginne, möchte ich noch einige Worte zu den verwendeten Quellen verlieren“,

Verwendung der 1. Person Plural:

„Werner Bergengruens Roman [...] zählt zu den herausragenden und erstgenannten Vertretern der Literatur der „Inneren Emigration“, wenn *wir* mit dieser Begrifflichkeit arbeiten wollen“

„Überraschend lesen *wir* [...]“,

„die Arbeit“ als aktives Subjekt:

„Dennoch *will diese Arbeit* keine Pauschalurteile fällen“,  
„Danach *wird sich diese Arbeit* der Frage widmen [...]“,

Passivkonstruktionen:

(Ö)

„Auf die Geschichte des Judentums *wird* in diesem Gedicht auch dadurch *angespielt*, dass der Protagonist eindeutig als Ostjude zu erkennen ist.“

Essays verwenden die erste Person Singular deutlich häufiger als österreichische Seminararbeiten. Auch innerhalb des Hauptteils wird die erste Person Singular und Plural öfters verwendet, obwohl es in meinem Untersuchungsmaterial ebenfalls Arbeiten gibt, die gänzlich ohne auskommen. Fünf der zwölf englischsprachigen Arbeiten kommen ohne die Verwendung von „I“ oder „we“ aus.

Bei den Seminararbeiten ist dies Verhältnis umgekehrt. Lediglich drei von zwölf Autoren bringen sich durch die erste Person Singular oder Plural in ihre Arbeit ein.

(E)

1. Person Singular

„*I* am struggling with Max Weber because he seems to lament modern society but offers no solution or options for the future“,  
“*I* will now offer evidence that supports the claim that women use more ‘correct’ forms than men“,

1. Person Plural

“*We* are in control. *We* learn from society that we should choose a rewarding lifestyle and that *we* can construct our lifestyle around the pursuit of action“,

Seminararbeiten und Essays ähneln sich in der Verwendung von Passivkonstruktionen. Eindeutig häufiger wird bei englischen Arbeiten jedoch die 1. Person verwendet.

#### 4.3.5.2 Schreiberperspektive

Durch die im vorigen Kapitel erwähnten, häufig unpersönlichen Formulierungen, wäre es ohne die Kennzeichnung mittels Fußnoten in Seminararbeiten sehr schwer, Sekundärliteratur von der Meinung des Autors zu unterscheiden. Sehr oft wird, zum Beispiel mittels der Formulierungen „natürlich“ oder „wohl“, eine Ansicht als Allgemeingültigkeit ausgegeben.

(Ö)

„Angesichts dieser Textstelle erscheint es *wohl* nicht schwierig, Parallelen zur Gegenwart des Dritten Reichs zu ziehen“,

„*Natürlich* gab es auch Personen, die immer noch am klassischen Antikommunismus festhalten wollten“,

„Es ist *natürlich* unabdingbar, den CCF immer auch in enger Beziehung zur CIA zu betrachten“,

„Bei Betrachtung fällt *jedoch gleich* ins Auge [...]“,

„Die Erzählung setzt *zweifellos* [...]“.

Schreibperspektive wird auch mittels scheinbar nebenbei erwähnter Wertungen erkennbar.

„[...] zählt zu den *herausragenden* und *erstgenannten* Vertretern der Literatur der ‚Inneren Emigration‘“,

„Diese *krasse* Reaktion verschiedener Autoritäten im Dritten Reich macht deutlich [...]“.

In Essays erkennt man klar aus welcher Perspektive geschrieben wird. Dieses Ergebnis knüpft an die Schreiberpräsenz in englischen Arbeiten an, denn eine eigene Meinung muss auch explizit als eine solche ausgewiesen werden. Handelt es sich um eine Allgemeingültigkeit, wird dies *nicht* extra mit „obviously“ oder ähnlichem gekennzeichnet. Die Anführung Allgemeinwissens wird in weiterer Folge immer dazu verwendet, die eigene Meinung zu stützen.

„The potential for miscommunication must also be taken seriously on a personal level. For example, poor communication between parents can lead to the breakdown of families. *I believe* it is at least worth considering that breakdowns in communication of this sort could occur as a result of the failure of a man and a woman to understand how the other communicates [...]”

#### 4.3.5.3 Leserbezug

In keiner meiner Arbeiten wird der Leser direkt angesprochen. Die einzige Möglichkeit, die von den Studierenden ergriffen wird, ist die in Kapitel 4.3.5.1 genannte, nämlich die Verwendung von „wir“ bzw. „we“.

#### 4.3.6 Sprachliche Mittel

##### 4.3.6.1 Lexik

Kennzeichnend für deutschsprachige Arbeiten ist eine häufige Nominalisierung.

(Ö)

„Die Erzählung setzt zweifellos einen klaren Dechiffrierungsappell in Hinblick auf die Gegenwart seiner Entstehung, den der Schriftsteller bemüht in unterschiedliche Richtungen lenkt.“

„Lothar Blum spricht sich jedoch ganz klar gegen eine Zuordnung von Jüngers Tagebüchern zur „Inneren Emigration“ aus“.

In englischen Arbeiten herrscht der Verbalstil vor, sehr oft in Form des Passivs oder des Gerundiums.

(E)

„Being able to predict the weather means we can respond to a coming storm“,

“Science is defined as : [...]”.

Sowohl in deutsch- als auch in englischsprachigen Arbeiten herrscht das Präsens vor, auch wenn von Vergangem die Rede ist.

#### 4.3.6.2 Rhetorische Stilmittel

Die häufigsten rhetorischen Figuren sind in den Seminararbeiten und Essays die rhetorische Frage und Repetition. Besonders die Frage-Antwort-Struktur ist in den englischen Arbeiten sehr häufig. Jeder der Essays weist dieses Muster auf. Sehr oft dient eine Frage als Einleitung zu einem neuen Gedanken. Die Beantwortung wird anschließend in einem eigenen Paragraphen vorgenommen.

Exemplarisch ein Beispiel aus den Seminararbeiten und Essays:

(Ö)

Dass Kritik am Regime nicht offen geäußert werden konnte, erschwert das Herausfiltern der Werke, die der so genannten *Inneren Emigration* zugesprochen werden. Denn wie viel Regimekritisches steht tatsächlich zwischen den Zeilen und wie viel legt der Leser nur selbst hinein? Wie wurde was damals aufgefasst und wie versteht man es heute? [...] Da bei einer solchen Fragestellung auch die Position des Autors eine wichtige ist, werde ich zudem die Situation Werner Bergengruens während des NS-Regimes schildern und den Autor in einigen Punkten auch selbst zu Wort kommen lassen.

(E)

Is development then simply for development's sake? Surely this is a disturbing question. The presupposition exists that this sense of progression is what we should be doing, that it is valid and legitimate. Is this right? To affirm the value of modernisation we must be able to defend our presuppositions relating to the validity of individual autonomy, universal rights and the authority of science, which are concepts central to modernity.

Als Beispiel für eine Repetitio aus einer deutschsprachigen Arbeit:

„Eines bleibt aber immer zu bedenken: Literatur der „Inneren Emigration“ ist nach aller Kritik, *nach* der hohen Kunst der Verschlüsselung, nach allen gekonnten Anspielungen, *nach aller* zu waltenden Vorsicht bei ihrer Entstehung und *nach* dem Risiko das ob einer Entlarvung besteht, nach *alldem* trotzdem immer noch Literatur.“ [meine Hervorhebung]

Für das Beispiel einer Wiederholung in einem Essay verweise ich zurück ins Kapitel 4.3.5.1 unter die Verwendung der 1. Person Plural.

## **5. Auswertung der Ergebnisse**

### 5.1 Übereinstimmung von theoretischem Textmuster und Realisation im Untersuchungsmaterial

Meine Ergebnisse aus Kapitel 3.3 das ideale Textmuster betreffend haben sich als treffend erwiesen, obwohl sie damit vor allem mit älterer Sekundärliteratur zum Thema der Textmusterbeschreibung von deutschen und englischen Wissenschaftstexten nicht vollständig konform gehen. Meine anfängliche Vermutung hat sich demnach bestätigt. Erfahrungen in beiden Ländern brachten mich zu dem Schluss, dass die Forderungen Galtungs und Clynes heutzutage nur mehr tendenziell realisiert sind, denn das deutsche Textmuster hat sich dem des leserfreundlicheren Essays angenähert. Dieser Trend hat sich bereits in Kapitel 3.3 abgezeichnet. Gefordert wurde in den Schreibleitfäden z.B. das Schreiben als Kommunikationsabsicht für einen Leser. Bevor ich jedoch zu einer Interpretation der Ergebnisse komme, möchte ich zuerst auf die Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen dem idealen Textmuster und auf dessen Realisation im Untersuchungsmaterial eingehen.

Gefordert wurde von den englischsprachigen Leitfäden eine Beschränkung der Sekundärliteratur hinsichtlich der Wortanzahl. Die deutschsprachigen



hingegen legten eine möglichst ausgewogene Darstellung des Themas durch Literatur nahe. Mittels einer tabellarischen Darstellung in Kapitel 4.3.3.2 konnte dies nicht bewiesen werden, denn diese Untersuchung ergab, dass englische und deutsche Arbeiten Sekundärliteratur in ähnlichem Ausmaß zitieren. Essays weisen sogar tendenziell mehr Literaturangaben auf. Allerdings hat ein genauerer Blick in die Texte der Studierenden beide Forderungen als realisiert bestätigt. In deutschsprachigen Arbeiten wird exzessiv Sekundärliteratur zitiert und sehr oft Zitat an Zitat gereiht. Die Leistung des Studierenden ist eine Einbettung der Sekundärliteratur in den Text mittels Füllsätzen. In Essays hingegen dienen Zitate dazu, einen Gedanken des Studierenden zu illustrieren oder zu beweisen. Quantitativ kommen sie deshalb weniger häufig vor. Die Forderung bezüglich des Ausmaßes an verwendeter Sekundärliteratur wurde sowohl in den österreichischen und englischen Arbeiten erfüllt.

Die Untersuchung der Schreibleitfäden ergab weiters, dass der Gliederung eines Essays eine zentralere Rolle zukommt, da bereits durch die Fragestellung die Argumentationsabfolge bzw. die Vorgehensweise bestimmt ist. In deutschsprachigen Arbeiten hingegen wird bei nicht-empirischen Themen keine Annäherung an die Fragestellung vorgeschlagen. Sie soll lediglich logisch und nachvollziehbar bearbeitet werden. Im Untersuchungsmaterial zeigt sich, dass sowohl Essays als auch Seminararbeiten eine ähnliche Gliederung aufweisen. Beide nähern sich dem eigentlichen Thema. In Essays geschieht dies durch die Präsentation von rhetorischen Fragen, Allgemeingültigkeiten oder Zitaten in der Einleitung. Spätestens im dritten Paragraph des Textes wird in einer koordinierenden Weise auf die Forschung eingegangen. Zitiert wird folglich nur das, was der Entwicklung der eigenen Meinung dient. In Seminararbeiten nehmen sich Studierende mehr Zeit, um sich dem eigentlichen Thema zu nähern. Das Eingehen auf die Fragestellung geschieht meist im Kapitel vor den Schlussfolgerungen.

In beiden Fällen nähern sich Studierende dem eigentlichen Thema von außen. Der Unterschied liegt darin, dass englische Studierende nur unmittelbar relevantes Material präsentieren um ihre Meinung zu stützen und

österreichische Studierende ausschweifender mit Sekundärliteratur umgehen. Deshalb besitzen ihre Arbeiten sehr oft argumentativen Charakter. Diese Merkmale wirken sich auf die Gliederungen von Essays und Seminararbeiten aus. In englischsprachigen Arbeiten gibt es eine schnelle, *reflektierende* Themenprogression, die zur Präsentation der eigenen Meinung führt. In Seminararbeiten wird *darstellend* gearbeitet. Die Gliederung ist in beiden Fällen sehr wichtig und nähert sich einem Thema von *allgemein* zu *konkret*.

In Essays ist die transparente Themenentfaltung innerhalb des Textes essentiell, da es kein Inhaltsverzeichnis gibt. In österreichischen Arbeiten übernimmt einen großen Teil dieser Arbeit eben dieses. Die Struktur im Text wird sowohl in englischen als auch in österreichischen Arbeiten durch Vorausblicke und Rückblenden in andere Kapitel gewährleistet. Die Leitfäden legten die Vermutung nahe, dass die wörtlichen Verweise in Essays wegen des fehlenden Inhaltsverzeichnisses häufiger sein werden. Dies erwies sich als unrichtig, denn die rasche Themenprogression steht in Essays im Vordergrund und deshalb finden sich weniger explizite Verweise als in Seminararbeiten.

Die Analyse der Leitfäden zeigte weiters, dass in Seminararbeiten den Formalien außerhalb des Textteils eine wichtige Rolle zukommt, da sie Wissenschaftlichkeit und Exaktheit vermitteln. In der Untersuchung des studentischen Materials hat sich dies bestätigt, denn Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Seitenzählung und Bibliographie erwiesen sich als wichtige Bestandteile einer vollständigen Arbeit.

Die Leitfadenganalyse ergab, dass die Struktur der Paragraphen in englischen Essays strenger ist, während in Seminararbeiten der Fokus auf einen generell erkennbaren roten Faden gelegt wird. Sowohl in Essays als auch in Seminararbeiten wird mit *topic sentences* gearbeitet. Erkennbar war jedoch, dass in Essays diese Struktur konsequenter eingehalten wird.

Betont wurde in den Schreibleitfäden die ästhetische Qualität von Essays. Es stellte sich heraus, dass sie in den englischen Arbeiten vor allem durch zwei

rhetorische Stilmittel realisiert wird, nämlich durch die rhetorische Frage und die Repetition. Auch die deutschen Arbeiten weisen teilweise beide Stilmittel auf, so dass auch Seminararbeiten einem ästhetischen Anspruch gerecht werden wollen.

Wie bereits in Kapitel 3.3 vorweggenommen, bestätigten sich Clynes (1987: 238) Ausführungen bezüglich reader-responsibility des deutschen Wissenschaftsstils weder in den Schreibleitfäden noch in meinem Untersuchungsmaterial. Auch Greethams Forderungen des „talk in print“ (2008:94) werden die Essays nicht gerecht. Auch hier weicht Wissenschaftssprache von gesprochener Sprache ab.

Den deutschen Stil kennzeichnet eine Leserbezogenheit, die zwar im Hauptteil distanzierter als der englische Stil erscheint, jedoch vor allem in der Einleitung versucht, den Leser anzusprechen. Hier wird zum Beispiel die erste Person Singular verwendet. Im Hauptteil werden hingegen sehr oft Passivkonstruktionen verwendet.

In fast allen Essays wird die erste Person verwendet. Diese Charakteristik des Textmusters findet man auch im Hauptteil, falls die Subjektivität unterstrichen werden soll. Genauso wie Seminararbeiten wird sehr oft mit Passivkonstruktionen gearbeitet. Hier ähneln sich Seminararbeit und Essay sehr stark.

Hinsichtlich des Stils wäre es ohne Fußnoten schwer in Seminararbeiten Sekundärliteratur von studentischer Meinung zu unterscheiden. In Essays hingegen wird die eigene Meinung klar vom Rest der Arbeit abgegrenzt.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass sich der Stil eines Essays von dem einer Seminararbeit unterscheidet, obwohl sich die Seminararbeit in den letzten Jahrzehnten dem Format eines Essays angenähert hat. Dies legte auch die Analyse der Schreibleitfäden nahe. Insgesamt wirkt der deutsche Stil distanzierter, obwohl sowohl deutsche als auch englische Arbeiten die gleichen Mittel verwenden, nämlich Passivkonstruktionen und die erste Person Singular. Sie werden aber an verschiedenen Stellen der Arbeit in unterschiedlicher Zahl gesetzt, so dass

der Stil dennoch anders auf den Leser wirkt. Essays versuchen mittels der Verwendung von „we“ noch stärker den Leser anzusprechen.

Die Gegenüberstellung von Seminararbeit und Essay in Kapitel 3.3 hat sich durchwegs bestätigt.

Im Kapitel 3 dieser Arbeit wurden folgende Hypothesen aufgestellt.

1. Es gibt Textmuster für englisch- und deutschsprachige Arbeiten im literaturwissenschaftlichen Bereich.
2. Englische und österreichische Studierende schreiben für ein anderes Zielpublikum.

Die erste Hypothese hat sich bestätigt. Ziel dieser Arbeit war es, die Unterschiede der Textmuster aufzuzeigen. Sowohl die österreichischen als auch die englischen Arbeiten weisen bestimmte Merkmale auf, die sie als der einen oder anderen Sprache zugehörig und in weiterer Folge als Seminararbeit oder Essay klassifizierbar machen.

Die zweite Hypothese bestätigte sich ebenfalls. Dass auch Studierende aus Österreich nicht nur zum Selbst- oder lediglich als Übungszweck sondern für ein imaginiertes Publikum schreiben, stellte für mich eine Prämisse dar. Mittels der Analyse des Textstils hat sich gezeigt, dass sich auch Seminararbeiten an ein Publikum wenden und den Leser in die Arbeit mit einbeziehen wollen. Obwohl dies in einem geringeren Ausmaß als in den Essays der Fall ist, hat sich auch diese Hypothese bewahrheitet.

## 5.2 Interpretation der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel möchte ich drei wichtige Gedanken meiner Arbeit zusammenbringen, nämlich erstens, den der Internationalisierung (Kapitel 2.4), zweitens, die Ergebnisse von ähnlichen Studien aus den achtziger und neunziger Jahren des vorangegangenen Jahrhunderts (Kapitel 2.5) und drittens, meine Ergebnisse (Kapitel 5.1).

Wie bereits erwähnt, weist meine Studie Unterschiede mit Clyne (1987) auf. Ich stütze mich in meiner Interpretation auf Clyne, da seine Meinung unter Wissenschaftlern weitestgehend akzeptiert ist und seine Ergebnisse in der Vergangenheit aus diesem Grund sehr häufig herangezogen wurden, wenn es um das deutsche bzw. das englische Textmuster ging. Galtungs Essay „Structure, culture und intellectual style. An essay comparing saxonix, teutonic, gallic and nipponic approaches“, der 1981 erstmals erschien und in dieser Arbeit in der deutschen Übersetzung 1983 zitiert wurde, bleibt immer sehr generell und schildert eher Tendenzen anstatt sich auf konkrete Untersuchungsergebnisse zu stützen. Er erscheint mir deshalb für meine Zwecke wenig brauchbar.

Vergleicht man noch einmal Clynes Ergebnisse mit denen meiner Untersuchung, erkennt man beträchtliche Differenzen. Während Clyne noch gravierende Unterschiede im discourse tempo feststellte, das er anhand der Paragraphen identifizierte, spielt dies in meinen Arbeiten keine Rolle mehr. Die englische und die deutsche Art Paragraphen zu setzen und zu strukturieren ist sehr ähnlich geworden. Weiters kann man deutschen Arbeiten keine mangelnde Theorieeinbettung vorwerfen; von ihr wird extensiv gebraucht gemacht, wenn es darum geht eine Fragestellung zu beantworten. Auch mittels *advance organizers* arbeiten österreichische Studierende um den roten Faden sichtbar zu machen. Doch worauf lassen diese unterschiedlichen Untersuchungsergebnisse schließen? Ist meine Studie, verglichen mit Clynes, nicht repräsentativ?

Ich denke nicht. Während der Lektüre von Clyne konnte ich mich in meiner Rolle als ehemalige österreichische Studentin nicht mit seinen Ausführungen identifizieren. Zu groß erschien mir der Unterschied zwischen seinen Ergebnissen und den Seminararbeiten an der Universität Wien.

Meine Untersuchungsergebnisse haben meinen Verdacht bestätigt. Waren im Jahr 1987 Clynes Ergebnisse bezüglich des deutschen Textmusters noch treffend, sind sie es heute nicht mehr. Auch das wissenschaftliche Schreiben unterliegt Trends und ich bin davon überzeugt, dass sich besonders in den letzten Jahren auch das deutsche Textmuster für geisteswissenschaftliche Arbeiten der Essayform angenähert hat. Was vor

ein paar Jahren noch als „typisch Deutsch“ galt, wird heute nur noch tendenziell realisiert. Vor allem hinsichtlich des Stils hat sich viel verändert. Deutsche Arbeiten verwenden *topic sentences* und Verweise, genauso wie Essays.

Ich bin mir dessen bewusst, dass meine Studie nur einen bescheidenen Beitrag zu einem relativ neuen Gebiet liefern kann und meine Ergebnisse nur auf einen Trend hindeuten. Um meine Ergebnisse repräsentativ zu machen, müssen noch weitere Untersuchungen zur Internationalisierung von Textmustern folgen.

Aus meiner Untersuchung ergibt sich die Frage, was bei zunehmender Internationalisierung mit der Germanistik passiert. Wird sie zu einem Nischenfach? Welches Gewicht hat dieses Ergebnis in weiterer Folge für den universitären DaF-Unterricht? Der ersten Frage soll in diesem Kapitel nachgegangen werden, der zweiten im folgenden Kapitel „Schlussfolgerungen und Ausblick“.

Die Vorteile, welche die zunehmende Internationalisierung bringt, sind vielfältig und stehen im Einklang mit den Forderungen der Wissenschaft. Dazu zählt das „Drängen des wissenschaftlichen Wissens auf Verallgemeinerung und der grenzüberschreitende Austausch“ (Ehlich 2006: 21). Genau diese beiden Wesenszüge der Internationalisierung sind es jedoch auch, die Mehrsprachigkeit als Hindernis sehen, denn die maximale Austauschgeschwindigkeit von wissenschaftlicher Innovation wird dadurch verlangsamt (vgl. ebd.: 23). Man steht vor einem Paradox: aus wissenschaftlichen Gründen muss man an Vielsprachigkeit festhalten, ein teilweiser Übergang zur Einsprachigkeit scheint jedoch unvermeidlich und kann auch von wissenschaftlichem Vorteil sein (Kocka 2005: 22). Während es so aussieht, als würde die Wissenschaft zur Einsprachigkeit tendieren und die Lingua franca Englisch eben hier Einzug halten, fordert die Europäische Union in ihrer Mehrsprachigkeitspolitik von EU-Bürgern die Muttersprache plus zwei weitere europäische Sprachen. Verwehrt sich gerade die Wissenschaft den politischen Forderungen?

Die Wahl der Wissenschaftssprache ist heutzutage keine einzig und allein sprachliche Entscheidung, sondern bestimmt manchmal über internationale Anerkennung oder regionale Popularität. Obwohl der Germanistik diese Entscheidung heute vielleicht noch fremd erscheinen mag, muss auch hier der Blick in die Zukunft gerichtet werden. Was für manche Disziplinen der Naturwissenschaften bereits entschieden wurde, nämlich dass man sich dem Druck der Lingua franca Englisch beugt, wird in der Geistes- und Sozialwissenschaft noch heftig diskutiert. Wer hier schon heute auf Englisch publiziert, wird als fortschrittlich eingestuft, man gilt als *Mainstream* anstatt als *Exot* und man proklamiert *Modernität* (vgl. ebd.: 30).

Auch die Universität Wien ist sich dieser Tendenz bewusst und in naturwissenschaftlichen Fächern wie der Medizin oder Chemie werden bereits Vorlesungen auf Englisch angeboten. War vor ein paar Jahren DaF in den naturwissenschaftlichen Instituten noch ein Thema, fragt man sich heute, ob nicht zum Beispiel ein universitärer Kurs „Englisch für Chemiker“ an dieser Stelle sinnvoller wäre. Wieso noch Wissenschaftsdeutsch unterrichten, wenn die Studierenden vermehrt Englisch brauchen? Auch die Germanistik wird sich hinsichtlich internationaler Publikation und Anerkennung diese Frage stellen müssen, denn die Sprachenfrage im modernen Wissenschaftsbetrieb ist hier genauso aktuell.

Tielmann (2006: 313), ein Befürworter der Sprachenvielfalt, stellt drei Thesen zusammen, die seiner Meinung nach von Universal Sprachenvertretern der Wissenschaften (z.B. Ammon 2008) immer wieder vertreten werden:

1. Wissenschaftliche Erkenntnis ist einzelsprachenunabhängig.

Diese These wird auch von der in Kapitel 2.4 präsentierten Universalhypothese Widdowsons unterstützt (Widdowson 1979: 52).

2. Das Englische ist bereits in vielen Bereichen als Lingua franca etabliert. Deshalb ist dies auch in der Wissenschaft möglich.
3. Die zunehmende Verwendung von Englisch ist ein naturwüchsiger Prozess im Rahmen der Globalisierung.

Tielmann hält dem ersten Argument entgegen, dass hierbei von „wissenschaftlichem Wissen als ein System wahrer Sätze über die Wirklichkeit“ ausgegangen wird, „das durch im Prinzip standardisierte

Verfahren gewonnen wird“ (vgl. ebd.: 314). Damit wird die Natur des wissenschaftlichen Erkenntnisprozess verkannt, dessen einziges Korrektiv die Kritik ist. (vgl. ebd.: 314).

Dem zweiten Argument wirft Tielmann vor, dass es sich bei der Wahl der Lingua Franca Englisch um die „Verfolgung klar abgesteckter wirtschaftlicher Zwecke“ (ebd.: 314) handelt und drittens, dass auch die einstige Hinwendung zum Lateinischen und Abwendung von den Vernakulärsprachen kein naturwüchsiger Prozess war, sondern eine bewusste Entscheidung der Wissenschaftler. Heute wird die Hinwendung zum Englischen durch finanzielle Mittel forciert und die Wissenschaftler beugen sich den unter Profilierungsdruck stehenden Universitäten (ebd.: 315-316).

Befürworter der Universalsprache Englisch liefern auch gerne sprachinhärente Gründe. Die englische Sprache an sich mache sich selbst brauchbar, indem sie präpositional, adverbial und durch Umgebungsregulatoren wirksam ist (vgl. von Hentig 2005: 48), während das Deutsche flektierend, historisch gewachsen und isolierend sei und sich als Lingua franca der Wissenschaft folglich als weniger brauchbar erweist (vgl. ebd.: 47). Ob eine Sprache und der damit zusammenhängende wissenschaftliche Stil mehr oder weniger nützlich für die Wissenschaft sind, wage ich zu bezweifeln. Hentigs Statement gründet meiner Meinung nach auf keiner soliden Basis. Deutsch ist schließlich bereits seit vielen Jahren als Wissenschaftssprache etabliert und wird zum Beispiel in der Archäologie auch heute noch vorwiegend verwendet, auch von englischen Native-Speakern. Konform gehe ich mit Eisenberg (vgl. 2005: 59), der die Ansicht vertritt, dass wissenschaftliche Stile nur bedingt mit einer allgemeinen Stilistik zugänglich sind, da sie immer ein unmittelbarer Reflex von Problemlösungsprozessen sind, bei denen die sprachliche Form wichtig ist und nicht die stilistische Bewertung.

Die Hinwendung zum Englischen in den Geisteswissenschaften, quasi deren Monolingualisierung, brächte Folgen auf drei Ebenen. Erstens würde sich das Wissenschaftsenglisch selbst verändern, zweitens gäbe es Folgen für die Wissenschaft selbst, für ihre Begriffsprägungen und ihre Denktraditionen,



und drittens darf man nicht die politischen Folgen außer Acht lassen (vgl. Gauger 2005: 71-72). Wissenschaft ist das Abbild einer zugrunde liegenden Denkweise, die mit der Änderung der Sprache verloren wäre.

Hinsichtlich der Verwendung des Englischen und des Deutschen ist es mir an dieser Stelle noch wichtig, auf sprachliche Differenzen der so genannten „harten“ und „weichen“ Disziplinen hinzuweisen, um zu erklären, wieso die Geisteswissenschaften nicht unbedingt dem Englischtrend der Naturwissenschaften folgen müssen. Ammon (vgl. 1998: 168-169) begründet dies durch die gesellschaftliche Relevanz der Geisteswissenschaften, die Probleme der *eigenen* Gesellschaft behandeln. Er führt weiters an, dass sich deshalb die Naturwissenschaften spezialisieren müssen, denn ihr Publikum ist weltweit im gleichen Maße an den Ergebnissen interessiert. Verglichen mit den Geisteswissenschaften sind die Naturwissenschaften auch „hochgradig formalisiert“, was eine Unzulänglichkeit für Laien mit sich bringt, deshalb fällt hier der Umstieg auf Englisch leichter. Ammons Gründe mögen ihre Berechtigung haben, allerdings ginge ich nicht so weit um den Geisteswissenschaften regionale Beschränkung vorzuwerfen. Auch die Germanistik ist Kulturvermittler. Ginge es hier zum Beispiel um die US-amerikanische Kultur, würden wenige behaupten, dass sie nicht weltweiten Einfluss habe. Hier erkennt man, dass gerade Kultur einen wesentlichen Einfluss auf die Sprachwahl hat.

Ich vertrete die Meinung, dass es weder die sprachimmanenten Gründe waren, noch die gesellschaftlichen Probleme, mit denen sich Geisteswissenschaften befassen, oder die Unzulänglichkeit für Laien, die eine Hinwendung zum englischen Textmuster mit sich brachten. Kultur, Politik und Fördermittel für Wissenschaften sind es, die Sprachentscheidungen sehr stark mit beeinflussen.

All diese Ausführungen bezüglich des Englischen und des Deutschen im Rahmen der Internationalisierung dienen einem Zweck: Sie beweisen, dass ein Textmuster die Internationalisierungstendenzen widerspiegelt. Textmuster sind definitiv kulturell geprägt und stellen kein Fixum dar. Deshalb können Untersuchungen wie die von Clyne, Galtung, Eßer,

Hufnagel oder die meinige nur für einen bestimmten Zeitraum gültig sein und müssen immer wieder durchgeführt werden, um Veränderungen zu dokumentieren. Je schneller sich die Welt verändert, je mehr sie globalisiert oder internationalisiert ist, je mehr sie zusammenrückt, desto schneller werden sich auch wissenschaftliche Textmuster verändern. Trotz der zeitlichen Beschränkung sind solche Untersuchungen essentiell, um einen zeitgemäßen DaF-Unterricht für Universitäten planen zu können. Welche Schlussfolgerungen ich aus meiner Arbeit ziehen kann, möchte ich im abschließenden Kapitel ausführen.

## **6. Konsequenzen für die universitäre Schreibdidaktik und Ausblick**

Wie ich bereits im Laufe dieser Arbeit erwähnt habe, basieren meine persönlichen Erfahrungen mit der Thematik dieser Arbeit auf meinem einjährigen Aufenthalt in London in der Rolle einer Studierenden und einem weiteren einwöchigen in der Rolle einer Wissenschaftlerin. Ich selbst erlebte die Ängste, die ein ausländischer Studierender in Bezug auf das Bestehen an einer fremden Universität hat und konnte deshalb die Befremdung der englischen Studierenden an deutschsprachigen Universitäten sehr gut nachvollziehen. Sie haben wenig oder gar keine Erfahrung mit dem wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch oder der Textsorte Seminararbeit. Diese Probleme der Studierenden müssen ernst genommen werden.

Man kann sich vorstellen, dass es Studenten aus anderen Ländern ähnlich ergeht und universitäre DaF/DaZ-Kurse hier ansetzen müssen, um diese Unsicherheit zu überwinden. Momentan sieht die Situation an der Universität Wien so aus, dass im Fall mangelnder Qualifikation ein Vorstudienlehrgang verpflichtend zu besuchen ist, in dem die Fächer auf Deutsch unterrichtet werden. So wird zumindest ein Basiswortschatz an Fachterminologie vermittelt. Eine andere Möglichkeit ist der Besuch des Sprachenzentrums der Universität Wien. Im Normalfall muss ein Studienanwerber der Universität Wien Deutschkenntnisse auf dem Level B2 des europäischen Referenzrahmens vorweisen. Diese Qualifikation kann

ebenfalls am Sprachenzentrum in einer Prüfung namens „B2 Mittelstufe Deutsch (MD)“ erworben werden. Für Erasmusstudierende entfällt dieser Sprachnachweis und damit entfallen auch die beträchtlichen Kosten, die der Besuch eines Sprachkurses und die Prüfungstaxen mit sich bringen.

Die erste Frage ist, ob an der Germanistik Wien sinnvollerweise verpflichtende, fachwissenschaftliche Kurse speziell für Erasmus-Incomings einzuführen wären, um ihnen den Einstieg in den Wissenschaftsbetrieb und den Umgang mit Literatur zu erleichtern. Mit dieser Maßnahme würde gleichzeitig der Erhalt der Wissenschaftssprache Deutsch gefördert werden. Ich gehe mit Dannerers (vgl. 2008: 63) Meinung konform, dass das Bewusstsein für Deutsch als Wissenschaftssprache gestärkt werden muss. Deutsch ist nicht nur eine Hülle für Inhalte sondern auch ein Mittel zur Erkenntnisfindung. Aus diesem Grund muss Erasmus-Incomings die Fähigkeit vermittelt werden, mit der Zielsprache auf wissenschaftlichem Niveau zu operieren.

Doch nicht nur in Österreich, Deutschland und der Schweiz muss der Zugang zur Wissenschaft für ausländische Studierende erleichtert werden, auch Deutschlektoren weltweit müssen in dieser Hinsicht handeln.

Ich möchte nochmals kurz auf das Beispiel UCL zurückkommen, wo der Essay die Textform für wissenschaftliches Schreiben ist und das dabei verwendete Deutsch hauptsächlich zu Übungszwecken hinsichtlich des Wortschatzes, der Syntax und der Grammatik dient. Den Studierenden wird der Einstieg in die Wissenschaft erschwert, obwohl die Aufgabe dieses Schreibkurses eine erleichternde ist. Sie bekommen im Laufe ihres Studiums nicht die Chance, die Eigenheiten einer Wissenschaftsdisziplin kennen zu lernen und sich auf eine Mittlerposition zwischen die Kulturen zu begeben. Sie bleiben in ihrer Schreibtradition verankert. Unter anderem werden dadurch die Fronten der Internationalisierungsgegner und –befürworter verhärtet. Nimmt man an, dass diese Studierende auch in ihrem Auslandsjahr nicht die Chance haben, selbst Wissenschaftstexte auf Deutsch zu produzieren, versteht man, wieso Ammon (2001: 349) zu dem Schluss kommt, angelsächsische Wissenschaftler hätten „a strong tendency to ignore publications in other languages“. Die Kompetenzen mit anderssprachiger

Literatur auf wissenschaftlichem Niveau zu arbeiten, sind entweder gar nicht vorhanden oder sie wurden während der Studienzeit unzulänglich gefördert.

Diese rezeptiven und produktiven Fähigkeiten müssen spätestens im deutschsprachigen Umfeld gefördert werden. Ich habe mich bemüht zu zeigen, dass sich die Wissenschaftssprache von der Alltagssprache in verschiedenen Punkten unterscheidet. Demnach dürfen DaF/DaZ-Studienvorbereitungskurse nicht auf einem alltagssprachlichen Niveau verharren. Was in der Theorie einleuchtend klingt, ist jedoch schwer realisierbar. Für eine zweckmäßige Vorbereitung müssten Lehrpersonen fachliche und sprachliche Qualifikationen aufweisen, so zum Beispiel sollte eine Lehrkraft idealerweise einen Abschluss an der Kunstgeschichte und eine zusätzliche DaF-Ausbildung mitbringen. Geht man davon aus, dass das Studierendenaufkommen aus dem Ausland immer größer wird, müsste jedes Institut eine solche Lehrperson haben. Ich bin mir dessen bewusst, dass dies eine Idealvorstellung ist.

Die momentane Situation ist so, dass vor allem fachsprachliche Kurse in manchen Bereichen der Naturwissenschaften und der Technik auf wissenschaftlichem Niveau nicht genügend Teilnehmer aufbringen könnten, um ihre Kurse ökonomisch abzuhalten. Hier hat sich die Fachsprache Englisch bereits durchgesetzt und in manchen Bereichen scheint sich dies gut bewährt zu haben.

Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass meine Ausführungen sich lediglich auf die Wissenschaftssprache beziehen. DaZ-Kurse wie „Deutsch für Techniker“ oder „Deutsch für Pflegeberufe“ müssen weder mit mangelnden Teilnehmerzahlen noch mit dem Einzug des Englischen kämpfen. Diese Art von Kursen haben jedoch ein nicht-akademisches Zielpublikum und die Aufgabe Arbeitskräfte in den Arbeitsmarkt einzugliedern. In meiner Diplomarbeit wollte ich lediglich auf den universitären Bereich eingehen.

Hält man sich nochmals die Ergebnisse meiner Untersuchung vor Augen, kann man noch zu einer anderen Sicht gelangen. Nachdem das deutsche Textmuster sich durch die Globalisierung der Essayform angenähert hat, ist es da nicht unsinnig, gerade jetzt den Erhalt und die vermehrte

Aufmerksamkeit auf die studentische Ausbildung hinsichtlich der deutschen Wissenschaft zu fordern?

Ich kann diese Ansicht zwar nachvollziehen, aber nicht befürworten. Es stimmt, dass sich dieser Trend abzeichnet. Niemand kann jedoch sagen, wie lange er anhält oder ob er sich nicht sogar umkehrt. Während die Wiener Physik sich vor rund 30 Jahren darauf einigte, nur mehr auf Englisch zu publizieren, wurde dies erst kürzlich wieder aufgehoben. Man merkte, dass Wissenschaft, Sprache und Denken zu eng verbunden sind, um ausschließlich auf eine behelfsmäßige Lingua franca umzusteigen. Dieses Beispiel zeigt weiters, dass die Argumente, die Wende zum Englischen vollzöge sich *naturwüchsig* oder aus *sprachökonomischen* Gründen, kaum haltbar sind. Genauso wie das Latein heutzutage als Wissenschaftssprache ausgedient hat, wird es wahrscheinlich auch einmal dem Englischen ergehen. Nachdem die Germanistik, genauso wie die Archäologie zum Beispiel, sehr stark kulturell geprägt ist, wird man hier meiner Meinung nach auch in Zukunft größtenteils Publikationen auf Deutsch finden.

Eine weitere Überlegung in dieser Hinsicht ist die, ob Deutschkurse für ausländische Studierende so belassen werden sollen. Sprachkurse zu Beginn des Studiums fördern die allgemeinsprachliche Kompetenz, nachdem aber Studierende unterschiedlichster Disziplinen in einem Kurs zusammengefasst werden müssen, wird wenig Fachsprache vermittelt. Hinsichtlich der zunehmenden Internationalisierung des deutschen Textmusters könnte man den Trend fördern und weiterhin so arbeiten, mit dem Ziel des Ausbaus der Alltagssprache. Die Wissenschaftssprache müsste dann innerhalb des Studiums erlernt werden.

Diese Sicht zeigt meiner Meinung nach nur, wie unzulänglich manche voruniversitären DaF-Kurse sind. Noch immer wird zu wenig oft zwischen Alltagssprache und Wissenschaftssprache unterschieden und noch immer herrscht die Ansicht vor, dass man wissenschaftliches Schreiben autodidaktisch lernen kann. Doch auch das ist eine Fähigkeit, die trainiert werden muss. Das Niveau der Studierenden wird zwar bekräftelt, die Verantwortung jedoch zurück in die Schulen geschoben. An der Universität sei nur dafür Zeit, ab dem Maturaniveau aufwärts zu arbeiten. Platz ist hier für das Erlernen richtigen Zitierens oder des Erstellens einer Gliederung. Der

Schreibstil wird nicht gefördert, er passt oder nicht. Genügt er den Ansprüchen der Universität nicht, wenden sich die Studierenden im Alleingang an Sprachleitfäden. Dass wissenschaftliches Schreiben aber auch keinen Platz an einem Gymnasium haben kann und vor allem zeitliche Ressourcen und curriculare Vorgaben übersteigt, wird hingenommen. Bedenkt man, wie muttersprachliche Studierende mit Wissenschaftsdeutsch kämpfen, erscheint die Überlegung eines allgemeinsprachlichen, vor-universitären DaF-Kurses nicht zweckmäßig.

Ein sinnvoller DaF-Unterricht setzt für mich an den Gemeinsamkeiten des wissenschaftlichen Schreibens an den Heimuniversitäten an. Um wieder auf England einzugehen, wären dies die Gegenüberstellung der Eigenheiten und deren Bewusstmachung in beiden Sprachen. Zusätzlich sollte davon abgesehen werden, Essays nur mit deutschen Inhalten zu füllen und Studierende sollten sich auch hinsichtlich des Textmusters auf die Form einer Seminararbeit einlassen. Die Forderungen, die diese Textsorte an die Studierenden stellt, müssen klar sein, damit den Studierenden die Angst vor dem universitären Betrieb an deutschsprachigen Universitäten genommen wird. Zusätzlich wird in dieser Weise der Erhalt der deutschen Wissenschaftssprache gefördert. Vor Ort in den Zielländern Österreich, Deutschland oder Schweiz, müssen ausländische Studierende in weiterer Folge Hilfestellung erhalten. Die Universität Wien hat ab 1. März 2009 eine Lehrkraft für diese Aufgabe eingestellt. Der Kurs richtet sich an ausländische Studierende und nennt sich „Deutsch als sprach- und kulturintensive Wissenschaftssprache“. Auf konkrete Methoden kann ich in meiner Diplomarbeit leider nicht eingehen, denn diese Ausführungen würden den Rahmen meiner Arbeit sprengen, doch es wäre wünschenswert, wenn mein Ausblick von möglichst vielen Wissenschaftlern aufgegriffen wird und in dieser Hinsicht weitere Ideen für einen zeitgemäßen DaF- und DaZ-Unterricht entwickelt werden. Auch Ammon (vgl. 1998:262-263) hält den Schwund der Vielsprachigkeit in Europa und den damit zusammenhängenden Verlust der Sprachenvielfalt für etwas negativ zu Bewertendes. Er plädiert für eine Neuorientierung des DaF/ DaZ- Unterrichts

und sieht studienbegleitenden Deutschunterricht als die Zukunft unseres Faches.

In meinen letzten beiden Kapiteln habe ich versucht, zwei Trends darzustellen. Der eine ist die Hinwendung zur Lingua franca Englisch, der andere ist die Gegenbewegung. Unschwer ließ sich dabei mein Standpunkt erkennen. Ich bin Befürworterin der wissenschaftlichen Mehrsprachigkeit, da ich Sprachenvielfalt positiv bewerte und auch der Meinung bin, dass Wissenschaft, Sprache und Kultur drei untrennbare Bereiche darstellen. Zu diesem Zeitpunkt weiß niemand wie stark sich der eine oder der andere Trend durchsetzt. Eine Antwort auf diese Frage zu geben war nicht Ziel dieser Arbeit, es sollte lediglich ein Problembewusstsein für sie geschaffen werden.

Die Rückbesinnung auf die eigene Wissenschaftssprache ist in verschiedenen Ländern unterschiedlich ausgeprägt. Während Deutschland und Frankreich sich ihrer Sprachen stärker besinnen, sehen andere Länder, darunter vor allem die Entwicklungsländer, mit dem Umstieg auf das Englische ihre Chance. Ich denke, die Internationalisierung wird sich auch in näherer Zukunft durchsetzen. Irgendwann jedoch wird auch sie mit einem Umkehrtrend ihr Ende finden. Die deutsche Sprache wird innerhalb der Wissenschaft immer ihren Platz haben, auch wenn die Publikationszahlen auf Deutsch vergleichsweise sehr gering sind. Globalisierung und Internationalisierung von Wissenschaft sehe ich hinsichtlich des Textmusters Seminararbeit weder als Gefahr noch als etwas zu Förderndes, sondern lediglich als Liberalisierung.

## 7. Bibliographie

### Primärliteratur

#### Deutschsprachige Leitfäden

Esselborn-Krumbiegel, Helga. 2008. *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. 3. Aufl. Wien: Ferdinand Schöningh.

Franck, Norbert. 2007. *Handbuch wissenschaftliches Arbeiten*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Information „*Titelblätter für wissenschaftliche Arbeiten*“. Universität Wien. Gültigkeitsbeginn 01.02.2007.  
[http://public.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/sp19/Deckblatt\\_wiss\\_Arbeiten.pdf](http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/sp19/Deckblatt_wiss_Arbeiten.pdf) (Zugriff am 19.11.2008)

Karamasin, Matthias und Ribing, Rainer. 2007. *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Magisterarbeiten, Diplomarbeiten und Dissertationen*. 2. Aufl. Wien: Facultas. (LBS Stud-43/[2]:11

#### Englischsprachige Leitfäden

Fabb, Nigel and Durant, Alan. 2005. *How to Write Essays and Dissertations. A Guide for English Literature Students*. 2<sup>nd</sup> ed. Harlow: Pearson Education Limited. (LBS ANG-1847[2]:3)

Greetham, Bryan. 2008. *How to Write Better Essays*. 2<sup>nd</sup> ed. Houndmills: Palgrave MacMillian



Murray, Rowena und Moore, Sarah. 2006. *The Handbook of Academic Writing. A Fresh Approach*. Maidenhead: Open University Press. (Angl SUY-65=62)

Siepmann, Dirk et.al. 2008. *Writing in English: A Guide for Advanced Learners*. Tübingen: A. Francke Verlag. (Angl SUY-65=65)

UCL Department of English Language and Literature. *Style Sheet for Essays*.  
[http://www.ucl.ac.uk/english/current/ug/style\\_sheet.pdf](http://www.ucl.ac.uk/english/current/ug/style_sheet.pdf) (Zugriff am 19.11.2008)

## **Sekundärliteratur**

Ammon, Ulrich. 1998. *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin: De Gruyter.

Ammon, Ulrich und McConell, Grant. 2002. *English as an academic language in Europe. A survey of its Use in Teaching*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Ammon, Ulrich. 2003. „Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt“. –In: Wierlacher, Alois und Bogner, Andrea (Hrsg.). 2003. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 345- 355.

Ammon, Ulrich. 2008. „Deutsch als Wissenschaftssprache: Wie lange noch?“. –In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.). 2008. *English in Academia. Catalyst or Barrier?*. Tübingen: Gunter Narr. S. 25-43.

Baumann, Klaus-Dieter. 1997. „Wissensstrukturen in Fachtexten des Englischen und Deutschen“. –In: Börner, Wolfgang und Vogel,

- Klaus (Hrsg.). 1997. *Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag. S. 161-182.
- Baumann, Klaus-Dieter. 1998. „Sprachliche Realisierung von Wissensstrukturen“. –In: Danneberg, Lutz und Niederhauser, Jürg (Hrsg.). 1998. *Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast. Aspekte der Methodik, Theorie und Empirie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 299-317.
- Baumann, Klaus-Dieter. 1999. „Kulturspezifische Determinanten des fachbezogenen Schreibprozesses“. –In: Kruse, Otto et.al. (Hrsg.). 1999. *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand. S. 269-284.
- Bausinger, Hermann. 2003. „Kultur“. –In: Wierlacher, Alois und Bogner, Andrea (Hrsg.). 2003. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 271-276.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts. 1992. „25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung“. –In: *Fremdsprache Deutsch* 6. S. 34-35.
- Bickes, Hannes. 1988. „Geschriebene Sprache als Ausdruck kulturspezifischer Reflexionsprozesse“. –In: Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.). 2000. *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: Studienverlag. S. 213-235.
- Börner, Wolfgang und Vogel, Klaus. 1992. *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag.

- Börner, Wolfgang und Vogel, Klaus (Hrsg.). 1997. *Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.
- Brand, Kaspar. 1998. „Fußnoten und Anmerkungen als charakteristisches Element wissenschaftlicher Darstellungsformen, untersucht am Beispiel der Sprachwissenschaft“. –In: Danneberg, Lutz und Niederhauser, Jürg (Hrsg.). 1998. *Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast. Aspekte der Methodik, Theorie und Empirie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 213-240.
- Brown, Gordon. 21.2.2005. *Speech by the Rt Hon Gordon Brown MP, Chancellor of the Exchequer at the Academy of Social Science, Beijing, China*. <http://www.hm-treasury.gov.uk/1702.htm> (Zugriff am 17.12.2008).
- Brutt-Griffler, Janina. 2008. „Intellectual culture and cultural imperialism: implications of the growing dominance of English in academia“. – In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.). 2008. *English in Academia. Catalyst or Barrier?*. Tübingen: Gunter Narr. S. 59-72.
- Busch- Lauer, Ines. 2001. „Kulturspezifität in englischen und deutschen Originaltexten- Medizin und Linguistik im Vergleich“. –In: Fix, Ulla; Habscheid, Stephan und Klein, Josef (Hrsg.). 2001. *Zur Kulturspezifität von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 51- 68.
- Clyne, Michael. 1987. „Cultural Differences in the Organisation of Academic Texts“. –In: Mey, Jacob. et.al. (Hrsg.). *Journal of Pragmatics. An interdisciplinary Bi-monthly of Language Studies*. 1987 (11). S. 211-247.
- Clyne, David. 1994. *Inter-cultural communication at work. Cultural values in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Clyne, Michael und Kreutz, Heinz. 2003. „Kulturalität der Wissenschaftssprache“. –In: Wierlacher, Alois und Bogner, Andrea (Hrsg.). 2003. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 60-68.
- Collier, Mary and Thomas, Milt. 1988. “Cultural Identity: An Interpretive Perspective”. –In: Kim, Young Yun (Hrsg.). 1988. *Theories in Intercultural Communication*. London: Sage Publications. S. 99-122.
- Danneberg, Lutz und Niederhauser, Jürg (Hrsg.). 1998. *Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast. Aspekte der Methodik, Theorie und Empirie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Dannerer, Monika. 2008. „Die Wissenschaft spricht Englisch. Und Deutsch?!“. –In: Nicolini, Maria (Hrsg.). 2008. *Wissenschaft, helldunkler Ort. Sprache im Dienst des Verstehens*. Wien: Wilhelm Braumüller. S. 59-68.
- Detering, Henning. 2005. „Warum sollen Germanisten Deutsch sprechen?“. – In: Pörksen, Uwe (Hrsg.). 2005. *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*. Valerio 1/2005. Göttingen: Wallstein Verlag. S. 25-29.
- Duszak, Anna (Hrsg.). 1997. *Culture ad Styles of Academic Discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Duszak, Anna. 1997. „Cross-cultural academic communication: a discourse-community view“. –In: Duszak, Anna (Hrsg.). 1997. *Culture ad Styles of Academic Discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 11-39.

- Ehlich Konrad. 2006. „Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit?“. –In: Ehlich, Konrad und Heller, Dorothee (Hrsg.) 2006. *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern: Peter Lang. S. 17- 38.
- Ehlich, Konrad und Heller, Dorothee (Hrsg.) 2006. *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern: Peter Lang.
- Eisenberg, Peter. 2005. „Deutsch, Englisch und die Lingua franca als Wissenschaftssprache“. –In: Pörksen, Uwe (Hrsg.). 2005. *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*. Valerio 1/2005. Göttingen: Wallstein Verlag. S. 54- 63.
- Erkenbrecher, Eberhard. 1996. „Sprachqualifikation und die Rolle der Wissenschaftssprache“. –In: Österreichische Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe und Vorstudienlehrgang der Wiener Universität (Hrsg.). *Education for Transition: One Europe – One World? Studienvorbereitung für internationale Studierende in Europa*. ÖFSE Edition 9. S. 147-150.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga. 1999. „Kommunikative Strategien wissenschaftlicher Texte“. –In: Kruse, Otto et.al. (Hrsg.). 1999. *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand. S. 122- 134.
- Eßer, Ruth. 1997. „*Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat*“: *kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von deutsch als Fremdsprache*. München: iudicum.
- Eßer, Ruth. 2000. „Schreiben im Vergleich. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den

- universitären DaF-Unterricht“. –In: Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.). 2000. *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: Studienverlag. S. 56-108.
- Fix, Ulla; Habscheid, Stephan und Klein, Josef (Hrsg.). 2001. *Zur Kulturspezifität von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Földes, Csaba (Hrsg.). 2007. *Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven*. Supplement 7 (2007) Wien: Praesens Verlag.
- Frauenlob, Manfred. 1998. „Thesen zum Verständnis von Wissenschaften und Kulturen“. –In: Österreichische Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe und Vorstudienlehrgang der Wiener Universität (Hrsg.). *Education for Transition: One Europe – One World? Studienvorbereitung für internationale Studierende in Europa*. ÖFSE Edition 9. S. 47-52.
- Galtung, Johan. 1983. “Structure, culture und intellectual style . An essay comparing saxonix, teutonic, gallic and nipponic approaches“. –In: Wierlacher, Alois (Hrsg.). 1985. *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: iudicium Verlag.
- Gauger, Hans-Martin. 2005. „Nur noch Englisch? Eine sehr notwendige Diskussion“. –In: Pörksen, Uwe (Hrsg.). 2005. *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*. Valerio 1/2005. Göttingen: Wallstein Verlag. S. 64-72.
- Glück, Helmut. 1988. „Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine Einführung“. –In: Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.). 2000. *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: Studienverlag. S. 25-43.

- Gnutzmann, Claus (Hrsg.). 2008. *English in Academia. Catalyst or Barrier?*. Tübingen: Gunter Narr.
- Goodenough, Ward. 1964. „Cultural Anthropology and Linguistics“. –In: Hymes, Dell. 1964. *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper and Row. S. 36-39.
- Götz, Joachim. 1992. „Schreiben auf Englisch: Kontinuität und Funktionalität“. –In: Börner, Wolfgang und Vogel, Klaus. 1992. *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag. S. 135-161.
- Gross, Harro. 1988. „Schreiben in der Fremdsprache – Montage von Zitaten“. –In: Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.). 2000. *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: Studienverlag. S. 297-307.
- Heringer, Hans-Jürgen. 2004. *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hess-Lüttich, Ernest. 2003. „Interkulturelle Kommunikation“. –In: Wierlacher, Alois und Bogner, Andrea (Hrsg.). 2003. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 75-81.
- Hufeisen, Britta. 2000. „Fachtextpragmatik Kanadisch – Deutsch. Studentische Texte an der Universität“. –In: Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.). 2000. *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: Studienverlag. S. 17- 55.

- Hutz, Matthias. 2001. „Insgesamt muss ich leider zu einem ungünstigen Urteil kommen.' Zur Kulturspezifik wissenschaftlicher Rezensionen im Deutschen und Englischen“. –In: Fix, Ulla; Habscheid, Stephan und Klein, Josef (Hrsg.). 2001. *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 109-130.
- Ingendahl, Werner, 1991. *Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext. Einführung in die kulturwissenschaftliche Germanistik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jakobs, Eva-Maria und Knorr, Dagmar (Hrsg.). 1997. *Schreiben in den Wissenschaften*. (Bd. 1). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Jakobs, Eva-Maria. 1997. „Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion. –In: Jakobs, Eva-Maria und Knorr, Dagmar (Hrsg.). 1997. *Schreiben in den Wissenschaften*. (Bd. 1). Frankfurt/Main: Peter Lang. S. 75-90.
- Jakobs, Eva-Maria. 1998. „Vernetzte Fachkommunikation. Ein interdisziplinärer Ansatz“. –In: Danneberg, Lutz und Niederhauser, Jürg (Hrsg.). 1998. *Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast. Aspekte der Methodik, Theorie und Empirie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 189-211.
- Jakobs, Eva-Maria. 1999. „Normen der Textgestaltung“. –In: Kruse, Otto et.al. (Hrsg.). 1999. *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand. S. 171-190.
- Jandt, Fred. 2004. *An Introduction to Intercultural Communication*. 4<sup>th</sup> ed. London: Sage Publications.



- Kaiser, Dorothee. 2002. *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben: eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Knapp, Karlfried. 2003. „Kulturunterschiede“. –In: Wierlacher, Alois und Bogner, Andrea (Hrsg.). 2003. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 54-60.
- Kocka, Jürgen. 2005. „Mehrsprachiges Europa. Die Bedeutung der eigenen Sprache in der Wissenschaft“. –In: Pörksen, Uwe (Hrsg.). 2005. *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*. Valerio 1/2005. Göttingen: Wallstein Verlag. S. 19-24.
- Krämer-Badoni, Thomas. 2008. „Sprache – Wissenschaft – Universität“. :In: Nicolini, Maria (Hrsg.). 2008. *Wissenschaft, helldunkler Ort. Sprache im Dienst des Verstehens*. Wien: Wilhelm Braumüller. S. 91-97.
- Kretzenbacher, Heinz Leonhard. 1992. *Wissenschaftssprache*. Studienbibliographien Sprachwissenschaft Bd. 5. Heidelberg: Groos.
- Kreutz, Heinz und Harres, Annette. 1997. „Some observations on the distribution and function of hedging in German and English academic writing“. –In: Duszak, Anna (Hrsg.). 1997. *Culture ad Styles of Academic Discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 181-201.
- Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.). 2000. *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: Studienverlag.

- Krumm, Hans-Jürgen. 1993. „Kulturgeprägte Einflüsse auf das Schreiben und ihre möglichen Konsequenzen für den Schreibunterricht Deutsch als Fremdsprache“. –In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 37*. Regensburg: AKDaF. S. 23-33.
- Krumm, Hans-Jürgen. 1998. „Austausch über die Schengengrenzen hinaus-vom Nutzen der Verschiedenheit für die Universitäten“. –In: Österreichische Forschungsförderung für Entwicklungshilfe und Vorstudienlehrgang der Wiener Universität (Hrsg.). *Education for Transition: One Europe – One World? Studienvorbereitung für internationale Studierende in Europa*. ÖFSE Edition 9. S. 65-77.
- Krusche, Dietrich. 1996. „Fremderfahrung und Begriff oder: Vom Sprechen über ‚andere Kultur‘“. :In: Wierlacher, Alois und Stötzel, Georg (Hrsg.). 1996. *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik Düsseldorf 1994*. München: Iudicium Verlag. S. 65-80.
- Kruse, Otto et.al. (Hrsg.). 1999. *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand.
- Kruse, Otto und Jakobs, Eva-Maria. 1999. „Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick“. –In: Kruse, Otto et.al. (Hrsg.). 1999. *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand. S. 19-34.
- Kruse, Otto. 1997. „Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch Probleme der Wissenschaft selbst“. –In: Jakobs, Eva-Maria und Knorr, Dagmar (Hrsg.). 1997. *Schreiben in den Wissenschaften*. (Bd. 1). Frankfurt/Main: Peter Lang. S. 141-158.

- Levinson, E. and McCarthy, J. 1998. "Ferment in Overseas Advising Circles, as Concerns Mount About Weaknesses in the Front Line of Student Mobility". *International Educator* 8 (1):18-19.
- Lieber, Maria und Posset, Jürgen (Hrsg.). 1988. *Texte Schreiben im Germanistik – Studium*. (Bd. 7). München: Iudicium Verlag.
- Maltzke, Gerhard. 1996. *Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag. (LB SOWI- 275:1)
- Nicolini, Maria (Hrsg.). 2008. *Wissenschaft, helldunkler Ort. Sprache im Dienst des Verstehens*. Wien: Wilhelm Braumüller.
- Oldenburg, H. 1992. *Angewandte Fachtextlinguistik*. (Forum für Fachsprachen-Forschung 17). Tübingen: Narr.
- Österreichische Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe und Vorstudienlehrgang der Wiener Universität (Hrsg.). *Education for Transition: One Europe – One World? Studienvorbereitung für internationale Studierende in Europa*. ÖFSE Edition 9.
- Pellert, Ada. 1998. „Die Internationalisierung der Universitäten“. –In: Österreichische Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe und Vorstudienlehrgang der Wiener Universität (Hrsg.). *Education for Transition: One Europe – One World? Studienvorbereitung für internationale Studierende in Europa*. ÖFSE Edition 9. S. 25-35.
- Picht, Robert. 1987. „Universaler Anspruch und kulturelle Bedingtheit. Probleme interkultureller Verständigung in der Wissenschaft“. –In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 27*. Regensburg: AKDaF. S. 17-25.
- Podiumsdiskussion. „Wozu brauchen wir Deutsch als Wissenschaftssprache? Teilnehmer: Hassenstein, Honerkamp,

- Knoop, Raible, Strocka, Schiewe“. –In: Strocka, Volker Michael (Hrsg.) 2000. *Die Deutschen und ihre Sprache*. Bremen: Hempen. S. 123-154.
- Pörksen, Uwe (Hrsg.). 2005. *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*. Valerio 1/2005. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Pörksen, Uwe. 2005. „Englisch- der dritte große Entlehnevorgang. Zur Einführung“. –In: Pörksen, Uwe (Hrsg.). 2005. *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*. Valerio 1/2005. Göttingen: Wallstein Verlag. S. 9-16.
- Rathje, Stefanie. 2006. “Interkulturelle Kompetenz- Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf> (Zugriff am 10.12.2008)
- Redder, Angelika und Rehbein, Jochen. 1987. „Zum Begriff der Kultur“. –In: Redder, Angelika und Rehbein, Jochen (Hrsg.). 1987. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 38. Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*. S. 7-21.
- Rehbein, Jochen (Hrsg.) 1985. *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Reinbothe, Roswitha. 2006. *Deutsch als internationale Wissenschaftssprache und der Boykott nach dem Ersten Weltkrieg*. Wien: Lang.
- Ruhmann, Gabriela. 1997. „Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftlich Schreiben lernen kann“. –In: Jakobs, Eva-Maria und Knorr, Dagmar (Hrsg.). 1997. *Schreiben in den Wissenschaften*. (Bd. 1). Frankfurt/Main: Peter Lang. S. 125-139.

- Sanderson, Tasmin. 2008. *Corpus Culture Discourse*. Tübingen: Gunter Narr.
- Sandig, Barbara. 1997. „Formulieren und Textmuster“. –In: Jakobs, Eva-Maria und Knorr, Dagmar (Hrsg.). 1997. *Schreiben in den Wissenschaften*. (Bd. 1). Frankfurt/Main: Peter Lang. S. 25-44.
- Schönert, Jörg. 2003. „Internationalität von Wissenschaft“. –In: Wierlacher, Alois und Bogner, Andrea (Hrsg.). 2003. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 50-54.
- Seeba, Hinrich. 1996. „Intercultural German Studies. Wissenschaftsgeschichte zwischen den Kulturen“. –In: Wierlacher, Alois und Stötzel, Georg (Hrsg.). 1996. *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik Düsseldorf 1994*. München: Iudicium Verlag. S. 453-464.
- Seglová, Olga. 1996. „Schreiben in der Fremdsprache und Einfluss der muttersprachlichen Textschemata. Dargestellt am Beispiel der deutschen und slowakischen Sprache“. –In: Wierlacher, Alois und Stötzel, Georg (Hrsg.). 1996. *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik Düsseldorf 1994*. München: Iudicium Verlag. S. 317-322.
- Stezano Cotelo, Kristin. 2006. „Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen“. –In: Ehlich, Konrad und Heller, Dorothee (Hrsg.) 2006. *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern: Peter Lang. S. 87-114.

Strocka, Volker Michael (Hrsg.) 2000. *Die Deutschen und ihre Sprache*. Bremen: Hempen.

*Taschenbuchtipp*. –In: Der Bund. (Bern) 146 (1995) Nr. 268. 16.11.1995. S. 7

Tielmann, Winfried. 2006. „...it seems that light is propagated in time...“ – zur Befreiung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses durch die Vernakulärsprache Englisch“. –In: Ehlich, Konrad und Heller, Dorothee (Hrsg.) 2006. *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern: Peter Lang. S. 297-320.

Trumpp, Eva. 1997. „Kultur- und fachsortenspezifische Kompetenz in der universitären Fremdsprachenausbildung“. –In: Börner, Wolfgang und Vogel, Klaus (Hrsg.). 1997. *Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag. S. 183-200.

von Hentig, Hartmut. 2005. „Hat das Englische Vorzüge als Sprache der Wissenschaft? Einige Hints zu einem Hunch“. –In: Pörksen, Uwe (Hrsg.). 2005. *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*. Valerio 1/2005. Göttingen: Wallstein Verlag. S. 47-52.

Warnke, Ingo. 2001. „Intrakulturell versus interkulturell – zur kulturellen Bedingtheit von Textmustern“. –In: Fix, Ulla; Habscheid, Stephan und Klein, Josef (Hrsg.). 2001. *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 241- 154.

Weitgruber, Barbara. 1998. „Internationalisierung von Universitäten“. –In: Österreichische Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe und Vorstudienlehrgang der Wiener Universität (Hrsg.). *Education for Transition: One Europe – One World? Studienvorbereitung für internationale Studierende in Europa*. ÖFSE Edition 9. S. 12-13.

- Whorf, Benjamin. 1999. *Sprache – Denken – Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie*. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch.
- Widdowson, Henry. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: University Press.
- Wierlacher, Alois und Bogner, Andrea (Hrsg.). 2003. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J.B. Metzler. (UB)
- Wierlacher, Alois und Stötzel, Georg (Hrsg.). 1996. *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik Düsseldorf 1994*. München: Iudicium Verlag.
- Wimmer, Rainer. 1987. „Der fremde Stil. Zur kulturellen Vielfalt wissenschaftlicher Textproduktion als Problem interkultureller Germanistik“. –In: Wierlacher, Alois (Hrsg.) 1987. *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik: Akten des 1. Kongress der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik*. München: Iudicium. S. 81-98.

## Anhang

### Exemplarischer Essay (anonymisiert)

GERM4127: Grimmelshausen - German Fiction and History

#### 1. ‘Overtly fictional modes of narrative predominate in Grimmelshausen’s *Simplicissimus*.’ Discuss

Fictional narratives tend to be constructed from 6 main components: Characters, dialogue, setting, plot, point of view, and beginning – transition – ending<sup>2</sup>. The ‘characters’ are made up of interacting protagonists and foils. Dialogue is used to disclose character traits, advance the plot and show the action by containing stage directions. The setting encompasses descriptive factors such as time, place, weather and surroundings, thus establishing the tone of the writing. A variety of storylines add an extra dimension, more interest or form the plot. The penultimate component is simply constricting the storytelling to the two main points of view – first and third person, and the last criteria is the beginning – transition – end, which requires a descriptive or gripping introduction followed by a passing of time through the middle section, and a conclusive ending revealing the end of the conflict or lesson learned.<sup>3</sup> As *Simplicissimus* fulfils all of these criteria to *some* extent, it then becomes important to not only decipher to what extent these fictional modes are fulfilled, but also the *way* in which it is fulfilled, and whether this supposed ‘fictional narrative mode’ is actually slipping into other key writing modes like descriptive, expository and persuasive.

It would be useful to first look at the book in context: Grimmelshausen launched *Der abenteuerliche Simplicissimus Teutsch* as a literary form, in Germany, in 1668. It became the first piece of a group of interrelated books that became known as the ‘Simplicianische Schriften’. They included *Continuatio* – a sixth and final book written to round off the original novel; *Courasche* and *Springinsfeld* – books whose protagonists, under the same names, appear briefly in *Simplicissimus*, and, finally, the two part novel of *Der Wunderbarliche Vogelsnest*. Although the narrative mode does not remain totally constant throughout the series of books, we are focussing on solely the set’s first six books and, first of all, the extent to which *Simplicissimus* could be classed as picaresque.

The emerging picaresque novel throughout Europe in the 17<sup>th</sup> Century formed one of the most interesting stages in the development process of the novel. Many critics argue that *Simplicissimus* is the most important German picaresque novel (*Schelmenroman*) ever written, and it is even said to simply be ‘the most important of non-Spanish picaresque novels’.<sup>4</sup> It certainly fits all the criteria true to the typical Spanish style, being a largely fictional prose, highly satirical, depicting humorous

---

<sup>2</sup> Components and basic fictional narrative outline used from:  
<http://engla.jppss.k12.la.us/Instruction%20and%20Assessment/Writing%20Instruction%20and%20Assessment/Fictional%20Narrative%20Elements.pdf>

<sup>3</sup> Ibid

<sup>4</sup> <http://en.wikipedia.org/wiki/Picaresque>



and largely realistic adventures of the roguish *Simplicissimus*, who is of a low social class (or at least deems himself to be as he finds out only very late in the book that his real parents are actually of nobility), and he lives by his wits in a corrupt society. He drifts from one scenario to another, from one social milieu to the next in his bid to make it through the war. That the novel is set in the turbulent historical epoch of the Thirty Years' War, and that it vividly describes the destruction caused by it, could be no better basis for having a corrupt society and for adventures to occur therein.

*Simplicissimus* is also the perfect stereotype for a picaresque protagonist. The cynical manner in which he handles his mundane situations grotesquely complements his amoral lifestyle, giving the full medieval flavour of the novel and of the German baroque. What is also exemplifying the fact that it is a picaresque fiction is that, true to the picaresque theme, the series of incidents which happen to the rogue protagonist (*Simplicissimus*) as he makes his travels are chronologically ordered, but by no means follow a fully coherent plot.

By tracing the writing style of Grimmelshausen back to the forerunner of literary theory itself – Plato – we see how he would have categorised this coherence. Plato distinguishes between two primary methods of representation; *mimesis* and *diegesis*. *Mimesis* tends to be the key form of narration used in drama and film and is predominantly based on speech and action. *Diegesis* focuses more on verbal representation – a more mediated presentation – or ‘telling’ rather than ‘showing’, as was Henry James’ distinction.

Regarding *Simplicissimus*, this distinction is highly debated. Some believe that the novel consists of predominantly incoherent events concatenated by the “stream of consciousness” events of the young hero *Simplicissimus* (*mimesis*); others maintain it is coherent due to the binding role of old *Simplicissimus* as narrator (*diegesis*).

There is a long-standing scholarly debate in whether the narrative structure of the novel follows *diegesis* more than *mimesis* (thus making it an *Entwicklungsroman*). If it is, we can agree more with the title statement; this logical development and progression of our protagonist makes *Simplicissimus* a fictional narrative.

The notion supporting the *Entwicklungsroman* is that since all six books use the same character – *Simplicissimus* – whose life is documented on a progressive time-scale, it simply has to be a valid link, holding all of the chapters of his life together. Domagalla, a leading critic against this norm, believes that *Simplicissimus* and his different guises throughout the novel prove that Grimmelshausen merely used the same name for ‘an assemblage of roles and that it is therefore not accurate to talk of the work’s teleology or the development of a central character.’<sup>5</sup> He thinks that the same name has simply been given to what ought to be a number of different characters having different adventures to portray an impression of correlation and togetherness to what is otherwise a highly differentiated, incoherent gathering of different ‘anecdotes and *Schwänke*’.<sup>6</sup> Domagalla is not alone in these beliefs, with others also focussing predominantly on the ‘words and deeds of young *Simplicissimus* the hero.’<sup>7</sup>

This train of thought is in the minority however, and I think it is for good reason, believing the counter argument to be stronger: One should concentrate more on the comments of old *Simplicissimus* the narrator, taking them at face value. It is

---

<sup>5</sup> Sheppard, p15

<sup>6</sup> Ibid, p15

<sup>7</sup> Ibid, p16

too simplistic to argue that just because young *Simplicissimus* experiences so much, and his whole life is an incredible sequence of coincidental highs and lows, it must be based around the events of more than one character. Most adventure stories are so called because the ordeals and excitements that the protagonists face do not happen to the average person, thus making it a more gripping read. Despite tenuous links between some chapters, it must still be classed an *Entwicklungsroman*, a picaresque novel, and a fictional narrative.

Whether the events have appropriate links or not is perhaps a more fitting argument, but even under the assumption that they are weakly correlated, it could be read as a parallel to the topsy-turvy life lead by Grimmelshausen and the others living through the Thirty Years' War. The life-changing events which periodically happened to all could simply be mirroring the changing personality of *Simplicissimus* and explaining why Grimmelshausen's writing takes a reflective tone in the penultimate chapter of Book 5. In some respects it changes from mere narration to an almost persuasive mode, as it makes one think about one's own life, and what one should be doing to ensure a happy existence. Although this style of writing is not often implemented by Grimmelshausen, here there is doubtlessly a moral push for the reader to be able to reflect on one's own life in a more favourable light than *Simplicissimus* can. My perception is that the status of the writing is elevated by acknowledging the philosophical, religious and allegorical concepts.

Grimmelshausen's mode does also change from mere fictional narrative to a more factual descriptive mode. Understandably, it is difficult to accurately and reliably distinguish between what is real and what not in Grimmelshausen's novel. We know that it is to some extent autobiographical, that the author was actually kidnapped by Hessian soldiery, relocated numerous times during the course of the war and that he changed professions a number of times<sup>8</sup>. He fought as a soldier in the war, worked as a magistrate at Renchen, Baden and later became an author, publishing a number of different titles. From this background we can then derive that *Simplicissimus* is by no means a collection of mere narrative fictional accounts, and this picaresque story of a rogue figure then becomes something far more substantial and tangible. We begin to see through the exaggerations of *Simplicissimus* and read it not only at face value, but for what it is underneath; an account of the corrupt society, a semi-informative document of the progression of the Thirty Years War, and an insight into the volatile life of the author himself. To call *Simplicissimus* 'overtly fictional' would be to do it an injustice. The locations talked about were by no means imaginary and the battles which he describes and were fought in his given locations have been supported by other historical documents. Just because Grimmelshausen has not researched in order to use dates and times accurately should not mean that we have to condemn his work to a mere piece of fiction. The fact that he actually lived through the War provided him with enough subjectivity and zest to want to write about these experiences, to relive the horrors of his actions and the fun had from plundering, and to document these times to be studied, enjoyed, and reread by others in the future.

One possible reason for the success of the first five books of *Simplicissimus* is that many of the readers could, and did, relate to his experiences and had similar stories to tell. It is probable that, had the original novel not been so extensively popular, he would not have then carried on writing with his *Continuatio* and other subsequent books. I argue that had the novel given wholly unreliable accounts, been a gross exaggeration, and told mere untruths throughout, it would not have been

---

<sup>8</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Hans\\_Jakob\\_Christoffel\\_von\\_Grimmelshausen](http://en.wikipedia.org/wiki/Hans_Jakob_Christoffel_von_Grimmelshausen)

nearly so popular at the time. In this era, many lived a serious, religious or ascetic life. If the general public disagreed with his representation of that time, they would have been offended by him undermining all that they had been through, by turning such a recent ordeal into a sheer fictional story.

I do not argue that *Simplicissimus* is a fully autobiographical documentation of this epoch, but rather that when one looks past the obvious surface fictions present to make the novel a more gripping read, underlying trends, social orders and moralities are elucidated. Chapters such as Book 5's chapter twelve can play important roles in unearthing truths and piecing together ideas on real people and places. Here *Simplicissimus* delves into a fantasy world, relating worldly happenings to subterranean sylphs. In return for his 'honesty' and upon hearing of the innocent selflessness of the planet's Christians, the Prince of the sylphs decides to give *Simplicissimus* a precious stone of unearthly power. He hands it over in the belief that humans were living godly lives on earth, saying that he was doing it because 'kein Geiz bei euch Christen ist'<sup>9</sup>. Grimmelshausen is implementing a strong case of irony here to show how poor the state really is on the earth.

If we analyse *Simplicissimus*'s immediate thoughts of what to do with the stone, we uncover a number of ideas which are far from being fictional or what they appear to be on the surface:

Im übrigen war ich im Sinn mit meinem Saurbrunnen so reich, daß alle meine Witz und Gedanken genug zu tun hatten, zu beratschlagen, wo ich ihn hinsetzen und wie ich mir ihn zunutz machen wollte. Da hatte ich allbereit meine Anschläg wegen der ansehnlichen Gebäu, die ich dazu setzen müßte, damit die Badgäste auch rechtschaffen akkommodiert seien und ich hingegen ein großes Losamtgeld aufheben möchte; ich ersann schon, durch was für Schmieralia ich die Medicos persuadieren wollte, daß sie meinen Wunder-Sauerbrunnen allen anderen, ja gar dem Schwalbacher vorziehen und mir einen Haufen reiche Badgäst zuschaffen sollten.<sup>10</sup>

The first line shows just how important money-making is to *Simplicissimus*. It might not seem much, but one consistency throughout the novel is this most basic of urges- to be wealthy. Looking back now we see how Grimmelshausen's narrative technique directs us to believe his was an epoch of capitalism. Rather than acknowledging that he was holding the key to improving the health and happiness of the world as a whole, he is so typically short-sighted that he only thinks about his own potential financial gain. This constant striving to become richer, emphasised by *Simplicissimus* saying he uses 'alle meine Witz und Gedanken' to get more money, is a likely image of, and mirror for, a frowned-upon lower class struggling to get out of their financial rut, reaching a higher social status by any means possible.

Passages such as this highlight not only social issues, but personal, geographical and health related ones. We learn that the richer people liked to spend their leisure time (and money) in spa-towns, demanding classy accommodation. Doctors were even commonly prescribing their patients with visits to such towns (which still happens nowadays with people who prefer to try all-natural remedies). We also learn through Grimmelshausen's implied comments on Schwalbach that it was a rich, upper class town, and probably the most sought after spa-town refuge. Such insights pull *Simplicissimus* out of the simplistic fictional category.

---

<sup>9</sup> Grimmelshausen, p451

<sup>10</sup> Ibid, p451

To summarise: if looked at from the view of *Simplicissimus* as the old narrator, the narrative structure makes it an *Entwicklungsroman*. Accepting that *Simplicissimus* is a progressive character, playing a largely logical and sequential part in his adventures, supports the structure of the picaresque novel. Since one of the definitions of the picaresque novel is ‘an early form of novel, usually a first-person narrative, relating the adventures of a rogue or low-born adventurer as he drifts from place to place and from one social milieu to another in his effort to survive’<sup>11</sup>, I have to conclude that based on the outcome of the essay’s arguments, Grimmelshausen’s *Simplicissimus* succinctly follows this, and a ‘fictional mode of narrative’ is certainly prevalent throughout.

The difficulty which does arise thus lies in assessing the *extent* of the fiction; we cannot simply say that it is purely fictional narrative, because it was Grimmelshausen’s life-experiences which directed him to write *Simplicissimus* being set in the war which he had lived through. Deeming the novel *overtly* fictional must be an overstatement because through *Simplicissimus*, Grimmelshausen is actually relating many things to the reader from the advancement of the Thirty Years’ War to ideas of a then capitalistic society. The novel is partially autobiographical, and as previously discussed, has evidence throughout which can be regarded as reliable enough to help academics get a real insight into life in that epoch.

Like Swift’s *Gulliver’s Travels* or Orwell’s *Animal Farm*, *Simplicissimus* is multi-dimensional. It can be read superficially as fiction, but rewards the earnest reader looking for historical information, moral or religious direction. It should be remembered that too much factual information slows down the action. In a sentence, one could say that, while other narrative modes can be found within *Simplicissimus*, it is the fictional mode that predominates, although not necessarily overtly.

(Word count: 2,505)

## Bibliography

- <http://engla.jppss.k12.la.us/Instruction%20and%20Assessment/Writing%20Instruction%20and%20Assessment/Fictional%20Narrative%20Elements.pdf> (accessed 17<sup>th</sup> December 2007)
- Grimmelshausen, Hans Jakob, *Der Abenteuerliche Simplicissimus Teutsch*, 11th Edition July 1990 (München, 1975)
- Menhennet, A, *Narrative and Satire in Grimmelshausen and Beer* (The Modern Language Review, Volume 70, Number 4, 1975, pp 808-819)
- Sheppard, Richard, *The Narrative Structure of Grimmelshausen’s Simplicissimus* (Oxford Journals, Volume VIII, Number 1, 1972, pp 15-26)
- [www.litencyc.com](http://www.litencyc.com) (accessed 13th December)
- [www.britannica.com](http://www.britannica.com) (accessed 13th December)
- [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com) (accessed 20th December)

---

<sup>11</sup> <http://www.britannica.com/eb/article-9059900/picaresque-novel>

## **Kompliziert- Komplizierter- Wissenschaftsdeutsch?**

### **Kulturelle Prägung von wissenschaftlichen Arbeiten: eine Analyse von österreichischen Seminararbeiten und englischen Essays.**

#### ***Abstract Deutsch***

Vor allem in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts wurden beträchtliche Unterschiede zwischen den Textsorten Seminararbeit und Essay festgestellt. Galtung (1983) und Clyne (1987) waren oft zitierte Stimmen. Letztgenannter warf dem deutschen Textmuster für wissenschaftliche Arbeiten Textasymmetrie (vgl. ebd. S. 226), mangelnde Linearität durch die häufige Verwendung von Exkursen (vgl. ebd. S. 225) und die Abgabe der Verantwortung des Verstehens seitens des Schreibers an den Leser (*reader-responsibility*) (vgl. ebd. S. 238) vor. Diese Auffassung Clynes wurde von der neuesten Forschung (Sanderson 2008) als kulturell geprägt und wertend identifiziert, denn auch die Kommunikation deutscher Wissenschaftler ist teilnehmerorientiert.

Diese Arbeit baut auf dieser Annahme auf und versucht einen Zusammenhang zwischen wissenschaftlichen Standards, kultureller Prägung und Internationalisierungstendenzen herzustellen.

Mittels einer Analyse von Schreibleitfäden wurden ideale Textmuster für Essays und Seminararbeiten entworfen und diese anschließend mit studentischen Texten aus England und Österreich überprüft. Der Aspekt der kulturellen Prägung von Textsorten stellt dabei eine Prämisse dar.

Es wurde festgestellt, dass sich das deutsche Textmuster für Seminararbeiten in den letzten Jahren an das des englischen Essays angenähert hat. Der Grund hierfür ist in der Internationalisierung und Globalisierung zu suchen. Nachdem in manchen Fächern der Naturwissenschaft die deutsche Sprache keine Rolle mehr spielt, muss über die Zukunft des Deutsch-als-Fremdsprache Unterrichts an ausländischen Germanistiken nachgedacht werden, bzw. müssen die Inhalte von Deutsch-als-Zweitsprache Kursen an deutschsprachigen Universitäten an die neue Situation angepasst werden. Die zunehmende Lingua franca Englisch und der Erhalt des Deutschen als Wissenschaftssprache müssen bei der Erstellung der Kursinhalte mitbedacht werden.

Diese Arbeit plädiert für einen Zusammenhang zwischen Wissenschaft, Sprache und Denken. Mehrsprachigkeit ist aus diesem Grund etwas zu Förderndes.

## **Abstract English**

Especially in the 1980s scientists noticed striking differences between the text types essay and "Seminararbeit", a format, in which German-speaking students have to write their coursework. Galtung (1983) and Clyne (1987) were often referred to in this context. Latter mentioned claimed that the German text type contains textual asymmetry (cf. ebd. p. 226), a lack of linearity due to frequent excurses (cf. ebd. p. 225) and the transfer of responsibility in communication from the writer to the reader (*reader-responsibility*) (cf. ebd. S. 238). Clyne's view has been identified as being culturally imprinted, one-sided and judgemental, as German scientific communication is as participant-orientated as the English one is said to be.

This paper is based on this assumption and tries to establish a connection between scientific standards, cultural imprinting and tendencies of internationalisation.

It tries to describe an idealised text format by analysing various guides to scientific writing. Afterwards, this idealistic norm is scrutinised with actual essays from England and "Seminararbeiten" from Austria. A premise for this study is the assumption that cultural imprinting is always part of text production.

It has been found that the German text layout for seminar papers has changed over the last years and has approached the English essay format. The reason is to be found in internationalisation and globalisation. As German is no longer an issue in some disciplines of the natural sciences, the future of German-as-a-foreign-language at universities has to be reconsidered. The same applies to the contents of scientific German-as-a-Second-Language courses. The tendencies towards English as the new lingua franca and the preservation of scientific German have to be borne in mind.

This paper advocates the connection between science, language and thinking. Multilingualism is therefore a goal to aim for.

### Referenzen/ references:

Clyne, Michael. 1987. „Cultural Differences in the Organisation of Academic Texts“. –In: Mey, Jacob. et.al. (Hrsg.). *Journal of Pragmatics. An interdisciplinary Bi-monthly of Language Studies*. 1987 (11). S. 211-247.

Galtung, Johan. 1983. "Structure, culture und intellectual style . An essay comparing saxonix, teutonic, gallic and nipponic approaches". –In: Wierlacher, Alois (Hrsg.). 1985. *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: iudicium Verlag.

Sanderson, Tasmin. 2008. *Corpus Culture Discourse*. Tübingen: Gunter Narr.

## Lebenslauf

# Claudia Kalensky

---

Persönliche Informationen	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Nationalität: Österreich</li><li>▪ Geboren am: 5.9.1984</li><li>▪ Geburtsort: Mistelbach</li></ul>										
Ausbildung	<table><tr><td>1990- 1994</td><td>Volksschule Gänserndorf</td></tr><tr><td>1994- 2002</td><td>Gymnasium Gänserndorf abgeschlossen mit gutem Erfolg</td></tr><tr><td>Jänner 2003 – April 2009</td><td>Studium UF Deutsch und Englisch</td></tr><tr><td>Oktober 2004 bis Jänner 2005</td><td>Praktikum im Literaturhaus Wien im Ausmaß von 22 Wochenstunden</td></tr><tr><td>September 2005 bis Juni 2006</td><td>Erasmus Stipendium der Universität Wien für das University College London</td></tr></table>	1990- 1994	Volksschule Gänserndorf	1994- 2002	Gymnasium Gänserndorf abgeschlossen mit gutem Erfolg	Jänner 2003 – April 2009	Studium UF Deutsch und Englisch	Oktober 2004 bis Jänner 2005	Praktikum im Literaturhaus Wien im Ausmaß von 22 Wochenstunden	September 2005 bis Juni 2006	Erasmus Stipendium der Universität Wien für das University College London
1990- 1994	Volksschule Gänserndorf										
1994- 2002	Gymnasium Gänserndorf abgeschlossen mit gutem Erfolg										
Jänner 2003 – April 2009	Studium UF Deutsch und Englisch										
Oktober 2004 bis Jänner 2005	Praktikum im Literaturhaus Wien im Ausmaß von 22 Wochenstunden										
September 2005 bis Juni 2006	Erasmus Stipendium der Universität Wien für das University College London										
Sprachkenntnisse	Deutsch (Muttersprache)  Englisch (C2 Niveau)  Französisch (B2 Niveau)  Slowakisch (A1 Niveau)										