trans-kom ISSN 1867-4844 http://www.trans-kom.eu
trans-kom ist eine wissenschaftliche Zeitschrift für Translation und Fachkommunikation.

trans-kom 14 [1] (2021): 1–22

Dagmar Knorr

Wissenschaftlich Schreibenlernen als Sprachlernen

Wissenschaftssprache in Schreibratgebern

Learning to write academic texts, learning to speak a new language: Academic language in guides to academic writing in German – Abstract

In recent years, the number of guides to academic writing in German written for students has increased dramatically. This study examines how these guides as well as instructors' manuals on how to teach academic writing (partly in the context of language teaching) cover the distinct features of what has been referred to as academic language (*Wissenschaftssprache*). The analytical framework adopted here is the language-sensitive competence model of academic writing. This model distinguishes between several academic writing, knowledge and skill types and also considers individuals' linguistic background and prior literacy development. This study shows that the ways in which academic language is addressed in these texts are unlikely to contribute to students' competency development. Reducing the complexity of written German academic language to a short set of prescriptive rules is, this study argues, not only exceedingly difficult but also problematic. This study concludes that the main approach taken in many German textbooks, writing pedagogy, could be complemented with those developed in language teaching, to pave the way for an academic language pedagogy based on writing studies (*Schreibwissenschaft*).

1 Einführung

Wissenschaftlich Schreiben zu lernen, stellt für Studierende eine Herausforderung dar, die fünf Anforderungsbereiche betrifft: prozessuale, textuelle, sprachliche, sprachformale und mediale Anforderungen (vgl. Knorr 2019b).[1] Viele Schreibratgeber geben Tipps zur Bewältigung der prozessualen Anforderungen, also des Schreibprozesses als solchem, der textuellen Anforderungen, die sich bspw. in der Fachspezifik und den Merkmalen von Intertextualität zeigen, oder der medialen Anforderungen, die sich bspw. im Zusammenspiel von Textverarbeitung und Literaturverwaltung ergeben. In diesem Beitrag stehen Schreibratgeber im Vordergrund, die sprachliche Anforderungen der deutschen Wissenschaftssprache fokussieren, und es wird gefragt, wie sie einen Beitrag zur Bewältigung solcher Anforderungen leisten können.

[1] Ich danke Anika Limburg und Micha Edlich für ihre hilfreichen Kommentare zu Vorfassungen dieses Beitrags.

Die Bewältigung sprachlicher Anforderungen steht in direktem Zusammenhang mit dem Studienerfolg.[2] Studierende müssen – unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund – die Wissenschaftssprache erlernen. Allerdings sind die Startbedingungen unterschiedlich: In Deutschland alphabetisierte und literalisierte, monolinguale und bildungsnah aufgewachsene Studierende haben in deutschsprachigen Studiengängen einen Vorteil gegenüber solchen, die in Deutschland bildungsfern und/oder mehrsprachig aufgewachsen sind, für die das Deutsche eine Fremdsprache ist, die sie bspw. erst für das Studium erlernen. Für diese Gruppe gilt, dass sie eine "doppelte Fremdsprache" (Knorr/Pogner 2015: 110) lernen: Sie müssen sich ein neues Sprachsystem mit neuen grammatischen Regeln aneignen und sie müssen gleichzeitig lernen, wissenschaftlich zu arbeiten und Inhalte fachspezifisch angemessen zu versprachlichen. Die Angemessenheit zeigt sich dann wiederum auch darin, ob es ihnen gelingt, Inhalte lexikalisch gefasst und syntaktisch sprachnormspezifisch einzubetten.

Ob das Deutsche jedoch ein Erst-, Zweit- oder Fremdsprache ist, spielt eine untergeordnete Rolle,[3] da die Bewältigung einer Schreibaufgabe in einer konkreten Situation erfolgt (Dengscherz 2019) und damit der Ist-Stand des Sprachbesitzes gefordert ist. Dieser Ist-Stand muss immer wieder neu bestimmt werden, denn er ist "fluide" und "dynamisch" und unterliegt "biografischen Veränderungen" (Lengyel 2017: 154). Schreibende haben eine Sprachidentität, die Einfluss auf ihren Umgang mit sprachlichen Anforderungen im wissenschaftlichen Schreibprozess nimmt (vgl. Knorr 2019c).

Damit Studierende auf Schreibratgeber zurückgreifen, um sich über wissenschaftliches Deutsch weiterzubilden, müssen sie eine selbstreflexive Bedarfseinschätzung vollzogen haben, die auf Sprachbewusstheit fußt. Im Folgenden soll geprüft werden, wie Schreibratgeber Sprachbewusstheit fördern, um einem – angenommenen – Bedürfnis nach Tipps zum Umgang mit sprachlichen Anforderungen nachzukommen.

2 Wissenschaftssprache Deutsch im Spannungsfeld von Anforderungen und Wissen

Die Güte eines wissenschaftlichen Textes zeigt sich nicht nur in der fachlichen Qualität, sondern auch in der Angemessenheit und Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks. Korrektheit und Angemessenheit stehen in einem Spannungsverhältnis: Im schreibdidaktischen Diskurs besteht die Tendenz, Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks dem Inhalt und der Angemessenheit unterzuordnen, da es sich hierbei um *Lower Order Concerns* handelt. Texte von Studierenden sind in der Regel Prüfungsleistungen, die

---

2 So hat der DAAD (2011: 6) festgestellt, dass sprachliche Schwierigkeiten ein Grund für Studienabbrüche sind. Gleichzeitig ist die empirische Datenlage zu den sprachlichen Kompetenzen von Studierenden noch sehr dünn, da diese in Deutschland nicht systematisch erfasst werden, sondern stattdessen die Abiturnote als Prädiktor für den Studienerfolg verwendet wird (vgl. Bremerich-Vos 2016: 10–11).

3 Diese werden erst wirksam, wenn in den Prozess des Lernens eingetreten wird und eine Schreibberatung und Sprachlernberatung in einander greifen.

einer Bewertung unterzogen werden. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, zu prüfen, welche Textmerkmale für eine Bewertung herangezogen werden und wie diese untereinander gewichtet werden. Gerade die Bewertung sprachformaler Korrektheit, also der Korrektheit in Orthographie und Zeichensetzung, ist teilweise ein emotional aufgeladenes Thema unter Lehrenden, das zum einen einer Versachlichung, zum anderen auch vor dem Hintergrund zunehmender sprachlicher Diversität der Studierendenschaft überhaupt einer Thematisierung bedarf.

Erst in jüngster Zeit wird die Auseinandersetzung mit sprachlichen Normen zunehmend Gegenstand schreibwissenschaftlicher Diskussionen (vgl. Huemer 2019: 28; Redder 2019: 264). Diese werden besonders im Kontext des mehrsprachigen Schreibens geführt. Denn Korrektheit ist ein Maß, das sich an sprachlichen Normen orientiert. Und so betont Hu die Brisanz, die sich aus dem Umstand ergibt, dass "in vielen gesellschaftlichen Bereichen durchaus monolinguale Normen gelten, obwohl immer weniger Menschen monolingual sind" (Hu 2019: 10), und sie fragt nach der Verantwortung von Sprachlehrenden, wenn sprachliche Normen vernachlässigt werden. Allerdings handelt es sich bei Normen stets um soziale Konstrukte und sind daher nicht eindeutig festgelegt. So konstatiert Eisenberg für das Deutsche: "Eine große Mehrheit der Sprachteilhaber ist sich sicher, dass es das gute und richtige Deutsch tatsächlich irgendwo gibt. Wo es sich in welcher Form aufhält, weiß man nicht genau. Aber es existiert." (Eisenberg 2006: 8).

Aus linguistischer Sicht kann also festgehalten werden, dass es weder die eine richtige Grammatik noch ein einziges korrektes Deutsch gibt. Es sind stattdessen diverse Faktoren mit zu berücksichtigen, um zu einem Urteil über die Qualität eines wissenschaftlichen Textes zu gelangen. Zudem werden im Rahmen von summativen Feedbackprozessen Produkte und keine Lern- bzw. Entwicklungsprozesse bewertet. Auch ist an deutschen Hochschulen das Führen von Sprach(lern)portfolios nicht weit verbreitet, obgleich sich Studierende, besonders solche, die mit anderen Sprachen als Deutsch aufgewachsen sind, von Dozierenden Rückmeldungen auf ihre sprachlichen Kompetenzen wünschen (vgl. Neumann 2013: 67).

Das Anliegen, Bitte um Rückmeldung, wird damit angesprochen, aber nicht weiter differenziert. Hier zeigt sich ein Forschungsdesiderat. Denn Studierende, die in einer Fremdsprache ihre wissenschaftlichen Texte schreiben, empfinden nicht nur den Umgang mit Fachvokabular als herausfordernd, sondern auch die Textstrukturen und die Erwartungen an Hausarbeiten etc. (Roncoroni 2011). Doch gerade der zweite Punkt ist eben einer, der unabhängig der sprachlichen Eingangsvoraussetzungen von allen Studierenden als herausfordernd erlebt wird. Deshalb ist es erforderlich, zwischen diesen Anforderungsbereichen zu differenzieren, um dann den Schwerpunkt auf sprachliche oder andere Anforderungen zu legen.

Die verschiedenen Aspekte führe ich in meinem generisch angelegten sprachensensiblen Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens zusammen (Knorr 2019b). Es visualisiert das Zusammenspiel von Sprach(en)reservoir/Literalitätserfahrungen sowie den Anforderungsbereichen und den Wissensdimensionen (vgl. Abb. 1) und wird für die

Analyse verschiedener Schreibratgeber verwendet. Daher wird im Folgenden kurz auf die für die Analyse relevanten Bestandteile eingegangen.

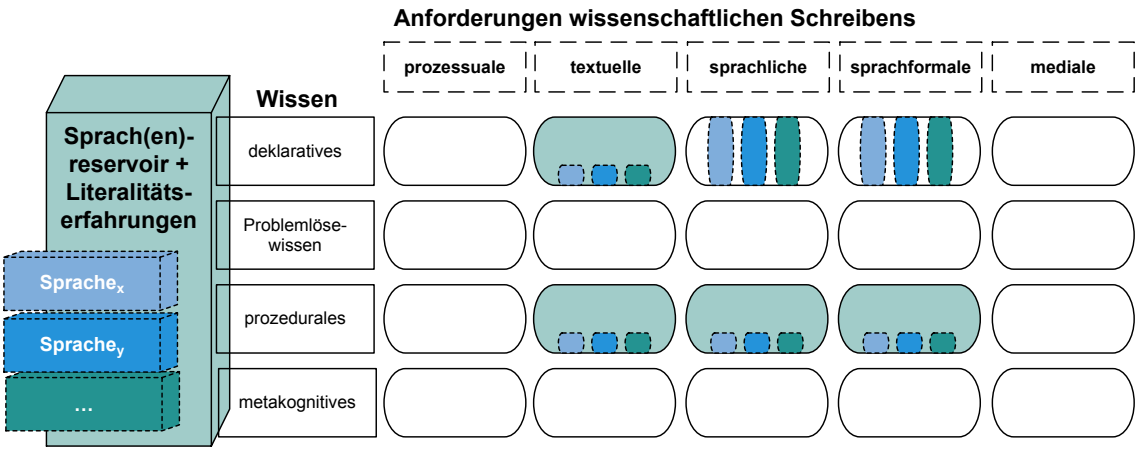

Abb. 1: Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens[4]

Die Einflüsse des Sprachenreservoirs und der literalen Erfahrungen zeigen sich besonders in den textuellen, sprachlichen und sprachformalen Anforderungsbereichen. Die Einfärbungen verdeutlichen dies. Die Dominanz der einzelsprachlichen Kenntnisse zeigt sich besonders im deklarativen Wissen des sprachlichen und sprachformalen Anforderungsbereichs. Um ein Schreibprojekt erfolgreich zu bewerkstelligen, müssen Schreibende Anforderungen aller Bereiche bewältigen, weshalb sie nachfolgend charakterisiert werden.

Prozessuale Anforderungen zeigen sich bezüglich der Bewältigung des Schreibprozesses selbst. Wer Schreibstrategien kennt, kann diese nutzen, um Schreibhürden produktiv zu bewältigen. Schreibroutine wird benötigt, um Schreibhandlungen zu realisieren. Wer sein eigenes Schreibhandeln konstruktiv steuern kann, verfügt über entsprechendes metakognitives Wissen.

Mediale Anforderungen zeigen sich im Umgang mit analogen (Papier und Stift) und digitalen Schreibmedien. So kann der Umgang mit Software herausfordernd sein (vgl. Knorr 2008). In der Bewältigung dieser Einflussbereiche spielen sprachliche und literale Erfahrungen eine eher untergeordnete Rolle, weshalb ihre Zellen auch nicht eingefärbt worden sind. Bei den verbleibenden Anforderungsbereichen ist dies anders, weshalb sie etwas näher betrachtet werden.

---

4 Abb. 1 ist eine vereinfachte und leicht modifizierte Darstellung aus Knorr (2019b). Gegenüber der Fassung von 2019 enthält diese Darstellung folgende Änderungen in der Beschriftung:

2019	**2021**
Sprache	Sprach(en) + Literalitätserfahrungen
Sprache 1	Sprache$_x$
Sprache 2	Sprache$_y$

Textuelle Anforderungen zeigen sich im Umgang mit der Autorenrolle sowie in der Textorganisation, wobei Textorganisation noch in drei Bereiche differenziert wird: Leserorientierung, Textstruktur sowie Konventionen. Die Konventionen splitten sich in fachliche bzw. überfachliche auf, die sich im Verständnis der wissenschaftlichen Praxis in Bezug auf Intertextualität und Zitation zeigen (vgl. Abb. 2).

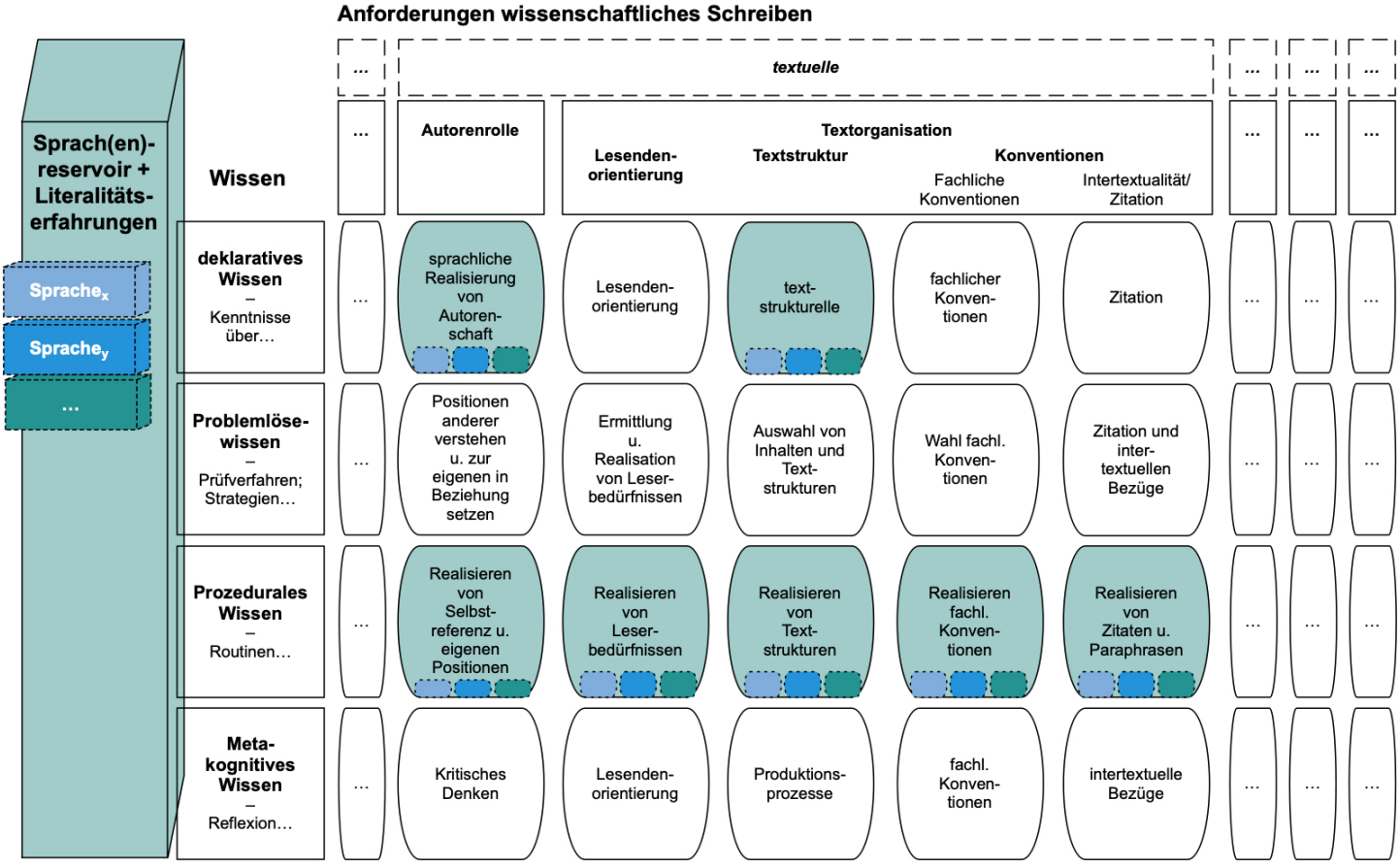

Abb. 2: Textuelle Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens (vgl. Anm. 4)

Um textuelle Anforderungen zu erfüllen, können Schreibende auf der Ebene des deklarativen und Problemlösewissens auf ihre gesamten sprachlichen und literalen Erfahrungen zurückgreifen, weil zunächst ein prinzipielles Verständnis gefordert ist, das dann einzelsprachlich umgesetzt werden muss. So geht bspw. die Bewältigung des Anforderungsbereichs “Textstruktur” mit dem deklarativen Wissen einher, welche Bestandteile eine Hausarbeit, ein Essay oder ein Protokoll haben sollte und wie diese angeordnet sein sollten. Die Verwendung des Modalverbs “sollen” ist dabei ein Indikator für eine implizite Norm, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden kann (vgl. weiterführend Ehlich 2003).

Die *sprachlichen Anforderungen* zeigen sich im Bereich Grammatik und Lexik, die *sprachformalen* in der Umsetzung von Orthographie und Interpunktion (vgl. Abb. 3).

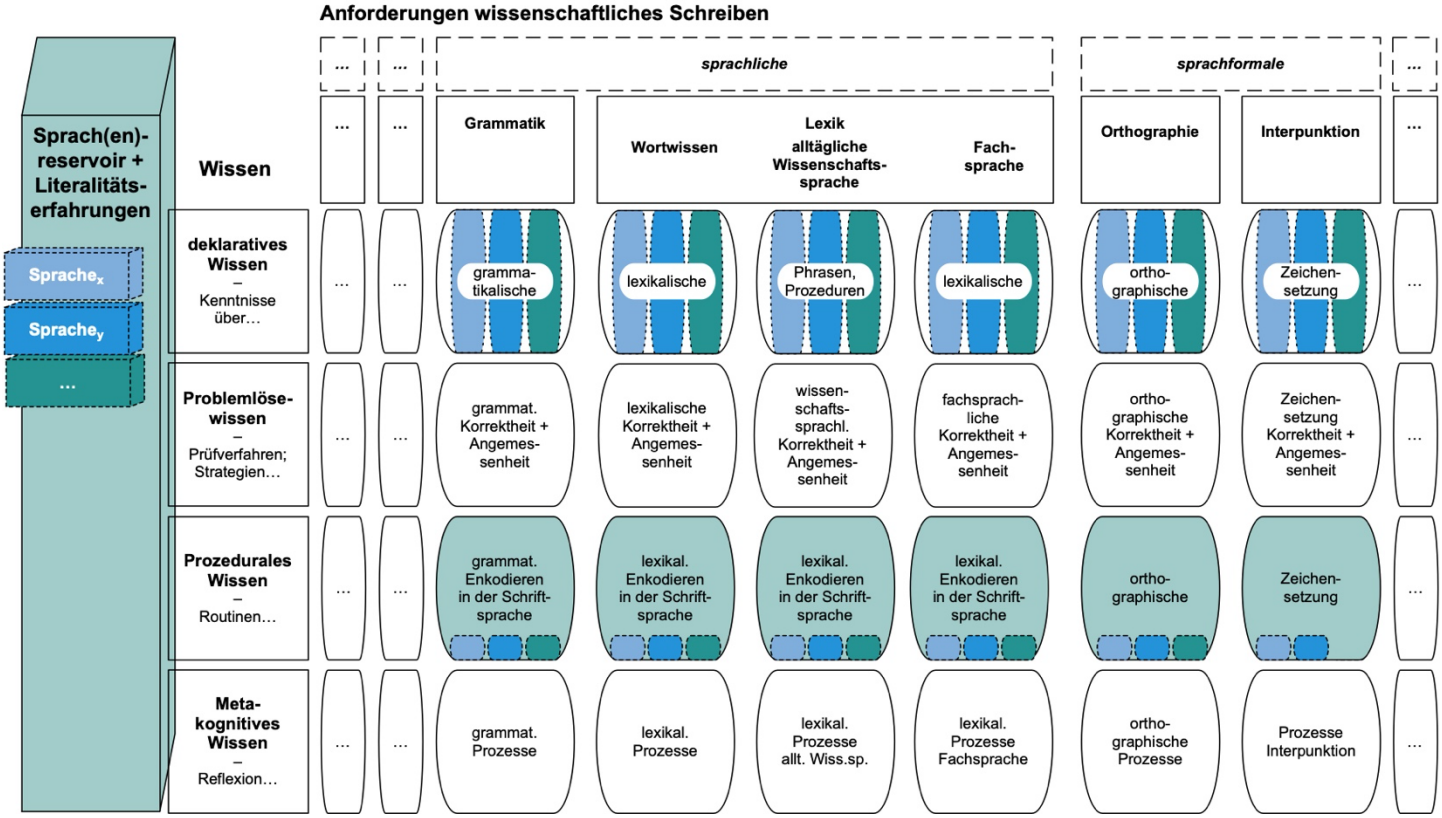

Abb. 3: Sprachliche und sprachformale Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens (vgl. Anm. 4)

Das deklarative Wissen ist durch einzelsprachliche Kenntnisse dominiert. Sprachbewusstheit und literale Erfahrungen können im Bereich des Problemlösewissens eingesetzt werden. Sprachliche Mittel können während des Schreibens nur eingesetzt werden, wenn sie in Form von deklarativem Wissen zur Verfügung stehen (vgl. bspw. Ortner 2000; Becker-Mrotzek/Schindler 2007; Bachmann/Becker-Mrotzek 2016). Allgemein anerkannt ist die lernpsychologische Differenzierung verschiedener Wissensarten: deklaratives, Problemlöse-, prozedurales und metakognitives Wissen (vgl. Mandl/Spada 1988). Diese Differenzierung ermöglicht es, das “Jetlag”-Phänomen des Sprachenlernens (Hornung 2011), also die Differenz zwischen produktiver und rezeptiver Sprachkompetenz, näher zu beleuchten und didaktisch zu fassen. Nur das deklarative Wissen kann direkt in das Arbeitsgedächtnis geholt und dort zu Sätzen geformt werden (vgl. Herrmann/Grabowski 2003). Beschränkungen beim Formulieren ergeben sich also immer dann, wenn das deklarative Wissen nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung steht, wenn also Wörter oder grammatikalische Konstruktionen nicht *gewusst* werden.

Defizite im deklarativen Wissen können jedoch ausgeglichen werden: Hier kommen die anderen Wissensdimensionen ins Spiel – und das sprachliche Reservoir sowie die Literalitätserfahrungen einer Person. Unter sprachlichem Reservoir verstehe ich sämtliches sprachliches Wissen, über das eine Person verfügt. Das sprachliche Reservoir ist fluide und unterliegt biografischen Veränderungen. Das Bild des Reservoirs greift also die Auffassung von individueller Mehrsprachigkeit von Lengyel (2017: 154) auf. Literalitätserfahrungen wirken besonders auf das prozedurale Wissen. Hier zeigt sich, mit welchen Strategien auf das vorhandene sprachliche Reservoir zurückgegriffen werden kann. Reflexionsfähigkeit als zentraler Aspekt metakognitiven Wissens wirkt hier unterstützend.

Für die Untersuchung von Schreibratgebern ist es im Folgenden notwendig, zwischen den sprachlichen Anforderungen, die das Schreibprojekt mit sich bringt, und den individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Herausforderungen eine Brücke zu schlagen. Diese Brücke bildet die Sprachidentität (vgl. Reeg 2014; Knorr 2019c). Denn der Sprachgebrauch ist mit Emotionen verbunden, die ebenfalls Einfluss auf die Art und Weise nehmen, wie ein Schreibprojekt bewältigt werden kann. In Untersuchungen zu Sprachbiographien bezeichnen Studierende die Sprache, in denen es ihnen leicht fällt zu denken, als “Wohlfühlsprache” (Knorr 2019c). Dazu kommen “Arbeitssprachen” als solche, die sie nutzen müssen, aber in denen ihnen das Schreiben und Denken schwerer fällt als in der Wohlfühlsprache. Manchmal setzen sie ihre Wohlfühlsprache auch nicht im wissenschaftlichen Arbeitsprozess ein, weil es nicht die Zielsprache des Textes ist (vgl. Knorr u. a. 2015; Alagöz-Bakan/Ali/Hansmeier 2016).

Auf der einen Seite stehen also – um mit Dengscherz (2019) zu sprechen – die sprachlichen Anforderungen, die eine Schreibaufgabe mit sich bringt, auf der anderen die Herausforderungen, die sich daraus für Schreibende ergeben.

Wie gehen also Schreibratgeber mit dieser Anforderung um? Das sprachensensible Kompetenzmodell dient als diagnostisches Instrument, um zwischen den Dimensionen unterscheiden und somit eine Analyse vornehmen zu können, welche Anforderungen die Schreibratgeber aufgreifen, wie sie auf die verschiedenen Wissensarten eingehen und wie sie die individuellen sprachlichen und literalen Voraussetzungen Studierender berücksichtigen.

Um dieser Frage nachzugehen, möchte ich noch einen weiteren Aspekt hier ansprechen: den Unterschied zwischen Wissenschaftssprache und Gemeinsprache. So beschreibt Weinrich das Verhältnis von Wissenschaftssprache zur Gemeinsprache zusammenfassend wie folgt: Während die Lexik der Wissenschaftssprache im Vergleich zur Gemeinsprache beständig expandiert und komplexer wird, zeigen sich für Syntax und Grammatik “gegenläufige Tendenzen”, da sich diese “eher reduktiv, um nicht zu sagen reduktionistisch” (Weinrich 1989: 132) verhalten. Die Merkmale der Reduktion zeigen sich bspw. im Nominalstil der Wissenschaftssprache und in spezifischen Ausdruckskombinationen.

Ehlich führt einen weiteren Aspekt in die Diskussion ein. Denn er fragt, “was zwischen den Fachbegriffen steht” (Ehlich 1999: 8). Sein Blick richtet sich auf die syntaktischen

Einbettungen und Ausdruckskombinationen, die alltagssprachlich geprägt sind und die für "native speaker" kein Problem darstellen, aber zum Problem für Lernende werden. Denn diese Ausdrücke bzw. Ausdruckskombinationen "entziehen […] sich dem Lernprozeß weitgehend – es sei denn, dieser Lernprozeß würde spezifisch gestaltet" (Ehlich 1999: 9). Er prägte für dieses Phänomen den Ausdruck "alltägliche Wissenschaftssprache" (Ehlich 1999: 8). Die Analyse des sprachlichen Systems verbindet er also mit einem Zweck: dem einer Sprachdidaktik.

Die Vermittlung von sprachlichen Strukturen gehört zum Kerngeschäft der Sprachdidaktik und bietet daher Ansatzpunkte besonders für solche Studierende, für die die Wissenschaftssprache Deutsch nicht die Wohlfühlsprache ist.

Im nächsten Kapitel sollen daher Schreibratgeber in folgender Hinsicht betrachtet werden:

(1) Welche Personengruppe(n) werden von dem Ratgeber angesprochen? Wie dargelegt wurde, kann das Erlernen der Wissenschaftssprache als (doppelte) Fremdsprache aufgefasst werden. Dementsprechend müsste das Thema "Wissenschaftssprache" sich an alle Studierenden – unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund – richten. Es wird dann zu prüfen sein, inwieweit Differenzierungen vorgenommen oder aber auch spezifische Bedürfnisse von Studierenden berücksichtigt werden, die über vielfältige sprachliche Erfahrungen verfügen und für die das Deutsche eventuell nicht ihre Wohlfühlsprache ist.

(2) Welche Aspekte der Wissenschaftssprache werden thematisiert und wie werden sie dargestellt? Welche Wissensarten werden angesprochen?

(3) Was können sprachdidaktische Werke als Schreibratgeber leisten?

3 Wissenschaftssprache in Schreibratgebern

Der Markt der Schreibratgeber ist umfangreich und vielfältig. Um zu einer Auswahl an Titeln zu gelangen, habe ich in dem Bibliothekskatalog der Leuphana Universität Lüneburg recherchiert. Das Suchwort "Wissenschaftssprache" führt zu 212 Treffern. In Kombination mit "schreiben" sind es noch 37. Hiervon zielen 14 Titel auf das Schreiben in Englisch, einer auf das in Spanisch. Aufgeführt wird zudem Fachliteratur wie die Sammelbände von Ehlich und Steets (2003) und Bräuer, Brinkschulte und Halagan (2016) sowie Monographien (u. a. Steinhoff 2007a). Da einige Titel auch in mehreren Auflagen zur Verfügung stehen, reduziert sich die Liste auf folgende Titel: Groebner (2012), Oertner, St. John und Thelen (2014), Esselborn-Krumbiegel (2012), Moll und Thielmann (2017), Graefen und Moll (2011).

Setzt man noch "Ratgeber" hinzu, reduziert sich die Trefferliste auf drei Titel, wobei sich zwei mit dem Schreiben auf Englisch beschäftigen und deshalb hier nicht berücksichtigt werden. Übrig bleibt von Burchert und Sohr (2004/2008): *Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens*.

Groebner (2012) schließe ich von der Analyse aus, da es sich hierbei um ein Essay handelt, der eine "Art Spaziergang durch einige Ecken jenes großen und schwer übersichtlichen Feldes 'wissenschaftlichen Schreiben'" (Groebner 2012: 12) ist. Stattdessen nehme ich als Referenzwerk Kruse (1993/2007) hinzu, da dieser Ratgeber einen Meilenstein in der prozessorientierten Schreibdidaktik darstellt. Darüber hinaus greife ich auf ein Werk zurück, das kein klassischer Schreibratgeber ist, sondern ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache: Schade u.a. (1969/2019). Dies tue ich unter der Prämisse, dass wissenschaftliches Schreibenlernen ein Sprachenlernen ist, und der Blick über den (fachspezifischen) Tellerrand einen Erkenntnisgewinn verspricht.

3.1 Adressat*innen der Schreibratgeber

Sprachliche Anforderungen zu erfüllen, gehört zum Schreiben dazu. Dementsprechend wird erwartet, dass sich die Ratgeber, die Wissenschaftssprache thematisieren, an alle Studierenden wenden. Jedoch haben Studierende, für die das Deutsche nicht die Wohlfühlsprache ist, spezifische Bedürfnisse. Die Lesendenorientierung ist eine Anforderung wissenschaftlichen Schreibens (Knorr 2019b: 173). Von Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben wird daher erwartet, dass ihre Adressat*innen explizit genannt werden.

Kruse wendet sich an "Studentinnen und Studenten, die eine Lösung für ihre Schreibprobleme suchen" (Kruse 1993/2007: 18). Burchert und Sohr schreiben für "Studenten" (Burchert/Sohr 2004/2008: V–VI) und Esselborn-Krumbiegel für "Leser und Leserinnen", deren "aktive Stilkompetenz" (Esselborn-Krumbiegel 2012: 9) sie fördern möchte. Die anderen Autor*innen spezifizieren:

Oertner, St. John und Thelen beschreiben am detailliertesten ihre Zielgruppe:

> Das Lehrbuch Wissenschaftlich Schreiben richtet sich an: Dozentinnen und Dozenten im Fach Wissenschaftliches Schreiben an Hochschulen und Universitäten; Schreibberaterinnen und Schreibberater an Hochschulen, die Studierende individuell betreuen und Tutorinnen und Tutoren ausbilden; Tutorinnen und Tutoren, die Studierende als Multiplikatoren im wissenschaftlichen Schreiben schulen; Lehrerinnen und Lehrer der Oberstufe, die wissenschaftspropädeutische Seminare und ähnliche studienvorbereitende Kurse unterrichten; Studierende, die sich das wissenschaftliche Schreiben selbst erarbeiten oder bestimmte Punkte noch einmal aufgreifen und vertiefen wollen; Abiturientinnen und Abiturienten, die sich selbst auf ein Studium vorbereiten wollen; Nicht-Muttersprachler (DaF-Lernende), die das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache erlernen.
> (Oertner/St. John/Thelen 2014: 8)

Die drei anderen Werke fokussieren auf die Bedeutung der Wissenschaftssprache:

> Das vorliegende Lehrbuch ist gedacht für Studierende, Promovierende und WissenschaftlerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, die aber Deutsch als Wissenschaftssprache im Studium, in der Forschung oder in der Lehre einsetzen. (Graefen/Moll 2011: 14)

> Das Buch richtet sich an Studierende aller Disziplinen, da es fachübergreifende wissenschaftssprachliche Strukturen behandelt. (Moll/Thielmann 2017: 13)

> Das Buch richtet sich in erster Linie an Personen, die nicht Deutsch als Erstsprache erworben haben, die als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler oder Studierende im deutsch-

> sprachigen Wissenschaftskontext aktiv sind und ihre rezeptiven oder produktiven Deutschkenntnisse weiterentwickeln möchten. (Schade u. a. 1969/2019: 5–6)

Festgehalten werden kann, dass alle Ratgeber ihre Adressaten benennen. Allerdings sprechen nur Moll und Thielmann (2017: 11) ihre Leser*innen direkt an und wählen für das Vorwort die Form eines Briefes. Alle anderen Werke praktizieren eine spezifische Form der Deagentivierung, also der Eliminierung des eigenen Subjekts aus dem Text (vgl. Weinrich 1989: 132–133; Steinhoff 2007b: 2–3). Alltägliche Wissenschaftssprache zeigt sich also bereits in der Adressierung. Um den sprachlichen Lernprozess je nach Adressat zu gestalten (vgl. die Forderung von Ehlich 1999: 9) und das metakognitive Wissen anzustoßen, bedürfte es einer expliziten Thematisierung des verwendeten Schreibstils. Im nächsten Abschnitt wird daher näher betrachtet, auf welche Aspekte der Wissenschaftssprache die Autor*innen eingehen und wie sie diese vermitteln.

3.2 Drei Perspektiven auf Wissenschaftssprache

Die Art und Weise, wie das Thema Wissenschaftssprache eingeführt und mit dem Schreiben verknüpft wird, variiert in den von mir betrachteten Schreibratgebern. Kruse, der eher die prozessualen Anforderungen des Schreibens betrachtet, widmet der Wissenschaftssprache ein eigenes Kapitel. Dort konstatiert er zunächst: “Es gibt einige handfeste Regeln der Wissenschaftssprache bzw. der wissenschaftlichen Darstellung, die wissenschaftliche Texte von anderen unterscheiden” (Kruse 1993/2007: 82). Im nächsten Satz schränkt er diese jedoch sofort wieder ein: “Keine der aufgeführten Regeln sollte dogmatisch verwendet werden; es erfordert einige Erfahrung, um sicher im Umgang mit ihnen zu werden” (Kruse 1993/2007: 82).

Kruse verdeutlicht somit das Dilemma, dem sich Schreibende stellen müssen: Auf der einen Seite müssen Schreibende davon ausgehen, dass es so etwas wie Wissenschaftssprache gibt, auf der anderen Seite gibt es keine konkreten Anweisungen, worauf sie beim Schreiben achten müssen. Kruse (1993/2007: 82–84) löst dies Dilemma auf, indem er das metakognitive Wissen seiner Leser*innen aktiviert und Illokutionen, also kommunikative Absichten wissenschaftssprachlichen Handelns, darlegt. Hierzu zählen u. a.: “Belegen”, “Zitieren” oder “Paraphrasieren”. Für seine Erläuterungen wählt Kruse imperativische Konstruktionen wie: “*Belegen*: Behauptungen müssen in wissenschaftlichen Texten belegt werden” (Kruse 1993/2007: 82, Hervorhebung im Original).

Die Verwendung von Modalverben ist ein typisches sprachliches Merkmal in Schreibratgebern. Sie drücken Notwendigkeiten und Gebote aus und ordnen Aussagen in situative Umstände ein. Diese Einordnungsfunktion bedient den Wunsch nach Orientierung. Diesen Wunsch greift Esselborn-Krumbiegel (2012) auf, deren Buch den Untertitel trägt: *Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen*. Sie motiviert den Ansatz ihres Ratgebers folgendermaßen:

> ‘Ich kann mich nicht so gut ausdrücken!’ Diesen Satz höre ich in meiner Beratungsarbeit im Schreibzentrum häufig, und oft folgt die ‘Erklärung’ auf dem Fuße: ‘Ich konnte schon in der Schule nicht so gut schreiben’. Und wirklich scheitern viele gedanklich solide studentische Arbeiten an mangelnder Ausdrucksfähigkeit. Umso erstaunlicher ist es, dass es kaum Bücher

> zum wissenschaftlichen Stil gibt, die Studierenden aus diesem Dilemma helfen könnten. Woran liegt das? Warum zögern selbst Linguisten, Hinweise zum angemessenen Gebrauch wissenschaftlicher Sprache zu formulieren? Es gibt kaum verbindliche Regeln zur Wissenschaftssprache, dafür umso mehr ungeschriebene Gesetze, deren Kenntnis nichtsdestotrotz erwartet wird. Kein Wunder, dass Studierende – und nicht nur sie – nach Orientierung beim wissenschaftlichen Schreiben suchen. (Esselborn-Krumbiegel 2012: 9)

Anschließend beschreibt sie Funktionsweisen wissenschaftlicher Sprache. Hierbei benennt sie einen Aspekt, der für Studienanfänger relevant ist, da diese gerne und häufig nach Orientierung in der Dichotomie richtig/falsch suchen:

> In der wissenschaftlichen Sprache sucht man allerdings verbindliche einheitliche Regeln und Normen vergebens. Wissenschaftlicher Stil unterscheidet sich nach Disziplin, Epoche und Kulturkreis. Es lassen sich lediglich anhand von repräsentativen Wissenschaftstexten Stilprinzipien benennen, die in der heutigen Wissenschaftskommunikation als ungeschriebene Gesetze gelten. Um diese Prinzipien verstehen und selber anwenden zu können, sollte man sich ihren Sinn und Zweck vor Augen halten. (Esselborn-Krumbiegel 2012: 11)

Diese Aussage verdeutlicht ebenfalls das Dilemma, in dem sich Ratgeber zur Wissenschaftssprache befinden: Ist es überhaupt möglich, mit einem Ratgeber Orientierung zu bieten?

Burchert und Sohr (2004/2008: 105) verknüpfen ihre Herangehensweise an Wissenschaftssprache mit dem Ziel der Erkenntnisgewinnung von wissenschaftlichen Texten. Ihr Schwerpunkt liegt auf dem “Fachjargon” der Darstellungen, “den Fachfremde nicht immer verstehen”. Sie schließen ihre Darstellung mit einem Zitat von Popper:

> Das grausame Spiel, Einfaches kompliziert und Triviales schwierig auszudrücken, wird leider traditionell von vielen Soziologen, Philosophen usw. als ihre legitime Aufgabe angesehen. So haben sie es gelernt, und so lehren sie es. (Popper 1987/1999: 164)

Ihre Schlussfolgerung formulieren sie imperativisch: “Versuchen wir es, [sic!] besser zu machen!” (Burchert/Sohr 2004/2008: 106). Inhaltlich nähern sie sich der Frage, was Wissenschaftssprache ist, über Zitate: Sie listen die Namen der wissenschaftssprachlichen Elemente von Kruse (2017: 82–84) auf, wobei sie auf die Erläuterungen der Elemente verzichten, und zeigen einen Auszug typischer manipulativer Stilmittel von Wolf Wagner. Was sie mit diesen Zitaten ausdrücken möchten, überlassen sie vollständig der Interpretation der Lesenden.

Dabei ist es gerade die wissenschaftliche Leistung von Schreibenden, referierte Inhalte, also Zitate oder Paraphrasen, für Lesende aufzubereiten, also den Zusammenhang zur Fragestellung deutlich machen, die Information einordnen oder beurteilen. Dies zeichnet die mesostrukturelle Struktur eines wissenschaftlichen Textes aus und in ihr zeigt sich die “Stimme der Schreibenden” (Portmann-Tselikas 2018: Aufsatztitel), also genau der Aspekt, der zu erlernen für Studierende mit großen Herausforderungen verbunden ist (Kruse 2012: 14).

Die Anwendung meines Kompetenzmodells auf die Darstellung von Burchert und Sohr (2004/2008) zeigt Folgendes: Der Bereich des deklarativen Wissens wird punktuell durch die Benennung der Elemente von Kruse (1993/2007) erweitert. Allerdings bleiben

diese Begriffe leer, da sie nicht mit Inhalten gefüllt werden. Prozedurales oder Problemlösewissen wird nicht aufgebaut. Im Bereich des metakognitiven Wissens wird eine Sensibilisierung dafür herbeigeführt, dass Wissenschaftler*innen sich gerne kompliziert ausdrücken. Das bedeutet also, dass die Autoren vermitteln, was Studierende nicht tun sollen. Lernpsychologische Erkenntnisse zeigen jedoch, dass negative Handlungsanweisungen, die in extremster Form ein Verbot sind, nicht zu den gewünschten Verhaltensänderungen führen (Edelmann/Wittmann 2019: 220).

Esselborn-Krumbiegel verspricht Orientierung und Klarheit:

> Dieses Buch erklärt anhand konkreter Textbeispiele Grundregeln wissenschaftlichen Sprachgebrauchs und erläutert, welchem kommunikativen Zweck diese Regeln jeweils dienen.
> (Esselborn-Krumbiegel 2012: XX)

Sie beleuchtet schlaglichtartig große Themen wie “gedankliche Klarheit” und “sprachliche Präzision”, die sie an Beispielen erläutert. Übungen auf Wort- und Satzebene sollen die Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs anregen. Verbunden werden diese Übungen mit imperativisch formulierten Handlungsaufforderungen in Form von “Tipps”.

Hierzu ein Beispiel aus dem Kapitel “Sprachliche Präzision”:

> Die sprachliche Präzision eines Textes gelingt sowohl durch die Wahl der passenden Stilebene als auch durch syntaktische Mittel und den Einsatz treffender Wörter.
> (Esselborn-Krumbiegel 2012: 45)

Als Beispiel nennt sie die Angewohnheit, “die wichtigsten Aussagen in Nebensätzen” zu “verstecken”. Sie demonstriert die argumentative Straffung durch die Streichung des “inhaltsarmen Hauptsatz[es]” (alle Stellen Esselborn-Krumbiegel 2012: 45). Das von ihr gewählte Beispiel lautet:

> Als generelle Regel gilt, dass die Intention eines Menschen, ein Verhalten zu zeigen, umso stärker ist, je günstiger die Einstellung und die subjektive Norm sind und je größer die wahrgenommene Verhaltenskontrolle ist. (Esselborn-Krumbiegel 2012: 45)

Diesen wandelt sie folgt um:

> Generell ist die Intention eines Menschen, ein Verhalten zu zeigen, umso stärker, je günstiger die Einstellung und die subjektive Norm sind und je größer die wahrgenommene Verhaltenskontrolle ist. (Esselborn-Krumbiegel 2012: 46)

Das von Esselborn-Krumbiegel gewählte Beispiel enthält jedoch eine Tücke der Wissenschaftssprache, die ihre eigene Argumentation aushebelt: die Definition des Gültigkeitsraums einer Aussage. Der Unterschied zwischen den beiden Formulierungen liegt nämlich darin, dass in dem ersten Satz der Fokus auf der beschriebenen Regel liegt, mit der sich der oder die Schreibende anschließend – dies ist dem Beispiel nicht zu entnehmen – auseinandersetzen kann. In der von Esselborn-Krumbiegel (2012) vorgeschlagenen Umformulierung fehlt diese Information. An ihre Stelle ist eine All-Aussage in Form einer Behauptung getreten. Nicht jede Straffung führt also zu einem angemessenen Sprachgebrauch. Hier zeigen sich die Tücken der alltäglichen Wissenschaftssprache.

Esselborn-Krumbiegel hat sich selbst den Auftrag gegeben zu beschreiben, was guter wissenschaftlicher Stil sei. Dabei versucht sie eine Gratwanderung zwischen Reduktion

und Angemessenheit der Komplexität der Wissenschaftssprache und stellt Regeln wie "Sagen Sie das Wichtigste im Hauptsatz" (Esselborn-Krumbiegel 2012: 47).

Mit den Tipps zielt Esselborn-Krumbiegel (2012) auf das prozedurale Wissen. Die Übungen dienen der Aktivierung des prozeduralen Wissens, wodurch das metakognitive Wissen für bestimmte Aspekte sensibilisiert werden soll. Das deklarative Wissen wird über die Auswahl und Benennungen der einzelnen Kapitel des Buches vorgegeben. Dieser Ratgeber eignet sich daher als Nachschlagewerk – auch wenn, wie gezeigt wurde, von linguistischer Seite Bearbeitungsbedarf besteht –, wenn Lesenden einzelne Phänomene beim eigenen Schreiben aufgefallen sind und sie ihr Schreibhandeln diesbezüglich punktuell ändern möchten.

Mehr als ein Ratgeber oder Nachschlagewerk möchte das Buch *Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Schreibtrainer und Studierende* von Oertner, St. John und Thelen (2014) sein. Das Lehrbuch ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil ist "Wissenschaftlichen Standards" wie Zitiertechniken und Quellennachweisen gewidmet. Der zweite Teil heißt "Wissenschaftliches Schreiben". In dem Kapitel "Wissenschaftlicher Schreibstil" ist die Wissenschaftssprache Gegenstand. Als Einstieg in die Thematik fordern sie die Lesenden auf, über ihre Vorstellungen zu reflektieren:

> Was zeichnet Ihrer Meinung nach einen wissenschaftlichen Schreibstil aus? Ergänzen Sie die Mindmap. (Oertner/St. John/Thelen 2014: 107)

In verschiedenen Übungen sollen dann Merkmale wissenschaftssprachlichen Stils herausgearbeitet werden. Die Basis bildet das in den 1980er-Jahren entstandene Hamburger Verständlichkeitskonzept von Langer, Schulz von Thun und Tausch (1981/2019), mit seinen vier Merkmalen: Einfachheit, Gliederung/Ordnung, Kürze/Prägnanz und Anregende Zusätze. Für diese Merkmale regen die Autorinnen in Form von Übungen eine kritische Auseinandersetzung an.

> Das Hamburger Verständlichkeitsmodell gilt nur eingeschränkt für wissenschaftliche Texte. Diskutieren Sie: Inwiefern sind die vier Verständlichkeitskriterien auf wissenschaftliche Texte übertragbar? Ein Text soll verständlich sein – doch verständlich für wen? Wen sollte man sich beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten als Leser vorstellen?
> (Oertner/St. John/Thelen 2014: 110)

Die Rezipient*innen werden aufgefordert Textpassagen umzuformulieren, bei denen ein zuvor dargelegtes Stilideal nicht berücksichtigt wurde. Als Negativbeispiel für das "Stilideal Sachlichkeit: Vermeidung der 1. und 2. Person" wird beispielsweise der Satz verwendet:

> Lieber Leser, im Folgenden möchte ich dir erzählen, was ich zu diesem Thema herausgefunden habe. (Oertner/St. John/Thelen 2014: 113)

Als Lösung wird folgende Variante vorgeschlagen:

> Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand.
> (Oertner/St. John/Thelen 2014: 116)

Eine Erläuterung zu der Lösung gibt es nicht. Dabei wäre es an dieser Stelle hilfreich gewesen, einen Hinweis anzubringen, wie Selbstreferenz in wissenschaftlichen Texten erzeugt werden kann und welche Varianten es gibt.

Hervorzuheben ist jedoch, dass die Autor*innen für ihre Reflexions- und Verständlichkeitsübungen einen im Anhang abgedruckten 22seitigen wissenschaftlichen Text von Oertner zu Verfügung stellen, der mit folgendem Hinweis versehen ist:

> Diese exemplarische Ausarbeitung dient als Analysegrundlage zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen. Sie stellt keine selbständige Veröffentlichung dar, sondern eine ergänzende Beilage zu folgendem Werk: Oertner, Monika; St. John, Ilona; Thelen, Gabriele: Wissenschaftlich Schreiben. Ein Praxisbuch für Schreibtrainer und Studierende, UTB/Fink Verlag, Paderborn 2014 (Oertner/St. John/Thelen 2014: 165)

Die Einbindung eines wissenschaftlichen Textes in das Lehrwerk ermöglicht den Autor*innen, die inhaltliche Darstellung (wie sollte ein guter wissenschaftlicher Artikel aufgebaut und geschrieben sein) mit der Beschäftigung der von ihnen behandelten Themen zu verschränken und gleichzeitig eine angemessene Komplexität aufzubauen. Der Konzeption des Praxisbuches ist es geschuldet, dass auf die Wissenschaftssprache nur in begrenztem Umfang eingegangen wird. Aus diesem Grund werden im nächsten Abschnitt noch Werke besprochen, die sich ausschließlich der Wissenschaftssprache widmen.

3.3 Sprachendidaktik und Schreiben

Das Werk von Schade u. a. (1969/2019) heißt: *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Es führt also die sprachendidaktische Ausrichtung im Titel. Die erste Auflage stammt aus dem Jahr 1969 und liegt inzwischen in der 14., völlig neu bearbeiteten Auflage vor. Es wird der systemlinguistische Ansatz um pragma- und kognitionslinguistische Herangehensweisen ergänzt. So wird zunächst in die deutsche Wissenschaftssprache eingeführt, indem nicht nur die Funktion von Fachbegriffen und Termini erläutert, sondern ein Verständnis für wissenschaftliche Disziplinen und Erkenntnisprozesse aufgebaut wird. Anschließend werden Funktionen der Wissenschaftssprache erläutert, bevor die Ebenen Wort, Satz und Text näher behandelt werden. Stets werden grammatische und semantische Phänomene beschrieben und anhand von Beispielen erläutert. Listen mit Ausdrucksvarianten ergänzen die Beispiele.

Die Auswahl der Themen in den einzelnen Bereichen ist strikt an wissenschaftssprachlichen Anforderungen orientiert. Das Kapitel “Ebene des Wortes und seine Umgebung” zeigt bereits im Titel, dass es nicht nur um Wortbildung geht. Hier stehen besonders die Wortverbindungen im Zentrum: Verbindungen, die über Präpositionen hergestellt werden, und auch Funktionsverbgefüge. Die Beispiele und Übungen sind aus verschiedenen wissenschaftlichen Domänen entnommen, so dass die Einübung sprachlichen Wissens in wissenschaftlichem Umfeld erfolgt.

Ein Drittel des 288 Seiten starken Buches nimmt der Anhang ein, der ein für Deutsch-Lernende schwieriges Thema aufgreift: die Kasusrektion von Präpositionen. Der Anhang enthält Listen von Wörtern und Gefügen, die eine Präposition enthalten: das präpositionale Attribut, Verben mit Präpositionen, Verbindungen von einem Substantiv mit einer Präposition, Adjektive mit Präposition und Funktionsverbgefüge. Die Listen sind

mit Kasusinformationen angereichert und stellen somit deklaratives Wissen bereit, das zum Aufbau von lokaler Kongruenz notwendig ist.

Das Lehrbuch von Schade u. a. (1969/2019) ist kein Schreibratgeber im klassischen Sinne – und will es auch gar nicht sein. Denn es fokussiert die wissenschaftssprachlichen Anforderungen aus sprachendidaktischer Perspektive und ist somit gerade für Lernende, für die das Deutsche nicht ihre Wohlfühlsprache ist, ein Gewinn.

Das Buch von Graefen und Moll (2011) *Wissenschaftssprache Deutsch: Lesen, verstehen, schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* ist weniger umfangreich als das von Schade u. a. (1969/2019) und ist ein Ergebnis des Forschungsschwerpunkts "Deutsch als fremde Wissenschaftssprache", der von Konrad Ehlich geprägt worden ist. Auch dieses Buch richtet sich an "Studierende, Promovierende und WissenschaftlerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, die aber Deutsch als Wissenschaftssprache im Studium, in der Forschung oder in der Lehre einsetzen" (Graefen/Moll 2011: 14). In diesem Zusammenhang betonen die Autorinnen den Aspekt der Textproduktion: "Besonders anspruchsvoll und daher hier besonders berücksichtigt ist die Anforderung des eigenständigen Verfassens wissenschaftlicher Texte" (Graefen/Moll 2011: 14).

Da es sich bei diesem Buch ebenfalls um ein Lehrbuch handelt, ist eine Entwicklung im Wissensaufbau der Rezipient*innen vorgesehen. Dieses orientiert sich an textlinguistischen und funktionalen, handlungsbezogenen Kriterien. Grammatische und lexikalische Themen werden innerhalb der thematischen Einheiten behandelt. Die Beispiele, Textausschnitte und die daraus extrahierten Wort- und Phrasenlisten stammen ausschließlich aus wissenschaftlichen Texten. Dass dieses Werk nicht nur als Sprachlehrwerk, sondern auch zur Schreibentwicklung verwendet werden kann, zeigt sich in der expliziten Hervorhebung des methodischen Prinzips "Formulierungen beurteilen und verbessern":

> Es ist ein inzwischen bewährtes Verfahren (z. B. in Schreibwerkstätten), besonders neu gewonnenes Wissen im Vorgang des Beurteilens und Verbesserns der Schreibprodukte anderer zu erproben und zu befestigen. Daher findet sich mindestens eine entsprechende Übung in jedem Kapitel. Die Fehlerbeispiele stammen durchaus nicht nur von ausländischen Studierenden. Ein Teil ist aus Texten deutscher Studierender oder WissenschaftlerInnen entnommen (ca. 30 %). Umgekehrt sind Hausarbeiten ausländischer oder deutscher Studierender gelegentlich auch Lieferanten für positive Beispiele.
>
> (Graefen/Moll 2011: 15–16)

Drei Punkte sind hierbei beachtenswert:

(1) Die Hervorhebung der Rolle von und der praktizierten Methoden in Schreibwerkstätten im Erwerb der Wissenschaftssprache,

(2) der korpusbasierte Zugang,

(3) das Herausstellen, dass die Fehlerbeispiele nicht ausschließlich von ausländischen Studierenden stammen.

Schreibdidaktische Methoden können also dann den Erwerb und Ausbau wissenschaftssprachlicher Kompetenzen aller Studierenden stärken, wenn sie auf der Grund-

lage korpusbasierter Erkenntnisse entwickelt werden. Dieser Ansatz stellt einen ersten Versuch dar, eine Brücke zwischen den verschiedenen Wissensarten zu schlagen.

Eine Weiterentwicklung dieses Ansatzes stellt das Buch von Moll und Thielmann (2017) dar. Sie wenden sich explizit gegen eine Betrachtung von Wissenschaftssprache als Stilfrage und möchten auch nicht als "Rezeptbuch für gutes wissenschaftliches Schreiben" (Moll/Thielmann 2017: 11) verstanden werden. Damit grenzen sie sich explizit von vorhandener Schreibratgeberliteratur ab. Nichtsdestotrotz dürfte ihr Buch von Studierenden als Schreibratgeber wahrgenommen werden, da hier ein Weg eingeschlagen wird, der sprachliche Anforderungen in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Schreibens stellt.

Der Ansatz zielt darauf, Wissenschaft und Wissenschaftler*innen zu verstehen, um "aus genau diesem Verständnis heraus" (Moll/Thielmann 2017: 11) wissenschaftlich formulieren zu lernen. Damit zielen sie – vergleichbar mit dem Vorgehen von Kruse (1993/2007) – das metakognitive Wissen an. Als Zielgruppe ihres Bandes nennen sie "Studierende aller Disziplinen" (Moll/Thielmann 2017: 13). Das textstrukturierende Merkmal sind Fragen, die von Studierenden gestellt sein könnten, wie z. B. "Warum reden die so kompliziert" (Moll/Thielmann 2017: 37).

Die sprachen- und schreibdidaktisch motivierte metakognitive Auseinandersetzung mit der deutschen Wissenschaftssprache zeigt sich in der Art und Weise, wie die Autor*innen kurze Zusammenfassungen in den Text integriert haben. Sie geben keine imperativisch formulierten Tipps, sondern wählen entweder die Form von Assertionen wie

> → Während fachsprachliche Ausdrücke sofort durch ihre Fremdheit auffallen, ist das bei wissenschaftssprachlichen Formulierungen oft nicht so. Die alltägliche Wissenschaftssprache ist unauffällig. (Moll/Thielmann 2017: 46)

oder sie verbinden eine Handlungsform mit einer Erklärung, wobei sie darauf achten, die Verantwortung für das Schreiben bei den Lesenden zu belassen:

> → Wenn Sie Nominalstil verwenden, müssen Sie immer darauf achten, den Sachverhalt, den sie so komprimieren, nicht zu verstümmeln. Das geht am besten, wenn Sie den Gedanken, den Sie im Nominalstil ausdrücken möchten, erst einmal ohne Nominalstil formulieren. Sollten Sie dabei entdecken, dass Sie noch gar keinen Gedanken haben, lässt sich durch Nominalstil auch keiner herbeizwingen. (Moll/Thielmann 2017: 43)

Solche Aussagen wie die aus dem Zitat werden anhand eines Beispiels erläutert. In den folgenden Kapiteln gehen die Autor*innen mehr und mehr dazu über, auch Formulierungsmuster vorzustellen. Als Basis für diese Muster geben Moll und Thielmann (2017: 119) Graefen und Moll (2011) an. Eine Veränderung ist, dass Moll und Thielmann (2017) nicht nur die kommunikative Absicht als strukturierendes Merkmal einsetzen, sondern zudem zwischen grammatischen Konstruktionsprinzipien unterscheiden. So werden beispielsweise in dem Kapitel "Was soll dieser ganze Zitierkram" Wiedergaben folgendermaßen differenziert:

- Sachlich-neutrale Wiedergaben mit Verben
- Sachlich-neutrale Wiedergaben mit Präpositionen/Partikeln
- Wiedergaben mit dem Hinweis auf die wissenschaftliche Tätigkeit
- Wiedergabe mit argumentativer Einbettung
- Gewichtende und bewertende Wiedergabe mit Verben

In jedem Abschnitt werden Formulierungsvorschläge gegeben und erklärt. Hier zeigt sich der Hintergrund der Sprachvermittlung: Denn die feinen semantischen Differenzierungen bspw. zwischen *darlegen* und *darstellen* können ebenso eine individuelle Herausforderung im Gebrauch der deutschen Wissenschaftssprache sein wie der korrekte Kasus nach Präpositionen oder Partikeln.

Moll und Thielmann (2017) stellen Lesenden also für verschiedene illokutive Zusammenhänge sprachliche (Aus-)Wahlmöglichkeiten vor. In der Terminologie von Feilke (2014) wären dies Textprozeduren. Durch ihre Erklärungen verbinden sie deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen. Das Wissen, auf ihr Buch als Nachschlagewerk zurückgreifen zu können, erweitert das Problemlösewissen.

4 Fazit: sprachliche Anforderungen bewältigen lernen

Sprachliche Anforderungen zu thematisieren und entsprechendes Wissen über sprachliche Mittel aufzubauen, ist eine Facette wissenschaftlichen Schreibens, das alle wissenschaftlich Schreibenden betrifft. Je nachdem, welches sprachliche Wissen bereits vorhanden ist, bedarf es unterschiedlich aufwändiger Lernprozesse, um das sprachliche Reservoir so auszubauen, dass es als flexible Ressource genutzt werden kann. Eine Betrachtung unter dem Aspekt Mehrsprachigkeit, die eigentlich ein fremdsprachliches Schreiben impliziert, stellt einerseits daher eine Verkürzung des Sachverhalts dar. Andererseits ist sie hilfreich, denn sie öffnet den Blick für sprachendidaktische Ansätze.

Schreibratgeber weisen eine spezifische didaktische Zielsetzung auf: Sie möchten Orientierung und Anleitung bieten. Sie antizipieren damit einen möglicherweise vorhandenen Wunsch von Lesenden. Nun ist aber die deutsche Wissenschaftssprache ein Gegenstand, der sich nicht gut vereinfachen lässt. Ihre Komplexität zeigt sich auf der Ebene des Wortes, des Satzes und des Textes und variiert je nach Textart und fachlicher Tradition. Erst im Zusammenspiel dieser verschiedenen Ebenen entfaltet sich ein angemessener Sprachgebrauch. Ihre Bausteine zu vermitteln, die Prinzipien ihres Zusammenwirkens sichtbar zu machen, ist eine Aufgabe einer Didaktik der deutschen Wissenschaftssprache.

Damit sprachliche Anforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben bewältigt werden können, ist ein Verständnis des Zusammenwirkens bei gleichzeitigem Ausbau des deklarativen und prozeduralen sprachlichen Wissens notwendig. Dies zeigen

Untersuchungen wie die von Steinhoff (2007a) und Pohl (2007), aber auch die Ansätze zur eristischen Literalität (vgl. Feilke/Lehnen/Steinseifer 2019).

Die hier untersuchten Schreibratgeber und Lehrbücher nähern sich dem Thema Wissenschaftssprache aus verschiedenen Perspektiven und Zielen, wodurch sich auch die Vermittlungsmethoden unterscheiden.

Aus methodischer Sicht stellt dieser Beitrag nur den Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen dar. Denn was hier nicht geleistet werden konnte, ist eine empirische Untersuchung, ob und wie Studierende Ratgeber oder auch Lehrwerke zur deutschen Wissenschaftssprache tatsächlich nutzen und welche Effekte sich hieraus ergeben. Eine solche Studie beinhaltet ökonomische, linguistische sowie bildungs- und schreibwissenschaftliche Aspekte und eröffnet somit ein interdisziplinär herausforderndes Forschungsfeld.

Eine Kombination aus Sprach- und Schreibdidaktik sowie Ansätzen der Schreibberatung könnte zu einer schreibwissenschaftlichen Wissenschaftssprach-Didaktik führen. Sprachdidaktik bietet die Methoden, mit linguistisch fundiertem Wissen Aufgaben und Lösungen zum Aufbau sprachlichen Wissens zu erstellen. Die Schreibdidaktik vermittelt Wissen über Schreibstrategien und den Umgang mit komplexen Anforderungen. Die Schreibberatung nimmt – wie die Sprachlernberatung – die Lernenden in die Verantwortung, indem sie die Selbstreflexion anstößt und somit das metakognitive Wissen stärkt. Um diesen Prozess zu unterstützen, ist es für Lernende hilfreich, mindestens zwei Formulierungsalternativen und Erläuterungen zu erhalten (vgl. Knorr 2019a: 11). Je weiter die Wissenschaftssprache von der Wohlfühlsprache entfernt ist, desto wichtiger werden die Erläuterungen. In diesen Erläuterungen kann dann nämlich auf den Unterschied der beiden Formulierungsvarianten eingegangen werden. Auf diese Weise wird nicht nur das deklarative Wissen ausgebaut, sondern die drei anderen Wissensdimensionen in den Lernprozess eingezogen. Ein solches Verfahren ist komplex und stößt im Medium Buch schnell an Grenzen, die durch Umfangsbeschränkungen bei Publikationen gegeben sind. Dennoch erscheint es mir eine attraktive Perspektive für die Entwicklung dieser speziellen Textart “Ratgeber”.

Literatur

Alagöz-Bakan, Özlem; Nervin Ali, Judith Hansmeier (2016): “Chancen der Einbindung von Mehrsprachigkeit in die Schreibberatung.” Özlem Alagöz-Bakan, Dagmar Knorr, Kerstin Krüsemann (Hg.): *Akademisches Schreiben.* Halbbd. 2: *Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten.* (Universitätskolleg-Schriften 14.) Hamburg: Universität Hamburg, 79–85

Bachmann, Thomas; Michael Becker-Mrotzek (2016): “Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren.” Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski, Thorsten Steinhoff (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 25–53

Becker-Mrotzek, Michael; Kirsten Schindler (2007): “Schreibkompetenzen modellieren.” Michael Becker-Mrotzek, Kirsten Schindler (Hg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, 7–26

Bräuer, Christoph; Melanie Brinkschulte, Robert Halagan (2016): "Akademisches Schreiben lernen lehren lernen." Christoph Bräuer, Melanie Brinkschulte (Hg.): *Akademisches Schreiben. Lehren und Lernen.* (OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 88.) 89–119

Bremerich-Vos, Albert (2016): "Zum aktuellen Kontext der Debatte um Eingangsvoraussetzungen von Studierenden." Albert Bremerich-Vos, Dirk Scholten-Akoun (Hg.): *Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9–13

Burchert, Heiko; Sven Sohr (2004): *Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 2., aktualisierte und ergänzte Aufl. 2008. München: Oldenbourg

DAAD (2011): *Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Bonn: DAAD

Dengscherz, Sabine (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Textproduktion und Medium 17. Berlin: Lang

Edelmann, Walter; Simone Wittmann (2019): *Lernpsychologie*. 8., vollständig überarbeitete Aufl. 2019. Weinheim/Basel: Weltz

Ehlich, Konrad (1999): "Alltägliche Wissenschaftssprache." *Info DaF* 26 [1]: 3–24

Ehlich, Konrad (2003): "Universitäre Textarten, universitäre Struktur." Konrad Ehlich, Angelika Steets (Hg.): *Wissenschaftlich Schreiben. Lehren und Lernen*. Berlin/New York: de Gruyter, 13–28

Ehlich, Konrad; Angelika Steets (Hg.). (2003): *Wissenschaftlich schreiben: Lehren und Lernen*. Berlin/New York: de Gruyter

Eisenberg, Peter (2006): *Grundriss der deutschen Grammatik.* Bd. 1: *Das Wort*. Stuttgart u. a.: Metzler

Esselborn-Krumbiegel, Helga (2012): *Richtig wissenschaftlich schreiben*. Paderborn: Schöningh

Feilke, Helmuth (2014): "Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren." Thomas Bachmann, Helmut Feilke (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11–34

trans-kom **ISSN 1867-4844**

trans-kom ist eine wissenschaftliche Zeitschrift für Translation und Fachkommunikation.

trans-kom veröffentlicht Forschungsergebnisse und wissenschaftliche Diskussionsbeiträge zu Themen des Übersetzens und Dolmetschens, der Fachkommunikation, der Technikkommunikation, der Fachsprachen, der Terminologie und verwandter Gebiete.

Beiträge können in deutscher, englischer, französischer oder spanischer Sprache eingereicht werden. Sie müssen nach den Publikationsrichtlinien der Zeitschrift gestaltet sein. Diese Richtlinien können von der **trans-kom**-Website heruntergeladen werden. Alle Beiträge werden vor der Veröffentlichung anonym begutachtet.

trans-kom wird ausschließlich im Internet publiziert: http://www.trans-kom.eu

Redaktion

Leona Van Vaerenbergh
University of Antwerp
Arts and Philosophy
Applied Linguistics / Translation and Interpreting
O. L. V. van Lourdeslaan 17/5
B-1090 Brussel
Belgien
Leona.VanVaerenbergh@uantwerpen.be

Klaus Schubert
Universität Hildesheim
Institut für Übersetzungswissenschaft
und Fachkommunikation
Universitätsplatz 1
D-31141 Hildesheim
Deutschland
klaus.schubert@uni-hildesheim.de

Feilke, Helmuth; Katrin Lehnen, Martin Steinseifer (2019): "Eristische Literalität. Theorie und Parameter einer Kompetenz." Martin Steinseifer, Helmuth Feilke, Katrin Lehnen (Hg.): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. (Wissenschaftskommunikation 13.) Heidelberg: Synchron, 11–33

Graefen, Gabriele; Melanie Moll (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: Lesen, verstehen, schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main/New York: Lang

Groebner, Valentin (2012): *Wissenschaftssprache. Eine Gebrauchsanweisung*. Konstanz: Konstanz University Press

Herrmann, Theo; Joachim Grabowski (2003): *Sprachproduktion*. Göttingen u. a.: Hogrefe

Hornung, Antonie (2011): "Von der rezeptiven zur produktiven Sprachkompetenz. Reflexionen über einen notwendigen didaktischen Jetlag." Dagmar Knorr, Antonella Nardi (Hg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. (Deutsche Sprachwissenschaft International 18.) Frankfurt am Main u. a.: Lang, 55–66

Hu, Adelheid (2019): "Vorwort." Birgit Huemer, Eve Lejot, Katrien L. B. Deroey (Hg.): *Academic writing across languages. Multilingual and contrastive approaches in higer education/ L'écriture académique à travers les langues: approches multilingues et contrastives dans l'enseignement supérieur/Wissenschaftliches Schreiben sprachübergreifend: mehrsprachige und kontrastive Ansätze in der Hochschulbildung.* (Schreibwissenschaft 1.) Wien u. a.: Böhlau, 9–11

Huemer, Birgit (2019): "Introduction." Birgit Huemer, Eve Lejot, Katrien L. B. Deroey (Hg.): *Academic writing across languages. Multilingual and contrastive approaches in higer education/L'écriture académique à travers les langues: approches multilingues et contrastives dans l'enseignement supérieur/Wissenschaftliches Schreiben sprachübergreifend: mehrsprachige und kontrastive Ansätze in der Hochschulbildung.* (Schreibwissenschaft 1.) Wien u. a.: Böhlau, 21–38

Knorr, Dagmar (2008): "Wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten im Spannungsfeld fachlicher und medialer Kompetenz." Dorothee Heller (Hg.): *Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven*. Frankfurt am Main u. a.: Lang, 75–102

Knorr, Dagmar (2019a): "Kompetenzorientierter Umgang mit Normabweichungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch." *BDV-Magazin* [April 2019]: 7–15

Knorr, Dagmar (2019b): "Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24 [1]: 165–179 – https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/956/955 (12.04.2021)

Knorr, Dagmar (2019c): "Sprachidentität und Schreiben." Diego Poli (Hg.): *In limine. Frontiere e integrazioni.* Roma: Il Calamo di Fausto Liberati, 695–712

Knorr, Dagmar; Melanie Andresen, Özlem Alagöz-Bakan, Anna Tilmans (2015): "Mehrsprachigkeit. Ressource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende." İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Dorit Lengyel, Hans H. Reich, Wolfram Weiße (Hg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. (Bildung in Umbruchsgesellschaften 12.) Münster u. a.: Waxmann 318–338

Knorr, Dagmar; Karl-Heinz Pogner (2015): "Vom Schreiben zum 'Texten'. Akademische Textproduktion unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit." *Fremdsprache Lehren und Lernen* 44 [1]: 110–122

Kruse, Otto (1993): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium.* 12., völlig neu bearbeitete Aufl. 2007. Frankfurt am Main/New York: Campus-Verlag

Kruse, Otto (2012): "Wissenschaftliches Schreiben mehrsprachig unterrichten. Was ist möglich, was ist nötig?" *ÖDaF-Mitteilungen* 28 [2]: 9–25

Langer, Inghard; Friedemann Schulz von Thun, Reinhard Tausch (1981): *Sich verständlich ausdrücken*. 11. Aufl. 2019. München: Ernst Reinhardt

Lengyel, Dorit (2017): "Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20: 153–174 – doi: 10.1007/s11618-017-0734-6 (12.04.2021)

Mandl, Heinz; Hans Spada (Hg.) (1988): *Wissenspsychologie*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union

Moll, Melanie; Winfried Thielmann (2017): *Wissenschaftliches Deutsch. Wie es geht und worauf es dabei ankommt*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft

Neumann, Ursula (2013): "Zur Adressierung von mehrsprachigen Studierenden." Dieter Lenzen, Holger Fischer (Hg.): *Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektive*. (Universitätskolleg-Schriften 2.) Hamburg: Universität Hamburg, 59–70

Oertner, Monika; Ilona St. John, Gabriele Thelen (2014): *Wissenschaftlich schreiben. Ein Praxisbuch für Schreibtrainer und Studierende*. Paderborn: Fink

Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken.* (Germanistische Linguistik 214.) Tübingen: Niemeyer

Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer

Popper, Karl R. (1987): "Gegen die großen Worte (Ein Brief, der ursprünglich nicht zur Veröffentlichung bestimmt war)." Karl R. Popper: *Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren*. 10. Aufl. 1999. München: Piper 145–165

Portmann-Tselikas, Paul R. (2018): "Die Stimmen der Schreibenden. Ein mesostruktureller Zugang zu wissenschaftlichen Texten." Sabine Schmölzer-Eibinger, Bora Bushati, Christopher Ebner, Lisa Niederdorfer (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, 33–53

Redder, Angelika (2019): "Komparative und mehrsprachige Wissenschaftsbildung. Befund und Konzept." Birgit Huemer, Eve Lejot, Katrien L. B. Deroey (Hg.), *Academic writing across languages. Multilingual and contrastive approaches in higer education/L'écriture académique à travers les langues: approches multilingues et contrastives dans l'enseignement supérieur /Wissenschaftliches Schreiben sprachübergreifend: mehrsprachige und kontrastive Ansätze in der Hochschulbildung*. (Schreibwissenschaft 1.) Wien u. a.: Böhlau, 261–280

Reeg, Ulrike (2014): "Wer bin ich, und wer möchte ich sein? Überlegungen zum Aufbau von Sprachidentität." Antonella Nardi, Dagmar Knorr (Hg.): *Bewegte Sprache. Leben für und mit Mehrsprachigkeit.* (Deutsche Sprachwissenschaft International 18.) Frankfurt am Main u. a.: Lang, 13–26

Roncoroni, Tiziana (2011): "Erfahrungen italienischer Erasmusstudierender mit dem deutschen Hochschulsystem." Antonie Hornung (Hg.): *Lingue di cultura in pericolo? – Sprachen mit Eigenschaften. Deutsch und Italienisch als Sprachen in Studium und Wissenschaft im Kontext der Internationalisierungswelle – L'italiano e il tedesco, lingue della formazione accademica e della ricerca, nel contesto dell'internazionalizzazione*. Tübingen: Stauffenburg, 53–68

Schade, Günter; Sandra Drumm, Ute Henning, Britta Hufeisen (1969): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache mit Lösungsschlüssel*. 14., völlig neu bearbeitete u. erweiterte Aufl. 2019. Berlin: Erich Schmidt

Steinhoff, Torsten (2007a): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. (Germanistische Linguistik 280.) Tübingen: Niemeyer

Steinhoff, Torsten (2007b): "Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten." *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 35 [2]: 1–26 – doi: 10.1515/ZGL.2007.002 (12.04.2021)

Weinrich, Harald (1989): "Formen der Wissenschaftssprache." Akademie der Wissenschaften (Hg.): *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. Berlin: de Gruyter, 119–158

trans-kom 14 [1] (2021): 1–22

Autorin

Dr. Dagmar Knorr leitet seit 2017 das Schreibzentrum/Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg. Als Linguistin und Schreibwissenschaftlerin forscht, lehrt und publiziert sie zum wissenschaftlichen Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Sie gründete und leitet gemeinsam mit Carmen Heine die Sektion Schreibwissenschaft in der Gesellschaft für Angewandte Linguistik und ist Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus).
E-Mail: dagmar.knorr@leuphana.de

Neu bei Frank & Timme

Martina Backes/Weertje Willms (Hg.): **Kontexte kreativen Schreibens.** Eine Standortbestimmung in Theorie und Praxis. ISBN 978-3-7329-0629-1 (Erscheint im Sommer 2021)

Barbara Ahrens/Silvia Hansen-Schirra/Monika Krein-Kühle/Michael Schreiber/Ursula Wienen (Hg./eds.): **Translation – Kunstkommunikation – Museum / Translation – Art Communication – Museum.** ISBN 978-3-7329-0716-8

Sprachwissenschaft

Andi Gredig: **Schreiben mit der Hand.** Begriffe – Diskurs – Praktiken. ISBN 978-3-7329-0730-4

Transkulturalität – Translation – Transfer

Herausgegeben von Prof. Dr. Dörte Andres, Prof. Dr. Martina Behr, Prof. Dr. Larisa Schippel, Prof. Dr. Cornelia Zwischenberger

Larisa Schippel/Julia Richter (Hg.): **Translation und „Drittes Reich" II.** Translationsgeschichte als methodologische Herausforderung. ISBN 978-3-7329-0661-1

Kate Reiserer: **Vier Übersetzerinnen und ihre neun Ehemänner.** Ehe und Übersetzung in der Romantik. ISBN 978-3-7329-0755-7

Easy – Plain – Accessible

Herausgegeben von Prof. Dr. Silvia Hansen-Schirra, Prof. Dr. Christiane Maaß

Camilla Lindholm and Ulla Vanhatalo (eds.): **Handbook of Easy Languages in Europe.** ISBN 978-3-7329-0771-7 (Erscheint im Sommer 2021)

Theoretische Translationsforschung

Herausgegeben von Prof. Dr. Dilek Dizdar und Prof. Dr. Lavinia Heller

Susanne Hagemann (Hg.): **Deskriptive Übersetzungsforschung.** Eine Auswahl. ISBN 978-3-7329-0713-7

Alle Bücher sind auch als E-Books erhältlich.

TRANSÜD. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens

Herausgegeben von Prof. Dr. Klaus-Dieter Baumann, Prof. Dr. Dr. h.c. Hartwig Kalverkämper, Prof. Dr. Klaus Schubert

Gesa Büttner: **Dolmetschvorbereitung digital.** Professionelles Dolmetschen und DeepL. ISBN 978-3-7329-0750-2

Anna Wegener: **Karin Michaëlis' Bibi books.** Producing, Rewriting, Reading and Continuing a Children's Fiction Series, 1927–1953. ISBN 978-3-7329-0588-1

Johan Franzon/Annjo K. Greenall/Sigmund Kvam/Anastasia Parianou (eds.): **Song Translation: Lyrics in Contexts.** ISBN 978-3-7329-0656-7

schaft Translationswissenschaft Romanistik Me
senschaft Kunstwissenschaft Altertumswissens
senschaft Sprachwissenschaft Fachsprachenfor
stwissenschaft Philosophie Romanistik Slawist
achwissenschaft Literaturwissenschaft Musikw
aft Altertumswissenschaft Kulturwissenschaft
tionswissenschaft Medienwissenschaft Kunstw
aft Theologie Religionswissenschaft Geschichts
aft Philosophie Theaterwissenschaft Archäologi
e Philologie Politikwissenschaft Musikwissensc
istik Translationswissenschaft Sprachwissensc
e Sozialpädagogik Erziehungswissenschaft Slav
aft Fachsprachenforschung Kunstwissenschaft
Romanistik Slawistik Literaturwissenschaft Tra
wissenschaft Musikwissenschaft Altertumswiss
senschaft Kommunikationswissenschaft Medie
aft Theologie Religionswissenschaft Geschichts
aft Philosophie Theaterwissenschaft Archäologi
e Philologie Politikwissenschaft Soziologie Sozi
k Erziehungswissenschaft Translationswissens
achwissenschaft Fachsprachenforschung Kunst
aft Philosophie Romanistik Slawistik Soziologie

Frank & Timme

Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin • Telefon +49 (0)30 88 66 79 11 • info@frank-timme.de, www.frank-timme.de