

Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren*

Wer wissenschaftlich schreibt, bewegt sich langsam fort. Es dauert Wochen, manchmal Monate, bisweilen Jahre, bis ein wissenschaftlicher Text geschrieben ist. Noch mehr Geduld erfordert es, bis man die dazu erforderlichen Fähigkeiten erworben hat und sich in der Welt des wissenschaftlichen Schreibens einigermaßen selbstverständlich zu bewegen weiß. Auch erfahrene Wissenschaftler kämpfen immer wieder mit den Widrigkeiten der wissenschaftlichen Textproduktion. Das wissenschaftliche Schreiben ist also offenbar sehr voraussetzungsreich, es stellt hohe Anforderungen an die Textproduzenten. Dies lassen vor allem Texte von Lernern erkennen, studentische wissenschaftliche Texte.

Die Probleme, die Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben haben, werden vielfach nicht als Indizien eines normalen Lernprozesses angesehen, sondern als Anzeichen eines allgemeinen Rückgangs von Schreibfähigkeiten der jüngeren Generation. Hochschullehrende klagen, dass es um die Schreibkompetenz ihrer Studierenden schlecht bestellt sei (vgl. z. B. die in Ehlich/Steets 2003 oder Pospiech 2005 dokumentierten Umfragen unter Lehrenden). Diese Auffassung relativiert sich, wenn man berücksichtigt, dass solche Klagen historisch weit zurückverfolgt werden können. Thorsten Pohl (2007, 25f.) hat in seinen „Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens“ einige aufschlussreiche Äußerungen von Hochschullehrern zusammengetragen, die bis ins vorletzte Jahrhundert zurückreichen:

1966 schreibt Karl Otto Conrady, es sei „erschreckend zu sehen, wie unfähig viele Studenten sind, einen Gedankenkomplex zu ordnen und den Gedankengang in ein richtiges Deutsch zu bringen“ (Conrady 1966, 119f.)

1912 moniert der Historiker Ernst Bernheim im Zusammenhang mit studentischen Schreibprodukten, „wie außerordentlich schlecht es im Durchschnitt mit der Ausdrucksfähigkeit, ja mit der elementaren Beherrschung der Muttersprache bestellt ist“ (Bernheim 1912, 5)

1895 stellt Theobald Ziegler fest: „Wenig betont oder an der falschen Stelle moniert wird endlich auch der mir sehr häufig entgegretende Mangel an Darstellungsgabe und Darstellungsgewandtheit bei den Studenten. Man klagt über die Schule, daß unsere Gymnasiasten nicht schreiben, sich nicht ausdrücken lernen; [...]“ (Ziegler 1895, 222f.)

Äußerungen wie diese deuten darauf hin, dass die Defizite in studentischen wissenschaftlichen Texten vornehmlich auf die *Komplexität der Aufgabe* zurückzuführen sind. Die in der Schule erworbenen kognitiven, kommunikativen und schriftsprachlichen Fähigkeiten bilden ein wichtiges Fundament für die Produktion wissenschaftlicher Texte, sie reichen jedoch nicht aus, um einen Text zu verfassen, der den hohen und speziellen Erwartungen der Wissenschaftsdomäne gerecht wird. Dazu bedarf es der Aneignung einer „wissenschaftlichen Textkompetenz“, einer domänenspezifischen Sprach- und Kommunikationskompetenz, die erst in der Domäne, erst während des Studiums aufgebaut wird.

* Ich stelle im Weiteren einige Überlegungen zu Zusammenhängen der kontroversen Konstitution der Wissenschaftskommunikation und der Förderung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten vor und beziehe mich damit auf zwei Forschungsbereiche, in denen Gerd Fritz wertvolle Arbeit geleistet hat (vgl. z. B. Fritz 2004, Fritz 2005). Ich berufe mich dabei auf Ergebnisse meiner Dissertation zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz (vgl. Steinhoff 2007), die Gerd Fritz als Zweitgutachter betreut und für die er mir wertvolle Anregungen gegeben hat. Dafür sei ihm an dieser Stelle noch einmal herzlich gedankt. URL dieses Beitrags: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf; Publikationsdatum: 28.07.2008.

Ich habe diesen Erwerbsprozess im Rahmen einer echt-longitudinalen Studie an einem Korpus mit 296 Seminararbeiten von 72 Studierenden sowie einem Korpus mit 99 Fachartikeln professioneller Wissenschaftler untersucht (vgl. Steinhoff 2007). Die Auswertung der Texte zeigt, dass die Aneignung der wissenschaftlichen Textkompetenz einer überindividuellen Ordnung folgt, die bestimmte Erwerbsstufen umfasst und mehrere Jahre in Anspruch nimmt. Erst gegen Ende ihres Studiums sind die Lerner in der Lage, wissenschaftliche Texte zu schreiben, die mit den Texten professioneller Wissenschaftler vergleichbar sind.

1. Das wissenschaftliche Sprachwerk

Ein wesentlicher Zug des Spracherwerbs ist der Aufbau der Fähigkeit, unabhängig von bestimmten Kontexten zu kommunizieren. Die Anfänge des Spracherwerbs sind durch eine starke Kontextbindung geprägt. Lerner brauchen den Kontext als „Stütze“ des eigenen Sprechens. Dies setzt sich im Schriftspracherwerb fort. Es ist z. B. ein typisches Merkmal von Texten, die in der Grundschule geschrieben werden, dass der vom Leser benötigte Verstehenskontext nicht gesetzt, sondern vorausgesetzt wird (vgl. Augst et al. 2007). Die Fähigkeit, das Geschriebene in der erforderlichen Weise zu kontextualisieren, entwickelt sich nur langsam und wird bei jeder grundlegend neuen Anforderung, etwa der Produktion einer für die Lerner neuen Textsorte, auf die Probe gestellt. Eine in dieser Hinsicht besonders harte Probe bildet die Produktion eines wissenschaftlichen Textes, weil man es hier mit einem maximal kontextentbundenen, für sich stehenden „Sprachwerk“ zu tun hat:

[...] es gibt für uns alle Situationen, in denen das Problem des Augenblicks, die Aufgabe aus der Lebenslage redend gelöst wird: Sprechhandlungen. Und es gibt andere Gelegenheiten, wo wir schaffend an der adäquaten sprachlichen Fassung eines gegebenen Stoffes arbeiten und ein Sprachwerk hervorbringen. [...] Das Sprachwerk als solches will entbunden aus dem Standort im individuellen Leben und Erleben seines Erzeugers betrachtbar und betrachtet sein. (Bühler 1934/1978: 53f.)

Der wissenschaftliche Text verlangt ein Höchstmaß an Abstraktion, er ist extrem distanzsprachlich. Die Kommunikationsbedingungen sind z. B. durch extreme Monologizität, raumzeitliche Trennung und Fremdheit der Kommunikationspartner, Themenfixierung, Öffentlichkeit und Reflektiertheit geprägt, die Versprachlichungsbedingungen z. B. durch extreme Verdinglichung, Informationsdichte, Elaboriertheit und Planung (vgl. Koch/Osterreicher 1994). Im Idealfall wird erwartet, dass im Text ein für die Forschung relevantes, klar umrissenes Thema in intersubjektiv nachprüfbarer und argumentativ plausibler Weise behandelt wird, dass die Darstellung fachlich-inhaltlich substantiell, kohärent und originell ist, dass an einschlägige Erkenntnisse und Begriffe im Fach angeschlossen wird und dass die Konventionen der Wissenschaftssprache beachtet werden. Dies zu bewerkstelligen, setzt einen zeitintensiven und mühevollen Produktionsprozess voraus. Eine nicht zu unterschätzende Hürde für den Erwerb liegt darin, dass die Fachtexte, die Studierende lesen, die Komplexität dieser Aufgabe kaum erahnen lassen. Dies kann zu einer folgenreichen Unterschätzung der beim wissenschaftlichen Schreiben zu lösenden Probleme führen:

Eine schriftliche Arbeit, wie etwa ein Student in der Universität sie schreiben muß, ist ein Sprachwerk. Im allgemeinen kann sie nicht in einem Zug, spontan, geschrieben werden, sie setzt vielmehr typischerweise, damit man sie schreiben kann, sehr viel Schreibaufgabe voraus. Die Handlung, durch die eine wissenschaftliche Arbeit schließlich ihre Form bekommt, bezeichnet man am treffendsten vielleicht als Redaktion. [...] Und eine Schwierigkeit, die ein unerfahrener Student mit dem Schreiben von Seminar- und Examensarbeiten haben kann, liegt darin, daß er dies oft nicht weiß. Er be-

müht sich dann, eine solche Arbeit so zu schreiben wie etwa einen Brief, in einem Schreibakt im Grunde, der sich bloß ein wenig in die Länge zieht. [...] Er kennt auch keine Alternative, denn anders als spontan zu schreiben hat er nicht gelernt, und auch spontan schreibt er nur zu einem bestimmten Anlaß, unmittelbar. [...] Aus den wissenschaftlichen Publikationen, die er etwa konsultiert, [...] [sind] die Spuren der Entstehung vom Autor nach Kräften getilgt. Ja die Anstrengung geht beim redigierenden Schreiben, das dem Aufsatz oder Buch seine schließliche Form gibt, gerade dahin, es so erscheinen zu lassen, als sei es nicht das Produkt einer manchmal mühseligen Montage und Collage, ein Sprachwerk also, sondern ein Ganzes aus einem Guß, mit andern Worten: das Ergebnis einer Schreibhandlung in einem Zug. (Hermanns 1988, 76f.)

Eine der größten Schwierigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens hat seine Ursache in der Vielstimmigkeit und kontroversen Konstitution der Wissenschaftskommunikation. Die Polyphonie der Wissenschaft ist ein Hauptgrund dafür, warum wissenschaftliche Texte nicht „in einem Zug“ angefertigt werden können, sondern als „mühselige[] Montage und Collage“ erscheinen, bei der unter einer bestimmten Fragestellung verschiedenste Versatzstücke fachlichen Wissens aus unterschiedlichsten Quellen aufeinander zu beziehen sind. Darauf gilt es im Folgenden näher einzugehen.

2. Die kontroverse Konstitution wissenschaftlicher Texte als Lernproblem

Der wissenschaftliche Diskurs folgt dem Prinzip der Hypolepse:

Der mythische Diskurs ist insofern beruhigt, als er keinen Widerspruch sichtbar werden und alle Aussagen und Bilder gleichberechtigt nebeneinander stehen läßt. Der kanonische Diskurs ist beruhigt, weil er keinen Widerspruch duldet. Der hypoleptische Diskurs ist demgegenüber eine Kultur des Widerspruchs. Er beruht auf einer verschärften Wahrnehmung von Widersprüchen, d. h. Kritik, bei gleichzeitiger Bewahrung der kritisierten Positionen. (Assmann 1992, 288)

Der Widerspruch ist das zentrale Element moderner Wissenschaft, die nicht auf Kanonisierung, sondern auf Erkenntnisgewinn ausgerichtet ist:

In early modern times the transition from the preservation to the enlargement of knowledge could as a matter of principle be perceived only as a continual process. In contrast, ‚research‘ from about the year 1800 refers to a fundamental and at any time realizable questioning of the entire body of knowledge until then considered probably true. (Stichweh 1992: 12)

Vor diesem Hintergrund muss die Fähigkeit, Kontroversen beim Lesen und Schreiben von Fachtexten zu erkennen, darzustellen und selbst zu kommentieren, als eine Basiskompetenz des wissenschaftlichen Arbeitens im Allgemeinen und der wissenschaftlichen Textproduktion im Besonderen begriffen werden. Davon, dass diese Kompetenz bei Studienanfängern in aller Regel nicht oder in nicht hinreichendem Maße vorhanden ist, zeugt z. B. eine Beobachtung Ortner (2000, 492f.):

Zu den schwierigsten Aufgaben, die man Studenten stellen kann, gehört es, von ihnen einen Forschungsüberblick zu verlangen. [...] Die Schwierigkeit der Aufgabe liegt in der Vielstimmigkeit der Beiträge, die die Wissensbasis bilden. Die beauftragten Studenten müßten die einschlägige Literatur durchgehen und gemeinsame sowie divergierende Teilthemen ermitteln, Begriffe erarbeiten oder sich für welche entscheiden, Gleiches unter gleiche Oberbegriffe subsumieren, Verschiedenes in seiner Differenz erscheinen lassen, Aussagen sortieren, Argumente miteinander vergleichen und abstrahierend bewerten. Sie müßten, sie müßten, sie müßten ... Viele verzweifeln angesichts solcher synoptischer Aufgaben, manche regredieren, manche flüchten. Warum? Weil die Probanden die Fülle nicht bewältigen können, weil sie im *embarras de richesse* (=Verwirrung aufgrund des Reichtums, Verwirrung aus der Fülle) ersticken. Sie können ihr (angelesenes) (Welt-)Wissen und das im Text zu bearbeitende Wissen nicht unter die Kontrolle einer selbstgeschaffenen profilierten Gestalt bringen.

Dass insbesondere Studienanfänger dieser Aufgabe nicht gewachsen sind, steht in Zusammenhang mit ihrem Wissenschaftskonzept, in dem die Kontroverse nicht vorkommt oder negativ besetzt ist. In dieser Hinsicht aufschlussreich ist beispielsweise der folgende, von Schindler/Lehnen/Jakobs (2006, 91) dokumentierte Erfahrungsbericht einer 24-jährigen Studentin:

Das ist, denke ich, auch etwas, das ich durchs Studium gelernt habe, dass es eigentlich immer verschiedene Theorien gibt und verschiedene Haltungen und unterschiedliche Positionen, die teils miteinander zu vereinbaren sind, teils aber auch überhaupt nicht, und dass es nicht unbedingt die Wahrheit gibt. Und das ist bestimmt etwas, was ich vorher so nicht wusste, und wo mich auch die Tatsache, jahrelang zu studieren, geschult hat. [...] Meine Eltern haben beide nicht studiert und ich glaube, es ist ein großer Unterschied, dass mir klar ist, es gibt immer verschiedene Haltungen und das ist in Ordnung so. Man kann auch nicht unbedingt sagen, die eine ist falsch [...]. Das ist in der Wissenschaft durchaus so, dass wissenschaftliche Theorien nebeneinander stehen. Wobei meine Mutter da ein viel absoluteres Bild hat, so >es gibt die Wahrheit, es gibt die richtige Haltung, es gibt die richtige Theorie< und auch dementsprechend falsche.

Das Wissenschaftskonzept, das die Eltern der Studentin haben und das die Studentin zu Beginn ihres Studiums selbst noch für zutreffend gehalten hat, entspricht der öffentlichen Wahrnehmung von Wissenschaft, Wissenschaftlern und wissenschaftlichem Handeln, wie sie Weitze/Liebert (2006, 8ff.) beschreiben:

Ob in der Schule, in universitären Vorlesungen, in Magazinen – Wissenschaft wird als geradlinige Erfolgsgeschichte dargestellt. Dabei führt die Beschränkung der Vermittlung auf Faktenwissen, Ergebnisse und Theorien jedoch dazu, dass Missverständnisse über wissenschaftliche Methoden transportiert werden, und dass die Gültigkeit wissenschaftlicher Ergebnisse für Außenstehende uneinschätzbar ist. [...] In der Öffentlichkeit wird ein Wissenschaftsbegriff vorausgesetzt, der monolithisch wahrheitsorientiert und nicht sensitiv für jene Unsicherheiten und Unwägbarkeiten ist, die gerade erst in der Interaktion verschiedener gesellschaftlicher Gruppen ausgehandelt werden. Wissenschaftliches Wissen gilt als ein exaktes und verlässliches, weil „objektives“, von partikularen Interessen freies, und deshalb besonders erfolgreiches Mittel zur Bewältigung des größten Teils der Probleme, mit denen es die Menschen zu tun haben [...].

Ein Großteil der Seminararbeiten, die ich untersucht habe, lässt erkennen, dass dieses Wissenschaftskonzept tatsächlich für viele Studierende handlungsleitend ist. Wissenschaft wird oft als Gemeinschaft einträchtig forschender Wahrheitsproduzenten (miss)verstanden. Die Kontroverse, der Streit, das Neben- und Miteinander unterschiedlicher Theorien werden dementsprechend als störend oder unnützlich wahrgenommen. Dies illustrieren in je eigener Weise die folgenden Auszüge aus studentischen Arbeiten (vgl. Steinhoff 2007):

Miss Marples Vorgehensweise oder sogenannte Detektionsmethode ist die einer Wissenschaftlerin und Psychologin. **Sie sammelt oder läßt meistens Fakten sammeln und formt mit Scharfsinn, Verstand und dem ihr eigenen Spezialwissen eine logische Hypothese.**
(2. Arbeit, 2. Semester, Literaturwissenschaft)

Wenn sich die Wissenschaft schon nicht einig ist, ist wohl die Frage nach dem Umgang mit Interpretationen in der Schule nicht unbegründet.
(6. Arbeit, 6. Semester, Literaturdidaktik)

Anschließend soll die Kontroverse erörtert werden, die **im Elfenbeinturm der Wissenschaft** stattgefunden hat.
(10. Arbeit, 8. Semester, Geschichtswissenschaft)

Die Forscher sprechen deshalb von einer multilokalen Mehrgenerationenfamilie, die sich als Gegensatz zur traditionellen Haushaltsfamilie herausbildet. Die Funktion der Familie habe sich geän-

dert, **meinen die Forscher**, sie habe außer der Sozialisations- und Reproduktionsfunktion nun auch die Funktion der Generationensolidarität übernommen.
(7. Arbeit, 7. Semester, Soziologie)

Der zuletzt zitierte Auszug ist auch insofern auffällig, als die dort verwendeten Formulierungen stark an journalistische bzw. populärwissenschaftliche Standards erinnern. Das beschriebene öffentliche Wissenschaftskonzept schlägt sich hier auch sprachlich nieder. Für die populäre Darstellung von Wissenschaft ist „der Wegfall der Einzelheiten und hauptsächlich der streitenden Meinungen [charakteristisch], wodurch eine künstliche Vereinfachung erzielt wird.“ (Fleck 1934/1999, 149) Zwei Beispiele aus Zeitungstexten illustrieren dies:

„Mentale Karten“ **nennen Wissenschaftler** jene unsichtbaren geistigen Skizzen der eigenen Wohnung, des Gartens, der Straße und ungezählter anderer Ausschnitte unserer näheren und fernerer Umwelt.
(Frankfurter Rundschau, 04.01.1997)

Forscher haben herausgefunden, warum Frauen leidenschaftlich Süßes lieben: Weil ihr höherer Östrogenspiegel beim Verstoffwechselfen von Pralinen & Co. die Wirkung des Glücks-Botenstoffes Serotonin verstärkt.
(Mannheimer Morgen, 19.1.2006)

In den studentischen Arbeiten offenbart sich das öffentliche, ergebnisorientierte Wissenschaftskonzept häufig auch darin, dass Inhalte von Fachtexten nahezu „blind“ übernommen werden. Das Gelesene wird im Wortsinne „für wahr“ gehalten und reproduziert. Ein besonders einprägsames Beispiel ist der folgende Ausschnitt aus einer im zweiten Semester verfassten literaturwissenschaftlichen Seminararbeit:

Er führt sie hin zur Selbständigkeit. Denn „erst in dieser Selbständigkeit liegt die Chance der Selbstfindung.“[FN] Durch die Kombination von Selbständigkeit und Selbstfindung gelingt es Clarice Starling den Fall zu lösen. „[Sie] beginnt wieder ganz von vorn und legt Verstecktes offen (die Nacktfotos des ersten Mordopfers). Sie recherchiert beharrlich im sozialen Umfeld und entdeckt Mrs. Lippmans Haus als das Billys. Sie steigt hinab in ihr Unterbewußtsein (Keller), konfrontiert sich mit ihren Ängsten (Leichen im Keller, Billy) und überwindet sie.“ [FN] Zwischen Hannibal Lecter und Clarice Starling herrscht nicht nur die sterile Atmosphäre zweier Vertragspartner, sondern auch eine gewisse Nähe, die das Resultat einer tiefen Vertrautheit ist. „Die große Nähe zwischen Lecter und Clarice wird verbal angedeutet, visuell umgesetzt und handlungsmäßig unterstrichen. >Man wird noch sagen, wir seien ineinander verliebt<, merkt Lecter, keinesfalls ironisch, am Anfang an.“ [FN] „Wenn Lecter abschließend, beim Überreichen der Akte, mit seiner Hand zart über Clarices Finger streicht, wird die große Vertrautheit der beiden Vertrags>partner< noch einmal zum Ausdruck gebracht.“ [FN]
(1. Arbeit, 2. Semester, Literaturwissenschaft) (Anmerkung: „FN“ steht für Fußnote.)

Das hier zum Ausdruck kommende Lernproblem ist auch ein Rollenproblem. Anders als es das Ideal des universitären Seminars wünschen ließe, nehmen Studierende in ihren Arbeiten meist nicht die Rolle eines Forschers ein, der an Fachdiskussionen partizipiert, sondern eher die Rolle eines Außenstehenden, der zur Fachdiskussion keine eigene Haltung einnimmt: „Besondere Schwierigkeiten bereitet es Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften, eigene – haltbare – kritische Gedanken zum Gelesenen zu entwickeln.“ (Ruhmann 2003: 225)

Dieses Lernproblem scheint hochschuldidaktisch nicht in der gebotenen Weise ernst genommen zu werden. Die meisten Hochschulen setzen darauf, dass die Studierenden durch die eigenständige Lektüre von Fachtexten, das Schreiben von Seminararbeiten und kurze Gespräche mit Lehrenden selbst die nötigen Erkenntnisse gewinnen. Unberücksichtigt bleibt, dass Fachtexte als Quellen für solche Erkenntnisse eher ungeeignet sind, weil dort die der

Wissenschaftskommunikation zugrunde liegenden Normen und Konventionen, v. a. aber deren Sinn und Zweck, implizit bleiben. Die Studierenden werden mit den fremden Texten und dem eigenen Schreiben allein gelassen und brauchen dementsprechend viel Zeit, um nicht zu sagen: zu viel Zeit, um wissenschaftliche Schreibfähigkeiten aufzubauen (vgl. Pohl 2007, Steinhoff 2007).

Hinzu kommt, dass insbesondere die am Studienanfang zu besuchenden Veranstaltungen und dort vorgegebenen Materialien oftmals kein realistisches Bild von Wissenschaftskommunikation vermitteln. Das Fachwissen wird vielfach als kanonisches Wissen vorgestellt. Belege für diese Beobachtung findet man zum Beispiel in einschlägigen sprachwissenschaftlichen Einführungsbänden, in denen Fachdiskussionen ganz bewusst ausgeblendet werden. In den Vorworten von Volmert (2000) und Kessel/Reimann (2005) ist beispielsweise zu lesen:

Die 5 beteiligten Autorinnen und Autoren haben sich bemüht, in der Auswahl der Sachgebiete, in der sprachlich-stilistischen Darstellung und der Illustration durch Beispiele und Graphiken vor allem die Bedürfnisse der Leser, d.h. der Studienanfänger, im Auge zu haben. [...] Aus einer solchen Konzeption ergibt sich, daß es in diesem Buch nicht um eine theoretische (oder metatheoretische) Diskussion von wissenschaftlichen Positionen gehen kann [...]. (Volmert 2000, Vorwort)

Unsere Absicht war es nicht, die gesamte Breite der sprachwissenschaftlichen Forschung aufzugreifen und verschiedene Theorien zu den einzelnen Themen einander gegenüberzustellen. Solche Diskussionen gingen dem Buch voraus und wir haben uns bemüht, den Hauptkonsens stets zu berücksichtigen. [...] Die Inhalte stellen ein Basiswissen dar, welches im Laufe des Studiums vertieft und durch andere, eventuell sich widersprechende Theorien ergänzt werden sollte. (Kessel/Reimann 2005, Vorwort)

Auf den an dieser Stelle deutlich werdenden Punkt gilt es nachdrücklich hinzuweisen, weil er nach meiner Einschätzung für die Schwierigkeiten beim Erwerb wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten von großer Bedeutung ist. Wenn die Bemühungen von Einführungsbänden und Hochschulveranstaltungen darauf abzielen, das öffentliche, ergebnisorientierte Wissenschaftskonzept zumindest zu Beginn des Studiums zu bestätigen, so hat man es möglicherweise mit einem Fall falscher Fürsorglichkeit zu tun. Den Studierenden wird so der Einstieg in ihr Studium erleichtert, dies aber zu dem Preis, dass sie von einem wenig authentischen Bild von Wissenschaft und wissenschaftlichem Arbeiten ausgehen, das ihnen bei ihrer eigenen wissenschaftlichen Sozialisation letztlich eher im Wege steht als nützt und für die ersten Semester von einer Aufgabe entbindet, die für das wissenschaftliche Arbeiten von Beginn an zentral ist: die Aneignung einer Kontroversenkompetenz.

3. Zur Entwicklung der Kontroversenkompetenz

Unter „Kontroversenkompetenz“ verstehe ich, bezogen auf das wissenschaftliche Schreiben, die Fähigkeit, Fachtexte aus kritischer Distanz zu referieren und zu kommentieren. Grundvoraussetzung des Aufbaus dieser Fähigkeit ist die Entwicklung eines realistischen Bildes von Wissenschaft und wissenschaftlicher Kommunikation, das dessen Vielstimmigkeit und kontroverse Konstitution ernst nimmt. Nur wenn Studierende begreifen, dass und warum die kritische Diskussion für den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess zentral ist, können sie auch verstehen, dass und wie sie sich an dieser Diskussion beteiligen sollen und können:

Der Wahrheit kann man [...] nur näher kommen – dies ist das Grundprinzip der Hypoplese –, wenn man sich von dem Wahn befreit, jemals von vorne anfangen zu können, erkennt, daß man immer schon in den laufenden Diskurs hineingeboren ist, sieht, wie diese Richtungen verlaufen, und lernt,

sich bewußt, verstehend und kritisch auf das zu beziehen, was die Vorredner gesagt haben. (Assmann 1992, 287)

Die empirische Untersuchung von Seminararbeiten zeigt, dass Studierende in ihrem Umgang mit der Fachliteratur einen Entwicklungsprozess durchlaufen, der mit den Begriffen „Reproduktion“, „Reflexion“ und „Kritik“ gekennzeichnet werden kann (vgl. Steinhoff 2007, 319). Dieser Prozess ist von einem zunehmenden Gebrauch von Mitteln der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1993) begleitet, im Besonderen solcher sprachlicher Mittel, die der Bezugnahme auf Fachtexte dienen. Um diesen Aneignungsprozess exemplarisch zu beschreiben, werden im Weiteren drei Auszüge aus Seminararbeiten derselben Studentin vorgestellt. Die Auszüge stammen aus ihrer zweiten, dritten und sechsten Arbeit.

Zu Beginn des Studiums dominiert eine passive, unkritische Übernahme fachlicher Inhalte. Das fachliche Wissen wird als Sammlung von Wahrheiten aufgefasst. Die Studierenden sind vorwiegend darauf bedacht, das Gelesene korrekt wiederzugeben. Die fremden Äußerungen werden oft im Wortlaut übernommen. Im folgenden Beispiel werden sogar die Fachtermini „zitiert“. Teilweise, wie in diesem Auszug, ist zu beobachten, dass fremde Textinhalte einfach im Indikativ referiert werden. Dies spricht ebenfalls dafür, dass hier das öffentliche Wissenschaftskonzept antizipiert wird, nach dem Fachtexte sicheres Wissen vermitteln, dessen Darstellung keiner Distanz und Kritik bedarf:

Ebenfalls im Rahmen der alternativen Methoden häufig erwähnt, ist die Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts durch „Einbeziehung von nonverbalen und paraverbalen Elementen“ wie z. B. „Gestik, Mimik, Suprasegmentalia, Musik“ oder auch „spezifische Visualisierungen.“ [FN] Hierdurch **wird** der Lernstoff noch **vertieft** und **anschaulicher gemacht**; außerdem **besitzt** eine Sprache neben den Lauten der verbalen Kommunikation auch grundsätzlich eine mehr oder weniger starke Gestik und Mimik, die es genauso zu erlernen gilt wie das Sprechen an sich. Alternative Lehrmethoden **basieren** häufig weniger auf „sprachwissenschaftlich/spracherwerblichen Begründungen“ als auf z. T. „weltanschaulichen“, z. T. „esoterischen“ oder „psychologischen“ (u.a.) Ansichten. [FN] (2. Arbeit, 2. Semester, Deutsch als Fremdsprache)

Im weiteren Verlauf des Studiums verändern die Lerner ihre Haltung zur wissenschaftlichen Kommunikation. Die fremde Rede wird nun nicht mehr nur reproduziert, sondern reflektiert. Die Studierenden treten in ihrem Text nun als Moderatoren der Forschung auf, die verschiedene Stimmen zu Wort kommen lassen und einzuordnen wissen. Dies schlägt sich auch in einer Verwendung domänentypischer sprachlicher Muster nieder. Die betreffende Studentin gebraucht beispielsweise mehrere Male das für diese Zwecke einschlägige Muster N [Quelle] & V & Zitat. Ihr ist nun bewusst, dass es einen Unterschied macht, auf welchen Forscher und welchen Text man sich bezieht. Zudem bemüht sie sich um eindeutige Kategorisierungen und bisweilen auch Bewertungen von Forscherhandlungen („Er sagt sehr deutlich, was ...“). Das Ausdrucksrepertoire ist jedoch noch begrenzt und ausbaufähig. Im vierten und auch im letzten Satz zeigt sich zudem, dass die Studentin noch Schwierigkeiten hat, zitierte Äußerungen durchgehend als fremd zu kennzeichnen:

Leibfried sieht sehr enge Kriterien für das Wesen der Fabel vor. **Er sagt** sehr deutlich, was seiner Meinung nach in einer Fabel enthalten sein sollte und was über den Rahmen seiner Fabeltheorie hinausgeht. So **setzt er** z. B. ein sehr eingeschränktes Inventar für eine Fabel **voraus**. Dazu **gehören** in erster Linie Tiere, aber auch Pflanzen und unbelebte Naturgegenstände, alle anderen Figuren, wie Götter, Menschen und andere nicht unter seine Kategorie fallenden Wesen und Gegenstände, **schließt er** als mögliche Fabelwesen **aus**. Dies **begründet er** damit, daß das Wesen einer Fabel nicht nur eine lehrhafte Erzählung mit Moral ist, dieses Kriterium kann ja auch durchaus von Göttern, Menschen, u. ä. erfüllt werden, sondern daß gerade das Inventar, nämlich zumeist Tiere, denen ein bestimmter Charakter zugesprochen wird, das Wesen der Fabel ausmachen. Diese,

dem Leser meist bekannten Tiere nämlich, geben der Fabel durch ihren vorgegebenen Charakter bereits eine Handlung vor, die ansonsten bei der Fabel eher im Hintergrund steht.
(3. Arbeit, 3. Semester, Literaturwissenschaft)

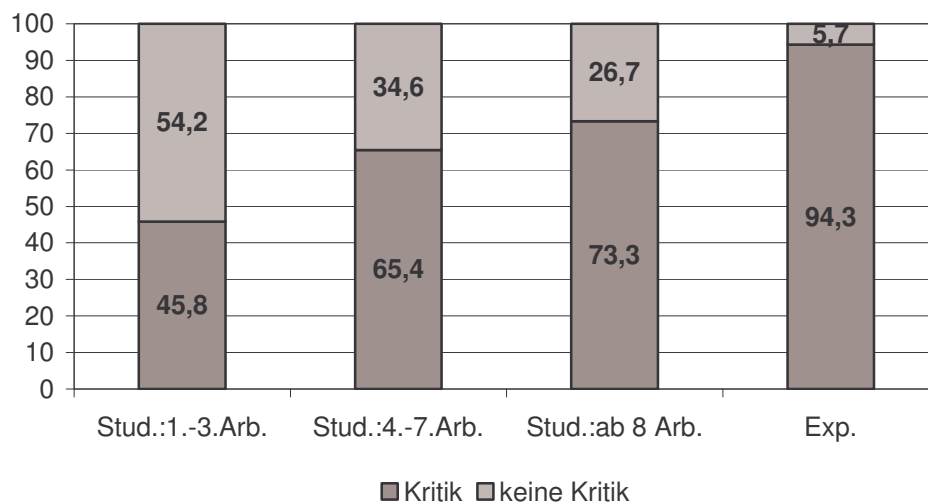
Gegen Ende des Studiums verändert sich die Art und Weise des Umgangs mit Fachliteratur ein weiteres Mal. Verschiedene Forschungspositionen werden nun, wie im folgenden Beispiel, vergleichend referiert, diskursiv eingeordnet und kritisch kommentiert. Wissenschaft wird in ihrer Vielstimmigkeit wahrgenommen und so im eigenen Text auch dargestellt. Die Studierenden, denen dies gelingt, nehmen wenigstens ansatzweise die Rolle eines Forschers ein und verfügen zudem über die dafür erforderlichen sprachlichen Mittel. Der Ausschnitt weist die Studentin als kompetente, im Umgang mit der Forschungsliteratur souveräne Textproduzentin aus. Mit Formulierungen wie „stärker als Krumm grenzt Allwright ... ab“ gelingt es ihr, die referierten Positionen anschaulich zu kontrastieren:

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß **Krumm** in der Interaktion eine **Chance sieht**, den Unterricht und das Verhalten zwischen Lernern und Lehrern zu verbessern, indem durch gezielt eingesetzte Metakommunikation auf Schwächen des Unterrichts aufmerksam gemacht wird und sich die Lerner und Lehrer ihres Lern- bzw. Lehrstils bewußt werden und ihn gegebenenfalls ändern können. Die Interaktion ist **bei Krumm** also eher Mittel zum Zweck. Hierin **unterscheidet er sich** stark **von Allwright, der** nur wenige Jahre später die Interaktion **als** den wesentlichen Bestandteil des Unterrichts **sieht. Nach Allwright** ist Fremdsprachenunterricht ohne Interaktion gar nicht möglich. Der Interaktion wird hier also mehr Gewicht gegeben, was sich zudem auch an Allwrights detaillierter Behandlung des Begriffs Interaktion/Interaktionsbewältigung zeigt. Stärker als Krumm **grenzt Allwright** die Begriffe Kommunikation und Interaktion **ab** und **distanziert sich** auch **vom** rein „Kommunikativen Unterricht“.
(6. Arbeit, 6. Semester, Deutsch als Fremdsprache)

Ein weiteres, ebenso spezielles wie interessantes Phänomen des Erwerbs wissenschaftssprachlicher Mittel zur kritisch-distanzierten Darstellung von Forschungspositionen ist der Gebrauch des Verbs „behaupten“. Im WAHRIG-Wörterbuch (2005: 248) ist zu diesem Verb zu lesen:

be'haup·ten (V; hat) **1** <V. t.> überzeugt, nachdrücklich aussprechen, sehr bestimmt vertreten, für wahr erklären, versichern, ohne es beweisen zu können; erfolgreich verteidigen, behalten, aufrechterhalten; er behauptete, mich (nicht) gesehen zu haben; das Feld ~ den Kampf gewinnen, <meist > sich durchsetzen; seine Meinung seinen Standpunkt, seine Stellung ~; das kannst du nicht einfach ~, wenn du es nicht beweisen kannst!, du willst doch nicht etwa ~, dass ...; er behauptet steif und fest, [...].

Professionelle Wissenschaftler verwenden dieses Verb in ihren Texten bei der Bezugnahme auf die Fachliteratur fast ausschließlich in einer speziellen Gebrauchsweise: „versichern, ohne es beweisen zu können“. Das Verb wird also dann verwendet, wenn der Verfasser gegenüber dem Referierten eine zweifelnde oder sogar ablehnende Haltung einnimmt. Studierende dagegen erfahren von dieser Bedeutungsspezifizierung erst im Verlaufe ihrer wissenschaftlichen Schreibsozialisation. In den ersten Semestern gebrauchen sie es noch mehrheitlich, um sich neutral oder zustimmend auf einen Fachtext zu beziehen:



Erhebung am Studententexte-Korpus und Expertentexte-Korpus – Gebrauch des Verbs „behaupten“ (prozentuale Verteilung)

(Anmerkung: „Stud.“ = studentische Texte, „1.-3. Arb.“ = 1. bis 3. im Studium verfasste Arbeiten, 4.-7. Arb.“ = 4. bis 7. im Studium verfasste Arbeiten, „ab 8. Arb.“ = ab der 8. Arbeit verfasste Arbeiten, „Exp.“ = Expertentexte)

Diese Beobachtung verdeutlicht exemplarisch, wie die Studierenden im Laufe ihrer wissenschaftlichen Schreibentwicklung lernen, die domänentypische Funktion bestimmter wissenschaftlicher Sprachmittel zu erfassen und für ihre Texte zu nutzen. Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass nur ein Teil der Studierenden so weit kommt und dass der andere Teil kein professionelles Niveau erreicht oder sogar an den universitären Schreibanforderungen scheitert. Zum anderen ist zu beachten, dass auch die leistungsstarken Studierenden meist sehr viel Zeit benötigen, um akzeptable wissenschaftliche Texte schreiben zu lernen. In hochschuldidaktischer Perspektive stellt sich ausgehend von dieser und den zuvor dargelegten Beobachtungen die Frage, wie die Entwicklung von Kompetenzen zur vergleichenden und kritisch-distanzierten Bezugnahme auf Fachtexte schon früh gefördert werden kann. Ein diesem Zweck dienendes Konzept stelle ich im Folgenden vor, das „Minimalmodell des wissenschaftlichen Streits“.

4. Das Minimalmodell des wissenschaftlichen Streits

Wie können Studierende dazu ermutigt und in die Lage versetzt werden, Forschungsliteratur mit kritischem Blick zu diskutieren? Folgt man einem Ergebnis von Pohl (2007, 323), so ist dafür die „entwicklungslogisch entscheidende Grenze“ zu überschreiten, die „zwischen Formulierungsübernahme und eigenständigem Formulieren“ liegt. Die Studierenden müssen lernen, sich von den gelesenen Fachtexten zu lösen, und sprachliche Werkzeuge entwickeln, mit denen sie eigenständig auf die Literatur Bezug nehmen können. Die an deutschen Universitäten für diese Zwecke vorgesehene Form des *Exzerpts* scheint dafür nur wenig geeignet zu sein:

Wenn es nicht gelingt, nach welchen Kriterien auch immer eine Kondensierung vorzunehmen, wenn es also nicht gelingt, „Wichtiges“ von „Unwichtigem“ zu scheiden, so endet das Exzerpt in der Abschrift. Dann hat der Exzerpierende alles, was der Schreibende produziert hat, reproduziert; er ist alles dessen habhaft geworden. Angeeignet aber hat er es sich nicht. Vielmehr ist das Exzerpt

zu einer mechanischen Reproduktion verkommen, die dem Lernenden günstigstenfalls die Illusion des Wissensbesitzes vermittelt. (Ehlich 2003, 20)

Das Exzerpt ist üblicherweise auf die Wiedergabe eines *einzelnen Fachtextes* ausgerichtet. Im Vordergrund steht die *korrekte Reproduktion* fachlicher Inhalte. Dieses Vorgehen verstärkt letztlich die am Studienanfang vorherrschende Auffassung von Studierenden, beim wissenschaftlichen Schreiben gehe es v. a. darum, „Fakten“ zusammenzufassen. Eine Alternative zum Exzerpt ist das, wie ich es nennen möchte, „Minimalmodell des wissenschaftlichen Streits“, das sich v. a. in Studienanfänger richtet und an Konzeptionen von Feilke (2002) und Ruhmann (2003) angelehnt ist.

Das Modell nimmt explizit auf den kontroversen Charakter der wissenschaftlichen Kommunikation Bezug. Es werden mindestens zwei Texte vergleichend referiert und kommentiert, die zu einem bestimmten Thema konträre Positionen beziehen. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Einsicht, dass erst das Vergleichen und Kontrastieren verschiedener Texte kritisch macht und Denk- und Schreibverfahren herausfordert, die für das wissenschaftliche Schreiben besonders wichtig sind, z. B. die Trennung relevanter von weniger relevanten Inhalten, die Ermittlung von Argumentationsstrukturen, die Suche nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten verschiedener Positionen, die Herstellung von Querbezügen zwischen den Quellen im eigenen Text sowie die Bewertung der Positionen. Es ist der Textvergleich, der zu einer aktiven und kritischen Lese- und Schreibhaltung führt: „Wo es (wenigstens zwei) verschiedene Positionen gibt, muss der Leser als Autor auch selbst Farbe bekennen. Er muss zum Mindesten zwischen den verschiedenen Autoren und sich selbst unterscheiden und für das eigene Schreiben jeweils deutlich machen, ‚wer spricht‘.“ (Feilke 2002, 60)

Zur Durchführung des Konzeptes bietet es sich an, den Lese- und Schreibprozess in seine Kernelemente aufzuspalten und den Studierenden so die Gelegenheit zu geben, jedes dieser Elemente bewusst zu erproben: „Je aktiver der Umgang mit dem Text ist, umso erfolgreicher ist das Lernen.“ (Hackenbroch-Krafft/Parey 1996, 131) Die Übung sollte vorzugsweise im Rahmen eines Kurses stattfinden, in dem die Studierenden die Möglichkeit zur kooperativen Textproduktion und damit auch zu einem fortwährenden gegenseitigen Feedback haben. Als Textgrundlage (für Linguistik-Studierende) eignet sich z. B. eine (schon etwas ältere) Kontroverse zwischen Hans-Martin Gauger und Florian Coulmas zu der Frage, ob es „unwahre Wörter“ gibt (dokumentiert in OBST 33/1986).

Der Ablauf der Übung ist an den folgenden fünf Schritten orientiert. Nach und nach entsteht ein vergleichendes, kritisches Referat:

1. Die beiden Texte werden gelesen und auf ihre Hauptaussagen reduziert. Für jeden Absatz beider Texte wird jeweils ein zusammenfassender Satz formuliert. Hier geht es vorwiegend um den fachlichen Inhalt der Texte, d. h. um die Frage, *was die Verfasser sagen* (vgl. Ruhmann 2003, 215). Die Studierenden erschließen die wesentlichen Informationen beider Texte und halten sie schriftlich fest.
2. Auf der Grundlage der Hauptaussagen werden die Texte einzeln in die Form zweier fließender Kurzzusammenfassungen gebracht. Hier geht es nun auch um die wesentlichen Texthandlungen, d. h. um die Frage, *was die Verfasser tun* (ebd.). Die Studierenden arbeiten diese Handlungen aus den Texten heraus und benennen sie in ihren Zusammenfassungen.
3. Beide Zusammenfassungen werden in einem vergleichenden Referat zusammengeführt, das die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Positionen verdeutlicht. Die Studieren-

den setzen die Inhalte der Texte und die Handlungen der Verfasser zueinander in Beziehung, sie stellen also heraus, *was die Verfasser im Vergleich sagen und tun*.

4. Das vergleichende Referat wird durch kritische Kommentare ergänzt. Die Studierenden beziehen an dafür geeigneten Stellen gezielt und begründet Position, indem sie sich z. B. der Position eines der beiden Verfasser anschließen oder eine eigene, dritte Position entwickeln. Sie stellen dar, *was sie vom Sagen und Tun der Verfasser halten*.
5. Der Text wird überarbeitet und in eine Schlussfassung gebracht.

Eine zentrale Rolle bei dieser Übung spielt die Alltägliche Wissenschaftssprache. Alltäglich wissenschaftssprachliche Mittel stützen das individuelle Schreiben, weil sie eine focussierte Bezugnahme auf Fachtexte fördern und im eigenen Text die Kontextadäquatheit der Bezugnahme sichern. Der skizzierte Übungsablauf lässt die Relevanz solcher Mittel deutlich hervortreten. Insbesondere zur Benennung der Verfasserhandlungen sowie zur Ausformulierung der eigenen Position benötigen die Studierenden geeignete wissenschaftssprachliche Werkzeuge. Diese Werkzeuge können vorgegeben oder auch gemeinsam gesammelt werden. Wichtig ist, dass sie nicht schon zu Beginn der Übung, sondern an den jeweils passenden Stellen eingebracht werden, dann also, wenn für die Studierenden die eigene Formulierungsarbeit ansteht und ersichtlich ist, welche Funktion sie für die Textproduktion haben. Einige dieser sprachlichen Werkzeuge sind im Folgenden aufgelistet:

Ausformulierung der Verfasserhandlungen	„X schreibt“, „X sagt“, „laut Y“, „X zufolge“, „Y weist darauf hin“, „nach X“, „vgl. X“, „Y nimmt an“...
Ausformulierung der Verfasserhandlungen im Vergleich	„Während X meint..., geht Y davon aus“, „Anders als Y nimmt X an“, „X widerspricht Y“, „im Gegensatz zu X“ ...
Kritischer Kommentar	„X behauptet“, „Y vermutet“, „X betont mit Recht“, „X stellt die fragwürdige These auf“, „Y begnügt sich mit“, „X berücksichtigt nicht“, „Y übersieht“, „X verkennt“, „X vernachlässigt“, „Ich schließe mich X an“, „meines Erachtens“, „nach meiner Ansicht“...

Im Zuge der Übung erfahren die Studierenden, dass der Gebrauch wissenschaftssprachlicher Mittel ihrem Denken und Schreiben entscheidend auf die Sprünge helfen kann. Sie erkennen, dass diese Mittel nützliche Textproduktionswerkzeuge sind, von denen sie bei ihren weiteren wissenschaftlichen Schreibvorhaben immer wieder Gebrauch machen können.

Eine Stärke dieses didaktischen Konzeptes besteht darin, dass es nicht einseitig nur auf den Schreibprozess oder nur das Schreibprodukt bezogen ist, sondern Prozess und Produkt sinnvoll miteinander verbindet. Die Prozessorientierung wird durch die Zerlegung und gemeinsame Bearbeitung der einzelnen Produktionsschritte gewährleistet, die Produktorientierung durch die Einbeziehung wissenschaftssprachlicher Mittel und die Ausrichtung auf die maßgeblichen Funktionen und Konventionen des vergleichenden Referats.

Die so erfolgende Auseinandersetzung mit der kontroversen Konstitution der Wissenschaftskommunikation zielt darauf ab, Lernprozesse zu fördern, deren Relevanz über

Aspekte der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten hinausreicht und die wissenschaftliche Sozialisation im Allgemeinen betrifft. Studierende werden dafür sensibilisiert, dass es beim wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten letztlich darauf ankommt, sich auf der Grundlage intensiver Lektüre selbst in die Fachdiskussion einzubringen, eine eigene Haltung und eigene Positionen zu entwickeln, mit anderen Worten: selbst zum Forscher zu werden.

5. Literatur

- Assmann, J. (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Augst, G. et al. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/Main et al.
- Bühler, K. (1934/1978): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Frankfurt/Main/Berlin/Wien.
- Ehlich, K. (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19. 13-42.
- Ehlich, K. (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, K./Steets, A. (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York. 13-28.
- Ehlich, K./Steets, A. (2003): Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In: Dies. (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York. 129-154.
- Feilke, H. (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: Praxis Deutsch 176. 58-66.
- Fleck, L. (1935/1999): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. 4. Auflage. Frankfurt/Main.
- Fritz, G. (2004): Texte schreiben im Studium. CD-Rom. Universität Gießen.
- Fritz, G. (2005): First person singular in 17th century controversies. In: Barrotta, P./Dascal, M. (Hgg.): Controversies and subjectivity. Amsterdam/Philadelphia. 235-250.
- Furchner, I./Ruhmann, G./Tente, C. (1999): Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In: Kruse, O. / Jakobs, E.-M. / Ruhmann, G. (Hgg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied/Kriftel, 61-72.
- Hackenbroch-Krafft, I./Parey, E. (1996): Training Umgang mit Texten. Fachtexte erschließen, verstehen, auswerten. Stuttgart/Dresden.
- Hermanns, F. (1988): (1988): Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. In: Der Deutschunterricht 4. 69-81.
- Kessel, K./Reimann, S. (2005): Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. Tübingen/Basel.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H. / Ludwig, O. (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin et al. 587-604.
- Kruse, O./Jakobs, E.-M. (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, O./Jakobs, E.-M./Ruhmann, G. (Hgg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied/Kriftel/Berlin, 19-34.
- OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) 33 (1986).
- Ortner, H. (2000): Schreiben und Denken. Tübingen.
- Pohl, T. (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen.
- Pospiech, U. (2005): Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. Frankfurt/Main et al.
- Ruhmann, G. (2003): Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: Ehlich, K./Steets, A. (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York. 211-231.
- Schindler, K./Lehnen, K./Jakobs, E.-M. (2006): Konzeptualisierung von Wissenschaft und Kontroverse bei Schülern und Studierenden. In: Liebert, W. A./Weitze, M.-D. (2006); Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion. Bielefeld. 81-94.
- Steinhoff, T. (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studierenden und Experten. Tübingen.

- Stichweh, R. (1992): The Sociology of Scientific Disciplines: On The Genesis and Stability of the Disciplinary Structure of Modern Science. In: Science in Context 5/1. 3-15.
- Volmert, J. (2000) (Hg.): Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge. 4. Auflage. München.
- WAHRIG (2005): Deutsches Wörterbuch. Mit einem „Lexikon der deutschen Sprachlehre“. Neu hg. von R. Wahrig-Burfeind. Gütersloh/München.
- Weitze, M.-D./Liebert, W. A. (2006): Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft – Probleme, Ideen und zukünftiger Forschungsfelder. In: Liebert, W. A./Weitze, M.-D. (2006): Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion. Bielefeld. 7-18.