

Audrey François

Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

am Beispiel von Abschlussarbeiten
französischer Studierender

**Dissertation im Fachbereich 3 der Universität Siegen:
Sprach- und Literaturwissenschaften**

**Betreuer der Arbeit: Prof. Dr. Burkhard Schaeder
Siegen, im Juli 2004**

© Audrey François 2004
Alle Rechte bei der Verfasserin

urn:nbn:de:hbz:467-717

Vorwort

Die vorliegende Publikation ist eine überarbeitete Version meiner Doktorarbeit, die vom Fachbereich 3 der Universität Siegen 2003 angenommen wurde. Es war mir aus zeitlich-organisatorischen Gründen nicht mehr möglich, die Publikationen zu berücksichtigen, die später veröffentlicht wurden, so z.B. die im Literaturverzeichnis nachgetragenen Bücher von Starke, Günter/ Zuchewitz, Tadeus und Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hrsg.).

Zahlreiche Personen haben mich auf ihre Weise, entweder fachlich, sprachlich, moralisch oder finanziell während meiner Doktorarbeit unterstützt. Ich möchte mich an dieser Stelle bei ihnen bedanken.

Mein besonderer Dank gehört dem Betreuer meiner Arbeit, Herrn Prof. Dr. **Burkhard Schaeder**, der mir stets fachlich geholfen hat. Ich bin ihm auch sehr dankbar dafür, dass er mir ermöglicht hat, wichtige Erfahrungen durch die Mitarbeit in wissenschaftlichen Projekten und Lehrveranstaltungen zu sammeln.

Fachliche Unterstützung erhielt ich auch von Frau Dr. **Karin Müller**, deren nützliche Ratschläge mir sehr geholfen haben.

Die Durchführung meiner Pilotstudie wäre ohne die Unterstützung der Deutschabteilung der Universität Angers nicht möglich gewesen. An dieser Stelle möchte ich mich besonders bei Frau Prof. Dr. **Françoise Taylor**, Herrn Prof. Dr. **Jacques Gandouly** und Herrn Prof. Dr. **Manfred Eggert** bedanken für ihre Hilfsbereitschaft, in die Archive der Deutschabteilung Zugang bekommen zu haben und auch für die wichtigen schriftlichen und mündlichen Austausche. Wichtige Unterlagen haben Herr **Michel Guémard** und Herr **Samuel Boussion** für mich vorbereitet.

Ein besonders herzliches Dankeschön sage ich **Anton Werner**, der meine Doktorarbeit unermüdlich sprachlich verbessert und mir moralische Unterstützung gegeben hat. Ich weiß, dass ich meine Fortschritte im sprachlichen Ausdruck des Deutschen besonders ihm zu verdanken habe. Für das Technische bedanke ich mich ganz herzlich bei **Matthias Jochum**.

Zu herzlichem Dank bin ich auch Herrn **Jochen Eickbusch**, dem Leiter des Akademischen Auslandsamtes der Universität Siegen verpflichtet, der mir während meiner Doktorarbeit ermöglicht hat, durch eine wissenschaftliche Teilzeitstelle meinen Horizont zu erweitern und erste berufliche Erfahrungen zu sammeln. Ich bin ihm auch sehr dankbar dafür, dass er mir den Aufbau neuer Kurse für die Vermittlung des wissenschaftlichen Arbeitens für ausländische Studierende anvertraut hat.

Zum Schluss möchte ich die Personen erwähnen, die mir stets zur Seite standen und ohne deren Unterstützung und Geduld eine solche langatmige Arbeit bestimmt nicht hätte zustande kommen können, v.a. **meine Eltern** und meinen Freund **Wieland**.

Siegen, im Juli 2004

Audrey François

Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort</i>	3
1. Einleitung	10
1.1 Gegenstand und Ziel der Untersuchung	10
1.2 Aufbau der Untersuchung	11
1.3 Stand der Forschung	13
1.3.1 Was heißt „Schreiben“?	13
1.3.2 Schreiben im DaF-Unterricht	15
1.3.3 Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben	17
2. Wissenschaftliches Schreiben als Lehr-/Lernziel im universitären DaF-Studium	19
2.1 Wissenschaftliches Schreiben	19
2.1.1 Gegenstandsbestimmung	19
2.1.2 Versuch einer Begriffsbestimmung	20
2.1.3 Universitäre Textsorten	21
2.2 Deutsch als Fremdsprache im Ausland	22
2.2.1 Anforderungen	22
2.2.2 Status von Deutsch als Fremdsprache	23
2.3 Germanistik-Studium und DaF-Studium	25
2.3.1 Germanistik-Studium	25
2.3.2 DaF-Studium	26
Inhalte des DaF-Studiums	27
Lehr-/Lernziele im universitären DaF-Studium	28
2.4 Curricularer Stellenwert des Schriftspracherwerbs	29
2.5 Ziele und Methoden der Schriftsprachvermittlung	30
2.5.1 Schreiben	30
2.5.2 Zusatzangebote	33
Schreibkurse und Seminare zum wissenschaftlichen Schreiben	33
Schreibberatungen, Sprechstunden und Sprachtelefon	34
2.6 Lehr-/Lernmaterialien für die Vermittlung bzw. den Erwerb der deutschen Schriftsprache im Bereich DaF	35
2.6.1 Lehr-/Lernbücher bzw. –werke	35
2.6.2 Fachzeitschriften, Sammelbände und Jahrbücher DaF	35
2.6.3 Wörterbücher	36
2.6.4. Grammatiken	37
2.6.5 Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben	37
2.6.6 Internet	38
2.7 Kulturabhängige Besonderheiten des wissenschaftlichen Schreibens	39
2.7.1 Das Kommunizieren in der Fremdsprache	39
2.7.2 Kulturspezifisches Schreiben	40
2.8 Schwierigkeiten ausländischer Studierender beim Schreiben im DaF-Studium ...	45
2.9 Welche Hilfen?	49

3. Wissenschaftliches Schreiben im universitären DaF-Studium in Frankreich.....	51
3.1 Deutsch als Fremdsprache in Frankreich.....	51
3.2 Das Interesse am wissenschaftlichen Schreiben in Frankreich	52
3.3 Typologische Merkmale französischer Wissenschaftstexte.....	54
3.3.1 Die Haupttexte.....	55
3.3.2 Die Nebentexte	57
3.3.3 Der sprachliche Ausdruck	57
3.4 Schulische Textproduktion in der Muttersprache Französisch.....	59
3.4.1 Ecole primaire	60
3.4.2 Collège	61
3.4.3 Lycée	63
3.4.4 Das Fach Französisch im <i>baccalauréat</i>	64
3.5 Schulische Textproduktion in der Fremdsprache Deutsch	65
3.5.1 Collège	66
3.5.2 Lycée	67
Lehrpläne.....	67
Das Fach Deutsch im <i>baccalauréat</i>	68
3.6 Verlauf des universitären DaF-Studiums in Frankreich.....	69
3.6.1 Eingangsvoraussetzungen zum Studium	69
3.6.2 Ablauf des Germanistik-Studiums in Frankreich.....	70
3.7 Lehr-/Lernmaterialien für die Vermittlung bzw. den Erwerb der deutschen Schriftsprache in Frankreich	71
3.7.1 Lehr-/Lernbücher	71
In der Schule.....	71
An der Universität	74
3.7.2 Wörterbücher.....	74
3.7.3 Grammatiken	76
3.8 Universitäre Textsorten in der Muttersprache Französisch	77
3.9 Universitäre Textsorten in der Fremdsprache Deutsch	78
3.9.1 Deug 1 ^{ère} année.....	78
3.9.2 Deug 2 ^{ème} année	80
3.9.3 Licence	81
3.9.4 Maîtrise.....	82
3.10 Überblick.....	83
3.10.1 In der Muttersprache	83
3.10.2 In der Fremdsprache.....	84
3.10.3 Resümee	86
3.11 Schwierigkeiten französischer Studierender beim Schreiben im DaF-Studium..	89
4. Modellierung des wissenschaftlichen Schreibens.....	92
4.1 Modelle des Schreibprozesses in der Muttersprache.....	92
4.1.1 Die Modelle von Hayes und Flower	92
4.1.2 Ludwigs Modell	94
4.1.3 Deschênes' Modell.....	98
4.1.4 Methoden.....	101
4.2 Modelle des Schreibprozesses in der Fremdsprache	102

4.2.1 Fragestellungen	102
4.2.2 Krings' Modell	105
4.2.3 Börners Modell.....	107
4.2.4 Hypothesen.....	108
4.3 Ontogenese der Schreibkompetenzen.....	110
4.3.1 In der Muttersprache	110
4.3.2 In der Fremdsprache.....	112
4.4 Anforderungen an wissenschaftliche Texte	114
4.4.1 Die Form	114
4.4.2 Das Inhaltliche.....	114
4.4.3 Das Sprachliche.....	116
5. Pilotstudie	118
5.1 Untersuchungsweg	118
5.1.1 Ziel und Methode	118
Erhebung der Daten.....	118
Datenaufbereitung und -auswertung	119
Das Gespräch mit der Leiterin der Deutschabteilung von Angers.....	119
5.1.2 Analyseraster.....	120
5.1.3 Hypothesen.....	124
Thema und Rahmenbedingungen.....	124
Inhalt.....	124
Aufbau.....	125
Sprache.....	125
5.2 Angers.....	126
5.2.1 Das Umfeld	126
Germanistik.....	127
Aufenthalte im Ausland	128
5.2.2 Bibliothek der Universität Angers.....	128
5.2.3 Das Schreiben.....	130
Textsorten.....	130
Wissenschaftliches Schreiben	131
5.2.4 Die Probanden	131
Art und Anzahl der Probanden.....	131
Alter.....	132
Niveau	132
5.2.5 Die Texte.....	134
Die Texte in Zahlen.....	134
Prüfungsaufgabe und Thema der Arbeiten.....	136
5.2.6 Ergebnisse	138
6. Ergebnisse der Pilotstudie.....	139
6.1 Thema und Rahmenbedingungen.....	139
6.1.1 Haupttitel.....	139
Erste Begegnung mit dem Haupttitel	139
Bewertung des Haupttitels nach Lesen der Arbeit.....	140
6.1.2 Vorgaben einer wissenschaftlichen Arbeit.....	140
6.1.3 Form der Arbeit.....	141
Informationen auf dem Deckblatt	141
Layout.....	141

6.2 Textinhalt	142
6.2.1 Eingrenzung	142
Bestimmung und Eingrenzung	142
Abgrenzung	143
6.2.2 Methodische Aufbereitung des Themas	144
6.2.3 Literatur	145
Bibliographie	145
Zitate und Paraphrasen	147
Bewertung der Literatur	148
6.2.4 Sachliche Kompetenz	149
6.3 Textaufbau	151
6.3.1 Die Textteile Einleitung, Inhaltsverzeichnis und Schlusswort	151
Einleitung	151
Inhaltsverzeichnis	153
Schlusswort	156
6.3.2 Der Hauptteil	159
Gliederungssignale	159
Zwischen-Konklusionen	161
Satzübergänge und Kapitelanfänge	161
6.3.3 Argumentation und Definition	163
Argumentation	163
Definition	164
6.4 Sprache	166
6.4.1 Subjektivität	166
Schreiberpräsenz	166
Stellungnahme	167
6.4.2 Einbeziehung der Lesenden	169
Leseransprache	169
Fragen	170
Lesersteuerung	171
6.4.3 Grammatik	173
Satzbau	173
Konjunktionen	175
Modus des Verbuns	176
Der Gebrauch des Passivs	179
6.4.4 Lexik	180
Terminologie	180
Orthographie	183
Abkürzungen	184
6.4.5 Stil	184
Feste Wortverbindungen	185
Rhetorische Figuren	187
6.5 Resümee	188
6.5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	188
Thema und Rahmenbedingungen	188
Textinhalt	189
Textaufbau	190
Sprache	191
6.5.2 Verifizierung und Interpretation der ersten Ergebnisse	193
6.5.3 Didaktische Vorschläge	194

<i>7. Schlusswort und Ausblick</i>	197
8. Literaturverzeichnis	199
8.1 Forschungsliteratur	199
8.2 Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten	212
8.2.1 Deutsche Anleitungen	212
8.2.2 Französische Anleitungen	213
8.3 Lehr-/Lernmaterialien	214
8.3.1 Wörterbücher.....	214
8.3.2 Grammatiken.....	214
8.3.3 Lexika, Einführungen, Übungsbücher	215
8.4 Richtlinien und Studienordnungen	215
8.5 Bibliographien	216
8.6 Internet	216
<i>9. Tabellenverzeichnis</i>	<i>218</i>
<i>10. Abbildungsverzeichnis</i>	<i>219</i>
<i>Anhang</i>	<i>220</i>

1. Einleitung

1.1 Gegenstand und Ziel der Untersuchung

Wissenschaftliches Schreiben ist eine Voraussetzung für den Studienerfolg an der Universität; spätestens in der Hausarbeit müssen Studierende den Nachweis liefern, dass sie ein Thema bzw. eine Problematik wissenschaftlich beschreiben können. Jedoch gibt es neuerdings eine Diskussion über diesen Studieninhalt, wissenschaftliche Texte schreiben zu müssen, da sich herausgestellt hat, dass viele Studierende ihr Studium deshalb verlängern oder gar abbrechen, weil sie mit dem wissenschaftlichen Schreiben nicht vertraut sind.

Um so schwieriger ist die Situation für Studierende, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. Hier kommt zur Schwierigkeit wissenschaftlicher Arbeit natürlich noch hinzu, sich in einer Fremdsprache ausdrücken zu müssen.

In der vorliegenden Arbeit geht es vorwiegend um die textuellen Merkmale beim wissenschaftlichen Schreiben und weniger um die grammatikalischen Schwierigkeiten; Letzteres ist nämlich schon Gegenstand zahlreicher Untersuchungen gewesen.

Während die Anzahl der Forscher, die sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben speziell für deutsche Muttersprachler auseinandersetzen, immer weiter wächst, zeigt sich, dass bisher sehr wenige umfangreiche Forschungen über Deutsch als Fremdsprache und vor allem über französische DaF-Lernende vorliegen. Im Rahmen meiner Arbeit soll endlich einmal das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache Deutsch am Beispiel von Abschlussarbeiten französischer Studierender in Frankreich analysiert werden. Es handelt sich hierbei nicht um einen Vergleich zwischen dem deutschen und dem französischen wissenschaftlichen Schreiben.

Herauszufinden ist, wie französische Germanistikstudierende die innere und äußere Form ihrer universitären Abschlussarbeit gestalten. Dabei soll untersucht werden, ob französische fortgeschrittene DaF-Lernende beim wissenschaftlichen Schreiben besondere Schwierigkeiten haben, die nicht allen DaF-Lernenden gemeinsam sind, sondern aus der Schreibtradition der Franzosen, also kulturspezifisch, erklärt werden müssen.

Es ist notwendig, hier im Voraus zu erklären, auf welche Weise die Ergebnisse zustande kommen sollen. Im Laufe der Arbeit werden nämlich drei Methoden angewandt: Die erste Methode basiert auf theoretischen Überlegungen, die zweite auf Umfragen und die dritte auf einer Pilotstudie. Die genaue Sichtung der Sekundärliteratur ist eine obligatorische Etappe meiner Arbeit. Die Sekundärliteratur stellt in der Tat schon zahlreiche Vergleiche und Studien über das kulturspezifische Schreiben (siehe 2.7.2) bereit, welche dabei helfen, erste Schlüsse zu ziehen.

Umfragen und Interviews bieten den Vorteil, direkte Antworten auf bewusst gestellte Fragen zu liefern. In meiner Arbeit verwende ich an zwei Stellen die Ergebnisse von Umfragen: Zuerst in 2.8, um die Schwierigkeiten ausländischer Studierender allgemein beim Schreiben im Studium zu erfahren, und dann in 3.11, um diese Schwierigkeiten auf französische Studieren-

de zu begrenzen. Durch Interviews mit Dozenten und dem Personal der Deutschabteilung der Universität von Angers (*Université d'Angers*) konnte ich auch wertvolle Informationen über das französische Schul- und Universitätssystem und über die Schreiberfahrung der Studierenden bekommen. Die Ergebnisse des wichtigsten Interviews (mit der Leiterin der Deutschabteilung der Universität von Angers, Frau Prof. Taylor) sind in Kapitel 5 nachzulesen.

Durch persönliche Vorkenntnisse aus der Schrifterfahrung in der Schule und durch Recherchen in der entsprechenden Literatur wären bereits Hypothesen möglich. Sie müsste man jedoch mit Vorbehalten bewerten. Um der Wahrheit näher zu kommen, habe ich sieben Abschlussarbeiten französischer Studierender untersucht. Diese Anzahl reicht bestimmt nicht aus, um zu behaupten, dass die Ergebnisse repräsentativ sind; sie genügt jedoch dafür, Ergebnisse zu illustrieren, die im Verlauf der Arbeit gewonnen werden. Insofern kann man von einer induktiven Methode sprechen.¹

An dieser Stelle möchte ich die Bedeutung der in meiner Arbeit vorkommenden technischen und sprachlichen Varianten erklären: Kursiv geschriebene Sätze oder Wörter sind, je nach Kontext, entweder Zitate (in diesem Falle werden sie vom Quellenverweis in Klammern begleitet) oder in französischer Sprache geschriebene Wörter. Die Beispiele der Pilotstudie werden mit der Schriftgröße 10 und der Quellenangabe in Klammern gekennzeichnet, z.B. „(E: 142)“ steht für „Probandin E, Seite 142“.

Bezüglich der Verwendung femininer und maskuliner Formen bei Personen und bestimmten Bezeichnungen beschränke ich mich in dieser Arbeit aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf die maskuline Form, soweit die feminine Form nicht zwingend erforderlich ist.

1.2 Aufbau der Untersuchung

Ich widme bewusst meiner Einleitung viel Raum, weil sie den Lesern im Vorfeld einen Überblick über die vielfach untergliederten einzelnen Teile dieser Arbeit liefern soll. Es folgen deswegen hier Angaben über die Forschungsschritte der Kapitel 2 bis 6. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich dann im Schlusswort (Kapitels 7).

Kapitel 2 definiert zunächst den zentralen Begriff der vorliegenden Arbeit, das *wissenschaftliche Schreiben*, und grenzt dessen Umfeld ein (2.1). Da es insgesamt hauptsächlich um die Schreibproduktion ausländischer Studierender in den Geisteswissenschaften geht, befasst sich 2.2 näher mit dem Bereich Deutsch als Fremdsprache. 2.3 klärt den Unterschied zwischen Germanistik-Studium und DaF-Studium. 2.4 unterstreicht die Beschränkung der vorliegenden Arbeit auf die Schriftsprache und begrenzt den curricularen Stellenwert des Schriftspracher-

¹ Eine **deduktive Hypothese** liegt dann vor, wenn man weiß, daß eine Beziehung zwischen Text und Kontext besteht, deren Art und Richtung in einer konkreten Untersuchung überprüft werden soll. Dagegen werden **induktive Hypothesen** in einer laufenden Untersuchung erst entwickelt, wenn man keine theoriegestützten Kenntnisse über konkrete Zusammenhänge von Text und Kontext besitzt. (Atteslander 1995: 242)

werbs im universitären DaF-Studium. Den Zielen und Methoden des Schriftspracherwerbs ist 2.5 gewidmet. Den Lehr-/Lernmaterialien für die Vermittlung bzw. den Erwerb der Schriftsprache habe ich viel Aufmerksamkeit im Abschnitt 2.6 geschenkt, weil es sich hier um wesentliche Bestandteile des DaF-Angebots handelt. 2.7 wird aufzeigen, inwieweit die unterschiedlichen kulturellen Wurzeln und Umfeld der Schreibweise der Studierenden beeinflussen; dies überprüfe ich durch empirische Untersuchungen. Meine unter Siegener Studierenden durchgeführte Umfrage trägt dazu bei, die Schreibprobleme von ausländischen Studierenden einzugrenzen (2.8) und regt Hilfestellungen an (2.9).

Kapitel 3 erörtert, wie Texte in Frankreich produziert werden, und welche Texte das sind. Dazu ist es sinnvoll, zuerst einmal den Stellenwert von Deutsch als Fremdsprache in Frankreich zu beleuchten (3.1). 3.2 beschäftigt sich mit der Frage, ob in Frankreich das wissenschaftliche Schreiben auch in der Muttersprache als Schwierigkeit erörtert wird und wie der Stand der Forschung dort ist. Anhand von französischen Ratgebern möchte ich dann in 3.3 die wichtigsten Merkmale typischer französischer Wissenschaftstexte zusammenzufassen.

Ich habe natürlich auch vorzustellen, mit welcher Texterfahrung bzw. Textproduktion die jungen Franzosen zu studieren beginnen. Grundlage einer solcher Untersuchung müssen beide Sprachen sein, die Muttersprache Französisch (3.4) und die Fremdsprache Deutsch (3.5). Anschließend stelle ich in 3.6 den Verlauf des Germanistikstudiums in Frankreich dar, was zu einem besseren Verständnis meiner weiteren Untersuchungen führen soll.

Wie in Kapitel 2 werde ich auch in Kapitel 3 die Lehr-/Lernmaterialien nennen, die für den Erwerb und die Vermittlung der deutschen Schriftsprache benutzt werden. Während die Auflistung in 2.6 allgemein für DaF gilt, handelt es sich in 3.7 natürlich nur um die in Frankreich verwendeten Werke. 3.8 wird die Textsorten sichten, welche die französischen Studierenden in ihrer Muttersprache schreiben, 3.9 die, welche sie in der Fremdsprache Deutsch verfassen. In 3.10. wird aufgelistet, welche Textsorten in welchem Abschnitt der Schul- bzw. Hochschullaufbahn geübt werden, mit welchem Ziel und mit welchem Nutzen für die französischen DaF-Lernenden. Dann folgen genauere Beschreibungen der Aufsatzlehre in der Muttersprache und in der Fremdsprache. Das Kapitel 3 endet mit einer zielgerichteten Auswertung der bereits genannten Siegener Umfrage, um zu erfahren, welche Schwierigkeiten gerade französische Studierende im DaF-Studium beim Schreiben haben (3.11).

Kapitel 3 wird somit eine Gesamtschau der Textproduktion bieten, von den Erfahrungen speziell der Franzosen mit wissenschaftlichen Texten berichten und mit ersten Überlegungen zum wissenschaftlichen Schreiben aus der Perspektive der Franzosen abschließen.

Kapitel 4 beschreibt die Bemühungen um Erkenntnisse über den Schreibprozess und über die Genese der Textproduktionskompetenzen. 4.1 erläutert die wichtigsten Modelle des Schreibprozesses in der Muttersprache und deren Methoden. Modelle des Schreibprozesses in der Fremdsprache bringt dann 4.2. Die Ontogenese der muttersprachlichen und auch der fremdsprachlichen Schreibkompetenzen ist Gegenstand von 4.3: Wie eignen sich Muttersprachler bzw. Fremdsprachen-Lerner vom niedrigsten bis zum fortgeschrittenen Stadium Schreibfähigkeiten an und wie entwickeln sie diese?

4.4 bringt im Einzelnen die Anforderungen an wissenschaftliche Texte, was die äußere Form, den Inhalt und die Sprache angeht, und die für das Anfertigen einer wissenschaftlichen Arbeit nötigen Schritte.

Nachdem ich mich in den Kapiteln 2 bis 4 auf theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen berufen habe, bezieht sich ab **Kapitel 5** die vorliegende Arbeit auf meine eigene Pilotstudie. Grundlage dafür sind 7 Abschlussarbeiten (der *mémoire de maîtrise* entspricht in Deutschland der Magister- oder Diplomarbeit), welche französische Germanistikstudierende der Universität Angers in deutscher Sprache geschrieben haben. In 5.1 präsentiere ich hauptsächlich die hier angewandte Untersuchungsmethode, meinen Analyseraster und stelle die ersten Hypothesen auf. In 5.2 beschreibe ich das Umfeld der Abschlussarbeiten, werte Einzelheiten auch statistischer Art aus und präsentiere erste Ergebnisse.

Detaillierte Ergebnisse der Pilotstudie stelle ich erst in **Kapitel 6** vor. Bei der Datenauswertung sind, wie im eigenen Analyseraster angekündigt, Bereiche wie Thema und Rahmenbedingungen (6.1), Textinhalt (6.2), Textaufbau (6.3) und Sprache (6.4) besonders zu beachten. Die durch die Pilotstudie gewonnenen Ergebnisse fasse ich in 6.5 zusammen, vergleiche sie mit der Arbeitshypothese und interpretiere sie. Am Ende dieses wichtigen Kapitels 6 gebe ich Anregungen mit dem Ziel, didaktische Vorschläge für die Verbesserung des universitären Sprachenunterrichts für DaF-Lerner zu erstellen.

1.3 Stand der Forschung

1.3.1 Was heißt „Schreiben“?

Schreibenlernen ist - auch und gerade jenseits des Schriftspracherwerbs - ein langwieriger und anstrengender Prozeß. (Becker-Mrotzek 1997: 27)

Das wissenschaftliche Interesse an die Schriftsprache als Gegenstück zur mündlichen Sprache ist, was die deutsche Sprache betrifft, erst im Laufe der letzten Jahrzehnte richtig wiederbelebt worden. Man hat dann versucht, bestimmte Fragen zu beantworten, z.B. warum man schreibt, was man schreibt, welche Schreibarten es gibt, für wen man schreibt, worum es sich beim Schreiben handelt und wie man das Schreiben lernt. Die letzte dieser Fragen fällt unter die didaktische Kategorie des Schriftspracherwerbs² und soll hier behandelt werden (auf die anderen werde ich später eingehen). Während der Schriftspracherwerb früher die ersten Schreibkompetenzen eines Kindes beschrieb, d.h. die erste Erfahrung mit der Schrift, welche die Schüler bis zum zweiten Grundschuljahr lernten, umfasst dieser Begriff heute auch das Verfassen von Texten.

² Der Schriftspracherwerb umfasst normalerweise sowohl das Erstlesen wie auch das Ersts Schreiben. Berücksichtigt wird hier aber ausschließlich das Ersts Schreiben.

Bei der Analyse des Schriftspracherwerbs für DaF-Lernende ist zunächst zu klären, inwiefern das Schreiben anders gelernt wird als das Sprechen, dann, inwiefern sich das Schreibenlernen eines Kindes in der Muttersprache von dem eines Erwachsenen in der Fremdsprache unterscheidet. Als Antwort auf die erstgestellte Frage ist festzustellen, dass sich die schriftlichen Fähigkeiten von den mündlichen sehr unterscheiden: Während das Sprechen durch Beobachtung und Nachahmung gelernt werden kann, wird das Schreiben durch die Schule, vielleicht auch durch die Eltern und mit viel Praxis und Anstrengungen gelernt und geübt. Kaplan/ Grabe (1996) beschreiben diesen Prozess sogar als eine *technology*³. Die Schriftsprache ist für ein Kind wie eine Fremdsprache: Das Kind kann nämlich kaum von dem Gebrauch machen, was es bisher bei der mündlichen Sprache gelernt hat, weil bei der Schriftsprache andere Planungsstrategien als bei der mündlichen Sprache angewendet werden, z.B. wegen der unterschiedlichen Gedächtniskapazität (beim Verfassen eines Textes soll man öfter auf das Langzeitgedächtnis zurückgreifen) und wegen des unterschiedlichen Verhaltens gegenüber Geschriebenem bzw. einem Gesprächspartner (beim Sprechen ist ein Feedback möglich, beim Schreiben nicht).

Als Antwort auf die zweite Frage, inwiefern sich das Schreibenlernen eines Kindes in der Muttersprache von dem eines Erwachsenen in der Fremdsprache unterscheidet, steht zwar selbstverständlich fest, dass Kinder völlig anders schreiben lernen als Erwachsene, jedoch fällt es schwer, diese Tatsache zu erörtern oder zu vergleichen (vgl. Becker-Mrotzek 1997: 2): Kinder verfügen über keinerlei Vorstellung der Schriftsprache, dafür über eine gewisse Gewandtheit in der mündlichen Sprache; Erwachsene gehen zwar von einem schon in der Muttersprache bekannten Schriftsystem aus, sind aber in der Fremdsprache noch nicht bewandert genug, um vom System zu profitieren.

Es gibt auch Gemeinsamkeiten für beide Parteien: Schreibenlernen ist ein langwieriger und anstrengender Prozess⁴. Während das Kind das Schreiben in seiner eigenen Muttersprache mühsam lernt, da diese Tätigkeit völlig neu ist, brauchen Fremdsprachenlernende das Schreiben natürlich nicht mehr lernen, müssen sich aber in einer für sie fremden Sprache ausdrücken können; es ist also ein anderes Lernen. Diese Anstrengungen hören auch bei Muttersprachlern wie bei Fremdsprachenlernern nicht nach einem bestimmten Alter auf, sondern setzen sich bis zum akademischen Status fort: *Writing - particularly the more complex composing skill valued in the academy - involves training, instruction, practice, experience, and purpose.*“ (Grabe/Kaplan 1996: 3-4). Die Ansprüche an einen schriftlichen Text wachsen mit dem Individuum, da es z.B. über ein größeres Wissen, Gedächtnis und eine breitere Erfahrung verfügt.

In Edmonson und House (1993: 42) ist ein Vergleich zwischen dem L1-Erwerb⁵ und dem Fremdsprachenlernen zu finden, der auf eine Untersuchung von Ellis (1990: 42) zurückgreift.

³ *The logical conclusion to draw from this distinction is that writing is a technology, a set of skills, which must be practised and learned through experience.* (Grabe/Kaplan 1996: 3-4)

⁴ Siehe dazu das Modell für den Entwicklungsprozess der Schriftaneignung bei Kindern von K.B. Günther in: Brügelmann, H. (1986): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz, 32-54

⁵ „L1“ steht für „erste Sprache“ (also Muttersprache), „L2“ steht für „zweite Sprache“, also hier für die Fremdsprache.

Der Vergleich zeigt, dass interne Faktoren wie das Alter, die Sprache, die Motive und das Wissen Einfluss auf den L1-Erwerb haben, während externe Faktoren wie die Zeit, der Input, die Gruppe, das Feedback mehr auf den L2-Erwerb wirken. Die unten abgedruckte Tabelle handelt zwar vom Spracherwerb allgemein, lässt sich jedoch auch auf den Schriftspracherwerb übertragen.

EXTERNE UNTERSCHIEDE	
ZEIT	L1-Lerner hat mehr Zeit: beim Fremdsprachenlernen bleibt Zugang zu Lernmöglichkeiten zeitlich begrenzt.
INPUT	Im Fremdsprachenunterricht wird der Input meistens stark kontrolliert/ strukturiert - beim L1-Lerner nicht.
GRUPPE	Fremdsprachenlernen findet innerhalb einer <i>Lerngruppe</i> statt, L1-Erwerb findet grundsätzlich innerhalb einer schon vorhandenen sozialen Gruppe statt.
FEEDBACK	Mütter und Lehrer gehen auf unterschiedliche Art mit Fehlern um.
INTERNE UNTERSCHIEDE	
ALTER	Fremdsprachenlerner sind älter und normalerweise kognitiv reif: beim L1-Erwerb ist die kognitive Reife noch nicht vollzogen.
SPRACHE	Fremdsprachenlerner beherrschen schon eine Sprache und stellen (möglicherweise) Vergleiche zwischen L1 und L2 an, L1-Lerner nicht.
MOTIVE	Der L1-Erwerb ist stark mit der Sozialisation verbunden: Fremdsprachenlerner besitzen schon soziale Kompetenz.
WISSEN	Kulturelles und allgemeines Weltwissen wird durch den L1-Erwerb ermöglicht bzw. miterworben; beim Fremdsprachenlerner liegt es schon vor.

Tab. 1: Nach Edmonson und House (1993: 42): L1-Erwerb und L2-Lernen im Vergleich

Hier soll in den Vordergrund gerückt werden, wie französische Studierende ihre schriftlichen Fähigkeiten in der deutschen Sprache in Frankreich erworben haben. Aus der Tabelle oben kann man ableiten, dass Mutter- (L1) und Fremdsprache (L2) verschieden erworben werden: Die Fremdsprachenlernenden sollen in kürzerer Zeit (vgl. Zeit) konsequenter (vgl. Input) lernen. Ersichtlich ist auch, welchen Einfluss die Muttersprache auf die Fremdsprache hat: Einerseits einen negativen, weil sie Interferenzfehler verursacht (vgl. Sprache), andererseits aber auch einen positiven durch die enormen Vorkenntnisse (vgl. Wissen und Alter). Leider betreffen nach aktuellem Forschungsstand über den fremdsprachlichen Schriftspracherwerb nur wenige Untersuchungen die Studierenden; sie beschäftigen sich meistens mit dem Zweitspracherwerb (z.B. Bildungsinländer⁶) und nicht mit dem Fremdspracherwerb (siehe z.B. Edmondson/ House 1993, Kap. 9).

1.3.2 Schreiben im DaF-Unterricht

Jahrzehntelang hat die Schriftsprache in Schule und Universität fast nur dazu gedient, Wortschatz zu lernen, Grammatik zu üben oder das Wissen der Lernenden zu kontrollieren. Das Kriterium für gute Schreibkompetenzen war –noch weiter verengt– die Sicherheit und Richtigkeit in der Orthographie (vgl. Iluk 1997a: 12). Seit den letzten Jahren spielt aber die schrift-

⁶ Deutscher Bildungsinländer ist eine Person, die den überwiegenden Teil ihrer Ausbildung nicht im Mutterland, sondern in Deutschland erfahren hat.

liche Sprache wieder eine wesentliche Rolle in der Sprachlehrforschung: *Wir erleben gegenwärtig eine Renaissance der Schriftlinguistik* schreibt Glück (1988: 26). Man erkennt in der Tat vermehrt, dass das Schreiben, wie das Gesprochene, auch eine kommunikative Funktion hat und dabei hilft, sowohl *lernpsychologische Ziele* (z.B. Gliederung von Ideen, Verbindung zwischen Sprache und Kultur) als auch *übungspraktische Ziele* zu erreichen (z.B. kann das Gehörte durch die Mitschrift gesichert werden) (Iluk 1997a: 13).

Nach Börners Vorstellungen (1987: 1336-1338) kann man die Spätgeschichte der Schriftsprache (im 20. Jahrhundert) an Schulen in Deutschland, England und Frankreich in drei periodischen Abschnitten erklären und beschreiben. Die letzte Glanzzeit der Schriftsprache war zwischen den 30er und 60er Jahren. Während dieser Phase hatte die Schriftsprache (sowohl das mechanische wie auch das produktive Schreiben) einen einmaligen Stellenwert im Unterricht. Um das Jahr 70 verlor die Schriftsprache gewaltig an Bedeutung zugunsten der mündlichen Sprache. Dies erreichte nicht nur die sprachdidaktische Theorie, sondern beeinflusste auch die Lehrmaterialien und den Unterricht, welche die gesprochene Sprache als Hauptmedium der fremdsprachlichen Kommunikation v.a. durch audiolinguale und audiovisuelle Methoden förderten⁷. Krumm bemerkt (1989: 19), dass in den Lehrplänen der 70er und frühen 80er Jahre das *Schreiben nicht einmal in den Lernziel- und Progressionsübersichten enthalten* sei.

Anfang der 80er Jahre begann das Interesse an der Schriftsprache wieder zu wachsen. Wissenschaftler konzentrierten sich auf muttersprachliche Schreibmodelle (z.B. Hayes/Flower 1980), die dann in der Fremdsprachendidaktik angewandt wurden (vgl. Faistauer 1997: 9). Seit Ende der 80er Jahre ist die Schriftsprache sogar wieder zum Modethema geworden. Eßer (1997: 135) bezeichnet diesen vierten und letzten Abschnitt als die „Schreib-Boom-Phase“. So häufen sich z.Z. sowohl entsprechende theoretische als auch empirische Forschungen, die einen Bezug zu Fremdsprachendidaktik oder Sprachlehrforschung haben. Besonders drei Aspekte rücken in der neuen Schreibdidaktik in den Vordergrund: das freie Schreiben, d.h. das Verfassen eines Textes, dessen Thema und Art die Schreibenden wählen, den textlinguistischen Ansatz, durch den die Aufmerksamkeit der Leser erweckt wird, und den Prozessansatz, d.h. die Texterstellung (vgl. a.a.O: 136-137).

Diese theoretische Wende zum Schreiben hin hat sich aber noch lange nicht überall in der Praxis durchgesetzt. So tun sich die Lehrer schwer, das Schreiben zu vermitteln. Es verlangt von ihnen in der Tat einen großen Arbeitsaufwand, sich in der Lehre umzustellen, eigene schriftliche Vorlagen zu erstellen und vor allem auch die Arbeiten der Lernenden zu korrigieren. Zu den ausweichenden Begründungen der Lehrer gehört auch die oft geäußerte Meinung, Schreiben sei eine Tätigkeit, die nicht vermittelt, sondern durch die Lernenden selbst geübt werden sollte (vgl. Bohn 1989).

⁷ Einen Überblick über die im Fremdsprachenunterricht angewandten Methoden bietet Castro (2001: 16-19). Die Autorin verweist auf die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM), direkte Methode (DM), audiolinguale Methode (ALM), audiovisuelle Methode (AVM), vermittelnde Methode (VM), kommunikative Didaktik (KD), auch kommunikative Methode genannt, und auf den interkulturellen Einsatz (IA).

1.3.3 Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben

Nachdem gesichtet wurde, wie sich das Schreiben im DaF-Unterricht entwickelt hat, bietet sich an, kurz zu klären, seit wann man sich für Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben an den Universitäten interessiert. Eine nähere Definition des wissenschaftlichen Schreibens gibt es dann im Kapitel 2.1.

Mit der gestiegenen Mobilität der Wissenschaftler und dem immer einfacheren Zugang zu internationalen Arbeiten ist es notwendig geworden, wissenschaftliche Arbeiten ohne sprachbedingte Missverständnisse lesen zu können. Nach Latein und Französisch (im 17. Jahrhundert) als die wichtigsten Sprachen, kommt Englisch seit 1945 immer mehr die Rolle einer *Lingua Franca* für die Wissenschaften zu. Wenn diese Rolle in den Natur- und Ingenieurwissenschaften mittlerweile kaum noch bestritten wird, sieht es in den Geisteswissenschaften anders aus, weil in diesen Disziplinen die Sprache viel mehr ist als nur ein Werkzeug der Verständigung. Hüfner (2000) verdeutlicht diese Aussage, indem er die Muttersprache mit Kultur und Englisch als Wissenschaftssprache mit Zivilisation verbindet. Dabei betont er, dass das eine das andere nicht ausschließt.

In geisteswissenschaftlichen Arbeiten spielen in der Tat die Textsortenperspektive, die inneren und äußeren Aspekte einer schriftlichen wissenschaftlichen Arbeit eine wesentlich größere Rolle als in den Naturwissenschaften, bei denen es v.a. darauf ankommt, über Ergebnisse zu berichten. Tatsache ist auch, dass man in den Geisteswissenschaften meistens in der eigenen Muttersprache oder in der Sprache des untersuchten Gebiets schreibt.

Der Austausch der Informationen hat sich aber auch im Bereich der Geisteswissenschaften sehr entwickelt und ein Interesse für das kulturspezifische Schreiben hat somit in den letzten Jahren sehr an Bedeutung gewonnen. Die Hauptfrage war: Gibt es eine kulturspezifische Art wissenschaftlich zu Arbeiten und zu Schreiben?

Kulturspezifisches Schreiben ist besonders seit Anfang der 80er Jahre zunehmend Gegenstand von Untersuchungen geworden: Die bekanntesten sind die Arbeiten von Kaplan (1980) und Galtung (1985), welche die unterschiedlichen Schreibstile ans Licht bringen, und die von Clyne (u.a. 1984, 1987, 1991), welcher die deutsche und die australisch-englische Wissenschaftssprache vergleicht (mehr darüber im Kapitel 2.7.2) und u.a. zu der Schlussfolgerung kommt, dass Wissenschaftler sich bemühen, die Textstrukturen von Wissenschaftlern anderer Muttersprachen kennen und schätzen zu lernen. Er rät sogar den Besuch von Lehrgängen für "Languages for Special Purposes"⁸. (Clyne 1987: 211-241)

⁸ „In view of the importance of international communication between scholars, it is vital for scholars to understand the cultural basis of many discourse patterns. Differences between English and German discourse are but one small example. I would recommend that this issue be raised in Languages for Special Purposes courses, for mastery of discourse conventions appears to be one of the prerequisites to power on the international academic scene.” (Clyne 1987: 239)

Weitere Vergleiche in Form von empirischen Untersuchungen und/oder von Dissertationen haben sich in den letzten zehn Jahren vermehrt: u.a. Sachtleber (1993), Pieth & Adamzik (1997), Bükler (1998), Eßer (2000) und Kaiser (2002) (mehr darüber in den Kapiteln 2.7.2, 3.2 und 3.3). Was diese Untersuchungen unterscheidet, ist der Forschungsgegenstand: die untersuchten Textsorten und Disziplinen, die Zielgruppe und die verglichenen Sprachen; was sie aber verbindet, ist die Erkenntnis, dass es unterschiedliche Sprachstile gibt (siehe Tabelle 2).

Da das französische wissenschaftliche Schreiben noch nie Gegenstand einer größeren Arbeit gewesen ist, habe ich mir dessen Untersuchung zum Ziel gesetzt. In meiner Arbeit ist die gewählte Textsorte die Abschlussarbeit, die Disziplin ist die Germanistik und bei der Zielgruppe handelt es sich um fortgeschrittene französische Studierende. Hierbei geht es aber, anders als in den vorherigen Untersuchungen, nicht um einen Vergleich zwischen zwei (oder mehreren) Sprachen, sondern um die Beschreibung des französischen wissenschaftlichen Schreibens.

Autoren	Untersuchte Zielgruppe	Untersuchte Textsorte	Untersuchte Disziplin	Untersuchte Sprachen
Michael Clyne (1980)	Oberschüler	Schüleraufsätze	Geisteswissenschaften	Deutsch, Englisch (Australien)
Michale Clyne (1984)	Wissenschaftler	Fachartikel	Linguistik Soziologie	Deutsch Englisch (australien)
Robert Kaplan (1980)	Studierende	Aufsätze	Geisteswissenschaften	Englisch als Fremdsprache
Johan Galtung (1985)	Wissenschaftler	„Stile“	Sozialwissenschaften	Englisch, Japanisch, Deutsch, Französisch
Susanne Sachtleber (1993)	Wissenschaftler	Kongressakten	Sprachwissenschaftler	Deutsch, Französisch
Pieth & Adamzik (1997)		Ratgeber	Geisteswissenschaften	Deutsch, Französisch
Stella Bükler (1998)	Studierende	Abschlussarbeiten (Interviews)	Geisteswissenschaften	Deutsch als Fremdsprache
Ruth Eßer (2000)	Studierende	Seminararbeiten	Literatur- und Sprachwissenschaft	Spanisch (Mexiko) Deutsch
Dorothee Kaiser (2002)	Studierende	Seminararbeiten	Literatur- und Sprachwissenschaft	Spanisch (Venezuela) Deutsch

Tab. 2: Arbeiten über das interkulturelle Schreiben

2. Wissenschaftliches Schreiben als Lehr-/Lernziel im universitären DaF-Studium

2.1 Wissenschaftliches Schreiben

2.1.1 Gegenstandsbestimmung

Wissenschaftliches Schreiben ist sehr breit gefächert. Loffler- Laurian (1983: 9-12) sieht 6 Arten von Wissenschaftstexten (*types de discours scientifiques*):

1. *Discours scientifique spécialisé*: Es handelt sich um fachbezogene Wissenschaftstexte, die z.B. von Spezialisten in Fachzeitschriften geschrieben werden. Diese Texte richten sich an weitere Fachleute, die mit dem Forschungsgebiet schon vertraut sind.
2. *Discours de semi-vulgarisation scientifique*: Wenn Forscher Artikel verfassen, die sich an Fachleute anderer Disziplinen richten, so sind diese Texte halb-wissenschaftlich.
3. *Discours de vulgarisation scientifique*: Eine wissenschaftliche populärwissenschaftliche Darstellung bieten die professionellen Journalisten an, wenn sie Artikel für ein breites Publikum schreiben.
4. *Discours scientifique pédagogique*: In diesen von Lehrenden geschriebenen Texten handelt es sich um pädagogische Wissenschaftstexte. Sie richten sich an Schüler oder junge Studierende, die sich spezialisieren wollen, und setzen Vorkenntnisse im Forschungsgebiet voraus.
5. *Discours de type 'mémoire', 'thèse' etc.*: Wissenschaftliche Abschlussarbeiten werden von fortgeschrittenen Studierenden verfasst und richten sich an Spezialisten oder Lehrende, welche die Arbeit bewerten sollen. Die Besonderheit dieser Textsorte ist, dass der Autor zwar Wissen vermitteln soll, jedoch von seinen Adressaten beurteilt wird.
6. *Discours scientifiques officiels*: In diese Kategorie fallen die offiziellen Texte, die Forscher an eine nicht fachbezogene Verwaltungsstelle schreiben: z.B. Beantragung eines Stipendiums.

Unterschiede im wissenschaftlichen Schreiben hängen darüber hinaus auch von der persönlichen Ausdrucksfähigkeit des Autors und von der Art des betreffenden Wissenschaftsgebietes ab.

Da im Mittelpunkt meiner Arbeit das wissenschaftliche Schreiben an der Universität steht (sozusagen die fünfte der von Loffler-Laurian genannten Kategorien), werden die anderen wissenschaftlichen Textsorten nur am Rande erscheinen. Innerhalb der sozusagen akademischen Texte sind es dann wiederum die geisteswissenschaftlichen, insbesondere aus der Germanistik, die ich näher betrachten werde. Und die eigentliche Basis meines Projektes bilden ausschließlich Texte, die fortgeschrittene französische Studierende an französischen Universitäten geschrieben haben.

2.1.2 Versuch einer Begriffsbestimmung

Die Lehre des wissenschaftlichen Schreibens und ihre Anwendung beginnen meist erst an der Hochschule, nachdem die Studierenden in ihrer Schulzeit über viele Jahre Erfahrungen mit zahlreichen Textsorten gesammelt haben. Während sich die in der Schule geübten Textsorten (Briefe, Beschreibungen, Erzählungen usw.) an konkreten Dingen orientiert haben, gehört zum Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte eine gewisse Abstraktionsfähigkeit. Während Schüler immer ihren Adressaten vor Augen haben, wenn sie einen Text schreiben, fühlt sich der Verfasser einer wissenschaftlichen Arbeit oft in einen Monolog verwickelt. Dieser Aspekt, allein vor einem leeren Blatt⁹ zu sitzen, verwirrt junge Studierende so sehr, dass sie das wissenschaftliche Schreiben als eine sehr mühsame Aufgabe ansehen: die gedachten Ideen zu äußern, zu gliedern und zu vermitteln.

Wenn man Studierende bittet, das wissenschaftliche Schreiben zu definieren, merkt man, dass sie über keine spontane Antwort verfügen. Oftmals zählen sie sogar nur begrenzte und formale Aspekte auf wie das Einfügen einer Bibliographie oder von Fußnoten. Sicher besteht eine wissenschaftliche Arbeit aus festgelegten Komponenten wie Einleitung, Gliederung, Schlussfolgerung usw., jedoch bilden sie nicht das Wesen einer wissenschaftlichen Arbeit. So sind neben der Beherrschung von Orthographie und Grammatik auch Kompetenzen im Bereich der verschiedenen Textsorten, des Stiles, der Rhetorik, des Lesens, der Rezeption und des Hinweisens vonnöten (vgl. Kruse/ Jakobs 1999: 23-24).

Wissenschaftlich arbeiten heißt eigentlich auch, der Forschung etwas Neues zu bringen: entweder eine neue Theorie zu entwickeln oder einen Gegenstand *aus einem anderen Blickwinkel* zu sehen (Eco 1998: 41). Anhand der Zitate und der Anmerkungen kann der Lesende die dargestellten Theorien oder Ideen nachprüfen und dazu weitere Informationen suchen.

Bei der Lektüre mancher Wissenschaftstexte hat man leider den Eindruck, die Charakteristik der Wissenschaftssprache bestehe darin, einen Text durch die Anhäufung von Fach- und Fremdwörtern, durch eine Unmenge an Quellenangaben, langen Sätzen usw. unverständlich werden zu lassen. George Perec (französischer Schriftsteller, 1936-1982) hat mehrere Aufsätze geschrieben, in denen er diese seltsame Sprache, welche man in Wissenschaftstexten findet, karikiert. Seine Aufsätze wirken zwar auf den ersten Blick sehr wissenschaftlich, bringen dann aber bald durch ihre unerwarteten Inhalte, Quellen und Begriffe den Leser zum Lachen. Durch eine Kostprobe aus seinem Aufsatz Experimental demonstration of the tomatotopic organization in the Soprano (*Cantatrix sopranica L.*), in dem der Autor die Auswirkungen des Tomaten-Wurfs auf Sopranistinnen beschreibt, möchte ich meine Leser an diesem Vergnügen teilhaben lassen:

⁹ Dies ist eine Anspielung auf den berühmten Titel von Kruses Ratgeber (Erstauflage 1993): *Keine Angst vor dem leeren Blatt*.

Recent observations by Unsofort & Tchetera pointing out that “the more you throw tomatoes on Sopranos, the more they yell” and comparative studies dealing with the gasp-reaction (Otis & Pifre, 1964), hiccup (Carpentier & Fialip, 1964), cat purring (Remmers & Gautier, 1972), HM reflex (Vincent et al., 1976), ventriloquy (McCulloch et al., 1964), shriek, scream, shrill and other hysterical reactions (Sturm & Drang, 1973) provoked by tomato as well as cabbages, apples, cream tarts, shoes, buts and anvil throwing (Harvar & Mercy, 1973) have led to the steady assumption of a positive feedback organization of the YR based upon a semilinear quadristable multi-switching interdigitation of neuronal sub-networks functioning en désordre (Beulott et al., 1974). Although this hypothesis seems rather seductive, it lacks anatomical and physiological foundations and we therefore decide to explore systematically the internal incremental or decremental organization of the YR, allowing a tentative anatomic model. (Perc 1991: 15-16)

2.1.3 Universitäre Textsorten

Die Anzahl der Textsorten, welche Studierende innerhalb der deutschen Universitäten verfassen müssen, ist –zumindest in den Geisteswissenschaften– groß: Die Mitschrift, das Seminarprotokoll, der Bericht, die Zusammenfassung, das Manuskript, das Thesenpapier, die Klausurarbeit, die Hausarbeit und die Abschlussarbeit, manchmal auch das Exzerpt, die Texterläuterung bzw. -erklärung und das Exposé¹⁰. Das Seminarprotokoll hat mit der Mitschrift viele Gemeinsamkeiten, nur ist das Erstere viel offizieller. Im Seminarprotokoll soll ein Studierender über das berichten, was während einer Veranstaltung abläuft; es handelt sich meistens um eine Diskussion. Dabei ist es vor allem wichtig, die Reihenfolge der Gedanken der Kommilitonen festzuhalten und nur die Realität zu reproduzieren. Bei einem Bericht dagegen erwartet man umfassende Informationen über einen Sachverhalt und die eigenen Eindrücke dazu. Diese Textsorte ist daher nicht ganz neutral.

Die Zusammenfassung ist eine Textsorte, die schon an der Schule geübt wurde und daher bei Studierenden bekannt ist. Sie ist sehr wichtig, da sie den Studierenden hilft, den Stoff der Veranstaltungen und der gelesenen Bücher längerfristig festzuhalten. Kenntnisse über die ‘Zusammenfassung’ helfen zudem dabei, das Exzerpt zu schreiben. Das Exzerpt ist nämlich die eigene Auswertung der Literatur und enthält im Prinzip die – aus der Sicht des Studierenden – wichtigsten Passagen des gelesenen Werkes, Zitate und den persönlichen Eindruck. Das Exposé schreiben die Studierenden meistens für ihren Professor, aber auch für sich selbst, um die genaue Planung einer von ihnen abzuliefernden Arbeit darzustellen. In einem Exposé sollen die Studierenden abwägen und erklären, was sie vorhaben, wie lange sie dafür brauchen, welche Methode sie anwenden usw.

¹⁰ Es gibt im universitären Bereich noch weitere Textsorten, wie z.B. die Doktorarbeit und die Habilitation. Sie werden jedoch hier nicht berücksichtigt, da sie voraussetzen, dass das Studium schon abgeschlossen ist. Interessant für diese Untersuchung ist nur die von einem Studierenden bis zum Verfassen der Abschlussarbeit gewonnene Erfahrung.

Das Referat ist eine mündliche Kurzfassung über ein spezielles Thema und gerät somit nicht in den Fokus dieser Forschung. Bei der Vorbereitung des Referats spielen allerdings zwei Texte eine große Rolle: Manuskript und Thesenpapier. So ist das Manuskript der Text, auf den sich der Referent während seines Vortrags stützen kann, und das Thesenpapier der Text, der dem Publikum helfen soll, dem Referenten zu folgen.

Bisher haben alle genannten Textsorten eine Gemeinsamkeit: Sie können ohne Zeitdruck und mit Material vorbereitet werden. Dagegen ist die Klausurarbeit bestimmt die unbeliebteste Textsorte, da sie innerhalb von begrenzter Zeit, an einem bestimmten Ort und in Stresssituation anzufertigen ist.

Das Verfassen der schriftlichen Hausarbeit ist eine anspruchsvolle Tätigkeit. Die Studierenden müssen zeigen, dass sie ein wissenschaftliches Thema problemorientiert darstellen können, dass sie die Forschungslage und die Theorien über das Thema kennen, dass sie die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens beherrschen (Bibliographieren, Zitieren usw.) und dass sie argumentieren, darstellen, gliedern und Kritik üben können. Im Laufe des Studiums haben die Studierenden mehrfach Gelegenheit, eine Hausarbeit zu schreiben. Dies hilft ihnen dabei, ihre eigentliche Abschlussarbeit (Diplom-, Examens- oder Magisterarbeit in Deutschland) anzufertigen, bei der die wissenschaftlichen Ansprüche natürlich viel höher angesiedelt sind, z.B. werden dort selbständige konkrete Lösungsstrategien erwartet (Rückriem/Stary/Franck 1997: 68). Ein anderer Unterschied, diesmal äußerlicher Art, zwischen Hausarbeit und Abschlussarbeit besteht in der Anzahl der Seiten. Während eine Hausarbeit im Grundstudium aus etwa 12 Seiten und im Hauptstudium aus etwa 20 Seiten besteht, kann die Abschlussarbeit 100 Seiten und mehr umfassen.

2.2 Deutsch als Fremdsprache im Ausland

2.2.1 Anforderungen

DaF-Lernende haben mit den zwei rezeptiven Fähigkeiten¹¹ Hören und Lesen gewiss weniger Probleme als mit Sprechen und Schreiben, die ihrerseits produktiv sind. Die produktiven Fähigkeiten stellen an Fremdsprachenlerner deshalb hohe Ansprüche, weil sie alle Etappen genau durchdenken müssen, sowohl die pragmatisch-situative Ebene (u.a. „Was soll erreicht werden? Wer ist der Adressat? Um welche Textsorte handelt es sich?“), die Laut- und Buchstabenebene wie auch die sprech- oder graphmotorische Realisation einer Äußerung (vgl. Storch 1999: 213). Im Folgenden möchte ich die Unterschiede zwischen dem Gesprochenem und Geschriebenem näher betrachten, um die höheren Ansprüche des Geschriebenem deutlicher darstellen zu können.

¹¹ Auch Basisfertigkeiten genannt

Dabei spielt der Adressat eine wesentliche Rolle: Während der Schreibende, zumindest bis zur Endfassung des Produktes, mit seinem Text allein ist, handelt es sich bei der gesprochenen Sprache um einen Dialog. Der monologische Aspekt des Geschriebenen erlaubt es, langsam und nach vielem Nachdenken Ideen zu Papier zu bringen. Diese große Zeitspanne, die beim Gesprochenen nicht vorhanden ist, gibt den Schreibenden zugleich die Möglichkeit, mehr auf sprachliche Einzelheiten zu achten wie Stil, Grammatik, Orthographie, Kohärenz, Korrektheit, Formulierung usw. Diese sprachlichen Mittel werden im Geschriebenen bestimmt genauer verwendet als im Gesprochenen, bei dem auch die Kommunikationssituation hineinspielt.

Die Schreibenden befinden sich, wie gesagt, allein vor ihrem Text und können einerseits ihre Äußerungen gut kontrollieren. Andererseits soll das untersuchte und dargestellte Thema ohne die bei der Konversation mögliche Hilfe der Körpersprache (Gestik und Mimik) und der Rückkoppelung eines Gegenübers zu verstehen sein. Das Mehr an Ruhe und Zeit, was die schreibenden Autoren haben, müssen sie nutzen, denn was dann schwarz auf weiß gedruckt ist, können sie nicht mehr beeinflussen. Der geschriebene Text muss verständlich, eindeutig, explizit, kohärent, korrekt, reich an sprachlichen Mitteln und die gewählte Textsorte deutlich sein. Anders und nicht so klar getrennt ist die Situation bei Radio- und Fernsehaufnahmen. Die Möglichkeit der Speicherung, die dem geschriebenen Text entsprechen würde, wird selten dazu genutzt, um so etwas wie sprachliche Perfektion zu erzeugen. Es geht hier meist um den Transport von mehr oder weniger wichtigen Inhalten oder –bei Debatten– um das Argumentationsvermögen und die Schlagfertigkeit der Sprechenden. Wiederholungen, offene Korrekturen und Pausen finden dann statt und werden nur als problematisch empfunden, wenn sie den Zusammenhang zerreißen und den Zuhörer daran hindern nachzuvollziehen, worum es eigentlich geht.

Das Schreiben ist zwar ein *langsamer Prozess, der von stark kognitiven Aktivitäten begleitet ist, z.B. Nachdenken über Inhalt, Ausdruck und sprachliche Form, Achten auf sprachliche Korrektheit, intensive Kontrollaktivitäten während des Schreibens, Überarbeitung des Textes* (Storch 1999: 248), jedoch ist es dadurch auch ein *lernintensiveres Medium*. Da für das Verfassen eines Textes zahlreiche Tätigkeiten vonnöten sind wie das Lesen von Literatur, das innere Sprechen, das Schreiben selber und das Wiederlesen des Geschriebenen, ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, dass das Gedächtnis intensiv aktiviert und beansprucht wird. Das könnte der Grund dafür sein, dass manche Universitäten mehr Wert auf Hausarbeiten als auf Klausuren legen – obwohl fremde Hilfe bei Hausarbeiten nicht auszuschließen ist.

2.2.2 Status von Deutsch als Fremdsprache

Untersuchungen über das wissenschaftliche Schreiben von ausländischen Studierenden in Deutschland (vgl. Kaplan, Clyne) sprechen von bedeutenden kulturspezifischen Merkmalen

des Geschriebenen (ausführlicher in 2.7.2). Wenn diese DaF-Lernenden sich entschlossen haben, in Deutschland zu studieren oder zu forschen, dann ist es für sie auch eine Pflicht, den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Arbeit zu genügen. „DaF-Lernende“ ist aber zugleich die Bezeichnung für die Studierenden, die Deutsch außerhalb von Deutschland, z.B. in Frankreich lernen; sie werden auch Auslandsgermanisten genannt. Von ihnen erwartet man mehr, dass sie sich verständlich ausdrücken, als dass sie konsequent nach den deutschen Ansprüchen schreiben.

Welches sind nun die Länder, in denen Deutsch als Fremdsprache gelehrt und gelernt wird, und was sind wohl die Gründe dafür?

Eines steht fest: Die Fremdsprache Deutsch lernen viel mehr europäische als nicht-europäische Schüler: Von der Gesamtzahl der Deutschlernenden auf der ganzen Welt (15 Millionen) leben allein zwei Drittel in Osteuropa. In allen europäischen Ländern wird die deutsche Sprache als Schulfach angeboten, außerhalb Europas nur in der Hälfte aller Länder (vgl. Huneke/ Steinig 2002: 42). Besonders gut und viel Deutsch sprechen die Einwohner Mittel- und Osteuropas sowie der sprachverwandten Länder (Niederlande, der Großteil Skandinaviens). Jedoch hat die deutsche Sprache in der Mehrheit dieser Länder nach dem zweiten Weltkrieg ihre Rolle als erste Fremdsprache verloren. Nach den Ergebnissen einer empirischen Untersuchung Glücks war 1991 das Deutsche in acht europäischen Ländern - nach Englisch - die zweitwichtigste Fremdsprache auf dem Arbeitsmarkt. Aus diesen und aus anderen Ergebnissen von Untersuchungen Glücks geht hervor, dass Deutsch - nach Englisch - die meistgelernte Sprache in Europa ist; in Mittel-, Nord- und Osteuropa allerdings viel mehr als in Süd- und Westeuropa, wo das Französische die zweitwichtigste Rolle spielt. Dies kann man wohl auch heute noch als den aktuellen Stand ansehen.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts hat das Interesse an der deutschen Sprache starke Schwankungen erlebt. Vor dem ersten Weltkrieg erreichte sie auf internationaler Ebene ihren höchsten Stellenwert. Gründe dafür waren die politische Ausdehnung des Deutschen Reichs (es hatte auch noch Kolonien) und von Österreich-Ungarn, ihre führende Position in Wissenschaft und Technologie und die Sprachpflege und -erweiterung bei deutschsprachigen Minderheiten im Ausland. Entsprechend sank ihre Bedeutung mit dem Ergebnis des ersten Weltkriegs (vgl. Ammon 1999: 7). Ein Wiedererstarken dank Natur- und Geisteswissenschaften machten dann Nationalsozialismus und zweiter Weltkrieg wieder zunichte. Erst in den späten 70er Jahren führten ökonomische, politische und Gründe der Tradition dazu, dass z.B. weltweit fast alle großen Universitäten eine germanistische Abteilung und DaF-Kurse anbieten. Die politische Wende von 1990 hat in Osteuropa auch zu mehr Interesse an der deutschen Sprache geführt. Unmittelbar nach 1990 soll es sogar in Ungarn, Tschechien und der Slowakei mehr Interessenten an der deutschen als an der englischen Sprache gegeben haben (Huneke/ Steinig 2002: 38). Die deutsche Sprache ist jedenfalls nach Englisch und Französisch die wichtigste Sprache der Europäischen Union.

Eine Studie Glücks (2000: 19-20) zeigt, was weltweit Menschen dazu bringt, Deutsch zu lernen. Seine Befragung erfasste 5019 Kursteilnehmer an 45 Goethe-Instituten in mehreren europäischen und außereuropäischen Ländern und zeigte eindeutige Ergebnisse, die ich unten in einer Tabelle wiedergebe.

Der Beruf und das Studium sind die größte Motivation dieser freiwilligen Kursteilnehmer. Weit abgeschlagen als zweitwichtigster Motivationsgrund wurden die sozialen Kontakte zu Deutschen und Reisen nach Deutschland angegeben. Weitere Lernmotive haben mit landeskundlichem Interesse und Hobbys zu tun. Deutsche Literatur und Philosophie scheinen die Kursteilnehmer weniger zu interessieren als aktuelle Themen.

	F	G	GB/ IR	P	ITA	Mittel-SO- Eur.	NL
Beruf/ Studium	34,4	55,9	33,4	44,9	41,7	45,3	42,9
soziale Kontakte/ Reise/ Alltag	23,2	18,1	30,3	15,5	19,4	27,2	20,7
Landeskundliche Interesse/ Hobby	25,7	14,8	29,0	23,7	20,8	20,7	21,4
Literatur/ Philo- sophie	16,7	11,2	7,3	14,6	17,2	6,8	15,0

Tab. 3: Motive für den Besuch von Deutschkursen an Goethe-Instituten in Prozentzahlen
(Glück 2000: 20)

F: Frankreich/ **G:** Griechenland/ **GB:** Großbritannien/ **IR:** Irland/ **P:** Portugal/ **ITA:** Italien/
Mittel-SO-Eur.: Mittel, Süd-Osteuropa, **NL:** Niederlande.

2.3 Germanistik-Studium und DaF-Studium

„Germanistik-Studium“ und „DaF-Studium“ werden im Laufe dieser Arbeit oft erwähnt. Es ist deswegen wichtig, die Unterschiede zwischen diesen beiden Studiengängen der deutschen Sprache gut zu kennen. Dem soll die nachfolgende Beschreibung dienen, wobei auch die Sonderform DaZ (Deutsch als Zweitsprache) Erwähnung finden wird.

2.3.1 Germanistik-Studium

Das traditionelle Germanistik-Studium in deutschsprachigen wie in fremdsprachigen Ländern umfasst das Studium der deutschen Literaturwissenschaft und der Sprachwissenschaft des Deutschen.

In Deutschland müssen die Studierenden der Germanistik schon bei der Ersteinschreibung eine wichtige Vorentscheidung für ihren zukünftigen Beruf treffen. Wenn sie Lehrer/Lehrerin werden wollen, ist die Einschreibung in das Lehramtsstudium obligatorisch, welches mit der Ersten Staatsprüfung abschließt. Für das Anstreben anderer Berufe, wie z.B. der Arbeit in

einem Verlag, bei einer Zeitung, in Bibliotheken oder in den Bereichen der Kultur- oder Öffentlichkeitsarbeit, ist das Magisterstudium besser geeignet (für nähere Informationen über das Lehramt- und das Magisterstudium siehe Anhang 1).

Germanistikstudium im Ausland

Das traditionelle Germanistikstudium, wie es in Deutschland durchgeführt wird, gibt es im Ausland kaum. In vielen Ländern ist das Germanistikstudium ein rein literarisches, in dem statt einer ausgewogenen Verbindung von Sprach- und Literaturkenntnissen hauptsächlich Werke der deutschen Literatur in der jeweiligen Landessprache und wenig in Deutsch besprochen werden. Man muss leider auch allgemein feststellen, dass der Stellenwert des Germanistik-Studiums in den letzten Jahren stark gesunken ist. Abgesehen vom Lehrerberuf, bietet das Germanistik-Studium im Ausland nur noch wenige Zukunftsperspektiven: Sicher ist, dass ein Germanist mit wenigen zusätzlichen Wirtschaftskenntnissen viel schlechtere Karten auf dem Arbeitsmarkt hat als ein absolvierter Wirtschaftler mit zusätzlichen Deutschkenntnissen. *Die Fremdsprache ist – wenn auch nicht unwesentliches – Beiwerk.* (Giersberg 2002: 20)

Ein Blick in die Alternativprogramme zum reinem Germanistikstudium macht dies deutlich. In Frankreich gewinnt z.B. der Studiengang LEA (*Langues étrangères appliquées*), ein wirtschaftsorientiertes Studium mit 2 Fremdsprachen, immer mehr an Bedeutung zu Lasten des reinen Germanistikstudiums (mehr über die französischen Studiengänge in 3.6.2). Eine Statistik aus der Universität von Angers zeigt diese Entwicklung von Jahr zu Jahr auf:

Studiengang	Germanistikstudium	LEA (Deutsch und Englisch)
Deug 1 (1. Universitätsjahr)	15	58
Deug 2 (2. Universitätsjahr)	13	41
Licence (3. Universitätsjahr)	22	26
Maîtrise (4. Universitätsjahr)	22	28

Tab. 4: Anzahl der eingeschriebenen Studierenden an der Universität von Angers im Hochschuljahr 2001/02

2.3.2 DaF-Studium

„Deutsch als Fremdsprache“ oder das Kürzel „DaF“ wird manchmal ganz allgemein für die Sprachvermittlung an Nicht-Muttersprachler benutzt. Es wäre jedoch genauer, noch den Unterschied zwischen DaF und DaZ (Deutsch als Zweitsprache) zu berücksichtigen. Während DaF auf eine homogene Lernergruppe im Ausland mit gleicher Muttersprache und gleichem Herkunftsland abzielt, betrifft DaZ eine Lernergruppe in Deutschland, deren Herkunftsland und Muttersprache unterschiedlich sind. Für diejenigen, welche Deutsch als Zweitsprache lernen, ist das Deutsche oft lebenswichtig, weil es die Sprache ist, mit der sie täglich kommunizieren müssen (vgl. Rösler 1994: 8).

Da die Panelgruppe meiner Pilotstudie eine homogene Gruppe ist, die aus französischen Germanistik-Studierenden (in Frankreich) besteht, werde ich mich auf „Deutsch als Fremdsprache“ konzentrieren.

In den 70er Jahren haben - vor allem wegen der hohen Einwanderungswelle nach Deutschland – auch die Universitäten darüber nachgedacht, wie man den ausländischen Gästen effektiver zu Deutschkenntnissen verhelfen könnte. Man hat dann schnell festgestellt, dass die Tatsache, „Muttersprachler der deutschen Sprache“ zu sein, allein doch nicht ausreicht, um Wissen in der deutschen Sprache zu vermitteln. Außerdem konnten die Ansprüche eines DaF-Unterrichts nicht die gleichen sein wie die des Germanistik-Studiums: Man musste sich Gedanken über ein neues Curriculum machen.

Seit Ende der 70er Jahre bieten mittlerweile zahlreiche Universitäten das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ bzw. „Deutsch als Zweitsprache“ im Rahmen von Magister- bzw. Promotionsstudiengängen an, um Deutschlehrer in diesem Gebiet auszubilden. Giersberg listet 42 Universitäten auf (39 in Deutschland und 3 in Österreich), welche DaF lehren; sie sind allerdings nur deutschen Muttersprachlern zugänglich. (Informationen über das Fach DaF findet man u.a. bei Giersberg 2002: 71ff, Henrici/ Koreik 1994: 1ff und Rösler 1994: 141ff)

Inhalte des DaF-Studiums

Die Inhalte des DaF-Studiums sind nicht an allen Universitäten gleich; drei Teilgebiete sind ihnen aber immer gemeinsam (Giersberg 2002: 75ff): Sprache, Literatur und Landeskunde. Die sprachwissenschaftlichen Aspekte, die im Fach DaF vermittelt werden, sind Phonetik, Morphologie, Syntax, Pragmatik, aber auch die Fähigkeit, eine Sprache zu beschreiben, mehrere Sprachen untereinander zu vergleichen und Kenntnisse über die Varietäten des Deutschen.

Im Teilgebiet „Literatur“ erfahren die Studierenden einerseits, welche Texte für den DaF-Unterricht geeignet sind, andererseits erhalten sie einen groben Überblick über die deutsche Literatur (Gattungen, Epochen usw.) und lernen, sie kontrastiv einzuordnen.

Im Bereich „Landeskunde“ üben die zukünftigen DaF-Lehrer das Auffinden und die didaktische Aufbereitung von attraktivem und abwechslungsreichem Material. Auf die Förderung einer interkulturellen Kompetenz wird auch gezielt, um spätere Missverständnisse im Studium zu vermeiden.

Weitere Bestandteile eines universitären DaF-Studiums sind die Bereiche der Fremdsprachendidaktik und Sprachlernforschung (Theorien, Methoden und Ergebnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung, Sprachlernforschung und Fremdsprachendidaktik), Praktika und das Erlernen einer Kontrastsprache (z.B. Türkisch oder Chinesisch). Neben diesen genannten mehr traditionellen Inhalten des DaF-Studiums bieten einige Universitäten auch originelle sehr praxisnahe Kurse, welche in anderen Studiengängen nicht zu finden sind: bilingualer

Sachunterricht, alternative Methoden (z.B. Tandem, Suggestopädie, Lernen durch Lehren, Freinet, NLP, Psychodrama), inhaltsbezogenes Sprachlernen, computerunterstütztes Sprachlernen, interaktives Video, kreatives Schreiben, Sprachlernspiele, Theaterarbeit, Simulationen. (Henrici 1999: 144f)

Lehr-/Lernziele im universitären DaF-Studium

Das Studium „Deutsch als Fremdsprache“ setzt sich ganz andere Ziele als das reine Germanistikstudium (auch wenn sich einige Lehrveranstaltungen ähneln). Dort liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung des Deutschen, der Sprachbeherrschung, und dies anhand von viel Praxis. Nach Henrici (1989: 34) ist die „Inlandsgermanistik“ (Germanistik im deutschsprachigen Raum) deshalb nicht geeignet als Vorbereitung für das Lehren und Lernen der Fremdsprache Deutsch, weil sie sich viel zu wenig mit der „Fremdperspektive“ bzw. „Perspektive des Andern“ beschäftigt. Ziel des Fachs soll es also sein, junge DaF-Lehrer nicht nur theoretisch, sondern auch (und besonders) praxisorientiert auszubilden, damit sie die deutsche Sprache und Kultur, und somit auch ein positives Deutschlandsbild, an Ausländer vermitteln können.

Es ist dann im Beruf nicht immer leicht, diese gelernten Schwerpunkte auch richtig anzuwenden. Castro (2001: 12) macht aus eigener Erfahrung auf folgende Schwierigkeiten aufmerksam (sie selber war als Dozentin für Übersetzung und Deutsch als Fremdsprache in Chile tätig): *Es mangelt an anwendbaren Anlässen zum Schreiben, an Techniken, die das Produzieren von Texten systematisieren und erleichtern, an Methoden der Unterrichtsgestaltung, bezogen auf das Schreiben (z.B. die Progression), an Bewertungs- und Benotungskriterien für das Schreiben etc.* Zu den pädagogischen Problemen, mit denen der gesamte Berufsstand der Lehrer rechnen muss, kommt bei DaF-Lehrern die hohe Wahrscheinlichkeit hinzu, auf Lerngruppen zu treffen, die nicht in der mitteleuropäischen Mentalität aufgewachsen sind. Dann wird die interkulturelle Kompetenz der DaF-Lehrer sehr beansprucht: Sie müssen sich z.B. bei Themenbereichen umstellen (siehe z.B. Beitrag des DAAD-Lektors aus Salamanca in Giersberg 2002: 76), müssen das Geschick zeigen, niemanden zu verletzen und sich auch selbst nicht verletzt zu zeigen.

Henrici wünscht sich in seinem Beitrag zur 27. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, das DaF-Studium möge sich viel stärker auf empirische Ergebnisse stützen als bisher (Henrici 1999: 147). Er räumt zwar ein, dass empirische Untersuchungen bereits zu guten Fortschritten im Bereich der Lehr-/Lernziele im universitären DaF-Studium beigetragen haben, weist aber auf viele weiteren Aspekte hin, die noch nicht oder zu wenig erforscht wurden, wie z.B. die Lehr-/Lernmaterialien-Analyse (ebd.). Mit „empirischen Untersuchungen“ meint Henrici nicht kleinere oder individuelle Arbeiten (wie z.B. eine Diplom- oder eine Doktorarbeit), sondern größere sonderfinanzierte Projekte durch Arbeitsgruppen. (a.a.O. 148)

2.4 Curricularer Stellenwert des Schriftspracherwerbs

Den allgemeinen Schriftspracherwerb eines Kindes und die Bedeutung des Schreibens im Vergleich der 3 weiteren Fähigkeiten (Hören, Sprechen und Lesen) im schulischen DaF-Unterricht habe ich jeweils kurz in 1.3.1 und 1.3.2 beschrieben; jetzt möchte ich darstellen, welche Entwicklung die Schriftsprache im universitären DaF-Studium gemacht hat.

Das Schreiben ist seit Langem Gegenstand von vielen Debatten; dem Vorwurf, das Schreiben im DaF-Unterricht zu sehr zu vernachlässigen, ist dann quasi eine Überbewertung des Schreibens gefolgt. Götze hat DaF-Lehrwerke untersucht und dabei 5 Lehrwerkgenerationen ausgemacht (vgl. Castro 2001: 22f; Storch 1999: 26f; Kast/Neuner 1996: 29f). Hier möchte ich nicht die Lehrwerke, sondern die Zeitperioden darstellen:

1. In den 50er Jahren hatten Grammatik und geschriebene Sprache den Vorrang im DaF-Unterricht. Kommunikative Fähigkeiten und gesprochene Sprache fanden kaum Beachtung.
2. Im Mittelpunkt der zweiten Phase stand das Mündliche. Diese Welle kam ursprünglich aus Frankreich, wo audiovisuelle Lehrwerke und künstliche Gesprächssituationen konzipiert wurden.
3. In den 70er Jahren fand die „pragmatische Wende“ statt. Die Sprache ist eine Form sozialen Handelns, sie wird als Teil der Gesellschaft angesehen. Im DaF-Unterricht sollen die asymmetrischen Interaktionsstrukturen zugunsten von mehr Beteiligung, Kooperation und Mitbestimmung seitens der Schüler zu den neuen Zielen werden.
4. Seit Mitte der 80er Jahre erlebt man als Reaktion auf die lange Dominanz eines pragmatisch-situativen (bei Anfängern) und sachthemenbezogenen Ansatzes (bei Fortgeschrittenen) eine Wiederentdeckung der Literatur im Fremdsprachenunterricht und in den Lehrwerken (vgl. z.B. Storch 1999: 27 und Heyd 1997: 119ff). Man sieht die Lektüre von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht deshalb so positiv, weil die Leser über deren Verständnis und Rezeption in der fremden Sprache neue Eigenschaften entwickeln, v.a. ein interkulturelles Verstehen, eine interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, ästhetische und subjektiv-affektive sowie kognitiv-literaturwissenschaftliche Eigenschaften. Im Mittelpunkt der vierten Phase steht zudem die „Fremdperspektive“. In dieser wie in der vorherigen Phase dient das „dependentielle Modell“ als Grundlage für die Beschreibung der Syntax.
5. In der fünften Phase sollen alle 4 Fähigkeiten gelehrt und gelernt werden.

Zunehmend besteht der Sprachunterricht aus Schreibaktivitäten, Konversationsklassen, Hörverstehen, Grammatikübungen, Landeskunde und Übersetzungen. Manchmal dient dazu ein Aufenthalt im Land der Zielsprache, welcher laut Rösler (2002: 156f) aber nicht immer angemessen vor- und nachbereitet werde.

Das Themenangebot soll abwechslungsreich und aktuell sein. Die Fähigkeiten, welche die Studierenden erwerben müssen, sind: Hören, Sehen, Lesen, Aufsätze schreiben, diskutieren,

Referate halten, grammatische Defizite aufholen, Übungen zum Verhältnis von Grammatik und Stil durchführen und Übersetzungsarbeiten in beide Richtungen (sie werden meistens sinnvoll ausgesucht, mit Bezug auf die Lektion).

2.5 Ziele und Methoden der Schriftsprachvermittlung

2.5.1 Schreiben

Schreiben ist die Fähigkeit, die – theoretisch jedenfalls - im DaF-Programm am wenigsten vorkommt, u.a. weil das Schreiben in Alltagssituationen kaum einsetzbar ist. Man kann jedoch feststellen, dass vom Anfang des Fremdsprachenunterrichts bis zu seiner letzten Lernstufe immer wieder geschrieben wird: in Heften, bei Übungen, in Prüfungen usw. Selbst die DaF-Lehrwerke regen immer zum Schreiben an; nur dient dieses Schreiben nicht immer der Textproduktion, sondern ist viel mehr ein Mittel für das Üben von Grammatik und Wortschatz (Piepho 1988: 383). Erst in den höheren Klassen bzw. an den Universitäten werden die Lernenden ermutigt, eigene Texte zu schreiben, meist Aufsätze. Diese sind oft stark literarisch orientiert. Sie werden auch selten an die Formen und Ansprüche der Fremdsprache angepasst, sondern orientieren sich an der Muttersprache (Portmann 1991: 193). Ziel des Schreibens im fortgeschrittenen Stadium ist oft, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich durch das Schreiben auszudrücken – im Gegensatz zum bloßen Übersetzen in die Zielsprache. Außerdem fördere das Schreiben, und besonders das freie Schreiben, den Gedankengang, die Denkmethode. *Es kommt dann nicht mehr nur auf das Produkt, den fertigen Lernertext in der L2, an, sondern ganz zentral auch auf den Prozess, der zu diesem Produkt führt.* (Huneker/Steinig 2002: 122) So wird also das Schreiben als Lernmedium gesehen.

Insgesamt zählt Portmann (1991: 182ff) vier Formen des Schreibens auf: Kopieren, Reproduzieren, Notieren und Formulieren (siehe Tabelle 5).

Schreibform	Ausformung	Produkt (Beispiele)
0. Fixieren	verschriften	Jede Schriftäußerung
1. Kopieren	aufschreiben abschreiben niederschreiben	Wort, Liste Wort, Satz, Zitat Wort, Diktat
2. Reproduzieren	Einsetzen von Wörtern	Lückentexte, Kreuzworträtsel
Reproduzieren	Umformen von Ausdrücken nach Vorgabe	Verschiedene Formen von Übungen
	Zu-Ende-Führen von teilweise vorgegebenen Strukturen und Texten	Verschiedene Formen von Übungen
Komplettieren	Formulare ausfüllen	Formulare
3. Notieren	Stichworte machen	Listen, Lesenotizen, Textpläne
4. Formulieren		
Reformulieren	paraphrasieren, zusammenfassen	Zusammenfassung, Neuformulierung, Nacherzählung
Formulieren	schreiben (im Sinn von Ludwig)	Memo, Entwurf, Teiltext, Text

Tab. 5: Taxonomie der Schreibformen (aus Portmann 1995: 183)

- Das Fixieren ist die Grundfunktion allen Schreibens, Portmann kennzeichnet sie deshalb mit „0“. Das Fixieren hängt von der Schreibmotorik ab und lässt sich nach seiner Ausführungsart differenzieren (handschriftlich, mit einem Computer usw.). Portmann nennt sie deshalb Grundphase, weil einige andere Schreibformen wie die des Reproduzierens und des Reformulierens, auch in der mündlichen Produktion vorkommen.
- Das Kopieren ist das Niederschreiben oder nochmals Schreiben von Vorhandenem, wobei der/die Schreibende keinen Einfluss auf den Inhalt nimmt.
- Das Reproduzieren findet v.a. in schulischen Übungen statt. Die Schüler sollen den Lösungsweg erkennen, der zur richtigen Antwort führt, wie z.B. in Grammatikübungen, Cloze-Texten (Lückentexten) und auch Kreuzworträtseln (letztere kommen, allerdings als weniger gezielte Übungen, auch und sogar öfter außerhalb der Schule vor). In der 2. Kategorie führt Portmann auch das Komplettieren auf. Damit meint er eine spezielle Form des Reproduzierens, wobei die Übungen den Schülern etwas mehr Freiheit lassen. Das ist z.B. der Fall, wenn Schüler Wörter innerhalb einer festgelegten Kategorie selber aussuchen sollen, z.B. für die Textsorte „Formular“.
- Das Notieren, so Portmann (1995: 186) *bringt Listen, Ideensammlungen, Exzerpte, Textpläne hervor –Produkte, die in der Welt der Schriftäußerungen eine seltsame Position einnehmen*. Charakteristisch für das Notieren ist, dass neben sprachlichen Elementen auch graphische (wie z.B. eine Auflistung) vorkommen können. Das Notieren ist rein individuell; ihm werden keine stilistischen Ansprüche auferlegt.
- Das Formulieren, der wichtigste und schwierigste Vorgang zugleich, ist *ein Niederlegen von Gedanken* (a.a.O: 187). Bei einer solchen Schreibform ist das Endprodukt nicht vorhersehbar (z.B. in einem Aufsatz oder in einem Antwortbrief). Es ist das Ergebnis *einer durch vielfache Faktoren beeinflussten Vertextungsarbeit*. Das reformulierende Schreiben dagegen hängt von einer Vorlage ab. Es handelt sich dabei um die Veränderung (z.B. Abkürzung, Klarstellung) eines bereits vorhandenen Textes. Im Unterricht ist das reformulierende Schreiben eine gute Kontrolle, ob das Gehörte/Gelesene verstanden worden ist. Beim wissenschaftlichen und journalistischen

Schreiben gehören z.B. Zusammenfassungen, Redewiedergaben und Paraphrasen zu dieser Kategorie.

Es kann für ausländische Studierende, die Deutsch als Fremdsprache lernen, frustrierend sein, einen wissenschaftlichen Text in deutscher Sprache zu verfassen, da sie mit mehreren Schwierigkeiten gleichzeitig zu kämpfen haben. Sie müssen sich nämlich nicht nur auf das konzentrieren, was Muttersprachlern Schwierigkeiten bereitet (z.B. Inhalt, Form, Textsortenmerkmale), sondern auch auf grammatikalische Korrektheit und kulturspezifische Charakteristika. Bevor man erforscht, ob ausländische Studierende in der Fremdsprache Deutsch gut schreiben können, wäre es sinnvoll, sich darüber Gedanken zu machen, inwieweit man ihre Fähigkeit gefördert hat, in ihrer Muttersprache wissenschaftlich gut zu schreiben. Mit „man“ sind in diesem Zusammenhang die Dozenten einer Universität gemeint.

In der Tat tun die Studierenden oft nur das, was ihnen als Pflicht vorgegeben wird, d.h. wenn z.B. in ihrer Studienordnung steht, dass sie für den Studienabschluss u.a. vier schriftliche Hausarbeiten und die Abschlussarbeit schreiben müssen, werden sie bestimmt keine weiteren verfassen. Wenn ein Dozent dagegen zusätzliche schriftliche Aufgaben für den Erhalt eines Scheins verlangt, ist damit zu rechnen, dass die Studierenden mehr schreiben. Diese Situation wird durch Hermanns Vergleich (1985) zwischen englischen Studierenden der Philologie in Oxford und deutschen Studierenden deutlicher:

Die englischen Studierenden mussten wöchentlich einen Aufsatz pro Fach verfassen und ihn anschließend ihrem Dozenten vorlesen. Nach dem Vortragen des Geschriebenen lief eine Art Gespräch zwischen dem Dozenten und dem Studierenden ab, in dem Ersterer Kritik übte und sich Letzterer rechtfertigen konnte. Diese schriftlichen Tätigkeiten wurden schnell zu Routine und die englischen Studierenden schrieben immer spontaner, leichter und flüssiger. Deutsche Studierende schreiben während ihres Studiums bestimmt nur halb so viel und unter anderen Bedingungen, dann aber mit Stress verbunden beim Verfassen der langen Abschlussarbeit. Dies bezeichnet Hermann einerseits als eine *Unterforderung* - deutsche Studierende kennen das regelmäßige Schreiben nicht -, andererseits als *Überforderung*: Das Verfassen der langwierigen Abschlussarbeit und die Beherrschung der entsprechenden formalen Techniken sind dann am Ende des Studiums, während dessen es so wenig geübt wurde, eine äußerst anstrengende Tätigkeit.

Viele Studierende sind sich nicht bewusst, dass das Schreiben eine Schlüsselkompetenz für ihre beruflichen Perspektiven ist, und ahnen nicht, dass diese Tätigkeit gelernt und geübt werden muss. Sie gehen davon aus, mit Dozenten und Kommilitonen hauptsächlich über den Inhalt diskutieren zu können und hinterfragen nicht ihre Unsicherheiten beim Schreiben – auch wegen der Überzeugung, dies sei ihr persönliches Problem (Furchner/ Ruhmann/ Tente 1999: 62). Dies ist leider ein *circulus vitiosus*: Wenn sich die Studierenden nicht äußern, können die Lehrenden nicht wissen, dass ihre Studierenden Schwierigkeiten beim Schreiben haben, und, solange Lehrende keine Hilfe anbieten, werden die Studierenden sich nicht bewusst, dass sie diese doch dringend brauchen könnten.

Die Appelle, die in den letzten Jahren an die europäischen Universitäten ergingen, vermehrt das Schreiben als Gegenstand der Lehre anzusehen, wie es z.B. schon längst in amerikanischen und englischen Universitäten der Fall ist (vgl. Kruse/Jakobs 1999: 19), haben zu wenig gefruchtet. Noch immer üben DaF-Studierende im Ausland oft intensiver das Lesen und Interpretieren schwerer literarischer Werke des Deutschen, als die Sprache selbst zu lernen. Es ist im Rahmen dieser Doktorarbeit weder möglich noch sinnvoll, die Methoden der unterschiedlichsten Länder für die Vermittlung der Schriftsprache darzustellen (in Kapitel 3 werde ich speziell auf Frankreich eingehen). Im Folgenden beschränke ich mich auf die Zusatzangebote, welche v.a. das wissenschaftliche Schreiben betreffen.

2.5.2 Zusatzangebote

An deutschen Universitäten hat sich im Bereich der Förderung des wissenschaftlichen Schreibens in den letzten zehn Jahren Einiges getan. Institute bzw. Fachbereiche haben Konzepte erarbeitet, um Studierende (Deutsche wie fortgeschrittene Fremdsprachler) im Laufe ihres Studiums besser zu unterstützen. Diese Konzepte sind sowohl Schreibkurse, Blockseminare, Workshops wie auch Schreibberatungen und offene Sprechstunden und richten sich entweder an bestimmte Fachbereiche oder sind fachübergreifend. Das Angebot von Schreibberatungen und Schreibkursen kann mit Sicherheit die Dauer und die Qualität des Studiums an den verschiedenen Universitäten positiv beeinflussen. Außerdem ist die Verbesserung der Schreibkompetenzen nicht nur während des Studiums nötig, sondern fördert auch in besonderem Maße den Einstieg in das Berufsleben: *Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für alle akademischen Berufe.* (Kruse, 1999: 5)

Schreibkurse und Seminare zum wissenschaftlichen Schreiben

Seit 1993 fördert das Nordrhein-Westfälische Ministerium für Wissenschaft und Forschung zahlreiche Universitäten, damit sie im Rahmen des Aktionsprogramms „Qualität der Lehre“ Leuchtturmprojekte im Bereich der Studienreform planen und durchführen können. Diese Projekte werden alle aus befristeten Mitteln finanziert. Universitäten, die davon profitieren, sind u.a. die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, die Universität Bielefeld, die Universität zu Köln, die Universität-Gesamthochschule Essen, die Ruhr-Universität Bochum (vgl. Kruse/Jakobs/ Ruhmann 1999) und die Universität Siegen. Ziel der Schreibkurse, die entweder als normale Seminare oder als Blockseminare angeboten werden, ist es, Schreibhemmungen und -probleme zu eliminieren. Dabei sind die Schwerpunkte an den einzelnen Hochschulen verschieden. Die Studierenden sollen in diesen Kursen Hilfe bei ihren Unsicherheiten und Antworten auf ihre Fragen bekommen (z.B. Ruhr-Universität Bochum, TH Aachen). Im Rahmen von Workshops können die Studierenden das Schreiben üben (z.B. im Bielefelder Schreiblabor und an der Universität zu Köln). Das Angebot an neue Studiengänge hat einigen Universi-

täten auch erlaubt, innovative Kurse zu lancieren für die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens: so z.B. die Universität Siegen seit dem Sommersemester 2002/03 im Rahmen der neuen *Bachelor of Arts*-Studiengänge.

Im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ sind Projekte am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München von besonderem Interesse. So geht es in diesen Kursen nicht nur um das Lehren des wissenschaftlichen Arbeitens, sondern auch um eine *fachbezogene Sprachförderung*. Zu diesem Zweck wurde der Sprachkurs *Wissenschaftsdeutsch* lanciert (Guadatiello/ Graefen 1999: 308). Seit dem Wintersemester 2000/2001 finden im Akademischen Auslandsamt der Universität Siegen Kurse statt, die ausländische Studierende bei ihrem Studienanfang in das wissenschaftliche Arbeiten an der Universität einführen. Anders als bei den o.g. Kursen für deutsche Muttersprachler geht es hier mehr um die Merkmale der typischen Wissenschaftstexte und um den sprachlichen Ausdruck mit besonderer Berücksichtigung der Grammatik und der Orthographie (siehe auch 6.5.3).

Schreibberatungen, Sprechstunden und Sprachtelefon

Schreibberatungen¹² und Sprechstunden sind auch auf der Tagesordnung von immer mehr Universitäten: u.a. an der Universität Bielefeld (die übrigens 1993 als erste ein entsprechendes Sprachlabor aufgebaut hat), am Germanistischen Institut der Ruhr-Universität Bochum (seit 1997), am Schreibzentrum der Universität zu Köln und in der Essener Schreibwerkstatt (auch seit 1997). Eine Zusammenstellung der wichtigsten Projekte an deutschen und europäischen Universitäten ist in Kruse (1999) nachzulesen. Während es in Sprechstunden üblich ist, kurze Informationen über Literatur oder Angebote zu liefern, handelt es sich in den Schreibberatungen um individuelle Beratungen, in denen noch nicht behobene Schwierigkeiten von Studierenden gemeinsam mit „Experten“ besprochen werden.

Die Essener Schreibwerkstatt bietet seit 1993 auch einen kostenlosen Telefon-Service, an den man sich mit jedem Sprachproblem wenden kann: von Unsicherheiten in Rechtschreibung und Kommasetzung bis zu Grammatikregeln. Der Fachbereich Germanistik der Universität-Gesamthochschule Essen zählt zu seinen zahlreichen Angeboten auch eine Beratung, in der türkische Bildungsinländer Antworten und Hilfen für ihre spezifischen Fragen und Probleme erhalten. Die RWTH Aachen offeriert seit 1981 ein sogenanntes „Grammatisches Telefon“. Hier geht es neben dem kostenlosen Service bezüglich Grammatik, Rechtschreibung, Textformulierung usw. auch um eine kostenpflichtige Beratung über u.a. Weiterbildungsseminare, Gutachten, Textoptimierungen. Eine ähnliche Sprachberatungsstelle im universitären Bereich bieten seit 1997 mit Erfolg auch die Universität Potsdam und - mit besonderer Berücksichtigung deutsch-deutscher Sprachprobleme - auch die Universität Halle an. Schließlich möchte

¹² Ich verwende die Bezeichnung *Schreibberatung*. Dieser Service wird aber je nach Universität bzw. Institut anders genannt, z.B. an der Universität Bielefeld '*Schreiblabor*'.

ich darauf hinweisen, dass Sprachberatungen und/oder Korrekturservice nicht nur in Universitäten angesiedelt sind, sondern auch in anderen Institutionen, z.B. bei der Dudenredaktion in Mannheim, beim Bertelsmann Lexikon Verlag und bei Firmen.

2.6 Lehr-/Lernmaterialien für die Vermittlung bzw. den Erwerb der deutschen Schriftsprache im Bereich DaF

Das Lehr-/Lernmaterial für die Vermittlung bzw. den Erwerb der Schriftsprache ist sehr umfassend und existiert in ganz unterschiedlichen Formen: Lehr- bzw. Lernbücher (auch Fachzeitschriften und Sammelbände), Wörterbücher, Grammatiken, Ratgeber und Internet. Auf weitere Medien, wie z.B. Tonträger, Fernsehen, Computer oder auch Tafel, Landkarten möchte ich hier nicht eingehen. Die meisten Lehr-/Lernmaterialien behandeln das Schreiben neben den anderen Fähigkeiten Hören, Lesen und Verstehen; eine strikte Differenzierung ist nicht immer möglich. Eine ausführliche Auflistung mit Anmerkungen befindet sich im Anhang 2.

2.6.1 Lehr-/Lernbücher bzw. –werke

„Lehrbücher“ und „Lehrwerke“ werden oft gleichgestellt. Während ein Lehrbuch mit Neuners Worten (1995: 292) *ein in sich abgeschlossenes Druckwerk [ist] mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung; Lernstoffprogression; Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte; Übungen; Grammatikdarstellung; Vokabular; etc.) „zwischen zwei Buchdeckeln“ enthalten sind*, besteht ein Lehrwerk aus unterschiedlichen Lehrwerkteilen (Arbeitsheft, grammatisches Heft oder weitere Zusatzteile).

Da es hier um das inhaltliche Angebot geht und nicht um die Struktur der Materialien, kann ich im Folgenden aber diese Unterscheidung Neuners außer Acht lassen. Sowohl Lehr-/Lernbücher wie auch Lehr-/Lernwerke werden gleich behandelt.

Ziel eines Lehrbuchs ist es nicht nur, Regeln und Wissen zu vermitteln, sondern auch die Lehr- bzw. Lernarbeit zu fördern durch geschickte Didaktik und Methodik. Wichtig in einem Lehrwerk ist auch der Anteil an linguistischem und außerlinguistischem Stoff und die Originalität bzw. Vielfalt bei Übungsmaterialien und Layout (vgl. Neuner 1995: 292).

2.6.2 Fachzeitschriften, Sammelbände und Jahrbücher DaF

Die Fachzeitschriften, Sammelbände und Jahrbücher für Deutsch als Fremdsprache sind meistens für die Lehrenden und/oder Fachexperten gedacht. Durch das wachsende Interesse an der Thematik haben auch diese Materialien weiter zugenommen. Z.Z. zählt man im DaF- Bereich 10 wichtige Fachzeitschriften, eine Zeitung und ein Jahrbuch. Listen mit Beschreibungen die-

ser Fachquellen sind im Internet zugänglich (z.B. <http://www.uni-bielefeld.de/lili/studien-gaenge/daf/links/biblio.html>); eine Auflistung mit Beschreibung, die mir hier sehr dienlich ist, bietet auch Giersberg (2002: 60-62).

2.6.3 Wörterbücher

Wörterbücher sind im Fremdsprachenunterricht notwendige Lehr-/Lernmaterialien. Nur sollte man sich darüber Gedanken machen, welches Wörterbuch für welchen Adressaten geeignet ist. So kann man den beiden üblichen Wörterbucharten (einsprachige oder zweisprachige Wörterbücher) das DaF-Wörterbuch hinzufügen.

In der Regel sind Wörterbücher Hilfen bei den 4 Hauptlernzielen: Textverständnis, Textproduktion, Übersetzen und Wortschatzerläuterung. Lehrer ermutigen ihre Schüler zwar, mit einsprachigen Wörterbüchern zu arbeiten. Doch wird dieser Rat selten befolgt, weil es eben einfacher ist, im zweisprachigen Wörterbuch das gesuchte Wort direkt in der Zielsprache vorzufinden. Traditionelle einsprachige Wörterbücher erklären leider viel zu oft die gesuchten Begriffe mit zu komplizierten und umständlichen Definitionen, was besonders jüngeren Lernenden missfällt. Aber auch zweisprachige Wörterbücher haben ihre Grenzen: Sie bieten oft wegen Platznot nur eine Aufzählung von übersetzten Begriffen ohne Kontext und enthalten oft eine Anhäufung von Abkürzungen, die missverstanden werden können (vgl. Lübke 1995: 296). Eigentlich dürften die Lernenden ein zweisprachiges Wörterbuch nicht allein verwenden, sondern nur in Verbindung mit einem einsprachigen Wörterbuch. Sinnvoll wäre es nämlich, sich nach der Recherche im zweisprachigen Wörterbuch noch einmal im einsprachigen zu vergewissern, dass sie den gewünschten Begriff im richtigen Kontext benutzen. Ein zweisprachiges Wörterbuch allein ist nur dann sinnvoll, wenn der Lernende das gesuchte Wort bereits in seinem passiven Wortschatz gespeichert hat, es aber im Moment nicht mehr parat hat.

Es sind nun Wörterbücher „Deutsch als Fremdsprache“ konzipiert worden, um beide Funktionen in einem Werk zu verbinden. Das ist ihnen auch größtenteils gelungen. Das erste DaF-Wörterbuch (aus dem Jahre 1993), das Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, ist laut Vorwort *ein Lern- und Nachschlagewerk für Schüler, Studenten, Lehrer und alle, die ihre Kenntnisse im Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören deutscher Texte vertiefen und erweitern wollen*. Ziel dieses Wörterbuchs ist es, Hinweise zur Rechtschreibung, Grammatik, Bedeutung eines Wortes und zum richtigen Sprachgebrauch in einer sehr klaren und verständlichen Ausdruckweise zu geben. Wegen seiner klaren Definitionen und der Unterstützung durch Bilder (Szenen aus dem Leben, Beschreibungen usw.) ist dieses Wörterbuch für jeden Deutschlernenden (unabhängig von seiner Nationalität und seinem Alter) zugänglich (mehr über das LGWDaF findet man bei Schaefer 2000).

2.6.4. Grammatiken

Didaktische Grammatiken für den Fremdsprachenunterricht zielen oft auf bestimmte Adressaten (Lehrende oder Lernende, Sprachanfänger oder –fortgeschrittene, junge Leute oder Erwachsene). Zudem ist noch der Unterschied zwischen systematischen (etwa wie ein Nachschlagewerk aufgebaut) und progressionsbezogenen Grammatiken (sie beziehen sich auf die Entfaltung eines speziellen Lehrwerks) wichtig (vgl. Kleineidam/ Raupach 1995: 299). Natürlich können sich Grammatiken auch auf bestimmte Aspekte beschränken (Schwerpunktgrammatiken).

Diese genannten Beispiele erklären die Vielfalt an Grammatiken auf dem Markt und damit die Schwierigkeit, die richtige auszuwählen. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene arbeiten Deutschlehrer gerne mit dem Lehr- und Übungsbuch von Dreyer/Schmidt, weil es klar und gut strukturiert ist (vgl. Exkurs in 2.6.1).

2.6.5 Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben

Die Anzahl der deutschsprachigen Ratgeber für das wissenschaftliche Schreiben wächst in den letzten Jahren stetig (siehe Bibliographie am Ende der Arbeit). Einen ausführlichen Überblick über den Stand der Forschung der Schreibdidaktik an Hochschulen bietet die von Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs und Gabriela Ruhmann 1999 herausgegebene Schlüsselkompetenz Schreiben.

Fächerübergreifende Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben bieten Karl-Dieter Bunting/Axel Bitterlich/ Ulrike Pospiech (2000): Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden (sogar mit CD-Rom), Otto Kruse (1999): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium und Christine Stickel-Wolf / Joachim Wolf (2001): Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken. Erfolgreich studieren- gewusst wie! Wiesbaden: Gabler. Der Leitfaden von Matthias Karmasin und Rainer Ribing (1999): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten: ein Leitfaden für Haus-, Seminar- und Diplomarbeiten sowie Dissertationen ist insofern originell, als er Computer-orientiert ist: Ratschläge für die Formatierung der Arbeit; EDV-gestützte Suchmöglichkeiten werden systematisch als Beispiele angegeben. Ein praxisorientiertes Lehrbuch stellt Lutz von Werder bereit (1993): Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens.

Als fachspezifischer Ratgeber kann der von Umberto Eco (1998) zur Hand genommen werden: Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften.¹³

¹³ Es wäre im Rahmen einer anderen Untersuchung durchaus interessant zu untersuchen, ob die Konzeption der Ratgeber kulturspezifisch ist. Ist es z.B. im Ratgeber von Umberto Eco erkennbar, dass er Italiener ist und in erster Linie für italienische Studierende in Italien schreibt?

Die meisten Ratgeber haben Folgendes gemeinsam:

- Sie nennen und erklären die Ansprüche der unterschiedlichen wissenschaftlichen Textsorten (Protokolle, Berichte, Abschlussarbeiten usw.),
- sie beschreiben die Etappen einer wissenschaftlichen Arbeit (sich Orientieren, Recherchieren usw.),
- sie befassen sich ausführlich mit den Techniken einer wissenschaftlichen Arbeit (Zitieren, Bibliographieren usw.),
- sie schildern die Hauptmerkmale der Wissenschaftssprache (Stil, Argumentation, Definition usw.)

Während einige Ratgeber – abgesehen von den genannten Gemeinsamkeiten - ihren Schwerpunkt in den formalen Aspekten der Manuskripterstellung (Layout, Abbildungen, Verzeichnisse usw.) haben, wie z.B. Stickel-Wolf/Wolf (2001), legen andere wieder mehr Wert auf die inhaltlichen Aspekte (z.B. Wahl des Themas) wie u.a. Eco (1998). Insgesamt kann man feststellen, dass die deutschen Ratgeber viel ausführlicher auf die formalen Aspekte einer Arbeit eingehen als auf die stilistischen und sprachlichen. Auch kommen Auskünfte darüber, wie eine Gliederung, eine beispielhafte Einleitung, ein beispielhafter Schluss und vor allem ein guter Hauptteil aufzubauen sind, in deutschsprachigen Ratgeber zu kurz. Der Grund liegt auf der Hand: Es ist einfacher Formalien zu beschreiben, weil sie ziemlich gleichbleibend übertragbar sind. Gliederung, Einleitung, Hauptteil und Schlusswort dagegen sind stark themenabhängig und auch sehr persönlich: Eine empirische Untersuchung verlangt z.B. eine andere Progression als eine Biographie.

2.6.6 Internet

Das Internet ermöglicht immer mehr eine schnelle und erfolgreiche Suche. Wenn man z.B. „Schreiben“ und „Deutsch als Fremdsprache“ als Stichwörter in eine der guten Suchmaschinen eingibt, bekommt man bald unzählige Links zu sicheren Homepages von namhaften Institutionen. Auch Informationen und Tipps zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben findet man mittlerweile dort. Als CD-ROM und als Internet-Anwendung ist der Schreibtrainer zugänglich, ein multimediales Hypertextsystem zum wissenschaftlichen und beruflichen Schreiben (<http://www.uni-essen.de/linguistik/trainer>).

Dieser Trainer enthält acht Kapitel, die jeweils mit Bildern und Beispielen angereichert sind: §1: *Über den Schreibtrainer und das Schreiben*, §2: *Textsorten und Schreibanlässe*, §3: *Sich orientieren und recherchieren*, §4: *Argumentieren und gliedern*, §5: *Schreiben und formulieren*, §6: *kleine stilistische Grammatik*, §7: *Grundkurs neue Rechtschreibung*, §8: *Wörterbücher: Ein wichtiges Hilfsmittel beim Schreiben*. Der Schreibtrainer unterscheidet sich von den üblichen Ratgebern dadurch, dass das Hypertextsystem verdeutlicht, wie verschiedene Aspekte des Schreibens zusammenhängen und ineinander greifen. Auch vernetzt er Informationen über Schreibprodukte und Schreibprozesse miteinander und gibt Hilfen für die Ent-

wicklung von Schreibroutine. Das Internet bietet den Nutzern auch den üblichen Vorteil, die verschiedenen Kapitel oder Beispiele beliebig abrufen zu können. Außerdem befinden sich auf der linken Spalte Grundbegriffe, welche die spezielle Suche beschleunigen.

Der Schreibtrainer ist ein vom Universitätsverbund Multimedia gefördertes Projekt und ist das Ergebnis der Zusammenarbeit zwischen der Universität-Gesamthochschule Essen (Schreibwerkstatt/ Prof. Dr. Karl-Dieter Bunting/ Dr. Ulrike Pospiech) und der Universität Siegen (SISIB/ Prof. Dr. Burkhard Schaefer/ Dr. Karin Müller). Als Folgeprojekt soll ein Schreibtutor entstehen: eine Multimedia-Anwendung zum fachspezifischen Schreiben¹⁴.

2.7 Kulturabhängige Besonderheiten des wissenschaftlichen Schreibens

2.7.1 Das Kommunizieren in der Fremdsprache

Während Lesen und Verstehen einer Fremdsprache rezeptive Fähigkeiten sind, sind Sprechen und Schreiben produktive Fähigkeiten. Natürlich fallen beim Sprechen und Schreiben Mängel in der Beherrschung der Fremdsprache mehr auf als beim Lesen oder gar Zuhören, und tatsächlich können nur die Sprechenden oder Schreibenden, wie erwartet, eine Botschaft vermitteln. Daraus generell für alle Fremdsprachen und für alle Situationen die Folgerung zu ziehen, Verstehen sei leichter als Sprechen oder Schreiben, wäre voreilig. Die Rangfolge dieser vier Fähigkeiten wird noch genauer, wenn man versucht, Lesen als die einfachste, dann Verstehen, Sprechen und zum Schluss Schreiben als die schwierigeren Fähigkeiten zu bewerten. Die Fremdsprachen-Lernenden haben beim Sprechen die Möglichkeit, sich durch ihre Mimik, Gestik oder noch Prosodie besser zu verständigen, beim Schreiben aber nicht. Andererseits beweisen jedoch nicht alle fremdsprachlichen Absolventen, die ihre schriftliche Abschlussarbeit bereits abgeliefert haben und nun zu ihren Thesen mündlich Stellung nehmen sollen, dass Schreiben die schwierigste Form des Fremdspracherwerbs sei (mehr dazu in 2.2.1).

Glück (1988) fasst die Schwierigkeiten der fortgeschrittenen DaF-Lernenden beim Schreiben in fünf Punkten zusammen: Anpassung der Schreibfähigkeiten der L1 (Muttersprache) an die L2 (Fremdsprache), unzureichende Sprachkenntnisse in der L2, möglicherweise unterschiedliches Schriftsystem, potenzielle andere kognitive Automatismen und verschiedene kulturbedingte Konventionen. Jedoch selbst wenn das Erlernen des Schreibens in der Fremdsprache auf anderen Prozessen beruht als auf denjenigen, die beim Erlernen der Muttersprache stattfinden, profitieren die Fremdsprachen-Lernenden sehr von ihrer ersten Erfahrung mit der Schriftsprache. (Vgl. Glück 1988: 27)

Nach Hermanns (1985: 128) gibt es folgenden engen Zusammenhang zwischen dem Denken und der Beherrschung der Sprache: Im Gegensatz zum Kind äußert der erwachsene Mensch nur selten laut, was er bei sich selbst denkt. Durch das Schreiben hat er aber die Möglichkeit, seine *innere Sprache* zu verdeutlichen und somit seine eigenen Gedanken sich selbst entwi-

¹⁴ Diese Information stammt aus Gesprächen mit Dr. Karin Müller, Mitarbeiterin an diesen Projekten.

ckeln zu lassen. Die Beherrschung der Fremdsprache wird dadurch noch besser und präziser, weil das Schreiben erst nach Überlegung oder Nachdenken in der Fremdsprache erfolgt. Das Schreiben in der Fremdsprache erlaubt es zugleich, Ideen besser zu strukturieren.

Die Praxis zeigt, dass das sprachliche Niveau vieler ausländischer Studierender am Anfang des Studiums noch viel zu niedrig ist, um wissenschaftliche Arbeiten im Deutschen schreiben zu können. Obwohl Studierende gewohnt sind, in ihrer Muttersprache zu schreiben, und obwohl sie bestimmte sprachliche Voraussetzungen nachgewiesen haben (ausländische Studierende, die ein Studium in Deutschland beginnen wollen, müssen die DSH-Prüfung oder Ähnliches bestehen, und die sogenannten Programmstudierenden¹⁵ haben meistens das Vordiplom hinter sich), erreichen sie selten die Ansprüche deutscher Dozenten.

2.7.2 Kulturspezifisches Schreiben

Die Rahmenbedingungen, unter denen Texte entstehen, werden im weiteren Sinne durch den Kulturraum geprägt, zu dem ein Autor gehört bzw. für den er schreibt, sowie durch die Kontakte, d.h. den sozial-gesellschaftlichen Bereich, im bzw. für den ein Text produziert wird. (Jakobs 1997: 10)

Beim Verfassen einer universitären Arbeit im Bereich DaF kommt zur Schwierigkeit wissenschaftlichen Schreibens die Schwierigkeit hinzu, sich in der Fremdsprache fehlerfrei ausdrücken zu müssen. Die speziellen Hürden der Fremdsprache Deutsch möchte ich aber nicht vertieft und komplett behandeln, da diese schon Schwerpunkt zahlreicher Untersuchungen gewesen sind¹⁶. Ich beschränke mich in diesem Punkte auf Schwierigkeiten bei Wortschatz und Satzbau. Schwerpunkt meiner Untersuchung wird sein, die kulturspezifischen Unterschiede beim wissenschaftlichen Schreiben (Funktion, Inhalt, Struktur und Stil des Textes) darzustellen, die aufgrund unterschiedlicher Traditionen und Werte existieren. Dabei ist es noch nicht ausgemacht, ob von einer universellen Norm des wissenschaftlichen Schreibens die Rede sein kann, also ob es nur *eine* richtige Art und Weise gibt wissenschaftlich zu schreiben, oder ob solche Normen länderspezifisch sind. Die Wissenschaftler sind sich über diese Frage durchaus nicht einig.

Während der britische Linguist Henry Widdowson (1979) der Ansicht ist, dass die Norm universell ist¹⁷, verteidigen andere Wissenschaftler wie Kaplan, Galtung und Clyne die Idee von

¹⁵ DAAD-Stipendiaten, Teilnehmer des Sokrates- bzw. Erasmus-Programms.

¹⁶ Empirische Untersuchungen und Studien über Fehlerlinguistik bzw. Fehleranalyse in der Fremdsprache Deutsch haben u.a. Bünningel (1993), Cherubim (Hg.) (1980), Corder (1967/ 1971/ 1981), Essen/ Tuin (1992), Fervers (1983), François (1998), Gnutzmann (1992), Kielhöfer (1975), Nickel/ Nehls (1981) durchgeführt.

¹⁷ Die Universalitätsthese Widdowsons, die lange Zeit in der Fachdidaktik akzeptiert wurde, besagt, dass der wissenschaftliche Diskurs universell ist, d.h. dass es eine einzige Art und Weise gibt, in einer bestimmten Disziplin wissenschaftlich zu kommunizieren: *So I would wish to say that scientific discourse is a universal mode of*

verschiedenen akademischen Stilen in den unterschiedlichen Kulturen. Letzteren Standpunkt der Relativitätsthese (siehe Schröder 1995: 156) unterstützen laut Castro (2001: 45) Studien von Wissenschaftlern, die aufzeigen, dass *ein kultureller Hintergrund in der Textorganisation zu finden ist und daß die dadurch entstandenen Textmerkmale keinen strikten linguistischen Ursprung haben, sondern sie entsprechen [sic!] kulturspezifischen Denkstrukturen - „kulturelle Imperative“, wie sie Mc Cormick (19 90) nennt - die durch Bildungsinstitutionen und Erziehung vermittelt werden.* Die Basis von Widdowsons Universalitätsthese ist übrigens die Wissenschaftssprache in Bereichen der Technik und der Naturwissenschaften (Vgl. Sachtleber 1993: 25).

Der Amerikaner Robert Kaplan hat zwar von der Sapir-Whorf-Hypothese profitiert, ist jedoch der erste, der den Zusammenhang von Kultur und Schriftlichkeit erforscht hat. Er behauptet, dass Studierende, die eine wissenschaftliche Arbeit in ihrer Muttersprache gut schreiben, auch dann nicht automatisch eine gute Arbeit in der Fremdsprache verfassen können, wenn sie deren Regeln exzellent beherrschen. Nach seiner Ansicht sagen die Kenntnisse über die Syntax einer Fremdsprache wenig über die Schreibfähigkeiten aus. Außerdem sieht die Textstruktur einer Arbeit je nach dem Herkunftsland des Autors unterschiedlich aus. Überraschende Ergebnisse in diesem Zusammenhang ergeben sich, wenn man die verschiedenen Abläufe eines Textes je nach dem nationalen Umfeld des Autors vergleicht (siehe Abbildung 1).

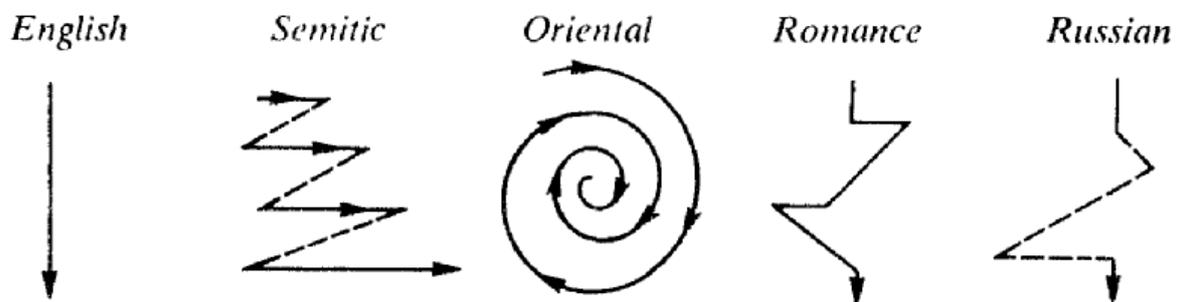


Abb. 1: Aus Kaplan (1980: 410)

Bei einer empirischen Untersuchung mit ausländischen Studierenden hat Kaplan festgestellt, dass sich ein englischer Text linear entwickelt, während sich der orientalische Text schneckenförmig und anhand vieler Parallelen entfaltet (vgl. Kaplan 1980: 402ff). So ist es in englischen Aufsätzen üblich, erst mit der Darstellung des Themas zu beginnen und dann eine Reihenfolge von Unterteilungen zu bringen. Die Hauptidee soll zunächst entwickelt und dann mit den anderen Ideen verbunden werden, so dass der Text diskursiv, aber nicht degressiv ist. Im arabischen und in den meisten semitischen Sprachen basiert die Entwicklung der Absätze auf komplexen Reihenfolgen von Parallelen, welche für Englisch-Leser schwierig und unklar wirken. Koreanische Studierende haben es hingegen nicht gelernt, eine Idee zu abstrahieren

communicating, or universal rhetoric, which is realized by scientific text in different languages by the process of textualization (Widdowson 1979: 52).

und neigen dazu, den am Anfang eines Abschnittes erwarteten Satz an dessen Ende zu schreiben. Das Typische für französische und spanische Autoren ist es, einen Text degressiv zu bauen. Kaplan will mit diesen Differenzierungen sagen, dass zwar jede Sprache verschiedene Möglichkeiten des Schreibens bietet, dass aber in jeder Sprache eine Tendenz zu einer bestimmten Schreibweise auszumachen ist¹⁸.

Der norwegische Sozialwissenschaftler Johan Galtung (1985) geht noch einen Schritt weiter, wenn er die sachsonischen, die teutonischen, die gallischen und die nipponischen Vorstellungen der Wissenschaft miteinander vergleicht¹⁹. Er bemerkt dabei, dass alle vier Kulturen einen anderen Stil und eine unterschiedliche Denkweise haben und versucht sie in Form von Figuren darzustellen (siehe Abbildung 2). Das Sachsonische ist faktenorientiert; deshalb stehen die kleinen Pyramiden auf dem soliden Boden der Empirie. Im Teutonischen geht es mehr um das Erlernen von Denkweisen; so zeigt das Bild eine große Pyramide, die ein weites Gebiet umfasst. Im Gallischen herrscht eine Spannung in der Darstellung; sie wird durch die stilistische Beherrschung der französischen Sprache betont. Im Nipponischen, das faktenorientiert ist, geht es um vage Versuche, Daten miteinander zu verbinden.

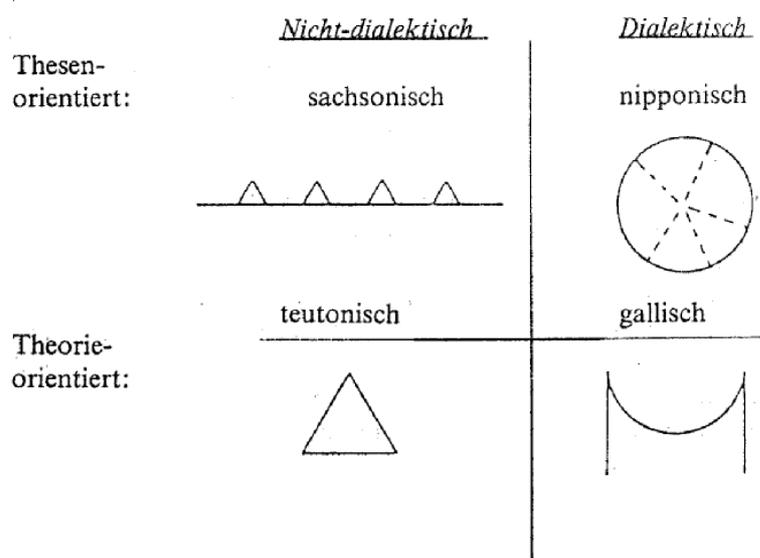


Abb. 2: Aus Galtung (1985: 174): Vier Stile, vier Denkfiguren

Galtung erklärt, warum das Verfahren der Theoriebildung bei gallischen Autoren ganz anders verläuft als bei teutonischen. Während die teutonische Theoriebildung rein deduktiver Natur ist, beruht die gallische viel mehr auf künstlerischen Fähigkeiten und dem guten Stil. Galtung

¹⁸ Kaplan schrieb ursprünglich, dass jede Kultur ihre eigene Schreibweise hat: *Each culture has a paragraph order unique to itself, and that part of the learning of a particular language is the mastering of its logical system* (1980: 409). Er relativiert seine Äußerung im Addendum im obigen Sinne.

¹⁹ In Galtungs Untersuchung geht es um das Schreiben in den Sozialwissenschaften. Galtung verwendet lieber die Bezeichnungen sachsonisch statt englisch, teutonisch statt deutsch, gallisch statt französisch und nipponisch statt japanisch, um *eine zu starke Identifikation mit den Ländern zu vermeiden* (Galtung 1985: 187).

spricht sogar von *élégance*, um das Gallische zu beschreiben, und nennt die teutonische Prosa „Fadheit“.

Der australische Linguist Michael Clyne (1991) hat am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit deutschen und australischen Linguisten und Soziologen gezeigt, dass es verblüffende Unterschiede zwischen englischen und deutschen Wissenschaftstexten gibt. Diese machen sich sowohl auf der formellen Ebene (Zitate und Belege sind im Englischen im Text integriert), wie auch in der Struktur des Textes bemerkbar (englische Texte sind linear und symmetrisch aufgebaut). Auf einer anderen Ebene liegt der Exkurs über die Normauffassung, der bei Büker (1998) zu finden ist. Die Autorin zeigt auf der Basis von Interviews mit ausländischen fortgeschrittenen Studierenden, dass diese sich in ihrem Heimatland auf andere Normen für das wissenschaftliche Schreiben gestützt haben, so eine Person aus Madagaskar, die es bis jetzt gewohnt war, den aus der Literatur entnommenen Stoff ohne große Änderung einfach in ihre Arbeit zu übernehmen (Büker 1998: 92)²⁰.

Wasmuth bemerkt als Dozent für Deutsch als Fremdsprache an einer indonesischen Universität, dass die mündliche wissenschaftliche Kommunikation an der indonesischen Schul- und Universitätsbildung eine viel wichtigere Rolle spielt als die schriftliche. In diesem eher lehrerzentrierten Land machen die Lehrenden wenig Gebrauch vom Material und legen dafür viel mehr Wert auf das Vortragen, Mitschreiben, Auswendiglernen und das Abprüfen (Karcher 1985: 65; zit. n. Wasmuth 1988: 83). Dieses Defizit bezüglich der Schriftsprache, um noch ein asiatisches Land zu nennen, stellt Gross (1988: 299) auch bei chinesischen Studierenden fest - wiederum mit der Tendenz zum einfachen Abschreiben des in der Literatur Vorgefundenen.

Eßer (2000) hat im Rahmen ihrer Untersuchung, in der sie mexikanische mit deutschen Texten verglichen hat, zahlreiche Unterschiede festgestellt in Textfunktion, Textinhalt, Textstruktur und Textstil, am meisten jedoch auf der Ebene der Textfunktion und des Textinhalts. Die folgenden Textmuster bieten eine Zusammenfassung ihrer Ergebnisse.

²⁰ Die Autorin betont, dass die gewonnenen Ergebnisse auf einer Pilotstudie beruhen und nicht Allgemeingültigkeit beanspruchen (Büker 1998: 138).

textuelle Charakteristika (deutsch)	
T	
E	
X	Textfunktion: Information über einen „objektiven Sachverhalt“
T	
M	
U	Textinhalt: komplexe, abstrakte, (negativ) kritische Theoriedarstellung mit wenig Praxis
S	
T	Textstruktur: stark argumentative und subordinierende Themenentfaltung
E	
R	Textstil: unpersönlich, nicht leserbezogen, begrifflich

textuelle Charakteristika (mexikanisch)	
T	
E	
X	Textfunktion: Information über einen „objektiven“ Sachverhalt und eine „subjektive“ Einstellung
T	
M	
U	Textinhalt: eingegrenzte, konkrete Praxisdarstellung mit wenig Theorie
S	
T	Textstruktur: stark deskriptiv mit koordinierender Themenentfaltung
E	
R	Textstil: persönlich, leserbezogen, begrifflich + ästhetisch (rhetorische Figuren)

Tab.6: Aus Eßer (2000: 77)

Durch die Gegenüberstellung beider Textmuster kommen zahlreiche Unterschiede ans Licht. Diesen Vergleich mit Arbeiten aus dem mexikanischen Raum übernehme ich deshalb in meine Untersuchung, weil das Spanische, als romanische Sprache, verwandt mit der französischen ist. Selbst wenn die Schreibkultur in Mexiko eine andere ist, kann man auch im Textmuster auf gewisse Verwandtschaft mit dem französischen hindeuten.

Diese Untersuchungen berechtigen zu ersten Schlussfolgerungen: Es gibt je nach Herkunftsland unterschiedliche Schreibweisen. Das Verfassen eines Textes in der Fremdsprache ist oftmals eine Übertragung der in der Muttersprache angewandten Schreibmuster, was heißt, dass -allgemein gesagt- der Begriff „Kultur“ eine entscheidende Bedeutung in der fremdsprachlichen Textproduktion hat. Die oben genannten Recherchen haben zwar gezeigt, dass die Unterschiede innerhalb Europas nicht so krass sind²¹, jedoch sind sie immerhin groß genug, um das Risiko entstehen zu lassen, dass ein Deutscher einen Text z.B. eines Franzosen als nicht normgerecht empfindet.

²¹ Wasmuth schreibt (1988:75): *So hat in unserem westlichen Kulturbereich das Schriftsprachliche eine lange Tradition, die sich ihrerseits je nach Region verschieden ausprägt und manifestiert.*

2.8 Schwierigkeiten ausländischer Studierender beim Schreiben im DaF-Studium

Alle Studierenden haben mehr oder minder große Schwierigkeiten beim Schreiben: die einen nur solche mit der Formulierung und treffsicheren Wortwahl, die anderen solche mit der neuen Rechtschreibung bis hin zu einigen wenigen mit der Grammatik. Da kann man keinen 'Prozentsatz' angeben. Höchstens lässt sich sagen, dass die Schreibschwierigkeiten in den letzten Jahren zugenommen haben. Aus diesem Grund wurde im Rahmen des Programms 'Qualität der Lehre' geförderte Umfrage unter Siegener Studierenden zur Ermittlung von Problemen bei der Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten durchgeführt.

Im November 1999 wurden in etwa 25 Veranstaltungen aller Fachbereiche der Universität Siegen Fragebögen zum Thema „Schreiben im Studium“ verteilt. Dank der Kooperation zahlreicher Dozenten und Studierender konnten 454 Fragebögen gesichtet werden, von denen 58 von Studierenden stammen, die Deutsch als Fremdsprache haben. Zum Zeitpunkt der damaligen Untersuchung sind ausschließlich die deutschen Studierenden in den Fokus der Forschung geraten²². Hier ist aber Gelegenheit, die Ergebnisse der 58 von ausländischen Studierenden ausgefüllten Fragebögen darzustellen. Natürlich rechtfertigt die begrenzte Anzahl dieser Fragebögen keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit.

Der Fragebogen (siehe Anhang 3) enthielt zehn Hauptfragen: Die ersten Fragen sollten Informationen liefern zu Geschlecht, Alter und Staatsangehörigkeit der Person wie auch zu Studiengang, Anzahl der Semester, Anzahl der geschriebenen Hausarbeiten und deren Umfang. Die weiteren Fragen sollten Auskunft geben über die Schwierigkeiten beim Schreiben im Studium, über die benutzten Hilfsmittel usw. Bei dieser Erhebung sind die Probanden nach ihrem Geschlecht und ihrer Schreiberfahrung differenziert worden²³. Die 58 ausländischen Studierenden setzten sich aus 23 Männern und 35 Frauen unterschiedlicher Nationalitäten, Fachbereiche, unterschiedlichen Alters und Niveaus zusammen (siehe Tabellen 7 und 8).

²² Die Ergebnisse dieser Umfrage sind in 'François, Audrey (2000): Schlüsselkompetenz Schreiben - Ergebnisse einer Umfrage unter Siegener Studierenden. SISIB- Schriftenreihe: Aktuell 3` erhältlich.

²³ Bei der Erhebung mit Muttersprachlern hat der angestrebte Abschluss eine wichtige Rolle gespielt, da geprüft werden sollte, ob alle Siegener Fachbereiche dieselben Schreibnormen anwenden.

Geschlecht	männlich	
Anzahl	23	
Niveau²⁴	Schreibanfänger	Fortgeschrittene
Anzahl	18	5
Fachbereiche	Wirtschaft (9); Maschinenbau (3); Physik (2); Politik; Mathematik; Philosophie; Anglistik	Wirtschaft; Physik; Politik; Soziologie; Romanistik
Muttersprache	Türkisch (5); Polnisch (2); Spanisch (2); Russisch; Schwedisch; Französisch; Serbokroatisch; Koreanisch; Kurdisch; Rumänisch	Griechisch; Französisch; Manguisisch; Indonesisch; Italienisch
Durchschnittliches Alter	22 (5); 21 (3); 26 (2); 23 (3) ; 24 (2); 20; 19; 27	30 (2); 26; 27; 28
Semesteranzahl	1 (7) ; 2 (4) ; 3 (3) ; 5 (2) ; 9 ; 10	6 (2) ; 5 ; 13 ; 16
Wo sehen Sie Ihre Schwierigkeiten beim Schreiben im Studium?	sprachlicher Ausdruck (9); Textgliederung (5); Bestimmung und Eingrenzung des Themas (4); Orthographie (4); Fachtermini (4)	sprachlicher Ausdruck (2); Bestimmung und Eingrenzung des Themas (2); Textgliederung (2); Bibliographieren (2)
nicht so schwierig	Anmerkungen (0); Bibliographieren (0)	Formulierung des Titels (0); Fachterminologie (0)
Nutzen Sie Wörterbücher und Lexika?	ja (14); z.B. Duden; Brockhaus; Wirtschaftslexikon; Fremdwörterbuch nein (1)	ja (4): z.B. engl-dt-Wörterbuch; Wirtschaftslexikon; Duden; Bußmann. nein: (0)
Nutzen Sie Datenbanken im Internet?	ja (8): z.B. yahoo nein (8)	ja (3): wegen der Aktualität nein (1): wegen langer Suche
Schreiben Sie Ihre Hausarbeit direkt am PC?	ja (7): einfacher zu korrigieren; schneller Arbeiten; Flexibilität nein (9): ständiges Ausdrucken nötig	ja (1): nein (3): Augenbelastung
Nutzen Sie das Rechtschreibprogramm?	ja (12) nein (4)	ja (3) nein (2)
Lassen Sie Ihre Arbeit gegensehen?	ja (11): sprachlich (8); fachlich (5); orthographisch (4); grammatisch (1) nein (4)	ja (2): fachlich (2); sprachlich (2); orthographisch (2) nein (2)
Bekommen Sie von Ihren Lehrenden Hinweise für das Verfassen der Arbeit?	ja (9): bei der Gliederung, für die Logik, Kommentare bei der Korrektur, Angaben zum Thema nein (4)	ja (2): Gliederungspunkte; Literatur; wenn etwas verbesserungsbedürftig ist. nein (2)
Haben Sie schon in einer Schreibgruppe gearbeitet?	ja (3): nützlich für die Allgemeinbildung; soziale Kontakte; fachlich. nein (12)	ja (0) nein (4)
Wünschen Sie sich eine Veranstaltung, in der Sie u.a. Ihre Schreibfähigkeiten trainieren können?	ja (11): es wäre eine sehr große Hilfe; für die Verbesserung der Sprachkenntnisse; um Fachbegriffe und die Ausdrucksweise zu trainieren; für das wissenschaftliche Schreiben; fachlich. nein (5)	ja (4): um schriftliche und sprachliche Schwierigkeiten zu überwinden; für die Rechtschreibung; für die Abschlussarbeit. nein (0)

Tab.7: Ergebnisse der Umfrage bei den männlichen ausländischen Studierenden

²⁴ Um Schreibanfänger von Fortgeschrittenen zu unterscheiden, hat man weder das Alter noch die Semesteranzahl der jeweiligen Studierenden berücksichtigt, sondern die Anzahl der bereits geschriebenen Arbeiten, was ein viel zuverlässigeres Kriterium ist. Schreibanfänger sind demzufolge diejenigen Studierenden, die entweder noch keine oder weniger als vier Arbeiten geschrieben haben. Die fortgeschrittenen Studierenden haben vier oder mehr Arbeiten verfasst.

Geschlecht	weiblich	
Anzahl	35	
Niveau	Schreibanfängerinnen	Fortgeschrittene
Anzahl	23	12
Fachbereiche	Wirtschaft (12); Romanistik (3); Germanistik (3); Anglistik; Kunst; Musik; Politik ; Maschinenbau	Germanistik (7); Wirtschaft (3); Politik; Romanistik
Muttersprache	Russisch (4); Französisch (3); Polnisch (2); Türkisch (2); Bosnisch (2); Chinesisch (2); Griechisch; Spanisch; Afghanisch; Indonesisch; Englisch; Iranisch; Rumänisch; Schwedisch	Polnisch (3); Russisch (2); Türkisch (2); Japanisch; Französisch; Albanisch; Arabisch; Chinesisch
Durchschnittliches Alter	23 (7); 21 (3); 20 (2); 24 (2); 25 (2); 26 (2); 18; 27; 30; 33; 34	22 (4); 25 (2); 28 (2); 23; 24; 26; 32
Semesteranzahl	1 (10); 3 (3); 5 (3); 6 (2); 7 (2); 2; 9; 10	9 (5); 5 (4); 8 (3)
Nutzen Sie Wörterbücher und Lexika?	ja (19); z.B. bilinguale Wörterbücher, Duden, Wirtschaftslexikon, Fremdwörterbuch, Pons, Wahrig, Langenscheidt. nein (3)	ja (11); z.B. Langenscheidt, bilinguale Wörterbücher, Gablers Wirtschaftslexikon, Brockhaus, Duden, Wahrig. nein (1)
Nutzen Sie Datenbanken im Internet?	ja (5): um Informationen zu finden nein (18)	ja (3): vielseitig nein (9): zu langer Suchvorgang
Schreiben Sie Ihre Hausarbeit direkt am PC?	ja (10): leichter für Änderungen; bessere Übersicht; Rechtschreibkontrolle nein (19)	ja (7): einfacher zu korrigieren; man braucht die Arbeit nur einmal zu schreiben. nein (5)
Nützen Sie das Rechtschreibprogramm?	ja (16) nein (4)	ja (9) nein (2)
Lassen Sie Ihre Arbeit gegensehen?	ja (19): sprachlich (10), fachlich (7), orthographisch (5), Interpunktion (1) nein (6)	ja (9): sprachlich (9), orthographisch (5), fachlich (2) nein (3)
Bekommen Sie von Ihren Lehrenden Hinweise für das Verfassen der Arbeit?	ja (10): für die Struktur; Literaturvorschläge; sprachliche Hinweise; für die Gliederung; bei der Eingrenzung des Themas; in Form von Merkblättern. nein (10)	ja (2): Ausdrucksvermögen; Literatur; Thema nein (9)
Haben Sie schon in einer Schreibgruppe gearbeitet?	ja (1) nein (22)	ja (1) nein (11)
Wünschen Sie sich eine Veranstaltung, in der Sie u.a. Ihre Schreibfähigkeiten trainieren können?	ja (16): für die Staatsarbeit; um besser gliedern zu können; für die Aussprache; für die Orientierung; für den sprachlichen Ausdruck; um präzise Formulierungen zu lernen; Stärkung der Sicherheit beim Schreiben und Sprechen. nein (5)	ja (8): um zitieren zu können; um das Ausdrucksvermögen zu üben; für die Hausarbeit; um wichtige Informationen kurz und bündig zu erhalten; inhaltlich; fachlich; sprachlich; als Vorbereitung für den Beruf nein (3)

Tab. 8: Ergebnisse der Umfrage bei den weiblichen ausländischen Studierenden

Die Ergebnisse aus dieser Fragebogen-Erhebung möchte ich hier wiedergeben: Die Mehrheit der ausländischen Studierenden sieht ihre größten Schwierigkeiten im sprachlichen Ausdruck (60% aller Studierenden). In der Rangfolge der Schwierigkeiten kommen dann die Bestimmung und Eingrenzung des Themas und die Textgliederung. Erstaunlicherweise haben weder

das Geschlecht noch das Schreibstadium einen Einfluss auf diese Ergebnisse. Die Anmerkungen scheinen für Schreibanfänger nicht so schwierig zu sein; denn keiner hat sie angekreuzt (vielleicht haben sie aber auch nicht gewusst, was damit gemeint war). Die fortgeschrittenen Studierenden haben bei der Formulierung des Titels ihrer wissenschaftlichen Arbeit die wenigsten Probleme.

Was die Benutzung von Hilfsmitteln angeht, überrascht es nicht, dass fast alle Studierenden Wörterbücher, Lexika oder Nachschlagewerke benutzen, die Fortgeschrittenen jedoch noch mehr als die Schreibanfänger (88% gegenüber 80%). Die am häufigsten genannten Werke sind übrigens bilinguale Wörterbücher, das DaF-Wörterbuch von Langenscheidt, Gablers Wirtschaftslexikon und der Duden (wobei nie genauer stand, welcher Band von Duden gemeint ist). Datenbanken im Internet werden weniger, jedoch relativ häufiger von Studenten (48%) als von Studentinnen (23%) benutzt. Während Aktualität und Vielseitigkeit für die Datenbanken sprechen, bezeichnen manche das lange Suchen als Hindernis.

Es ist erstaunlich zu sehen, dass die meisten Studierenden (nicht in der Kategorie der fortgeschrittenen Studentinnen) ihre Hausarbeit zunächst per Hand schreiben und sie erst dann am PC tippen (25 Studierende von 36). Dieses Ergebnis überrascht noch mehr, wenn man es mit dem aus der Umfrage bei Muttersprachlern vergleicht: 68% der befragten deutschen Studierenden hatten geantwortet, ihre Hausarbeiten direkt am PC zu schreiben (François 2000: 14). Eine Erklärung dafür wäre, dass ausländische Studierende selten einen eigenen Computer besitzen. Dies gilt besonders für diejenigen, die einen kürzeren Aufenthalt planen und für diejenigen, die aus einem weit von Deutschland entfernten Land stammen. Das Rechtschreibprogramm im PC wird immerhin von 69% aller Studierenden angewendet.

Es überrascht nicht, dass 70% aller Studierenden ihre Arbeit gegenlesen lassen. Vor allem lassen sie dadurch ihren sprachlichen Ausdruck (50%) kontrollieren. Hinweise für das Verfassen einer Arbeit erhalten mehr Männer (11 „ja“ gegenüber 6 „nein“) als Frauen (12 „ja“ gegenüber 19 „nein“)! (Begründungen dafür gab es zwar keine; man kann aber vermuten, dass es an den Studienfächern liegt.). Diese Hinweise erhalten sie in Form einer Literaturempfehlung, einer Hilfe für die Gliederung der Arbeit oder von Merkblättern. Nur die wenigsten Studierenden haben in einer Schreibgruppe gearbeitet (8%), dies jedoch als sehr nützlich empfunden (fachlich, für die Allgemeinbildung und für den sozialen Kontakt).

Die Ergebnisse der letzten Frage: *Wünschen Sie sich eine Veranstaltung, in der Sie über Ihre eigenen Schwierigkeiten beim Schreiben sprechen und Ihre Schreibfähigkeiten trainieren können?* haben gezeigt, dass zwei Drittel der ausländischen Studierenden (67%) sich eine Veranstaltung dieser Art wünschen (diesen Wunsch hatten laut François 2000: 26 von den deutschen Studierenden immerhin 49,4% geäußert). Die ausländischen Studierenden denken dabei vor allem an einer Veranstaltung, in der sie ihren sprachlichen Ausdruck schriftlich wie auch mündlich verbessern können. Die üblichen Techniken einer wissenschaftlichen Arbeit (z.B. das Zitieren, das Gliedern) würden sie auch gerne üben. Der Bedarf an einer Veranstaltung zur Vorbereitung der (Staats-) Examenarbeit oder Diplomarbeit ist ebenfalls sehr groß.

Aus der Umfrage ist also deutlich geworden, dass ausländische Studierende große Schwierigkeiten mit ihrem sprachlichen Ausdruck und bei der Produktion einer wissenschaftlichen Arbeit haben. Im Hinblick auf ihren sprachlichen Ausdruck sind sie sich ihrer Schwäche bewusst und setzen auf externe Hilfe. Die Unsicherheit angesichts der Abläufe einer wissenschaftlichen Arbeit (Bestimmung und Eingrenzung des Themas, Gliederung usw.) findet man sowohl bei Schreibanfängern als auch bei Fortgeschrittenen. Also hatten sie noch nie die Möglichkeit, sie innerhalb einer Veranstaltung oder Schreibgruppe abzubauen. Die Bestimmung und Eingrenzung des Themas sind übrigens auch die bei der Untersuchung mit deutschen Muttersprachlern am häufigsten genannten Schwierigkeiten (François 2000: 6). Muttersprachlern bereitet der sprachliche Ausdruck weniger Probleme.

Zwischen Schreibanfängern und Fortgeschrittenen gibt es geringere Unterschiede im Hinblick auf vorhandene Schreibprobleme als zwischen männlichen und weiblichen Studierenden. Dies könnte auf einen Mangel an Fortschritten hindeuten, d.h. dass die Studierenden im Laufe ihres Studiums ständig mit denselben Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Eine solche Erklärung steht jedoch auf wackeligen Füßen, da die Anzahl der Fortgeschrittenen unter den ausländischen Studierenden in der Untersuchung sehr gering war (insgesamt 17). Andererseits ist aus der Umfrage nicht herauszulesen, ob die Probanden Bildungsinländer, Austauschstudierende oder aber Langzeit-Studierende sind und wo sie ihre Schul- und bisherige Universitätsausbildung absolviert haben.

2.9 Welche Hilfen?

Die an der Universität Siegen durchgeführte Untersuchung hat bei ausländischen Studierenden neben Problemen des sprachlichen Ausdrucks besondere fachliche Schwierigkeiten zu Tage gefördert. Hier scheinen Defizite an Unterstützung und Information von Seiten der Hochschule vorzuliegen. Tatsächlich richteten sich die meisten in deutscher Sprache verfassten Ratgeber an deutsche Muttersprachler (Auflistung der wichtigsten in Kap. 2.6.5). Sie sind zwar für ausländische Studierende auch nützlich, weil sie über allgemeine fachliche Fragen Auskunft geben (Form, Inhalt, Struktur, Techniken des wissenschaftlichen Schreibens), gehen aber trotz dieses Bedarfs nicht auf die typischen sprachlichen Schwierigkeiten der Ausländer ein.

Warum gibt es auf dem Markt keinen speziell für ausländische Studierende konzipierten Ratgeber? Dies hat meines Erachtens ökonomische Gründe: Ein Ratgeber für ausländische Studierende müsste sowohl die Informationen enthalten, die schon in anderen Ratgebern vorhanden sind (u.a. Techniken und Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit), als auch einen Exkurs über grammatikalische Schwierigkeiten. Zudem wäre für jedes Studienfach (Germanistik, Soziologie, Wirtschaft usw.) als auch für jede einzelne Landessprache ein spezieller Ratgeber zu entwerfen. Es ist gewiss kein Verlag imstande, einer solch detaillierten Nachfrage gerecht zu werden.

Die Studierenden, die es beträfe, sind außerdem nicht sehr zahlreich. Unter den in Deutschland studierenden DaF-Lernenden sind es in der Tat nur die wenigsten, die sich entscheiden, ihr ganzes Studium in Deutschland zu verbringen. Dagegen brauchen die DaF-Lernenden, welche die deutsche Sprache in ihrem Heimatland erwerben und dort studieren, bestimmt nicht zu wissen, wie in Deutschland eine Arbeit anzufertigen ist, da sie diese nach den Ansprüchen ihres Heimatlandes zu verfassen haben. Die Studierenden, die in Deutschland ihre Examina machen, können aber in einigen deutschen Ratgebern schon viele Antworten auf ihre Fragen finden, wie z.B. in dem von Karl-Dieter Bunting, Axel Bitterlich und Ulrike Pospiech 1999 veröffentlichten Ratgeber Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Die Kapitel 7 und 8 dort betreffen das Formulieren und obwohl sie für deutsche Muttersprachler gedacht sind, sind sie für fortgeschrittene DaF-Lernende auch eine große Hilfe.

Eine Alternative bietet Günter Schade mit der 1993 erschienenen, 11. überarbeiteten Auflage seiner Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Ausländer. In diesem Lehrbuch fasst er die für ausländische fortgeschrittene Studierende wichtigsten grammatikalischen Kapitel zusammen, die für das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit beherrscht werden müssen: Präpositionen, Deklination des Adjektivs, Relativsatz, Partizip, Kausalsätze und Kausalangaben, vieles aus dem Bereich des Konjunktivs, vieles über 'es' und das Passiv. Beispiele und Übungen sind immer beigefügt. Dieses Lehrbuch führt zwar die Ausländer in die deutsche Sprache der Wissenschaft ein, es könnte ihm aber vorgeworfen werden, zu sehr einer DaF-Grammatik zu ähneln.

3. Wissenschaftliches Schreiben im universitären DaF-Studium in Frankreich

3.1 Deutsch als Fremdsprache in Frankreich

Der erste Motivationsgrund vieler Franzosen, Deutsch zu lernen, ist bestimmt ein wirtschaftlicher: Deutschland ist in den Augen der Franzosen nicht nur im Bereich der Forschung, sondern auch in der Industrie eines der bedeutendsten und erfolgreichsten Länder (vgl. Ladmiral/ Lipiansky 1989: 235). Produktion und Qualität der deutschen Industrie beeindruckten z.B. in der Stahl- und Autoindustrie. Der Lebensstandard in Deutschland, der als sehr hoch eingeschätzt wird, reizt junge Leute, Deutsch zu lernen, um sich in Deutschland niederzulassen. Auch für Handel und Hotellerie in Frankreich sind Kenntnisse der deutschen Sprache vorteilhaft. Es gibt viele Franzosen, die mit Hilfe der Sprache mehr über das Nachbarland erfahren wollen, mit dem sie sich nicht nur durch dunkle Abschnitte der Geschichte verbunden fühlen, sondern auch durch das gemeinsame Interesse an Philosophie und Literatur. Dies spiegelt sich sogar in den Ergebnissen der Tabelle 3 in 2.2.2 wieder.

Auch die politischen Ereignisse haben Einfluss auf die Anzahl der Deutsch-Lerner in Frankreich genommen: Während kurz vor und während des zweiten Weltkrieges etwa 30% der französischen Schüler die deutsche Sprache lernten, fiel der Prozentsatz fünf Jahre nach dem Krieg auf 20%. Er stieg dann zwar dank einer Kampagne zugunsten des Deutschen etwa Mitte der 50er Jahre, nahm wieder ab gegen Beginn der 60er Jahre (18%), erhöhte sich auf 22% in den 70er Jahren und stand Mitte der 70er Jahre um 19% (vgl. Trouillet 1985: 19). Erst durch die Bemühungen berühmter Politiker haben sich die Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich in der Nachkriegszeit verbessern können: zum einen durch die epochalen Freundschaftsbeziehungen ihrer jeweiligen Staats- und Regierungschefs (Adenauer/ de Gaulle, welchen der deutsch-französische Freundschaftsvertrag von 1963 zu verdanken ist, Schmidt/ Giscard d'Estaing, Kohl/ Mitterrand), zum anderen durch die gemeinsame Initiative zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (EG) und später der Europäischen Union (EU). Dies hat nicht nur zum intensiveren Erlernen der deutschen Sprache an Schule und Universität beigetragen, sondern hat auch die Schaffung von Institutionen (z.B. deutsch-französisches Jugendwerk/ *Office franco-allemand pour la jeunesse* usw.) und von bilingualen Partnerschaften (Schüler- und Studentenaustausche, Städte-Partnerschaften usw.) gefördert.

Deutsch gilt zwar in Frankreich als gern gelernte Sprache, jedoch ist sie selten (vor Englisch) in den Schulen erste Fremdsprache. Diese seltenen Fälle haben oft etwas mit der Unterrichtsqualität zu tun. So gelangen die Schüler über diese Wahl in die „besseren“ Klassen, weil das Erlernen der deutschen Sprache als schwieriger und dadurch als elitär gilt²⁵. Überwiegend ist

²⁵ Claude Hagège verdeutlicht diese Einstellung in seinem Buch *l'enfant aux deux langues*: „Ainsi, l'allemand, parce qu'il a la réputation, auprès de certains [parents], d'être une langue « étudiée par les bons élèves », sert, chez eux, de prétexte pour orienter l'enfant vers les classes de qualité.“ (Hagège 1996: 156)

Deutsch aber zweite oder dritte Fremdsprache; dabei ist zu berücksichtigen, dass viele Schulen nur Englisch, Deutsch, Spanisch und Latein anbieten. Man sieht Parallelen zum Sprachangebot der deutschen Schulen; der Unterschied liegt aber vor allem darin, dass – vom Lateinischen natürlich abgesehen – dem jungen Franzosen die Sprachen seiner unmittelbaren Nachbarn angeboten werden. Wie er sich dabei entscheidet, hängt folglich auch – mehr als in Deutschland – von regionalen und familiären Faktoren ab; z.B. spielt die deutsche Sprache in den Nordprovinzen Frankreichs eine größere Rolle als im Süden.

Eine 1991 durchgeführte Untersuchung (Eurodata 1991, in: Hagège 1996: 151) besagt, dass nur 9% der französischen Erwachsenen behauptet haben, Deutsch sprechen zu können (31% hingegen Englisch). Die Dominanz der englischen Sprache überrascht nicht. Aber welche Rolle wird die deutsche Sprache in Zukunft in Frankreich spielen?

3.2 Das Interesse am wissenschaftlichen Schreiben in Frankreich

In Frankreich ist die Anzahl der veröffentlichten Ratgeber oder der in Veranstaltungen an Universitäten verteilten Merkblätter viel geringer als in Deutschland. Pieth und Adamzik (1997: 33) stellen im Rahmen ihrer Untersuchung, in der sie Materialien über das Schreiben universitärer Texte in der deutschen und französischen Schweiz vergleichen, fest, dass im französischen Raum die Hilfsmittel keine so wichtige Rolle spielen wie im deutschen. Dafür sind die Studierenden viel mehr auf die Ratschläge ihrer Dozenten und auf den Besuch von Veranstaltungen angewiesen. Hier werden Parallelen zwischen der französischen Schweiz und Frankreich einerseits und zwischen der deutschsprachigen Schweiz und Deutschland andererseits deutlich, da die in den jeweiligen Sprachgruppen gelesenen Ratgeber die gleichen sind.

Die in französischer Sprache verfassten Ratgeber lassen sich von denen in deutscher Sprache geschriebenen in vieler Hinsicht unterscheiden (Christa Pieth und Kirstin Adamzik 1997: 36ff): Während die französischen Ratgeber linear gelesen werden können, sind die deutschen Texte blockartig geschrieben. Inhaltlich liegen die Schwerpunkte auch anders: Die deutschen Ratgeber legen auf die formalen Aspekte einer Arbeit (z.B. auf die Bibliographie oder das Zitieren) viel mehr Wert als auf die Stilnormen, die wiederum im französischen Raum eine überwiegende Bedeutung haben. In französischen Ratgebern sind Einleitung, Schlussfolgerung und Gliederungssignale von großer Bedeutung. Deutsche Ratgeber geben diesen Bestandteilen zwar Gewicht, jedoch stellen sie diese fast auf dieselbe Ebene wie die Teiltexthe (Literaturverzeichnis, Register, Titelblatt usw.). Ein bemerkenswerter Unterschied liegt auch in den behandelten Textsorten. In deutschen Ratgebern werden mehrere Textsorten dargestellt

(Protokoll, Mitschrift, Hausarbeit, Thesenpapier usw.), in den französischen fast ausschließlich die *dissertation* (Pro-Contra) und der *mémoire* (universitäre Abschlussarbeit).

Die Anzahl der Ratgeber ist in Frankreich gering. Zu nennen ist der 1985 erschienene Ratgeber *guide pratique de la communication scientifique. Comment écrire - Comment dire* von Roger Bénichoux. Er richtet sich besonders an Mediziner und andere Naturwissenschaftler. In diesem Ratgeber werden sowohl der Ablauf und die Techniken einer schriftlichen Arbeit (Einleitung, Schluss, Methoden, Resümee usw.), wie auch Tipps für das Referat dargestellt. Der Autor betont auch die Wichtigkeit des Sprachlichen, indem er auf Satzstruktur, Wortwahl und Interpunktion eingeht. In *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire* von Michel Beaud, 1986 erschienen, sollen die Studierenden prüfen (teilweise anhand von Tests), ob sie schon das Rüstzeug für das Verfassen einer längeren Arbeit haben. In seinem Ratgeber legt der Autor sehr viel Wert auf die Vorüberlegungen (Wahl des Themas, des Doktorvaters usw.) und auf die Methoden. Hinweise auf Techniken gibt es dagegen wenige (Bibliographie, Fußnote), auf linguistische Aspekte (Orthographie, Grammatik, Stil) keine.

Der im Jahre 1989 erschienene Ratgeber von Jacques Penot *Le guide de la thèse* behandelt hauptsächlich die Darstellungsform der wissenschaftlichen Arbeiten, d.h. des Textes, der Notizen, der Quellen und der Bibliographie und der weiteren illustrierenden Elemente. Das Ziel des Autors ist es, fächerübergreifend die französischen und internationalen Normen einer wissenschaftlichen Arbeit darzustellen, damit sich der bzw. die Forschende nur noch auf das Wesentliche konzentrieren kann, nämlich auf Inhalt und Ergebnisse.

Die 9. aktualisierte Ausgabe der 1996 erschienenen *Techniques de l'expression écrite et orale* von Denis Baril und Jean Guillet richtet sich nicht nur an Studierende, sondern auch an Firmenangestellte und an alle, die ihre Ausdrucksweise verbessern wollen. Die behandelten Themen (u.a. Resümee, Mitschrift, Einleitung, Schluss, Vortrag und professionelles Schreiben) werden sehr geschickt anhand zahlreicher Beispiele und Übungen dargestellt. Zudem findet man in jedem Kapitel Hinweise auf grammatikalische Schwierigkeiten der französischen Sprache.

Kürzlich erschienen ist der bereits erwähnte Führer *Le guide de la thèse. Le guide du mémoire. Du projet à la soutenance* von Jean-Claude Rouveyran (1999). In diesem fächerübergreifenden Ratgeber gibt der Autor eine Unmenge von Tipps über die Art und Weise, wie man eine Abschlussarbeit (*mémoire*) und eine Doktorarbeit (*thèse*) schreibt. Diese Tipps sind vielseitig und umfassen sowohl Inhalt und Aufbau der Arbeit wie auch Wahl des Doktorvaters, Recherchearbeit, Einrichten von Karteikarten, Arbeit mit dem Computer usw. Das Ganze ist persönlich und einfach gehalten und kann Studierende schon ermutigen, sicherer zu schreiben.

Als weitere Ratgeberliteratur in französischer Sprache kann man zudem die folgenden drei nennen:

- GRISELIN, Madeleine (1992): Guide la communication écrite. Savoir rédiger, illustrer et présenter rapports, dossiers, articles, mémoires et thèses. Paris: Dunod,
- JUCQUOIS, Guy (1988): Rédiger, présenter, composer: l'art du rapport et du mémoire. Bruxelles, DeBoeck Université; Paris, Éditions universitaires
- KOCOUREK, Rostislav (1991): La langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag [2^{ème} édition augmentée, refondue et mise à jour avec une nouvelle bibliographie]

In Kapitel 5.2.2. finden sich weitere Ratgeber, welche an der Universität Angers vorhanden sind.

3.3 Typologische Merkmale französischer Wissenschaftstexte

Wenn man den typischen französischen Wissenschaftstext darstellen will, stößt man auf ein Abgrenzungsproblem: *Auf der lexikalischen und morphosyntaktischen Ebene sind also, mit Sachtlebers Worten (1993: 30), durchaus Universalien der Fach- oder Wissenschaftssprache zu konstatieren. Für die Wahl der jeweiligen morphosyntaktischen und stilistischen Mittel in einem Text sind jedoch die Faktoren Fachgebiet, Kommunikationssituation und Textsorte, denen ein Text jeweils zuzuordnen ist, von Bedeutung.* An dieser Stelle möchte ich einen Teil der Ergebnisse von zwei empirischen Untersuchungen kurz darstellen: zum einen aus dem in 3.2 erwähnten Buch von Kocourek (1991), zum anderen aus dem deutschsprachigen Werk von Sachtleber (1993), aus dem ich schon oben zitiert habe. Sie werden deshalb an dieser Stelle präsentiert und nicht in 3.3.1, 3.3.2 und 3.3.3, weil die untersuchten Texte keine Abschlussarbeiten und die Panelgruppe keine Studierenden sind.

Anhand von wissenschaftlichen und technischen Artikeln versucht Kocourek, die wichtigsten Merkmale der französischen technischen Wissenschaftssprache darzulegen²⁶. Das größte Erkennungszeichen der Syntax technowissenschaftlicher Texte sieht er in der Anwendung der dritten Person Singular und Plural. Das zweitgrößte Merkmal ist die Vorherrschaft des Indikativs Präsens²⁷. Während die Personalpronomen 'tu' (du) und 'vous' (ihr) nie vorkommen, weil ein Autor niemals seine Leser direkt anspricht, kommt das Personalpronomen 'nous' (wir) vor, u.a. um die Lesenden einzubeziehen. Die Imperativform 'soulignons que' (lasst uns betonen, dass), 'notons que' (lasst uns bemerken, dass) hilft dem Autor/der Autorin, sich selbst einzuschließen. Was die Personalpronomina anbelangt, treten in technowissenschaftlichen Texten außer 'nous' (wir), 'on' (man) und 'il' (er), nur die folgenden anaphorischen Pronomen: 3. Person des Singulars und des Plurals 'il(s)', 'elle(s)', 'le', 'la', 'lui', 'eux', 'les',

²⁶ die aufgeführten Merkmale sind allerdings nicht nur allein für französische Wissenschaftstexte typisch

²⁷ *Le premier trait saillant de la syntaxe technoscientifique est donc la prédominance de la 3^e personne. La prédominance du présent de l'indicatif en est une autre caractéristique importante.* (Kocourek 1991 : 71)

'leur'. Was die Zeitformen angeht, herrscht zwar das Indikativ Präsens vor; es kommt aber auch das *passé composé* (Perfekt) und das *futur* (Futur) vor. Kocourek weist darauf hin, dass Futur sehr oft in der Einleitung steht und das Perfekt im Schlusswort.

Im Durchschnitt sind die französischen Sätze in Wissenschaftstexten sehr lang (in Kocoureks Untersuchung enthalten sie etwa 28-29 Wörter). Je länger diese Sätze sind, umso schwieriger sind sie auch, z.B. mit vielen Partizipien Präsens und noch mehr Partizipien Perfekt und mit zahlreichen Relativsätzen ('*qui*', '*que*', '*dont*', '*lequel*', '*auquel*', '*duquel*') (Relativsätze tauchen übrigens außerhalb der Wissenschaftssprache auch sehr oft auf.). Eine weitere oft vorkommende Verbform ist der Infinitiv. Nur erscheint der Infinitiv im Gegensatz zu den Partizipien auch in 'normalen' Texten sehr oft. Kocourek ist überrascht zu sehen, dass die Satzverknüpfungen nicht selten sind, z.B. '*et*' (und), '*ou*' (oder), '*donc*' (also), '*mais*' (aber). Die Syntax der technischen-wissenschaftlichen Sätze ist v.a. komplex wegen ihrer Länge, dann wegen der Erweiterung der Nominalphrase und wegen der häufigen Anwendung der Partizipialkonstruktionen.

Die von Sachtleber untersuchten Texte gehören einer anderen Textsorte an; die Ergebnisse sind für meine eigene Untersuchung jedoch von Bedeutung, weil es dabei um einen Vergleich zwischen französischen und deutschen Kongressakten geht. Das Korpus der Untersuchung bestand aus zehn von französisch- und zehn von deutschsprachigen Linguisten geschriebenen Beiträgen zum Thema „Sprachkontakt“.

Die Autorin kommt u.a. zu den folgenden Ergebnissen²⁸ (Sachtleber 1993: 94):

- Die französischen Texte haben eine besser sichtbare Strukturierung und eine klarere Gesamtgliederung als die deutschen Texte.
- Die französischen Texte enthalten doppelt so viele ausgegliederte thematische Textteile (Anmerkungen und Fußnoten) und Parenthesen wie die deutschen Texte (a.a.O.191).
- Die französischen Texte entfalten sich gleichermaßen deskriptiv und explikativ, während die deutschen Texte der Untersuchung eindeutig deskriptiv sind.
- In französischen Texten dominiert die Schreiberpräsenz, in den deutschen Texten die Leseranrede (a.a.O. 185).

In der folgenden Darstellung befaße ich mich mit der Textsorte Abschlussarbeit:

3.3.1 Die Haupttexte

Wissenschaftstexte haben nicht immer gleich ausgesehen. Folgende unterschiedliche Tendenzen haben das Schreiben beeinflusst: Im 18. Jahrhundert war die Tradition der Rhetorik prä-

²⁸ Hier fasse ich die Ergebnisse sehr stark zusammen und berücksichtige nur die, welche für meine eigene Untersuchung von Bedeutung sein können. Die Autorin weist darauf hin, dass die Ergebnisse wegen der geringen Anzahl der untersuchten Texte und wegen der speziellen Textsorte 'Kongressakten' nicht auf jeden wissenschaftlichen Text übertragbar sind.

gend, im 19. Jahrhundert sah man die Sprache fast nur als ein Werkzeug, um sich auszudrücken, und im 20. Jahrhundert erweiterte sich die Funktion der Sprache und bekam einen wesentlichen höheren Stellenwert. Was heute die Unterschiede zwischen wissenschaftlichen Texten prägt, sind nicht mehr die Schreibtraditionen, sondern die einzelnen Lehrenden, die ihre eigene deutliche Vorstellung von der Erstellung und Form einer Arbeit haben (Ludwig: 1989). Nur die üblichen Bestandteile wie z.B. Einleitung, Hauptteil und Schlusswort sind allen wissenschaftlichen Arbeiten gemeinsam. Trotzdem ist es möglich, einen Rahmen festzulegen, wie eine beispielhafte Arbeit in Frankreich aussehen soll. Im Folgenden berufe ich mich vor allem auf die oben (in 3.2) genannten Ratgeber.

Die **Einleitung** gliedert sich üblicherweise in drei Abschnitte: Zuerst stellt der Autor die seiner Arbeit zu Grunde liegenden Fragen vor und gibt in kurzen Worten eine Vorschau auf das, was den Leser erwartet. Dann skizziert er den Stand der Forschung auf diesem Gebiet. Zuletzt stellt er seine Hypothese auf, die es zu beweisen gilt. An dieser Stelle sollte der Autor die nicht behandelten Themenkomplexe nennen und die Gründe dafür, warum er auf sie trotz ihrem Zusammenhang mit dem Thema nicht näher eingeht.

Der Autor muss beim Leser Neugier wecken. Der Inhalt der ersten Sätze, ihre Prägnanz, ihr Stil, ihr fachliches und sprachliches Niveau formen beim Leser bereits ein erstes, wichtiges Urteil über die Arbeit und entscheiden über sein Interesse am Themengebiet. Die Länge der Einleitung hängt von der Gesamtlänge der Arbeit ab. Rouveyran (1999: 58) hält eine zwei- bis dreiseitige Einleitung bei einer dreißig- bis sechzigseitigen Arbeit für angemessen bzw. eine vier- bis fünfseitige Einleitung bei einer Abschlussarbeit von hundert bis hundertfünfzig Seiten.

Der **Hauptteil** folgt der Entwicklung des Themas, Darstellung der Informationen und der angewandten Methoden, Analysen, Argumente und Thesen. Während die Einleitung relativ frei strukturiert werden kann, gibt es strikte Regeln für den Hauptteil. Drei Muster sind in Frankreich üblich. Zuerst können die Ideen linear dargestellt werden: Die ersten Ideen leiten durch einen logischen und kontinuierlichen Übergang die weiteren ein. Diese Struktur ist die gleiche, die in Romanen oder chronologischen Darstellungen angewendet wird. Eine weitere Möglichkeit ist die dichotomische Anordnung. Hier werden zwei Ideen einander gegenübergestellt. Diese Methode eignet sich besonders für wirtschaftliche oder rechtliche Themen. Zuletzt kann der Hauptteil anhand einer These, Antithese und Synthese präsentiert werden.

Das **Schlusswort** muss kurz und präzise sein: Je nach der Länge der Arbeit zwischen 2 und 6 Seiten. Hier antwortet der Autor zusammenfassend auf Fragen, die er in der Einleitung aufgeworfen hat (meist überschlagen die Leser zunächst den Hauptteil, um im Schlusswort zu erfahren, was wohl die Ergebnisse der Arbeit sind). Rouveyran (1999: 60) behauptet, die Schlussfolgerung sei unnütz, zumindest wenn der Hauptteil gut bearbeitet worden ist, und sei eher für didaktische Zwecke anzufertigen: *À la limite, pourtant, elle [la conclusion] est inutile; si la démonstration est bien menée, les conclusions partielles apparaissent en leur temps et la conclusion générale émerge dans les démonstrations finales, c'est-à-dire à la fin*

de la dernière partie: alors, tout est dit; conclure ne peut se justifier que dans le souci didactique de rassembler des résultats ou d'énoncer, de façon concise et logique, un ensemble de déductions.

Baril und Guillet (1996: 76ff) sehen im Schlusswort mehrere Funktionen: Einerseits hilft es dabei, das gesamte Erforschte zusammenzufassen, andererseits bietet es den Anreiz für weitere potentielle Fragestellungen. Damit das Schlusswort als eigenständiger Teil erscheint, empfehlen die Autoren, es in anderen sprachlichen Formen zu schreiben, z.B. unter Verwendung eines eleganteren Stiles, eines ausgewählteren Wortschatzes, langer reicher Sätze und in einem veränderten Sprachrhythmus.

3.3.2 Die Nebentexte

Der **Titel** der Arbeit sollte etwas Plakatives an sich haben, so dass der Leser sofort zu wissen glaubt, worum es geht. Es empfiehlt sich, einem sehr kurzen Haupttitel einen etwas präziseren und längeren Nebentitel folgen zu lassen. Im französischen Wissenschaftsbetrieb sind diese Untertitel sogar erwünscht. Nicht erwünscht sind dort Ausdrücke wie *Recherches sur* (Suche nach), *Etude de* (Untersuchung von) etc. , weil sie nichts Relevantes aussagen.

Beim **Quellenverzeichnis** sind mehrere Formen möglich. In Frankreich besagt die Norm AFNOR 41-006, dass die in der Arbeit nicht zitierten, aber vom Autor benutzten Quellen in einem separaten Verzeichnis aufgeführt werden sollen – neben dem Verzeichnis der zitierten Quellen. Üblicher ist es aber auch in Frankreich, alle Quellen in einer einzigen Bibliographie zu nennen. Es kommt vor, v.a. im Rahmen einer Doktorarbeit, dass der Autor eine kommentierte oder kritische Bibliographie anzufertigen hat, dass er also bei jeder Quelle in wenigen Worten erläutert, worum es dort geht (Rouveyrans 1999: 61). Dabei sind die Werke nicht nur alphabetisch, sondern auch nach Themen geordnet darzustellen.

Im **Anhang** stehen die Texte, Notizen, Dokumente, Tabellen, Graphiken, Bilder usw., die für das Verständnis der Arbeit nicht unbedingt im Hauptteil untergebracht werden mussten. Sie werden entweder durch die Buchstaben *A, B, C* oder durch die römische Ziffer *I, II, III* geordnet. Auf diese Elemente des Anhangs sollte im Hauptteil hingewiesen werden.

Das **Inhaltsverzeichnis** *table des matières* findet man meistens am Ende der Arbeit, nach den anderen Tabellen. Es handelt sich dabei um die Auflistung aller Titel mit Seitenzahlen.

3.3.3 Der sprachliche Ausdruck

Selbst ein wissenschaftlicher Text sollte –laut Ratgeber- klar und angenehm zu lesen sein. Klarheit erzielt man v.a. durch die Wahl des Wortschatzes und die **Struktur** der Sätze. Je fremder, abstrakter und fachbezogener das Vokabular ist, desto schwieriger ist auch der Text.

Je länger ein Satz ist, um so schwieriger ist er zu verstehen. Das ganze Wissen über ein bestimmtes Thema kann nicht in einem Satz ausgebreitet werden. Sobald das Verb zu weit entfernt vom Subjekt steht oder das Objekt nicht direkt nach dem Verb, enthält der Satz eine zusätzliche Schwierigkeit. Für die Dynamik des Satzes sind Appositionen in Form von Wörtern oder kurzen verblosen Sätzen natürlich sehr hilfreich.

Die Aussage steht gewöhnlich am Anfang oder am Ende des Satzes, weil der Mitte des Satzes weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Sätze dürfen nicht negativ oder abstrakt wirken, sondern müssen konkret und mit Beispielen versehen sein. Bénichoux (1985: 27) wünscht, dass die Schreibenden ihre Leser mitreißen. Dafür dürfen sie Gebrauch von „persönlichen“ Wörtern oder Sätze machen und in der direkten Rede schreiben.

Das **Vokabular** muss verständlich, präzise, kurz und konkret sein. „Verständlich“ heißt vor allem, dass es nicht ständig nur Wörter des Fachgebiets bzw. des Fachjargons benutzt. Auch ein Wissenschaftler, der nicht ausgerechnet aus derselben Branche kommt, muss in der Lage sein, den Text zu verstehen. Unsicherheiten sind in einer wissenschaftlichen Arbeit verpönt. An die Stelle von Ausdrücken wie *peut-être* (vielleicht), *certainement* (bestimmt) oder Sätzen wie *il est possible que* (es ist möglich, dass) oder *il semble que* (es scheint, dass), sollen klare Aussagen treten, wie z.B. *il est prouvé que* (es steht fest, dass). Umschreibungen wie *il est inutile d'ajouter que* (es ist nicht nötig hinzuzufügen, dass) sind unnötig und müssen vermieden werden, da sie dem Text nichts Relevantes bringen. Verknüpfungen, wie z.B. *mais* (aber), *ou* (oder), *et* (und), *cependant* (jedoch) sollen abwechslungsreich eingesetzt und phantasievoll angewandt werden (vgl. Bénichoux 1985).

In französischen Arbeiten wird sehr viel Wert auf **Orthographie** und **Grammatik** gelegt: *les jugements à l'égard d'une orthographe et d'une grammaire "inacceptables" sont extrêmement sévères*²⁹ (Rouveyran 1999: 96). Französische Ratgeber empfehlen dringend, sowohl in einer Grammatik als auch in einem Wörterbuch häufig nachzuschlagen. Einige französische Ratgeber räumen auch der **Interpunktion** viel Platz ein. Es ist erstaunlich zu bemerken, wie sehr einige Beschreibungen ins Einzelne gehen, so z.B. bei Bénichoux (1985: 116), wenn dieser schreibt, dass der Punkt zwei Sätze trennt und in Klammern hinzufügt, dass ein Satz mindestens ein konjugiertes Verb enthält: *Le point sépare deux phrases (une phrase contient au moins un verbe conjugué)*. In französischen Arbeiten ist das erste Wort jedes neuen Abschnittes anhand eines kleinen Absatzes einzurücken.

Die übliche **Zeitform** in einer wissenschaftlichen Arbeit – historische Arbeiten ausgenommen – ist das Präsens, wenn der Verfasser eine Tatsache beschreibt. Wenn er über Erkenntnisse anderer Wissenschaftler berichtet, sind Präsens oder auch *passé composé* (etwa das deutsche Perfekt) angebracht, weil man davon ausgeht, die Erkenntnisse sind bestätigt. Was die

²⁹ Eigene Übersetzung: Die Beurteilung hinsichtlich einer „unannehmbaren“ Orthographie und Grammatik sind äußerst streng.

Ergebnisse des Verfassers betrifft, so sind sie üblicherweise im *passé composé* oder im *imparfait* (etwa wie das deutsche Präteritum) darzustellen.

3.4 Schulische Textproduktion in der Muttersprache Französisch

Erstspracherwerb ist zugleich auch Kulturerwerb, und innerhalb einer Kultur gibt es spezifische Textsorten bzw. spezifische Ausformungen von Textsorten, d.h. ein Kind erwirbt in einem gewissen Maße mit der Erstsprache auch Textsortenkompetenz, die anfangs rezeptiv ist. (Hufeisen 2000: 19)

Wenn die Abiturienten anfangen zu studieren, sind sie noch sehr von der Schule geprägt. Es ist daher wichtig zu berücksichtigen, mit welchen Textsorten die Schüler für gewöhnlich arbeiten. Dafür möchte ich in einem ersten Schritt anhand von Schulprogrammen³⁰ untersuchen, welche Texte die französischen Schüler in ihrer Muttersprache rezipiert haben. Dann komme ich zur Erläuterung der im französischen *baccalauréat* (entspricht dem deutschen Abitur) verlangten Textsorten. Dabei beziehe ich mich –entsprechend dem Thema meiner Arbeit –immer nur auf den schriftlichen Gebrauch der Muttersprache und berücksichtige z.B. den durchaus gewichtigen mündlichen Prüfungsanteil des *baccalauréats* nicht.

Während sich einige Textsorten für das alltägliche Leben eignen (z.B. private Briefe, Geburtstagswünsche, Postkarten), werden andere hauptsächlich im Unterricht geübt mit dem Zweck, besondere schriftliche Fähigkeiten zu entwickeln (z.B. Kommentar, Glosse, Bildbeschreibungen)³¹. Unter diesen Textsorten befinden sich einige, die ein fortgeschrittenes Niveau voraussetzen wie z.B. das Verfassen von Essays, Protokollen und künstlerischen Texten. Daraus geht hervor, dass die Textsorten unbedingt in einer bestimmten Abfolge zu lernen sind. Diese Reihenfolge wird u.a. in 3.10.1 dargestellt.

Textsortenkompetenzen erwirbt ein Kind bereits beim Erwerb seiner Muttersprache; es handelt sich allerdings um rezeptive Textkompetenzen. Hufeisen (2000: 19) nennt als Beispiel den Textmarker 'Es war einmal'. Dass es sich hierbei um einen Märchenanfang handelt, stellt ein Kind schnell fest. Es kann sogar sein, dass das Kind später eine Geschichte damit beginnt. Diese textkonstituierenden Elemente (wie den Textmarker) eignen sich die Schüler zwar un-

³⁰ Die folgenden Programme der *école primaire*, des *collège* und des *lycée* stammen teilweise aus der Internet-Webseite des französischen Ministeriums für Erziehung, Forschung und Technologie: <http://www.education.gouv.fr>. Diese Programme gelten seit 1998, 1999 bzw. 2000. Andere Quellen sind auch die Lehrpläne des Ministeriums in gedruckter Form.

³¹ Piepho (1998: 8) unterteilt die verschiedenen Textsorten in drei Kategorien:

- Schreibtätigkeiten in Schule und Ausbildung (Protokolle, Referatstexte, Zusammenfassungen, Aufsätze, Berichte, Erzählungen, Fach-, Seminar-, Hausarbeiten, Artikel usw.)
- Schreibtätigkeit im öffentlichen Alltag (Anzeigen, Anträge, Interviewfragen, Anfragen, Lebensläufe usw.)
- Schreibtätigkeiten im privaten Bereich (Einladungen, Postkarten, persönliche Briefe, Tagebuch usw.)

bewusst an; diese Elemente werden aber in einem weiteren Schritt bewusst gelernt und geübt, um die eine Textsorte von der anderen klar zu unterscheiden.

3.4.1 Ecole primaire

Die *école primaire* umfasst in Frankreich die bis 3 Jahre dauernde *école maternelle* (Kindergarten), den *cours préparatoire* (Vorbereitungskurs: *CP*), die beiden *cours élémentaires 1* und *2* (Elementarkurse: *CE1* und *CE2*) und die beiden *cours moyen 1* und *2* (mittlere Kurse: *CM1* und *CM2*). Weitere Einzelheiten kann man der folgenden Tabelle entnehmen.

	In Frankreich	Alter	In Deutschland	
		18-19	13	Sekundarstufe II
Lycée	Terminale	17-18	12	
	1e	16-17	11	
collège	2e	15-16	10	
	3e	14-15	9	
	4e	13-14	8	
	5e	12-13	7	
école primaire	6e	11-12	6	Primarstufe
	CM2	10-11	5	
	CM1	9-10	4	
	CE2	8-9	3	
	CE1	7-8	2	
	CP	6-7	1	
	école maternelle	3-6	Kindergarten	

Tab. 9: Ausbildungsstufen und Schulklassen im Vergleich (Frankreich und Deutschland)

Schon in der *école maternelle* beginnt die Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks, zum einen durch das Sprechen, zum anderen durch die Einführung in die Schriftsprache (in die schriftliche Welt und in die Schriftproduktion). Das 4 bis 6 Jahre alte Kind soll z.B. mit Hilfe der Lehrperson unterschiedliche Texttypen wahrnehmen. Es lernt schriftliche Texte nach ihrer Struktur, ihren Absätzen, den Sätzen oder nach den Wörtern zu unterscheiden. Textabschnitte, den Sinn eines Satzes und eines Wortes sowie den Bezug eines Pronomens interpretieren die Kinder auch gemeinsam. Die Kinder lernen also schon im Kindergarten, Texte zu rezipieren.

Am Ende der *cours élémentaires* soll ein Kind laut und für sich lesen, das Wort ergreifen, den anderen zuhören, Geschichten erzählen und erfinden können. Außerdem soll es mit Sorgfalt schreiben. Das Lesen und das Schreiben sind von da an zwei untrennbare Aktivitäten. Die von den Kindern verfassten Texte müssen sich auf bestimmte Methoden und Techniken stützen, die der Lehrer/die Lehrerin bereitstellt (Ideen, Wahl einer Progression, Triftigkeit der ausgesuchten Wörter, Qualität in Ausdruck und Darstellung).

Am Ende der *cours moyens* soll das Kind ein Gedicht rezitieren, einen 10 Zeilen langen Text ohne Mühe lesen, einen diktieren oder vorher gelesenen 10 Zeilen langen Text schreiben und

einen kurzen Text nach orthographischen und grammatischen Vorgaben verfassen können. In diesem fortgeschrittenen Stadium der Sekundarstufe I bleibt die Wechselwirkung zwischen Lektüre und Schreiben wesentlich. Die Kinder müssen zahlreiche Texte produzieren, bei denen Organisation und angemessene Darstellung wichtig sind. Beim Verfassen von Texten werden jetzt Analyse und Urteil gefragt, durch Erzählungen, Berichte, Briefe und Mitarbeit an einer internen Zeitung.

3.4.2 Collège

Das collège umfasst in Frankreich vier Schuljahre: *sixième*, *cinquième*, *quatrième* und *troisième* in dieser Reihenfolge, wobei sie gewöhnlich so geschrieben werden: *6e*, *5e*, *4e* und *3e*. Im Fach Französisch³² dieser Klassenstufen sollen die Schüler lernen, sich sprachlich auszudrücken und ihr Urteil zu strukturieren. Gezielt lernen und üben die Schüler folgende Textsorten in der Muttersprache Französisch während dieser vier Klassen:

Das Ziel des *6e*- Schuljahrs ist, was die Schriftsprache angeht, die Schreibfähigkeit und das Schreibvergnügen zu entwickeln. Die Kinder müssen verstehen, dass sie an einen Adressaten denken sollen, während sie einen Text verfassen und sollten in der Lage sein, einen verständlichen Text von einer Seite zu erstellen. Die Schüler lernen auch die wesentlichen Formen des Diskurses beim Bericht (*récit*) und der Argumentation und bekommen eine Einführung in die Beschreibung. Die Schreibübungen sollten – laut Lehrplan - oft und regelmäßig stattfinden und dies von Beginn des Schuljahres an (M.E.N. 1996: 18). Die geübten Textsorten, bei denen ein Adressat vorausgesetzt wird, sind also:

- Bericht auf der Basis einer konkreten Vorlage (Bild, Gegenstand, Tonband usw.)
- Bericht auf der Basis eines Mythos oder eines Helden
- Bericht über eine eigene Erfahrung
- Bericht über einen Brief
- Nachahmender Text (Erzählung, Brief, Presseartikel usw.)

Dazu kommen auch Texte, welche die Schüler „für sich selbst“ verfassen müssen:

- Aufschreiben eines gehörten/gelesenen Textes oder Dokuments aus der Erinnerung
- Richtigstellung einer Liste bzw. einer Tabelle
- Schreiben und Neuschreiben von Notizen
- Schriftliche Wiederformulierung eines kurzen mündlichen Beitrages, welcher vom Schüler selbst produziert oder gehört wurde.

³² Hier beziehe ich mich nur auf die Programme des Faches Französisch. Für den Erwerb und das Üben der französischen Schriftsprache spielen aber natürlich weitere Fächer wie Geschichte oder Mathematik eine wesentliche Rolle: *La maîtrise de la langue, si elle est bien sûr au coeur de l'enseignement du français, dont l'horaire a été augmenté, ne peut être pleinement assurée que par la contribution de chaque discipline. C'est en effet par l'attention de tous que pourra être améliorée la qualité de l'expression orale et écrite des élèves.* (M.E.N. 1996: 5)

Das 5e- Schuljahr legt den Schwerpunkt auf die Beschreibung. Ziel des 5e- Schuljahres ist es auch, die Textsorten Erzählung und Beschreibung so gut zu beherrschen, dass die Schüler eine etwa zwei Seiten lange Erzählung verfassen und eine Antwort auf eine bestimmte Frage schriftlich „rechtfertigen“ können. Die Erzählung kann sich sowohl auf ein Erlebnis als auch auf eine fiktive Geschichte aus dem Mittelalter oder der Renaissance beziehen. Es werden nach strengen Regeln Gedichte geschrieben.

Die im 6e- Schuljahr erworbenen Kenntnisse werden natürlich auch in den Schuljahren 5e und 4e vertieft, wo Schüler Texte untersuchen und verfassen müssen, die sowohl Elemente der Erzählung wie auch der Argumentation enthalten. Parallel dazu erweitern die Schüler ihre Kenntnisse mit Texten, indem sie unterschiedliche Texte, meist literarische, zu lesen lernen. Die Schüler beschäftigen sich im 5e- Schuljahr mit den literarischen Gattungen Roman und Kurzgeschichte und bekommen eine Einführung in das Theater und das Gedicht. Die selben Gattungen werden im 4e-Schuljahr vertieft und andere dazu kennen gelernt: Comics, Filmskripte, alltägliche und literarische Korrespondenz.

Bericht und Argumentation sind die wichtigsten Aspekte des 4e-Schuljahres. So müssen die Schüler in der Lage sein, einen kompletten verwickelten zwei bis drei Seiten langen Text verfassen zu können. Dabei haben sie unterschiedliche Formen des Diskurses (Beschreibung, Dialog, Argumentation) zu kombinieren. Der Inhalt dieser Erzählung kann ein fiktiver sein (aus dem 17., 18. oder 19. Jahrhundert), er kann aber auch von einem gegebenen Text ausgehen. Auch einen kurzen Text, in dem Ideen erklärt werden, müssen sie auf dieser Stufe schreiben können. In diesem Schuljahr beginnen die Schüler, einfache Briefe zu schreiben, in denen sie eine Frage stellen und diese rechtfertigen bzw. eine Antwort auf eine solche Frage geben. Die Schüler lernen auch, sich anders zu organisieren, indem sie Notizen machen, Ideen und Informationen ordnen (als Einführung zur Gliederung) und einfachere Zusammenfassungen für ihre eigenen Zwecke schreiben.

Im 3e- Schuljahr gibt es bezüglich der Schriftsprache zwei Hauptziele: (1) die Verbesserung der Schreibweise für verwickelte Texte und (2) die Beherrschung der schriftlichen Darstellung einer persönlichen Meinung. Die Schüler des letzten Jahres vom *Collège* werden ermutigt, unterschiedliche Textsorten zu schreiben, deren Adressaten entweder sie selber oder Dritte sind. Man vermittelt den Schülern, dass Texte aus einer Einleitung, einer Entwicklung, einem Schluss und aus Abschnitten bestehen. Die geforderten Texte sollten mindestens ein bis zwei Seiten lang sein.

Die Texte, welche die Schüler „für sich selbst“ verfassen müssen, sind:

- sich Notizen machen auf der Basis eines schriftlichen Texts oder eines mündlichen Gesprächs und diese Übung wiederholen, diesmal mit einer genauen Zielsetzung,
- Klassifizierung von Ideen und Informationen,
- Schreiben und Neuschreiben von eigenen Notizen.

Die geübten Textsorten, bei denen ein Adressat vorausgesetzt wird, sind:

- Abkürzung oder Erweiterung eines Berichts, einer Beschreibung, einer einfachen Argumentation, je nach dem unterrichtlichen Zusammenhang,
- Schreiben von komplizierten Erzählungen in der realen oder auch irrealen Welt,
- Bericht mit chronologischem oder nicht chronologischem Raster, in welche Beschreibungen und Zitate oder Paraphrasen eingestreut werden,
- Bericht auf der Basis einer gegebenen Erzählung mit Änderung der Meinung.

Besonders wichtig im 3e- Schuljahr ist das Verfassen folgender Textsorten:

- Bericht über eine persönliche Erfahrung,
- über ein Ereignis berichten und seine Meinung darüber äußern (Zeugnis abgeben),
- Darlegung der eigenen Meinung durch ein konkretes und ein abstraktes Argument,
- Darlegung von mehreren Meinungen über eine Frage.

3.4.3 Lycée

Das *Lycée* umfasst in Frankreich drei Schuljahre: *seconde (2e)*, *première (1e)* und *terminale (T)*. Die Schüler beginnen das *Lycée* im Normalfall mit 15 und beenden es mit 18 Jahren. Hier kann vom Fach Französisch nur in den Schuljahren *seconde* und *première* die Rede sein, da es das Fach Französisch im *Terminale*- Schuljahr nicht mehr gibt. (Es wird nach dem *première*-Schuljahr im vorgezogenen *baccalauréat* der französischen Sprache abgeschlossen.) Ziel des *seconde*- Schuljahres ist es, durch häufiges Lesen unterschiedlicher Texte, v.a. literarischer Werke, die Allgemeinbildung zu erweitern, die Gedanken besser zu gliedern und die Urteilsfähigkeit und die Begabung zur Phantasie zu entwickeln. Am Ende dieses Schuljahres soll der Schüler in der Lage sein, seine Gedanken zu organisieren und Berichte (sowohl mündlich wie schriftlich) klar, überlegt und gut begründet darzustellen. Was das *Lycée* vom *collège* besonders unterscheidet, ist die Intensität des Gelernten: Der gedankliche Hintergrund bei Texten ist jetzt ein wesentlicher Teil. Die Schüler lernen auch, durch ihre Argumente zu überzeugen.

Im 2e-Schuljahr sind die Textproduktionen zahlreich und abwechslungsreich. Sie fördern einerseits das Verständnis gelesener Texte, andererseits erlauben es, die Sprache und ihre Feinheiten noch besser zu beherrschen. In zahlreichen schriftlichen Übungen verbessern die Schüler ihre Fähigkeit, einen fiktiven Text zu schreiben; neu sind commentaires des textes (Texterläuterungen) und dissertations (etwa Pro-Contra)³³.

Das 1e-Schuljahr bringt eine Vertiefung des im 2e-Schuljahr bereits gelernten Stoffes, u.a. als Vorbereitung für das *baccalauréat*: eine immer bessere Beherrschung der französischen Sprache, gute Kenntnisse in der Literatur, selbständiges Denken und die Fähigkeit einen kompli-

³³ Bei der *Dissertation* sollen die Schüler zeigen, dass sie die logische Rede beherrschen, Komplizierteres geordnet schreiben können.

zierten Text zu verfassen, der ganz bestimmte Regeln, ein gewisses Vokabular und eine genaue Grammatik voraussetzt.

3.4.4 Das Fach Französisch im *baccalauréat*

Im *baccalauréat* der französischen Sprache, das – wie gesagt – bereits am Ende des vorletzten Schuljahres (*classe de première*) stattfindet, behandeln die Schüler fakultativ eine der folgenden drei Textsorten: *résumé de texte* (Zusammenfassung), *commentaire composé* (Erläuterung) und *composition française*, auch *dissertation* genannt (Aufsatz). Für diese Aufgabe stehen ihnen - dies gilt für jede gewählte Aufgabe - vier Stunden zur Verfügung. Für die Behandlung aller drei Textsorten sind das bewusste Lesen, das Untersuchen, das Verstehen, die Fähigkeit mit unterschiedlichen Texten zu arbeiten und die schriftliche Wiedergabe dieser Lektüren und Überlegungen Voraussetzung.³⁴

Die Schüler, welche die Textsorte *résumé de texte* auswählen, sollen nicht nur einen gegebenen Text zusammenfassen, sondern auch auf Wortschatzfragen antworten und den Text erörtern³⁵. Als Text wird üblicherweise weder ein Fachtext noch ein literarischer Text ausgewählt, sondern ein dem Sprachniveau der Schüler entsprechender Text, der wichtige Informationen, Argumente und Ideen enthält. Die Zusammenfassung soll den Inhalt dieses Textes mit eigenen Worten wiedergeben und das in verkürzter Form³⁶. Dabei sollen die Schüler beweisen, dass sie die zentralen Ideen und die Gedanken des Textes erkannt haben. Nachdem die Schüler die Zusammenfassung geschrieben haben, müssen sie auf Wortschatzfragen antworten. Diese Wortschatzfragen sind ein methodischer Zwischenschritt hin zur letzten Prüfungsaufgabe, der Texterörterung. Diese besteht darin, dass die Schüler in schriftlicher Form kritisch auf eine mit dem Text zusammenhängende Frage antworten, indem sie sich auf eben diesen Text, aber auch auf ihre eigene Erfahrungswelt stützen. Somit können neben dem Ausdrucksvermögen die Urteilskraft und die Sprachfähigkeit der Schüler beurteilt werden. Die Erörterung entspricht in ihrem Aufbau (Einleitung, Hauptteil und Schlusswort) etwa der *dissertation*, ist aber kürzer.

Statt dessen können die Schüler die Textsorte *commentaire composé d'un texte littéraire* als Prüfungsaufgabe wählen. Dabei handelt es sich um die Erläuterung eines vorgegebenen literarischen Textes. Der Text (evtl. auch ein Gedicht) ist in der Regel ca. 20 Zeilen lang und auch ohne Kenntnisse über seine Herkunft verständlich. Dem Text folgen in einem Anhang noch Hinweise auf die vom Schüler zu entwickelnden Ideen. In ihrer Erläuterung sollen sie die I-

³⁴ Alle drei Textsorten beschreibe ich nach den Vorgaben des *Bulletin officiel n°27* vom 07. Juli 1983 (siehe in Tort/ Désalmand 1986).

³⁵ Für die Benotung gelten folgende Kriterien: Für die Zusammenfassung kann der Schüler bis zu 8 Punkte bekommen, für die Wortschatzfragen bis zu 2 Punkte und für die Diskussion bis zu 10 Punkte. Die beste - aber selten erreichte Note ist in Frankreich 20.

³⁶ Der zusammengefasste Text soll etwa einem Viertel der Länge des ursprünglichen Textes entsprechen; meistens wird sogar die gewünschte Anzahl der Wörter angegeben

deen des Textes systematisch und in einer bestimmten Anordnung darstellen mit dem Ziel, ihre eigene Meinung dazu fundiert begründen zu können. Dabei haben sie sowohl auf den Inhalt als auch auf die Form des Textes³⁷ zu achten. Für gewöhnlich sollen sich dabei die Schüler vier Fragen stellen: Wovon handelt der Text? Mit welchen literarischen Mitteln behandelt der Autor das Thema? Zu welchem Zweck benutzt der Autor diese Mittel? Hat der Autor sein Ziel erreicht, d.h. ist die Botschaft herübergekommen? - Eine persönliche Beurteilung des Textes, die auch den eigenen Geschmack durchblicken lässt, und eine gewisse Sensibilität dem Text gegenüber sind beim *commentaire composé* genau so wichtig wie die Genauigkeit der Analyse, die Klarheit der Darstellung und die Sicherheit der Wortwahl.

Die Alternativaufgabe *dissertation* hat als Ziel, eine ausführliche, intelligente und reiche Antwort auf eine gestellte Frage zu liefern. Hierbei wird nicht der im Unterricht gelernte Stoff gefragt, sondern es wird gewünscht, dass die Schüler das Problem mittels eigener Erfahrung und gelesener Werke lösen. Eine der Voraussetzungen dieser Textsorte ist daher die Kenntnis zahlreicher literarischer Texte oder anderer künstlerischer Werke. Bei dieser Aufgabe sollen die Schüler zeigen, dass sie unterschiedliche Ideen zueinander in Beziehungen setzen, dass sie differenzieren und Abstand zum Gelesenen halten können. Die Aufgabe ist gelungen, wenn das Ausdrucksvermögen (Klarheit und Eleganz) und die Argumentation (Beweis und Rechtfertigung) gut sind, wenn die Überlegungen treffsicher und richtig sind und wenn ein gutes Allgemeinwissen ersichtlich wird. Die *dissertation* erstellt man mit einer Einleitung von etwa einer halben Seite, einem vier bis sechs Seiten langen Hauptteil und einem halbseitigen Schlusswort. Dabei ist gewöhnlich wie folgt vorzugehen: die Problematik finden und darstellen, die Thematik durch eine ausgewogene und überzeugende Argumentation behandeln und eine Antwort auf der Basis von persönlichen Erfahrungen liefern.

Das wesentliche Ziel des Französisch-Unterrichts am *Lycée* besteht darin (vgl. Tort/ Désalmand 1986: 7), den französischen Schülern die grundlegenden Fähigkeiten zu vermitteln, die mit der Anwendung der französischen Sprache zu tun haben. Das sind die mündliche wie schriftliche Kommunikation, die methodisch richtige Darstellung einer Argumentation und die Erweiterung der Allgemeinbildung durch die Beschäftigung mit hochwertigen Texten. Diese Kenntnisse werden nicht nur für das etwa folgende Studium als notwendig erachtet, sondern auch für das spätere Sozial- und Berufsleben.

3.5 Schulische Textproduktion in der Fremdsprache Deutsch

Wie in 3.1 dargestellt, kann in Frankreich Deutsch wahlweise auf verschiedenen Klassenstufen der höheren Schule begonnen werden. Es ist hier zu klären, welche Textsorten die französischen Schüler in ihrem Deutschunterricht üben. Diese Frage lässt sich am besten im Zu-

³⁷ Die Form des Textes spielt besonders bei Gedichten eine wesentliche Rolle.

sammenhang mit den Lehrplänen beantworten. Die nächste Frage ist, welche speziellen Aufgaben die Schüler in der *baccalauréat*-Prüfung im Fach Deutsch (die am Ende des letzten, des *terminale*-Schuljahres stattfindet) zu bewältigen haben.

3.5.1 Collège

Die französischen Lehrpläne weisen für alle Fremdsprachen die gleichen allgemeinen Zielsetzungen aus. Diese betreffen zunächst die linguistischen, dann die kulturellen und zum Schluss die methodologischen Kompetenzen. Hier möchte ich erläutern, wie die Texterfahrung eines Schülers/einer Schülerin in Frankreich am Ende des *Collège* im Fach Deutsch auszusehen hat:

Der Lehrplan betont, dass von allen 4 Fähigkeiten (Sprechen, Hören, Verstehen und Schreiben) die schriftliche Äußerung die langwierigste und schwierigste sei: *On ne perdra pas de vue que des quatre compétences linguistiques classiques, l'aptitude à l'expression écrite est la plus longue et la plus délicate à construire.* (M.E.N. 1999: 11) Am Ende des 3e-Schuljahres soll jedoch ein Schüler imstande sein, einen strukturierten 10 bis 15 Seiten langen Abschnitt verfassen zu können. Dabei handelt es sich um eine Bilderläuterung, einen Brief, eine kurze Notiz, eine kurze Erzählung, ein Gespräch usw. Die schriftlichen Textaufgaben gehen von der einfachen, fehlerfreien Wiedergabe einer Aussage oder eines kurzen Abschnittes bis zum Verfassen eines Textes unter Bezug auf ein Erlebnis, ein schriftliches, visuelles oder hörbares Dokument oder bis zum Verfassen einer Nachahmung eines Musterbeispiels.

Um diese Fähigkeiten zu erreichen, soll der Schüler/die Schülerin folgendes geübt haben:

- Einfache Aussagen treffen: Frage stellen, Frage beantworten, Satz fortsetzen, Umstellung durchführen usw.
- Aussagen mit Hilfe von logischen sprachlichen Gliederungen fortführen. (ebd.)

Im Lehrplan werden weitere Aspekte angegeben, welche mit allen 4 Fähigkeiten zu tun haben. So soll der Schüler in der Lage sein, sich Notizen zu machen zu einem Text, den entweder er selbst gelesen oder jemand Anderer vorgelesen hat (dieser Text wird als „leicht“ und „kurz“ eingestuft). Auf der Basis dieser Notizen soll der Schüler imstande sein, eine mündliche oder schriftliche Botschaft wieder herstellen zu können. Wichtig ist auch die Fähigkeit des Schülers, eine kurze schriftliche oder mündliche Botschaft in deutscher Sprache oder wesentliche Informationen in einem längeren deutschen Text im Französischen wiedergeben zu können.

3.5.2 Lycée

Lehrpläne

Im ersten Schuljahr des *Lycée (2e)* werden die im *Collège* erworbenen Kenntnisse gefestigt³⁸: Ziel ist es die sprachlichen Kompetenzen der Schüler zu entwickeln, neue Inhalte zu vermitteln und die Selbständigkeit beim Lernen zu fördern. Um „Internationalität“ und „Kontakte zu den Anderen“ zu fördern, werden kulturelle Inhalte eng mit den linguistischen verbunden. Die vier zu vermittelnden linguistischen Fähigkeiten sind *compréhension de l'écrit* (Verstehen des Schriftlichen), *compréhension orale* (mündliches Verstehen), *expression écrite* (Schriftproduktion) und *expression orale* (mündliche Beteiligung). Wie bei den anderen Lernstufen auch, soll hier nur auf die Schriftproduktion eingegangen werden.

Sowohl die Schüler mit Deutsch als erster Fremdsprache als auch diejenigen mit Deutsch als zweiter Fremdsprache lernen im 2e-Schuljahr, Nachrichten aus dem alltäglichen Leben zu formulieren (wie z.B. Schreiben von Postkarten, Briefen, E-Mails, Lebensläufen usw.). Sie müssen auch kompliziertere Texte schreiben können, wie Berichte, Texterläuterungen und Aufsätze, wobei diese Textsorten bei denjenigen, die Deutsch als zweite Fremdsprache haben, wesentlich kürzer sein dürfen.

Das Ziel der beiden letzten Schuljahre des *Lycée (1e und Te)* ist die Schüler dazu anzuleiten,

- an einem Gespräch von mehreren Personen teilzunehmen;
- das Wesentliche von schwierigeren mündlichen Äußerungen zu verstehen, v.a. Debatten, Vorträge, Sendungen im Radio oder Fernsehen, Filme oder Dokumentarsendungen und schriftliche Texte aus der Gegenwartssprache;
- Texte nicht nur oberflächlich, sondern auch in ihrer Tiefe zu verstehen und zu interpretieren;
- ihre eigene Meinung und inhaltsreiche schriftliche oder mündliche Dokumente mündlich wie schriftlich klar und mit sichtbarer Struktur darstellen, formulieren, erklären oder kommentieren zu können.

Die gewünschten schriftlichen Texte erfordern auf diesem hohen Niveau der Schule nun viel mehr Überlegung und eine durchdachte Organisation. Die Texte sollten die für Argumentation oder chronologische Organisation notwendigen grammatikalischen Elemente enthalten, wie z.B. „bevor“, „nachdem“ und „obwohl“. Auf diese Übergangssätze, auf Grammatik und auf den Wortschatz wird ebenfalls viel Wert gelegt.

³⁸ *Collège* und *Lycée* sind zwei unabhängige Institutionen, welche oft nicht in der selben Schule angeboten werden. Um das Niveau der Neuankömmlinge besser einschätzen zu können, lassen einige Schulen einen unbenoteten Test schreiben. Im Anhang befindet sich das Beispiel eines schriftlichen Tests.

Das Fach Deutsch im baccalauréat

Die Abschlussprüfung des Faches Deutsch findet im Anschluss an das letzte Schuljahr (*classe de terminale*) im Rahmen des *baccalauréats* statt. Die Bedingungen sind je nach Klassen-
schwerpunkt verschieden. Da die zu untersuchenden Probanden von Angers Geisteswissen-
schaftler sind, möchte ich mich hier auf das literarische *baccalauréat* beschränken, welches
*baccalauréat série A*³⁹ heißt. In der Prüfung haben die Schüler drei Stunden zur Verfügung,
um folgende schriftliche Arbeiten zu erledigen: Auf der Basis eines Textes oder von zwei
Texten sollen sie Verständnisfragen beantworten, ein Thema behandeln und linguistische Ü-
bungen machen; dann sollen sie einen Teil des Textes ins Französische übersetzen. In der
Regel handelt es sich um Texte aus der Gegenwartsliteratur, die etwas Gemeinsames verbind-
det. Der Text kann ein Zeitungsartikel über ein aktuelles Thema sein und sollte auf keinen
Fall lexikalische Schwierigkeiten bieten. Die Aufgaben sind meistens in französischer Spra-
che gestellt, so dass der Kandidat eindeutig versteht, was der Prüfer von ihm erwartet.

Zunächst müssen die Schüler den Text bzw. die Texte verstehen. Für diese zwingende Vor-
aussetzung wird ihnen empfohlen, an den Text folgende Fragen zu stellen (vgl. Couvert
1998): Wer (sind die Hauptpersonen)? Wo (findet die Handlung statt)? Wann (geschieht die
Handlung)? Was (passiert)? Um nachprüfen zu können, ob die Kandidaten den Text tatsäch-
lich verstanden haben, sollen diese auf unterschiedliche Prüfungsfragen antworten und/oder
den Text in wenigen Worten in deutscher oder manchmal auch in französischer Sprache zu-
sammenfassen. Mögliche Fragen betreffen z.B. das Erfinden eines Titels für beide Texte, den
Vergleich beider Texte, die Beschreibung der Protagonisten. Das grammatikalische und lexi-
kalische Wissen der Kandidaten wird durch textbezogene Übungen geprüft, indem diese z.B.
die Anwendung einer bestimmten Zeitform erklären und die richtige Bedeutung doppeldeuti-
ger Wörter finden sollen. Die Kandidaten müssen einige Fragen ausführlich beantworten, in-
dem sie erzählen, vergleichen, sich etwas vorstellen und argumentieren. Somit haben die Prü-
fer die Möglichkeit, die Qualität des freien Schreibens der Kandidaten festzustellen. Zuletzt
müssen die Schüler den Text bzw. die Texte zusammenfassen. Diese Übung bringt nicht nur
das Verständnisvermögen des Kandidaten ans Licht, sondern hilft auch zu sehen, wie gut der
Schüler seine eigene Muttersprache beherrscht, da die Zusammenfassung in französischer
Sprache abzuliefern ist.

Alle Einzelaspekte zusammengenommen, sieht man, dass französische Schüler während der
Schulzeit eine relativ breite Erfahrung mit Textsorten und mit der Schriftsprache gesammelt
haben, allerdings weit mehr in der Muttersprache als in der Fremdsprache. So sind sie im
Französisch- *baccalauréat* in der Lage Zusammenfassungen, Erörterungen, Erläuterungen
und *dissertations* auf der Basis von schwierigen literarischen bzw. philosophischen Texten zu
verfassen. Durch diese schriftlichen Arbeiten sollen sie nicht nur ihr Ausdrucksvermögen und

³⁹ Jetzt wird es *baccalauréat série L* genannt.

Allgemeinwissen verbessert, sondern auch ihre Urteilskraft, Sprechfähigkeit, Genauigkeit in der Analyse, Klarheit, Methode, Treffsicherheit und Sensibilität weiterentwickelt.

Diese intensive schriftliche Vorbereitung des um ein Jahr vorgezogenen Muttersprachen-*baccalauréat* ist zweifellos eine Hilfe für den schriftlichen Anteil des *baccalauréat* mit dem Fach Deutsch. Im Deutsch-Unterricht des *terminale* liegt nämlich der Schwerpunkt weiterhin auf dem mündlichen Gebrauch der Fremdsprache (das Schriftliche wird fast nur für Textwiedergabe, Übersetzungsarbeiten und morphosyntaktische Übungen verwendet). Gegen Ende der Schulzeit wird im Deutschunterricht besonders viel Wert auf Verständnis und Interpretation eines deutschen Textes gelegt. Den Nachweis dafür müssen die Schüler durchaus nicht immer –entsprechend auch im *baccalauréat* - in der Fremdsprache erbringen, sondern z.T. auch in der Muttersprache. Während also die schriftlichen Kompetenzen in der Muttersprache stets und mit hohen Ansprüchen gefordert werden, bekommen sie in der Fremdsprache weniger Gewicht.

3.6 Verlauf des universitären DaF-Studiums in Frankreich

3.6.1 Eingangsvoraussetzungen zum Studium

Die Hochschulreife '*baccalauréat*' (kurz: '*bac*'), entspricht dem deutschen Abitur und ist Voraussetzung für das Studium an einer französischen Universität. Das heißt: Theoretisch hat jeder Abiturient das Recht, sich im Studiengang der Germanistik einzuschreiben. In der Praxis erfolgreich wird aber nur der Studierende sein, der bereits über solide Deutschkenntnisse verfügt: Es wird erwartet, dass die Grammatik bekannt, der Wortschatz reich und die Aussprache korrekt sind (vgl. Cholmé-Lenoël 1998: 124). Hinzu kommt die Regelung, dass an der Universität ein Jahrgang nur zweimal wiederholt werden darf. Die Qualität der Fachbereiche Germanistik ist an den französischen Universitäten durchaus unterschiedlich. Hohe personelle Ausstattung, ehrgeizige Programme und nicht zuletzt anregende Austauschverträge mit bedeutenden deutschen Universitäten erhöhen die Attraktivität.

Die Abiturienten haben die deutsche Sprache verschieden lang in der Schule gelernt. Im besten Falle, wenn der Schüler Deutsch als erste Fremdsprache gewählt hat (siehe oben), kommt er regulär auf sieben Jahre Deutschunterricht (*6e* bis zur *Terminale*). Deutsch als zweite Fremdsprache beginnt zwei Jahre später, umfasst also nur fünf Jahre (*4e* bis zur *Terminale*). Es ist durchaus möglich, Deutsch als dritte Fremdsprache zu erlernen (*Seconde* bis zur *Terminale*), was nur noch drei Jahre für den Erwerb dieser Fremdsprache ergibt. Die Lernprogramme sind aber so eingerichtet, dass theoretisch jeder Schüler, egal wie lange er diese Fremdsprache hatte, mit demselben Niveau, d.h. denselben Chancen, das Germanistik-Studium beginnen kann.

3.6.2 Ablauf des Germanistik-Studiums in Frankreich

Das Germanistik-Studium ist in Frankreich in vielen Stufen und Verzweigungen, die alle ihre für Frankreich typischen abgekürzten Titel tragen, geregelt. Deutschinteressenten haben meistens die Wahl zwischen zwei Studiengängen: zwischen dem rein literarischen Studiengang und dem eher berufsorientierten Studiengang. Der erstere wird - je nach Universität - *LCE (langues et civilisations étrangères)* oder *LLCE (langues, littératures et civilisations étrangères)* genannt. Hier lernen die Studierenden vieles über die Sprache, die Literatur und die Landeskunde. Beim eher berufsorientierten Studiengang *LEA (langues étrangères appliquées)* handelt es sich um eine Kombination aus u.a. Recht, Wirtschaft, angewandten Übersetzungen und zwei Fremdsprachen. In den letzten Jahren hat das Interesse an literarischen Studiengang zugunsten der LEA abgenommen.

Das Germanistik-Studium dauert in Frankreich theoretisch vier Jahre. Die ersten zwei Jahre, die für das Grundstudium stehen, führen zum 'DEUG' (*Diplôme d'Etudes Universitaires Générales*). Diese zwei Jahre dienen dazu, zum einen das Sprachniveau im Deutschen wie im Französischen mit schriftlichen und mündlichen Übungen sowie mit Computer- und Laborarbeiten zu festigen; zum anderen werden die Studierenden in die Kultur und in die Literaturgeschichte Deutschlands sowie in die Sprachwissenschaften eingeführt. Zum Programm gehören auch die Übersetzung deutscher Texte und das Erlernen einer zweiten bzw. dritten Fremdsprache.

Der Studierende, der früh ins Berufsleben einsteigen möchte, kann mit dem Diplom *DEUG* sein Studium abschließen. Die meisten studieren bis zum Hauptstudium weiter, um bessere Berufsperspektiven zu bekommen. Das dritte Jahr führt dann zur 'Licence'. Schwerpunkte dieses dritten Jahres des Germanistik-Studiums sind die Verbesserung der Übersetzungstechniken, die Vertiefung in den Bereichen Sprachwissenschaft, Literatur und deutsche Kultur, das Beherrschen der mündlichen und schriftlichen Kommunikation und eine Einführung in die Didaktik des Deutschen. Wiederum haben die Inhaber der *Licence* die Möglichkeit, ihr Studium abzuschließen oder mit dem vierten Jahr (*Maîtrise*), das noch zum Hauptstudium gehört, fortzusetzen. Der Studierende erhält das Abschlusszeugnis der *Maîtrise*, wenn er seine 80- bis 120-seitige Abschlussarbeit „*le mémoire de maîtrise*“ erfolgreich geschrieben und disputiert hat.

Beides - *Licence*- wie *Maîtrise*-Abschluss eines *LCE*- oder *LLCE*- Abschlusses - berechtigen diejenigen, die später in einer Schule unterrichten möchten (das ist die Mehrheit der Germanistik-Studierenden), an den Vorbereitungskursen auf den staatlichen Wettbewerb *CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré)* und an diesem Wettbewerb selbst teilzunehmen. Wer aber die *maîtrise* erlangt hat, dem stehen weitere Möglichkeiten offen. Dieser Absolvent kann sich entweder auf die 'Agrégation' (hochgeschätztes staatliches Diplom) konzentrieren oder sein Studium weiterführen, um in einem speziellen Gebiet zu forschen (*D.E.A., diplôme d'études approfondies* oder *D.E.S.S., diplôme d'études*

supérieures spécialisées). Nach Erlangung des *D.E.A* kann das *nouveau doctorat, doctorat du 3^o cycle* und nach Erlangung des *D.E.A* oder des *D.E.S.S* das *doctorat d'Etat* angestrebt werden. Obwohl der Ablauf des Germanistik-Studiums für alle Universitäten gleich ist, differieren natürlich die Themenschwerpunkte innerhalb der Programme von Universität zu Universität.

3.7 Lehr-/Lernmaterialien für die Vermittlung bzw. den Erwerb der deutschen Schriftsprache in Frankreich

Entsprechend 2.6, wo ich die Lehr-/Lernmaterialien für die Vermittlung der Schriftsprache für DaF gesichtet habe, folgt hier die Besprechung und Auflistung der aussagekräftigsten in Frankreich verwendeten DaF-Unterrichtswerke: zunächst die Lehr-/Lernbücher und dann die Wörterbücher und Grammatiken. Meine Quellen dazu sind einerseits Angebot und Nachfrage in Buchhandel und Internet und andererseits – was den Hochschulbereich angeht - Rückfragen in der Universität von Angers. Im Anhang befindet sich zudem im Anschluss an die unterschiedlichen Kursangebote eine Bibliographie der Werke, welche die Dozenten für alle Teilgebiete und für die verschiedenen Hochschuljahre empfehlen. Es sind dies sowohl Lehrbücher, Wörterbücher und Grammatiken als auch literarische Werke.

3.7.1 Lehr-/Lernbücher

In der Schule

Für das Lehren bzw. Lernen einer Fremdsprache war auch in den 70er und frühen 80er Jahren, als im Unterricht noch die mündliche Sprache dominierte (vgl. Börner 1989: 348), der Gebrauch von vorgegebenen schriftlichen Texten für Übersetzungs-, Grammatik- und Wortschatzübungen unverzichtbar. Dabei ging es zunächst, am Anfang des Fremdspracherwerbs, nur um reproduktives Schreiben; erst später ist die Bezeichnung „Schreibproduktion“ angebracht.

Der Inhalt der französischen DaF-Lehrwerke erlaubt es, Rückschlüsse auf die im Unterricht geübten Textsorten zu ziehen. Denn diese Lehrwerke bestimmen oft – auch bei einer gewissen Freiheit der Unterrichtsgestaltung durch den Lehrer -, mit welchen Methoden und Themen gearbeitet wird. Anke Wegner (1999) hat zahlreiche französische und englische Lehrwerke im Rahmen Deutsch als Fremdsprache eingehend untersucht. Im Folgenden fasse ich wiederum die von Wegner dargestellten französischen Lehrwerke seit den 60er Jahren zusammen:

- Martin, J./ Zehnacker, J. (1969-1975): *Die Deutschen*. Paris: Didier

- Ministère de l'Education Nationale, Institut Pédagogique National, Office Français des Techniques Modernes d'Education, Radio-Télévision Scolaire (1964-1965): *Allemand*. Paris: Nathan
- Chassard, J./ Gredt, J.-C./ Weil, G./ Schenker, V. (1974-1978): *Also los!* Paris: Hachette
- Janitza, J./ Rahmat, E./ Schenck, J./ Trussy, C./ Viselthier, B. (1981-1985): *Treffpunkt Deutsch*. Paris: Hatier
- Boetzlé, R./ Daul, L./ Desbordes, M./ Kleemann, R./ Eckert, Ch. (1981-1984): *Komm mit nach Deutschland!*. Paris: Nathan
- Archer, C./ Guenebaut, E./ Houlot, D./ Kahn, H./ Moine, M. (1990- 1994): *Sag mal....* Paris: Collin

1. Das audiovisuelle Lehrwerk *Die Deutschen* eignet sich für die Vermittlung der deutschen Sprache als erste, zweite oder dritte Fremdsprache vom ersten Schuljahr des Collège (6e) an (Wegner 1999: 204). Hauptziel dieses Lehrwerks ist es, die „wahre“ Sprache zu vermitteln: Von Dialogen ausgehend, lernen die Schüler die üblichen grammatischen Formen und Vokabeln.⁴⁰ Die Themen entwickeln sich mit dem Niveau der Schüler: Beschreibung des Lebens der jungen Deutschen, wirtschaftliche Lage von Deutschland innerhalb Europas, aktuelle und historische Aspekte mit Schwerpunkt auf deutscher Literatur und Geographie, Politik und Sozialleben im deutschsprachigen Raum.
2. *Allemand* ist ebenfalls ein audiolinguales und audiovisuelles Lehrwerk und zeigt dadurch Ähnlichkeiten mit dem vorher dargestellten Lehrwerk. Es behandelt nicht moderne, sondern viel mehr traditionelle oder geschichtliche Themen, was an die Lehrwerke der 50er Jahre erinnert.
3. Das Lehrwerk *Also los!* hat sich als Hauptziel gesetzt, die deutsche Sprache in allen vier Fähigkeiten (Verstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben) zu vermitteln. Schwerpunkt der ersten zwei Schuljahre des Collège (6e und 5e) ist die Vermittlung von Grundvokabeln und wichtigen Redewendungen des täglichen Lebens. Ziel ist also, Gespräche zu verstehen und sich mündlich ausdrücken zu können. In diesen Jahren erfahren die Schüler wenig über die Landeskunde. In den letzten zwei Schuljahren des Collège (4e und 3e) rücken die Lese- und Schreibfähigkeiten in den Vordergrund (ebd.: 216). Die Schüler sollen erzählen, berichten und - als Vorbereitung zum späteren Studium - abstrakte Überlegungen niederschreiben können. Die behandelten Themen sind dann eher kulturkundlicher und literarischer als landeskundlicher Art.
4. Die Autoren von *Treffpunkt Deutsch* möchten vor allem morphosyntaktische Strukturen und die lebende deutsche Sprache vermitteln mit dem Ziel, dass die Schüler kommunizie-

⁴⁰ Trouillet weist darauf hin, dass die Lehrwerke der 60er Jahre nur einen *indikatorischen, exemplarischen* Wert haben (1985: 10), was den Lehrern ziemlich viel Freiheit in der Gestaltung ihrer Unterrichtsstunden lässt. Ihre Aufgabe ist es dann v.a., qualitativ hohe Texte auszuwählen, die sich sprachlich und thematisch auf Deutschland beziehen.

ren lernen. Das unterstützen die Autoren mit audiovisuellen Methoden und Illustrationen. Die behandelten Themen entwickeln sich mit dem Niveau der Schüler: Während am Anfang 'Alltag', 'Freizeit' und 'Familie' die Themen sind, tauchen im fortgeschrittenen Stadium Themen auf, die bis jetzt auch in anderen Lehrwerken kaum oder noch nicht angesprochen wurden, z.B. 'Arbeitswelt', 'Gleichberechtigung der Frauen', 'Umweltschutz', 'Zwischenkriegszeit', 'deutsch-französische Beziehungen'. Landeskundliche Informationen dagegen gibt es kaum.

5. Das audiovisuelle Lehrwerk *Komm mit nach Deutschland!* setzt am Anfang (6e und 5e) auf die Einprägung von Wortschatz und Struktur der deutschen Sprache durch stetiges Auswendiglernen der Lektionen. In den fortgeschrittenen Jahren des Collège (4e und 3e) bilden das Verstehen, die Wiedergabe und die Nacherzählung von literarischen Texten neue methodische Schwerpunkte. Landeskundliche Themen treten auch hier kaum auf; stattdessen erscheinen zu Beginn alltägliche, dann soziale, politische und historische Themen. Auch mit Texten von Autoren des 20. Jahrhunderts wird gearbeitet.
6. *Sag mal...* ist ein Lehrwerk aus den 90er Jahren und markiert somit eine Wende in der pädagogischen Denkweise: Die deutsche Sprache gilt als kommunikatives Handwerk. Die Schüler lernen sprachliche und grammatikalische Automatismen durch diverse Übungen. Der vorgegebene schriftliche Text ist schon von Beginn an (6e) Gegenstand des Unterrichts. Die Texte sollen gelesen, verstanden und später nacherzählt, interpretiert und kommentiert werden. Auch die freie Kommunikation zu unterschiedlichen Themen wird geübt. Die Autoren von *Sag mal...* legen im 6e-Lehrbuch viel Wert auf Themen des alltäglichen Lebens wie z.B. Darstellung der Freizeit jugendlicher Deutscher, Stimmung während eines Schüleraustausches, bieten aber auch literarische Texte an. Gerade auf der Basis von literarischen Texten werden im letzten Schuljahr des Collège (3e) die bisher flüchtig behandelten Themen gefestigt: Geschichte, Politik im Dritten Reich, während des zweiten Weltkrieges, vor und nach der Wende, Migration und Multikultur.

Anke Wegner hat festgestellt, dass die DaF-Lehrwerke in Frankreich seit der Erstausgabe von *Die Deutschen* (1969) v.a. durch audiolinguale und audiovisuelle Methoden geprägt sind. Gelehrt werden soll die „wahre“ deutsche Sprache, wie sie in Deutschland gesprochen wird, und nicht mehr so sehr die Schriftsprache (ebd.: 233); das heißt: Hörverstehen und Sprechfertigkeit dominieren vor Leseverstehen und Schreiben. Diese Methoden haben den Nachteil, die eigene Urteilskraft oder Denkweise kaum zu beanspruchen. Das ändert sich erst wieder Mitte der 70er Jahre ab dem Lehrwerk *Also los!*.

Die Lehrwerke der 80er Jahre *Treffpunkt Deutsch* und *Komm mit nach Deutschland!* fordern neben audiovisuellen auch traditionelle Methoden wie Auswendiglernen, Speicherung, Nachdenken und Wiedergabe, wie auch die Vermittlung morphosyntaktischer Strukturen, d.h. der Fähigkeit, treffende Äußerungen in wahren Situationen des Lebens anwenden zu können. *Komm mit nach Deutschland!* erlaubt auch mehr Freiheit im Umgang mit Texten: Textwie-

dergabe, Nacherzählung usw. Die Lehrwerke der 90er Jahre wenden ungefähr die gleichen Methoden wie die der 80er Jahre an.

Was die Themen anbelangt, so öffnen sich die Lehrwerke seit den 60er Jahren immer mehr dem alltäglichen Leben: Konsum, Arbeit, Technik, Medien usw. Landeskundliche Inhalte verschwinden dagegen immer mehr aus den Lehrwerken. Meistens stammen die angebotenen Texte aus der zeitgenössischen Literatur und/oder betreffen die Geschichte Deutschlands.⁴¹

Da die Probanden meiner Untersuchung ihre Abschlussarbeit in Angers in den Jahren 1994 und 1995 geschrieben haben, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass ihre Deutschlehrbücher aus den 80er Jahren stammen; das sind entweder *Treffpunkt Deutsch* oder *Komm mit nach Deutschland!*. Daraus ergäbe sich, dass sie sowohl von audiovisuellen als auch von traditionellen Methoden profitiert haben. Die Lernmethoden waren das Memorieren von Inhalten, Auswendiglernen, Nacherzählungen, aber auch morphosyntaktische Übungen und Übersetzungen. Die Probanden haben die moderne deutsche Sprache gelernt und aktuelle Themen behandelt.

An der Universität

Dort benutzt man im wissenschaftlichen Germanistik-Studium keine klassischen Lehrbücher mehr, sondern viel mehr fachbezogene Lexika und Einführungen. Die Werke, welche den Studierenden grundsätzlich empfohlen werden, sind im Anhang 6 aufgelistet, am Ende der jeweiligen Jahrgänge. Ich hatte in Angers die Gelegenheit, in einem Gespräch mit der Leiterin der Deutschabteilung der Universität, Frau Prof. Taylor, die Grundzüge des Germanistik-Studiums zu erfahren. Im Teilgebiet Literatur arbeitet man v.a. mit Kindlers Literaturlexikon, im Teilgebiet Linguistik mit dem Lexikon der Sprachwissenschaft von Bußmann. Für das Teilgebiet *civilisation* ist, abgesehen vom *dictionnaire historique de la langue française* von Alain Rey (im Verlag Les dictionnaires Robert, Paris) scheinbar kein besonderes Werk festgelegt. Die fortgeschrittenen Studierenden beschäftigen sich mit der Weimarer Republik und arbeiten viel mit Primärliteratur, welche die Dozenten zur Verfügung stellen.

3.7.2 Wörterbücher

Die bekanntesten und meistverkauften einsprachigen Wörterbücher in Frankreich sind ohne Zweifel der *Wahrig* und der *Duden*:

- DUDEN (1989): Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag

⁴¹ Auf die in DaF- Lehrwerken vorkommenden Themen möchte ich im Rahmen dieser Untersuchung nicht weiter eingehen, da mir die Methoden viel wichtiger sind. Ausführlichere Informationen darüber sind aber u.a. bei Anke Wegner (1999) und bei Christian Thimme (1996) zu finden.

- WAHRIG (1996): Deutsches Wörterbuch. Gütersloh; München: Bertelsmann

Der *Wahrig* gilt sogar als der beliebteste. Dafür sehe ich zwei Gründe:

- Er ist als Taschenbuch erhältlich (der *Duden* nicht) und ist daher billiger als der *Duden*,
- Die Mikrostruktur wirkt einfacher und logischer als beim *Duden*, weil die Ausdrücke und Redewendungen kontextuellorientiert sind (der *Duden* hat immer eine semantische Klassifizierung).

Speziell für den Bereich Deutsch als Fremdsprache sind *Langenscheidt* und *Pons* bestimmt die beiden bekanntesten einsprachigen DaF-Wörterbücher (siehe in 2.6.3).

Die zweisprachigen Wörterbücher von *Larousse*, *Harrap*, *Hachette* und *Langenscheidt* sind bei den Lernern jedoch beliebter:

Für Schüler:

- PONS (1993): Schülerwörterbuch Französisch-Deutsch/ Deutsch-Französisch. Stuttgart: Klett
- LANGENSCHIEDTS Großes Schulwörterbuch (in 2 Bänden français-allemand/ allemand-français)

Für Studierende:

- HACHETTE-LANGENSCHIEDT Pratique (2000): Dictionnaire français-allemand/ allemand-français. Hachette Livre
- HARRAP'S UNIVERSAL DICTIONNAIRE (1999): Français-Allemand/ Allemand-Français. Larousse
- HARRAP'S GLOBAL (2000): allemand-français/ français-allemand. Harrap
- KLETT (1996): PONS Großwörterbuch Französisch-Deutsch/ Deutsch-Französisch. Stuttgart: Klett
- LAROUSSE/ LANGENSCHIEDT (1995): Dictionnaire français-allemand/ allemand-français
- LAROUSSE (1994): Dictionnaire de poche Français-Allemand/ Taschenwörterbuch Deutsch-Französisch. Larousse-Bordas
- SACHS-VILLATTE: LANGENSCHIEDTS Großwörterbücher/ Französisch

Die Leiterin der Deutschabteilung in Angers bestätigte mir zwar die Beliebtheit des *Wahrig*, doch finden sich in der dortigen Universitäts-Bibliothek viel mehr Exemplare des *Duden* als des *Wahrig*. Hingegen entsprechen die Mehrfach-Exemplare des zweisprachigen *Langenscheidt*-Wörterbuchs von *Sachs-Villatte* dessen Beliebtheit. (vgl. Auflistung in 5.2.2)

3.7.3 Grammatiken

In 2.6.3 habe ich ausführlich die Grammatiken für die unterschiedlichen Niveaus (von Anfängern bis zu Lehrenden) im Bereich DaF aufgelistet, die in deutscher Sprache geschrieben sind. Jetzt werden nur die Deutsch-Grammatiken, welche auf Französisch geschrieben sind, aufgezählt (in 5.2.2 werde ich die Grammatiken der Universitätsbibliothek von Angers aufzählen).

Für Schüler bzw. Anfänger:

- BERNARD, Marthe (1989): Première grammaire allemande. Paris: Didier
- PASTRE, Jean-Marc (1986) : La Grammaire allemande des lycées et collèges. Paris: Ophrys
- REIMANN, Monika (1999): Grammaire de base de l'allemand. Paris: Hueber
- SCHANEN, François (2000): Grammaire allemande. Paris: Hatier [Bescherelle]
- WENGER, Klaus (1999): Allemand Collège/Lycée. Tout le programme de la quatrième à la terminale. Paris: Editions de la Cité

Für Schüler und Erwachsene:

- AZAIS, Alban (1994) : Grammaire alphabétique de l'allemand. Paris: Bordas
- BOUILLON, Henri (1995) : Grammaire pratique de l'allemand; exercices ciblés. Bruxelles: De Boeck-Wesmael
- BRESSON, Daniel/ RENAUD, Guy (1995): Précis de grammaire allemande: 250 exercices. Paris: Hachette Education
- COING, Jean-Pierre/ HAVERKAMP, Claus Peter (1991) : La Grammaire allemande facilitée en 28 points et 241 exercices corrigés. Paris : Organisation
- DEMARCHE, Jean-Pierre/ ROUBY, Francine (1998): Der, die, das- L'essentiel de la grammaire : Rappels grammaticaux, exercices et corrigés. Paris : éditions marketing [ellipses]
- JANITZA, Jean/SAMSON, Gunhild (1994): Pratique de l'allemand de A à Z. Paris: Hatier
- LEGROS, Waltraud (1999): Ach so! Les bases de la grammaire allemande: tout reprendre à zéro. Paris: édition marketing [Ellipses]
- POITOU, Jacques (1993): Entraînement à la grammaire allemande. Paris: Ellipses
- TROEGER, Konstanze (1993): Allemand, grammaire et QCM; la grammaire en 30 points, 1000 questions corrigées. Paris: Dunos

Für Fortgeschrittene (Erwachsene):

- CHASSARD, Jean/ WEIL, Gonthier (1996): La Nouvelle grammaire de l'allemand moderne en 50 tableaux, avec exercices d'application. Paris: Armand Collin
- DUDEN (1985): Richtiges und gutes Deutsch. Mannheim: Bibliographisches Institut [Band 9]
- SCHANEN, François (1992): Modules de grammaire allemande; morphosyntaxe. Paris: Nathan

- SCHANEN, François/ CONFAIS, Jean-Paul (1989): Grammaire de l'allemand. Formes et fonctions. Paris: Nathan

Die Studierenden von Angers benutzen, zumindest am Anfang, die Grammatik von Bresson. Sie ist klar strukturiert, relativ leicht und enthält Übungen, welche größtenteils als Lösungen vorliegen. Da diese Grammatik auch für Schüler gedacht ist, reicht sie ab dem 2. Jahr des Studiums nicht mehr aus. Die fortgeschrittenen Studierenden und übrigens auch die Lehrenden verwenden dann die Grammatik von Schanen/ Confais. Diese ist sehr ausführlich, sogar wissenschaftlich und geht weit über die Mindestkenntnisse der deutschen Grammatik hinaus. Da die Vermittlung der französischen Schriftsprache in Angers eine sehr große Rolle spielt, wird das Nachschlagen in der Grammatik *Le bon usage* von Grevisse dringend empfohlen. Diese gilt übrigens als *die* Grammatik der französischen Sprache; sie ist jedoch erst ab einem sicheren und fortgeschrittenen Niveau verständlich.

3.8 Universitäre Textsorten in der Muttersprache Französisch

In 3.4 haben wir gesehen, welche Textsorten in französischen Schulen und insbesondere im Fach Französisch geübt werden; in 3.5 ging es um die Textsorten in der Fremdsprache Deutsch. Es dient dem besseren Verständnis von DaF in Frankreich, wenn ich kurz auf die Textsorten-Erfahrung der französischen Studierenden in deren eigener Muttersprache eingehe – natürlich ohne dabei eine allgemeine Systematik des Faches Französisch darzustellen.

Leider gibt es keine Lehrpläne oder Programme, welche die an der Universität zu vermittelnden Textsorten beschreiben. Aus diesem Grunde habe ich mich ausschließlich auf die in „Ratgebern“ angeführten Textsorten begrenzen müssen.

Während die meisten französischen Ratgeber die Textsorten „*mémoire de maîtrise*“ (Abschlussarbeit, ausführlicher in 3.9.4), „*mémoire de DEA*“, „*mémoire de DESS*“ (postuniversitäre Arbeiten) und „*thèse*“⁴² (Doktorarbeit) sehr ausführlich beschreiben, befassen sie sich – im Gegensatz zu den deutschen Ratgebern – kaum mit den anderen schriftlichen, viel häufigeren Textsorten der Universität. Rouveyran (1999) nennt 6 davon, beschreibt sie nur kurz und kommt später nicht mehr darauf zurück:

compte rendu de stage (Praktikumsbericht)

Compte rendu de visite, rapport de stage (Hospitationsbericht, Praktikumsbericht)

Compte rendu analytique (analytischer Bericht): Zusammenfassung eines Textes oder eines Buches, Darstellung einer Erfahrung ohne eigene Beurteilung.

Compte rendu critique (kritischer Bericht): Bericht, in dem - im Gegensatz zum „*compte rendu analytique*“ - eine eigene Position erwünscht ist.

⁴² Die *thèse de doctorat* und die weiteren postuniversitären Textsorten möchte ich hier ausschließen, da deren Untersuchung nicht dazu dienen würde, das Verfassen von Abschlussarbeiten besser verstehen zu können.

Dossier: Es ist mit einem kurzen „*mémoire*“ vergleichbar, da Materialsuche, einfache Untersuchungen und Überlegungen kombiniert werden.

Plaquettes (weniger als 5 Seiten) oder *brochures* (zwischen 5 und 50 Seiten)

Ziel dieser Textsorten ist es, die Studierenden auf die späteren, komplizierteren Arbeiten vorzubereiten: *La rédaction de ces documents est une excellente préparation à des travaux plus étoffés et mobilisateurs* (Rouveyran 1999: 20). Da in den Ratgebern kaum etwas über diese im Studium doch viel praktizierten Textsorten steht, müssen wir davon ausgehen, dass die Studierenden die notwendigen Informationen über deren Struktur und Inhalt von ihren Dozenten oder durch interne Papiere ihres Fachbereiches erhalten.

Auch die *résumés* (Zusammenfassungen) und *Fiches de lecture* (längere Zusammenfassungen der gelesenen Literatur; siehe 5.2.3) gehören zu den Standardübungen für das Verbessern der Schriftsprache. Baril/ Guillet (1996) bieten übrigens ein langes Kapitel über die Textsorte „*résumé*“ und plädieren angesichts ihrer Erfahrung mit den vielen, manchmal nur mittelmäßigen Schriftstücken dafür, in einem Text das Wesentliche erkennen zu lassen: *Que l'on poursuive des études ou que l'on exerce une activité professionnelle, aujourd'hui les documents écrits que l'on doit dépouiller sont si nombreux et parfois de si médiocre qualité qu'il faut être bien entraîné à discerner l'essentiel.* (a.a.O. 121)

3.9 Universitäre Textsorten in der Fremdsprache Deutsch

Es stellt sich nun die Frage, ob das Germanistik-Studium an den französischen Universitäten die Arbeit mit den Textsorten der Schule fortsetzt oder sich mit anderen Texten befasst. Und wo liegen die Schwerpunkte? Eine weitgehende Antwort darauf kann man aus den kommentierten Vorlesungsverzeichnissen erhalten, die sich übrigens bei den französischen Universitäten ziemlich gleichen. So genügt es, exemplarisch das Programm von Angers (siehe Anhang 5) näher zu betrachten.

3.9.1 Deug 1^{ère} année

Das kommentierte Vorlesungsverzeichnis (*descriptif des cours*) beschreibt die angebotenen Kurse in den beiden Semestern und unterscheidet dabei Hauptkurse (*enseignements fondamentaux*), Entdeckungskurse (*enseignements de découverte*), methodologische Kurse (*enseignements de méthodologie*), Kurse zu Allgemeinbildung und sprachlichem Ausdruck (*enseignements de culture générale et d'expression*) und Wahlpflichtkurse (*option*). Diese Strukturen möchte ich übernehmen, um daran die Fortschritte innerhalb der Hochschullaufbahn aufzuzeigen. Dagegen möchte ich mich nicht mit den mündlichen Kursen wie Phonetik, Aussprache, Verstehen des Gesprochenen und mündliche Ausdrucksweise befassen.

- Im **1. Semester** gehören zu den Hauptkursen zunächst einmal Übersetzungsarbeiten. Deutsche Texte werden ins Französische übersetzt, einerseits um sicherzustellen, dass die deutschen Texte verstanden werden und andererseits um die Korrektheit des französischen Ausdrucks zu überprüfen. Anhand von Übersetzungen französischer Texte ins Deutsche wird die Bewältigung grammatikalischer und lexikalischer Schwierigkeiten geübt. Die freie Schriftproduktion der Studierenden begrenzt sich auf kurze Referate, die auch mündlich vorgetragen werden. Die Themen dieser Referate beziehen sich auf Deutschland oder Frankreich und sind meistens aktuell: Familie, Reisen, Bücher usw. Eine Einführung in die Textsorten ‚Mitschrift‘ und ‚Zusammenfassung‘ gehört auch zum Programm des ersten Semesters. Basis dieser Texte sind auditive oder visuelle Dokumente über Deutschland in Europa, die Geschichte Deutschlands usw. Die Studierenden erhalten zudem theoretische und praktische Kurse in der deutschen Grammatik, welche z.B. die Besonderheit von deutschem Haupt- und Nebensatz (u.a. Kommaregel, Struktur), Verneinung und Wortstellung betreffen.

In den Entdeckungskursen arbeiten die Studierenden einerseits auf der Basis von literarischen Texten und lernen, sie untereinander zu vergleichen, andererseits untersuchen sie aktuelle, z.B. wirtschaftliche und geographische Besonderheiten Deutschlands. Aus den Unterlagen geht leider nicht hervor, ob in diesen Kursen deutsche Texte zu verfassen sind. Es fällt aber auf, dass folgende zwei Pflichtveranstaltungen mit den „Entdeckungskursen“ verbunden sind: Die Muttersprache Französisch, um dort das Ausdrucksvermögen schriftlich wie mündlich zu verbessern und für die Studierenden, die in der Schule Englisch hatten, Englischkurse bzw. für diejenigen, die kein Englisch in der Schule hatten, Italienischkurse.

Die methodologischen Fächer bereiten die Studierenden darauf vor, bestimmte Techniken kennen zu lernen bzw. anzuwenden: Untersuchung von diversen literarischen Formen (Erzählung, Gedicht, Theater) sowie historische Analyse und Einführung in die historische Erläuterung (Definition von Kontext, Quelle, Formulierung der Problematik usw.). Aus den Vorlesungsverzeichnissen geht nicht hervor, ob diese schriftlichen Übungen hauptsächlich in deutscher oder auch in französischer Sprache abzuliefern sind.

- **2. Semester:** Die Hauptkurse unterscheiden sich kaum von denjenigen des 1. Semesters; nur der Schwierigkeitsgrad ist etwas höher. So handelt es sich bei den Übersetzungsarbeiten um diverse Texte aus der deutschen Literatur, die ins Französische zu übertragen sind. Dabei geht es vor allem darum, Sinn und Stil dieser Texte zu erfassen. Beim Übersetzen französischer Texte ins Deutsche wird auf die spezifischen grammatikalischen Schwierigkeiten für französische Muttersprachler hingewiesen. Theoretische Grundlagen und praktische Übungen bekommen die Studierenden u.a. auf den grammatikalischen Gebieten „Nebensatz“ und „Verb“ geliefert.

In den methodologischen Kursen können die Studierenden die Kommentare zur Geschichte (*commentaire historique*) vertiefen. Anlässe zum Schreiben gibt der Kurs '*allemand: expression écrite et orale*', wo sie diverse Dokumente wie Tabellen, graphische Darstellungen und

Texte durchdacht und mit bewusster Wortwahl beschreiben und erörtern sollen. Die Einheit *'allemand: compréhension écrite et orale'* im Vorlesungsverzeichnis meint die Zusammenfassung deutscher literarischer Texte, deren Inhalt zur kulturellen Bereicherung der Studierenden beitragen soll. Auch im 2. Semester wird noch ein Kurs für die Muttersprache angeboten, dessen Titel etwa lautet: „Die Kunst des sprachlichen Ausdrucks“ (in Wort und Schrift).

Bei den Kursen zu Allgemeinbildung und sprachlichem Ausdruck ist der Einsatz der Schriftsprache nicht ausdrücklich erwähnt. Unklar ist auch, ob die Kurse für die französische oder deutsche Sprache gedacht sind. Fest steht, dass die Studierenden bestimmte Epochen der deutschen Geschichte und Literatur kennen lernen. Bei den sieben angebotenen Wahlpflichtfächern ist keine Betonung der Schriftproduktion zu erlesen: Englisch, Italienisch, Privatrecht, allgemeine Sprachwissenschaft, Einführung in eine seltene Sprache, Sport, Informatik.

Im Überblick kann man feststellen, dass die französischen Studierenden in ihrem ersten Hochschuljahr zweifellos eine besonders gute Einführung in die Textsorte ‚Inhaltsangabe‘ erhalten. Am meisten geübt haben sie die ‚Kommentare zur Geschichte‘. Als weitere Textsorten gab es ‚das Referat‘, ‚die Zusammenfassung‘, ‚das Verfassen von Texten auf der Basis von Dokumenten‘. Erstaunlich ist zu sehen, dass die Muttersprache weiterhin durch Übersetzungen und spezielle Kurse gepflegt wird.

3.9.2 Deug 2^{ème} année

- Im **ersten Semester** des zweiten Universitätsjahres sind, was die Schriftsprache betrifft, folgende Hauptkurse zu belegen: Übersetzungsarbeiten ins Deutsche und ins Französische, Praxis der Schriftsprache (Verständnis von Texten und Schriftproduktion), Grammatik (Theorie und Praxis) und Linguistik. Bei der Übersetzung deutscher Texte ins Französische liegt der Schwerpunkt auf der Verbesserung und Verfeinerung der Sprachkenntnisse in der Muttersprache Französisch: Tempus, Modus, Wortschatzbereicherung und bestimmte grammatikalische Schwerpunkte. Der Gebrauch von Wortwahlwörterbüchern und Grammatik-Lexika wird empfohlen. Während die Texte der Übersetzungsarbeiten ins Französische literarischer Art sind, handelt es sich bei den Übersetzungen ins Deutsche um aktuelle Texte.

Ab dem zweiten Jahr wird die deutsche Schriftsprache (Verständnis von Texten und das Selbst-Schreiben) in einem speziell dafür ausgerichteten Kurs trainiert. Die Studierenden arbeiten außer mit Texten auch mit Darstellungen und Tabellen. Die Schriftsprache wird ab dann wichtiger, da dieser Kurs nun zu den Hauptkursen gehört. Der Grammatikkurs befasst sich in grundsätzlicher Art mit der deutschen Orthographie, den Adverbien und vertieft das Verbalsystem. Im Linguistikkurs machen sich die Studierenden näher mit den Strukturen des deutschen Satzes vertraut. Die weiteren Hauptkurse betreffen die Geschichte und die Literatur Deutschlands. Neben den Kursen, in denen die Studierenden bestimmte Epochen der Ge-

schichte und der Literatur kennen lernen, gibt es zwei textorientierte Kurse: Der erste Kurs '*explication de textes*' bringt Methoden der Erklärung von Texten verschiedener literarischer Gattungen. Solche Übungen sind insofern nicht unbekannt, als sie als '*commentaire composé*' bereits in der Oberstufe der Schule Gegenstand des Französischunterrichts waren. Der zweite Kurs '*dossier de lecture*' ist methodologischer Art: Die Studierenden lernen es, literarische Werke systematisch nach Raum, Zeit, Struktur, Personen, Themen usw. zu untersuchen.

Die meisten Wahlpflichtkurse, die im ersten Jahr angeboten waren, setzen sich im zweiten Jahr fort wie Englisch und Italienisch. Hinzu kommt aber das Angebot „seltener Sprachen“ wie Arabisch, Chinesisch, Japanisch, Niederländisch und Russisch. Es gibt auch neue Kurse für die deutsche Schriftsprache: Im Kurs '*allemand commercial*' lernen es die Studierenden, u.a. einen Lebenslauf und ein Bewerbungsschreiben in deutscher Sprache zu verfassen. Als Wahlpflichtfach gibt es interessanterweise auch eine Einführung in 'Französisch als Fremdsprache'.

- Teilweise sind die Hauptkurse des **zweiten Semesters**, wie Geschichte, Literatur und die Wahlkurse, als Fortsetzung zu den im ersten Semester schon angebotenen Kursen gedacht.

Im Überblick kann man feststellen, dass sich im zweiten Jahr des Germanistikstudiums das Gewicht zu Gunsten der Schriftsprache verschiebt. Auch die Muttersprache Französisch erfährt eine weitere Pflege, was vielleicht auch als Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme am Wahlpflichtkurs 'Französisch als Fremdsprache' gedacht ist.

3.9.3 Licence

- Übersetzungsarbeiten sind in beiden Semestern des dritten Jahres weiterhin Bestandteil der Hauptkurse. Die Studierenden übersetzen sowohl vom Deutschen ins Französische (*version*), als auch vom Französischen ins Deutsche (*thème*). Die Ansprüche werden dabei immer höher, besonders für die in die Muttersprache zu übersetzenden Texte: Die Übertragung muss korrekt, stilistisch fein und inhaltlich genau sein. Ein Kurs über synchronische Linguistik ersetzt die Grammatik-Kurse. Ein Vermerk im Anschluss an die Erläuterungen zu den Hauptkursen in Geschichte und Literatur verrät, dass sie nur in deutscher Sprache gehalten werden. Vermutlich waren diese Kurse bisher in Französisch zu hören.

Die Wahlpflichtkurse sind sehr textorientiert. Im Fach '*analyse raisonnée de textes*' lernen es die Studierenden, deutsche Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts zu lesen, zu analysieren und zu erläutern. Im Fach '*explication de textes*' handelt es sich um die methodische Untersuchung und Erklärung von Texten deutscher Autoren zwischen dem 16. und 20. Jahrhundert und damit auch unterschiedlicher Gattungen. Des Weiteren können die Studierenden die

Textsorte ‚Fachübersetzung‘ (vom Deutschen ins Französische und umgekehrt) mit wirtschaftlicher Fachliteratur üben. Unter der Bezeichnung ‚*méthodologies linguistiques et réflexions sur l'enseignement de la langue et de la civilisation*‘ (linguistische Methodologie und Überlegungen zum Lehren von Sprache und Kultur) befindet sich ein reiches Angebot für ‚Französisch als Fremdsprache‘.

- Im zweiten Semester des dritten Jahres wechseln zwar die Themen innerhalb der Kurse (andere Autoren, andere Epochen usw.); die Inhalte sind jedoch fast identisch. Etwas Neues meint der Hauptkurs ‚*technique du commentaire et de la dissertation*‘, da in ihm die Beherrschung der logischen Rede und die Fähigkeit, Kompliziertes geordnet zu schreiben, geübt werden sollen. Je fortgeschrittener die Studierenden sind, desto höher werden die Übersetzungsarbeiten in beide Richtungen gewertet: Zum einen sind fast ausschließlich sie Bestandteil der ersten Hauptkurse, zum anderen sind die Ansprüche bei dieser Textsorte sehr hoch und schließlich wird nun auch die Einführung in die Fachübersetzung angeboten. Weitere Textsorten im Studienprogramm sind ‚Texterläuterung‘ (*commentaire de textes*) und erstmalig an der Universität *dissertation* (Pro-Contra) und Textanalyse.

3.9.4 Maîtrise

Im letzten Jahr des Studiums laufen die Kurse ganz anders ab: Neben dem Besuch (in beiden Semestern) von zwei Hauptseminaren über Literatur und Geschichte, wo die Studierenden ein Referat, eine Texterläuterung oder eine Studienarbeit (*projet de recherche*) produzieren müssen, schreiben sie zu Hause ihre Abschlussarbeit: *mémoire de maîtrise*. Das Thema dieser Arbeit, das sie mit ihren Professoren absprechen, soll wahlweise literarischer, geschichtlicher, didaktischer, linguistischer oder künstlerischer Art sein. Die Abschlussarbeit hat gewöhnlich 80 bis 120 Seiten und kann je nach Wunsch in Französisch oder in Deutsch verfasst werden; es folgt aber später die mündliche ‚Verteidigung‘, und diese muss dann in der jeweils anderen Sprache geschehen. In der Praxis schreiben die meisten Studierenden die Abschlussarbeit auf Deutsch und verteidigen sie auf Französisch. Für die Abschlussarbeiten gibt es keine Zeitbegrenzung. Üblicherweise werden sie aber innerhalb von 12 Monaten verfasst. Diese Abschlussarbeit ist für die Studierenden eine völlig neue Textsorte, bei der sie auch auf keinen Kurs zurückgreifen können. Diese Textsorte ist unter ganz neuen Bedingungen zu schreiben: eine mittelfristige Arbeit ohne den Zeitdruck z.B. einer Klausur, ohne die Bindung an den Hochschulraum und ohne Beschränkung der zu benütenden Materialien. Es ist anzunehmen, dass sich die Studierenden der ihnen bekannten Textsorten bedienen und eine Arbeit verfassen, die dem französischen ‚*commentaire de textes*‘ oder der ‚*dissertation*‘ ähnelt.

3.10 Überblick

3.10.1 In der Muttersprache

Die ersten und wichtigsten schriftlichen Textsorten, mit denen die französischen Schüler in der *école élémentaire* zu tun haben, sind Erzählung und Bericht. Die Erzählung setzt in der Aufsatzlehre die wenigsten Kenntnisse voraus, weil sie aus einem erlebten Ereignis entsteht. Bei der Erzählung stellt die Gliederung der Ideen keine Schwierigkeit dar, da sie eine chronologische ist, z.B. *gestern Vormittag war ich (...), gestern Nachmittag ging ich (...), dann spielte ich (...)*. Durch diese Übung sollen die Kinder zeigen, wie sie die im Kopf gespeicherten Ideen zu Papier bringen, und ob sie die grammatikalischen und orthographischen Regeln anwenden können. In einem nächsten Schritt, dem Bericht, lernen die Schüler, einen nicht mehr so subjektiven Text zu schreiben. Beim Bericht liegt der Akzent v.a. auf Organisation und Darstellung der Ideen, natürlich weiterhin auch auf orthographischer und grammatischer Korrektheit.

Die Schüler befassen sich im *collège* in etwa mit denselben Textsorten wie in der *école élémentaire* (Grundschule), aber auf einem schwierigerem Niveau: Die Texte werden länger, die Aufgaben komplizierter, z.B. wird die Textsorte Erzählung in 'fiktiv' und 'konkret' differenziert, die Ansprüche an Orthographie und Grammatik höher. Charakteristisch für das *collège* ist die Beschreibung. Diese Textart benötigt eine gewisse Textorganisation, da keinesfalls chronologisch beschrieben werden kann. Die Schüler müssen überlegen, wie sie die Elemente eines Raums, eines Gegenstands u.Ä. möglichst sinnvoll schriftlich darstellen. Im *Collège* lernen sie auch, die Erklärung für einen Sachverhalt zu liefern, also auch etwas rechtfertigen zu können. Diese Übung ist schon deshalb schwierig, weil die Schüler von sich heraus handeln, Pro und Kontra argumentieren müssen. Einfache Zusammenfassungen und eine Einführung in die Ideenordnung sind weitere Textsorten, welche die Schüler im *Collège* üben.

Im *Lycée* rücken folgende Schwerpunkte in den Vordergrund: Organisation, Argumentation, Urteilsfähigkeit, Klarheit, Genauigkeit, Methode, Erweiterung des Allgemeinwissens und die sehr gute Handhabung der französischen Sprache. Die Schüler verfassen nur noch abstrakte Texte: fiktive und komplizierte Texte, Texterläuterungen bzw. -erörterungen, hochwertige Zusammenfassungen und die dissertation. Bei der Texterläuterung ist v.a. analytisches Argumentieren gefragt, bei der Dissertation selbstständiges Denken. Diese Forderungen sind neu, sie markieren das Ende des einfachen Schreibens und den Anfang einer neuen komplizierteren Art und Weise, Texte zu verfassen.

An der Universität spielt während des Germanistik-Studiums die Pflege der Muttersprache weiterhin eine sehr große Rolle. Besonders durch Übersetzungsarbeiten aus dem Deutschen lernen die Germanistik-Studierenden, ihren französischen Wortschatz zu erweitern, Stil und

Ausdrucksvermögen zu verbessern und genau zu schreiben. Die Muttersprache ist auch vorgesehen, wenn Fragen zu Deutschland-Themen beantwortet werden sollen. Wie in 3.9.4 dargestellt, gibt es sogar die Möglichkeit, die Abschlussarbeit in Französisch zu verfassen.

3.10.2 In der Fremdsprache

Einige Textsorten, welche die Schüler im *Collège* in der Fremdsprache verfassen, unterscheiden sich von den in der Muttersprache bereits geübten Textsorten durch ihr Ziel. Die Übersetzungsarbeiten (vom Deutschen ins Französische und umgekehrt) - die verbreitetste schriftliche Übung beim Erwerb einer Sprache - eignen sich für die Prüfung der Sprachbeherrschung (Grammatik, Wortschatz, Orthographie) und des Verständnisses deutscher Texte. Bei morphosyntaktischen Übungen sollen in konkreten Situationen des Lebens die passenden Äußerungen gefunden werden. Kenntnisse über den Aufbau anderer Textsorten verfügen die Schüler zwar bereits; nur fehlt ihnen die Gewandtheit beim Schreiben. Aus diesem Grund befassen sie sich zuerst einmal mit einfacheren schriftlichen Texten, wie z.B. mit Nacherzählungen. Das Schreiben von Übersetzungen und morphosyntaktischen Übungen geht im *Lycée* weiter; Der Schwierigkeitsgrad ist aber höher. Wieder erzielt man durch diese Übungen eine Verbesserung im Ausdruck, im Stil, in der Orthographie und der Grammatik. Die zwei neuen Textsorten sind die Textwiedergabe und das freie Schreiben: eigentlich zwei Gegensätze. Während die erste Textsorte ihre engen inhaltlichen Grenzen hat und objektiv nachvollzogen werden kann, ist die zweite völlig frei und subjektiv. Für den Fremdsprachenunterricht eignet sich die Aufgabe, einen deutschen Text verkürzt wiederzugeben, insofern gut, als einerseits der Schüler einen Teil der gegebenen Wörter und Wendungen verarbeitet wieder verwenden kann und andererseits der Lehrer oder die Lehrerin meist leicht nachprüfen kann, ob der Schüler den Inhalt verstanden hat. Das freie Schreiben stellt an alle Beteiligten die höheren Ansprüche, kommen doch zu den Parametern Sinn, Wortschatz und Grammatik die Qualitäten Gliederungsfähigkeit, Themeneingrenzung und Stil hinzu.

Am Ende des *Lycée* wird das Schriftliche in der Fremdsprache zwar gefordert, aber bei weitem nicht so sehr wie in der Muttersprache: Die dort geübten Textsorten sind nicht sehr abwechslungsreich, besonders für den alltäglichen Bedarf nützlich (wie z.B. E-Mails, Postkarte, Briefe usw.) und zielen fast ausschließlich auf die Verbesserung des Ausdrucksvermögens und auf die Prüfung des Wissens.

Im Germanistikstudium befassen sich die Studierenden schon im ersten Jahr mit zahlreichen neuen Textsorten: Einführung in die Zusammenfassung, Mitschrift, kurze Referate, das Verfassen von Texten auf der Basis von Dokumenten und die wohl am meisten geübte Textsorte, die Einführung in die historische Erläuterung. Ziel dieser Übung ist es, v.a. das kulturelle Wissen der Studierenden zu bereichern. Texterläuterungen werden die Studierenden allerdings im ganzen Studium progressiv üben. Freie Schriftproduktionen gibt es nur noch in Form von kurzen Referaten; alle weiteren Textsorten verlangen Abstraktionsfähigkeit und

3.10.3 Resümee

3.4/ 3.5 und 3.8/ 3.9 haben gezeigt, welche Textsorten in der Schule und in der Universität geübt wurden. Hier möchte ich den Inhalt des Kapitels 3 in tabellarischer Form darstellen, um einen Überblick darüber zu geben, welche Textsorten in welchem Abschnitt der Schul- bzw. Hochschullaufbahn geübt wurden, mit welchem Ziel und mit welchem Nutzen für die französischen DaF-Lernenden.

In dem nachfolgenden Raster sind alle Textsorten aufgelistet, welche die französischen DaF-Lernenden im Laufe ihrer Schulzeit und universitären Laufbahn gelernt bzw. geübt haben. Die Textsorten, die im Fach Französisch und in französischer Sprache geschrieben wurden, figurieren deshalb in diesem Raster, weil sie Auskunft über die allgemeine Schreiberfahrung der DaF-Lernenden geben. Für jede Stufe skizziere ich auch die erwünschten Ziele und die von den DaF-Lernenden bestenfalls entwickelten Eigenschaften.

Erläuterungen zur Tabelle:

- In der ersten Tabelle „in der Grundstufe“ habe ich deshalb „im Fach Deutsch“ leer gelassen, weil erst seit Kurzem und nur an wenigen Grundschulen Deutsch als Fremdsprache angeboten wird. Dieses Angebot haben die Probandinnen meiner Pilotstudie auf keinen Fall nutzen können.
- Während im Fach Französisch die Textsorten immer auf französisch zu verfassen sind, sind sie im Fach Deutsch teilweise auf deutsch oder auf französisch zu schreiben.
- Der Fremdsprache Deutsch an der Universität ist deshalb so viel Platz eingeräumt worden, weil diese Informationen für die spätere Analyse sehr hilfreich sind.
- Alle 8 Tabellen bekommen den gleichen Titel: Tab. 10.

1. In der *Ecole élémentaire* (Grundschule, 6.-10. Lebensjahr):

	Im Fach Französisch	Im Fach Deutsch
Sprache	französisch	-
Textsorten	- kurze Erzählungen - kurze Berichte - einfache Briefe - Bearbeitung einer Zeitung	-
Ziel	- einen diktierten oder vorher gelesenen zehn Zeilen langen Text schreiben - einen kurzen Text nach orthographischen und grammatischen Vorgaben verfassen - zahlreiche Texte geordnet und in einer angemessenen Darstellung produzieren	-
Die entwickelten Eigenschaften	- Bereitstellung von Ideen - Wahl einer Progression - Genauigkeit im Wortschatz - Qualität in Wortwahl und Darstellung	-

2. Im Collège (etwa Sekundarstufe I):

	Im Fach Französisch	Im Fach Deutsch
Sprache	französisch	deutsch und französisch
Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibungen - konkrete bzw. fiktive Erzählungen - poetische Texte - kurze Erklärungstexte - einfache Briefe - Notizen - Einführung in die Ideenordnung - einfache Zusammenfassungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Bilderläuterungen - Briefe - kurze Notizen - kurze Erzählungen - fehlerfreie Wiedergabe einer Aussage - Verfassen eines Abschnittes mit vorgegebenem Bezug - Nacherzählungen - morphosyntaktische Übungen - Übersetzungen
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - eine zweiseitige Erzählung verfassen - eine Antwort schriftlich rechtfertigen - einen kompletten schwierigen zwei bis drei Seiten langen Text verfassen 	<ul style="list-style-type: none"> - einfache Aussagen bauen: Fragen stellen, Fragen beantworten, Sätze fortsetzen, Umstellungen durchführen können - Aussagen mit Hilfe von logischen sprachlichen Gliederungen fortführen - Anwendung passender Äußerungen in konkreten Situationen des Lebens
Die entwickelten Eigenschaften	<ul style="list-style-type: none"> - Beherrschung des komplexen Diskurses - Ausdrucksvermögen - Bereicherung des Wortschatzes - Argumentation 	<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikation - Selbstständigkeit - Auswendiglernen - Speicherung - Nachdenken - Wiedergabe

3. Im Lycée (etwa Sekundarstufe II):

	Im Fach Französisch	Im Fach Deutsch
Sprache	französisch	deutsch und französisch
Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> - fiktive Texte - komplizierte Texte - Texterläuterungen - <i>dissertation</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Schreiben von Postkarten, E-Mails, Briefen, Lebensläufe - Berichte - Texterläuterungen - Aufsätze
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation der Gedanken - Berichte klar, überlegt und genau darstellen - analytisch argumentieren - sehr gute Beherrschung der französischen Sprache - selbstständiges Denken 	<ul style="list-style-type: none"> - Texte in Tiefe verstehen und interpretieren - Vermittlung von neuen Inhalten - Förderung der Selbstständigkeit beim Lernen - Verständnis von Texten aus der Gegenwartssprache - Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen
Die entwickelten Eigenschaften	<ul style="list-style-type: none"> - Erweiterung der Allgemeinbildung - Gute Gliederung von Ideen - Urteilsfähigkeit - Entwicklung der Fantasie 	<ul style="list-style-type: none"> - Verständnis - Interpretation - sprachliche Kompetenz - Organisation - kommentieren - Überlegung

4. In der Prüfung *Baccalauréat*, also im Anschluss an der Schulbildung:

	Im Fach Französisch	Im Fach Deutsch
Sprache	französisch	deutsch und/oder französisch
Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> - hochwertige Zusammenfassungen - Erläuterungen - <i>dissertation</i> auf der Basis von schwierigen Texten (literarischen bzw. philosophischen) - Erörterungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Textwiedergaben - morphosyntaktische Übungen - freies Schreiben - Übersetzungsarbeiten (in die Mutter- und Fremdsprache)
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - schriftliche und mündliche Kommunikation - eine Argumentation mit Methode darstellen - Nachweis eines erweiterten Allgemeinwissens - Vorbereitung auf Studium, Sozial- und Berufsleben 	<ul style="list-style-type: none"> - Weiterentwicklung der mündlichen Sprache und des Verständnisses - Darstellung des Allgemeinwissens - Nachweis der Sprachbeherrschung
Die entwickelten Eigenschaften	<ul style="list-style-type: none"> - Ausdrucksvermögen - Allgemeinwissen - Urteilskraft - Sicherheit, Genauigkeit in der Analyse - Klarheit, Treffsicherheit - Methode - entwickelte Sensibilität 	<ul style="list-style-type: none"> - Verständnis von deutschen Texten - Verfeinerung der Muttersprache, Verbesserung der Fremdsprache

5. An der Universität:

	Im Fach Deutsch
Stufe	<i>Deug 1ère année</i> (1. Hochschuljahr)
Sprache	deutsch und französisch
Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> - Einführung in die historische Erläuterung - Einführung in die Zusammenfassung - Einführung in die Mitschrift - kurze Referate - das Verfassen von Texten auf der Basis von Dokumenten - Übersetzungen literarischer Texte - Untersuchung von diversen literarischen Formen: Erzählung, Gedicht, Theater
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Bereicherung des Kultur- bzw. Allgemeinwissens - Pflege der Muttersprache - grammatikalische, lexikalische und orthographische Korrektheit - Verständnis
Die entwickelten Eigenschaften	<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnisse über Deutschland - entwickelte Logik - Einführung in die Abstraktionsfähigkeit - Verfeinerung des Ausdrucks - Verfeinerung der Muttersprache, Verbesserung der Fremdsprache

	Im Fach Deutsch
Stufe	<i>Deug 2ème année</i> (2. Hochschuljahr)
Sprache	deutsch und französisch
Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> - Praxis der Schriftsprache - Texterläuterung und -erklärung auf der Basis literarischer Texte - Übersetzungen - Verfassen eines Lebenslaufs und eines Bewerbungsschreibens
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Verbesserung des schriftlichen Ausdrucks - Förderung des Textverständnisses - Verfeinerung der Kenntnisse in der Muttersprache
Die entwickelten Eigenschaften	<ul style="list-style-type: none"> - Verfeinerung des sprachlichen Ausdrucks in Mutter- und Fremdsprache

	Im Fach Deutsch
Stufe	<i>Licence</i> (3. Hochschuljahr)
Sprache	deutsch und französisch
Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> - Übersetzungsarbeiten - Einführung in die Fachübersetzung - Texterläuterungen - <i>dissertation</i> (neu) - <i>Textanalyse</i> (neu)
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Texte methodisch untersuchen und erklären - Beherrschung der logischen Rede, Kompliziertes schriftlich ordnen
Die entwickelten Eigenschaften	<ul style="list-style-type: none"> - Beherrschung der Schreibkompetenzen in der Muttersprache, - Verbesserung der Schreibkompetenzen in der Fremdsprache - Methode

	allgemein	Im Fach Deutsch
Stufe	<i>Maîtrise</i> (4. Jahr)	
Sprache	französisch und/oder weitere Fremdsprache	französisch und/oder deutsch
Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Praktikumberichte</u> (neu) - <u>Besuchsberichte</u> (neu) - <u>analytische Berichte</u> (neu) - <u>kritische Berichte</u> (neu) - Zusammenfassungen - <i>Dossier</i> (neu) - <i>plaquettes</i> (neu) - <i>brochures</i> (neu) - <i>fiches de lecture</i> (neu) - <i>mémoire</i> (neu) 	- <i>mémoire</i> (neu) (siehe Erläuterungen in 3.9.4)
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Verbesserung der Schriftsprache - Vorbereitung für das berufliche Leben - Eingrenzen einer Thematik 	<ul style="list-style-type: none"> - Nachweis der Seriosität, Verständlichkeit und Flüssigkeit - Ordnen und Verfassen einer sehr langen Schrift
Die entwickelten Eigenschaften	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation - Struktur - Selbstständigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - methodisches Verfahren - Beherrschung der Anordnungsfähigkeit

Tab. 10: Übersicht über die im Französisch- und Deutschunterricht der französischen Schule und im Deutschunterricht der französischen Universität behandelten Textsorten

3.11 Schwierigkeiten französischer Studierender beim Schreiben im DaF-Studium

Jetzt möchte ich aber die 6 französischen Studierenden (vier weibliche und zwei männliche), welche die Fragebögen der Siegener Umfrage ausgefüllt haben, besonders betrachten (in der Tabelle 11 wird dabei jeder ein eigenes Feld erhalten) und – trotz der geringen Anzahl- versuchen zu zeigen, welche Schwierigkeiten speziell sie an deutschen Hochschulen haben. Mindestens eine allgemeine Tendenz wird feststellbar sein.

Von den sechs französischen Studierenden geben drei an, Schwierigkeiten mit dem sprachlichen Ausdruck zu haben, zwei mit der Fachterminologie, dem Schlusswort und dem Bibliographieren. Andere Kategorien wurden auch jeweils einmal angekreuzt: Bestimmung und Eingrenzung des Themas, Formulierung des Titels, Einleitung, Textgliederung, Argumentation, Anmerkungen, Zitieren und Orthographie. Als zusätzliches Feld hat die fortgeschrittene

Studentin auch den Stil angegeben. Erstaunlich ist zu bemerken, dass Proband 2, als fortgeschrittener Student, derjenige ist, der die größte Anzahl von Schwierigkeiten angegeben hat (fünf insgesamt). Diese ersten Ergebnisse zeigen die Unsicherheit der französischen Studierenden in fast allen Bereichen (sowohl sprachlich wie auch technisch), da von allen Feldern nur die Interpunktion ausgespart wurde.

Proband Nr.	1	2	3	4	5	6
Geschlecht	w	m	w	w	w	m
Niveau	Fortgeschr.	Fortgeschr.	Anfängerin	Anfängerin	Anfängerin	Anfängerin
Fachbereiche	Germanistik Anglistik	Politik Wirtschaft	Romanistik	Germanistik	Germanistik Romanistik	Maschinenbau
Alter	24	26	34	21	18	23
Semesteranzahl	9	5	3	5	1	2
Anzahl der geschriebenen Arbeiten mit Seitenumfang	etwa 10 mit 15-20 Seiten	8 mit 4 Seiten	2 (1 x 50 und 1 x 10)	0	0	0
Schwierigkeiten	- Einleitung und Schluss - sprachlicher Ausdruck - Stil	- Schluss - Bibliographieren - Anmerkungen - Zitieren - Orthographie	- Fachterminologie - sprachlicher Ausdruck	- Bestimmung und Eingrenzung des Themas - Argumentation	- Bibliographieren - Fachterminologie	- Formulierung des Titels - Textgliederung - sprachlicher Ausdruck
Nutzen Sie Wörterbücher und Lexika?	ja: Bußmann; DaF-Langenscheidt	-*	ja	nein	ja	ja: Wörterbücher und Lexika
Nutzen Sie Datenbanken im Internet?	Ja: aber zu lang	-*	nein	nein	nein	ja, viel
Schreiben Sie Ihre Hausarbeit direkt am PC?	Ja: Vorteile bei der Korrektur und für die Vorarbeit	-*	nein	nein	nein	nein
Nützen Sie das Rechtschreibprogramm?	ja	-*	ja	-	nein	ja
Lassen Sie Ihre Arbeit gegenlesen?	ja: sprachlich und orthographisch	-*	ja: orthographisch	nein	ja	ja: fachlich und sprachlich
Bekommen Sie von Ihren Lehrenden Hinweise für das Verfassen der Arbeit?	nein	-*	nein	nein	nein	ja: bei der Korrektur
Haben Sie schon in einer Schreibgruppe gearbeitet?	ja	-*	nein	nein	nein	nein
Wünschen Sie sich eine Veranstaltung, in der Sie Ihre Schreibfähigkeiten trainieren können?	ja: für den Inhalt und die äußere Form	-*	ja: für den sprachlichen Ausdruck	ja	ja	ja: um meine Sprachkenntnisse aufzufrischen

Tab. 11: Ergebnisse der Umfrage mit französischen Studierenden

* Diese Fragen befanden sich auf der Rückseite. Der Proband hat gewiss vergessen, die Seite umzudrehen.

Was die Hilfsmittel angeht, so ist ersichtlich, dass zwar vier von fünf Beantwortern Wörterbücher, Lexika oder Nachschlagewerke benutzen; Näher bezeichnet werden sie eigentlich nur von der fortgeschrittenen Studentin: Bußmann (ein sprachwissenschaftliches Lexikon) und das DaF-Wörterbuch von Langenscheidt. Vermutlich hatten die anderen Studierenden keinen Namen parat, was hieße, dass sie diese Hilfsmittel auch nicht so oft benutzen. Abgesehen von Proband 6 scheint keiner der Studierenden vom Internet profitiert zu haben.

Unter den fünf Beantwortern dieser Frage schreibt nur Probandin 1 ihre Arbeit direkt am PC, wobei sie die einzige Fortgeschrittene unter den Studierenden ist und schon 10 Arbeiten verfasst hat. Da die anderen noch keine oder erst maximal zwei Arbeiten verfasst haben, fehlt ihnen ganz offensichtlich noch die Erfahrung im Umgang mit einem PC, welcher in französischen Universitäten bei weitem noch nicht so verbreitet ist wie in Deutschland.

Von den fünf Studierenden lassen vier ihre Arbeit gegenlesen: zwei tun es in sprachlicher und orthographischer Hinsicht, ein Proband nur in fachlicher Hinsicht. Dies zeigt wiederum, dass die Sprache ein größeres Problem ist als das Fach selbst. Hinweise für das Verfassen einer Arbeit bekommt keiner der Befragten vor der Abgabe und nur Proband 6 bei der Rückgabe. Vielleicht ist die Kommunikation tatsächlich ein Schwachpunkt zwischen den Betroffenen und den Dozenten. Dem widerspricht aber, dass es hier 56 % der deutschen Studierenden besser geht (vgl. François 2000: 22). Daraus möchte man schließen, dass französische Studierende entweder von ihren Heimatuniversitäten oder Schulen her den Kontakt mit Dozenten nicht gewohnt sind oder dass sie wegen der noch nicht perfekt gesprochenen deutschen Sprache Hemmungen haben, an die Dozenten mit wissenschaftlichen Fragen heranzutreten. Letzteres könnte auch der Grund bei den laut Umfrage 39 Prozent der anderen ausländischen Studierenden sein, warum auch sie keine Hinweise für das Verfassen ihrer Arbeiten bekommen haben.

In einer Schreibgruppe hat nur Probandin 1 gearbeitet. Anmerkungen dazu gibt sie jedoch keine. Die Antworten auf die letzte Frage zeigen, dass sie sich alle eine Veranstaltung wünschen, in der sie Hilfen gegen ihre Schreibschwierigkeiten erhalten. Besonders unsicher fühlen sich diese französischen Studierenden im sprachlichen Ausdruck (Proband 3 und 6), was die Antworten auf die 1. und 6. Frage bestätigt. Probandin 1 hofft, Anregungen für den Inhalt und die äußere Form zu bekommen. Es ist sicher erstaunlich, diesen Wunsch von einer fortgeschrittenen Studentin zu hören, da die äußere Form einer Arbeit normalerweise im Laufe des Grundstudiums geklärt wird.

Diese Ergebnisse dürfen zwar nicht auf die Gesamtheit der französischen DaF-Lernenden übertragen werden, erlauben jedoch erste Vermutungen: Es liegen sowohl sprachliche als auch technische Schwierigkeiten vor, und der Umgang mit Medien ist verbesserungsbedürftig.

4. Modellierung des wissenschaftlichen Schreibens

4.1 Modelle des Schreibprozesses in der Muttersprache

Das steigende Interesse an die Produktion geschriebener Sprache - besonders seit den siebziger Jahren und vor allem in den USA- ist nicht nur als Reaktion auf mangelnde Schreibfähigkeiten der Schüler jener Jahre zurückzuführen, sondern auch und besonders auf die wachsenden Ansprüche an die Vorbereitung auf den Beruf. Neue finanzielle Mittel ermöglichten die Entwicklung von Modellen und Projekten (vgl. Becker-Mrotzek 1997: 89). Die Zielrichtung dieser Forschungen hat im Verlauf der Jahre gewechselt: Anfangs stand mehr der sprachliche Ausdruck im Mittelpunkt (seit der 60er Jahren), später mehr die kognitive Seite (seit den 70er Jahren), dann der soziale Aspekt (seit Anfang der 80er Jahre) und schließlich der Diskurs, *discourse community* (seit Mitte der 80er Jahre) (vgl. Grabe/Kaplan 1996: 88ff). Hier soll nur auf die kognitive Periode eingegangen werden, da sie mit Sicherheit die fruchtbarste gewesen ist.

In den 70er und 80er Jahren entstand im Rahmen der kognitiven Schreibforschung eine Reihe von Untersuchungen, die das Ziel hatten, den muttersprachlichen Schreibprozess zu erklären. Zwar ist Geschriebenes einseh- und überprüfbar, doch sind die Planungsprozesse dafür natürlich nicht direkt zu beobachten. So blieben den Forschern neben empirischen Untersuchungen oft nur theoretische Erklärungsversuche⁴³. Die dafür angewandten Methoden sind u.a. das „laute Denken“ (think aloud)⁴⁴, Interviews und Videoaufnahmen gewesen.

Zwei Modelltypen wurden entwickelt: die linearen Modelle, welche markierte und abgeschlossene Etappen vorweisen, und die rekursiven Modelle, bei denen die verschiedenen Etappen miteinander in Verbindung gesetzt werden. Da die Forschung gezeigt hat, dass sich die linearen Modelle⁴⁵ eher für unerfahrene Schreibende eignen, werden wir uns ausschließlich auf die rekursiven Modelle konzentrieren.

4.1.1 Die Modelle von Hayes und Flower

Meine Untersuchung muss sich auf Schreibmodelle stützen, die Erwachsene und vorzugsweise Studierende betreffen: Das Hayes und Flower-Schreibmodell entspricht diesen Anforderungen. Dieses 1980 entwickelte kognitive Modell des Schreibprozesses bleibt weiterhin - obwohl es viel kritisiert wurde und verbesserungsbedürftig ist – die Grundlage jeder Untersuchung von Schreibvorgängen. Hayes und Flower hatten sich zum Ziel gesetzt, die verschiedenen Phasen im schriftlichen Produktionsprozess zu diagnostizieren. Dafür haben sie u.a. fest-

⁴³ *Theoretische Modelle erlauben die Ableitung von Hypothesen, die in experimentellen Untersuchungen überprüft werden können.* (Günther 1993: 13)

⁴⁴ Die Versuchspersonen verfassen einen Text und erklären zugleich laut, wie sie vorgehen.

⁴⁵ Rohmer (1965) soll als erster ein lineares Modell entwickelt haben (siehe dazu Cornaire/ Raymond 1999: 26)

gehalten, wie Studierende ihr Geschriebenes laut kommentierten⁴⁶. Nach ihren Ergebnissen ist der Schreibprozess interaktiv, mischbar und rekursiv, d.h. der Schreibvorgang ist weder geradlinig noch eindimensional⁴⁷. Die Forscher schildern das Schreiben als eine zielstrebige Tätigkeit und betonen, dass fortgeschrittene Autoren anders schreiben als nicht-geübte Autoren (vgl. Grabe/Kaplan a.a.O. 91).

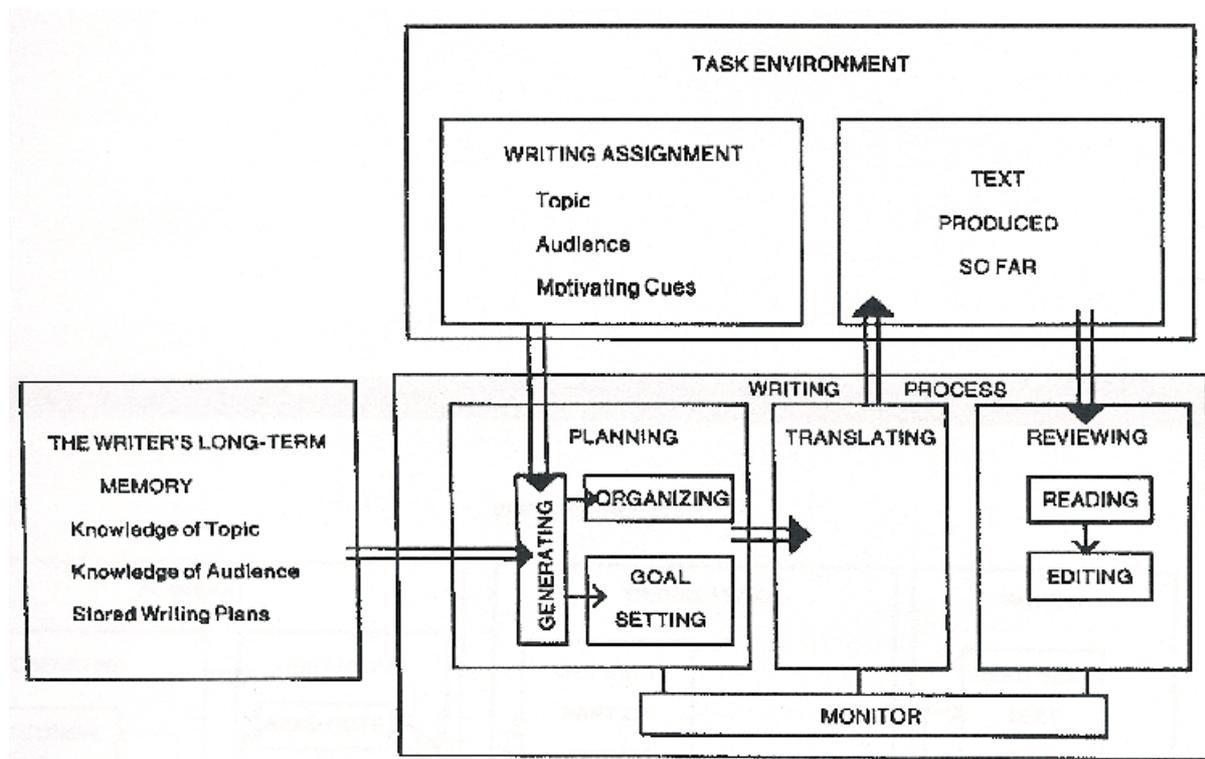


Abb. 3: Das kognitive Modell des Schreibprozesses von Hayes und Flower (1980: 393)

Das Modell von Hayes und Flower setzt sich aus drei Komponenten zusammen⁴⁸:

- Aufgabenstellung (*task environment*),
- Langzeitgedächtnis des Autors (*writer's long-term memory*)
- Schreibprozess (*writing process*).

Die **Aufgabenstellung** umfasst einerseits die Schreibaufgabe der Autoren und andererseits den bisher hervorgebrachten Text. Das **Langzeitgedächtnis** schließt das thematische Wissen (Weltwissen), das Wissen über die potentiellen Leser, über den Sachverhalt, über die Textsorten und auch das Sprachwissen der Autoren ein. Das Langzeitgedächtnis wird während des Schreibprozesses von den Autoren ständig in Anspruch genommen. Innerhalb des **Schreibprozesses** gibt es wiederum drei Unterteilungen, und zwar die drei operationalen Prozesse, die den geschriebenen Text erzeugen: das Planen (*planning*), d.h. das Generieren von Ideen,

⁴⁶ Die Probanden waren geübte Schreiber, die kontinuierlich mitteilen sollten, worüber sie gerade nachdachten.

⁴⁷ Hierzu ist zu erläutern, dass die Koordination aller Teilprozesse erst bei Experten gelingt, bei denen diese Tätigkeiten automatisiert sind (vgl. Das Modell von Scardamalia/ Bereiter).

⁴⁸ Die Übersetzung der englischen Begriffe ins Deutsche stammt von Wolff (1992:114).

die Organisation von Informationen und das Formulieren von Zielen, das Formulieren (*translating*), d.h. die Umsetzung des Geplanten in die geschriebene Sprache und das Überarbeiten (*reviewing*), d.h. das Bewerten und das Korrigieren des Textes. Diese drei Prozesse werden von einem Monitor (*monitor*) gesteuert. Es hat sozusagen die Rolle einer Kontrollinstanz.

Das Modell von Hayes und Flower illustriert ganz gut die unlinearen, d.h. die rekursiven Prozesse, welche während der Schreibsituation immer wieder auftreten: Die Schreibenden blicken z.B. konstant zurück, um nochmals darüber nachzudenken, wie sie ihre Aufgabe gestellt bekommen bzw. geplant haben.

Das Modell ist jedoch kritisiert worden, u.a. weil es manches offen lässt (Wie steht es mit anderen Textsorten, mit anderen Adressaten? Haben alle Autoren denselben Schreibstil oder dasselbe Schreibverhalten?⁴⁹ Kann man überhaupt die einzelnen Teilprozesse trennen, da sie beim Schreiben doch ineinander greifen⁵⁰), doch hat das Modell dazu beigetragen, die Debatte über den Schreibprozess zu eröffnen. So entstand u.a. 1983 durch Cooper und Matsuhashi das zweite Modell zur Beschreibung des Schreibprozesses und 1984 durch de Beaugrande das dritte Modell. Dabei geht jedes Modell einen Schritt weiter: So beschreibt z.B. de Beaugrande, wer diese Autoren sind und wie sie sich beim Schreiben verhalten. Die deutlichen Grenzen dieser erwähnten drei Modelle überschreitet erst ein zweites Modell von Hayes und Flower aus dem Jahr 1987 mit der Herausarbeitung spezieller Unterschiede zwischen den Schreibprozessen von Anfängern und Experten. Bereiter und Scardamalia sind der Ansicht, dass diese zwei Personengruppen nicht auf verschiedene Schreibmodelle angewiesen sind, und schlagen ein Zwei-Strategien-Modell vor (vgl. auch Becker- Mrotzek 1997: 94-96).

4.1.2 Ludwigs Modell

Das erste Modell des Schreibprozesses von Hayes und Flower gilt, wie in 4.1.1 erwähnt, als Vorläufer und bleibt eine Grundlage, auf der zahlreiche neue Überlegungen angestellt wurden. Es wäre im Rahmen meiner Untersuchung natürlich weder möglich noch sinnvoll, alle nachfolgenden Schreibmodelle darzustellen. Hier möchte ich am Beispiel der Überlegungen Ludwigs zeigen, wie das amerikanische Modell in Deutschland rezipiert wurde (vgl. Ludwig 1983 und 1989); in 4.1.3 werde ich dann ein entwickeltes Modell präsentieren, das von einem französischsprachigen Wissenschaftler entworfen wurde.

Otto Ludwig hat 1983 in mehrfacher Hinsicht das erste Modell von Hayes und Flower ergänzt und weiter differenziert. Er beschreibt dies selbst, indem er sagt, er habe *bei der Verba-*

⁴⁹ Eßer (1997: 100) zeigt am Beispiel verschiedener Textsorten (eines Wissenschaftstextes, eines Liebesbriefes und eines Einkaufszettels), wie sich der Schreibprozess wegen der unterschiedlichen Adressaten oder Ziele unterschiedlich entfaltet. Während der Autor einer wissenschaftlichen Arbeit für ein anonymes akademisches Publikum schreibt, adressiert er seinen Liebesbrief an eine bestimmte Person und erwartet bei seinem Einkaufszettel keinen anderen Leser als sich selbst. Der Adressat bestimmt auch sein Schreibverhalten: Seinen Wissenschaftstext muss er planen, formulieren und überarbeiten können, braucht das aber nicht beim Einkaufszettel.

⁵⁰ Vgl. Krumm (2000: 11)

lisierung zwischen innersprachlichen und motorischen Prozessen unterschieden, die Planung und Materialaufbereitung als „konzeptionelle Prozesse“ zusammengefaßt und schließlich noch die emotionalen Aspekte beim Schreiben berücksichtigt. (Ludwig 1989: 341)

Während Hayes und Flower den bisher entstandenen Text innerhalb der „Aufgabenstellung“ (*task environment*) vorgesehen haben, hat Ludwig für diesen wichtigen Bestandteil des Schreibprozesses eine unabhängige Komponente benannt. Er denkt nämlich, dass der entstehende Text mit den anderen Komponenten der Aufgabenstellung nicht gleichgestellt werden darf.

Als Weiteres hat er sich Gedanken um die Vorbereitungen des Schreibakts (im Modell „Vorbereitungshandlungen“) gemacht. Diese Kategorie fasst sowohl die Vorbereitungen und Gedanken bezüglich Raum (Situation der Isolation, Raum aufsuchen), Schreibwerkzeug (Stift, Kreide usw.) zusammen als auch die Schreibmaterialien (Blatt, Tafel usw.).

Den drei kognitiv orientierten Teilprozessen von Hayes und Flower (Planen/ Formulieren/ Überarbeiten) hat Ludwig zwei weitere Aktivitäten hinzugefügt, welche diesmal den Schreiber/die Schreiberin selbst betreffen: die motorischen Prozesse (wesentlich für die Schreibhandlung) und die motivationale Basis (welche während der ganzen Dauer des Schreibprozesses wichtig ist).

Die fünf weiteren Komponenten des Modells setzen sich also folgendermaßen zusammen (siehe Abb. 4):

1. eine motivationale Basis (neu)
2. konzeptionelle Prozesse (entspricht etwa der „Planung“ nach Hayes und Flower)
3. innersprachliche Prozesse (entspricht etwa der „Durchführung“)
4. motorische Prozesse (neu)
5. redigierende Aktivitäten (Kontrolle des gesamten Schreibprozesses).

Die Komponente „Monitor“ erscheint in Ludwigs Modell (Abb. 4) nicht so deutlich wie in Hayes' und Flowers Modell. Sie findet sich aber z.T. in der Komponente „konzeptionelle Prozesse“ wieder, nur mit einem anderen Stellenwert. In dem anderen Modell (Abb. 5), in dem der Verlauf des Schreibprozesses sehr detailliert dargestellt wird, erkennt man den Monitor unter der Bezeichnung „IST-SOLL“ (vgl. Monitor 1994: 1008).

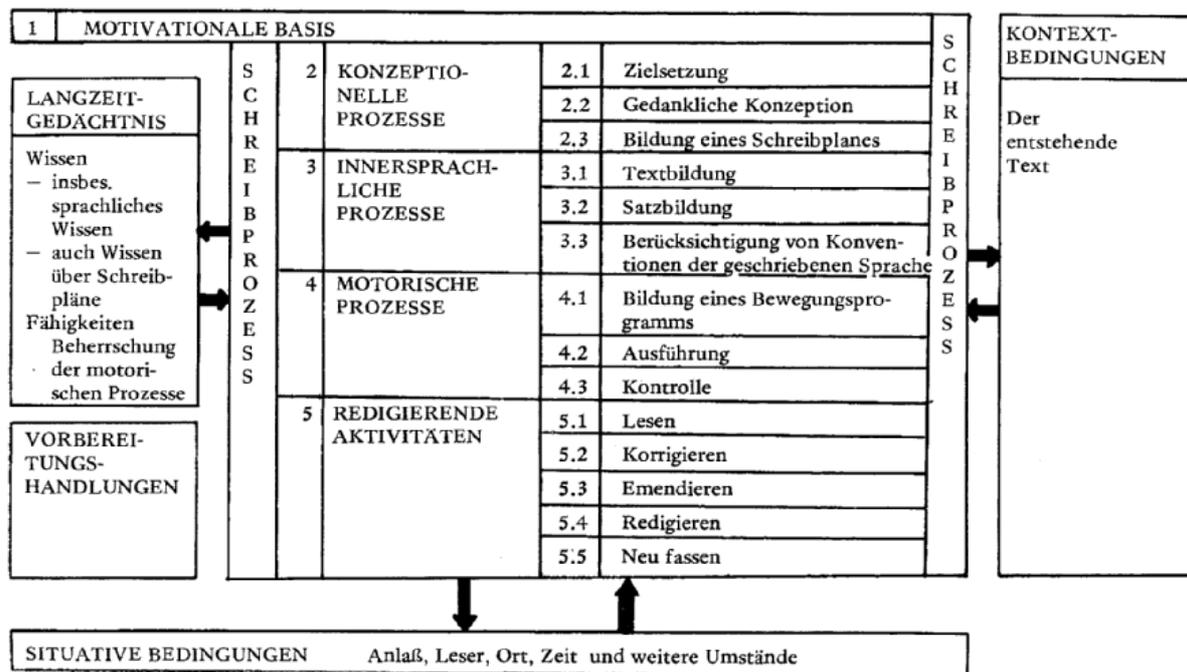


Abb. 4: Ludwigs Modell zur Struktur des Schreibprozesses (Ludwig 1983: 46)

Ludwig unterstreicht weiter den dynamischen Charakter des Schreibprozesses, welchen er deswegen zum Gegenstand eines weiteren Modells gemacht hat (siehe Abb. 5). Da beim Schreiben fast alle Teilaktivitäten gleichzeitig verlaufen, *zum Teil ineinander verschränkt, einander blockierend oder verstärkend* (Ludwig 1989: 342), ist es in der Tat kaum möglich diese klar abzubilden. Ludwig nennt also diese folgenden fünf Aktivitäten⁵¹:

1. *multilevel*: Dieser aus Gould (1980) entlehnte Begriff meint, dass sich Schreiben und die am Schreibprozess beteiligten Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen (z.B. der motivationalen, konzeptionellen, sprachlichen Ebene) vollziehen.
2. *interaktiv*: Die verschiedenen Aktivitäten überlappen einander stark, was den Anschein ergibt, alle Aktivitäten würden gleichzeitig zusammen wirken.
3. *iterativ*: Aktivitäten können mehrfach stattfinden, z.B. kann ein Plan am Anfang entstehen und erst nach langen Überlegungen erneut bearbeitet werden.
4. *rekursiv*: Aktivitäten können sich auf sich selbst beziehen.
5. *routinisiert*: Aktivitäten können zur Routine, also automatisiert werden. Dies ist besonders deutlich bei „Ausführungshandlungen“ (Ludwig 1983: 48), beschränkt sich jedoch nicht nur darauf.

Wie aus den gerade vorgestellten Ergebnissen ersichtlich, hat Ludwig durch seine Änderungen und Differenzierungen das ursprüngliche Modell von Hayes und Flower in mehrfacher Hinsicht bereichert. Bedauerlicherweise sind seine Überlegungen nur sehr wenig in der Literatur aufgenommen worden; meines Wissens gibt es Rezensionen nur im deutschsprachigen Raum (z.B. durch Monitor 1994).

⁵¹ Während Ludwig in seinem 1983 veröffentlichten Beitrag sechs Aktivitäten vorgesehen hat, sind es in seinem Beitrag von 1989 nur noch fünf; dort kommt nämlich die Kategorie „sukzessiv“ nicht mehr vor. Ich übernehme hier natürlich die Ergebnisse der neuesten Auflage.

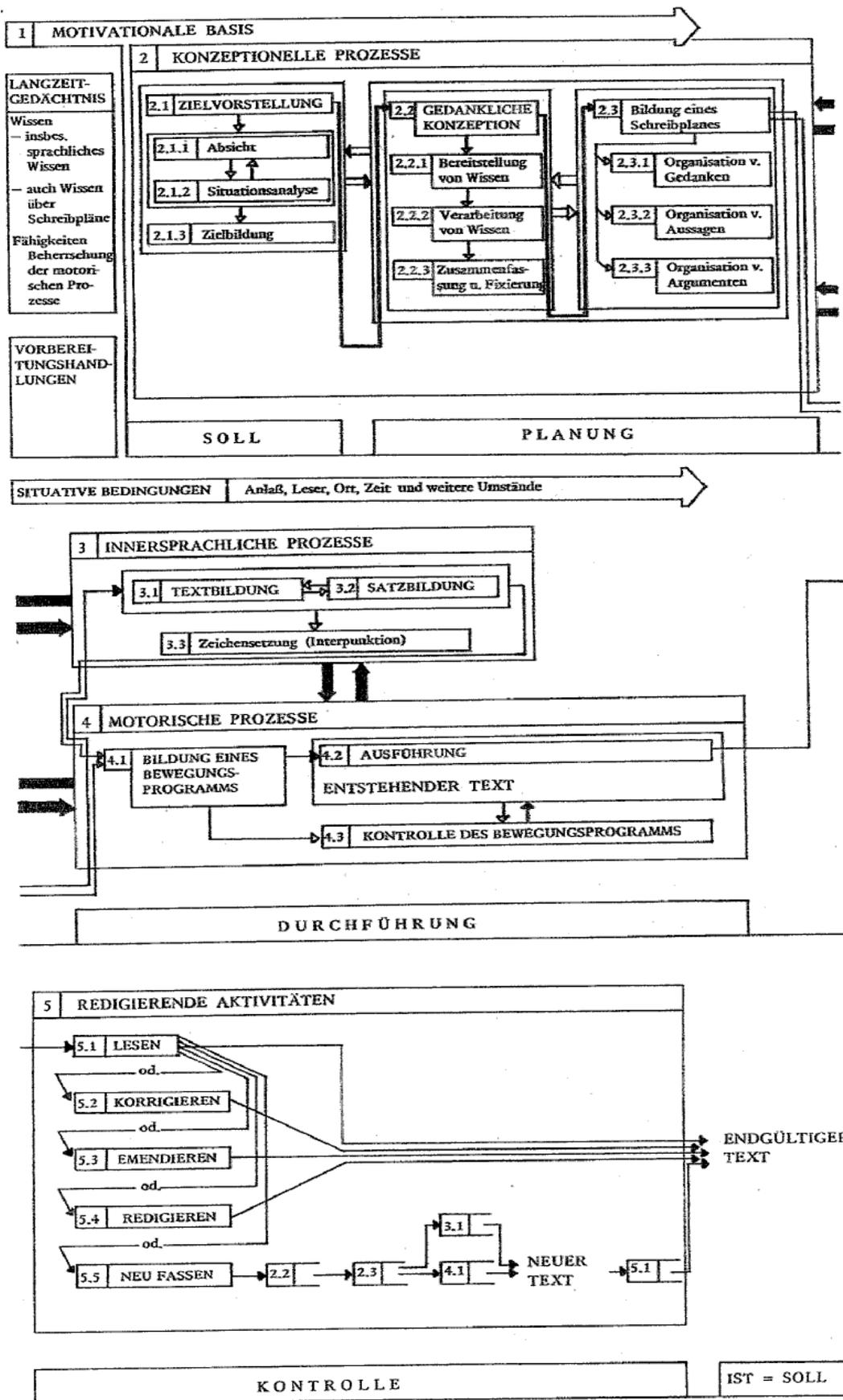


Abb. 5: Der Verlauf des Schreibprozesses (Ludwig 1983: 50-52)

4.1.3 Deschênes' Modell

Ein kurzer Exkurs über das wenig bekannte Schreibmodell von Deschênes ist im Rahmen dieser Arbeit sinnvoll, da dieser Psychologe aus Quebec wohl der einzige ist, der ein Schreibmodell im französischen Sprachraum entwickelt hat. Deschênes versucht, die psychologischen Prozesse besser zu verstehen, welche jeder der kognitiven Aktivitäten der Schreibproduktion und des Textverständnisses zugrunde liegen. Dieses Modell basiert sowohl auf Hayes' und Flowers Modell als auch auf einem von Deschênes selbst konzipierten Textverständnis-Modell („*Représentation schématique des principaux éléments à considérer dans une tâche de compréhension de textes*“ in Deschênes 1988: 17). Deschênes ist der Meinung, dass die Erkenntnisse vom Textverständnis (und auch von den kognitiven Wissenschaften) für ein Modell des Schreibprozesses unbedingt zu berücksichtigen seien, weil ihnen die gleichen Strukturen zugrunde lägen.

Das Modell hat zwei Hauptsäulen: *Situation d'interlocution* (Gesprächssituation) und *Scripteur* (der/die Schreibende):

Die *Situation d'interlocution*, welche an Hayes' und Flowers „Task environment“ erinnert, schließt alle Komponenten ein, die den Schreibprozess beeinflussen können: *tâche* (Aufgabe)/ *environnement* (Umfeld)/ *texte* (Text)/ *personnes* (Personen)/ *sources d'information* (Quellen). Diese Komponenten spielen bestimmt eine Rolle bei der Performanz der Schreibenden. Diese „Informationen“ müssen zuerst verarbeitet und gespeichert werden, um später benutzt werden zu können.

Die andere Säule, *Scripteur*, nach Deschênes die wichtigste, teilt sich in zwei weitere Kategorien auf: *Structures de connaissances* (Kenntnisstrukturen) und *processus psychologiques* (psychologische Prozesse):

Die Kategorie *Structures de connaissances* ist auch in dem bereits erwähnten Textverständnis-Modell von Deschênes zu finden (a.a.O. 17). Sie beinhalten einerseits *contenu* (Inhalt), d.h. die Ganzheit der im Gedächtnis gespeicherten Informationen (Kenntnisse, Erfahrungen und Meinungen), und andererseits *organisation*, d.h. wie diese Kenntnisse organisiert sind. Deschênes legt viel Wert auf diese Kategorie und sagt, dass Kenntnisse und Erfahrungen alle Schreibaktivitäten beeinflussen: Produktion, Auswahl und Organisation der Ideen, Planung, Wahl des Sprachstils, Zusammenhänge und Revidieren (a.a.O. 83). Er sagt zudem, dass die Anzahl der empirischen Untersuchungen zu gering ist, um klare Schlüsse über den Zusammenhang zwischen Kenntnissen und Performanz der Schreibenden zu ziehen und um die Bedeutung der seelischen Faktoren zu beschreiben.

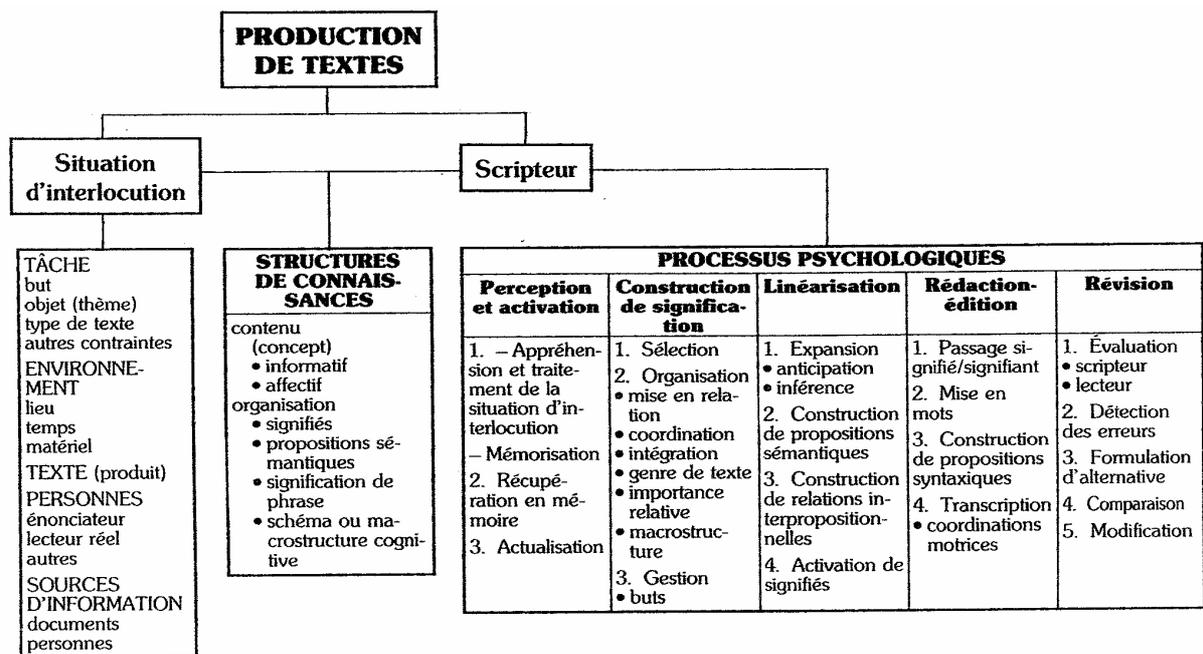


Abb. 6: Deschênes' Modell der Schreibproduktion (Deschênes 1988: 79)

Die Kategorie *processus psychologiques* hat im Gegensatz zu den drei üblicherweise genannten Aspekten fünf Komponenten: *perception et activation* (Wahrnehmung und Belebung)/ *construction de signification* (Herstellen der Bedeutung)/ *linéarisation* (Linearisierung)/ *rédaction-édition* (Abfassen-Darstellungsform)/ *révision* (Revidieren).

Die erste Komponente, welche Deschênes *perception et activation* nennt, wird seiner Meinung nach von den Forschern zu selten von der „Planung“ unterschieden. In ihr sieht er zuerst die Identifizierung der Aufgabe und deren Kontext, was heißt, dass die Schreibenden die Informationen selektiv verarbeiten, sie dann im Gedächtnis speichern, um sie später zu benutzen. Als Zweites suchen die Schreibenden die Informationen in ihrem Gedächtnis (das nennen Hayes und Flower „Generating“). Dies ist aber nicht nur ein Suchen im Gedächtnis, sondern auch eine Aktualisierung (dritter Punkt im Modell). Alle drei Aspekte dieser Komponente sind entscheidend für die Performanz der Schreibenden.

Die zweite Komponente *construction de signification* meint die Auswahl, die Organisation des Inhalts und die Zielsetzung. Sie entspricht in etwa der Bezeichnung „Planung“ (wie z.B. bei Hayes und Flower); Deschênes hat diese aber umbenannt, weil die Bezeichnung „Planung“ Aktivitäten beinhalten kann, welche für eine Produktionsaufgabe nicht geeignet sind. Seiner Meinung nach besteht die Schreibaktivität darin, die gesammelten Informationen oder die aus dem Gedächtnis geholten Kenntnisse zu strukturieren oder zu restrukturieren. Dabei spielen die unterschiedlichen Parameter der Gesprächssituation eine wesentliche Rolle: Wenn sich einer der Parameter geändert hat (z.B. die Zeit der Produktion), so Deschênes, ändert sich auch mehr oder weniger die Textorganisation.

In dieser Etappe bestimmen die Schreibenden die Makrostruktur des Textes, z.B. eine schematische Zusammenfassung. Diese Phase enthält drei wichtige kognitive Aktivitäten (siehe im Modell): *la sélection* (die Wahl zwischen der aus dem Gedächtnis geholten Informationen), *l'organisation* (d.h. Zusammenhänge und Vergleiche finden, Klassifikation, Identifizierung der wichtigsten Elemente usw., also all das, was zur eigentlichen Ideendisposition führt) und *la gestion* (Bestimmung des Zieles, Evaluierungs- und Strategiekriterien, welche zu einem parallelen Arbeitsplan führen).

La linéarisation, die dritte Komponente, ist die Etappe, welche der Schreibphase unmittelbar vorangeht. Sie verläuft von der Makrostruktur, also von der Gesamtvorstellung des Textes, bis zur Mikrostruktur. Die vierte Komponente, *rédaction-édition*, ist die Schreibphase: Deschênes versteht unter *rédaction* sowohl die orthographischen und grammatischen Regeln als auch die Schreibapparate und unter *édition* die Darstellungsform des Inhalts (der Haupt- und Nebensideen, der Themen usw.) und die Textgestaltung (Absätze, Titel, Untertitel usw.). *La révision* (Revidieren), die letzte Komponente, ist die formale und inhaltliche Korrekturarbeit. Da in dieser Etappe eventuell neue Wörter oder Korrekturzeichen in den Text inseriert werden können, setzt diese Etappe anspruchsvolle kognitive und mechanische Aktivitäten voraus.

Der Schreibprozess wird bei Deschênes als eine einfache Übertragung von Kenntnissen dargestellt; bestimmt ist dieser in der Wahrheit viel komplexer. Neu bei Deschênes' Modell, im Vergleich zu den vorherigen Modellen, ist aber die Rolle des Gedächtnisses und der Speicherung der Informationen. Außerdem weisen Cornaire/ Raymond (1999: 31) darauf hin, dass Deschênes' Modell der Schreibentwicklung durchaus auf die Zweitsprache übertragbar sei, da sich die kognitiven Prozesse bei Mutter- und Fremdsprache sehr ähneln.

Es steht also fest, dass jedes Modell seine Lücken und Grenzen hat. Wenn der Schreibprozess eines Schreibanfängers so anders ist als der eines Schreibexperten, so drängt sich die Frage auf: Wie werden Schreibanfänger überhaupt zu Schreibexperten?

In den Modellen werden z.B. auch nicht deutlich angesprochen

- die Zeitfrage (steht der Schreibende unter Zeitdruck, so läuft der Schreibprozess bestimmt anders ab, als wenn er entspannt ohne Abgabetermin schreiben kann),
- die Unterschiede zwischen den Textsorten (in Bezug auf deren Schwierigkeitsgrad und/oder deren Mindestlänge),
- die individuelle Art und Weise, wie ein Autor/eine Autorin Gedachtes in Geschriebenes umsetzt (vgl. dazu den Aufsatz von Molitor 1987).

Trotz der genannten Einschränkungen helfen die bisher erschienenen Modelle aber, sich eine Vorstellung von den einzelnen Phasen der Texterstellung zu machen.

4.1.4 Methoden

Es ist sehr aufschlussreich zu erfahren, welche Methoden bei der Erforschung von Schreibprozessen angewandt wurden. So kommen zum üblichen Interview neue sehr aufwendige Methoden: Die Echo-Funktions-Methode und das laute Denken. Die Echo-Funktion hat Börner im Rahmen eines Projekts mit deutschen Französisch-Studierenden angewandt. Es handelt sich um ein Programm, das alle Lösch-, Zusatz- und Korrekturschleifen eines auf dem PC Schreibenden speichert. Diese Methode hat den Vorteil, den Schreibprozess des Autors nicht zu stören, den Nachteil aber, dass die Daten erst später diskutiert werden. Es handelt sich sozusagen um eine Erhebung von retrospektiven verbalen Daten. Mit diesem Programm ist eine hundertprozentige Zuverlässigkeit auch nicht gegeben: So sind teilweise falsche Pausen angezeigt worden.

Die introspektive Methode des lauten Denkens, welche zuerst von Krings 1986 angewandt wurde, basiert dagegen auf Daten, die unmittelbar aus dem Kurzzeitgedächtnis des Schreibenden abgerufen werden. Die Versuchspersonen müssen nämlich alles sagen, was ihnen durch den Kopf geht. Der Schreibprozess wird zwar gestört, jedoch bietet diese Methode den Vorteil, sofort zu erkennen, was beim Schreiben abläuft. Für die Studierenden, die daran gewohnt sind, beim Schreiben allein laut zu sprechen, stört diese Methode den Schreibprozess wahrscheinlich nicht. Für diejenigen dagegen, die in Stille schreiben, erweist sich diese Methode als unpassend.

Die Erfahrung zeigt, dass keine dieser beiden Methoden absolut zuverlässig ist: Die erste ist nicht spontan genug, die zweite Methode beeinflusst den Schreibprozess. Genauere Ergebnisse würde gewiss ein „Methodenbündel“ zeigen, das die beiden obigen Methoden miteinander verbindet. So könnten die retrospektiven verbalen Daten mit denen der spontanen introspektiven Methode des lauten Denkens verglichen werden. Absolut zuverlässig wäre aber auch dieses Methodenbündel nicht, weil auch dann noch das laute Denken den normalen Schreibprozess stören würde. Wenn man diese Unzulänglichkeiten bedenkt, lohnt der große Aufwand für diese Methoden nur unter ganz bestimmten Umständen.

4.2 Modelle des Schreibprozesses in der Fremdsprache

4.2.1 Fragestellungen

Das wissenschaftliche Interesse am Schreibprozess hat Ende der 80er Jahre zu einer Übertragung der Fragestellungen in den Bereich der Fremdsprache beigetragen. Seitdem gibt es Versuche zu erklären, wie das Schreiben in der Fremdsprache funktioniert, ob und welche Unterschiede es zwischen den verschiedenen Lernertypen gibt und welche Rolle die Muttersprache beim Schreibprozess spielt. Dabei ist wieder zu berücksichtigen, wie unterschiedlich die Aneignung der Muttersprache und die der Zweitsprache verlaufen. Leider ist z.Z. der Stand der empirisch überprüfaren Forschung auf diesem Gebiet unbefriedigend. Krings hat sich für die Thematik sehr interessiert und 1992 einen Überblick über alle empirischen Untersuchungen zu fremdsprachlichen Prozessen zwischen 1982 und 1991 zusammengestellt. Er spricht auch diejenigen Problemfälle an, die in diesem Zusammenhang zu wenig oder noch gar nicht berücksichtigt worden sind.

Krings zählt neun empirische Arbeiten auf⁵² und gibt dazu jeweils eine kurze Beschreibung der Zahl, Art, Mutter-/Fremdsprache der Versuchspersonen, der Textproduktions-Aufgabe und der Methode der Datenerhebung. Leider sind die unterschiedlichen Untersuchungen immer mit nur wenigen Probanden, meistens Studierenden, durchgeführt worden. Die Erklärung dafür ist, dass die für das Erreichen der Ergebnisse notwendigen Methoden sehr aufwendig sind (lautes Denken, Echo-Funktion, Interviews, retrospektive Verbalisierungen, Dialog- und Gruppenprotokolle⁵³). Da die Anzahl der Versuchspersonen gering ist, sind die Ergebnisse dieser Arbeiten mit Vorsicht zu interpretieren und keinesfalls zu verallgemeinern. Krings fasst die Probleme der empirischen Arbeiten in 17 Fragestellungen zusammen, von deren Antworten er einige leider offen lassen muss. Mit den nun folgenden sechs Fragen übernehme ich in etwa die Untersuchungsmethoden von Krings.

1. Wie werden Texte in der Fremdsprache verfasst und welche Teilprozesse spielen sich dabei ab?

Festzustellen ist, dass der Schreibprozess in der Fremdsprache wie in der Muttersprache nicht linear, sondern komplex, hierarchisch, strukturiert und zeitlich diskontinuierlich abläuft. Diese zeitliche Diskontinuität kommt nach Krings einerseits vom dauernden Wechsel zwischen dem inhaltlichen Vorhaben und seiner Formulierung, zum anderen von der Alternierung zwischen dem bereits Geschriebenen und dem Geplanten (vgl. Krings 1992: 55). Beides drückt sich durch zahlreiche Pausen aus.

⁵² Börner 1989, Dam/Legenhausen/ Wolff 1989, Friedlander 1987, Königs 1988, Krings 1986 und 1989, Zamel 1982 und 1983 und Zimmermann 1991.

⁵³ Wobei die Methode des lauten Denkens am meisten angewandt wurde, so in sechs Untersuchungen.

Teilprozesse sind, zusätzlich zum Planen, das Lesen des bereits Geschriebenen, die Kontrolle des Schreibprozesses, das Formulieren, das Revidieren und das Niederschreiben. Es mag sein, – individuell verschieden - dass Überarbeitung und Korrektur aufwendiger sind als die Erstfassung eines Textes. Leider liegen für diese Teilprozesse noch keine endgültigen Untersuchungsergebnisse vor. Zamel (1982) hat z.B. beim Ablauf des Schreibprozesses die Beobachtung gemacht, dass einige der Probanden während des Schreibprozesses mit sich selbst sprechen und eine Stelle aus dem eben Verfassten laut lesen, wenn sie sicher gehen wollen, dass sie diese richtig geschrieben haben.

2. Welche sind die sprachlichen und die nichtsprachlichen Probleme, die beim Verfassen eines Textes in der Fremdsprache auftreten?

Von der doppelten Belastung dessen, der in einer Fremdsprache schreibt, habe ich bereits gesprochen: In unserem Falle kommen also zu den allgemeinen Schwierigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens noch die von Deutsch als Fremdsprache hinzu. Krings bemerkt in seinen Untersuchungen, dass *pro 10 Wörter produzierten Textes ein reines L2-Kompetenzproblem auftrat, das mit der inhaltlichen Textplanung nichts zu tun hatte* (a.a.O.: 58). Dabei konstatiert er, dass nur wenige grammatikalische Schwierigkeiten auftreten, dafür aber die Hälfte aller Fehler im Wortschatz liegt; ansonsten sind auch orthographische, lexik-semantische und textpragmatische Probleme zu finden. Die textpragmatischen Probleme (z.B. Wahl der Anrede) gibt es nach Eßer (1997: 108) *wegen Unkenntnis der kulturell geprägten zielsprachigen Schreibkonventionen*. Durch die Methode des lauten Denkens erfährt man nicht nur die Probleme, die während der Produktion eines Textes liegen, sondern auch die ganz typischen L2-Probleme der einzelnen Versuchspersonen.

3. Welche Strategien werden eingesetzt, um die sprachlichen Probleme zu lösen?

Bei Übersetzungen versuchen die meisten Studierenden, Lücken oder Unsicherheiten im Wortschatz mit Hilfe eines zweisprachigen Lexikons zu beheben (nur ein Fünftel benützt die anspruchsvolleren einsprachigen Lexika). Der Gebrauch des zweisprachigen Wörterbuchs hat oft zur Folge, dass die Studierenden Auswahlprobleme innerhalb der für ein muttersprachliches Wort angebotenen Übersetzungen bekommen. Um dem aus dem Weg zu gehen, ändern sie dann manchmal den eigentlich vorgesehenen Ausdruck. Aber beim Verfassen freier Texte versuchen sie ohnehin, ohne Lexika auszukommen (vgl. Krings 1989).

4. Inwiefern beeinflusst die Muttersprache den Planungsprozess?

Es ist schwierig zu wissen, ob die Muttersprache eine wichtige Rolle in der Steuerung des Planungsprozesses spielt. Während Zamel, Krings und Börner der Ansicht sind, dass die Muttersprache auch auf die Planung des fremdsprachigen Schreibens Einfluss nimmt (einige Probanden schrieben bei freien Texten erst in der Muttersprache, übersetzten dann in die Fremd-

sprache; manchmal blieben muttersprachliche Wörter in der Fremdsprache erkennbar), ist Königs anderer Meinung, weil er bei seinen Ergebnissen keine eindeutige Tendenz sieht.

Klarer sind die Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache im Textproduktionsprozess. Sowohl Friedlander wie auch Krings haben die höhere Geschwindigkeit in der muttersprachlichen Textproduktion näher untersucht. Krings' Ergebnisse zeigen z.B., dass ein Proband in der Fremdsprache im Durchschnitt 9,21 Wörter pro Minute und in der Muttersprache 21,65 Wörter geschrieben hat.

5. Spielen Medien eine Rolle im Schreibprozess?

Die Anwendung eines PCs verändert sicherlich das Schreibverhalten. Es ist aber noch nicht so ganz klar, ob der Einfluss positiv oder negativ ist. Wenn ein Autor/eine Autorin daran gewöhnt ist, mit dem PC zu arbeiten, ist der Gebrauch des PCs für ihn/sie ein Vorteil, weil es im/ihr wenig ausmacht, bereits Geschriebenes zu ändern (vgl. Dam/ Legenhausen/Wolff). Der PC-Anfänger dagegen fühlt sich dort nicht frei, sondern greift lieber zu Papier und Schreibzeug.

6. Welche individuelle Unterschiede lassen sich im fremdsprachlichen Schreibprozess erkennen?

Unterschiede gibt es in jeder Phase des Schreibprozesses, nur liefern sie keine ausreichenden Rückschlüsse auf die Qualität des Textes. Diese Unterschiede sind z.B. bei der Vorplanung eines Textes zu beobachten. Während manche Autoren ihre Arbeit nur anhand von wenigen Stichworten vorbereiten, schreiben andere eine detaillierte Gliederung. Unterschiede gibt es natürlich auch in Textlänge und Zeitaufwand.

Viel ausschlaggebender für die Qualität des Schreibprozesses sind die individuellen Daten bzw. Eigenschaften des Schreibenden wie z.B. das Alter, die Motivation und Einstellung zur Fremdsprache, die Fähigkeit, Fremdsprachen zu lernen, die Lernstile und -strategien, sowie die Ausgangssprache (Vgl. Huneke 2002: 9).

Die Autorinnen Cornaire und Raymond (1999: 63ff) geben auf der Basis fremder unterschiedlicher Untersuchungen, die ebenfalls in den 80er/90er Jahren durchgeführt wurden, Aufschluss über das Schreiben in einer Fremdsprache. Sie berufen sich dabei auf die empirischen Arbeiten von Zamel (1982/83, den bereits Krings zitiert hat), Connor (1987), Cumming (1989), Cummins (1980), Edelsky (1982), Hall (1990), Jones/ Tetroe (1987) und Silva (1992). Cornaire und Raymond behandeln u.a. die folgenden Aspekte: (1) Die Charakteristika der geschriebenen Texte in der Fremdsprache, (2) die Schreibprozesse in der Fremdsprache und (3) die Entwicklung der Schreibfähigkeiten in der Fremdsprache auf Satzebene. In ihre Ergebnisse und Folgerungen nehmen sie auch bekannte Sachverhalte über den Unterschied zwischen den Schreibfähigkeiten in Mutter- und Fremdsprache mit auf:

1. Die Texte sind ihren Erkenntnissen zufolge in der Fremdsprache kürzer und enthalten weniger Informationen und Inhalt. Der gewählte Wortschatz ist begrenzter als in der Muttersprache. In der Fremdsprache tauchen mehr lexikalischen Redundanzen auf, weil die Schreibenden die selben Wörter wiederholen. Auch die Syntax ist einfacher. Dies kann eine Strategie des/der Schreibenden sein, um Fehler zu vermeiden. Trotzdem erscheinen dort natürlich mehr Fehler als in der Muttersprache.
2. Die Schreibenden brauchen für einen Text in der Fremdsprache mehr Zeit. Sie unterbrechen oft den Schreibprozess, um das bereits Geschriebene auf orthographische und grammatikalische Regeln hin zu überprüfen. Das Schreiben vieler FremdsprachlerInnen ähnelt dem von unerfahrenen Muttersprachlern (z.B. Kindern), insofern als sie (wegen der Beobachtung eben dieser Regeln) kaum an den Adressaten denken. Als Ergebnis wirkt der Text dann oft wie eine einfache, kurz angebundene Aneinanderreihung von Ideen. Die linguistischen Kompetenzen in der Fremdsprache hängen sehr von denen in der Muttersprache ab: Wer in der Muttersprache richtig plant, tut dies meist auch in der Fremdsprache – also ein Transfer von der Mutter- in die Fremdsprache.
3. Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten in der Fremdsprache auf Satzebene ist der entsprechenden Entwicklung in der Muttersprache sehr ähnlich; nur geht sie – abgesehen von einer Retardierungsphase am Anfang – schneller als in der Muttersprache vor sich.

Auch diese Autorinnen wagen es nicht, ihre Ergebnisse zu verallgemeinern: Zum einen war die Zahl der Versuchspersonen bei den einzelnen Untersuchungen teilweise sehr gering, zum andern vermissten sie bei den Versuchspersonen eine Berücksichtigung von Nationalität, Sozialisation und natürlich auch von bereits vorhandenen Erfahrungen mit Texten.

4.2.2 Krings' Modell

In diesem Unterkapitel möchte ich die wichtigsten Modelle des fremdsprachlichen Schreibprozesses – wie in 4.1 für die Muttersprache - darstellen. Im deutschsprachigen Raum sind besonders zwei Modelle bekannt: Das Modell von Krings und das von Börner. Beide werden hier erläutert, weil sie wichtige Bausteine für die weitere Untersuchung sind.

Krings hat ein Schreibmodell für den fremdsprachlichen Schreibprozess entworfen, welches auf empirischen Ergebnissen basiert, die er im Laufe von zwei Pilot-Studien gesammelt hat (vgl. Krings 1989). In der ersten Pilot-Untersuchung hat er die Planungsprozesse fortgeschrittener deutscher Französisch-Lernender untersucht, welche die Aufgabe hatten, während des Verfassens einer Bewerbung für eine Au-pair-Stelle in Frankreich laut zu denken. In der zweiten Pilotstudie handelte es sich um die schriftliche und mündliche Verbalisierung in Mutter- und Fremdsprache von zwei Bildergeschichten. Die Probanden waren diesmal unter-

schiedlicher Nationalität. Dabei waren zum einen inhaltliche Planungsprobleme, zum anderen sprachliche Realisierungsprobleme zu beobachten. Krings' Ergebnisse sind empirisch durch das introspektive Verfahren des lauten Denkens gewonnen worden.

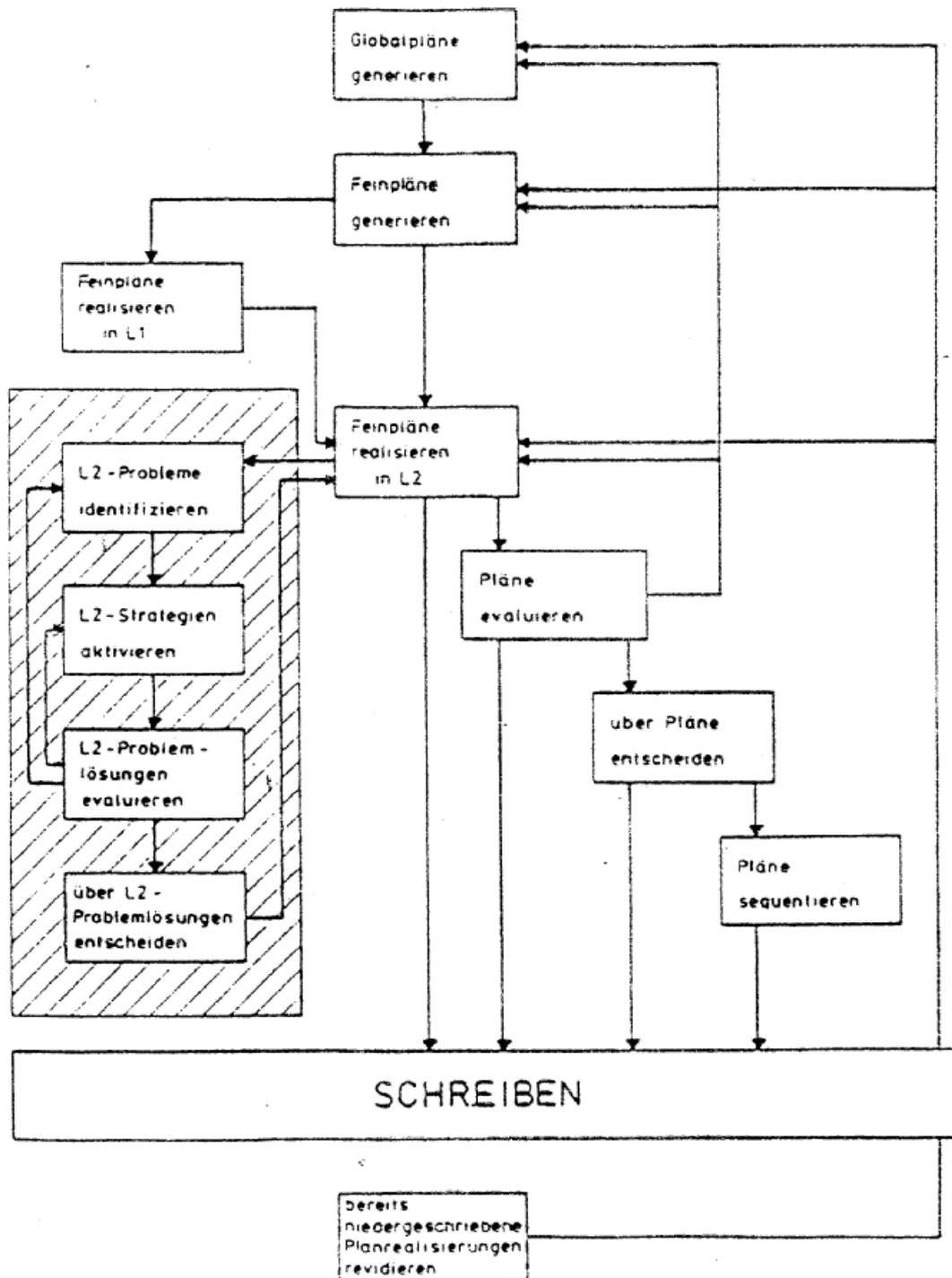


Abb. 7: Schreibmodell für den fremdsprachlichen Schreibprozess von Krings (1990: 70)

Das fremdsprachliche Modell von Krings ist ein Modell, das nicht vom muttersprachlichen Modell ausgeht, sondern direkt der Frage nach *der Spezifik des fremdsprachlichen Schreibens* nachgeht (Krings 1989: 381). Dort behandelt er nur das eigentliche Schreiben und nicht die zwei anderen Aspekte: das Langzeitgedächtnis und die Aufgabenstellung, die Hayes und

Flower (1980) auch berücksichtigt hatten. Krings' Modell weist jedoch Ähnlichkeiten mit dem muttersprachlichen Modell auf: Der Schreibprozess ist immer noch nicht linear, sondern degressiv aufgebaut. Das Modell zeigt die Komplexität der Interaktion, einerseits zwischen den L1- und L2- Strategien und andererseits zwischen den L2-Strategien untereinander.

Was den fremdsprachlichen Schreibprozess so schwierig macht, ist die unsichere Beherrschung der Fremdsprache. So entstehen automatisch Unterbrechungen beim Schreiben. Sprachliche Defizite im muttersprachlichen Schreibprozess kommen seltener und auf anderen Ebenen vor: Während Muttersprachler Schwächen bei der Interpunktion oder bei der Anwendung des Kasus und einiger Präpositionen aufweisen, liegen die Fehler der Fremdsprachen-Lernenden im orthographischen, morphosyntaktischen, lexiksemantischen und im kommunikativ-stilistischen Bereich (vgl. Krings 1989: 398).

4.2.3 Börners Modell

Das Börnersche Modell des fremdsprachlichen Schreibens (Börner 1992: 299ff) hat das Modell von Hayes und Flowers adaptiert und weiterentwickelt: Die Struktur jenes Modells bleibt ungefähr gleich, nur werden hier zusätzlich Fremdsprache und Lehr-Lern-Kontext berücksichtigt. Zu den schon bekannten Aspekten Planen, Formulieren und Überarbeiten bietet das Modell eine Schreibaufgabe mit Ausgangstexten, Übungen und Aufgabestellung und einen Korrekturtext des Lehrers. Im Zentrum dieses Modells (siehe Abbildung 8) befindet sich der eigentliche Schreibprozess, etwa wie er schon bei Hayes und Flower beschrieben wurde, d.h. mit den drei Phasen des Planens, Formulierens und Überarbeitens und mit einem Monitor als Kontrollinstanz. Üblicherweise wird innerhalb dieses zentralen Abschnittes die Interimsprache⁵⁴ (L_{int}) benutzt, die Anwendung der Muttersprache (L1) ist hier aber auch nicht auszuschließen. Zu der Schreibaufgabe kommt etwas bisher in der Muttersprache nicht Angesprochenes, dort aber wohl Notwendiges hinzu: die differenzierte Schreibaufgabe (die Ausgangstexte, die Übungen und die Aufgabenstellung). Damit wird die Lehr-Lern-Interaktion beschrieben.

In der dritten Ebene handelt es sich um die Planung, Steuerung und Bewertung des oben genannten Lern- und Lehrkontexts. Börner schreibt (1989: 354): *Diese Interaktion [Lehr-Lern-Interaktion] wiederum wird auf der dritten Ebene lehrseitig geplant, gesteuert und bewertet durch Befunde, Annahmen und Setzungen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik zu Lehrzielen, Textauswahl, Methoden, Übungsformen und Leistungsmessung bzw. -bewertung.*

⁵⁴ „Interimsprache“ ist in Deutschland zuerst von Raabe (1974, 1976) im Sinne von „Interlanguage“ verstanden worden. (mehr in <http://www.france-mail-forum.de/material/18Lernersprache.html>)

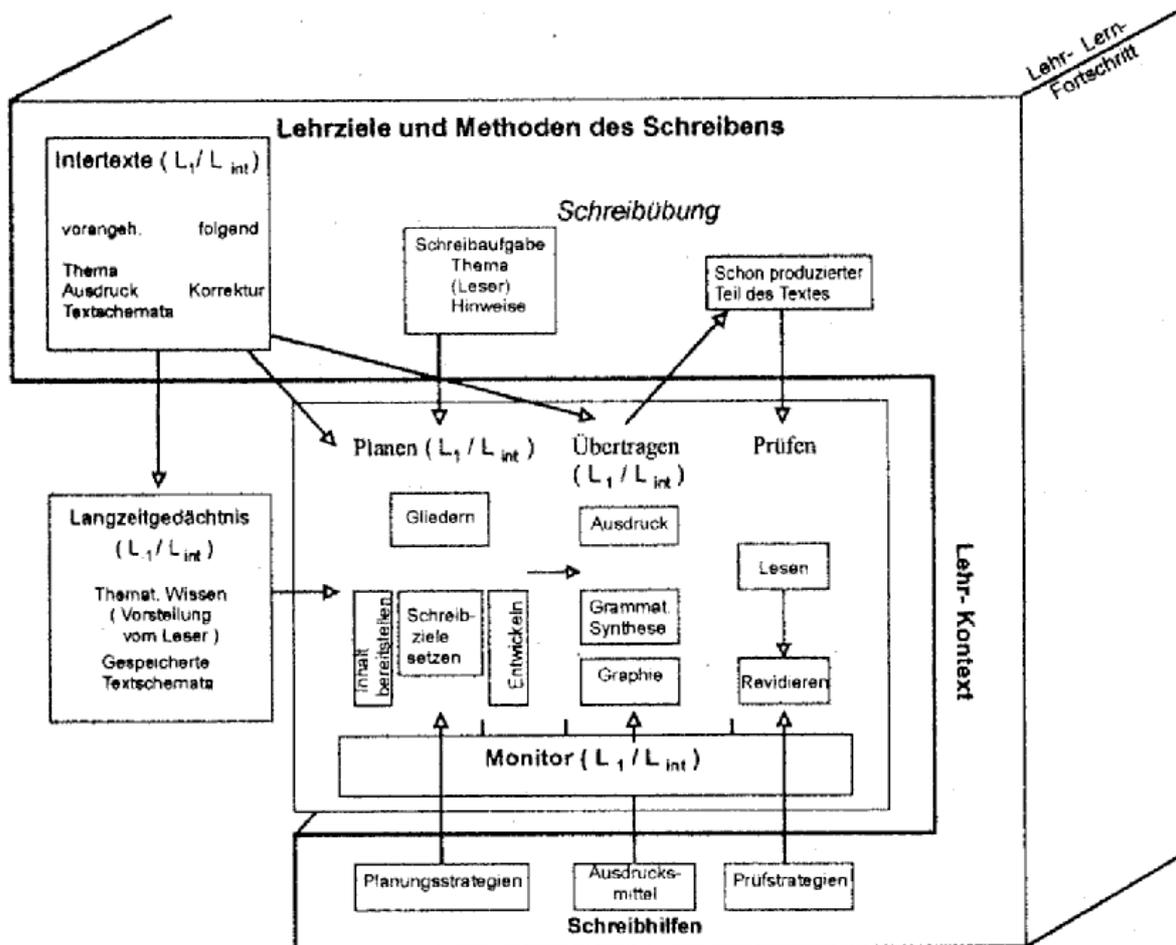


Abb. 8: Modell von Börner für das fremdsprachliche Schreiben (1987: 1347)

4.2.4 Hypothesen

Dem Kringsschen wie dem Börnerschen Modell ist gemeinsam, dass beide das Schreibverhalten von einzelnen Fremdsprachen-Lernenden festhalten. Während Krings v.a. die verschiedenen Arten und Phasen des Planens modelliert, beschäftigt sich Börner mit dem gesamten Schreibprozess. Die von Krings aus den neun Untersuchungen gewonnenen Ergebnisse (4.2.1) haben für meine Arbeit den Vorteil der gleichen Probanden-Gruppe: nämlich Studierende. Insofern liegt es nahe, die dort gewonnenen Ergebnisse auf meine Untersuchung zu übertragen, die sich hauptsächlich mit der Textsorte „Abschlussarbeit“ (französischer Studierender in der Fremdsprache Deutsch) befasst. Daher sei der Versuch allgemeiner Rückschlüsse aus diesen Studien erlaubt:

- Der Schreibprozess verläuft zeitlich diskontinuierlich, d.h. mit zahlreichen Pausen. Er verläuft um so langsamer, je umfangreicher die Arbeit ist, denn der Schreibende muss ein größeres Gebiet im Auge behalten, Beziehungen zwischen den einzelnen Kapiteln herstellen und entsprechende Verweise machen.

- Die sprachlichen und nichtsprachlichen Probleme, die in den Arbeiten der Franzosen zu erwarten sind, sind bestimmt weniger orthographischer und grammatischer als vielmehr lexiksemantischer und textgrammatischer Art. Es ist zu bedenken, dass alle Studierenden ca. ein Jahr lang bis zum Abgabetermin die Möglichkeit hatten, Hilfsmittel wie Wörterbücher (zur Überprüfung wie auch als Übersetzungshilfe), das Rechtschreibprogramm am Computer, eine Grammatik oder gar fremde Hilfe in Anspruch zu nehmen. Somit konnten sie die auffälligsten grammatikalischen und orthographischen Fehler korrigieren. Lexiksemantische oder textpragmatische Probleme sind dagegen nicht so leicht festzustellen, zumal wenn sich der Studierende noch nicht in die Feinheiten des kulturellen Umfeldes der Fremdsprache begeben hat.

- Die Muttersprache beeinflusst meiner Meinung nach sehr stark den Planungsprozess. Es ist zwar in diesem späten Lernstadium ziemlich unwahrscheinlich, dass die Probanden zuerst ihren Text in der Muttersprache schreiben und ihn dann erst in die Fremdsprache übersetzen, jedoch ist anzunehmen, dass sie zuerst in der Muttersprache über den Text nachdenken. Das wird man später u.a. aus der Wahl der Formulierungen oder aus den Satzkonstruktionen rück schließen können.

- Vermutlich hat die Verwendung des PC's den Schreibprozess der französischen Studierenden verlängert; denn sein Gebrauch war (vor allem während der Studienzeit meiner Probanden) durchaus noch nicht üblich. Möglicherweise haben manche Probanden für das Verfassen dieser Arbeit erstmals den PC benutzt und sich erst in seinen Gebrauch eingearbeitet.

Die Hürden des fremdsprachlichen Schreibprozesses kann man besser überwinden, wenn man z.B. die Anforderungen der Textsorte "Abschlussarbeit" (*mémoire de maîtrise*) kennt und sich entsprechend darauf vorbereitet. Es ist schwierig, innerhalb von wenigen Sätzen zu beschreiben, welche Qualitäten eine beispielhafte französische Abschlussarbeit in der Fremdsprache Deutsch haben sollte, jedoch könnte der Angelpunkt der sprachliche Ausdruck sein. So legen die Franzosen neben Orthographie, Grammatik, Interpunktion unwahrscheinlich viel Wert auf den Wortschatz und die Satzstruktur. Sätze müssen inhaltlich wie stilistisch korrekt, kurz, präzise und angenehm zu lesen sein. Selbst der Gebrauch von rhetorischen Figuren wie Bildern und Metaphern ist sehr gebräuchlich. Man kann sich also vorstellen, dass das Übertragen von solchen Redensarten ins Deutsche sehr oft misslingt oder zumindest zeitlich aufhält, zum einen weil die französischen Autoren keine sofortige Übersetzung parat haben, zum anderen, weil diese Redensarten in deutschen wissenschaftlichen Texten weder üblich, noch den Schreibenden geläufig sind.

4.3 Ontogenese der Schreibkompetenzen

4.3.1 In der Muttersprache

Die Ontogenese der muttersprachlichen Schreibkompetenzen beschreibt die Aneignung bzw. Entwicklung der Schreibfähigkeiten eines Muttersprachlers vom niedrigen (Kindesalter) bis zum fortgeschrittenen Stadium (Erwachsenenalter). Für eine bessere Entwicklung der Schreibfähigkeiten ist u.a. wichtig, sich von den anderen Fähigkeiten, nämlich Sprechen und Hören, zu lösen

- erstens, weil die Schriftsprache ein teilweise unabhängiges System ist, bei dem andere Ansprüche gestellt werden: Der Text muss klar, direkt verständlich sein, ein anderes, besseres Vokabular und technische Konventionen enthalten,
- zweitens, weil die Autoren mit potentiellen Lesern rechnen müssen, die normalerweise keine Rückfragen stellen können (vgl. Wolff 1992: 117).

Bereiters Modell

Ausgehend von kognitiven Theorien hat Bereiter 1980 ein Modell entwickelt, in dem er fünf Erwerbsstufen der Sprache vorsieht (vgl. Eßer 1997 und Becker- Mrotzek 1997): assoziatives Schreiben (*associative writing*), regelgemäßes Schreiben (*performative writing*), kommunikatives Schreiben (*communicative writing*), gestaltendes Schreiben (*unified writing*) und Wissen entwickelndes und hervorbringendes Schreiben (*epistemic writing*). Das Modell basiert auf der Annahme, dass sich der/die Schreibende erst mit Abschluss einer Erwerbsstufe, d.h. wenn die Tätigkeiten der einen Erwerbsstufe automatisiert bzw. gut entwickelt sind, auf die weitere Erwerbsstufe begibt. Somit baut er/sie auf die bereits erworbenen Automatismen auf und kann sie mit neuen Tätigkeiten koordinieren (vgl. Eigler/ Jechle/ Merziger/ Winter 1990: 15). Im Laufe dieser fünf Erwerbsstufen hat der Schreibexperte sechs Fähigkeiten entwickelt: Fähigkeit zur Sprachproduktion (*written language production*), zum Bereitstellen von thematischem und Weltwissen (*controlled association*), zur Anwendung der Grammatik und der Stilistik (*rules of style and mechanics*), zur Integration der sozialen Seite (*social cognition*), zur Textbearbeitung (*critical judgement literary/ logical*) und zum reflexiven Denken (*reflective thinking*).

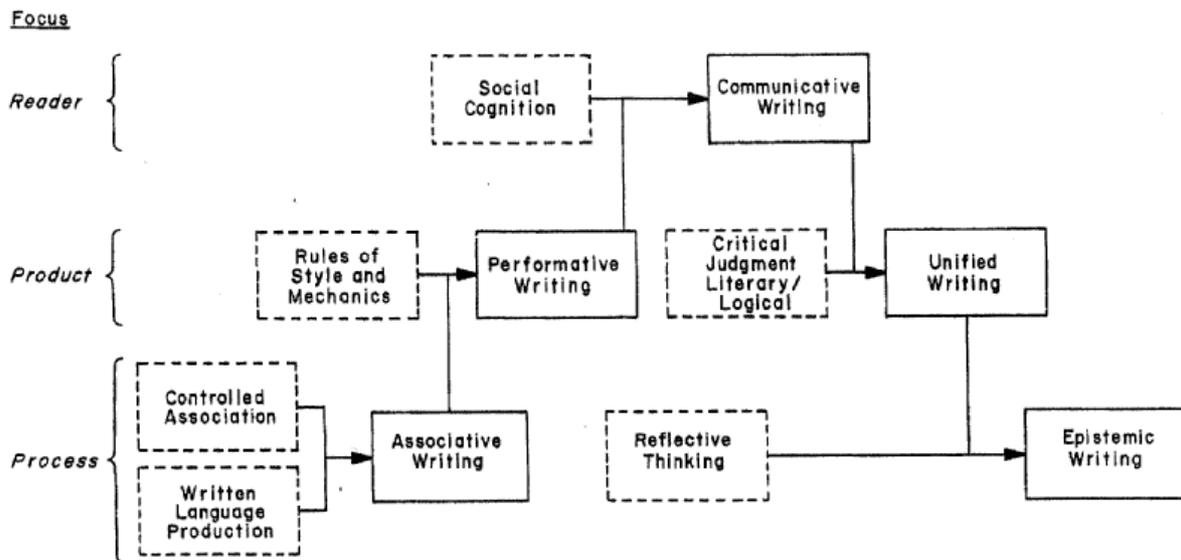


Abb. 9: Modell der Entwicklung der Schreibstufen (Bereiter 1980: 84)

1. In der ersten Stufe, dem assoziativen Schreiben (*associative writing*), handelt es sich um einen einfachen und spontanen Prozess. Der Schreibende ist in der Lage, irgendetwas zu schreiben. Dafür braucht er sowohl thematisches und Weltwissen wie auch die Fähigkeit zur Sprachproduktion.
2. In der zweiten Erwerbsstufe, dem regelgemäßen Schreiben (*performative writing*), kommen die Ansprüche grammatischer, orthographischer und stilistischer Art hinzu. Der Schreibende soll einen nahezu fehlerfreien und verständlichen Text verfassen können. In dieser Etappe wird der Schreibende um so mehr gefordert, als er nicht nur den Inhalt als Ziel vor Augen hat, sondern auch die Korrektheit seines Produktes.
3. Die dritte und zugleich mittlere Stufe der Hierarchie ist das kommunikative Schreiben (*communicative writing*). Hier muss der Schreibende seine sozialen Fähigkeiten beweisen, indem er mögliche Leser einkalkuliert. Diese Art des Schreibens, mit Berücksichtigung eines potentiellen Lesers, ist die üblichste Form des alltäglichen Schreibens (vgl. Eigler/ Jechle/ Merziger/ Winter 1990: 17).
4. Das gestaltende Schreiben (*unified writing*) ist die vierte Erwerbsstufe. Es handelt sich hierbei um die Fähigkeit des Schreibenden, eigene und von anderen geschriebene Texte bewerten bzw. kritisieren zu können. In dieser Erwerbsstufe hat das Schreiben nicht mehr die Funktion etwas zu zeigen oder darzustellen, sondern es soll auf etwas Bekanntem aufbauen (es arbeitet mit einem gedanklichen Produkt).
5. Die letzte und höchste Stufe, Wissen entwickelndes und hervorbringendes Schreiben (*epistemic writing*), ist ein Prozess, bei dem reflexives Denken speziell durch das Schreiben gefordert wird. Bereiter beschreibt diese Stufe als den Höhepunkt der Schreibentwicklung, da das Schreiben nicht mehr nur das gedankliche Produkt sei, sondern zum wesentlichen Teil des Gedankens werde: *Epistemic writing represents the culmination of writing development, in that writing comes to be no longer merely a product of thought but becomes an*

integral part of thought (Bereiter 1980: 88). Hierbei wird Schreiben zu *einem Instrument des Denkens* (Becker- Mrotzek 1997: 112).

Bereiters Modell zeigt deutlich, welchen Einfluss die ersten Erwerbsstufen auf die weiteren haben. Die letzteren sind nämlich erst nach Automatisierung der ersteren erreichbar. Im Modell ist auch ersichtlich, dass sich Fähigkeiten entwickeln, z.B. *social cognition*. Eigler/ Jechle/ Merziger/ Winter (1990: 19) stellen in diesem Zusammenhang *Unklarheiten* und *Unbestimmtheiten* fest: Es gibt u.a. keine eindeutige Abgrenzung der einzelnen Schreibstrategien; die für die Weiterentwicklung fördernden Elemente sind unbekannt; präzises Wissen über die entsprechenden Zielgruppen fehlen. Becker-Mrotzek (1997: 113ff) hat sich mit dieser Thematik näher befasst und beschreibt einige weitere Untersuchungen über die Schreibentwicklung, z.B. Ortner's neu durchdachte Version von Bereiters Modell (1993) und die Arbeiten der Siegener Forschungsgruppe (1986-1996)⁵⁵.

Es ist im Rahmen meiner Arbeit nicht sinnvoll, auf die Nachfolgedanken zu Bereiters Modell einzugehen, da dieses in erster Linie als Basis für ein besseres Verständnis der Ontogenese der muttersprachlichen Schreibkompetenzen gedacht war. Auch sind nicht alle Stufen von Bereiters Modell für meine Arbeit verwendbar: So bezieht sich die erste Stufe des assoziativen Schreibens hauptsächlich auf das Erlernen der Schriftsprache. Trotzdem habe ich das Modell im Ganzen zeigen wollen, damit die Entwicklungen deutlicher werden. Was die weiteren Stufen angeht, besonders die dritte und vierte Stufe, so halte ich ihre Beschreibung vor allem in der Muttersprache für wichtig, z.B. im Zusammenhang mit 3.4 über die Schreibtradition französischer Schüler.

4.3.2 In der Fremdsprache

Bereiters Modell der Entwicklung der Schreibstufen ist nicht in die Fremdsprache übertragbar, da einige Stufen schon abgeschlossen sind, bevor eine Fremdsprache gelernt wird. Eßer schreibt: *Eines unterscheidet den muttersprachlichen und den fremdsprachlichen Schreibnovizen jedoch in der Regel: die Schreiberfahrung* (1996: 121). Tatsächlich haben Fremdsprachenlerner Erfahrung mit Texten; zumindest verfügen sie über *Weltwissen*, Kenntnisse bei den *Textsorten* und haben bereits *Schreibstrategien* entwickelt. Fremdsprachenlerner sind auch, je nach Alter oder Schreiberfahrung, anders zu betrachten. Wie ist es z.B., wenn fachliches Schreiben zum normalen Schreiben hinzukommt? Selbst die zeitliche Abfolge des Fremdspracherwerbs - ob Schreiben am Anfang oder erst später kommen soll - ist eine methodische Frage. Was für den Erwerb der Muttersprache gilt, lässt sich nicht ohne Weiteres auf die sehr unterschiedlichen Bedingungen des Fremdspracherwerbs übertragen.

Wolff (1992: 119ff) weist darauf hin, dass die Ontogenese des Schreibens eines Kindes deshalb anders ist als die eines bzw. Erwachsenen, weil sich Schüler (z.B. eines Gymnasiums) in

⁵⁵ Einen guten Überblick bietet auch Molitor-Lübbert (1994: 1010ff)

einer Lernphase befinden, in der sie gleichzeitig ihre Schreibfähigkeiten in der Muttersprache wie auch in der Fremdsprache verbessern. Zum reiferen Fremdsprachenlerner hat Wolff drei Thesen aufgestellt:

1. Untersuchungen haben gezeigt, dass bei fortgeschrittenen Fremdsprachenlernern das größte und meist einzige Hindernis in der Fremdsprachenproduktion Formulierungsschwächen sind, v.a. bezüglich Grammatik und Lexik (vgl. auch Cornaire 1999: 69). Diese verlangsamen nicht nur den fremdsprachlichen Schreibprozess, sondern verschlechtern auch das Produkt, welches dann aus vereinfachten Satzstrukturen statt aus den in der Muttersprache gedachten Sätzen besteht. Formulierungsschwächen können jedoch nicht das alleinige Problem in der fremdsprachlichen Schreibproduktion sein, da diese durch Training behebbar sind. Es geht hier auch um den Einsatz der richtigen Strategien in der Fremdsprache, nämlich der Strategien, die einen Schreibanfänger schon in der Muttersprache zu einem Schreiberfahrenen machen.

2. Wolff sagt, dass ein reiferer Fremdsprachenlerner zwar über mehr *Sprachwissen* verfügt als ein jüngerer, sein Wissen jedoch nicht unbedingt erfolgreicher in die Fremdsprache integrieren kann. Was ein Fremdsprachenlerner in seiner eigenen Muttersprache *automatisiert* hat, kann er nicht immer in der Fremdsprache reproduzieren. Am besten schafft es, wer in seiner Muttersprache schon über gute Schreibstrategien verfügt. Er überträgt sie dann unbewusst in die Fremdsprache. Dies widerspricht erneut der Annahme, an Schwierigkeiten bei der fremdsprachlichen Textproduktion seien nur grammatische und lexikalische Schwächen schuld.

3. Der Verlauf der Ontogenese der fremdsprachlichen Schreibkompetenzen ist auch deshalb anders als in der Muttersprache, weil der/die Schreibende nicht aus dem soziokulturellen Hintergrund der Fremdsprache stammt. Kulturspezifische Unterschiede sind sowohl bei Texten im Allgemeinen wie auch bei Textsorten vorhanden. *Damit befindet sich der Zweitsprachenlerner in einer ähnlichen Situation wie das muttersprachliche Kind, er muß seine Schreibfähigkeit wenigstens zum Teil wieder neu erwerben* (Wolff 1992: 110).

Wenn man diese Ergebnisse auf die Zielgruppe meiner Untersuchung überträgt, d.h. auf französische fortgeschrittene DaF-Lernende, kann man weitere Hypothesen wagen: Für das einfache Schreiben (Berichte, Briefe, Erzählungen usw.) in der Fremdsprache Deutsch konnten die französischen Schüler auf ihre Schreiberfahrung, die sie bereits in ihrer Muttersprache erworben hatten, zurückgreifen. Die größten Schwierigkeiten, mit denen sie noch zu kämpfen hatten, waren grammatischer und orthographischer Art. Was das Erlernen der deutschen Wissenschaftssprache angeht, welche für das Verfassen einer Abschlussarbeit erforderlich ist, so sehe ich ein allgemeines Problem: Von Schreiberfahrung kann kaum die Rede sein, da die Studierenden selbst in ihrer Muttersprache wenige Möglichkeiten hatten, diese Textsorte zu üben. Selbst wenn im Laufe eines Studiengangs Hausarbeiten geübt werden, so unterscheiden sie sich doch von Abschlussarbeiten. Es ist daher stark anzunehmen, dass die Ontogenese der fremdsprachlichen Schreibkompetenz für meine Panelgruppe recht schwierig ist.

4.4 Anforderungen an wissenschaftliche Texte

Kruse betont, daß [in einer wissenschaftlichen Arbeit] *die Anforderungen an Ausdruck, Strukturiertheit und einige wissenschaftliche Konventionen eingehalten werden müssen. Sie lassen sich lernen.* (1999: 27) Dass sie sich lernen lassen, ist sicherlich richtig, nur zeigt die Erfahrung, dass sie viel zu selten gelehrt werden.

Anforderungen stellt man sowohl an das Äußerliche, das Inhaltliche wie auch an das Sprachliche eines Textes. Diese Anforderungen sind je nach Textsorte entweder allgemein oder aber spezifisch. Das Äußerliche einer Hausarbeit ist z.B. viel komplexer als das einer Zusammenfassung oder eines Seminarprotokolls. Die Ansprüche an den Inhalt verbinden die verschiedenen Textsorten am meisten, da Objektivität, Zuverlässigkeit und Nachvollziehbarkeit von allen wissenschaftlichen Texten verlangt werden. Jedoch, selbst wenn die für das Schreiben ausgewählten Kriterien einheitlich sind, kann das Schreiben auch themenabhängig verschieden sein. Das Schreiben variiert selbstverständlich auch, je nachdem, von wem und für wen geschrieben wird. Das Sprachliche bezeichnet man insofern als spezifisch, als z.B. die Auswahl aus der Grammatik, die in einem Protokoll zu verwenden ist - wie die Verwendung des Partizips als adjektivisches Attribut beim Substantiv - , eine andere ist als die eines Thesenpapiers, bei dem kurze klare Sätze zu bevorzugen sind.

Es folgt jetzt eine Auflistung der Anforderungen, die ausschließlich die Textsorte „Abschlussarbeit“ betreffen.

4.4.1 Die Form

Wenn ein Aspekt des wissenschaftlichen Arbeitens gelehrt oder gelernt wird, dann ist es fast immer die äußerliche Gestaltung der Arbeit, da sie *im Vergleich zum inhaltlichen und sprachlichen Aspekt sehr präzise und allgemeingültig verschriftlicht ist* (Bücker 1998: 88).

Wichtige Bestandteile einer wissenschaftlichen Arbeit sind auch Zusätze in Form von Texten, Blättern und Zeichen. Der Reihe nach sind dies: Vorderblatt, Titel der Arbeit, Kapitel- und Unterkapitelüberschriften, Fußnoten, Literaturverzeichnis und der Anhang. Weitere Bestandteile können eine Widmung, ein Vorwort, Anmerkungen, Bilder bzw. Tabellen, ein Nachwort, ein Sachregister, ein Abkürzungsverzeichnis und ein Glossar sein. Selbst Zitate und Verweise hängen von festen Regeln ab. So sind der Name des Autors, das Erscheinungsdatum des Aufsatzes oder Buches und die Seiten der zitierten Passagen Pflichtinformationen.

4.4.2 Das Inhaltliche

Die inhaltlichen Ansprüche an Wissenschaftlichkeit steigen im Laufe des Studiums. Während beim Verfassen einer Hausarbeit im Grundstudium besonders viel Wert auf die Beherrschung

der Techniken wissenschaftlichen Schreibens gelegt wird, erwartet man bei der Abschlussarbeit v.a. Eigenständigkeit. Hinzu kommt die Forderung nach Objektivität (mögliche Überprüfbarkeit) und Zuverlässigkeit (direkte Glaubwürdigkeit). Studierende oder junge Wissenschaftler tun sich jedoch schwer, diese Kriterien - insbesondere die Objektivität - einzuhalten, wenn sie ihre Ideen äußern.

In einer Abschlussarbeit ist vor allem auf die Struktur des Textes zu achten. Sie zeigt, ob die Autoren logisch denken können. Die Gedankenfolge ersehen die Leser aus dem Inhaltsverzeichnis, das in Kapitel und Unterkapitel unterteilt ist. Auch Einleitung und Schlusswort gehören zum Standard einer Abschlussarbeit. Beide unterliegen strikten Regeln. Die Einleitung soll nicht nur das Thema *einleiten*, sondern auch eine fundierte Einführung in die theoretische Grundlage, einen Einblick in den Stand der Forschung, eine Darlegung der angewandten Methoden und die genaue Zielsetzung zeigen. Im Schlusswort ist nicht nur eine knappe Zusammenfassung der Ergebnisse zu erwarten, sondern auch eine Anregung für eventuelle zukünftige Forschungen.⁵⁶

Von Werder (1993: 18) erklärt die Schwierigkeiten mit der Wissenschaftssprache teilweise damit, dass eine Transformation der *inneren Sprache*⁵⁷ in die äußere, z.T. abstrakte Sprache stattfinden muss. Das wissenschaftliche Schreiben räumt bei dieser Transformation und wegen der kognitiven Theorie (abstrakte Darstellung der Gedanken) Gefühlen wenig Platz ein. So bilden in der kognitiven Theorie nur Textplanung, Zu-Papier-Bringen und Überarbeiten den Textprozess; Subjektivität ist nicht gefragt. Von Werder wirft der kognitiven Theorie diese Monopolstellung vor und sieht in der Symbiose von Kognition und Emotion einen Ausweg für die Verbesserung des Niveaus im wissenschaftlichen Schreiben (1993: 22).

Demnach sieht von Werder einen gewissen Spielraum im Spannungsverhältnis zwischen Kognition und Emotion, den die studentischen Autoren – gewiss mit Vorsicht - ausfüllen können. Einerseits verpflichtet der Anspruch einer wissenschaftlichen Arbeit dazu, die für die Entwicklung des Themas gelesenen oder verwendeten Daten darzulegen, selbst wenn man eine Theorie oder Idee lieber unterdrücken würde. Andererseits bleibt den Autoren doch bei der Auswahl der Literatur und Argumente eine gewisse subjektive Freiheit, mit der sie ihre Identität zeigen oder betonen können. Nicht nur Stil, Textstruktur bzw. -entwicklung und Gedanken sind individuell. Dieser Spielraum an Subjektivität wird von Studierenden entweder ignoriert oder nicht gewagt - aus Angst, „etwas Falsches zu sagen“. Es ist aber den Autoren durchaus erlaubt, Ideen zu äußern, die entweder subjektiv sind oder die noch nicht nachge-

⁵⁶ Hier ist der Unterschied zwischen Einleitung und Vorwort und zwischen Schlusswort und Nachwort zu klären: Während die Einleitung eines Buches ein einleitender Teil ist, wo Problematik der Arbeit und die behandelten Themen dargestellt werden, ist das Vorwort eine Vorrede. Im Vorwort kann der Autor z.B. erklären, warum und wie das Buch entstanden ist. Im Schlusswort gibt der Schreibende abschließende Äußerungen über den Inhalt des Buches. Die Funktion des Nachwortes ist es, letzte Erklärungen oder Erläuterungen über das Buch selbst zu geben.

⁵⁷ Er verweist dabei auf Piagets Forschungen über die innere Sprache der Kinder (sie sprechen oft mit sich selbst): Piaget, Jean (1975): Denken und Sprechen des Kindes. Düsseldorf.

prüft werden konnten. Sie müssen allerdings darauf hinweisen, dass es sich hier nicht um Fakten, sondern um Meinungen oder Vermutungen handelt (vgl. Brinkmann 1998: 2-3).

4.4.3 Das Sprachliche

Objektivität, Vollständigkeit, Genauigkeit und Eindeutigkeit hängen auch von der Art der Wissenschaftssprache ab: In einer wissenschaftlichen Arbeit ist ein zu persönlicher und emotionaler Stil⁵⁸ zu vermeiden. Die Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben empfehlen, nicht alles zu beurteilen, sondern Darstellungen und Behauptungen mit einer gewissen Distanz zu schreiben unter Verwendung der entsprechenden wissenschaftlichen Terminologie. Diese Terminologie vermag auch die geforderte Genauigkeit zu gewährleisten. Die Wörter müssen treffend sein und dürfen sich nicht in sprachlichen Bildern ergeben. Wo nötig, müssen sie klar, eindeutig, widerspruchsfrei, folgerichtig und sogar systematisch erklärt und definiert werden, damit keine Verwechslung möglich ist. Die Sätze dürfen dabei nicht zu lang werden.

Die Formulierung ist in einer wissenschaftlichen Arbeit an Konventionen gebunden. Sandig gibt Beispiele für Formulierungsvorgaben (1997: 31ff). Vor allem gehören bestimmte grammatikalische Formen (Passivform, Thema-Rhema-Abfolge, Funktionsverbgefüge, Nominalisierungen), Konstruktionen (Infinitiv-, Partizipialkonstruktionen, wie z.B. die Anwendung des Partizips als adjektivisches Attribut beim Substantiv) und erweiterte Attributgruppen, welche Genauigkeit erzielen, unbedingt in eine wissenschaftlichen Arbeit. Dann muss die erwartete Schriftsprache, nämlich die Hochsprache, in der nicht fachlichen Lexik und in der Wortstellung abwechslungsreich sein, sodass der Text an Attraktivität gewinnt. Die Fachwörter dagegen – laut Ratgeber – dürfen nicht durch andere quasi-ähnliche Fachwörter ersetzt werden. Die Richtigkeit kommt vor der Redundanz. Diese Formulierungsvorgaben, die übrigens schon lange in der deutschen Wissenschaftssprache befolgt werden, haben den Nachteil, den Text komplizierter und schwerer zu machen. Die Dynamik eines Textes wäre z.B. bestimmt eine ganz andere, wenn statt der häufigen Anwendung des Passivs viel mehr aktive Sätze erscheinen könnten, sogar mit dem Personalpronomen „ich“. Der Passivsatz hat auch die Eigenart, ohne Nennung des Ausführenden (des Subjekts im Aktivsatz) grammatikalisch komplett zu sein. Das kann zu Unklarheiten und inhaltlicher Nachlässigkeit verführen.

⁵⁸ Siehe z.B. Bunting (WS1997/98: 15). Was die Ichform anbelangt, so sind die Meinungen sehr gespalten. Diese Form ist zwar vermeidbar, jedoch nicht auszuschließen. Besonders geeignet ist sie, wenn man seine eigene Meinung äußert oder über seine eigene Erfahrung bzw. Untersuchung berichtet. Statt der Ichform kann auch die Wirform angewandt werden. Dies hat den Vorteil, den Leser/die Leserin in die Feststellung (Eco 1998: 195) oder die Gesamtheit der Wissenschaftler (pluralis maiestatis) einzuschließen, hat aber auch den Nachteil, wie eine „editoriale Anonymität“ zu wirken (Poenicke 1988: 114). Mir persönlich gefällt die Ichform besser und ich werde dementsprechend meine eigene Argumentation mit dem Personalpronomen 'ich' betonen. Es gibt natürlich noch zahlreiche Varianten, um auf die Verwendung der Personalpronomen zu verzichten: u.a. die Passivkonstruktion, das unpersönliche *es* oder *man*, die Wortbildung von Adjektiven auf *-bar*, *-lich*, *-fähig*, die Konstruktionen: *sein*, *bleiben*, *stehen*, *gehen* + zu + Infinitiv wie auch konjunktivische Formulierungen.

In einer wissenschaftlichen Arbeit treten für gewöhnlich neben- und unterordnende Verknüpfungen häufig auf; die Wahl der Konnektoren, Konjunktionen oder Adverbien verrät nämlich viel über die Intention des Autors. Während z.B. Kausal-Konnektoren wie *weil*, *da*, *nämlich* eine Begründung einleiten, wird eine Gliederung verständlicher signalisiert durch Adverbien wie *erstens*, *weiter*, *dann*. In gleichartigen Sätzen drücken z.B. *ferner*, *darüber hinaus* eine Erweiterung, *einerseits/ andererseits*, *hingegen* eine Gegenüberstellung aus. In nicht gleichartigen Sätzen verweisen z.B. *nachdem*, *sobald* auf die Zeit, *so dass*, *damit* auf den Zweck. Auf dem Gebiet Sprache ist natürlich auch auf den angemessenen Stil, die korrekte Orthographie, die richtige Grammatik, die Genauigkeit der Definitionen, die Vollständigkeit der Zitate und auf den Satzaufbau Rücksicht zu nehmen.

Das wissenschaftliche Schreiben ist also die Textsorte, welche eine gewisse Abstraktionsfähigkeit voraussetzt und zum Transponieren der inneren in die äußere Sprache führt.

5. Pilotstudie

5.1 Untersuchungsweg

5.1.1 Ziel und Methode

Ziel dieser Studie ist zu erfahren, wie wissenschaftliche Abschlussarbeiten fortgeschrittener französischer DaF-Lernender im Fach Deutsch in Inhalt und Aufbau aussehen und in welchem Stil diese Arbeiten geschrieben sind. Empirische Grundlage dafür sind, wie mehrfach erwähnt, sieben Abschlussarbeiten (*mémoires de maîtrise*) der Universität Angers. Um den Weg dorthin zu klären, muss ich zunächst zwei Fragen beantworten: *Welche Aspekte* dieser Abschlussarbeiten sollen untersucht werden? *Mit welchen Methoden* sollen sie untersucht werden? Ausschließen möchte ich aus verschiedenen Gründen die Untersuchung grammatischer und orthographischer Fehler. Zum einen darf man davon ausgehen, dass die Probanden bei der in einer langen Zeitspanne und ohne Aufsicht erstellten Arbeit solche Fehler durch die frei verfügbaren Materialien und Hilfen korrigieren konnten. Zum anderen möchte ich mich nicht bei den trotzdem auftretenden Fehlern in Einzelheiten ergehen und aus Orthographie und Grammatik wichtige Bewertungen ableiten. Stellungnahmen zu Fehlern sind lediglich bei übergeordneten kulturgeprägten Abweichungen von der deutschen Schreibproduktion sinnvoll. Und um die Beschreibung einer kulturgeprägten Schreibproduktion handelt es sich bei dieser Untersuchung.

Erhebung der Daten

Die für die Datenerhebung angewandte Hauptmethode ist die Empirie. Die Anzahl der untersuchten Abschlussarbeiten reicht zwar nicht aus, um die Ergebnisse als repräsentativ anzusehen, jedoch genügt sie für illustrative Zwecke. Insofern ist die Methode eine induktive. Da ich zudem Dozenten und Mitarbeiter der Deutschabteilung der Universität Angers, v.a. aber Frau Prof. Dr. Françoise Taylor, Leiterin der Deutschabteilung, befragen konnte, spricht man von einer Mosaik-Technik (Anwendung mehrerer Methoden); so bekommt meine Arbeit einen explorativen Charakter.

Die Studierenden wurden beim Verfassen ihrer Arbeiten weder nach der Methode des lauten Denkens noch der Introspektion beobachtet (siehe 4.1.4), so dass die Möglichkeit einer entsprechenden Auswertung, deren Zuverlässigkeit ohnehin fraglich ist, nicht besteht.

Bestimmte Kriterien können im Rahmen meiner Arbeit nicht genau beschrieben werden. So sind nur allgemeine, nicht individuelle Feststellungen über die fachliche Leser- und Rezipientenerfahrung der jeweiligen Probanden möglich, da Genaueres nur durch langjährige Beobachtung oder zumindest durch gezielte Interviews zu erfahren wäre. Es ist mir auch nicht möglich, das Langzeitgedächtnis der Versuchspersonen zu berücksichtigen, was durchaus

reizvoll wäre. Denn die unterschiedliche Qualität des Langzeitgedächtnisses verarbeitet auch ein identisches Lehrangebot zu individuell unterschiedlichen Ergebnissen.

Bei der Datenerhebung kann ich immerhin fünf Gesichtspunkte genauer betrachten: Umfeld (5.2.1), Bibliothek der Universität Angers (5.2.2), das Schreiben (5.2.3), Probanden (5.2.4) und die Texte (5.2.5).

Zuerst einmal möchte ich den Kontext der Erhebung schildern: u.a. woher die Versuchspersonen kommen, warum ich diese Gruppe ausgesucht habe und welche Materialien die Probanden zur Hand gehabt haben. Dann werde ich nähere Auskünfte über die Probanden selbst geben: Nationalität, Geschlecht, Alter, Einstufung und Niveau. Die weiteren Informationen betreffen die geschriebenen Texte und hiermit auch die Textfunktion: Textsorte, Textlänge, Thema usw. Am Ende des Kapitels werde ich meine ersten Ergebnisse darstellen.

Datenaufbereitung und -auswertung

Bei der Aufbereitung der Daten waren für mich fünf Schritte notwendig: Das Sammeln, das Lesen, das Kategorisieren, das Suchen und das Zusammenfassen. Bei der Sammlung der Daten habe ich die Abschlussarbeiten erst vollständig kopiert, um damit arbeiten zu können. Der nächste Schritt bestand darin, alle Arbeiten mehrfach, sowohl wegen des Inhalts als auch wegen ihrer Form, zu lesen. Das Kategorisieren erfolgte durch eine von mir entworfene Tabelle, die ich während des Lesens stets Punkt für Punkt ausfüllte. Diese Tabelle wiederum habe ich aus meinem in Abb. 10 dargestellten „Analyseraster einer entwickelten Schreibkompetenz“ abgeleitet. In dieser Tabelle findet man also die vier Kategorien Rahmenbedingungen, Inhalt, Aufbau und Sprache wieder sowie ihre Unterkategorien. Pro Arbeit habe ich für jede Kategorie bzw. Unterkategorie drei bis zehn Zitatbeispiele ausgesucht, mir die Seite notiert und Anmerkungen dazu geschrieben.

Nach der Sichtung aller Abschlussarbeiten habe ich die einzelnen Kategorien und Unterkategorien zusammengefasst, sodass ich auf einen Blick die jeweils gleichen Kategorien der einzelnen Probandinnen vergleichen konnte, z.B. in der Kategorie „Textteile“ die Unterkategorie „Inhaltsverzeichnis“, gesehen von den Probandinnen A bis G. Das erleichterte es mir, Schlüsse zu ziehen. Die Daten habe ich dann ohne mathematische Statistiken ausgewertet.

Das Gespräch mit der Leiterin der Deutschabteilung von Angers

Nach mehreren Besuchen in Angers, die ich nutzte, um mich mit Dozenten und weiteren Mitarbeitern der Deutschabteilung zu treffen und um nach Information zu suchen, und nach vielen Fernkontakten durch E-Mails hatte ich am 4. April 2003, in der Endphase dieser Arbeit,

die Gelegenheit zu einem längeren persönlichen Gespräch mit Frau Prof. Dr. Françoise Taylor, um noch offene Fragen besprechen zu können. Sie arbeitet seit 1987 dort und konnte mir somit in optimaler Weise die gewünschten Informationen bieten. Diese betrafen (1) allgemeine Fragen zur Deutschabteilung in Angers, (2) den Stellenwert und die Modalitäten der Schreibproduktion dort, (3) die Lehr- und Lernmaterialien und (4) objektive Fragen zu den 7 Probandinnen. Die Ergebnisse habe ich direkt in 5.2 integriert.

5.1.2 Analyseraster

Die Aufsatzlehre zeigt, welche Fähigkeiten die französischen Germanisten bis zur Beendigung ihrer Abschlussarbeit zu entwickeln haben. Dabei darf man natürlich nicht vergessen, dass es in Wirklichkeit oft anders aussieht. Manche Schüler mögen vielleicht zu Studienbeginn gewisse Defizite aufweisen, mit denen die Universität selbst fertig werden muss. Sie kann reagieren, indem sie z.B. Kompakt- und Nachholkurse anbietet.

Wenn man das alles in Betracht zieht, ergibt sich eine ungefähre Vorstellung davon, wie in Frankreich im Idealfall eine Abschlussarbeit auszusehen hat. Die Studierenden erhalten allerdings keine klare Anleitung dafür. Entsprechende Merkblätter beziehen sich nur auf Formalien: Abgabetermin, Gewichtung einer Note usw. und Sprachstil der Arbeit. Auch die wenigen Ratgeber - die übrigens gar nicht speziell für die Germanistik, sondern allgemein für alle Fächer entwickelt worden sind – enthalten kaum Auskünfte über die inhaltlichen Ansprüche. Sie betonen immerhin, dass diese Ansprüche unterschiedlich sind, und zwar abhängig vom Fach, von der Universität und vom Dozenten. Der einzige konkrete Rat, der in dieser Hinsicht den Studierenden gegeben wird, ist, die Abschlussarbeiten zu lesen, die bereits im selben Fach und beim gleichen Dozenten geschrieben worden sind. Diese ergeben den eigentlichen Maßstab für das Schreiben der eigenen Arbeit.

Wie man sieht, ist es nicht möglich, in allen Einzelheiten darzustellen, wie eine beispielhafte Abschlussarbeit auszusehen hat. Bestimmte Erwartungen sind jedoch festgelegt: Die Korrektoren verlangen 'Seriosität' seitens der Studierenden, d.h. eine gut recherchierte und durchdachte Arbeit. Auch soll sie angenehm zu lesen und leicht zu verstehen sein. Die Studierenden müssen zeigen, dass sie methodologisch arbeiten können. Der sprachliche Ausdruck (siehe 4.4.3) spielt bei der Abschlussarbeit eine große Rolle: Orthographie und Interpunktion müssen perfekt sein. Durch kurze, klare Sätze und präzisen, gut gewählten Wortschatz soll Leben in den Text kommen. Während Einleitung und Schlusswort ziemlich frei strukturiert werden dürfen, gibt es beim Hauptteil strikte Regeln (siehe 4.4.2). Die Nebentexte (Inhalts-, Literaturverzeichnis usw.) haben dagegen wenig Gewicht.

Beschreibung des Analyserasters

Der Analyseraster der zu berücksichtigenden Komponenten beim Schreiben ist dann umgesetzt, wenn sich die Schreibenden Gedanken gemacht haben über die Rahmenbedingungen, den Inhalt, den Aufbau und den Stil des Textes (Abb. 10). Bevor ich den Analyseraster in seinen Einzelheiten erläutere, möchte ich erklären, wie es zustande gekommen ist. Für eine solche Beschreibung nach einer gewissen logischen Folge von Aspekten existieren bereits Muster, z.B. Eßer (1997) und Hufeisen (2000), die mir zunächst für meinen Raster wertvolle Anregungen gegeben haben. Im Laufe der Untersuchung des Korpus sind mir natürlich weitere Komponenten eingefallen. Der vorliegende Analyseraster ist also das Ergebnis meiner Pilotstudie. Daher werden die aus der Pilotstudie resultierenden Ergebnisse in Kapitel 6 strikt nach der Struktur des Analyserasters dargestellt. Der Analyseraster ist für die Zielgruppe der Studierenden gedacht, es ist daher bei der Erläuterung des Analyserasters angebracht, direkt von Studierenden zu sprechen. Für ein besseres Verständnis des Analyserasters habe ich die unterschiedlichen Komponenten voneinander getrennt, was aber manchmal eine Überschneidung nicht ausschließt; z.B. kann „*Eingrenzung des Themas*“ sowohl in der Kategorie „Rahmenbedingungen“ (zeitliche Eingrenzung des Themas) als auch in der Kategorie „Inhalt“ (inhaltliche Eingrenzung des Themas) behandelt werden. Innerhalb der Kategorien sind die Komponenten nicht immer als Folge zu verstehen; daher habe ich einfache Linien ohne Pfeile verwendet.

Die Untersuchung des **Themas**, also damit auch des Haupttitels, ist entscheidend, weil das Thema Auskunft über Textsorte, Textaufbau, Dimension, Grammatik, Zeit und Lexik des Textes gibt. Aus diesem Grunde befindet es sich im Modell oberhalb der 4 Kategorien. Die Pfeile in beiden Richtungen sollen die Wechselwirkung zwischen Thema und Rahmenbedingungen, Inhalt, Aufbau und Sprache zeigen. Damit soll auch zum Ausdruck kommen, dass ein bestimmtes Thema auch eine bestimmte sprachliche Behandlung erfordert.

Die **Rahmenbedingungen** einer Arbeit sind zwar äußerlicher Natur, jedoch sollten sie einen Platz im Modell haben. Dazu ist es sinnvoll, die Vorgaben einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit näher zu betrachten. Hier soll geklärt werden, wer der Adressat ist, ob die Schreibenden Hilfe beansprucht haben, welche Motivation sie haben, und wie viel Zeit ihnen bis zur Abgabe zur Verfügung steht. Beim Verfassen ihrer Arbeit haben die Studierenden bestimmte Erwartungen an die Leser: Welches Vorwissen dürfen sie bei ihren Lesern überhaupt voraussetzen? Zu den Rahmenbedingungen gehören meiner Ansicht nach auch die Form der Arbeit wie Layout, Seitenumfang und weitere Angaben auf dem Vorderblatt: Wie sind die Studierenden damit umgegangen? Haben Sie die Daten sachlich und zutreffend angegeben?

Sobald ich für all diese Nebenumstände eine Antwort gefunden habe, kann ich mich näher mit dem **Textinhalt** befassen. Zuerst soll gesichtet werden, wie der Studierende sein Thema inhaltlich eingegrenzt hat. Dann kommt die methodische Aufbereitung des Inhalts, d.h. auf wel-

che Art das Thema behandelt wird (praktisch und/oder theoretisch, empirisch oder rein literarisch). Ich möchte auch nachprüfen, inwiefern der Studierende von der Literatur Gebrauch macht: Die Untersuchung der Bibliographie gibt Auskunft über die gelesenen Quellen; durch Zitate und Paraphrasen kann man feststellen, ob der Bezug auf Forschungsarbeiten und Theorien präsent ist; dann möchte ich sehen, ob der Schreibende die Literatur auch kritisch liest. In einem nächsten Schritt will ich sehen, ob aus dem Text die sachliche Kompetenz des Schreibenden hervorgeht: Beherrscht der/die Schreibende das Thema? Ist er/sie selbstsicher? Oder ist eine gewisse Unsicherheit, z.B. durch sehr viele Zitate, sachliche Fehler, Widersprüche, Verallgemeinerungen und unnötige Wiederholungen zu spüren?

Beim **Textaufbau** möchte ich zuerst einmal bestimmte Textteile genauer unter die Lupe nehmen (Einleitung, Inhaltsverzeichnis und Schlusswort) und sehen, wie innerhalb dieser Teile die Struktur der Arbeit argumentiert wird. Die Untersuchung des Hauptteils erfolgt in einem nächsten Schritt. Dort soll die Gliederungsstruktur besonders gesichtet werden, um zu sehen, ob sich die Textteile logisch entwickeln oder, ob sie keiner so klaren Struktur folgen: Welche Gliederungssignale kommen vor? Schreiben die Studentinnen Zwischenkonklusionen? Treten Satzübergänge auf? Die weiteren Textteile (z.B. die Umtexte), die in den Arbeiten auch vorhanden sind, werden hier nicht ausdrücklich nochmals aufgeführt, da sie an anderen Stellen behandelt werden.

In einem nächsten Schritt möchte ich die Argumentation (über die ich auch an anderer Stelle dieser Arbeit spreche) und die Definitionen genauer unter die Lupe nehmen.

Bei der Kategorie **Sprache** werden Subjektivität, Einbeziehung des Lesers, Grammatik, Lexik und Stil besonders betrachtet. Bei Subjektivität will ich zuerst einmal sehen, wie subjektiv die Studierenden schreiben, da die französischen Ratgeber dieses dringend empfehlen. Die Subjektivität kommt z.B. durch bestimmte Personalpronomen zum Vorschein. Schwieriger feststellbar, aber sehr wichtig sind die Stellungnahmen der Schreibenden. In Erwägung zu ziehen ist auch der Bezug der Studierenden zu ihren Lesern, sozusagen die Einbeziehung des Lesers: Spricht der Studierende die Leser an? Stellt er ihnen Fragen? Mit welchen sprachlichen Mitteln schafft er es, die Leser zu steuern?

Bestimmte Bereiche der Grammatik werden überprüft: Satzbau, Konjunktionen, Tempus und Modus. Dies hilft dabei, Dynamik und Einheitlichkeit des Textes zu spüren. Einheitlichkeit werde ich auch beim Lexik suchen: Ist die Terminologie passend? Wie zahlreich ist das Erscheinen von Fachwörtern, Fremdwörtern, Synonymen usw. ? Auf Orthographie und Abkürzungen soll hierbei auch kurz eingegangen werden. Zum Schluss möchte ich besonderen Wert auf Stil legen. Es handelt sich hierbei um den Gebrauch von festen Wortverbindungen und rhetorischen Figuren. Werden sie richtig und logisch angewendet? Hat man sie erwartet? Wie häufig treten sie auf?

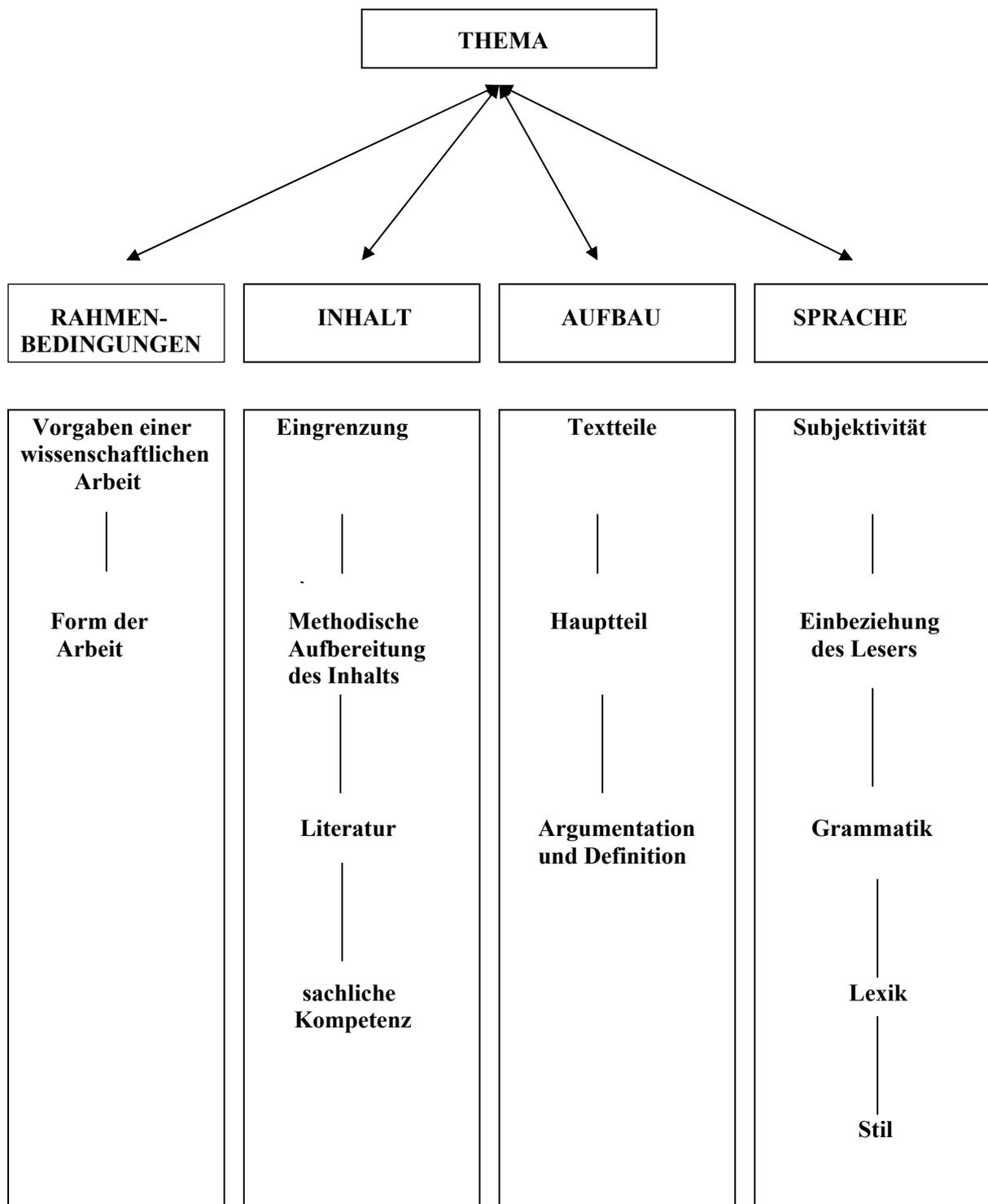


Abb. 10: Eigener Analyseraster der zu berücksichtigenden Komponenten beim Schreiben

5.1.3 Hypothesen

Wenn man die Anforderungen an französische Wissenschaftstexte in 3.3, den Überblick in 3.10 und die Ergebnisse der Umfrage über die Schwierigkeiten französischer Studierender beim Schreiben im Studium (3.11) zusammen betrachtet, kann man sich schon eine Vorstellung davon machen, welche Schwierigkeiten den Probandinnen beim Verfassen der Abschlussarbeit bevorstehen. Ich möchte im Folgenden aber auch die Aspekte erwähnen, die den Studentinnen aufgrund ihrer Erfahrungen mit unterschiedlichen Textsorten das Abfassen der Abschlussarbeit erleichtern.

Thema und Rahmenbedingungen

Die Formulierung des Hauptthemas soll nach französischem Geschmack kurz und präzise sein; dabei werden in größeren wissenschaftlichen Publikationen Nebentitel erwünscht, welche die Hauptüberschrift präzisieren. Eine positive Grundvoraussetzung für die Abschlussarbeit bildet die Tatsache, dass die Studierenden ihr Thema - nach Rücksprache mit ihrem Betreuer/ihrer Betreuerin - selbst wählen können.

Es ist durchaus möglich, dass die „*mémoires*“ von sehr unterschiedlicher Länge sind; es gibt nämlich diesbezüglich keine genauen Vorgaben.

Da die französischen Studierenden (zumindest noch in der Zeit, in der die Probandinnen von Angers ihre Abschlussarbeit geschrieben haben) wenig Erfahrung mit dem Computer hatten, ist damit zu rechnen, dass die äußere Form der Arbeit nicht sehr gelungen ist.

Inhalt

Französische Schüler oder später Studierende haben es gelernt, subjektiv zu schreiben (z.B. bei der *dissertation* und der Texterläuterung). Zu erwarten sind daher Abschlussarbeiten mit vielen eigenen Ideen, mit Hinweisen auf Parallelen und mit Beispielen. Die französische Tradition lässt einen nur mäßigen Gebrauch von Sekundärliteratur, aber eine Fülle von Zusatzinformationen, wie Anmerkungen, Fußnoten und Parenthesen erwarten (vgl. Sachtleber in 3.3).

Da die Franzosen schon in der letzten Schulklasse (*classe de terminale*) eine Einführung in die Philosophie erhalten und oft auf der Basis von philosophischen Texten Ideen entwickelt haben, darf ein etwas theoretischer bzw. hochgeistiger Anstrich nicht überraschen.

Aufbau

Aus 3.3.1 haben wir erfahren, dass eine Einleitung in Frankreich relativ frei strukturiert werden darf, wobei auch die Art des Themas eine große Rolle spielt.

Genauer weiß man aber über ihre übliche Länge (vier bis fünf Seiten für eine 100-120 Seiten lange Arbeit) und über ihre Struktur. So besteht eine Einleitung in Frankreich aus mindestens drei Abschnitten: (1) einer Fragestellung, (2) dem Stand der Forschung und (3) der Hypothese, zu der meistens die nicht behandelten Themen hinzukommen können (ebda). Diese drei Komponenten innerhalb einer eher kurzen Einleitung erwartet man also in den Arbeiten von Angers.

Das Inhaltsverzeichnis befindet sich mit Sicherheit am Ende der Arbeit, da es in französischen Büchern und auch in französischen wissenschaftlichen Publikationen so üblich ist. Das Inhaltsverzeichnis muss eine klare Strukturierung der Ideen bringen (vgl. Sachtleber in 3.3).

Ohne Kenntnis des jeweiligen Themas ist kaum vorauszusagen, welche von den drei in Frankreich üblichen Mustern für die Themenentfaltung (lineare, dichotomische und Struktur aus These/Synthese und Antithese) gewählt werden wird. Vermutlich ist sie jedoch deskriptiv und explikativ, die Abschlussarbeit im Ganzen degressiv aufgebaut; d.h. dass sich die Ideen etwa so entwickeln wie in einem Roman. Die Entwicklung der Textteile könnte durchaus logisch sein, weil in Frankreich darauf sehr viel Wert gelegt wird. Diese Struktur würde somit an die Methode erinnern, die für die Textsorte „Texterläuterung“ angewendet wird, d.h. eine systematische Darstellung der verschiedenen Ideen des gegebenen Textes, auf der dann die eigene Meinung aufbaut. Man erwartet zudem eine gute Verbindung durch gut ausgesuchte Textmarker.

Dem Schlusswort wird in Frankreich – überraschenderweise - nicht so viel Wert beigemessen wie in Deutschland. Die Ratgeberliteratur ist sich außerdem, was dessen Struktur angeht, nicht einig. Dies erklärt zum Teil, warum die französischen Befragten im Rahmen der in Siegen durchgeführten Studie (3.11) angegeben haben, beim Verfassen des Schlussworts Schwierigkeiten zu haben. Auf jeden Fall erwartet man also ein nach deutschem Geschmack zu kurzes Schlusswort.

Sprache

Da die *dissertation* diejenige Textsorte ist, welche die Franzosen am meisten geprägt hat, ist anzunehmen, dass die Abschlussarbeiten der Probanden viele Gemeinsamkeiten mit ihr haben und in einer eher flüssigen Sprache geschrieben sind. Der Bezug zum Leser (Lesersteuerung) wird zwar deutlich zu spüren sein; nur werden die Studentinnen eine gewisse Neutralität einhalten, indem sie z.B. selten die *Ich*-Form verwenden (vgl. Kocourek in 3.3).

Die Ansprüche an Grammatik und Orthographie sind in Frankreich – zumindest was die Muttersprache angeht - sehr hoch. Sicherlich werden die Verfasser der Abschlussarbeiten sich bemühen, diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Verschachtelte Sätze (lange Sätze mit zahlreichen Konjunktionen) könnten durchaus häufig auftreten (siehe 3.3), was aber nicht zur Folge haben muss, dass der Text unangenehm zu lesen ist.

Bei der Verbalisierung ihrer eigenen Erkenntnisse bzw. Ergebnisse erwartet man neben dem Präsens auch das deutsche Perfekt (weil dieses dem in Frankreich in diesen Fällen üblichen *passé composé* ähnelt).

In jeder französischen Textsorte ist der Stil sehr wichtig. Daher ist mit rhetorischen Figuren, einer besonders gepflegten Wortwahl und schönen Bildern zu rechnen. Fremdwörter hingegen werden seltener auftreten. Sicher bin ich mir auch mit der Behauptung, dass die Franzosen Texte schreiben wollen, die angenehm zu lesen sind. Ein Text muss aus französischer Sicht auch Emotionen wecken. Da die befragten französischen Studierenden in der Siegener Umfrage angegeben haben, beim Schreiben besonders mit dem sprachlichen Ausdruck Schwierigkeiten zu haben, bleibt offen, ob es hierin den Probandinnen von Angers besser gehen wird.

5.2 Angers

5.2.1 Das Umfeld

Die Probanden der vorliegenden Studie sind fortgeschrittene Studierende der Germanistik kurz vor dem Studiumsabschluss, deren Vorteile für eine Untersuchung auf der Hand liegen: Sie verfügen über komplexere Sprachkenntnisse und bieten reicheres Material als Anfänger. Natürlich weisen sie keine typischen Anfängerschwierigkeiten mehr auf.

Damit eine empirische Untersuchung Gewicht bekommt, muss eine gewisse Anzahl von Untersuchungsobjekten vorliegen. Da gab es aber Probleme: Die meisten französischen Universitäten⁵⁹ haben im dritten (*Licence*) bzw. im vierten Jahr (*Maîtrise*) der Germanistik weniger als 30 Studierende; außerdem besteht, wie schon erwähnt, die Möglichkeit, die Abschlussarbeit auch in französischer Sprache zu verfassen. Zudem liefern die Studierenden des gleichen Semesters erfahrungsgemäß ihre Arbeiten nicht alle zur selben Zeit ab. Erschwerend kommt hinzu, dass Abschlussarbeiten normalerweise nicht veröffentlicht werden, also nicht ohne Weiteres zugänglich sind. Ich selber habe mir die Bedingung gestellt, dass es unbedingt Arbeiten der gleichen Universität und etwa des gleichen Jahrgangs sein sollten, um sicher zu stellen, dass die betreffenden Studierenden unter etwa den gleichen Voraussetzungen Deutsch gelernt haben: mit den gleichen Lehrplänen schon in der Schule und mit den gleichen Büchern und Dozenten dann an der Universität.

⁵⁹ Elsass und Lothringen wurden von Anfang an ausgeschlossen, da sie durch ihre Geschichte und ihre noch gesprochenen Dialekte als Sonderfälle betrachtet werden können

Die Universität von Angers⁶⁰ habe ich gewählt, weil ich dort durch meine eigene Magisterarbeit bereits wertvolle Kontakte geknüpft hatte, v.a. mit Prof. Dr. M. Gandouly. Da sie eine mittelgroße Universität ist, nur einen verhältnismäßig geringen Anteil ausländischer Studierender hat und sich in West-Frankreich befindet, weit von der deutschen Grenze entfernt, kann sie als eine für Frankreich repräsentative Universität gelten.

Germanistik

Im Jahr 2000 zählte die Universität Angers 30 Studierende des ersten Jahres, 24 des zweiten, 43 des dritten und 26 des vierten Jahres des Germanistik-Studiums (im Fach Anglistik sind es – nebenbei bemerkt - viermal so viele). Im Jahr 2003 waren 23 im ersten Jahr, 11 im zweiten, 13 im dritten und 26 im vierten Jahr des Germanistik-Studiums eingeschrieben; im Fach Anglistik: 213 im ersten, 139 im zweiten, 136 im dritten und 89 im vierten Jahr!

Diese Statistiken zeigen, dass das Interesse an der deutschen Sprache gesunken und das an der englischen gestiegen ist.

Die große Mehrheit der Studierenden der Germanistik, besonders die Studentinnen, möchten den Lehrerberuf ergreifen; andere streben eine Übersetzer- bzw. Dolmetschertätigkeit oder einen Beruf mit internationalen Beziehungen an. Die Teilgebiete des Hauptstudiums (Literatur, Linguistik oder *civilisation*) werden mit etwa gleichem Anteil gewählt. Der Studiengang bietet den zukünftigen LehrerInnen im 2. Jahr als Wahlpflichtfach eine Einführung in die deutsche Sprache für die Primarstufe an. Diese hat eine gute Resonanz.

Die CAPES-Prüfung (vergleichbar mit dem 1. Staatsexamen), welche schon nach Erlangung der Licence (3. Universitätsjahr) gemacht werden kann, wird nicht in Angers durchgeführt, sondern an größeren Universitäten wie Rennes oder Nantes.

Pro Semester kommen etwa 10 deutsche Muttersprachler nach Angers im Rahmen von europäischen Programmen (Sokrates/Erasmus). Da die meisten von ihnen andere Fächer als Germanistik studieren, haben sie, laut Interview mit Frau Taylor, wenig Kontakt mit den französischen Germanisten. Die einzigen Kurse, in denen sie sich treffen können, sind die Übersetzungskurse. Was die mündliche Sprache angeht, haben die Studierenden die Möglichkeit, an einem deutsch-französischen Stammtisch teilzunehmen. Die schriftlichen Arbeiten der Studierenden von Angers werden bestimmt nicht von den Gaststudierenden aus Deutschland nachgesehen.

Es ist an dieser Stelle erwähnenswert, dass die Universität Angers jährlich ein dreisprachiges Kolloquium (französisch-deutsch-polnisch) anbietet, dessen gemeinsame Sprache Deutsch ist.

⁶⁰ Die Stadt Angers befindet sich in Westfrankreich in der Region 'Pays de la Loire' (*département*: 'Maine et Loire').

Aufenthalte im Ausland

Es ist den Germanistik-Studierenden frei gestellt, ins Ausland zu gehen oder nicht. Nur wenige Studierende wagen diesen Schritt vor der *Licence* (3. Jahr). Die Statistik zeigt dagegen, dass drei Viertel der Studierenden, welche die *Maîtrise* anstreben, dieses 4. Jahr im deutschsprachigen Raum verbringen. Die Dozenten unterstützen sie in dieser Richtung und helfen ihnen laut Prof. Taylor, z.B. mit einem DAAD-Stipendium eine Stelle als FremdsprachenassistentIn zu bekommen. Diejenigen Studierenden, die ihre *Maîtrise* in Deutschland verbringen, schreiben dort ihre Abschlussarbeit und müssen nur noch die Verteidigung ihrer Arbeit in Frankreich absolvieren (zusätzliche Kurse entfallen für sie).

Frau Prof. Taylor betonte während des Interviews die Wichtigkeit des Aufenthaltes im deutschsprachigen Raum: Wenn sie zurückkommen, seien die Studierenden reifer und hätten sehr viele Fortschritte in der deutschen Sprache gemacht.

Mit den in Kürze vorgesehenen Bachelor-Studiengängen sollen - wie übrigens schon innerhalb der LEA⁶¹-Studiengänge üblich - Aufenthalte im Ausland verbunden werden. Geplant ist, dass die Studierenden insgesamt 6 Monate im Ausland bleiben, z.B. dreimal 2 Monate während der Sommerferien (die Auslandsaufenthalte ersetzen nicht die Kurse in Angers).

5.2.2 Bibliothek der Universität Angers

Während meiner Besuche in Angers habe ich die Universitätsbibliothek sehr ausführlich gesichtet. Ich wollte zuerst sehen, welche Bücher in deutscher Sprache und für das Studium der Germanistik zugänglich sind, und in welcher Menge. Dann habe ich fächerübergreifend gesucht, welche Anleitungen bzw. Ratgeber für das wissenschaftliche Arbeiten vorhanden sind. Ich war insgesamt sehr positiv überrascht über die Anzahl und die Aktualität der Werke für die Germanistik. In der Zeitschriftenabteilung sind zwei Zeitungen und eine Zeitschrift in deutscher Sprache zugänglich: Die Zeit, die Universitätszeitung und der Spiegel.

Die Bibliothek hat außerdem ein übersichtliches Suchsystem, was das Auffinden der Schriften erleichtert. Positiv überrascht war ich auch zu sehen, dass es dort mehrere Computerräume gibt mit sogar sehr modernen Flachbildschirm-Computern! Die Bibliothek der Universität Angers ist - laut Frau Prof. Taylor - eine der größten Universitätsbibliotheken Frankreichs.

Da es mir nicht möglich war, die Probandinnen persönlich zu fragen, welche Quellen sie für ihre Abschlussarbeit zu Rate gezogen haben, entschloss ich mich, die wichtigsten Quellen der Universitätsbibliothek aufzulisten (siehe Anhang 7). Diese sind im Großteil diejenigen, die vom Lehrpersonal empfohlen werden. Es liegt außerdem nahe, dass die Studierenden Quellen aus der für sie bequem zu erreichenden Universitätsbibliothek von Angers verwendet haben.

⁶¹ Langues Etrangères Appliquées (vgl. 3.6.2)

Es folgt eine Liste der Bücher, die den Studierenden in der Universitätsbibliothek von Angers als Ratgeber dienen können. Alle haben einen Bezug zum wissenschaftlichen Arbeiten. Ich habe sie alphabetisch geordnet; sie befinden sich aber nicht alle an der gleichen Stelle, sondern sind verteilt auf die Abteilungen „deutsche Bücher“, „Linguistik“ oder „*Généralités/ commentaire composé*“ (Allgemeines/ Texterläuterung). Ich führe ausschließlich die neueste Ausgabe der einzelnen Werke auf:

1. BARIL, Denis (1972): *Techniques de l'expression écrites et orales*. Paris: Sirey-Dalloz [9^{ème} édition actualisée]
2. BAZIN, Jean-François (1969): *La technique du commentaire*. Paris: Chotard
3. BERGEZ, Daniel (2000): *L'explication de textes littéraires (pour examens et concours)*. Paris: Nathan [2^{ème} édition]
4. BERNIE, Jean-Claude (1993): *Raisonnement pour résumer*. Berne: Peter Lang
5. BEVILLE, Gilbert (1980): *L'expression écrite, image de l'entreprise*. Paris: Les éditions d'Organisation
6. BIANCONI André et Odile, VIDAL, André (1978): *Les techniques de l'expression écrite*. Paris: Edouard Privat, Ed.
7. BRUNEL, Moura (1998) : *Le commentaire de littérature générale et composé*. Paris: Armand Collin.
8. CHASSANG/ SENNINGER (1972): *La dissertation littéraire générale*. Paris: Hachette
9. CHISS, Jean-Louis, LAURENT, Jean-Paul, MEYER, Jean-Claude, RONIAN, Hélène, SCHNEULY, Bernard (1987) : *Apprendre/ Enseigner à produire des textes écrits*. Actes du 3^{ème} colloque international de didactique du français. Namur 09-1966. Bruxelles: De Boeck
10. COLSON, Jacques (1996): *Le dissertoire*. Paris: Bruxelles [5^{ème} édition]
11. ECO, Umberto (1992): *Come si fa una tesi di laurea*. Strumenti. Milano: Bompiani
12. ECKENSCHWILLER, Michèle (1994): *L'écrit universitaire*. Paris: Method'sup
13. GEOFFROY-FAGGIANELLI, Pierrette (1975): *Techniques de l'expression et de la communication*. Paris
14. LIEBER, Maria, POSSET, Jürgen (Hg.) (1988): *Texte schreiben im Germanistik-Studium*. München: Iudicum Verlag [Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik; Bd.7]
15. MACCHIO, Charles (1995) : *Savoir écrire un livre, un rapport, un mémoire*. De la pensée à l'écriture. Lyon [2^{ème} édition]
16. POENICKE, Klaus (1998): *Wie verfasst man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leitfaden vom ersten Studiensemester bis zur Promotion*. Mannheim: Dudenverlag
17. PORTMANN, Paul (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen einer fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer
18. SAÏDAH, Jean-Pierre (1993): *Savoir bien écrire*. Paris: Collection Le Livre de Poche Pratique
19. SARTOUT, Colette (1990): *De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel*. Paris: Edition d'organisation [Method'sup]

Abgesehen von den Büchern Nr. 11, 14, 16 und 17 sind alle in französischer Sprache geschrieben. Diese Bücher bereiten die Studierenden auf das Verfassen literarischer Texte, auf

bestimmte Textsorten (Texterläuterung, Zusammenfassung, *dissertation*), auf die Abschlussarbeit oder auf die Post-Studium-Prüfungen vor. Durch Anfragen bei den Buchhandlungen von Angers habe ich erfahren, dass die meistverkauften Bücher über Techniken einer wissenschaftlichen Arbeit die von Baril und Bazin sind.

Die drei Bücher in deutscher Sprache haben mich besonders interessiert: Das von Lieber und Posset herausgegebene Buch gibt zwar einen guten Einblick in das Schreiben in der Fremdsprache; jedoch werden dort die französischen Studierenden bestimmt nicht die Informationen finden, die sie für das Verfassen einer Arbeit brauchen. Das Gleiche gilt auch für Portmann. Der Ratgeber von Poenicke –übrigens in aktueller Ausgabe- ist also der einzige in deutscher Sprache, der Auskunft über die Techniken einer wissenschaftlichen Arbeit gibt.

5.2.3 Das Schreiben

Die Studierenden der Universität von Angers schreiben mittlerweile nach den neuen Regeln der deutschen Rechtschreibreform. Die Lehr- und Wörterbücher der Bibliothek sind entsprechend erneuert worden. Es scheinen aber nicht alle Dozenten diese Reform zu akzeptieren. Ich war erstaunt, von Frau Taylor zu erfahren, dass das Mündliche den Studierenden größere Probleme bereitet als das Schriftliche. Während die mündliche Beteiligung zu wünschen übrig lässt, seien die Germanistik-Studierenden im Schriftlichen sogar besser als ihre Kommilitonen der Englisch- und Spanisch-Abteilung. Eine weitere Überraschung war, dass viele französische Studierende sogar in ihrer Muttersprache beim Schreiben gewisse grammatische und orthographische Schwierigkeiten haben. Dies erklärt das große Angebot an Kursen für die Pflege der Muttersprache im Curriculum des Germanistik-Studiums (siehe 3.10).

Textsorten

Das Germanistik-Studium in Angers sieht viele schriftliche Arbeiten vor: u.a. Zusammenfassungen und Exposés. Die Textsorte, die am häufigsten und in allen Teilgebieten verlangt wird, ist die *fiche de lecture*. Es handelt sich hier um eine etwa fünf Seiten lange Zusammenfassung von gelesener Literatur. Die Dozenten erwarten dabei keine Analyse, sondern wollen nur nachprüfen, inwieweit sich die Studierenden mit der vorgesehenen Literatur befasst haben. Das Verfassen solcher „*fiches de lecture*“ ist ab dem 2. Studienjahr in jedem Teilgebiet und Semester obligatorisch. Die Studierenden erhalten diese Arbeiten stets korrigiert und benotet zurück.

Wissenschaftliches Schreiben

Wie an den meisten Universitäten Frankreichs, werden die Studierenden von Angers nicht planmäßig darauf vorbereitet, eine Abschlussarbeit zu schreiben. Zwar haben die Dozenten immer persönliche Ratschläge gegeben; ein entsprechender separater Kurs dafür wurde aber noch nicht angeboten. Man ist sich aber dieses Defizits bewusst: Es soll im Rahmen der in Kürze einzurichtenden Master-Studiengänge behoben werden.

Bis jetzt betreffen die Hinweise der Dozenten weniger den zu verwendenden Stil, sondern mehr den Aufbau der Arbeit. Sorgen machen in diesem Zusammenhang noch mangelnde Eigeninitiative und wenig Selbstständigkeit. Es bleibt offen, inwieweit diese Defizite auch an anderen französischen Hochschulen gesehen werden und ob sie bereits in den französischen allgemeinbildenden Schulen ihre Wurzeln haben. Jedenfalls werden sich mit den oben genannten neuen Kursen zur Vorbereitung auf die Abschlussarbeit formale Mängel beheben lassen wie unkomplette Bibliographien und Quellenangaben und die gezielte Anhäufung von Zitaten. Die ebenfalls beklagte mangelnde Eingrenzung des Themas und Unausgewogenheit zwischen Subjektivität und Objektivität beim Schreiben sind hingegen nicht so leicht zu behobende Schwierigkeiten.

Einleitung und Schluss der schriftlichen Arbeit wurden schon früh in Literaturkursen geübt und bereiten deswegen den Studierenden keine besonderen Schwierigkeiten.

5.2.4 Die Probanden

Art und Anzahl der Probanden

Von den sieben Probanden der Universität Angers sind zufällig alle weiblichen Geschlechts⁶². Es gab zwar auch männliche Absolventen, die zur selben Zeit eine Abschlussarbeit in Germanistik geschrieben haben, aber deren Arbeiten waren entweder nicht in der Universitätsbibliothek von Angers verfügbar oder sie waren in französischer Sprache verfasst.

Es ist schade, dass ich in dieser Untersuchung nur Frauen als Autoren berücksichtigen kann, denn es wäre reizvoll gewesen, geschlechtsspezifische Schwierigkeiten von männlichen und weiblichen Studierenden beim Verfassen solcher Arbeiten herauszufinden. Die Ergebnisse der Umfrage zum Thema „Schreiben im Studium“ (2.8) haben allerdings gezeigt, dass große Unterschiede nicht zu erwarten sind. Bekannt ist außerdem, dass sich Frauen viel mehr für Geisteswissenschaften und besonders für Fremdsprachen interessieren als Männer; sie bilden daher für meine Untersuchung die interessanteste Panelgruppe. Den Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Studierenden möchte ich trotzdem nicht ganz unterschlagen; ich drucke deswegen nachfolgend eine Statistik aus dem Sekretariat von Angers ab. Sie enthält – leider ohne absolute Zahlen – das prozentuale Verhältnis der Studenten und Studentinnen zu einan-

⁶² Daher werde ich ab jetzt nur noch von „Studentinnen“ und „Probandinnen“ sprechen.

der im 4. Studienjahr (*Maîtrise*) der Germanistik seit 1993, dem Jahr, in dem die erste Arbeit unserer Probandinnen abgegeben wurde.

Jahrgänge	Männer	Frauen
1993/1994	12%	88%
1994/1995	12,5%	87,5%
1995/1996	7%	93%
1996/1997	2%	98%
1997/1998	14%	86%
1998/1999	15%	85%
1999/2000	4%	96%
2000/2001	15%	85%
2001/2002	18%	82%
2002/2003	23%	77%

Tab.12: Prozentsatz der männlichen Studierenden im Vergleich zu den weiblichen im 4. Studienjahr der Germanistik

Ein weiterer Gesichtspunkt bei der Auswahl der Probanden war ihre Nationalität. So habe ich ausschließlich Versuchspersonen französischer Herkunft ausgesucht, unter denen sich auch keine Elsässerin oder Lothringerin befindet. Recherchen in den Archiven der Universität von Angers haben ergeben, dass sechs der sieben Studentinnen mindestens seit der *Licence* an der Universität Angers studierten; drei davon haben sogar ihr Studium an derselben Universität begonnen. Diese Information ist von Bedeutung, da sie Auskunft gibt über die benutzten Materialien, die besuchten Veranstaltungen und die Lernanforderungen. Im Laufe meiner Untersuchung erhalten die Probandinnen Buchstaben, um ihnen die Anonymität zu sichern.

Alter

Das Alter der Probanden könnte durchaus eine wichtige Rolle bei der Bewertung der Arbeiten spielen, z.B. weil ältere Studierende an ihrer Schule die deutsche Sprache mit anderen Methoden und Lehrbüchern und nach anderen Lehrplänen erworben haben als die jüngeren. Nur ist dieser Aspekt in unserem Fall kaum von Bedeutung. Denn zum Zeitpunkt ihrer Abschlussarbeit waren die Probanden alle zwischen 22 und 24 Jahre alt. Man kann also in diesem Punkt von einer homogenen Gruppe sprechen. Die Beendigung des Studiums mit 22 Jahren bedeutet übrigens in Frankreich eine perfekte Schul- und Universitätslaufbahn ohne Klassen- oder Semesterwiederholungen.

Niveau

Das Niveau unserer durchschnittlich 23 Jahre alten Probandinnen scheint also gut zu sein. Die Zensuren der jeweiligen Abschlussarbeiten, welche ich nach Rücksprache mit den Professoren der Universität Angers erfahren konnte, sind jedoch unterschiedlich: mittel bis sehr gut.

Natürlich ist eine subjektive Benotung nicht auszuschließen: Prüfer können verschieden streng bewerten oder unterschiedliche Kriterien bevorzugen (siehe dazu die empirische Untersuchung von Smith, V./ Stückler, J. 1992). Während didaktikorientierte Professoren eher auf die Struktur und die logische Entfaltung des Themas achten, legen vielleicht andere Professoren mehr Wert auf den Inhalt oder wieder andere auf die Fehlerfreiheit der Arbeit (siehe dazu Clyne 1991: 93). Frau Prof. Taylor selbst legt großen Wert auf die Selbstständigkeit der Studierenden während der einzelnen Arbeitsphasen des „mémoire“. Übrigens werden in Angers alle Studierenden ermutigt, ihre Arbeiten im Vorfeld von deutschen Muttersprachlern korrigieren zu lassen; selbst von der Korrektur könnten sie noch sehr viel profitieren.

Für eine Beurteilung des Niveaus der sieben Probandinnen im Fach Germanistik genügte mir allein die Zensur ihrer Abschlussarbeiten nicht. Deshalb habe ich in den Archiven der Universität Angers nachgeforscht, welche Zensuren die Studentinnen während ihres Studiums erhielten. Die folgende Tabelle (Tab. 13) ist zwar unkomplett, da einige Studentinnen später an die Universität gekommen sind und weil ich nicht alle Prüfungsergebnisse bekommen konnte, gibt aber schon einen Einblick in das individuelle Niveau⁶³.

Probandin	<i>Deug</i>	<i>Licence</i>	<i>Maîtrise</i>
A	15/ 20 11,5/ 20		17/20
B	16,5/20 15,5/20		17/20
C	-	7/20	14/20
D	-	17/20	16,5/20
E	-	-	13/20
F	12,5/ 20 11/ 20		15/20
G	-	11,5/ 20 12/ 20	- ⁶⁴

Tab. 13: Bewertung der Arbeiten der Studentinnen im Laufe ihres Studiums

Aufschlussreich ist auch zu erfahren, ob die Studentinnen in ihrer Schulzeit Deutsch als erste, zweite oder dritte Fremdsprache hatten: Während die Studentinnen C, D, E, F und G Deutsch als erste Fremdsprache gelernt haben, war Deutsch für A und B nach Englisch die zweite Fremdsprache. Erstaunlicherweise haben ausgerechnet diese beiden letztgenannten Studentinnen die besseren Zensuren in ihrer Abschlussarbeit bekommen!

⁶³ Im Unterschied zum deutschen Zensurensystem bedeuten in Frankreich 20 Punkte die bestmögliche Note.

⁶⁴ *Probandin G hat deshalb keine Note, weil sie ihre Arbeit nicht verteidigt hat. Die Gründe sind mir nicht bekannt. Es ist selten, dass Studierende im 4. Jahr des Studiums (Maîtrise) durchfallen, da sie im Laufe ihrer Arbeit gut betreut werden. Die Verteidigung der Arbeit ist eher eine Formalität und spielt fast nur eine Rolle, um die Auszeichnung zu bestimmen.*

Leider ist nicht mehr zu verifizieren, ob die Studentinnen zu einem Sprachaufenthalt in einem deutschsprachigen Land waren oder im Kontakt mit Muttersprachlern standen. Doch können wir davon ausgehen, dass sich die meisten entweder im Rahmen des Sokrates-Programms oder während der *Maîtrise* ein Jahr in Deutschland aufgehalten haben.

Eigentlich müsste man das Niveau der Studentinnen auch im Zusammenhang mit einer Art Rangfolge innerhalb der Germanistik-Abteilungen der französischen Universitäten sehen. Das würde aber hier zu weit führen, weil Hochschulbewertungen sehr komplex sind. Frau Prof. Taylor selbst hat im Interview vom 04.04.03 die Deutschabteilung und ihre Studierenden als gut eingestuft. Als qualitativ sehr gute Deutschabteilungen nannte sie die Nachbaruniversitäten von Nantes, Rennes und Paris.

5.2.5 Die Texte

Die Texte in Zahlen

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind, wie schon erwähnt, Abschlussarbeiten von französischen fortgeschrittenen Germanistik-Studentinnen. Die Textsorte „Abschlussarbeit“ habe ich bewusst gewählt,

- weil sie das Ende und eine Art Höhepunkt einer persönlichen sprachlichen Entwicklung ist,
- weil sie umfangreich genug ist, um einerseits die meisten Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens abzudecken und andererseits die Stärken und Schwächen eines Probanden ausgeglichen zu zeigen,
- weil sie durch die relativ lange Arbeitszeit und durch die frei verfügbaren Materialien und Hilfsmittel im Gegensatz zu einer Klausur jene Flüchtigkeits-, Orthographie- und Grammatikfehler reduziert, die ich im Rahmen meiner Arbeit für wenig relevant halte, und mit denen ich mich, wie schon an anderer Stelle betont, nicht auseinandersetzen wollte.

In Tabelle 14 habe ich die Anzahl der Seiten der 7 Abschlussarbeiten aufgeschlüsselt: getrennt nach der Seitenzahl bis einschließlich Schlusswort und der Zahl der Seiten, die auf das Schlusswort folgen.

Probandinnen	Anzahl der Seiten bis zum Schlusswort ⁶⁵	Seiten nach dem Schlusswort	Nebentexte nach dem Schlusswort	Gesamtanzahl der Seiten
A	105*	+ 23	Lit.: 6/ Abk.+Z.: 3/ z.M.: 14	128
B	152*	+ 40	Bilder: 36/ Lit.: 4	192
C	74	+ 10	Inh.: 7/ Lit.: 2/ Bio.: 1	84
D	199*	+ 30	z.M.: 13/ Abb.: 11/ Lit.: 6	229
E	59*	+ 13	z.M.: 11/ Lit.: 2	72
F	110*	+ 11	z.M.: 10/ Lit.: 1	116
G	62	+ 4	Lit.: 1/ Abk.: 1/ Inh.: 2	66

Tab. 14: Anzahl der Seiten der Arbeiten von Angers

Inh.: Inhaltsverzeichnis

Abk.: Abkürzungsverzeichnis

Abb.: Abbildungsverzeichnis

Lit.: Literaturverzeichnis

z. M.: zusätzliches Material

Bio.: Biographie

Abk.+Z.: Zeichen und Abkürzungen

Die Länge des eigentlichen Textes, also einschließlich Schlusswort, beträgt zwischen 59 (Probandin E) und 199 Seiten (Probandin D). Dies ergibt den Riesenunterschied von 140 Seiten zwischen der kürzesten und der längsten Arbeit. Die Gesamtanzahl der Seiten, also die, welche bei der Abgabe der Arbeit berücksichtigt wird, liegt zwischen 66 (diesmal Probandin G) und 229 Seiten (weiterhin Probandin D). Der Unterschied zwischen beiden Extremen beträgt 163 Seiten. Das ist und bleibt auch nach Erläuterungen erstaunlich. Als Erinnerung: Die übliche Seitenanzahl für eine Abschlussarbeit liegt zwischen 100 und 150 Seiten (siehe 3.3.1), wenn auch keine genauen Richtlinien festgelegt sind.

Es ist auch zu berücksichtigen, dass die ausgesuchten Themen und Fachrichtungen andere waren: Linguistik, Landeskunde oder Literatur. Selbstverständlich muss man auch berücksichtigen, dass der Computer (mit dem alle Arbeiten geschrieben wurden) bei der Seitenanzahl bestimmte Tricks erlaubt: Probandin A hat für ihre Arbeit z.B. einen größeren Schriftgrad als die anderen Studentinnen gewählt und immer (wie die Studentinnen D, E und F auch) 1,5-Zeilenabstand gelassen. Die Seitenanzahl allein sagt natürlich nichts aus über die Qualität der Arbeit, nur ist es erstaunlich, dass jemand nach einem Jahr eine Arbeit mit viel weniger als 100 Seiten abgibt.

Die Anzahl der Seiten nach dem Schlusswort differiert ebenfalls erheblich. Während Probandin G nur vier Seiten nach dem Schlusswort hat (eine Seite für das Literaturverzeichnis, eine Seite für das Abkürzungsverzeichnis und zwei Seiten für das Inhaltsverzeichnis), findet man bei Probandin B noch 40 Seiten (aber diese bestehen aus 36 Seiten mit Bildern, die einen direkten Bezug zum Thema haben, und vier Seiten Literaturverzeichnis).

Die Anzahl der Texte nach dem Schlusswort korrespondiert mit der Länge des Haupttextes: Die langen Arbeiten enthalten mehr Texte nach dem Schlusswort als die kürzeren. Diese Texte variieren in Inhalt und Anordnung. Während das Literaturverzeichnis in allen Arbeiten

⁶⁵ In fünf der sieben Arbeiten befindet sich das Inhaltsverzeichnis am Anfang. In dem Falle steht das Zeichen „*“. Dies ist ein überraschendes Ergebnis (siehe 3.3.2)

nach dem Schlusswort erscheint, bringt Probandin B dort auch Bilder, Probandin C eine Biographie und bringen die Probandinnen C und G das Inhaltsverzeichnis. Manchmal sind diese Nebentexte auch nicht nummeriert, so bei A und F.

Prüfungsaufgabe und Thema der Arbeiten

In der Studienordnung der Universität Angers steht, dass die Studierenden über ein Thema schreiben müssen, das sie zuvor mit einem betreuenden Professor abgestimmt haben. Die Wahl des Betreuers bleibt den Studierenden frei; nur räumte die Leiterin der Deutschabteilung ein, dass die Professoren oft diejenigen sind, die das Thema aussuchen. Eine zeitliche Abgrenzung gibt es zwar nicht, nur empfiehlt es sich, die Abschlussarbeit innerhalb eines akademischen Jahres zu schreiben. Die mündliche Verteidigung darf frühestens 9 Monate nach der offiziellen Festlegung des Themas stattfinden.

Je nachdem, wie sich die Studierenden spezialisiert haben, können die Abschlussarbeiten linguistischer, landeskundlicher oder literarischer Art sein. Einen linguistischen Gegenstand haben vier der von mir untersuchten Arbeiten, zwei betreffen die Landeskunde⁶⁶ und eine die Literatur.

Probandin	Titel der Abschlussarbeit	Fach
A	Die Entwicklung des Präfixes GE- im Mittelhochdeutschen	Linguistik
B	Tradition und Aktualität des Kölner Karnevals	Landeskunde
C	Anton Marty und die innere Sprachform	Linguistik
D	Trakls Lyrik und die expressionistische Kunst	Literatur
E	Abgrenzung der Bezeichnung „starkes Verb“ im Laufe der Sprachentwicklung.	Linguistik
F	Fremdsprachenunterricht in Österreich - dargestellt am Beispiel des Lehrbuches <i>tour d'horizon</i> -	Linguistik
G	Rathenau, Nationalismus und Internationalismus	Landeskunde

Tab. 15: Titel der Abschlussarbeiten

Von den Verfassern der vier linguistischen Arbeiten haben drei bei der gleichen Professorin geschrieben: die Probandinnen A, C und E:

- Probandin A befasst sich mit einem bestimmten Aspekt der mittelhochdeutschen Morphologie, dem Präfix 'ge-'. Nachdem die Studentin eine ausführliche Definition des Präfixes ge- gegeben hat, erklärt sie seine Entwicklung in der mittelhochdeutschen Periode. Es folgt eine Pilotstudie, die zeigt, wie die Autoren Kluge und Lexer das Präfix ge- in ihrem jeweiligen Wörterbuch eingestuft haben. Dann werden die Beziehungen zwischen dem nominalen und dem verbalen ge- aufgezeigt, mit dem Ziel herauszufinden, ob es einen allgemeinen Gebrauch des ge- gibt.

⁶⁶ Landeskunde ist meine eigene Übersetzung für das Fach *civilisation*. Es beinhaltet in Frankreich sowohl das Sozialleben, die Geschichte, die Erdkunde wie auch die Kunst eines Landes.

- Probandin C beschreibt die Theorie des Linguisten Anton Marty (1847-1914) über den Ursprung der Sprache. Zuerst gibt die Autorin die Meinung unterschiedlicher Forscher zu diesem Thema wieder, dann die von A. Marty selbst. Dann betrachtet sie das Problem der inneren Sprachform, insbesondere am Beispiel der Impersonalien. In diesem Punkt vergleicht sie A. Marty's Theorie mit der Theorie von Zemb.
- Probandin E schreibt über die Entwicklung des starken Verbs im Laufe der Sprachgeschichte (im Gotischen, Althochdeutschen, Mittelhochdeutschen, Frühneuhochdeutschen und in der Gegenwartssprache). Sie beschreibt die Hauptklassen der Verben in diesen jeweiligen Zeitperioden und gibt grammatikalische Hinweise und Beispiele für die starken Verben. Sie benutzt für das Althochdeutsche und das Mittelhochdeutsche ein Korpus, das aus 3 bis 4 Originaltexten besteht.
- Probandin F untersucht das Lehrbuch „*tour d'horizon*“, welches in vielen österreichischen Schulen im Französischunterricht verwendet wird. Da die Studentin selbst als Französischfremdsprachenassistentin in Österreich tätig war, ist die Arbeit sehr praxisorientiert. Für die Untersuchung des Lehrwerks verwendet sie folgende Methoden: eine landesweite Befragung der Lehrer, ein Gespräch mit der Hauptautorin von *tour d'horizon*, Hospitationsprotokolle und ihre eigene Erfahrung. Die Ergebnisse sind sehr positiv für das Lehrwerk, was Inhalt und Aufbau betrifft; nur der grammatikalische Teil sei verbesserungsbedürftig. Mit „*tour d'horizon*“ arbeiten Lehrer und Schüler gleichermaßen gerne: die Lehrer, weil es sinnvoll gestaltet ist und ihnen auch Freiheit im Unterricht lässt, die Schüler, weil sie sich damit identifizieren können.

Beide landeskundlichen Arbeiten wurden vom gleichen Professor betreut (B und G):

- Probandin B beschreibt ein typisches deutsches Ereignis: den Karneval von Köln. Nachdem die Studentin ausführlich über die historischen Wurzeln des Kölner Karnevals und dessen Entwicklung berichtet hat, erläutert sie seine Symbolik (Dreigestirn, Traditionskorps, Narrenvolk usw.). Auch mit der Rolle der Religion befasst sie sich. Dann unterscheidet sie zwischen den beiden Karnevals-Orten: im Saal und auf der Straße; dies tut sie stets anhand von historischen Anekdoten und Beispielen. Zum Schluss geht sie auf einen Widerspruch im Karneval ein, der aus dem scheinbaren Gegensatz zwischen Religion und Vergnügen besteht und welcher zu Missverständnissen bei Außenstehenden führen kann.
- Probandin G schreibt über das Leben des Industriellen und Politikers Walther Rathenau (1867-1922), schreibt also eine Art Biographie. Zu Beginn der Arbeit erfährt man, aus welchen Familienverhältnissen Rathenau stammt: aus einer wohlhabenden jüdischen Familie. Rathenau wird als begabter und vielseitiger Mensch dargestellt, dem die Geschicke Deutschlands am Herzen liegen. Dies erklärt seinen Einstieg in die Politik, zunächst als Mithelfer bei der Neugestaltung Deutschlands, dann als Außenminister. Sehr umstritten, besonders wegen der Unterzeichnung des Rapallo-Vertrags, wird er 1922 ermordet. Die Studentin betont am Ende ihrer Arbeit, Rathenau sei ein wichtiger Begründer der Europa-Politik gewesen.

Und die literarische Arbeit:

- Probandin D setzt die Werke des Dichters Georg Trakl (1887-1914) in Beziehung zum Expressionismus. Zuerst zeigt sie die thematischen Parallelen und Einflüsse, die in Trakls expressionistischer Lyrik und der expressionistischen darstellenden Kunst zu finden sind. Dann gibt sie Gegenbeispiele, welche zeigen, dass Trakl typische Themen des Expressionismus doch nicht behandelt und auch zu anderen literarischen und künstlerischen Richtungen neigt. Zum Schluss betont sie dann doch die Verwandtschaft von Trakls Lyrik mit der Malerei des Expressionismus z. B. mit dem gleichen Gebrauch der Farben in Malerei und Dichtung.

5.2.6 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden in Kapitel 6 nach den textgrammatikalischen Kategorien dargestellt, die in meinem Analyseraster (5.1.2) vorkommen: Thema und Rahmenbedingungen (6.1), Textinhalt (6.2), Textaufbau (6.3) und Sprache (6.4). Innerhalb jeder Kategorie gibt es drei bis fünf Unterkategorien, die sich wiederum in weitere Unterpunkte gliedern.

Damit die Leser meiner Arbeit einen direkten Eindruck von Sprache und Ausdrucksweise der Abschlussarbeiten der Studentinnen bekommt, werde ich dann die aussagekräftigsten und inhaltsreichsten Passagen wörtlich und unverändert wiedergeben. Daraus ergibt sich teilweise, was Interpunktion, Form, Inhalt und Grammatik betrifft, ein fehlerhaftes Korpus. Im Falle von inhaltlichen und grammatischen Fehlern habe ich zwar ein Sternchen „*“ vor das Zitat gesetzt, jedoch werde ich diese Fehler nicht näher erklären oder kritisieren.

Um die Arbeiten einerseits zuordnen zu können, andererseits die Anonymität der Autorinnen zu wahren, tragen sie die Buchstaben A bis G.

Die Qualität der sieben Arbeiten ist – sowohl dem Inhalt wie der Sprache nach – sehr unterschiedlich⁶⁷. Es wird vor allem auffallen, dass die Studentinnen ihre Sätze zunächst in französischer Sprache konzipiert und dann erst ins Deutsche übersetzt haben: Satzbau, Wortwahl und Sprachgefühl klingen französisch. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass solche fehlerhaften Sätze von Franzosen oder Frankophonen leichter verstanden werden als von denen, welche die französische Sprache nicht genug kennen. So habe ich als französische Muttersprachlerin zwar die Fehler in Grammatik und Satzbau bemerkt; der typisch französische Satzbau und manche unreflektierte Wortwahl haben jedoch keine Verständnisschwierigkeiten bei mir hervorgerufen.

Wegen der geringen Anzahl der untersuchten Arbeiten ist es schwierig, klare Ergebnisse zu erzielen; die Qualitätsunterschiede machen diese Aufgabe noch schwieriger. Im Großen und Ganzen kann man sagen, dass der Einfluss der Muttersprache im Schriftlichen insgesamt sehr stark zu spüren ist.

⁶⁷ Man vergleiche die Bewertungen dieser Arbeiten in Tab. 13.

6. Ergebnisse der Pilotstudie

6.1 Thema und Rahmenbedingungen

Wie im Modell der Abbildung 10 betont, sind Thema und Rahmenbedingungen zwar selbständige Aspekte des Schreibens, doch lassen sich in unserem Falle, wo die Inhalte der französischen Examensarbeiten den Lesern größtenteils bekannt sind, beide Komponenten gut zusammen in einem einzigen Kapitel darstellen. Dabei werden 6.1.1 das Thema, 6.1.2 und 6.1.3 die Rahmenbedingungen behandeln.

6.1.1 Haupttitel

Erste Begegnung mit dem Haupttitel

Der Autor sollte sich über die Formulierung des Haupttitels seiner Arbeit viele Gedanken machen, weil dieser den Lesern auf einen Blick Informationen über Fach, Textsorte, Textaufbau, Umfang und dadurch auch über Zeit und Lexik geben kann. Es ist allerdings denkbar, dass die Prüfer bei der Titelgebung behilflich sind, da selbst das Thema der Arbeit mit dem Prüfer abzusprechen ist (siehe 5.2.5).

Ich möchte hier anhand konkreter Beispiele aus den Arbeiten von Angers erklären, inwieweit der Haupttitel den Lesern Vorinformationen über die Arbeit liefert:

Der Titel der Probandin G Rathenau, Nationalismus und Internationalismus setzt zwar bei den Lesern ein wenig grundsätzliches historisches Vorwissen voraus, deutet dann aber mit dem bekannten Politikernamen „Rathenau“ auf Landeskunde hin. Zusammen mit den beiden entgegengesetzten politischen Richtungen „Nationalismus“ und „Internationalismus“ lässt das eine Biographie erwarten, die zwischen Extremen steht. Die Textsorte „Biographie“ wird einen chronologischen Aufbau des Textes fordern. Außerdem ist mit Fachwörtern aus dem historischen Bereich und mit einem hohen Anteil von Verbformen der Vergangenheitstempora zu rechnen.

Ebenfalls einen teilweise chronologischen Aufbau verraten die Titelteile „die Entwicklung“ bei der Probandin A, „Tradition und Aktualität“ bei B und „im Laufe der Sprachentwicklung“ bei E.

Abgesehen vom zweigeteilten Titel der Probandin F, welcher sofort ganz klare Auskünfte gibt (Fremdsprachenunterricht in Österreich - dargestellt am Beispiel des Lehrbuches *tour d'horizon*), bestehen alle behandelten Titel von Angers nur aus einem Satzteil. Es stellt sich hier natürlich die Standardfrage, wie umfangreich ein Haupttitel sein darf. Immerhin markiert z.B. die Probandin A mit Die Entwicklung des Präfixes GE- im Mittelhochdeutschen die Begrenzung der Arbeit auf den Aspekt der Grammatik und auf die Zeit des Mittelhochdeutschen. Ähnliches gilt bei der Probandin E: Abgrenzung der Bezeichnung „starkes Verb“ im Laufe

der Sprachentwicklung. Anders sind die Titel von B, C und D angelegt: Sie stellen zwei Hauptbegriffe bzw. eine Person und eine Fachrichtung zusammen: Tradition und Aktualität des Kölner Karnevals (B), Anton Marty und die innere Sprachform (C), Trakls Lyrik und die expressionistische Kunst (D). Dies wird mindestens in den Arbeiten B und D auf einen gegenüberstellenden Vergleich hinauslaufen.

Wenn man den Titel kritisch liest, wird man sich auch fragen, ob er für eine Abschlussarbeit und für die zur Verfügung stehende Zeit angemessen ist. Dabei habe ich selbst – was die erste Frage angeht - eine Überraschung erlebt. Den Titel Tradition und Aktualität des Kölner Karnevals konnte ich auf den ersten Blick nicht ernst nehmen. Diesen ersten negativen Eindruck haben dann auch die zahlreichen Fotos im Anhang dieser Arbeit noch verstärkt. Doch musste ich während der Lektüre meine Meinung bald ändern, da die Probandin B die Thematik doch sehr wissenschaftlich und in ausgezeichneter Art und Weise behandelt hat.

Was die Frage des Zeitrahmens angeht, dürften alle Themen von Angers ungefähr den gleichen Aufwand erforderlich gemacht haben.

Bewertung des Haupttitels nach Lesen der Arbeit

Erst nach der Lektüre einer Arbeit kann man feststellen, ob der Titel tatsächlich dem Inhalt entspricht, oder umgekehrt, ob die Autorin wirklich den richtigen Haupttitel gewählt hat. Um diesen Aspekt beim Lesen der Arbeiten immer im Auge zu behalten, habe ich in meinem Analyseraster (Abb. 10) das Thema oberhalb der weiteren Merkmale platziert und durch Pfeile dessen notwendige Beziehungen zu den weiteren Merkmalen deutlich gemacht. So konnte es mir z.B. nicht entgehen, dass bei der Arbeit C die Ankündigung, sich auf Anton Marty und die innere Sprachform zu konzentrieren, nicht der Ausarbeitung entspricht: Die Schreibende behandelt andere Bereiche von Martys Linguistik (Ursprung der Sprache und Impersonalien) mit dem gleichen Gewicht; auch beschreibt sie eingehend die Meinungen zahlreicher anderer Forscher. Diese Arbeit C ist allerdings die einzige, bei der ich mangelnde Übereinstimmung zwischen Titel und Inhalt feststellen musste.

Bei der Wahl des Themas ist aber auch noch ein anderer Gesichtspunkt von Bedeutung: eine gewisse Identifizierung des Autors mit seinem Thema. Es war deutlich zu spüren, welche Studentinnen sich ein Thema ausgesucht hatten, das ihnen gut lag: vor allem B, D und F.

6.1.2 Vorgaben einer wissenschaftlichen Arbeit

Die Vorgaben einer Abschlussarbeit sollten für alle Studierenden etwa gleich sein: Sie haben als Motivation den Wunsch, für ihre Arbeit mindestens eine so gute Zensur zu erhalten, dass sie das Studium abschließen können. Sie haben beim Schreiben im Prinzip nur die von ihnen

ausgewählte Prüfungsperson vor Auge; daraus ergibt sich auch, dass sie ein hohes Fachwissen voraussetzen dürfen und nicht mit fachunkundigen Lesern zu rechnen brauchen. Allen Prüflingen stehen die gleiche Zeit bis zur Abgabe der Arbeit (mehr darüber in 5.2.5) und die gleichen Hilfsmittel (mehr darüber in 4.2.4) zur Verfügung.

Weitere Aspekte für Vorgaben einer wissenschaftlichen Arbeit habe ich bereits in den oben genannten Kapiteln ausführlich beschrieben.

6.1.3 Form der Arbeit

Informationen auf dem Deckblatt

Alle Studentinnen haben auf das Deckblatt die notwendigen und üblichen Informationen in zwar unterschiedlicher, aber durchaus korrekter Weise geschrieben: Titel der Arbeit, ihren Vor- und Nachnamen, den Namen des Prüfers, die Universität und den Fachbereich (*UFR de Lettres, Langues et Sciences Humaines*). Nicht einig waren sich die Studentinnen, ob sie den Jahrgang der Arbeit (A, C und E) oder das Datum der Abgabe (B, D, F und G) vermerken sollten.

Layout

Das Layout der Arbeit ist keine Nebensache! Es ist nämlich das, was die prüfende Person ständig vor Augen hat. Dazu gehören vor allem Darstellungsform, Textgestaltung und -anordnung und auch der Seitenumfang (siehe dazu 5.2.5).

Das äußere Erscheinungsbild aller Abschlussarbeiten wird vom üblichen Plastikumschlag und dem farbigen, dickeren Papier des Deckblattes geprägt. Von der Möglichkeit, durch ein farbiges Papier den Anhang vom Hauptteil zu trennen, hat nur die Kandidatin F Gebrauch gemacht.

Tatsächlich fallen die Verbesserungen grammatischer und lexikalischer Fehler, falscher Satzordnungen, die bei E und G von Hand vorgenommen worden sind, sofort auf. Zum Beispiel: In dieser Hinsicht wird festgelegt, dass unregelmäßige Verben ~~sind~~ Verben, die in ihrer grammatischen Flexion irgendeine Unregelmäßigkeit zeigen, und dass einige Verben nur scheinbar unregelmäßig sind. (E: 6)/ Konsonanten (E: 15)/ RATHENEAU (G: Deckblatt).

Entschuldigend ist zu bemerken, dass in Frankreich der Buchstabenapparat der Schreibmaschinen nicht immer die deutschen Umlaute und das „ß“ enthält. So gab es hier gewiss zusätzliche Schwierigkeiten zu überwinden, was zu Altertümlichkeiten wie dem „sz“ führen konnte.

Bei G findet man neben zahlreichen Tippfehlern ungeschickte Darstellungsformen, wie z.B. einen Punkt oder ein Komma am Anfang einer Zeile (G: 33), bei E unnötige Abstände innerhalb eines Satzes, welche durch einen handgemalten Pfeil verbessert werden:

* Im Präteritum wird das Passiv mit Hilfe der Hilfsverben *wisan* oder *wairpan* und des

Partizips D

Präteritum gebildet. (E: 7)

6.2 Textinhalt

6.2.1 Eingrenzung

Bestimmung und Eingrenzung

Eine Schwierigkeit für Studierende ist, das gewählte Thema inhaltlich sinnvoll einzugrenzen. Oft stehen die Betreuer solcher Abschlussarbeiten den Studierenden bei der Abgrenzung des Themas zur Seite, um zu vermeiden, dass Prüflinge Sinnwidrigkeiten begehen oder ein Thema falsch entwickeln. Die Betreuer achten besonders darauf, wenn sie selber das Thema vorgeschlagen haben. Auch wenn der Fremdeinfluss bei der Eingrenzung des Themas nicht auszuschließen ist, bleibt natürlich ein gewisses Maß an Eigenleistung vorhanden.

Frank (1998: 62) sieht mindestens 10 Möglichkeiten der Eingrenzung vor, welche miteinander kombinierbar sind: zeitliche, geographische, nach Institutionen, nach Personengruppen, nach Quellen, nach Personen, nach Disziplingesichtspunkten, nach Theorieansätzen und Erklärungskonzepten, nach Vertreterinnen und Vertretern eines Theorie- bzw. Erklärungsansatzes und nach ausgewählten Aspekten. Die Kombination „zeitliche Begrenzung/ Disziplingesichtspunkt“ findet man bei A (Mittelhochdeutsch/das Präfix *ge-*), bei D (um den ersten Weltkrieg/Expressionismus) und bei G (Rathenaus Lebenszeit/politische Hintergründe). Eine geographische Begrenzung mit Disziplingesichtspunkt kombinieren B (Stadt Köln/Karneval) und F (Österreich/Lehrbücher).

Eine Eingrenzung ihres Themas kündigt Probandin C zwar im Titel an, hält sich aber – wie ich schon vorher erwähnte - im Verlauf der Arbeit nicht daran: Sie untersucht drei linguistische Gebiete statt nur eines und stellt dazu nicht nur die Meinung von Marty dar. Der Studentin A ist die zeitliche Begrenzung nicht ganz gelungen: Sie beschäftigt sich nicht nur mit dem Mittelhochdeutschen, sondern bezieht sich zu oft auch auf das Alt- und Neuhochdeutsche, also mit der Entwicklung.

Die Arbeit der Studentin E ist ziemlich breit gefächert: Es geht dort zwar in erster Linie um die starken Verben, nur bekommt man auch Exkurse zu den schwachen Verben und den weiteren Verbklassen zu lesen. Wie angekündigt, untersucht die Studentin diese starken Verben im Laufe der unterschiedlichen Perioden: Gotik, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch.

Als Gegenbeispiele begrenzen Studentinnen B und F ihre Forschungsarbeiten, wie im Titel mitgeteilt, jeweils nur auf die Stadt Köln (Karneval in Köln) bzw. auf Österreich (österreichi-

sche Lehrpläne) und kommen damit gut zurecht. Kann man daraus schließen, dass eine örtliche Beschränkung die am einfachsten zu bearbeitende ist?

Abgrenzung

Die Einleitung gibt zwar Auskunft über die im Rahmen des Themas behandelten Sachgebiete, aber sie kann auch verraten, welche Themen aus welchen Gründen nicht berücksichtigt werden. Dort kann die schreibende Person zudem erläutern, wo ihr Thema innerhalb der Gesamthematik angesiedelt ist. Im letzten Satz ihrer Einleitung kündigt Probandin E an, dass sie die Modalverben nicht berücksichtigen wird:

Trotz ihrer unregelmäßigen Flexion werden die Modalverben (mhd.*weiz,kann,darf,sol* oder *sal,mac,moz wile,touc* «es hilft»(heute verschwunden),*gan*«ich gönne»(verschwunden),und *tar* «ich wage»(auch verschwunden) in dieser Arbeit nicht behandelt (E: 6).

Eine solche Einschränkung erscheint manchmal auch im Schlusswort und kann dadurch einen „Berichtigungscharakter“ bekommen; es ist also ein Ausblick. Dies ist der Fall in den Arbeiten der Probandin D über Trakls Lyrik und Expressionismus und der Studentin F über die österreichischen Lehrwerke. Probandin D räumt im Schlusswort ein, Trakls Einstellung zu den anderen Kunstbewegungen nicht ausführlich untersucht zu haben, und gibt dafür folgende Erklärung: Nicht, daß dieses Thema uninteressant ist, aber es wäre ein Thema für sich selbst, und dessen ausführliche Untersuchung würde aus dem Rahmen einer Magisterarbeit geraten. (D: 199). Anschließend nennt sie Aspekte, die weitere Untersuchungen wert wären. Solche Erkenntnisse und Anregungen hinterlassen meist einen positiven Eindruck in einer Arbeit. Studentin F schreibt: Die Analysen dieser Arbeit beziehen sich jedoch nur auf das Lehrbuch *Tour d'horizon* und haben keinen allgemeinen Charakter. Alle in Österreich verwendeten Französischlehrwerke zu untersuchen wäre zu umfangreich im Rahmen dieser Arbeit gewesen. (F: 107). Es folgt eine weitere Begründung für diese Eingrenzung: Die großen Marktanteile, die *Tour d'horizon* in den österreichischen Schulen nimmt, und seine Besonderheit, daß es von Österreichern geschrieben wurde, berechtigen die Wahl dieses Lehrwerkes als Schwerpunkt dieser Studie. (ebd.). In den Arbeiten D wie F treten die Begrenzungen also zwar erst im Schlusswort auf, jedoch haben sind sie geschickt begründet.

Solche Ankündigungen, auf welche Aspekte sie nicht eingehen wollen oder können, finden sich nicht selten in den Arbeiten der Studentinnen, z.B.: Es gibt noch anderen Kombinationen, die aber hier nicht erwähnt werden, da sie nicht von großer Bedeutung sind. (F: 19). Manchmal fehlt die Begründung, wie bei Probandin A, die ein bestimmtes Gebiet der Grammatik unberücksichtigt lassen will: Die Nomina umfassen die Substantive und die Adjektive, jedoch werden hier nur die Substantive behandelt. (A: 27) und weiter *Wie schon auf Seite 27 festgelegt wurde, werden Adjektive nicht in dieser Arbeit behandelt, weshalb hier die Adjektivabstraktum keine Einstufung bilden. (A: 49).

6.2.2 Methodische Aufbereitung des Themas

Die sieben Examensarbeiten sind linguistisch, literarisch oder landeskundlich orientiert und betreffen sehr unterschiedliche Themen, was nahe legt, dass sich auch die methodische Aufbereitung unterscheiden werden, z.B. überwiegend praktisch und/oder theoretisch oder empirisch.

Alle Abschlussarbeiten haben ihren unbezweifelbaren Anteil an theoretischer Grundlage, weil alle Studentinnen Theorien bzw. Primär- und Sekundärliteratur einbeziehen. Nur wirken einige abstrakter bzw. trockener als andere, was übrigens oft auf das Thema zurückzuführen ist, so z.B. in der Arbeit C über Anton Marty, in der tatsächlich nur Thesen und Theorien dargestellt werden. Die Arbeiten B und D sind dagegen persönlicher, denn sie basieren auf persönlicher Erfahrung. Der *mémoire* G wirkt sehr konkret, da die Autorin sich stets auf historische Quellen bezieht.

Die Arbeiten A, E und F sind die einzigen mit vergleichendem Charakter. Probandin A untersucht, nach einem theoretischen Teil, wie das Präfix *ge-* im Mittelhochdeutschen Handwörterbuch von Lexer und im Etymologischen Wörterbuch von Kluge eingestuft wird. Ihr Korpus besteht also aus den Wörtern, die mit dem Präfix *ge-* beginnen. Die empirische Untersuchung bildet zwar den Kern ihrer Forschung, nur gibt die Autorin wenig Auskunft über ihre Kriterien der Auswertung. Ebenso wenig Informationen erhält man von Probandin E über ihre Methode bei der Auswahl und Analyse ihrer neun Texte. Die einzigen Hinweise auf Methode und Quelle findet man in der Einleitung

*Die Bezeichnung «starkes Verb» wird [...] mit Hilfe entsprechender Texte illustriert. Die Texten wurden aus den Büchern von HERBERT PENZL ausgezogen, und damit die Arbeit wirklich interessant wird, wurden sie natürlich nicht aus den Verben behandelnden Kapitel ausgezogen. (E: 5)

und im Text

*Damit man einige Beispiele vor die Augen hat, wurden vier ganz verschiedene Texte gewählt und analysiert. (E: 20).

Dabei wäre es wünschenswert zu erfahren, nach welchen Kriterien die Autorin vorgegangen ist, warum sie alle ihre Texte aus dem gleichen Buch entnommen hat usw.

Studentin F beschreibt dagegen sehr ausführlich die von ihr verwendeten Grundlagen für die Bewertung der Lehrbuchreihe *Tour d'horizon*: an die Französischlehrer in Österreich versandte Fragebögen, Hospitationsprotokolle von Französischunterrichtsstunden, Notizen über eigene Erfahrungen mit diesen Lehrwerken. Von ihren 120 Fragebögen sind 82 ausgefüllt zurückgekommen. Einige Antworten des Fragebogens sind, laut F, durch ein Informatikauswertungsprogramm bewertet worden, die anderen wohl manuell. Die Ergebnisse sind in Prozentzahlen ausgedrückt. Die Arbeit F wirkt schon durch die methodische Aufbereitung des Themas sehr hochwertig und hat mit Sicherheit sehr viel Zeit in Anspruch genommen.

6.2.3 Literatur

Bibliographie

Die Bibliographie gibt Auskunft über die verwendeten Quellen. Alle Studentinnen haben gegen Ende ihrer Abschlussarbeit eine alphabetische Bibliographie angelegt: die Probandinnen A und G direkt nach dem Schlusswort, B, D, E und F nach dem Anhang und C am Schluss zwischen Inhaltsverzeichnis und einer Biographie vom Anton Marty. Dieser Teil der Arbeit wird in D und E „Bibliographie“ genannt, in B, C, F und G „Literaturverzeichnis“ und in A „Quellenverzeichnis“. Abgesehen von A, B und F, welche die Werke alphabetisch geordnet haben, haben alle Studentinnen ihre Quellen genau klassifiziert. Die Unterteilung nach Primär-, Sekundärliteratur und anderen Kategorien zeigt, dass die entsprechende Differenzierung kein Problem war. So sind folgende Aufteilungen zu finden:

- (C: 82-83): I. von Anton Marty II. von den anderen Autoren
- (D: 225-229): 1. Primärliteratur 2. Sekundärliteratur
- (E: 71-72): Das Gotische Althochdeutsche Sprache Mittelhochdeutsche Sprache
Frühneuhochdeutsche Sprache Gegenwartssprache anderes benutzte Material
- (G: 63): 1. Rathenaus Werke Rathenaus Artikel Andere Werke

Die Anzahl der in der Bibliographie angegebenen Quellen (ob Werke oder Artikel) variiert zwischen 14 und 41, was ein großer Unterschied ist. Es ist jedoch besser, wenige, aber wichtige Werke anzugeben, als zu viele, die gar nicht richtig untersucht worden sind. Artikel spielen insgesamt keine so große Rolle. Bei den sechs Artikeln in B handelt es sich um jeweils drei Artikel aus den lokalen Zeitungen *Express* und *Kölner Stadt-Anzeiger*.

	A	B	C	D	E	F	G
Werke	33	35	13	37	16	14	16
Artikel	-	6	2	2	-	-	4
Insgesamt	33	41	15	39	16	14	20

Tab. 16: Anzahl der angegebenen Quellen

Probandin A hat sowohl mit relativ neu erschienenen Büchern als auch mit sehr alten Werken (der Primärliteratur) gearbeitet. Die neuesten sind von 1994 (hier muss daran erinnert werden, dass die Abschlussarbeit 1996/1997 geschrieben wurde), das älteste Buch ist von 1886. Die zu Rate gezogene Literatur besteht erwartungsgemäß aus Wörterbüchern der deutschen bzw. mittelhochdeutschen Sprache, aus althochdeutschen Grammatiken und aus Werken zur Sprachgeschichte. Von den 33 angegebenen Quellen sind zwei in Frankreich erschienen.

Die neueste Quelle der Studentin B ist von 1997, die älteste von 1953. Die von Studentin B angegebene Literatur entspricht genau den Erwartungen, die man mit dem Thema verbindet. Außer 3 Titeln in französischer Sprache sind alle ihre Titel entweder in Hochdeutsch oder im Kölschen Dialekt geschrieben.

Aus den Jahrgängen der benutzten Quellen der Studentin C geht hervor, dass die Studentin nicht die aktuellsten Quellen zu Rate gezogen hat, da das neueste Buch in ihrer Quellenangabe von 1989 ist. Die von der Autorin zu Hand genommenen Quellen sind größtenteils Primärliteratur aus dem 19. Jahrhundert (das älteste stammt vom 1879) oder vom Anfang des 20. Jahrhunderts. Von den 15 angegebenen Büchern sind sogar 11 von Anton Marty selbst, darunter seine wichtigsten Forschungsarbeiten. Von den vier übrigen Quellen sind zwei in Frankreich erschienen.

Probandin D arbeitet mit Büchern aus den 50er bis zu den 90er Jahren (die neuesten sind von 1994). Die meisten betreffen natürlich den Expressionismus (das älteste Buch aus dem Jahre 1919 heißt einfach *Expressionismus*) und Georg Trakl. In der Bibliographie sind vier Bücher in französischer Sprache angegeben, darunter die Übersetzung der Gesamtwerke Trakls: *Oeuvres complètes. Traduit de l'allemand par Marc Petit et Jean-Claude Schneider.*

Die genaue Aufteilung der Bücher nach zeitlichen Perioden fällt bei Probandin E besonders auf. Darunter sind Standardwerke. Die neuesten Bücher sind aus dem Jahre 1995, das älteste von 1942 (*manuel de la langue gothique*). Es mag erstaunen, dass drei der insgesamt 14 Werke der englischen Sprachgeschichte gewidmet sind: *Manuel de l'anglais du Moyen-âge*, **Memento de phonétique anglaise*, *Histoire de la langue anglaise*. Im Gegensatz zu den anderen Studentinnen verwendet Probandin E genau so viele Bücher in französischer wie in deutscher Sprache (jeweils sieben).

Das Literaturverzeichnis der Probandin F enthält hauptsächlich neue Quellen (von 1978 bis 1996), was auch zu erwarten war, weil das Thema sehr aktuell ist. Die Quellen bestehen z.B. aus Lehrplänen und Schulunterrichtsgesetzen. Im Text findet man auch Quellen, die leider im Literaturverzeichnis nicht mehr auftreten. Insgesamt gibt es vier Quellen in französischer Sprache.

Die Bibliographie von Probandin G ist sehr gut strukturiert. Sie verwendet 11 Bücher und 4 Artikel von Rathenau. Damit hat sie seine wichtigsten Werke genannt. Die weitere Literatur befasst sich mit der Person Rathenaus oder der deutschen Politik. Daher stammen natürlich die meisten Quellen vom Anfang des 20. Jahrhunderts (die älteste ist von 1912). Die neueste von 1988 ist eine Biographie Rathenaus. Es war zu erwarten, dass alle Quellen in deutscher Sprache geschrieben sind.

Die Technik des Bibliographierens ist fast einheitlich. Die einzigen Unstimmigkeiten sind bei F zu finden, weil sie zweimal vergessen hat, das Erscheinungsdatum anzugeben und bei G,

weil sie den Verlag überall, nur nicht bei der Primärliteratur genannt und die Seitenanzahl der Artikel von Rathenau in den unterschiedlichen Zeitungen nicht genau angegeben hat.

Zitate und Paraphrasen

Aus Zitaten und Paraphrasen können die Leser entnehmen, inwieweit ein Autor mit Forschung und Theorie seines wissenschaftlichen Gegenstandes aus der konsultierten Literatur vertraut ist. Qualitativ und quantitativ sollten Zitate und Paraphrasen in einem ausgewogenen Verhältnis zum Eigenbeitrag des Schreibenden stehen. Dies ist bei C und G nicht der Fall. Beide Studentinnen zitieren so oft aus der Primär- und Sekundärliteratur, dass der Eigenbeitrag eindeutig zu kurz gerät: in Arbeit G 69mal (davon 43mal Rathenau selbst und 26mal über ihn); darunter ist sogar ein eineinhalbseitiges Zitat. Auch Probandin C zitiert sehr lange, und zwar meistens aus dem gleichen Buch, ihrem Hauptbezugswerk. Lange Zitate sind nicht nur ein Charakteristikum der meisten Arbeiten von Angers, sondern auch von vielen anderen, in einer Fremdsprache geschriebenen Arbeiten, da somit das Risiko grammatikalischer und lexikalischer Fehler zumindest in diesen Textstücken ausgeschlossen ist.

Aus G sei ein Beispiel gegeben, das im Originaltext 12 Zeilen lang ist: „Mehr als ein Jahrzehnt hindurch reichte die Arbeitszeit Rathenaus und seiner Mitarbeiter“, sagte Riedler, „von früh morgens bis spät in die Nacht, mit einer halbstündigen Unterbrechung für das Mittagbrot. Bei Tisch wurden die geschäftlichen Angelegenheiten weiter besprochen, abends Betriebe besichtigt; über Nacht wurde Arbeit mit nach Haus genommen und auch Sonntags gearbeitet, denn am Sonntag ist man ungestört (...) Rathenau hat sich Jahrzehntlang kaum einen freien Nachmittag gegönnt; seine Erholung lag eigentlich nur im Wechsel der Arbeit, Erholung und Zeitvertreib waren ihm fremd, und nur dem Zwange gehorchend unterbrach er die Arbeit.“⁴ (G: 4-5)

In den Arbeiten A, D und F kann man das Verhältnis zwischen Eigen- und Fremdbeitrag noch als ausgewogen ansehen. Auch gehen diese Studentinnen in korrekter Weise mit der Literatur um: Sie leiten die Zitate ein und belegen sie anschließend. Bei A ist schon wegen des Themas die Bezugnahme auf viele Quellen unvermeidlich. Im Folgenden nennt sie diese Quellen: Die Bildung eines Korpus erfordert Quellen, d.h. entweder Texte oder Wörterbücher. Dieser Arbeit dienen zwei Wörterbücher: das Etymologische Wörterbuch von F. Kluge und das Mittelhochdeutsche Handwörterbuch von M. Lexer. (A: 39) Logischerweise kann man die vielen Beispiele, die sie den Wörterbüchern entnimmt, nicht Zitate nennen; die Arbeit A kommt also fast ohne Zitate aus.

Besonders gut eingeführte Zitate findet man bei B, sie werden meistens in den Text integriert, was diesem eine gewisse Flüssigkeit verleiht. Die Quellenangaben befinden sich dann in Fußnoten: Der Historiker Dr. Max-Leo Schwering, der lange Jahre Abteilungsdirektor im Kölnischen Stadtmuseum und dort für Fragen des Brauchtums zuständig war, sieht in dieser Äußerung einen tiefen Sinn: »*Der Prinz war seinem Ursprung nach eine Konzession an Preußen.*«²⁰ (B: 62)

Unnötige Zitate, welche keine besonderen Informationen bieten, lassen sich natürlich auch in den Arbeiten finden, so z.B.: J. Grimm erfaßt damit die sogenannten "hochdeutschen" Stammesdialekte, welche die 2. Lautverschiebung mitgemacht haben und zwar "vom siebenten bis ins zwölfte Jahrhundert" (6). (A: 6). Unnötig ist dieses Zitat deshalb, weil diese wenigen Wörter ohne Urheberchaftsrisiko ganz normal in den Text hätten integriert werden dürfen. In C findet sich folgender Satz W. V. Humboldts: * "Die Sprache", sagt darum W. von Humboldt, "entspringt aus einer Tiefe der Menschheit, welche überall verbietet, sie als ein eigentümliches Werk und als eine Schöpfung der Völker zu betrachten. (...), sondern eine ihnen durch ihr inneres Geschick zugefallene Gabe."⁽³⁾ (C: 5) Nur ist dieser Satz nicht (mit einem entsprechenden Vermerk) aus W. v. Humboldt zitiert, sondern aus Marty.

Es finden sich in E überraschenderweise keine Zitate aus der Sekundärliteratur, obwohl die Studentin in der Bibliographie 16 Werke angibt. Statt dessen erscheint dort eine Unmenge an Texten aus der Primärliteratur. Ihre wenigen eigenen Thesen stützen sich also nicht auf andere Forschungsarbeiten.

Was die Form der Zitate angeht, so kann man von Einheitlichkeit sprechen. Alle Studentinnen führen zuerst das Zitat unter Anführungszeichen an, bringen eine Nummer an und präzisieren die Quelle in der entsprechenden Fußnote (Autor, Titel des Werks, Erscheinungsjahr und Seite). Die Anführungszeichen entsprechen nie dem deutschen Standard und sehen so aus: "... " bzw. in einer Arbeit so: »...«. Kleine und unwesentliche Unterschiede gibt es in der Form beim Schrifttyp. Bei B sind die zitierten Worte kursiv geschrieben. Einige Studentinnen lassen Abstände vor und nach dem Zitat, um es besser vom Text zu trennen, so z.B. Probandin D.

Paraphrasen erscheinen nicht immer: In den Arbeiten von A und E wird so gut wie nie paraphrasiert. B verweist immer auf die Quelle der Paraphrase in einer Fußnote⁶⁸. Besonders gut und sinnvoll paraphrasiert und stets mit dem Konjunktiv I gekennzeichnet hat Probandin G: Er erklärte, Wirtschaft sei nicht Privatsache. (G: 14)

Rathenau erkannte, daß die Antwort auf beide Fragen nur in einer Verknüpfung zwischen beiden zu finden sei. (G: 19).

Bewertung der Literatur

Im ersten Schritt habe ich nachgeprüft, ob und wie die Studentinnen zitiert und paraphrasiert haben; jetzt möchte ich untersuchen, ob sie die Literatur auch kritisch lesen, ob sie sich richtig auf eine These beziehen und/oder Abweichungen zwischen unterschiedlichen Thesen bzw.

⁶⁸ Wie gesagt, geben die Studentinnen in den Fußnoten üblicherweise die Quelle der im Text vorkommenden Zitate und Paraphrasen an. Dort findet man aber auch Erklärungen bzw. Erläuterungen zu einzelnen Wörtern, Abkürzungen und Aussagen.

Theorien feststellen können. Insgesamt meine ich, sie seien mit Kritik sehr vorsichtig gewesen. Es haben eigentlich nur die Studentinnen A, C und D gewagt, Thesen oder Aussagen in Frage zu stellen. Statt dessen benutzen sie die Zitate, um den Text sozusagen zu illustrieren, manchmal sogar gut integriert (z.B. Probandin G), jedoch ohne Kritik.

Probandin A ist zwar sehr vorsichtig in ihrer Kritik, tut es aber immer in gut durchdachter Weise. Zuerst beschreibt sie ausführlich den Sachverhalt, dann widerspricht sie vorsichtig der Aussage, z.B. Was in diesen Einstufungen auffällt [...] (A: 62) oder Wir können aber sagen, daß wir im Grunde mit F. Kluge einverstanden sind, aber [...] (A: 66) und zum Schluss begründet sie ihre Kritik. Am unteren Beispiel wird es noch deutlicher:

An dieser Stelle muß festgestellt werden, daß die Bildung eines Korpus mehr Mittel als das Etymologische Wörterbuch von F. Kluge erfordert. Dies zu sagen erlaubt die Tatsache, daß die Einstufungen, die man daraus bilden kann, nicht alle bedeutungsvoll erscheinen. [...]

Letztlich folgt die Untersuchung der Bezeichnung 'Soziativbildung'. Auch hier muß die Bezeichnung F. Kluges kritisch betrachtet werden. Die Definition der Soziativbildung von F. Kluge (siehe Seite 44) deutet darauf an, daß diese Bezeichnung sich auf den Begriff des Kollektivs bezieht; [...]. (A: 49-50)

Ähnliches, wenn auch selten in ihrer Arbeit, findet man bei D. Zum Beispiel fügt sie einem langen Zitat folgende Aussage an: Eine Kritik kann man jedoch an dieser überzeugenden Interpretation üben, und zwar werden zeitgenössische Erfahrungs- und Deutungsmuster viel zu streng abgeschnitten. (D: 88) Auch Studentin C wagt Kritik. Dabei handelt es sich fast immer um die Verteidigung von Marty's These über den Ursprung der Sprache gegen jede entgegengesetzte Meinung. Man gewinnt dadurch natürlich den Eindruck, sie sei von Marty voll überzeugt:

Sigwart verwechselt also *Benennung* und *Bedeutung*, und vergisst das Ziel der Aussage und zwar die Mitteilung zwischen Sprechenden und Hörer. (C: 63)

Manchmal wird A. Marty's These über die innere Sprachform bearbeitet, aber oft in einer Weise, die keineswegs befriedigen kann. Er wird oft schlecht verstanden. (C: 73)

Leider stehen bei C die meisten Zitate ohne Kommentar der Studentin. Der Leser/die Leserin muss allein mit den zitierten Sätzen klar kommen. Dies ist besonders deutlich auf Seite 14 dieser Arbeit. Dort unterbricht C längere Passagen aus Marty's Werk Über den Ursprung der Sprache nur durch folgende verbindende Worte: Danach gibt A. Marty ein Beispiel / So führt er weiter.

6.2.4 Sachliche Kompetenz

In diesem Abschnitt möchte ich herausfinden, ob sich die Schreibenden in ihrem Themengebiet gut auskennen, ob sie sich darin sicher bewegen oder ob gewisse Unsicherheiten zu spüren sind, z.B. durch zu viele Zitate, überflüssige Wiederholungen, Unklarheiten, falsche Zusammenhänge, Widersprüchlichkeiten und sachliche Fehler (vgl. Eggeling 2001: 167). In-

samt konnte ich, was die sachliche Kompetenz angeht, nicht viele Unstimmigkeiten finden, es mag allerdings auch daran liegen, dass ich mich nicht in allen der 7 untersuchten Themen so zu Hause fühle.

Der Überfluss an Zitaten, der in 6.2.3 gezeigt wurde, ist das auffälligste Indiz für mangelnde Sicherheit. Denn daraus geht hervor, dass die Probandin sich nicht traut oder sich nicht in der Lage fühlt, eigene Aussagen zu treffen. Gegen das folgende Zitat wäre nichts einzuwenden, wenn es nur „manchmal“ zur Begründung für die eigene Zurückhaltung dienen würde: Dazu eignen sich einige Zitate, denn die Gedanken der verschiedenen Autoren sind manchmal klarer als die versuchten Erklärungen. (C: 2)

Unsicherheit macht sich aber auch durch Formulierungen wie das oft vorgefundene „hoffentlich“ oder „Es wird versucht“ bemerkbar. Diese beiden Aussagen bedeuten nicht nur vornehme Zurückhaltung, sondern haben auch eine negative Konnotation und können andeuten, dass das Erreichen des Zieles in Frage steht und sogar misslingen kann. In Verbindung mit dem Verb „versuchen“ ist es auf jeden Fall besser, die persönliche „Ichform“ zu verwenden als die vage Passivform „es wird“.

Hoffentlich werden die in der Einführung vorgestellten Elemente und Beschreibungen in der Analyse und Begutachtung des Französischlehrwerks *Tour d'horizon* helfen können, da sie den geschichtlichen Zusammenhang und die aktuelle Umgebung eines fremdsprachlichen Lehrwerkes in den österreichischen Schulen zu umfassen versuchen. (F: 31)

Es wurde versucht, diese Zeitperiode kurz zusammenzufassen, und ihre Stelle in der Geschichte der dt. Sprache zu präzisieren. (...) Es wird versucht diese zahlreichen Fragen in dieser Arbeit zu beantworten. (A: 19)

Nach einem ersten Teile, in dem die verschiedenen Thesen über den Ursprung der Sprache zusammengefasst werden, möchte ich versuchen, diesen Begriff der inneren Sprachform zu erklären, und ihn durch einige von Martys Werken und anderen Autoren, die seine These studiert haben, belegen. (C: 2)

Manchmal sind die Aussagen der Studentinnen zwar sachlich richtig, jedoch ungenau. Eine Einleitung beginnt z.B. mit folgenden beiden Sätzen:

Das Deutsche gehört zu den germanischen Sprachen, die wiederum zur indogermanischen Sprachgruppe zählen. Diese Einordnung zu dieser Sprachgruppe ist das Ergebnis von Untersuchungen. (A: 2)

Der zweite Satz ist eigentlich unnützlich, da die Hauptaussage nicht mehr angezweifelt wird und keiner Erklärung bedarf. Wenn die Autorin jedoch den 2. Satz für bedeutungsvoll hält, sollte sie angeben, um welche Untersuchungen es hierbei geht. Die Bezeichnung „Untersuchungen“ allein ist viel zu vage.

Probandin E hat ihre Schwierigkeiten ganz offen stehen gelassen, indem sie nach dem unsicheren Begriff einen weiteren Begriff in Klammern, mit Fragezeichen angeführt hat:

Diese Sprache zeigt am deutlichsten den Gegensatz (die Unterscheidung?) zwischen schwachen und starken Verba. [...] Die Flexion dieser Praesentia [...] starker Bildung (Form?) (E: 9)

Dies darf in einer Abschlussarbeit natürlich nicht stehen bleiben, sei es aus Vergesslichkeit oder Mangel an Informationen.

6.3 Textaufbau

6.3.1 Die Textteile Einleitung, Inhaltsverzeichnis und Schlusswort

Die anderen Textteile wurden oder werden an folgenden Stellen behandelt: Überschriften in 6.1.1 / Zitate in 6.4 / Hauptteil in 6.3.2 / Nebentexte in 5.2.5.

Einleitung

Entsprechend dem in Frankreich typischen Aufbau (siehe auch in 3.3.1) enthält die Einleitung üblicherweise drei Aspekte: 1. Problematik und Einführung in die Thematik, 2. Stand der Forschung und 3. Hypothese und Ziel der Arbeit. Es kann noch die Darstellung der Methoden und des Aufbaus der Arbeit hinzu kommen.

Von der Länge her sind die Einleitungen der Arbeiten von Angers ganz unterschiedlich: Die Anzahl der Seiten variiert zwischen eineinhalb (bei G) und 25 Seiten (bei F). Alle beginnen, wie zu erwarten, mit einer Einführung in die Thematik: einige recht allgemein (wie C und E), andere aber sofort mit speziellen Einzelheiten (z.B. D). Bei diesen großen Unterschieden sollte man aber wieder bedenken, welcher großen Einfluss die sehr unterschiedlichen Themen der Arbeiten hierauf haben.

Die deutsche Sprache, als Kommunikations- und Handlungsmittel einer entwicklungsständigen Sprachgemeinschaft, hat sich im Laufe der Jahrhunderte verwandelt. (E: 5)

Die Bewegung des Expressionismus, die sich zwischen 1910 und 1925 in den deutschsprachigen Ländern entwickelte, wurde ausgelöst und getragen von der zwischen 1875 und 1895 geborenen Generation. Besonders die gesellschaftliche Krise vor dem Ersten Weltkrieg und dieser selbst sind Ereignisse, die auf das künstlerische Werk der Expressionisten einen Einfluß ausübten. (D: 8)

Nach der Einführung in die Thematik haben alle Studentinnen den Stand der Forschung angegeben und die Thematik näher beschrieben. Während diese Informationen bei B und C zu kurz kamen, waren sie bei A und F zu ausführlich. Der Nachteil einer zu langen Darstellung des Stands der Forschung liegt nämlich darin, wichtige Inhalte vorweg zu nehmen, die eigentlich zu einem unabhängigen Hauptteil gehören könnten. So erklärt F in ihrer Einleitung (zusätzlich zu den üblichen Bestandteilen einer Einleitung), wie das österreichische Schulsystem funktioniert und nennt die Unterschiede im Fremdsprachenunterricht zwischen Frankreich und Österreich. Meiner Meinung nach gehören diese Aspekte schon zum Hauptteil.

Die These ist – laut Duden (1996: 1533) - ein „*behauptend aufgestellter Satz, der als Ausgangspunkt für die weitere Argumentation dient*“. Gemäß dieser Definition sind in Angers keine wirklichen Thesen aufgestellt worden. Dies liegt bestimmt an den jeweils bearbeiteten Themen. Anstelle von „These“ bzw. „Hypothese“ sind dagegen in allen Arbeiten klare Ziele genannt worden. Diese sind –abgesehen von F, welche sie erst im Hauptteil nennt - gegen

Ende der Einleitung, kurz vor der Darstellung des Aufbaus zu finden. Meistens übernehmen die Studentinnen dabei die Worte, mit denen sie bereits das Thema ihrer Arbeit formuliert hatten. Dann fällt die Beschreibung des Zieles entsprechend kurz aus:

Das Thema dieser Arbeit ist die Entwicklung des Präfixes ge- im Mittelhochdeutschen. (A: 19)

Die vorliegende Diplomarbeit wird sich mit dem Verhältnis der Lyrik Georg Trakls zur expressionistischen Kunst beschäftigen. (D: 10)

Eine klare Art und Weise die Ziele ihrer Arbeit darzustellen, hat die Autorin von B über den Kölner Karneval:

*In dieser Arbeit sollen die Hintergründe des Kölner Karnevals untersucht, Klarheit in seinen Wurzeln gebracht und die Rolle kultischer und religiöser Elemente aufgezeigt werden. (B: 9)

Über die von ihnen verwendeten Methoden geben 4 Studentinnen in ihren Einleitungen wenig Auskunft. Dies liegt v.a. daran, dass sie keine empirischen bzw. korpusorientierten Untersuchungen durchgeführt haben. Da wir aus 6.2.2 wissen, dass die Arbeiten A, E und F die einzigen von empirischem bzw. vergleichendem Charakter sind, erwarten wir immerhin bei ihnen einen solchen Hinweis. Aber A erwähnt lediglich nebenbei und ohne jede Erläuterung, dass sie einen „Korpus“ als Hilfe in Anspruch nehmen will: Anschließend wird die Einordnung dieses Präfixes mit Hilfe eines Korpus vorgestellt. (A: 20)

Im nächsten Kapitel erklärt sie dann unter dem Titel I. Vorstellung des Korpus, dass der Korpus ihrer Arbeit aus Wörtern besteht, die mit dem Präfix ge- anfangen, und nennt die beiden Wörterbücher, in welchen sie diese Wörter gesucht hat.

Probandin E hingegen nennt in der Einleitung nicht nur ihre Methode (Arbeit mit Texten), sondern gibt auch deren Quelle an (Herbert Penzl).

*Die Bezeichnung «starkes Verb» wird für jede der oben zitierten Periode der Sprachgeschichte definiert und mit Hilfe entsprechender Texte illustriert. *Die Texte wurden aus den Büchern von HERBERT PENZL ausgezogen, und damit die Arbeit wirklich interessant wirkt, wurden sie natürlich nicht aus den Verben behandelnden Kapitel ausgezogen. (E: 5)

Bei F erscheinen die Erläuterungen zur Methode erst während des Textes im Hauptteil (in ihrem Kapitel 3.1) und sind dann sehr ausführlich.

Für die Beobachtung und Begutachtung der Lehrbuchreihe *Tour d'horizon* sind drei verschiedene Arbeitsmittel angewendet worden:

- ein Fragebogen an die Französischlehrer in Österreich
- ein Hospitationsprotokoll von Französischunterrichtsstunden
- Notizen über eigene Verwendungen dieser Lehrwerke. (F: 59)

Die Darstellung des Aufbaus der Arbeiten von B, C, D, E und G ist zwischen 9 bis 15 Seiten lang. Erklärungen der beabsichtigten Struktur und Ideenfolge erleichtern es dem Leser, den Gedankengängen der jeweiligen Arbeit zu folgen.

Innerhalb ihrer immerhin 19 Seiten langen Einleitung widmet A der Zielsetzung 10 Zeilen und dem Aufbau ihrer Arbeit 5 Zeilen. Letzteren beschreibt die Autorin am Ende ihrer Einleitung, welches dazu dient, ihre Arbeit besser verstehen zu können:

Im ersten Teil wird versucht eine Definition des Präfixes ge- zu erstellen. Besonders aber soll die Rolle, die es in der dt. Sprache, besonders in der mhd. Zeit spielt, erklärt werden. Anschließend wird die Einordnung dieses Präfixes mit Hilfe eines Korpus vorgestellt. Schließlich werden die Beziehungen zwischen dem nominalen und dem verbalen ge- aufgezeigt. (A: 20)

Indem der Aufbau der Arbeit bei A, C, D und G erst am Ende der Einleitung erklärt wird, dient er dort als eine Art Sprungbrett für den Hauptteil. Außer B und F geben alle Autorinnen Hinweise auf Reihenfolgen (wie z.B. im zitierten A: 20) oder auf Kapitel des Hauptteiles als Hilfen für den Leser. Probandin B benutzt keinerlei Hinweise und integriert den Aufbau völlig in ihren Text. Da sie das Ganze logisch darstellt, hat man keine Schwierigkeiten, dem roten Faden zu folgen.

Studentin E verwendet eine andere, eher unübliche Strategie: Sie beschreibt den Aufbau ihrer Arbeit im Laufe der ganzen Einleitung. Hier ein Auszug daraus: Ausser diesen drei Epochen musz man nicht vergessen, dasz das Gotische als Ausgangspunkt der germanischen Sprache für alle Sprachwissenschaftler gilt. Deshalb wird es in einem ersten Teil abgehandelt. (E: 5) Vergleichbar ist es bei F: Die Studentin stellt unter dem Titel 1.1. Begründung und Zielsetzung der Arbeit immer wieder rhetorische Fragen innerhalb eines eineinhalb Seiten langen Textes, deren Antworten Gegenstand des Aufbaus der Arbeit werden sollen:

Nach dem Englischen (mit 5.110.584 Schülern) ist das Deutsche (mit 1.376.835 Schülern)² die zweite Fremdsprache, die in den französischen Schulen gelehrt wird. Welches ist der Rang des Französischen in den österreichischen Schulen? Es soll untersucht werden, wie Französisch in Österreich unterrichtet wird. (F: 7)

Inhaltsverzeichnis

Die Inhaltsverzeichnisse verraten sehr viel über die Gedanken unserer Probandinnen, weil dort das Gesamtthema aufgegliedert wird. Aus 5.2.5 war zu ersehen, dass alle ein Inhaltsverzeichnis angelegt haben. Dass dieses bei C und G aber erst am Ende der Arbeit steht, mag den deutschen Leser erstaunen, weil er diesen Überblick eher am Anfang einer wissenschaftlichen Arbeit für sinnvoll hält; dieser Platz am Ende einer Arbeit ist aber eine alte französische Tradition.

Die Länge der Inhaltsverzeichnisse bewegt sich im Durchschnitt um die zwei Seiten, aber bei C gehen die Unterteilungen so weit und sind die Zeilenabstände so groß, dass sich ihr Inhaltsverzeichnis über sieben Seiten verteilt! So hat C darin ihren Hauptteil nicht nur in Kapitel, sondern auch in Teile gegliedert: drei Teile mit jeweils zwei bzw. drei Hauptkapiteln, die wiederum drei weitere Unterkapitel enthalten.

Bei den anderen Arbeiten sind es – wieder abgesehen von Einleitung und Schluss - zwischen drei und fünf Hauptkapitel: drei bei A, C, D und F, vier bei B und G, fünf bei E.

Vom Inhalt her sind die Hauptteile folgendermaßen aufgebaut⁶⁹:

- chronologisch (B, E und G)
- Struktur aus These/ Antithese/ Synthese (D)
- progressiv (A, B)
- halb-progressiv (C und F, E)

Eine chronologische Abfolge, ist - wenn das Thema es erlaubt - immer eine sehr klare Struktur. Für das geschichtlich orientierte Thema über Rathenau bot sich daher folgende von Probandin G gewählte Gliederung an:

Einleitung

A. Rathenaus Tätigkeit bis 1918

B. Rathenaus Wirken im nationalen Rahmen

C. Rathenaus Verhandlungen als Aussenminister

D. Die Ermordung Rathenaus.

Schlussfolgerung (G: 65-66)

Alle Kapitel dieser Abschlussarbeit sind ungefähr gleich lang und haben jeweils drei Unterteilungen, deren meist ausführliche Titel sofort klare Auskunft über den Inhalt geben, z.B.:

B.1. Rathenaus Vorschläge für die Neugestaltung Deutschlands.

Die Abschlussarbeiten B und E sind nur teilweise chronologisch aufgebaut:

Das erste Kapitel der Arbeit B besteht darin, die historischen Hintergründe des Kölner Karnevals aufzuzeigen; dieses Kapitel ist daher stark chronologisch orientiert. Die weiteren Hauptkapitel dagegen geben thematische Auskünfte:

Einleitung

1. Historische Wurzeln des Kölner Karnevals und dessen Entwicklung

2. Die Symbolik des Kölner Karnevals

3. Kölner *Jecker* Kreislauf

4. Ausbruch oder »Ordnung« in der »Unordnung«?

Schlußfolgerungen (B: 3-4)

Das Inhaltsverzeichnis von B informiert so zutreffend, dass der Leser/die Leserin ohne Weiteres die Leitgedanken der Autorin nachvollziehen kann. Die Haupt- und Untertitel sind abwechselnd in Form von Stichworten oder kompletten Sätzen geschrieben. Herausgreifen möchte ich die Titel 4.1. und 4.2., weil sie eine Art Gesprächssituation wiedergeben:

4.1. Der Kölner Karneval als Ausbruch.

4.2. Ein Ausbruch, der aber begründet ist.

Während sich die ersten vier Hauptkapitel von E auf Zeitabschnitte (vom Gotischen bis zur Gegenwartssprache) beziehen, heißt das letzte Kapitel:

5-Von den sogenannten unregelmäßigen Verben. (E: 3)

Dieses außerdem nur zwei Seiten lange Kapitel bricht also mit dem zuvor gewählten Aufbau. Die Untertitel dieser Arbeit sind in der Regel klar und stichwortartig, z.B.:

⁶⁹ In meiner Aufteilung treten Buchstaben deshalb mehrfach auf, weil die Tendenz nicht eindeutig war.

Die Arbeit D besteht aus These, Antithese und Synthese. Der Aufbau der Arbeit wirkt auf den ersten Blick zwar klar, nur ist der Unterschied zwischen dem 1. und dem 3. Kapitel nach genauerer Betrachtung nicht mehr so ganz einleuchtend: Die Ideen sind sogar austauschbar. Auch die Anzahl der Seiten bestätigt das: So besteht Kapitel 1 aus etwa 80 Seiten, Kapitel 3 aus 50 und Kapitel 2 aus 30 Seiten. Scheinbar hat die Autorin weniger Argumente für die Antithese und die Synthese finden können:

Einleitung

1. Offensichtliche Wechselbeziehung
2. Gründliche Unterschiede
3. Tiefgreifende Verwandtschaften

Schlußfolgerungen (D: 3-4)

Progressiv aufgebaut ist die Arbeit F über das Präfix „ge-“, im Mittelhochdeutschen. In einem ersten Teil erläutert die Autorin ganz allgemein die Rolle des Präfixes im Mittelhochdeutschen, dann bietet sie einen praktischen Teil, indem sie ein Korpus untersucht, und zuletzt zeigt sie die Beziehungen zwischen dem nominalen und dem verbalen „ge-“. Auch in dieser Arbeit ist der rote Faden erkennbar: Die langen Haupttitel beschreiben ausführlich den Inhalt und die meist kurzen Untertitel sind treffend gewählt.

Die Arbeit F über das österreichische Lehrbuch „*tour d'horizon*“ enthält nach einer verhältnismäßig sehr langen Einleitung (25 Seiten) drei Hauptteile:

1. Einführung
2. Das Lehrbuch *tour d'horizon*, Einführung und Beschreibung
3. Die Verwendung der Lehrbücher
4. Arbeit an den Kenntnissen und Fertigkeiten
5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen (F: 4-5)

Die Gliederung insgesamt ist zwar sehr ausführlich, nur finde ich die Überschriften der jeweiligen Hauptkapitel unpassend: So beschreibt die Autorin z.B. in ihrem Kapitel 3 den Ablauf und die Ergebnisse einer Umfrage, die sie im Rahmen ihrer Arbeit gemacht hat. Dieser Abschnitt ist sehr wichtig und aufschlussreich und hätte in einem unabhängigen Kapitel mit einer anderen Überschrift versehen werden können. Aus meiner Kenntnis der gesamten Arbeit F heraus, würde ich auch die Reihenfolge dahingehend ändern, dass „das Lehrbuch *Tour d'horizon*“ als Illustration des Ganzen erst in Kapitel 3 oder 4 erschiene. Zum zu großen Umfang der Einleitung mit den Bestandteilen des Hauptteiles habe ich mich bereits an anderer Stelle geäußert.

Die Struktur des Hauptteils von C besteht aus drei voneinander unabhängigen Teilen (gemäß den linguistischen Theorien Martys): Der Ursprung der Sprache/ die innere Sprachform/ die Impersonalien. Da ich Schwierigkeiten hatte, den eigentlichen persönlichen Gedankengang der Autorin zu entschlüsseln, habe ich in Martys Werken (Ursprung der Sprache und Untersu-

chungen zur Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprachphilosophie, beide von 1976) Rat gesucht und habe dabei festgestellt, dass die Studentin ungefähr die gleiche Gliederung und teilweise sogar genau die gleichen Überschriften Martys übernommen hat, so in:

II.1. Von der ersten Entstehung irgendwelcher Mitteilung unter den Menschen

II.2. Von der Ausbildung der Ausdrucksmittel zur Form der Lautsprache (C: 76 und Marty 1976: VII)

Dadurch wirkt die Arbeit wie eine Zusammenfassung der Primärliteratur. Man muss allerdings zugeben, dass dieses Thema im Vergleich mit den anderen sehr schwierig ist und nur wenig Freiheit erlaubt.

Das wirft die Frage auf, inwieweit manche andere Gliederung von Angers von der gelesenen Primärliteratur beeinflusst oder sogar diktiert worden ist. Das ist bei den Arbeiten A, B, C, E und G durchaus vorstellbar, während die Inhaltsangaben von D und F (durch die Thematik ermöglicht) sehr persönlich wirken.

Schlusswort

Bei der Sichtung der „Schlussworte“ von Angers sollte man sich von folgenden Fragen leiten lassen:

- Bildet das Schlusswort eine Zusammenfassung?
- Wie ist es strukturiert?
- Wie sind darin die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst?
- Sind die in der Einleitung genannten Ziele erreicht worden bzw. wurden sie eventuell modifiziert?
- Mit welchen Sätzen beenden die Studentinnen ihre Arbeiten?⁷⁰

Die eins bis drei Seiten langen Schlussfolgerungen sind in ihrem Aufbau recht unterschiedlich. Während die vier Studentinnen A, B, C und E mit einleitenden Worten beginnen, gehen D und F direkt in die Zusammenfassung ihrer Ergebnisse.

Studentin G verzichtet als einzige in ihrem Schlusswort auf eine Zusammenfassung des bereits Geschriebenen und gibt stattdessen einen Ausblick auf die Geschehnisse Deutschlands nach Rathenau. So beginnt sie ihr Schlusswort mit Gedanken des Reichspräsidenten Ebert zur Ermordung Rathenaus: *Ebert war sich im ersten Augenblick dessen bewusst, dass die Beseitigung Rathenaus für Deutschland einen riesigen Verlust bedeutete, dieser Gedanke wurde in seiner Todenrede zusammengefasst: "Die verruchte Tat traf nicht den Menschen Rathenau allein, sie traf Deutschland in seiner Gesamtheit." (G: 61)

Sie beschreibt dann die Nachwirkungen seines Todes und den Einfluss seiner Politik auf die weiteren Geschehnisse Deutschlands.

⁷⁰ Die traditionellen Besonderheiten eines Schlusswortes in Frankreich sind in Kapitel 3.3.1. nachzulesen.

Selbst die knappe „Einleitung“ des Schlussworts ist bei den vier Studentinnen verschieden (siehe die unten folgenden Zitate): A und C schreiben ganz allgemeine Sätze, die vielleicht als Zusammenfassung gemeint sind, B stellt eine Frage und E schreibt zwei Sätze, die besser in die eigentliche Einleitung des Anfangs passen würden:

Die zahlreichen Angaben, die über das Präfix ge- im Mhd. gegeben werden können, sind sehr wichtig, wenn wir uns heutzutage für die Germanistik interessieren. (A: 102)

*Dank diesen Autoren haben wir zwei verschiedene Schleifseiten der inneren Sprachform gesehen. (C: 73)

Viele reden von einer Krise des Kölner Karnevals. Warum eigentlich? (B: 151)

Der Ausdruck «starkes Verb» hat die Deutsch lernenden Schüler seit langer Zeit erschrocken und erschreckt sie noch weiter. Die starken Verben bilden dennoch eine seit dem 18. Jahrhundert sehr streng definierte Wortklasse, die sich seit dem Althochdeutschen immer weiter verringert hat. (E: 59)

Wie bereits erwähnt, haben die Studentinnen D und F ihr Schlusswort mit der Zusammenfassung ihrer Ergebnisse eröffnet: D als kurze Rückschau auf die drei Hauptteile ihrer Arbeit über Trakl, F dagegen viel zu ausführlich auf zweieinhalb Seiten. F stellt nochmals sämtliche Kapitel einschließlich Einleitung dar und begründet darüber hinaus den Aufbau ihrer Gliederung. Vieles davon hätte besser in die Einleitung gepasst als in das Schlusswort.

Aber vor einer gezielten Begutachtung von *Tour d'horizon* war es erforderlich, die Ziele und Arbeitsbedingungen einer solchen Untersuchung auf die Erfahrungen und Schlußfolgerungen von Spezialisten dieses Themas (B. KAST und G. NEUNER) zu basieren, denn es handelt sich um ein Lehrbuch innerhalb einer komplizierten Wirklichkeit. (F: 107)

Wie die Arbeit an den verschiedenen Unterrichtsphasen, an den sprachlichen Fertigkeiten und Kenntnissen mit *Tour d'horizon* organisiert und gestaltet wird, sollte die erste Etappe der Begutachtung von *Tour d'horizon* werden. (F: 108)

Nach der Gestaltung wurde der Inhalt des Lehrbuches analysiert. Die Arbeit an den sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten fing mit den Themen und dem Wortschatz an, dann folgte die Grammatik und letztlich war die Rede von den vier sprachlichen Grundfertigkeiten. (ebd.)

Eine klare und knappe Zusammenfassung ihrer Arbeiten geben A, B und E.

Jede Generation prägt die Art und Weise des Karnevals. Die Kölner haben immer um die Vorzüge und Schwächen ihres Festes gewußt. Nicht immer ist alles problemlos verlaufen. Die Widrigkeiten der Zeit hat der Karneval überlebt. (B: 151)

Im Laufe dieser Arbeit hat man feststellen können, daß viele starke Verben ganz einfach verschwunden sind, wie es zum Beispiel der Fall ist für die mittelhochdeutschen Verben *bîten*, 1. Kl., a/ (...).

Auch viele starke Verben sind im Neuhochdeutschen schwach geworden. Dazu gehören *bliuwen*, 2. Kl., a/ (...).

Während die Zahl der starken Verben sich verringert hat, die Zahl der Ablautreihen, was sie angeht, hat sich bedeutend vermehrt. Und zwar ist man mit den 39 heutigen Ablautreihen von den 7 vorigen Klassen weit entfernt. (E: 59)

Ihre in der Einleitung selbst gesetzten Ziele haben alle Arbeiten auch erreicht. In ihren Schlussworten haben A und E jedoch diese Leistung verbal wieder abgeschwächt. Dazu einige Zitate aus A 102-103 (es geht um das Präfix ge-):

Die Menge der Wörter [...] wurde manchmal ein Hindernis, um diese Wörter zu untersuchen und zu unterscheiden.

Schwierigkeiten wurden getroffen, um das Korpus zu bilden [...].

Es wurde also schwierig zu entscheiden, in welcher Einstufung diese Wörter Platz nehmen konnten.

Das Zurückgreifen auf die Etymologie der Wörter brachte manchmal keine weitere Angabe, was die Untersuchung erschwerte.

Andere Schwierigkeiten, um die ge- einzuordnen, kommen aus der Tatsache heraus, daß [...].

*Darum können die Ergebnisse dieser Arbeit nicht als Unbestrittbares betrachtet werden.

Man liest die ungeschickte Ausdrucksweise, mit der die Studentin die Schwierigkeiten und Grenzen ihrer eigenen Bemühungen betont und erhält dabei am Schluss einen negativeren Eindruck, als ihn die Arbeit verdient. Den Aspekt der *Unsicherheit* habe ich in 6.2.4 unter „sachliche Kompetenz“ ausführlicher behandelt.

Probandin E hatte in ihrer Einleitung angekündigt, sich mit der Abgrenzung der Bezeichnung „starkes Verb“ im Laufe der Sprachgeschichte befassen zu wollen, tut dies auch im Hauptteil ihrer Arbeit, gibt aber in ihrem Schlusswort überraschenderweise etwas andere Ziele an.

*Diese Magisterarbeit wollte die starken Verben «wiedereinsetzen», in dem Maße wie sie oft als eines der größten, sogar anstrengenden Probleme der deutschen Sprache betrachtet werden.

Außerdem sollte sie beweisen, daß Verben wie *bringen* oder *brennen* mit den starken Verben überhaupt nicht verwechselbar sind. (E: 59)

Man könnte in diesem Fall von einer Modifizierung der ursprünglich gesetzten Ziele sprechen. Da das Zitat aber die allerletzten Sätze der Arbeit wiedergibt, möchte man lieber von einer für den Leser etwas irritierenden Gesamtbetrachtung sprechen, die vielleicht durch den schwierigen Stoff erklärt werden kann.

A, D und F haben ihre Arbeit beendet, indem sie weitere Untersuchungen auf ihrem Themengebiet anregen. Damit zeigen sie, dass sie sich dort gut eingearbeitet haben, die nächsten Schritte über die vorliegende Arbeit hinaus schon wissen und anderen die Neugier an ihrem Gebiet vermitteln wollen.

Darüber hinaus möchte ich noch darauf hinweisen, dass es auch von großem Interesse wäre zu untersuchen, inwiefern Trakls Gebrauch der Farbe sich der Farbentheorie Franz Marcs annähert, um diesen Analogieversuch zu vervollständigen. Ebenfalls könnte eine genauere Analyse der Neigung Trakls zur Abstraktion besonders bereichernd sein. (D: 199)

Von ganz anderer Art, aber ebenso überzeugend, sind die abschließenden Sätze von B und G. Nachdem B ausführlich mit viel Anteilnahme über die Eigenschaften des Karnevals geschrieben hat, fügt sie als letzten Satz hinzu: Jedenfalls, wer den Kölner Karneval ernst nimmt, kommt mit ein paar Seiten nicht aus. (B: 152) Dieser einfache und kurze Satz fasst wunderbar die Einstellung der Autorin zusammen. Der letzte Satz von G regt zum Nachdenken an. Die Hauptideen im Schlusswort von G sind, wie schon gesagt, der Tod von Rathenau und die Post-Rathenau-Zeit. Die Studentin schließt mit den Worten: (...), was seine Grundgedanken betrifft, hat es keinen Tod gegeben, sie sind vollkommen lebendig. (G: 62)

6.3.2 Der Hauptteil

Hier werde ich den Hauptteil der Abschlussarbeiten der Studentinnen von Angers genauer sichten: Da Themenentfaltung und Themenhierarchie größtenteils in 6.3.1 beschrieben wurden, kann ich mich hier auf die Gliederungsstruktur beschränken. Diese lässt sich mit den Antworten auf folgende Fragen am besten definieren:

- Verwenden die Studentinnen Gliederungssignale?
- Wie werden Abschnitte zusammengefasst?
- Werden am Ende eines Abschnitts Schlussfolgerungen gezogen?
- Treten Satzübergänge auf?

Gliederungssignale

Der Gebrauch von Adverbien, welche innerhalb eines Textes die Rolle eines Gliederungssignals übernehmen und damit der Klarheit der Aussagen dienen, ist für unsere Probandinnen eine Selbstverständlichkeit. Laut Schanen/Confais (1989: 558) gibt es von diesen Adverbien 5 Typen:

- 1) Diejenigen, welche eine Aufteilung der Argumentation unterstreichen, wie z.B. *erstens, zweitens, drittens; einerseits, andererseits; teils, teils* usw.
- 2) Diejenigen, welche – darüber hinaus - den Rang der Informationen oder der in einer Reihenfolge dargestellten Argumentationen betonen, wie: *zuerst/ zunächst; da/ dann/ danach; schließlich/ zum Schluss* usw.
- 3) Diejenigen, die für eine Bereicherung, etwas Zusätzliches und/oder eine Betonung stehen, wie z.B.: *auch, außerdem, daneben, darüber, gleichfalls, überdies, übrigens, zusätzlich* usw. Auch diejenigen, die für eine Minderung stehen wie *nur* und *bloß*.
- 4) Diejenigen, die eine Trennung ausdrücken (*andernfalls, sonst*), eine Gegenüberstellung (dagegen, hingegen, vielmehr), eine Implizierung (*also, dadurch, daher, darum, deswegen, folglich, infolgedessen* usw.), eine Konzession (*dennoch, doch, freilich, indessen* usw.).

- 5) Gliederungssignale, auf welche die Meinung des Schreibenden zu dem davor Geäußerten folgt: *eigentlich, immerhin, natürlich, tatsächlich, in der Tat, in Wirklichkeit* usw.

Die Typen 4) und 5) kommen in den Arbeiten von Angers erstaunlicherweise kaum vor, um so häufiger die anderen. Über die Gliederungssignale der Kategorie 3) möchte ich erst in 6.4.2 Lesersteuerung sprechen. Die Probandinnen C, F und G gliedern ihre Ideen sehr oft im Sinne der Kategorie 1) durch Aufzählungen, denen ein einführender Satz vorausgeht. Allerdings verwendet G dafür statt Worte Ziffern:

Die Russen wollten drei Dinge, die nicht leicht zu vereinigen waren:

1. Eine Anleihe für ihre Regierung, um ihr Programm zu vollziehen
2. Eine Minderung des Druckes von aussen auf ihren Staat.
3. Eine Plattform für ihre weltrevolutionäre Propaganda. (G: 43)

oder Buchstaben:

Es wurde in Aussicht genommen,

A. dass sie nach Rapallo fahren würden,

B. dass Maltzan nach Möglichkeit am Sonntag früh Wise wiederum telefonisch von der bevorstehenden Fahrt nach Rapallo verständigen sollte. (G: 51)

oder Spiegelstriche,

Für die Beobachtung und Begutachtung der Lehrbuchreihe *Tour d'horizon* sind drei verschiedene Arbeitsmittel angewendet worden:

- ein Fragebogen an die Französischlehrer in Österreich
- ein Hospitationsprotokoll von Französischunterrichtsstunden
- Notizen über eigene Verwendungen dieser Lehrwerke. (F: 59)

oder Sternchen:

Drei Hypothesen sind wir also im geschichtlichen Überblick begegnet:

* Nach der ersten Anschauung stammen die Anfänge menschlicher Rede direkt aus göttlicher Mitteilung.

* Nach der anderen sind sie Ausfluss angeborener Instinkte.

* Nach der dritten hat sie sich der Mensch durch seine Bemühung (*) allmählig erworben. (C: 13)

Die Studentinnen A, C und D bevorzugen bei den Reihenfolgen die Verknüpfungswörter; dabei erscheinen „*zuerst*“, „*zunächst*“, „*anschließend*“, „*darüber hinaus*“ und „*schließlich*“ besonders häufig. Diese Gliederungssignale gliedern dort – entsprechend ihrer Funktion – logisch die einzelnen Abschnitte bzw. fügen einem Kapitel noch eine letzte Idee hinzu, wie im folgenden Beispielsatz aus D:

Zum Schluß kann man noch behaupten, dass die Zusammenstellung dieser beiden Werke auf einer Doppelseite des *Zeit-Echo* gleichzeitig die künstlerische Sensibilität und die politische Bedenkenlosigkeit der Redaktion dieser Zeitschrift an den Tag bringt. (D: 93)

Zwischen-Konklusionen

Es ist für den Leser sehr hilfreich, am Ende vor allem eines langen Kapitels eine kurze Zusammenfassung vorzufinden. Die Untersuchung der Arbeiten von Angers hat jedoch gezeigt, dass abgesehen von A und C, keine Studentin diese Art von Konklusionen (am Ende eines behandelten Kapitels) geschrieben hat. Während man sie bei manchen längeren Kapiteln vermisst, sind sie in vielen anderen Fällen tatsächlich nicht nötig, würden z.B. in der mehr biographischen Arbeit über Rathenau (G) den Fluss des Geschriebenen sogar stören.

Studentin C schließt das Unterkapitel III. Die innere Sprachform im Bereich des Urteils/ A. Das Urteil und sein sprachlicher Ausdruck : Die Aussage aus dem 1. Teil ihrer Arbeit mit folgenden zusammenfassenden Betrachtungen ab:

*Wenn man also das alles zusammenfasst, haben wir zwei Urteilarten: die *einfachen* und die *kategorischen* Urteile. Die einfachen Urteile anerkennen oder leugnen das Urteilsinhalt und die Doppelurteile haben die Struktur Subjekt/ Prädikat. (C: 51)

Wenn auch das Deutsch dieser Sätze schwer zu lesen ist, so ahnt man doch, dass für die schwierige Materie dieser Arbeit eine Zusammenfassung an dieser Stelle hilfreich sein könnte.

In der Arbeit A findet man, abgesehen von einigen kurzen Konklusionen, 2 lange Zwischenkonklusionen jeweils am Ende des 1. bzw. 2. Hauptkapitels. In diesen Zwischenkonklusionen gibt die Autorin darüber hinaus auch einen Ausblick auf den folgenden Teil ihrer Arbeit:

Es wurde schon festgestellt, daß die Bedeutung von Gesamtheit bei Nomina erhalten ist, nicht aber bei Verben. Es wurde schon versucht, die Rolle des ge- bei Nomina und bei Verben zu unterscheiden ; die Vertiefung dazu erfolgt aber im letzten Teil. Die Beziehungen zwischen dem verbalen und dem nominalen Gebrauch des ge- werden dort untersucht. (A: 81)

Manchmal stehen kurze Zwischen-Konklusionen aber auch mitten im Kapitel in der Absicht, den roten Faden eines langen Kapitels nicht verloren gehen zu lassen, so z.B. bei B 10 Seiten nach dem Untertitel 1.1.2.1. Mittelalterliche Sinnlust und drei Seiten vor dem nächsten Untertitel:

Was bei der Fastnacht der reichsstädtischen Zeit beizubehalten ist, ist die kölnische Lebensfreude, die sich trotz der immer wiederkehrenden Verbote und des Fehlens einer festen Gesamtorganisation durchgesetzt hat. (B: 28)

Satzübergänge und Kapitelanfänge

Mit oder ohne Hilfe von Gliederungssignalen beschreiben die Probandinnen A, D und F immer in kurzen Sätzen, was sie im nachfolgenden Kapitel behandeln wollen. Einige Studentinnen stellen diese Erläuterungssätze an das Ende eines Abschnitts (dann spricht man von Satz-

übergängen, besser bekannt unter dem englischen Fachausdruck *Bridge sentences*), andere bringen sie am Anfang des betroffenen Kapitels an (Kapitelanfänge).

Satzübergänge werden gerne verwendet, um das nächste Kapitel einzuführen. In C bestehen die letzten Zeilen des ersten Teils zunächst aus zwei Sätzen, welche diesen ersten Teil knapp zusammenfassen, dann aus einem Satz, der in das neue Kapitel einführt:

*Wir haben einige Punkte der inneren Sprachform beobachtet und erklärt. Wie wir es bemerkt haben, fasst diese Form viele Aspekte um.

Damit wir dieses Problem besser verstehen, werden wir die innere Sprachform ein wenig konkreter beobachten, nämlich mit den *Impersonalien* und *Existentialsätzen*. (C: 52)

Noch ein Beispiel, diesmal aus A:

Desweiteren werden die Wörter, die in den Einstufungen von M. Lexer nicht untergeordnet werden konnten, untersucht. Das wird den nächsten Teil dieses Abschnittes bilden. Mit Hilfe der Analyse der beiden verschiedenen Einordnungen von F. Kluge und M. Lexer wird nun der Korpus gebildet werden können.

Probandin F erläutert fast immer ihre Überschriften und beschreibt nach ihren Unterkapitel-Überschriften auch noch kurz – falls vorhanden – die darauf folgenden Unter-Unterkapitel wie im folgenden Beispiel:

4.2. Die Arbeit an der Grammatik

Die zahlreichen Entwicklungsphasen des Fremdsprachenunterrichts haben zur Behauptung geführt, daß ohne Grammatik eine Fremdsprache überhaupt nicht zu erlernen sei. (...)

Um die Arbeit an der Grammatik mit Tour d'horizon zu analysieren, werden

- erstens die Auswahl des grammatischen Stoffes
- zweitens die Grammatikprogression, und
- drittens die Übungsformen näher angesehen.

4.2.1 Die Auswahl des grammatischen Stoffes (F: 86)

Das nächste Beispiel zeigt, wie Studentin A den Inhalt ihres Kapitels II und Unterkapitels II.a ankündigt:

Im Mhd. gibt es eine Erscheinung von vielen zusammengesetzten Wörtern mit dem Präfix ge-, darum wird eine genauere Betrachtung dieser zusammengesetzten Wörter im nächsten Abschnitt vorgenommen.

II – ENTWICKLUNG DER ROLLE DES GE- IM BEREICH DER WORTBILDUNG IM LAUFE DER ZEIT BIS ZUM MHD.

Dieser Abschnitt läßt sich untergliedern, indem zuerst die Nomina, anschließend die Verben betrachtet werden.

A) Die Nomina (A: 29)

6.3.3 Argumentation und Definition

Wie wird definiert, argumentiert, beurteilt, eingeordnet, und verstanden? Die meisten dieser Fragen habe ich schon in vorhergehenden Kapiteln (z.T. an Beispielen) beantwortet. Deswegen möchte ich mich hier auf die Kernelemente Argumentation und Definition beschränken.

Argumentation

Freilich können nicht alle Autoren die gleiche Einstellung zu einem wissenschaftlichen Problem haben. Damit ihre eigene Position aber im wissenschaftlichen Diskurs eine Akzeptanz findet, sollten die Schreibenden sie stets mit triftigen Ideen untermauern und mit Forschungen anderer Wissenschaftler belegen. In einer wissenschaftlichen Arbeit müssen außerdem nicht nur die eigenen Ansichten begründet werden, sondern auch die einzelnen Schritte der Argumentation, die Gliederung, die verwendeten Quellen usw. Stickel-Wolf/ Wolf (2001: 174ff) beschreiben 21 Punkte, welche in einer wissenschaftlichen Arbeit bei einer guten Argumentation zu beachten sind: Rechtzeitige und präzise Definition von Begriffen, Relevanz, Stringenz, Widerspruchsfreiheit/ innere Stimmigkeit/ Konsistenz, Überschneidungsfreiheit und Begründung von Aussagen, Wahl angemessener Argumentationsformen, hoher Gehalt von Aussagen, dialogische Darlegungsform, Abgabe von Zukunftsprognosen, Ausweis fremden Gedankenguts, kritische Distanz gegenüber Aussagen, Neutralität des Sprachstils, sorgfältige Unterscheidung zwischen deskriptiven und prädeskriptiv-normativen Aussagen und Zielgruppenbezogenheit der Aussagen.

Um mir ein Urteil über den Umgang der Probandinnen von Angers mit Argumenten bilden zu können, habe ich zusätzlich zur Überprüfung der Konjunktionen (siehe in 6.4.3) nachgesehen, wie die Studentinnen ihre Aussagen, Äußerungen und Ideen im Laufe ihrer Arbeiten begründet haben. Die meisten Ergebnisse dieser umfangreichen Untersuchungen habe ich bereits in vorhergehenden Kapiteln untergebracht. Um Überschneidungen zu vermeiden, möchte ich im Folgenden nur auf diese entsprechenden Kapitel verweisen:

- In wissenschaftlichen Arbeiten muss man den Unterschied zwischen eigenen Ideen und denen anderer Autoren klar zum Ausdruck bringen, wobei die letzteren stets anhand der Primär- bzw. Sekundärliteratur zu belegen sind. Erläuterungen über die Argumentation der Studentinnen von Angers durch Eigenbeitrag oder Gedankengut aus anderen Quellen finden sich in 6.2.3.

- Wie die Studentinnen den Aufbau ihrer Arbeit begründet haben, ist größtenteils in den Unterkapiteln 6.3.1 und 6.3.2 beschrieben. Dafür habe ich in einem ersten Schritt ihre These bzw. Problematik unter die Lupe genommen, dann in einem zweiten Schritt die Gliederung der Arbeit gesichtet, um zu kontrollieren, ob diese der These/Problematik folgt. Meine Unter-

suchung der Gliederungssignale (siehe 6.3.2) half natürlich dabei, den Argumentationen der Studentinnen nachzugehen. Der letzte Schritt war, innerhalb der Arbeiten und im Schlusswort nachzusehen, ob sich die Studentinnen an das in der Einleitung angekündigte Vorhaben gehalten haben.

Die wichtigsten Begriffe bzw. Fachwörter müssen bei ihrem ersten Erscheinen erklärt, begrenzt bzw. von anderen differenziert werden. Diese wissenschaftliche Regel wird im nächsten Abschnitt näher behandelt.

Definition

Die Definition muss eindeutig sein und darf keinerlei Widersprüchlichkeiten zulassen, was heißt, dass der eine Begriff im Laufe der Arbeit immer die gleiche Bedeutung haben muss. Falls ein Fachwort mehrere Bedeutungen tragen kann, muss der Schreibende die im Rahmen seiner Arbeit möglichen Bedeutungen klarstellen.

Möglichst am Anfang einer Arbeit zu definieren sind vor allem die Schlüsselwörter, die auch oft in der Überschrift vorkommen. Das tut Studentin A früh und ausführlich bei ihrem Haupttitel „DIE ENTWICKLUNG DES PRÄFIXES GE- IM MITTELHOCHDEUTSCHEN“: Sie widmet zunächst sieben Seiten ihrer Einleitung der Beschreibung des Mittelhochdeutschen, indem sie genaue Informationen über dessen zeitlichen, grammatikalischen, gesellschaftlichen und literarischen Rahmen gibt. Näheres über das Präfix „ge-“, erfährt der/die Lesende am Anfang des 1. Kapitels, also unmittelbar nach der Einleitung: Zusätzlich zu Hinweisen etymologischer und phonetischer Art erfährt man, welche Rolle dieses Präfix in der mittelhochdeutschen Periode spielte. Auch Studentin B erläutert schon im zweiten Satz ihrer Einleitung, was mit „Karneval“ gemeint ist: »Fastnacht«, »Fasching«, und »Karneval« bezeichnen in engerem Sinn einen Zeitraum von sechs Tagen, der dem Aschemittwoch als dem Fastenanfang vorausgeht. [...] An diesen Tagen ist es üblich, sich zu verkleiden, Straßenumzüge zu veranstalten, Bälle zu besuchen und in jeder Hinsicht über das gewohnte Maß hinauszuleben. (B: 8)

Die Studentin C kündigt in der Einleitung an, dass der Hauptaspekt der Arbeit, nämlich „die innere Sprachform“ erst im Laufe der Arbeit erklärt wird: Nach einem ersten Teile, in dem die verschiedenen Thesen über den Ursprung der Sprache zusammengefasst werden, möchte ich versuchen, diesen Begriff der inneren Sprachform zu erklären, und ihn durch einige von Martys Werken und anderen Autoren, die seine These studiert haben, belegen. (C: 2) Man kann nachvollziehen, dass in diesem Falle die Definition zum Hauptteil der Arbeit gehört. Wie in ihrer Einleitung angekündigt und im Inhaltsverzeichnis ersichtlich, erläutert dann die Autorin die wichtigsten Begriffe ihrer Arbeit in dafür geplanten Unterkapiteln, die sie dann „Definitionen“ nennt (im zweiten Teil: I.A.2/ I.C.1/ II.A und im dritten Teil: I.B.1.a). Diese Definitionen bestehen oft aus Zitaten aus der Primärliteratur.

In den anderen vier Arbeiten erwartet man nicht unbedingt in der Einleitung die Klärung der in der Überschrift enthaltenen Begriffe, weil diese keine wissenschaftlichen Fachausdrücke, sondern unmittelbar verständlich sind (die Themen der Arbeiten sind in 5.2.5 aufgelistet).

Probandin A erklärt jedes neue Fachwort entweder im Text oder in dafür angelegten Anmerkungen. Im ersten Beispielsatz erklärt sie kurz, was mit „Indogermanisch“ gemeint ist. Sie bezieht sich dafür auf Franz Bopp, nennt aber nicht die Quelle, aus der sie diese Information hat:

Diese Vorstufe der keltischen, romanischen, germanischen, slawischen, baltischen Sprachen, sowie des Griechischen, Albanischen, Persischen, Altindischen (...) nennt man Indogermanisch. Diese Bezeichnung stammt von Franz Bopp, der durch den Vergleich von Wortschatz und Flexion Ähnlichkeiten zwischen dem Altindischen (Sanskrit) und den europäischen Sprachen herausfand. (A: 2)

Im nächsten Beispiel wird ein in der Arbeit von A sehr wichtiges und sehr oft vorkommendes Wort erklärt, die „Lautverschiebung“. Probandin A integriert die Definition nicht in den Text, sondern stellt sie in ihre Anmerkungen. Es ist sinnvoll, diese lange Definition in einer Anmerkung darzustellen, weil die Leser so selbst entscheiden können, ob sie Näheres darüber wissen wollen. Die Definition ist sehr ausführlich (es werden „Erfinder“ des Begriffs, grammatische und zeitliche Informationen sowie weiterführende Literatur angegeben):

Die großen Unterschiede des Germ. und des Idg. liegen in der Aufgabe des freien Wortakzentes und der Festlegung auf Initialakzentuierung der Wörter, in der germ. Lautverschiebung (2) und dem Grammatischen Wechsel, in dem systematischen Ausbau des Ablauts bei der Flexion der starken Verben, [...] sowie in bestimmten Vokalveränderungen. (A: 3)

(2) Der Begriff "germanische Lautverschiebung" (auch erste Lautverschiebung genannt) stammt von J. Grimm (1822) und betrifft Veränderungen im Konsonantismus zwischen dem idg. Lautstand und dem germ. Lautsystem. Diese Veränderungen sind vermutlich zwischen dem 2. Jt. und etwa 600 v. Ch. geschehen. Eine Anzahl von Konsonanten entstand, die dem Idg. fremd waren. Siehe Grundzüge deutscher Sprachgeschichte. Diachronie des Sprachsystem [sic!], Band I Einführung- Genealogie- Konstanten von S. Sonderregger, Seite 73 – 74, um diese Veränderungen zu kennen. (A: zwischen S. 20 und S. 21. A bringt die Anmerkungen nach den jeweiligen Kapiteln ungezählt an).

Die Arbeit von A erfordert schon wegen der Thematik zahlreiche Definitionen, da dort unzählige Fachbegriffe vorkommen (*Lehnprägung, Synkope, gebundene Morpheme, Adjektiv-abstraktum* usw.). In anderen Arbeiten mit „leichterem“ Thema oder zumindest einem Thema, das auch für Laien verständlich ist, wie z.B. in den Arbeiten über Rathenau oder den Kölner Karneval, ist der Leser/die Leserin weniger auf Definitionen angewiesen. Dort sind diese Begriffe nämlich keine Hilfsmittel, sondern die Thematik selbst. Dies lässt sich gut an der Arbeit B verdeutlichen: Die Fachbegriffe des Kölner Karnevals sind dort Gegenstand einzelner Unterkapitel, wie 2.1. Das Dreigestirn/ 2.2. Die Traditionskorps/ 2.4. Das Narrenvolk usw. Die wei-

teren „speziellen“ Wörter aus diesem Bereich erklärt Probandin B deswegen nicht, weil das Wörter der gehobenen Sprache sind, deren Bedeutung also den Lesern bekannt sein sollte!⁷¹

Probandin E ist als einzige nicht sehr systematisch mit Definitionen umgegangen. Obwohl sie in ihrer Arbeit neue Stichwörter durch eine in Klammern gesetzte Definition erklärt hat (siehe die beiden nächsten Beispiele), hat sie es in den ersten Zeilen ihres Fließtextes (S.7-8) nicht für nötig gehalten, Begriffe wie *Mediopassiv*, *optativreduplizierende Verben*, *Ablautreihe*, *wurzelathematische Verben* u.a. zu klären. Vielleicht ist die Autorin davon ausgegangen, dass solche Begriffe unter Fachleuten keiner Definition bedürfen. Nur überraschte es dann, dass sie später den Begriff „Homophonie“ definiert.

Die Nebensilben sind im Mhd. gegenüber dem Ahd. abgeschwächt oder haben ihre Vokale ganz verloren (was man Apokope- und Synkopesphänomen nennt.) (E: 31)

Eine Homophonie (das heisst eine Gleichlautung in Wurzel und Endung) (...). (ebd.)

6.4 Sprache

6.4.1 Subjektivität

Wie subjektiv schreiben die Studentinnen? Um den Grad der Subjektivität feststellen zu können, möchte ich sowohl auf die Schreiberpräsenz (Kommen die Pronomen der 1. Person Singular und Plural vor? Treten persönliche Beiträge auf?) wie auch auf die Stellungnahme des Schreibers (Schreiberperspektive) eingehen.

Schreiberpräsenz

Bei der Durchsicht der Arbeiten auf diesen Aspekt hin fällt auf, dass die Studentinnen die Pronomen „*ich*“ und „*mein*“ äußerst selten verwenden. A, B und E haben ganz auf sie verzichtet; C, F und G haben das Personalpronomen „*ich*“ zwar gebraucht, jedoch fast ausschließlich in der Einleitung. Als Einzige hat Studentin D im Hauptteil ihrer Arbeit Aussagen mit der 1. Person Singular gemacht. Gewiss haben die anderen bewusst darauf verzichtet – in der Meinung, dies klinge nicht objektiv und wissenschaftlich genug. Bei ihrem Versuch, die 1. Person Singular zu umgehen, blieben ihnen als Alternativen entweder andere Pronomen oder die Passivform (vgl. 4.4.3) - oft mit dem Ergebnis zu neutraler oder zu unbestimmter Aussage:

⁷¹ Die genaue Betrachtung der Terminologie, also welche Worttypen in den Arbeiten zu finden sind, erfolgt in 6.4.4.

Das Thema "die Entwicklung des Präfixes ge- im Mittelhochdeutschen", das in dieser Arbeit behandelt wird, erfordert einen Überblick vom Anfang und der Entwicklung der deutschen Sprache, damit wir die Entwicklung des ge- besser verstehen können. Dieser Überblick wird jetzt in dieser Einführung gegeben. (A: 1).

Eine Umformulierung des letzten Satzes des Beispiels in „*Diesen Überblick gebe ich nun in der Einleitung*“ wäre bestimmt präziser. Gewiss ließe sich der Relativsatz im Aktiv und persönlich formulieren: „Das Thema "die Entwicklung des Präfixes ge- im Mittelhochdeutschen", das ich in der vorliegenden Arbeit behandeln werde.“ Aber mit dem „wir“ am Satzenende geht A bereits das Wagnis einer persönlicheren Sprache ein.

Gerade in der Einleitung bringt die Verwendung des „ich“ meist keine Probleme, da die Studentinnen dort ihr eigenes Projekt bzw. ihre Methoden, These, Ziele usw. vorstellen. Im Laufe der weiteren Arbeit passt hingegen die 1. Person Singular wiederum nur dort, wo es tatsächlich um einen eigenen Beitrag geht. Wie bereits erwähnt, sind die Studentinnen damit sehr sparsam und immer korrekt umgegangen, z.B.:

Mit diesen kurzen und allgemeinen Bemerkungen möchte ich nur zeigen, dass es trotz der wesentlichen Verschiedenheit der Wortkunst und der Bildkunst möglich bleibt, sie in eine Parallele zu bringen, und außerdem, daß ich mir der Grenzen eines derartigen Analogieversuchs zwischen Trakls Dichtung und der expressionistischen Kunst bewußt bin. (D: 96)

Stellungnahme

Die Schreiberperspektive oder auch Stellungnahme des Schreibenden lässt sich nicht ohne Weiteres aus dem Text herauslesen, da sie keine eindeutigen Marker hat, wie es die Personalpronomen für die Schreiberpräsenz sind.

Klar ersichtlich wird die Stellungnahme der Studentinnen dann, wenn sie glauben, ihr Thema oder ihre Arbeit verteidigen zu müssen wie B, C, F und G. So wird die Probandin B, die im Verlauf ihrer Arbeit stets objektiv und neutral geblieben ist, gegen Schluss mit ihrer Beurteilung des Kölner Karnevals deutlicher, ohne durch ein Personalpronomen dies als ihre eigene Meinung darzustellen: Das haltlose Treiben der Kölner an den tollen Tagen, seine Auswüchse wurden und werden immer wieder öffentlich verurteilt von Personen, die Moral predigen wollen. (B: 130)

Daran dass die Kollokation „Moral predigen“ ironisch gemeint ist, lassen ihre weiteren Bemerkungen etwas später keinen Zweifel aufkommen: Viele Auswärtige können sich gar nicht vorstellen, daß man Karneval einfach so, aus „Spaß an der Freud“ feiert. [...] Jedenfalls, wer den Kölner Karneval ernst nimmt, kommt mit ein paar Seiten nicht aus. (B: 152)

Man könnte glauben, sie sei selbst Kölnerin.

Ähnlich ist es bei C zu spüren. Die Autorin bleibt während der ganzen Arbeit objektiv, äußert aber im Schlusswort, was sie von Anton Marty hält: Marty's Lebenswerk ist auf sprachwissenschaftlicher Seite nicht genug bekannt und gewürdigt worden. [...] Manchmal wird A. Marty's These über die innere

Sprachform bearbeitet, aber oft in einer Weise, die keineswegs befriedigen kann. Er wird oft schlecht verstanden. (C: 73)

Die negativen Ausdrücke „nicht genug gewürdigt“/ „keineswegs befriedigen“/ „schlecht verstanden“ zeigen, wie bedauerlich bis unfair es die Autorin findet, dass sich so wenige Personen mit Martys Thesen auseinandergesetzt haben. Sie zeigt zumindest die Überzeugung, Martys Thesen richtig verstanden zu haben und dafür zu stehen. Der folgende Beispielsatz unterstreicht diesen Eindruck: Sein Werk ist unermesslich, er hat sicherlich viel über die Sprache und ihre grammatikalischen Formen erklärt. (C: 74)

Die Probandin F zeigt ihre positive Stellungnahme zum Lehrwerk „*Tour d'horizon*“ durchgehend in ihrer Examensarbeit, z.B. wenn sie dieses mit jenem Lehrwerk vergleicht, mit dem französische Schüler im Deutschunterricht arbeiten müssen: Der österreichische Schüler darf in das Buch *Tour d'horizon* eingreifen, während der Franzose die Fremdsprache von außen betrachtet. (F: 68)

Die Autorin meint damit, dass das Lehrwerk *Tour d'horizon* den Schülern die Möglichkeit gibt, aktiv zu lernen, während die Franzosen nur eine passive Lernweise kennen. Weiter lobt die Autorin das österreichische Lehrwerk, indem sie behauptet, der Grammatikteil wirke nicht langweilig: Ob durch diese Methode Grammatiklernen für die Schüler leichter wird, kann man nicht sagen. Sicher ist, daß sie mit *Tour d'horizon* Französisch lernen können, ohne daß die Grammatik langweilig wirkt. (F: 94).

Eine weitere Kritik, diesmal an den überfordernden Lehrplänen, zeigt ihre persönliche Stellungnahme: Den Lehrplan zu respektieren, ist hier das Problem: In vier Jahren Französisch lernen scheint sehr schwer zu sein. (F: 94).

Die eigene Meinung der Studentin G über ihren Protagonisten ist eindeutig positiv: Rathenau wird stets als ein intelligenter Mensch mit richtigen Ideen dargestellt (was ich nicht anzweifeln möchte). Es häufen sich positive Adjektive und Substantive, um Rathenaus Eigenschaften zu beschreiben: [...] des vielseitigen und vielschichtigen Industriellen des Beginns des 20. Jahrhunderts. [...] mit einem Mann vieler Eigenschaften, der in Wirklichkeit aus mehreren begabten Personen zusammengesetzt sein schien. (A: 1).

Manchmal kommen Äußerungen zum Vorschein, in denen die Studentinnen über ihre eigenen Schwächen bzw. Schwierigkeiten berichten. Diese Erläuterungen wirken wie Entschuldigungen für Unsicherheiten: Was diese bleibenden Wörter angeht, war es sehr schwer, sie einzuordnen, denn [...]. (A: 68).

Der nächste Beispielsatz aus E kann ebenfalls auf eine Schwäche der Autorin hindeuten: Diese Magisterarbeit wollte die starken Verben „wiedereinsetzen“, in dem Maße wie sie oft als eines der größten, sogar anstrengsten Probleme der deutschen Sprache betrachtet werden. (E: 59)

Dieser Satz klingt so, als habe die Studentin ihre persönlichen Probleme mit den „starken Verben“ gehabt, obwohl diese sicher nicht das Komplizierteste an der deutschen Sprache sind.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Probanden eher objektiv schreiben: Sie verwenden selten persönliche Personalpronomen und äußern sehr wenige persönliche Stellungnahmen.

men. Wenn sie es tun, dann sind diese vor allem in der Einleitung und im Schlusswort zu finden.

6.4.2 Einbeziehung der Lesenden

Will man systematisch klären, ob Autoren die Lesenden in ihre Ideen mit einzubeziehen suchen, so hilft dabei die Sichtung dreier Aspekte:

1. Die Lesersprache (Das heißt, ob Autoren ihre Leser direkt anspricht),
2. Die Fragen (Stellen Autoren ihren Lesern direkte Fragen?),
3. Die Lesersteuerung (Mit welchen sprachlichen Mitteln schaffen es die Autoren, ihre Leser zu steuern?)

Lesersprache

Es ist nicht so leicht zu sehen, ob die Schreibenden ihre Leser direkt ansprechen. Denn natürlich kommen in keiner Arbeit die Personalpronomen „ihr“ oder „du“ vor! Als weitere Personalpronomen kommt noch die 1. Person Plural in Betracht. Dabei ist aber jedes Mal zu überprüfen, in welchem Zusammenhang das „wir“ oder „uns“ steht, das in den Arbeiten der Studentinnen viel häufiger vorkommt als das „ich“. Oft ersetzt die 1. Person Plural aus Konvention eben nur dieses „ich“ bzw. „mein“, und manchmal dient es der Lesersteuerung (siehe dort). Und nur selten, nämlich ausschließlich bei der Studentin B in ihrer Arbeit über Georg Trakl und den Expressionismus, dient es der direkten Lesersprache. Im folgenden ersten Beispiel spricht sie bei ihrer Beschreibung des Bildes Metropolis von George Grosz (1917) mehr den Betrachter dieses Ölgemäldes an als die Leser, die dieses Bild wohl kaum vor Augen haben: Sein frontal gegebenes mandelförmiges Auge hat zwar seine Pupille auf den weiblichen Torso hinter sich gelenkt, veranschaulicht damit aber auch den Blickkontakt zum Betrachter und macht uns zum Komplizen des unersättlichen Voyeurismus. (D: 25).

Die Studentin beschreibt den Zustand der Betrachter dieses Bildes, ihren eigenen eingeschlossen. Im nächsten Beispiel, in dem es um ein Bild des Expressionisten Ludwig Meixner geht, scheint mir die Lesersprache noch deutlicher, da die Studentin „wir Betrachter“ schreibt: Die Kunst Meixners ist so suggestiv, dass auch wir Betrachter den Eindruck haben, den infernalischen Lärm der Granaten und der krachend zusammenbrechenden Häuser wahrnehmen zu können. (D: 40)

In einigen Arbeiten kann man sich als Leser auch noch angesprochen fühlen, wenn man selbst gegen die Meinung der Autorin ist. Dies wird z.B. deutlich in der Arbeit B über den Kölner Karneval. Die Autorin verteidigt so sehr und mit so vielen Argumenten den Karneval, dass man den Eindruck hat, sie wolle ständig ihre Gegner überzeugen.

Insgesamt findet man also die direkte Ansprache an die Lesenden in den Arbeiten von Angers nur selten.

Fragen

Manchmal trifft man auf Fragen, welche die Aufmerksamkeit des Lesers bzw. der Leserin erregen wollen. Wieder möchte ich aus der Arbeit D zitieren, weil uns dort die Interpretation des Gedichtes Die Dirnen von Trakl recht deutlich anspricht: Will Trakl uns dadurch und auch durch ihre weiße Erscheinung zu verstehen geben, dass sie nur ein unschuldiges Kind ist? (D: 28)

Ansonsten gibt es in den Arbeiten von Angers mehr die anderen Gründe für eine Frage:

-um in die Thematik einzusteigen (dies ist dort das häufigste Motiv für Fragen), z.B. Warum hatte das ge- eine perfektivierende Kraft? Warum sind so viele Wörter in der mhd. Zeit mit ge- erschienen? Warum wurde es mit dem Partizip II benutzt? (A: 19)/ Wie erklärt sich A. Marty die Entstehung der f.i. Sprachform? (C: 35)/ Wer war eigentlich Walter Rathenau? (G: 1) Man kann dann sicher sein, dass die Antwort folgt, nicht unbedingt im nächsten Satz, aber doch im Laufe des Kapitels. Diese Art von Fragestellung ist sehr beliebt und kommt auch meistens gut an.

-um etwas Neues anzuregen und die Leser in einen Überlegungsprozess zu involvieren, z.B. Müßte der Titel Der Tod für die Idee außerdem nicht auf die aktuelle Rezeption von nationalbewussten Ideen hinweisen? (D: 88)

-um – das kommt aber nur einmal (in der Arbeit über Rathenau) vor – eben diese Frage sofort mit „Nein“ zu beantworten. Es geht dabei um Rathenaus Ansicht, bestehende Gesellschaften bewahren zu wollen: *Soll man deshalb die Hände in den Schoss legen? Nein, man soll den Gesinnungswandel beschleunigen, in den man den Schwerpunkt von den materiellen auf die geistigen Werte verlegt, und dadurch von den alten zur neuen Gesinnung eine Brücke schlägt. (G: 15),

-oder nur eine offene Frage, oft im Schlusswort, z.B. in den letzten Zeilen der Arbeit A: Warum ist denn dieser Begriff des ge- erschienen, um Jahrhunderte später zu verschwinden? Warum ist aber der räumliche Begriff immer noch vorhanden? (A: 104-105). Mit solchen Fragen möchte die Autorin auch beweisen, dass sie weitere Aspekte ihres Themas nicht vergessen hat, auf die sie aus Mangel an Zeit oder Mangel an Platz nicht näher hat eingehen können. Offene Fragen sind auch beliebt, weil sie Anregungen für spätere wissenschaftliche Arbeiten geben können. Diese Absicht hegt vermutlich eben die Studentin A, wenn sie anschließend schreibt: Diese Untersuchung wäre eine mögliche Weiterführung oder wenigstens eine Ergänzung dieser Arbeit, denn es bleibt in der Entwicklung der deutschen Sprache noch vieles über das ge- zu lernen. (A: 105)

- oder einfach eine rhetorische Frage, die auch einen kritischen oder ironischen Unterton haben kann und damit die Leser zum Nachdenken anregt wie der folgende Satz aus dem Beginn des Schlussworts von B: Viele reden von einer Krise des Kölner Karnevals. Warum eigentlich? (B: 151) Die Leser, welche die äußerst positive Einstellung der Studentin für ihr Thema schon kennen, merken ihr gespielter Erstaunen in dieser Frage und wissen, dass von einer Krise des Kölner Karnevals überhaupt nicht die Rede sein kann!

Lesersteuerung

Es gibt bestimmte sprachliche Mittel, derer sich der Schreibende bewusst oder unbewusst bedient, um die Gedanken seines Lesers zu lenken - die Gründe dafür können verschieden sein. Oft sind diese sprachlichen Steuerungen besonders nützlich, um die Struktur der Arbeit zu erläutern. Sie können auch als Marker fungieren für eine Bemerkung, für eine Zusammenfassung, für das, was bereits erläutert wurde, oder für das, was später beschrieben wird. Alle diese Bedeutungen treten in den Arbeiten der Studentinnen häufig auf.

Als typisches Gliederungssignal leitet das Adverb *übrigens* eine Bemerkung ein, die nur kurz den vorausgehenden Gedankengang unterbricht:

Übrigens ist es interessant zu bemerken, dass Georg Trakl sowie die expressionistischen Künstler hauptsächlich pure, ungebrochene und meistens leuchtende Farben verwenden (D: 163)

*Übrigens wird eine allmähliche Konfrontation mit **funktionellen Textsorten** – z.B. Reservierungsbrief, Telefonaten – das Lernen der berufskundlichen Sprache hinzufügen. (F: 43)

Die Studentinnen haben jedoch auch noch andere Wendungen für eine kleine Unterbrechung der Thematik gefunden, z.B.

*Interessant ist, daß es aber auch Verben gab, die ein betonten Präfix hatten (A: 28)

Sie benutzen ab und zu auch Zwischenbilanzen (siehe auch 6.3.2 Zwischen-Konklusionen). Auf diese folgt oft eine Erläuterung der später zu untersuchenden Gebiete: In diesem Teile haben wir Martys Meinung erklärt, (...) Wir werden nachher eine andere Meinung über die Impersonalien wiedergeben (C: 65).

Als Satzmarker für die Ergebnisse eines Kapitels wählten Studentinnen auch das Partizip I des Verbs *zusammenfassen*: Zusammenfassend kann gesagt werden, (...) (F: 13), oder das Adverb *also*: Es bedeutet also, daß wir möglichst viel Begutachtungsmittel brauchen, um diese Arbeit einigermaßen zu objektivieren, aber auch dass die Ergebnisse dieser Lehrwerkbegutachtung zu relativieren sind, da sie von einer Menge äußerer Einflüsse abhängig sind. (F: 38)

Viel häufiger sind Textmarker allerdings gesetzt, um im Text zurück oder nach vorne zu verweisen. Im ersteren Falle verwenden die Studentinnen gerne die Konjunktionen *wie* oder *was* als Beginn eines verkürzten Nebensatzes mit Partizip II:

Wie gesagt, es entstehen auch Unklarheiten (...) (D: 173)

Wie bereits in den Unterteilen 3.3. und 3.4.1./2. dargestellt, benutzt Trakl (...) (D: 189)

Nach A. Marty sind die Impersonalpronomen, wie schon gesagt, keine Subjekte (C: 64)

oder als Beginn eines vollständigen Nebensatzes im Passiv:

So ist z.B. mit Schülern einer achten Klasse über die "Bretagne" gesprochen worden –was schon weiter oben erwähnt wurde (F: 97)

Oder sie verwenden eine durch *so* eingeleitete Parenthese, z.B.:

Die innere Sprachform ist –so sahen wir- ein blosses Mittel zur Verständigung (...) (C: 29)

Ähnlich in der Semantik ist die Wendung *in diesem Zusammenhang*, aber sie verweist nur auf den unmittelbar vorausgehenden Gedankengang zurück und leitet einen Hauptsatz ein:

In diesem Zusammenhang äusserte der Reichsfinanzminister Hermes (...) seine grosse Sorge und Enttäuschung über den Abschluss Russland mit den Alliierten. (G: 50).

Um im Text nach vorne zu verweisen, also die Fortsetzung ihrer Gedankengänge anzukündigen, benutzen die Studentinnen oft das *wir*, das hier allerdings als Pronomen nicht den Leser/die Leserin einbeziehen will, sondern nur, wie vorhin schon erwähnt, eine konventionelle Formel ist, die das persönlichere *ich* umgeht. Dazu passt natürlich auch das in die Zukunft weisende Futur:

Ganz kurz werden wir jetzt die Entstehung der neuhochdeutschen Schriftsprache erwähnen. (A: 18)

Damit wir das besser verstehen, werden wir Sigwarts und Martys Lehre vergleichen. In der ersten Auflage [...] (C: 59)

Einen kürzeren Gedankengang kündigt folgende Formel an:

Es muß hinzugefügt werden, dass (...) (A: 14)

Die Wiederaufnahme eines Themengebietes lässt sich mit einer typisch deutschen Redewendung ankündigen:

Damit sind wir wieder beim Thema der Lehrpläne für Französisch als zweite lebende Fremdsprache (F: 22)

Dies sind nur wenige Beispiele von vielen Textmarkern, welche die Studentinnen ausgiebig nutzen, um die Aufmerksamkeit der Leser zu steuern. Sie sind zweifellos für das Verständnis des Geschriebenen hilfreich.

Dazu möchte ich noch bemerken, dass Textmarker auch eine Hilfe für die Struktur eines Textes sind, so dass meine Anmerkungen dazu auch im Kapitel über den Textaufbau (6.3.2) hätten Platz finden können.

6.4.3 Grammatik

Die Schwierigkeit der Grammatik für französische Deutschlernende ist ein weites Gebiet und schon Gegenstand zahlreicher Untersuchungen gewesen (u.a. François 1998). Im Zusammenhang mit den Arbeiten von Angers möchte ich keine diesbezügliche Fehleranalyse betreiben, sondern nur diejenigen Aspekte berücksichtigen, die Auskunft über die Satz- und Textdynamik geben und darüber, ob eine Abschlussarbeit einen einheitlichen Schreibstil besitzt.

Satzbau

Sowinski (1999: 90-91) definiert lange Sätze als aus etwa sieben Satzgliedern und 20 Wörtern bestehend. Die sinnvolle und grammatikalisch richtige Verarbeitung so vieler Informationen in einem einzigen Satz hat schon in der Muttersprache ihre Tücken. Um so erstaunlicher ist es, dass die Studentinnen von Angers eine gewisse Neigung zu langen deutschen Sätzen zeigen (besonders auffallend bei A, C und G). Man fragt sich, warum sie diese Schwierigkeiten auf sich genommen haben. Eine Erklärung könnte sein, dass sie die zuvor in ihrer Muttersprache gedachten oder sogar geschriebenen Sätze übersetzt haben, also nicht originär von der deutschen Sprache ausgegangen sind. Meist ist der Satzbau richtig und, wie im folgenden Zitat, sogar reich an Konjunktionen: Der größte Teil der Überlieferung ist Zeugnis der vielfachen Versuche sich an der lateinischen Kultursprache zu orientieren, um die Möglichkeiten volkssprachlicher Kommunikation auf geistlichem Gebiet zu erweitern oder allererst zu schaffen. (A: 8)

Der folgende, noch längere Satz stammt aus der Einleitung zur Rathenau-Arbeit und umfasst dort ganze zehn Zeilen. In ihnen erklärt die Studentin, was sie in ihrer Abschlussarbeit behandeln will: *Die widersprechenden Merkmale der Persönlichkeit Rathenaus werde ich in dieser Untersuchung, so klar wie möglich, vorstellen und analysieren, indem ich das Leben dieses seltsamen Mannes von seinen Entwicklungsjahren her, über sein Wirken im Laufe des ersten Weltkrieges, ohne seine Tätigkeit nach dem Zusammenbruch Deutschlands zu vergessen und bis zum wichtigsten Ereignis seiner politischen Laufbahn, der Unterzeichnung des Rapallo-Vertrages mit den Russen. (G: 2) Der Satz enthält vielen Informationen, aber in irgend einem Stadium des Schreibens hat die Studentin den Überblick und das Prädikat des „indem“-Nebensatzes verloren.

Der nun folgende Satz ist zwar komplett, aber schwierig zu verstehen wegen den vielen Konjunktionen und Pronomina: Das heisst, dass man eine nachahmende Lautbezeichnung von einem Gegenstand, welcher dem Laut eigentümlich war, auf einen anderen übertragen hat, der mit ihm nicht in dem nachgeahmten, sondern in anderen Zügen übereinstimmte. (C: 25)

Die Unklarheiten hat die Autorin vorprogrammiert, weil sie die Substantive – um Wiederholungen zu vermeiden - oft durch Pronomen ersetzt. Diese Methode ist nur sinnvoll, wenn beim Lesen sofort klar wird, welches Substantiv mit dem Pronomen gemeint ist. Da aber so-

wohl „Laut“ als auch „Gegenstand“ das männliche Genus haben, sind die nachfolgenden Pronomen „welcher“ (Relativpronomen), „auf einen“ (Präpositionalobjekt mit Indefinitpronomen) und „der“ (Relativpronomen) unklar.

Mit dem Satzbau hängt auch die sogenannte Textdynamik zusammen, die man unbewusst als eine Steigerung bzw. als Abflachen der Intensität eines Textes empfindet. Aus der Arbeit B möchte ich einen Abschnitt näher untersuchen, der mir in dieser Hinsicht besonders gelungen erscheint: Der Karneval, der die auf die Gründerjahre folgende zweijährige Wirtschaftskrise überlebte, hatte es schwer mit der beginnenden Stadterweiterung. Dadurch entwickelte sich Köln zwar zur europäischen Großstadt, aber diese Vermehrung des Raumes und der Einwohnerzahl, und auch die Industrialisierung bedrohten das kölnische Volkstum. Materialismus und Genußsucht herrschten. Der allgemeine Wohlstand im Rheinland und die Entwicklung der Verkehrsgelegenheiten erlaubten immer mehr Fremden, den Kölner Karneval zu besuchen. Damit begann ein langer Kampf um die »Reinheit« des Karnevals. (B: 47) Es wechseln hier kurze, mittlere und lange Sätze miteinander ab: Der erste enthält einen Relativsatz. Der zweite arbeitet mit den Relativadverbien „dadurch“, „zwar (...) aber“ und „und auch“. Der dritte besteht nur aus zwei Subjekten und dem Verb; diese Kürze bringt eine gewisse Schlagkraft in den Abschnitt. Die letzten beiden Sätze sind wieder von mittlerer Länge, was die ursprüngliche Dynamik wiederherstellt. Auf die Begabung dieser Autorin, durch Fragen die Textdynamik zu beleben, habe ich bereits in 6.4.2 verwiesen.

Eine große Schwierigkeit für französische Deutschlerner ist die Konstruktion von Sätzen mit dem Partizip als adjektivisches Attribut beim Substantiv. Nur ist sie typisch für wissenschaftliche Texte. Bei der Bildung eines partizipialen Attributes soll man im Deutschen zwischen dem Partizip I (Die laut sprechenden Studierenden: *Les étudiants qui parlent fort*) und dem Partizip II (Das gelesene Buch: *Le livre (qui est) lu*) wählen. Es ist deshalb so schwierig, weil der entsprechende Satz auf Französisch eine völlig andere Struktur hat: Erst kommt das Subjekt, dann das Relativpronomen, das konjugierte Verb und das Adverb. Ich habe also gezielt beobachtet, ob diese Struktur in den sieben Arbeiten überhaupt vorkommt, und wenn ja, ob sie korrekt verwendet wird. Erfreulicherweise erscheinen diese Strukturen in allen Arbeiten, und die Probandinnen haben sie auch richtig konstruiert. Die Vermutung liegt also nahe, dass diese Strukturen im Unterricht intensiv geübt wurden. Am wenigsten treten sie bei D, E und F auf, am häufigsten bei B und G. In den beiden folgenden Beispielsätzen hat man zuerst ein Partizip II, dann ein Partizip I:

*In der im Oktober 1919 veröffentlichten grossen theoretischen Schrift, der Neuen Gesellschaft, drückte er seine Ansichten aus, worin die nach dem Krieg neu entstehende Gesellschaft bestehen sollte. (G: 15)

*A. Martys Definition der "Bedeutung" als psychisches bei dem Angesprochenen erweckendes Phänomen, sowie was er die *innere Sprachform* nennt, zeigen seine Verweigerung, die Sprache als direkten Abzug des Gedankes zu betrachten. (C: 2)

Jetzt zwei Zitate mit dem Partizip II:

Außerdem versuchte der Karneval, der Politisierung zu widerstehen und litt sehr unter der von der großen Karnevalgesellschaft im Jahr 1850 getroffenen Entscheidung, nichts mehr zu veranstalten, der polizeilichen Unterdrückung zu entgehen. (B: 44)

*An Stelle des durch die Kriegs- und Nachkriegs-Propaganda entstellten Bilde Deutschlands trat ein anderes, arbeitsames, ehrliches, friedliches und erfüllungsbereites Deutschland in den Vordergrund. (G: 40)

Konjunktionen

Die Überprüfung der Konjunktionen lohnt in zweifacher Hinsicht: Einerseits geben sie Auskunft über die Begründungsfähigkeit der Studentinnen, andererseits sind sie Indikatoren für eine abwechslungsreiche Sprache. Ich konnte feststellen, dass sie in den Texten häufig und durchaus korrekt angewandt werden, vor allem die kausalen Konjunktionen wie *denn*, *weil*, *darum*, *da*, *deswegen*, *daher*, *also*, *aus diesem Grunde*.

Inhaltlich entsprechen die durch diese Konjunktionen eingeleiteten Sätze allerdings nicht immer der berechtigten Erwartung, sie hätten Handlungen oder Zustände darzustellen, die im vorausgehenden Satz begründet wurden (vgl. Schade 1993: 172). So wirkt die von Studentin A mit ihrer bevorzugten Konjunktion *darum* angeführte Begründung zu schwach und ungenau: Aber die Analyse dieser Einstufung bringt nichts, darum werden wir sie nicht behalten und nach einer anderen Einordnung suchen. (A: 37) Hier erhält der Leser keine Auskunft darüber, warum „die Analyse“ nichts bringen soll – ganz abgesehen von den sprachlichen Schwächen. Studentin F hingegen liefert im folgenden Zitat eine nachvollziehbare Begründung dafür, dass sie, statt einen direkten Vergleich unterschiedlicher staatlicher Kompetenzen zu wagen, eine längere Beschreibung der beiden Verwaltungseinrichtungen vorausgeschickt hat: *Ein direkter Vergleich bei der direkten und prinzipiellen Kompetenzverteilung der österreichischen und französischen Behörden erscheint nur sehr schwer bzw. kaum möglich. Deswegen wurden erst eine Beschreibung der Verwaltungseinrichtungen beider Länder parallel vorgestellt. (F: 26)

Die kausale Konjunktion *da* hat zwei Eigenschaften: Der von ihr eingeleitete Begründungssatz steht gerne vor dem Hauptsatz und er enthält oft weniger wichtige oder schon bekannte Argumente. Diese Feinheiten sind aber nicht bindend. So setzt sich die Studentin F auch darüber hinweg, indem sie den Hauptsatz mit den Folgerungen an den Anfang stellt und in den *da*-Nebensatz ein durchaus gewichtiges und überzeugendes Argument packt: Es ist kein Zufall, dass gerade dieses Lehrwerk für diese Studie gewählt worden ist, da es das Französischlehrwerk ist, das in Österreich die höchsten Markanteile hat erreichen können. (F: 33)

Konzessive und adversative Sätze treten auch in den Arbeiten der Studentinnen auf, wobei *aber* und *jedoch* die häufigsten Konjunktionen sind. Sie beschreiben einen Grund oder Umstand, der die Aussage des unmittelbar davor stehenden Satzes beeinträchtigen oder verhindern kann. Die Konzessivkonjunktionen *aber* und *jedoch* leiten den Folgesatz ein. Im nächs-

ten Beispiel erklärt die Studentin zuerst, dass sie sich in ihrer Arbeit hat begrenzen müssen. Dann verneint sie selbst die Argumente, welche man ihr vorwerfen könnte. Danach folgt der mit *aber* eingeleitete Nebensatz, in dem die Studentin plausible Begründungen gibt:

In meinem Versuch, einen Vergleich zwischen Trakls Lyrik und der expressionistischen Kunst anzustellen, habe ich die Behandlung der Verwandtschaften Trakls mit anderen künstlerischen Bewegungen als dem Expressionismus (Romantik und Impressionismus) nicht so ausführlich untersucht. Nicht, daß dieses Thema uninteressant ist, aber es wäre ein Thema für sich selbst, und dessen ausführliche Untersuchung würde aus dem Rahmen einer Magisterarbeit geraten. (D: 199)

Das nächste Beispiel enthält in seinen drei Sätzen eine Anhäufung konzessiver Konjunktionen. In einem ersten Schritt wagt die Studentin D anhand von *jedoch* eine Kritik an der in ihrer Arbeit kurz zuvor dargestellten Interpretation. In dem mit *dadurch* beginnenden Satz beschreibt sie ihre Kritik genauer. In einem nächsten Schritt relativiert sie ihre Aussage mit den beiden Konjunktionen *dagegen* und *aber*, indem sie auf die positiven Seiten der besagten Interpretation aufmerksam macht:

*Dieser Interpretation kann man jedoch die Betrachtung vorwerfen, beide Werke enthalten eine eindeutige Kriegsdarstellung. Dadurch übersieht sie die Polyvalenz die in der Tendenz zur Abstraktion des Gedichtes und der Graphik begründet ist. Dagegen aber kann man ihr zugute halten, daß sie die Möglichkeit einer inneren Beziehung erkennt und auf den Bereich ästhetischer Strukturen ausdehnt. (D: 91)

Modus des Verbums

Vor einem Urteil darüber, wie französische Deutschlernende mit den deutschen Zeiten des Verbums in ihren schriftlichen Arbeiten umgehen, sollte man einen diesbezüglichen Vergleich der beiden Sprachen anstellen.

Die Verwendung von Präsens, Futur und Plusquamperfekt ist nahezu deckungsgleich. Um hingegen die einfache Vergangenheit des Indikativs auszudrücken, gibt es im Französischen drei, im Deutschen nur zwei Zeiten. Dabei beschreibt das französische *passé composé* eine abgeschlossene Handlung und entspricht in etwa dem deutschen (ebenfalls zusammengesetzten) Perfekt; das französische *imparfait* schildert dazu den Hintergrund und/oder einen Zustand in der Vergangenheit und wird mit dem deutschen Präteritum übersetzt. Das französische *passé simple* drückt ein abgeschlossenes, zeitlich begrenztes Ereignis aus und wird im Deutschen meist mit dem Präteritum übersetzt. Diese groben Regeln sagen noch nicht alles über eine Kongruenz der Verwendung der Zeiten in beiden Sprachen aus. Das *passé simple* ist im Französischen nur in der geschriebenen Sprache üblich und dort auch nur in Romanen, Geschichtsbüchern und ähnlichen Werken. Die Textsorte legt also in gewissem Maße – auch im Deutschen – eine begrenzte Zeitform des Verbums fest. Trotz dieser hier angedeuteten Schwierigkeiten, die in den Unterschieden zwischen der französischen und deutschen Sprache liegen, zeigen die Arbeiten von Angers einen korrekten und sogar abwechslungsreichen Gebrauch der Zeiten. Die Studentinnen verwenden das Präsens, wenn sie einen Zustand schil-

dern, und sie verwenden, unbeeindruckt von den Unregelmäßigkeiten der deutschen „starken Verben“, das Präteritum (seltener das Perfekt) für eine abgeschlossene Handlung.

Hier ein Beispiel für die Verwendung des Tempus der Vergangenheit: In Österreich hatte der Wiener Hof noch lange Zeit Widerstand leisten können, weil die italienische Tradition sehr stark war. Aber Maria-Theresia heiratete François de Lorraine (1736) und ließ in ihrem "Collegium Theresianum" Französisch unterrichten. Der ganze Wiener Hof, der von Frankreich tief beeinflusst war, wurde ein französisches Milieu. (F: 10) Wenn man versucht, die ursprünglichen Gedanken der Autorin zu rekonstruieren, könnte der Satz im Französischen so gelaute haben: *En Autriche, la cour de Vienne avait pu résister encore longtemps, car la tradition italienne était très forte. Mais, Marie-Thérèse se maria avec François de Lorraine (1736) et fit apprendre le français dans son « collegium Therasianum ». Toute la cour de Vienne qui était très influencée par la France devint un milieu français.* Während die Autorin im Deutschen ausschließlich das Plusquamperfekt und das Präteritum benutzt, was übrigens korrekt ist, würde man im Französischen abwechselnd *plus-que-parfait* „avait pu“, *imparfait* „était“ und auch *passé simple* „maria“, „fit“, „devint“ verwenden.

Jeweils in ihrer Einleitung haben die Studentinnen B, C, D und F das Präsens gewählt, um einen Überblick über die Struktur ihrer Arbeit zu geben, z.B.: Zuerst ist es vom großen Interesse zu untersuchen, inwiefern [...]. Darüber hinaus darf man sich fragen, ob Trakls Werk nur mit expressionistischer Kunst gemeinsame Züge aufweist, oder ob es ebenfalls mit anderen künstlerischen Bewegungen verwandt ist. Schließlich ist eine vergleichende Analyse [...] wahrscheinlich aufschlußreich. (D: 10) Eine Studentin hat statt dessen dort das Futur verwendet: In einem ersten Punkt werde ich über seine Entwicklungsjahre [...] berichten, [...]. Dann werde ich seine Tätigkeit bei der Neugestaltung des vernichteten Deutschlands untersuchen, in einem dritten Teil werde ich sein Werk als Aussenminister behandeln und schliesslich seine Ermordung und deren Folgen analysieren. (G: 2) Das Futur ist zwar korrekt, wirkt aber hier, wie auch sonst oft im Deutschen, etwas umständlich.

Weniger einheitlich als in den Einleitungen ist die Verwendung des Tempus in den Schlussworten der Arbeiten von Angers. Zwei Tendenzen zeichnen sich dort ab:

1. Perfekt und Präsens (letzteres verbunden mit der Passiv-Form) wechseln miteinander ab (C), Präsens, verbunden mit dem Modus Konjunktiv (A und D), Präteritum (E) oder Präteritum und Plusquamperfekt (G),
2. vorwiegend Präsens (B und F).

E verwendet das Perfekt im folgenden Beispiel in zweifacher Funktion: am Anfang als Rückblick auf ihre Arbeit, danach um zusammenfassend auf einen abgeschlossenen Vorgang in der Vergangenheit der starken Verben hinzuweisen: Im Laufe dieser Arbeit hat man feststellen können, dass viele starke Verben ganz einfach verschwunden sind, wie es zum Beispiel der Fall ist für die mittelhochdeutschen Verben (...). Auch viele starke Verben sind im Neuhochdeutschen schwach geworden. (E: 59)

Wenn bei B und F in den Schlussworten – trotz der üblichen Rückschau – das Präsens eindeutig vorherrscht, so liegt das an der Aktualität der beiden Themen: „Kölner Karneval“ und

„Lehrpläne in Österreich“. Beide Studentinnen haben zwar im Laufe ihrer Arbeiten auch auf die Vergangenheit zurückgeblickt; jetzt aber, im Schlusswort, wollen sie mit dem Präsens auf die positive Gegenwart und Zukunft ihres Themengegenstandes hinweisen: An dem Fortleben der kölnischen Fastnacht kann nicht gezweifelt werden. Dafür steckt sie zu tief im Blut der Kölner. (B: 151) und Die Struktur des österreichischen Schulsystems macht also, daß Französisch eine gute Stelle in den Lehrplänen hat – wie Deutsch in Frankreich -. Mit dem Bild von Frankreich, das im Lehrbuch Tour d’Horizon gegeben ist, können die zukünftigen europäischen Beziehungen zwischen Frankreich und Österreich gut vorbereitet werden. Die Jugendlichen in Vorarlberg sind ganz offen und neugierig, wenn man ihnen über Frankreich erzählt. (F: 110)

Oft verwenden die Studentinnen den plötzlichen Übergang vom Präteritum zum Präsens als Stilmittel, um damit den zeitlichen Bruch deutlich werden zu lassen: *Viele Mönche [...] wurden in den dt. Sprachgebieten geschickt. Aufgrund dieser Missionierung kam es zur Gründung zahlreicher Klöster, in denen eine hohe Schreib- und Lesekultur ausgebildet wurde. Die Folgen dieser politisch- sozialen Ereignisse sind für die Entwicklung der sprachlichen Überlieferung von großer Bedeutung. (A: 7) Hier wäre nichts dagegen einzuwenden gewesen, wenn die Autorin den im Präteritum begonnenen Satz auch im Präteritum zu Ende gebracht hätte, aber die kulturelle Nachwirkung der Klöster in die Gegenwart wird so wesentlich deutlicher.

Der Gebrauch der **Modi** ist in beiden Sprachen ganz verschieden, d.h. dass z.B. der französische *Subjonctif* nicht ohne Weiteres in den deutschen Konjunktiv übersetzt werden kann. Die Frage, wann im Deutschen Indikativ oder Konjunktiv geschrieben wird, erfordert also von französischen Deutschlernenden einige Spracherfahrung. Die gar nicht seltene Verwendung von Konjunktiv I und II spricht für das Niveau der Probandinnen von Angers. Hier drei Beispiele für den Gebrauch des Konjunktivs I in der indirekten Rede:

[...] und danach ging man so weit, daß man sagte, alle Menschen seien vor der Erschaffung der Welt Hanswürste gewesen. (B: 62)/ Der Meinung der Empiristen nach sei die Sprache eine menschliche Erwerbung.. (C: 10)/ Sei es in den früheren oder in den späteren Gedichten, [...]. (D: 16)

und drei Beispiele für den Konjunktiv II:

*Die Vergleich zwischen mhd. Und ahd. Wörterbüchern hätte wahrscheinlich die Möglichkeit gegeben, dem Gebrauch dieses Präfixes noch näher zu kommen. (A: 72)/ Wenn die Theorie Humbolds richtig wäre, so wären alle Sprachen gleichartig. (C: 7)/ Es wäre interessant sich zu fragen, warum der zeitliche Begriff später erschienen ist [...]? [...] Diese Untersuchung wäre eine mögliche Weiterführung oder wenigstens eine Ergänzung dieser Arbeit [...]. (A: 105)

Letzteres Beispiel stammt aus dem Schlusswort von Studentin A, wo sie in Frageform Anregungen für eine weiterführende Bearbeitung ihres Themas gibt.

Natürlich passt der Modus in den Arbeiten manchmal nicht so ganz, z.B. am Schluss des folgenden Zitats, wo „gepflanzt worden wäre“ der falsche Konjunktiv ist; bei dieser indirekten Rede innerhalb einer wiedergegebenen Meinung erwartet man „gepflanzt worden sei“: *Eine

Hypothese von früher lautete⁽¹⁾ : Der Ursprung wurde Gegenstand des Mythos. Diese wissenschaftliche Hypothese lautete, dass die Sprache von der Hand der Gottheit unter den Menschen gepflanzt worden wäre. (C: 4)

Der Gebrauch des Passivs

Das Passiv ist im Französischen etwas seltener als im Deutschen, weil dort statt dessen bei den intransitiven Verben häufiger eine reflexive Wendung oder das unpersönliche *on* (man) eingesetzt wird (vgl. Schanen/ Confais 1989: 178). Seine inhaltlichen Schwächen, auf die ich schon mehrfach hingewiesen habe, bleiben davon unberührt. Die Art seines Gebrauchs spielt zwar im Satzbau von fremdsprachlichen wissenschaftlichen Arbeiten eine stilistische Rolle, stellt aber keine besondere Schwierigkeit dar. Da ich das Passiv schon ausführlich in 6.4.1 im Rahmen der Schreiberpräsenz behandelt habe, möchte ich hier nur einen Überblick über seine Häufigkeit geben: Die Abschlussarbeiten lassen sich nämlich klar in 3 Gruppen einteilen:

- eine extreme häufige Verwendung bei E und F,
- eine mäßige Verwendung bei A und B und
- eine eindeutige Vorherrschaft der Aktivform bei C, D und G.

Gut erklärbar ist das bei C und G: Beide Arbeiten sind eine Art Biographie (von Anton Marty bzw. Walther Rathenau), deren Protagonisten auch grammatikalisch die Subjekte der Handlung sind, was die Aktivform mit sich bringt: *Sein ganzes Leben hindurch hat sich Rathenau an Widerstände mit einflussreichen Persönlichkeiten gestossen. Aber viel tiefgreifender jedoch waren die innenpolitischen Meinungsverschiedenheiten. Als Minister fühlte man zum erstenmal, dass er ein Mann von Format war, von nun an bot er seinen Gegnern eine angreifbare Persönlichkeit und positive Vorschläge als Zielscheiben. Sein Judentum stellte eine Waffe im Lager seiner Gegner dar, Waffe mit der sie sich im Kampf gegen ihn setzten. (G: 24)

Die Einleitung von A verwendet die Passivform exzessiv, ohne dass inhaltliche Gründe dafür zu erkennen wären: In einem ersten Teil wird versucht eine Definition des Präfixes *ge-* zu erstellen. Besonders aber soll die Rolle, die es in der dt. Sprache, besonders in der mhd. Zeit spielt, erklärt werden. Anschließend wird die Einordnung dieses Präfixes mit Hilfe eines Korpus vorgestellt. Schließlich werden die Beziehungen zwischen dem nominalen und dem verbalen aufgezeigt. (A: 19-20) Es steht zu vermuten, dass der Verfasserin das naheliegende „ich“ zu persönlich oder unwissenschaftlich erschien, und dass sie die Passivform als Ausweg gewählt hat. Ähnlich liegt der Fall wohl bei A, wenn sie in ihrem Schlusswort auf die Ergebnisse oder Etappen ihrer Forschungsarbeiten hinweist: Es wurde schon darauf im Laufe dieser Arbeit hingewiesen. Schwierigkeiten wurden getroffen, um das Korpus zu bilden, denn manchmal wurde keine Angabe über bestimmte Wörter gegeben. Es wurde also schwierig zu entscheiden, in welcher Einstufung diese Wörter Platz nehmen konnten. (A: 102)

6.4.4 Lexik

Auf die Analyse der Grammatik folgt logischerweise die Betrachtung der Lexik. Dabei möchte ich mich zunächst - etwas ausführlicher - der von den Studentinnen angewandten Terminologie widmen. In weiteren Schritten werde ich dann kurz auf die Orthographie, dann auf die benutzten Abkürzungen eingehen.

Terminologie

In diesem Abschnitt geht es bei den Arbeiten von Angers vor allem um folgende Fragen: Wird die Terminologie passend angewandt? Welche lexikalischen Stilmittel erscheinen am häufigsten? Außer Betracht bleiben kann, ob die Autorinnen die verwendete Terminologie richtig erklärt haben; dies war nämlich bereits Gegenstand von 6.3.3 unter „Definition“.

Im Allgemeinen zeigen die Studentinnen kaum Probleme mit der Terminologie: Sie ist meistens klar und zutreffend. Hin und wieder erscheinen jedoch Wörter, welche in wissenschaftlichen Arbeiten unerwünscht sind, weil sie genaue Aussagen umgehen und den Anschein erwecken, der/die Schreibende könne das treffende Wort nicht finden: so z.B. die mit dem Adverb „irgend-, gebildeten Komposita „irgendwer“, „irgendwie“ usw. Probandin C verwendet sie oft in ihrer Arbeit: *Aber das alles gilt nur für ein Individuum. Wie denn nun bei einer Vielheit von Individuen, die alle irgendwie zur Sprachbildung beitrugen, wie konnte sich da doch ein gewisser einheitlicher syntaktischer Ausdruck ergeben? (C: 22) Manchmal stimmt die Terminologie deswegen nicht, weil die Autorinnen Wörter verwechseln, z.B. bei A „Vorwort“ statt „Präfix“ im Satz: Dieses kleine Vorwort ge- (A: 102)⁷² oder bei C „*scheiden“ statt „unterscheiden“, oder weil sie sonst gängige grammatikalische Regeln auf Fälle übertragen, in denen das Deutsche leider diese Regel nicht anwendet: „*genauerweise“ und „*grammatischerweise“⁷³.

Für die systematische Darstellung der in den sieben Examensarbeiten vorkommenden lexikalischen Stilmittel bietet sich die Klassifikation von Sowinski (1999) an. Er sieht neun unterschiedliche Kategorien für die Gliederung der Terminologie vor: 1. Synonyme (bedeutungsgleiche Ausdrücke), 2. Antonyme: Gegenwörter, 3. Geläufigere und seltenere Wörter (aktiver und passiver Wortschatz), 4. Fachwörter, 5. Ideologisch fixierter Wortschatz (nur für das Fach „Landeskunde“), 6. Fremdwörter, 7. Regionaler Wortschatz, 8. Neologismen und Archaismen und 9. Stilschichten im Wortschatz (vulgär, salopp, umgangssprachlich, normal, gehoben).

⁷² Da die Autorin im Laufe der Arbeit die Bezeichnung „Präfix“ richtig verwendet hat, ist anzunehmen, dass sie „Vorwort“ als Synonym betrachtet hat.

⁷³ Dies kann außerdem auf einen Transferfehler zurückzuführen sein, da im Französischen die Adverbien meistens durch die Endung „-ment“ gebildet werden. Dort würde man z.B. das deutsche Adverb „genau“ mit „*exactement*“ übersetzen.

Diese Klassifikation nehme ich mir unten in der Tabelle zum Vorbild. Allerdings habe ich Kategorien, die bei den Arbeiten von Angers keine nennenswerten Ergebnisse gebracht haben oder die fast deckungsgleich mit anderen gewesen wären, weggelassen, da sie nicht für wissenschaftliches Schreiben gelten.

Probantinnen \ Kategorien	A	B	C	D	E	F	G
Fachwörter	sehr oft	sehr oft	oft	oft	sehr oft	oft	oft
Fremdwörter	wenig	wenig	mäßig	sehr oft	oft	oft	oft
Regionaler Wortschatz	gar nicht	oft	gar nicht	gar nicht	gar nicht	oft	gar nicht
Stilschichten: Archaismen umgangsprachlich gehoben	gar nicht wenig mäßig	mäßig wenig sehr oft	wenig wenig mäßig	mäßig gar nicht sehr oft	oft wenig wenig	wenig gar nicht sehr oft	wenig gar nicht mäßig

Tab. 17: Klassifikation der lexikalischen Stilmittel

Fachwörter sind also diejenigen lexikalischen Stilmittel, welche am häufigsten vorkommen (zwischen „oft“ und „sehr oft“). Natürlich hängt ihre Auswahl und auch ihre Häufigkeit vom jeweiligen Thema der Abschlussarbeit ab. Während Fachwörter wie „Ableitungssuffixe“, „Synkope“, „Diphthongierung“, „Lautverschiebung“ bei A erscheinen, findet man bei B eine Unmenge an Wörtern aus den Bereichen der Karnevalsgeschichte und -traditionen: „Funken“, „Rosenmontagszug“, „Büttenredner“, „Dreigestirn“, „Nymphe“, „Mummenschanz“, „Satyr“, „Askese“, „Wilcke“, „Besitzphilister“, „Pritsche“, „Inthronisation“, „Reminiszenz“ usw. Häufig und je nach der fachlichen Disziplin sind Fachwörter zugleich Fremdwörter. Obwohl Probandin C eigentlich insgesamt einen mäßigen Gebrauch von Fremdwörtern gemacht hat, stammt die von ihr aus der Linguistik entnommene Terminologie fast immer aus einer Fremdsprache: „Taxem“, „Morphem“, „Lexem“, „Metonymie“, „Synekdoche“ usw. Bei den Studentinnen D und F dagegen erscheinen Fremdwörter, welche nicht fachspezifisch sind: „Novität“, „par excellence“, „Euphorie“, „evozieren“ (D) und „Milieu“, „Funktionär“, „Hegemonie“, „Monotonie“ (F). Die meisten verwendeten Fremdwörter stammen übrigens aus dem Französischen.

Es fällt auf, dass in diesen Arbeiten weniger Fremdwörter vorkommen als in einer entsprechenden wissenschaftlichen Arbeit eines/einer deutschsprachigen Autors/Autorin. Das hängt damit zusammen, dass viele der als Beispiele angeführten Fremdwörter im Französischen, wo sie auch in „normalen“ Gesprächen vorkommen, einen deutlich geringeren *Fremd-Status* haben als im Deutschen⁷⁴. Daraus ergibt sich, dass französische DaF-Lernende nicht nach der Fremdwort-Entsprechung im Deutschen suchen, sondern dessen Übersetzung, das deutsche Synonym, verwenden.

⁷⁴ Dazu kann man darauf hinweisen, dass die französische Lexikographie erst seit Kurzem ein Fremdwörterbuch überhaupt anbietet, während dieses schon längst in Deutschland zu den traditionellen Wörterbüchern gehört.

Der regionale Wortschatz ist laut Tabelle nur in den Arbeiten B und F, dort aber „oft“ vertreten. Das lässt sich natürlich aus der Thematik erklären. In der Arbeit B über den Kölner Karneval sind diese Wörter stets in Kursiv als Kölscher Dialekt markiert, werden kurz erklärt bzw., wenn nötig, übersetzt: „*Kölsche Funke rut-weiß vun 1823*“, „*Mer sin all jeck*“, „*Faste-lovends*“. Studentin F, in deren Arbeit es um die Untersuchung eines österreichischen Lehrbuchs geht, integriert dagegen viele österreichische Wörter direkt in ihren Text: „Maturant“ (für „Abiturient“), „aufscheinen“ (für „auftreten“), „Inskription“ (für „Immatrikulation“), „Gegenstand“ (für „Schulfach“), „approbieren“ (für „zulassen“). Diese österreichischen Idiome hat die Autorin bestimmt direkt aus dem Lehrbuch und der Literatur entnommen. Vielleicht hat sie, um semantische Missverständnisse zu vermeiden, deren Verwendung mit dem Betreuer ihrer Arbeit im Vorfeld abgeklärt.

Was die Stilschichten angeht, so haben alle Kandidatinnen insgesamt die von einer wissenschaftlichen schriftlichen Arbeit erwartete Sprache verwendet; es treten natürlich weder vulgäre noch saloppe Wörter auf. Ab und an kommen Wörter oder Ausdrücke aus der Umgangssprache vor. Die folgenden Beispielsätze, welche im Kontext des Kölner Karnevals zu sehen sind, haben zwar umgangssprachliche Elemente, tragen aber durch die realitätsnahe Beschreibung zur Textdynamik bei: Außer einem Kater haben sie nichts erlebt. (B : 127-128), Das macht Spaß, seinen Charme und seine Verführungskünste spielen zu lassen (B : 128).

Im Gegensatz dazu ist die Anzahl der „gehobenen“ Wörter in den Abschlussarbeiten hoch bis sehr hoch. Damit sind die Wörter gemeint, welche in der normalen Alltagssprache nicht oder selten vorkommen und die charakteristisch für die (wissenschaftliche) Schriftsprache sind. Was die Einteilung in strikte Kategorien angeht, ist wieder zu bedenken, dass die gehobenen Wörter zu den Fach- oder Fremdwörtern gehören können. Zwei Sätze aus D sind sehr eindrucksvoll und bilden eine stilistische Steigerung: Der Gegenstand wird also zum Bersten mit visionären Impulsen aufgeladen. Er wird dynamisiert. (D: 181). Hier kommt „dynamisiert“ aus der Bildungssprache und steht für „in Bewegung setzen“. Weitere Beispiele für Begriffe, die aus der Bildungssprache kommen, sind z.B. aus der Arbeit F die Wörter „Zenit“ und „Analogie“: „Zenit“, was für *Höhepunkt* steht, befand sich in einem Titel: Die Renaissance, die Reformation und der Zenit des Französischen in Europa (F: 9) und „Analogie“, also *Entsprechung*: Im Falle der Reifepfung wird die Analogie zum französischen „Baccalauréat“ und zum deutschen „Abitur“ deutlich. (F: 18)

Eine weitere Abteilung innerhalb der Stilschichten sind die Archaismen, also die Wörter oder Wendungen, welche nicht mehr zum heutigen Sprachgebrauch gehören. Ihre Häufigkeit hängt wiederum vom Thema der jeweiligen Arbeit ab, so dass allgemeine Feststellungen dazu nicht getroffen werden können. Die folgenden Beispielsätze stammen aus der Arbeit D: Es sind Kokotten, Prostituierte, die durch ihr betont uninteressiertes Gebaren das Interesse der Männer auf sich ziehen. (D: 28), *In diesem Gemälde kennzeichnet Kirchner die Sonderstellung der Figuren, indem er ihre statuaft Haltung dem Verkehr gegenüberstellt, der durch die Droschke am linken Bildrand angedeutet wird. (D: 28) Das Substantiv „Kokotte“ ist ein Fremdwort aus dem Französischen „*une cocotte*“, welches im Deutschen in der Bildungssprache verwendet wurde und mittlerweile veraltet ist. Laut Duden bezeichnet es *eine Frau von einer gewissen Eleganz und mit guten Umgangsformen, die mit*

Männern sexuell verkehrt und sich von ihnen aushalten lässt. (Duden 1996: 859) Das ursprünglich aus dem Russischen stammende Substantiv „Droschke“ meint im Bild ein Auto oder Taxi und ist mit dieser Bedeutung veraltet.

In den Arbeiten D und G fällt der häufige Gebrauch von Adjektiven positiv auf. Bei der Arbeit D über Trakl überrascht das nicht, weil die Autorin Gedichte und Gemälde beschreiben muss: Übrigens ist es interessant zu bemerken, daß Georg Trakl sowie die expressionistischen Künstler hauptsächlich pure, ungebrochene und meistens leuchtende Farben verwendeten. (D: 163), Tatsächlich bestehen alle seine Gedichte aus einem festen, konstanten, gemeinsamen Kern, der in immer neuen Zusammenhängen erscheint. (D: 177). Bei der Autorin G hingegen hat man den Eindruck, sie bezweckt mit der Häufung von Adjektiven - oft zwei direkt nacheinander – eine aussagekräftigere Sprache, mit der sie die positiven Eigenschaften von W. Rathenau herausarbeiten will: Widersprüchliche und rätselhafte Elemente durchziehen die aussergewöhnliche Laufbahn Rathenaus, des vielseitigen und vielschichtigen Industriellen des Beginns des 20. Jahrhunderts. (G: 1)

Die Untersuchung der Terminologie und ihrer Integration in den Text ergibt also insgesamt ein gutes Bild. Die Wortwahl, vor allem der Archaismen und gehobenen Wörter, ist sicher auch von der jeweils gelesenen Literatur beeinflusst worden.

Orthographie

Bei den sieben untersuchten Abschlussarbeiten von Angers scheidet die Möglichkeit der Anwendung der neuen deutschen Orthographie aus, da diese am 01.08. 1998 in Kraft trat und die Arbeiten von Angers spätestens im Hochschuljahr 1996/97 abgegeben wurden. Da ich es nicht als die Aufgabe meiner eigenen Arbeit ansehe, im Einzelnen auf orthographische (und Grammatik-) Fehler einzugehen, bleibt hier die Aufgabe, einen kurzen zusammenfassenden Eindruck von der Rechtschreibung und von den typischen Schwierigkeiten für Franzosen wiederzugeben. Zu den typischen Schwierigkeiten gehört das deutsche „ß“. Nur die Kandidatinnen B, D und F hatten anscheinend Schreibastaturen, die diese deutsche Spezialität enthielten; Kandidatinnen C und G machten einfach keinen Unterschied zwischen „ß“ und „ss“, sondern schrieben immer das „ss“; A ersetzt das „ß“ durch den ähnlich aussehenden Großbuchstaben „B“ und E ersetzt es durch „sz“ (wie die Franzosen den Buchstaben „ß“ aussprechen). Diese Schreibweisen, für die ich unten nochmals Kurzbeispiele gebe, sind dem Leser/der Leserin sicher schon bei den bisherigen Zitaten aufgefallen: die groBen (A: 2)/ muB (A: 11)/ schliesslich (C: 2)/ grösser (G: 29)/ musz (E: 5).

Von diesen mehr technischen Mängeln abgesehen, gibt es noch eine erhebliche Fehlerquote: am häufigsten bei A, E, F und G. Dabei bleibt oft genug offen, ob es sich wirklich um mangelnde Orthographie oder nur um Versehen handelt, was ich in den folgenden Kurzbeispielen mutmaße: *auf der Sraße (B: 23)/ *Es wurde soger einen Film gedreht (B: 54). Auch die per Hand

korrigierten Fehler lassen den Schluss zu, dass die Studentinnen keine hochtechnologischen Schreibapparate benutzt haben.

Abkürzungen

Man unterscheidet zwei Arten von Abkürzungen: Die formalen (z.B./z.T./usw.) und die fachspezifischen. Die formalen werden ohne Erklärung rezipiert, weil sie nicht nur in der Wissenschaftssprache üblich sind. Sie dienen als Schreib- und Leseerleichterungen dazu, oft auftretende, wenig sinnträchtige Wendungen und Wörter nicht immer ausschreiben zu müssen. Die Kandidatinnen B, D und G benutzen sie übrigens sehr selten.

Fachspezifische Abkürzungen sind bei A, E und G besonders zahlreich: Idg./ Germ. (A), Urgerm./ Mhd./ Nhd. (E), DDP/ DVP/ BVP (G). Deren Erklärung erfolgt nach unterschiedlichen Methoden:

- durch ein Verzeichnis (A und G),
- durch Klammern, z.B. Die f(igürliche) i(nnere) Sprachform (C: 29)
- durch eine Fußnote, z.B. NSDAP⁴ (F: 11)

In der Fußnote steht: ⁴Nationalsozialistische Deutsche Arbeiter-Partei

Nur wenige fachspezifische Abkürzungen sind ohne Erläuterung geblieben. Vielleicht hätte man sich gewünscht, dass sowohl D als auch F erklären, wofür die Abkürzung „k.u.k.“ (kaiserliche und königliche <Monarchie>) steht. Diese ist aber für Deutsche, Österreicher und diejenigen, die sich mit der Geschichte dieser Länder befasst haben, eigentlich geläufig.

6.4.5 Stil

Während die Grammatik an feste Regeln gebunden ist, bleibt der Stil etwas sehr Persönliches und kann nicht vorab festgelegt werden. Für eine Stilbetrachtung, so Knaurs (1989: 479) „*sind Grade der Grammatikalität nicht ausreichend; Stil ist keine Unterkategorie der Grammatik. Wichtiger ist die Kategorie der ‘Akzeptabilität’*“. Stilunterschiede gibt es nicht nur zwischen den verschiedenen Ländern, sondern auch in verschiedenen Epochen und zwischen den Schreibenden. Da es sich beim zu untersuchenden Gegenstand um keine Dichtkunst, sondern um Examensarbeiten von DaF-Lernenden handelt, kann es sich nur um Ansätze einer Stiluntersuchung handeln, bei der ich mich auf folgende Fragen beschränken will:

- Welche Sprachmittel wurden ausgewählt?
 - Wurden sie richtig eingesetzt? Waren sie zu erwarten?
 - Wie häufig treten sie auf?
 - Haben die Probandinnen einen einheitlichen Stil in ihren jeweiligen Arbeiten durchgehalten?
- Die bereits in 6.4.4 behandelten lexikalischen Stilmittel gehören zwar auch hierher, werden

aber erst wieder in eine Zusammenfassung einfließen.

Hilfreiche konkrete Parameter für die Stiluntersuchung sind feste Wortverbindungen und rhetorische Figuren.

Feste Wortverbindungen

Die festen Wortverbindungen sind das mit Abstand häufigste Sprachmittel in den Abschlussarbeiten von Angers. Sie erscheinen in allen Examensarbeiten, aber mit unterschiedlicher Häufigkeit: in D und F besonders zahlreich, dagegen in E so gut wie nie. Ich habe die vorkommenden Wortverbindungen, soweit sie in ihrer Länge nicht über Substantiv, Verb und eventuell Präposition hinausgehen, unten in einer Tabelle aufgelistet. (Die Titel der Arbeiten A-G können in Kapitel 5.2.5 nochmals nachgelesen werden.)

Probandinnen	A	B	C	D	E	F	G
ans Licht bringen							x
ans Ruder kommen							x
ans Werk machen							x
auf dem Standpunkt stehen						x	
auf den Grund gehen						x	
auf den Plan treten							x
auf nichts so bedacht sein wie							x
aufs Korn nehmen		x					
*Bedacht nehmen						x	
bei Seite schieben			x				
Bescheid wissen				x			
(einen) Blick werfen						x	
freien Lauf lassen							x
Früchte tragen							x
(die) Hände in den Schoss legen							x
in Angriff nehmen						x	
*In Betracht <i>nehmen</i> [ziehen]				x			
*In betracht ziehen				x			
In Erscheinung treten		x					
Freude tanken		x					
(einen) Kater haben		x					
In Kauf nehmen							x
*In Kenntnis nehmen o. in Kenntnis setzen						x	
*In <i>schnellen</i> Fluss bringen							x
In Verbindung treten				x			
In Verwendung sein (zur Anwendung kommen)						x	
In den Vordergrund treten							x
Ins Bewusstsein treten			x				
Platz nehmen (*)	x						
(Die) Rede sein	oft			x			
Sich vor Augen halten	x						
Über Leichen gehen							x
*Vor <i>die</i> Augen haben					x		
Zugrunde liegen		x					
Zum Ausdruck bringen	x						
Zum Ausdruck kommen	x			oft			
Zum Vorschein bringen	x			oft			
Zum Vorschein kommen		x				x	
Zur Feder greifen				x			
Zur Folge haben				x			
Zur Verfügung stehen						x	
Zutage kommen				x			

Tab. 18: Die verwendeten festen Wortverbindungen

Bei der Auswertung der Tabelle 18 sieht man sehr schnell die wenigen Fehler (*), von denen überdies „in Betracht nehmen“ ein Versehen ist, da die selbe Autorin D (eine Zeile tiefer) sehr wohl „in Betracht ziehen“ kennt. Andere Fehler gehen darauf zurück, dass manche deutsche Redewendungen einander zum Verwechseln ähnlich sind. Autorin A versucht, „Platz nehmen“ als Redewendung einzusetzen: Alle perfektiven Verben nehmen aber in dieser Einstufung nicht

Platz. (A: 56), meint aber wohl „haben (nicht) ihren Platz in“ oder „gehören (nicht) zu“. Es ist erstaunlich zu sehen, dass die weitaus meisten festen Wortverbindungen ganz persönlich zu einer Autorin zu gehören scheinen. Nur die festen Wortverbindungen „(die) Rede sein“/„zum Ausdruck kommen“/„zum Vorschein bringen“ und „zum Vorschein kommen“ sind immerhin zwei Autorinnen gemeinsam. Weitere Gemeinsamkeiten gibt es in diesem Punkte nicht. Nennenswert ist auch das Niveau dieser Wendungen. Während einige sehr gesucht, sogar poetisch klingen (Der Dichter greift zur Feder und bedient sich der Wörter, um Gefühle und Ideen auszudrücken. (D: 95)/ *Die Verhandlungsmethode hatte *seine* Früchte getragen. (F: 36)), sind „zur Folge haben“/ „zur Verfügung stehen“ eher die einfacheren und gewöhnlicheren.

Rhetorische Figuren

Die rhetorischen Figuren (Wortfiguren und Satz- und Gedankenfiguren) erscheinen viel seltener in den Abschlussarbeiten als die festen Wortverbindungen. Die relativ häufigste Art ist die Metapher, d.h. ein *sprachlicher Ausdruck, bei dem ein Wort (eine Wortgruppe) aus seinem Bedeutungszusammenhang in einen anderen übertragen, als Bild verwendet wird* (Duden 1996: 1011). Im folgenden Satz weist die Wortgruppe „Ohnmacht der Zeit“ auf eine schwierige Zeitperiode hin, während derer man den Eindruck hatte, die Zeit sei stehen geblieben: Die Funken, die Napoleon und die Preußen, die 48er Revolution und die Bismarck-Ära, zwei Weltkriege, eine Inflation und etliche Präsidentenkrisen überwunden hatten, erhoben sich als erste aus der tiefen Ohnmacht der Zeit nach dem Waffenstillstand des Zweiten Weltkrieges. (B: 69)

Weitere Beispiele für Metaphern sind: Orgie des Frohsinns (B: 8)/ Sprache des Volkes (B: 46)/ Schranken des eigenen Ichs (B: 77)/ von der Hand der Gottheit (C: 4) Die Studentin B macht tatsächlich den häufigsten Gebrauch von Metaphern und das in ganz überlegener Weise. Sie behandelt dabei immer wieder nicht-lebende Gegenstände durch ihre Wortwahl wie Lebewesen, was den Stil ihrer Arbeit insgesamt sehr lebendig macht: 1948 wagte sich die Fastnacht schüchtern auf die Straße. (B: 55)/ Ab Weiberfastnacht geht es richtig los und Köln steht nun buchstäblich auf dem Kopf. (B: 76) Die Straßen wimmeln plötzlich von *Jecken*kostümen, denn der Karneval ist vor allem ein Fest der Verkleidung. (B: 76)/ Aus dem Narrenspiegel soll die ungeschminkte Wahrheit kommen. (B: 142)/ Der Karneval wirkt bei den *Jecken* wie ein rasendes Fieber. (B: 143). Solche mitreißende Sätze gibt es nur bei B.

Gezielte Wiederholungen von Wörtern oder Wortfiguren zur Wirkungssteigerung und Ver eindringlichung (vgl. Ueding 1985) kommen nicht vor. Dagegen lässt sich immerhin eine Gedankenfigur als längere Passage aus C zitieren, die deutlich macht, wie neben einem Sachverhalt – verbunden durch „wie“ – ein einleuchtendes Bild steht (vgl. wieder Ueding 1985):

Die Vertreter dieser Theorie [die nativische Theorie] sind, unter anderen, Steinthal, Lazarus, Müller und Wundt. Ihrer Meinung nach ist die Entstehung der Sprache im Sinne absichtlicher Mitteilung durch artikulierte Laute folgendermassen abzuleiten: indem der Urmensch beim Auftauchen einer bestimmten Vorstellung wiederholt einen bestimmten Laut äusserte, gewann er allmählich die Macht, ihn willkürlich zu erzeugen und unter Um-

ständen zu äussern, die ihn an sich nicht hervorriefen, sowie das Kind sich des Schreies bemächtigt, den der Schmerz ihm auspresst. (C: 7). Einschränkend möchte ich allerdings nicht ausschließen, dass es sich hier um ein nicht gekennzeichnetes Literatur-Zitat handelt.

Zwischen-Konklusion:

Feste Wortverbindungen und rhetorische Mittel sind insgesamt wenige zu lesen. Und diese wenigen finden sich auch nicht gleichmäßig über alle Arbeiten verteilt, sondern drängen sich vor allem in der sprachlich frei und überlegen geschriebenen Arbeit B, deren Thema aber auch viel mehr Freiheit und Phantasie erlaubt als etwa eine Abhandlung über das Präfix *ge-*. Was Wahl und Häufigkeit dieser Stilmittel angeht, halten die einzelnen Arbeiten eine gewisse Einheitlichkeit durch, die aber nicht nur vom Thema diktiert ist, sondern auch von den individuellen sprachlichen Fähigkeiten abhängt.

6.5 Resümee

In 6.5.1 möchte ich in zusammengefasster Form nochmals alle Ergebnisse der Pilotstudie in den vier unterschiedlichen Kategorien (Thema und Rahmenbedingungen, Textinhalt, Textaufbau und Sprache) darstellen. Beispiele werden dort kaum mehr angeführt. Diese Ergebnisse werden dann mit denen der Hypothese verglichen (6.5.2) und in 6.5.3 interpretiert. Auf didaktische Vorschläge soll es in 6.5.4 hinaus laufen.

6.5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Thema und Rahmenbedingungen

Die Sichtung der Hauptüberschriften der Arbeiten von Angers hat gezeigt, dass sie – mit einer einzigen Ausnahme - aus nur einem Titel bestehen. Trotzdem erweisen sie sich alle als präzise, klar und gut genug begrenzt, um eine gute Vorstellung vom Inhalt zu vermitteln.

Nach dem Lesen der Abschlussarbeiten kann man bei sechs der sieben Arbeiten auch eine Übereinstimmung zwischen Thema/ Überschrift und Inhalt feststellen. Also zeigen diese Ergebnisse eine durchaus positive Bearbeitung des Themas.

Die Abschlussarbeiten unterscheiden sich kaum in ihrer äußeren Form: Die Studentinnen verwenden die gleiche Ausstattung für die vorderen und hinteren Deckblätter und bringen auf dem Hauptdeckblatt die gleichen notwendigen Informationen an. Im Vorspann oder im Anhang einiger Arbeiten sind außerdem Bilder zu finden.

Das Layout ist nur von wenigen Studentinnen deutlich vernachlässigt worden.

Textinhalt

Eingrenzungen, methodische Aufbereitung des Themas

Die Studentinnen haben ihre Arbeiten inhaltlich unterschiedlich aber fast immer sinnvoll eingegrenzt: Die häufigste Form war die Kombination von „Zeit“ mit „Disziplingesichtspunkt“. Diese Eingrenzungen werden meistens in der Einleitung beschrieben, in wenigen Fällen aber auch im Schlusswort.

Die bearbeiteten Themen sind sehr unterschiedlich und aus ganz verschiedenen Disziplinen (Linguistik, Literatur und Landeskunde). Während die Ausarbeitung mancher Themen wegen ihres hohen theoretischen Gehalts sehr „trocken“ wirkt, sind andere Themen recht persönlich behandelt. Die überall vorhandenen theoretischen Ansprüche sind in allen Arbeiten genügend erfüllt worden, z.B. durch Bezugnahme auf Thesen und Literatur. Aus den sehr unterschiedlichen Themen erklärt sich z.T. auch, dass sehr verschiedene Methoden der Ausarbeitung angewandt wurden: die Arbeiten sind entweder rein theoretisch oder haben einen empirischen bzw. vergleichenden Charakter. Leider erklären nur die wenigsten Studentinnen ihre Methoden.

Literatur

Eine Bibliographie haben alle Studentinnen am Ende ihrer Abschlussarbeit angelegt. Sie haben dort die Werke entweder alphabetisch oder nach Kategorien klassifiziert. Die Anzahl der angegebenen Quellen (viel mehr Bücher als Artikel) ist bei den Studentinnen sehr unterschiedlich; die Anzahl der genannten Werke hält sich aber im üblichen Rahmen. Die zu Rate gezogenen Quellen sind viel öfter in deutscher als in französischer Sprache geschrieben. Die Studentinnen haben die Standardwerke für ihre jeweiligen Themen genannt und haben alle mit Primärliteratur gearbeitet, sogar oft mit alten Werken aus dem 19. Jahrhundert. Neueste Veröffentlichung auf dem aktuellen Stand der Forschung sind dabei.

Unstimmigkeiten in der Technik des Bibliographierens waren in zwei Arbeiten zu finden.

Zitate und Paraphrasen stehen nicht bei allen Studentinnen in einem ausgewogenen Verhältnis zum Eigenbeitrag; besonders in zwei Arbeiten gerät der Eigenbeitrag eindeutig zu kurz. Gemeinsam haben alle Studentinnen zwar den sparsamen Gebrauch von Paraphrasen; der Umgang mit Zitaten ist jedoch unterschiedlich: Während einige Studentinnen ihre Zitate sinngemäß in den Text integriert haben, misslang es bei anderen. Dabei sind lange Zitate ein Charakteristikum dieser Abschlussarbeiten.

Was die Bewertung der Literatur angeht, so sind die Studentinnen insgesamt sehr vorsichtig mit Kritik umgegangen; nur drei Studentinnen haben Thesen oder Aussagen in Frage gestellt. Der überwiegende Teil der Zitate ist kritiklos eingefügt.

Sachliche Kompetenz

Bei den meisten Arbeiten von Angers hat man den Eindruck sachlicher Kompetenz. Gravierende Unstimmigkeiten im Inhalt konnte ich in der Tat nicht feststellen. Als die wenigen Indizien für Unsicherheit könnte man den Überfluss an Zitaten, Formulierungen wie „*hoffentlich*“, „*es wird versucht*“, ungenaue Aussagen und zusätzliche Erklärungen in Klammern ansehen.

Textaufbau

Textteile

Die Einleitungen der Arbeiten von Angers sind – mit einer Ausnahme – alle relativ kurz, aber unterschiedlich aufgebaut. Gemeinsam am Aufbau ist, dass sie alle mit einer Einführung in die Thematik beginnen und dass die Studentinnen dort – meistens gegen Ende - immer klare Ziele nennen (oft mit denselben Worten, mit denen sie das Thema ihrer Arbeit formuliert hatten). Über die von ihnen verwendeten Methoden geben sie in ihren Einleitungen wenig Auskunft. Auch der Aufbau der Arbeit wird vor allem nur kurz dargestellt und das von den meisten erst am Ende der Einleitung, was als eine Art Sprungbrett für den Hauptteil dient. Dort geben sie Hinweise auf Reihenfolgen oder auf Kapitel des Hauptteiles.

Alle Studentinnen haben ein Inhaltsverzeichnis angelegt. Es besteht im Durchschnitt aus zwei Seiten und enthält drei bis fünf Kapitel. Zweimal befand sich das Inhaltsverzeichnis am Ende der Arbeit. Die Gliederungen zeigen, dass die Hauptteile der Abschlussarbeiten vom Inhalt her verschieden aufgebaut sind: Sie sind dreimal chronologisch, dreimal halb-progressiv, einmal mit einer Struktur aus These/ Antithese/ Synthese und einmal progressiv aufgebaut. Es bleibt die Frage offen, inwieweit die Primärliteratur manche Gliederung von Angers beeinflusst hat.

Die eins bis drei Seiten langen Schlussfolgerungen sind in ihrem Aufbau ganz unterschiedlich. Während vier Studentinnen sie mit einleitenden Worten beginnen, fassen zwei dort direkt ihre Ergebnisse zusammen und eine beginnt ihr Schlusswort mit neuen Ideen. Erfreulich ist festzustellen, dass die in der Einleitung genannten Ziele laut Schlusswort erreicht wurden.

Hauptteile

Die Studentinnen von Angers benutzen viele Gliederungssignale, um die Aufteilung (Aufzählungen anhand von Zahlen, Bindestrichen usw.) und/oder die Reihenfolge (z.B. *zuerst, anschließend*) einer Argumentation auszudrücken.

Zwischen-Konklusionen eines langen Kapitels erscheinen nur in wenigen Arbeiten. Viel öfter findet man inmitten eines langen Kapitels einen kurzen Satz, der den Zweck erfüllt, den roten Faden nicht zu verlieren, oder treffende Satzübergänge am Ende eines Kapitels, die den Sinn haben, ins nächste Kapitel einzuführen.

Argumentation und Definition

Zu den wichtigsten Elementen wissenschaftlichen Schreibens zählt man die Argumentation. Meine Untersuchung hat ergeben, dass die Studentinnen ihre Argumentation nur wenig durch Eigenbeiträge oder Gedankengut aus weiteren Quellen untermauern. Dagegen haben sie den Aufbau ihrer jeweiligen Arbeit oft richtig begründet.

Sie handhaben in der Regel die Definitionen am nötigen Objekt und zum richtigen Zeitpunkt. Wenn es für ein besseres Verständnis ihres Themas nötig ist, erläutern sie die Hauptbegriffe, die in der Überschrift vorkommen, schon in der Einleitung. Die übrigen vorkommenden Fachbegriffe erhalten ihre Definitionen bei ihrem ersten Auftreten; unnötige Definitionen gibt es kaum.

Sprache

Subjektivität

Die Studentinnen verwenden äußerst selten, dann aber passend die Pronomen „*ich*“ und „*mein*“ fast ausschließlich in der Einleitung. Als Alternative benutzen sie meistens andere Pronomen, v.a. „*man*“ oder die Passivform, leider oft mit dem Ergebnis zu neutraler oder zu unbestimmter Aussagen. Insgesamt wirkt die Schreibweise sehr objektiv.

Persönliche Stellungnahmen findet man auch selten in den Arbeiten; wenn sie vorkommen, dann um Lob, Kritik, Vergleiche und/oder Entschuldigungen für Unsicherheit auszudrücken oder im Schlusswort, um das eigene Thema bzw. die eigene Arbeit zu verteidigen.

Einbeziehung der Lesenden

Die Leseransprache kommt sehr selten vor. Nur in zwei Arbeiten können Äußerungen so interpretiert werden.

Häufiger trifft man auf Fragen, welche die Aufmerksamkeit der Lesenden auf sich lenken. Mit diesen Fragen bezwecken die Studentinnen oft das Einsteigen in die Thematik oder die Anregung von etwas Neuem. Im Schlusswort findet man auch offene Fragen oder rhetorische Fragen.

Die Lesersteuerung ist häufig in den Arbeiten von Angers. Auch um die Struktur ihrer Arbeit zu erläutern, benutzen die Studentinnen z.B. Adverbien (wie *übrigens*, *also*), das Partizip I *zusammenfassend* und die Konjunktionen *wie* oder *was* als Beginn eines verkürzten Nebensatzes mit Partizip II (z.B.: *wie gesagt*).

Grammatik

Meist ist der Satzbau richtig und sogar reich an gut angewandten Konjunktionen. Auffallend ist die Neigung zu langen Sätzen. Auch die Satzodynamik ist in den meisten Arbeiten gelungen. Selbst die schwierige deutsche grammatikalische Konstruktion mit dem Partizip als adjektivischem Attribut beim Substantiv erscheint, richtig konstruiert, in allen Arbeiten.

Die Konjunktionen (vor allem die kausalen) sind in den Texten häufig und korrekt verwendet worden. Bei den konzessiven und adversativen Sätzen sind *aber* und *jedoch* die häufigsten Konjunktionen.

Die Studentinnen von Angers machen einen korrekten und sogar abwechslungsreichen Gebrauch von den Zeiten und Modi: Sie verwenden das Präsens, wenn sie einen Zustand schildern, und das Präteritum (seltener das Perfekt) für eine abgeschlossene Handlung. In der Einleitung dient es ihnen dazu, einen Überblick über die Struktur ihrer Arbeit zu geben. Im Schlusswort lässt sich bezüglich des Tempus keine einheitliche Präferenz feststellen. Wo es passt, sind Aussagen auch im Konjunktiv (I und II) gehalten.

Der Gebrauch des Passivs ist sehr unterschiedlich: Einige Studentinnen verwenden es extrem häufig, andere eher mäßig und weitere ziehen eindeutig die Aktivform vor. Dies mag auch mit dem Thema zusammenhängen.

Lexik

Die Untersuchung der Terminologie und ihrer Integration in den Text ergibt insgesamt ein gutes Bild: Die Terminologie ist meistens klar und zutreffend. Die Fachwörter sind diejenigen lexikalischen Stilmittel, welche am häufigsten vorkommen. Fremdwörter erscheinen aber oft. Regionaler Wortschatz lässt sich – themenbedingt - nur in zwei Arbeiten finden. Was die Stilrichtungen angeht, so haben alle Studentinnen die von einer wissenschaftlichen schriftlichen Arbeit zu erwartende Sprache verwendet: viele Wörter aus der Bildungssprache, wenige umgangssprachliche Wörter und Archaismen.

Orthographische Fehler kommen sehr häufig vor. Dabei bleibt aber oft unklar, ob es sich tatsächlich um Fehler bzw. Flüchtigkeitsfehler handelt oder ob diese auf vermeidbare „technologische Mängel“ zurückzuführen sind.

Die Anzahl der fachspezifischen Abkürzungen hängt von den Themen ab. Meistens werden sie erklärt.

Stil

Die festen Wortverbindungen sind, auch wenn sie recht selten vorkommen, die mit Abstand häufigsten Sprachmittel in den Abschlussarbeiten von Angers. Sie erscheinen in allen Examenarbeiten, aber mit unterschiedlicher Häufigkeit. Sie werden fast immer korrekt verwendet. Nur in wenigen Arbeiten sind diese Wortverbindungen von gehobenem Niveau.

Seltener erscheinen rhetorischen Figuren. Unter ihnen wiederum ist die Metapher am häufigsten. Gezielte Wiederholungen von Wörtern oder Wortfiguren kommen nicht vor.

6.5.2 Verifizierung und Interpretation der ersten Ergebnisse

Meine Hypothese in 5.1.3 bezieht ihre Erkenntnisse aus der (Ratgeber-)Literatur, aus der Sieger Umfrage und aus eigenen Erfahrungen. Sollte meine Pilotstudie diese Hypothese bestätigen, so würden die Einzelheiten der Hypothese zu gesicherten Behauptungen über das wissenschaftliche Schreiben der Franzosen führen. Um es vorneweg zu sagen: Nicht in allen Punkten bestätigen die Arbeiten und Arbeitsumstände von Angers die Hypothese.

Bei **Thema und Rahmenbedingungen** gab es Übereinstimmung in den kurzen und präzisen Hauptüberschriften, in der guten Planung und Struktur, in der unterschiedlichen Länge der Arbeiten und dem nicht immer gelungenen Layout. Nicht erfüllt wurde in sechs von sieben Arbeiten die Erwartung von Nebentiteln neben dem Haupttitel. Aber die Überschriften waren in sich schon präzise genug.

Beim **Textinhalt** stimmen der nur mäßige Gebrauch der Sekundärliteratur und der teilweise etwas theoretische bzw. hochgeistige Anstrich mit der Hypothese überein. Die erwartete Subjektivität war den Studentinnen aber nur bei manchen Themen möglich.

Beim **Textaufbau** erfüllen Kürze und freie Struktur von Einleitung und Schlusswort sowie die lineare Themenentfaltung mancher Arbeiten - betont v.a. durch Gliederungssignale – die Erwartungen. Entsprechend der Hypothese haben die Studentinnen ihre Fragestellungen/ Ziele/ Hypothesen bereits in der Einleitung genannt und die aktuelle Forschung wenig berücksichtigt. Überraschenderweise stehen die Inhaltsverzeichnisse nur bei zwei Arbeiten am Schluss.

Auch Vermutungen bezüglich **Sprache** und Stil haben sich im Allgemeinen bestätigt: Die Studentinnen vermeiden eine zu persönliche Sprache, schreiben also objektiv und versuchen immer ihre Lesenden zu steuern. Sie achten sehr auf Grammatik und Stil; sie formulieren mit Vorliebe lange, verschachtelte, für Deutsche manchmal schwer verständliche Sätze; sie gehen mit Terminologie und rhetorischen Figuren gut um und benutzen eher selten Fremdwörter. Während die erwartete Zeit, das Präsens, tatsächlich in den Arbeiten vorwiegt, haben die Studentinnen gegen die Erwartung (siehe Hypothese in § 5.1.2) öfter das Präteritum – wie es im Deutschen übrigens üblich ist- als das Perfekt benutzt.

Die Niveauunterschiede in Fehlerquote und sprachlichem Ausdruck zwischen den einzelnen Arbeiten sind eindeutig und teilweise so auffallend, dass man nicht mehr nach dem unterschiedlichen Niveau der Studentinnen fragen mag, sondern nach der unterschiedlichen Inanspruchnahme fremder Hilfe. Wäre die Tabelle 13 in 5.2.4 ausführlicher, könnte man besser ahnen, ob und welche Studentinnen sich in ihrer Arbeit z.B. von einem Muttersprachler haben helfen lassen.

Einleitung, Schlusswort, Themenentfaltung, Flüssigkeit des Geschriebenen, Wahl des Wortschatzes, Länge der Sätze festigen den Eindruck, dass die sieben Arbeiten von Angers nach den Ansprüchen einer typischen französischen wissenschaftlichen Arbeit geschrieben worden sind. Dies braucht nicht zu überraschen, da auch die Studierenden, vielleicht sogar die Dozenten von Angers, die Möglichkeit hatten, sich ihre Leitlinien aus den Ratgebern zu holen. Für den stilistisch bewanderten Leser müsste sich daraus eigentlich ergeben, dass er eindeutig die französische Herkunft der Autorinnen feststellen kann.

6.5.3 Didaktische Vorschläge

Es fließen in dieser Arbeit einige Gründe zusammen, die uns veranlassen sollten, über eine Verbesserung des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch nachzudenken. Es sind dies nicht nur die Beispiele aus Angers oder die in der Siegener Umfrage dokumentierten Schwierigkeiten der ausländischen Studierenden und ihre daraus resultierenden Hemmungen; es ist auch die geringe Anzahl der Deutschlerner, vor allem in Frankreich, und das angesichts einer offiziell verkündeten deutsch-französischen Freundschaft und „zehntausender offener Stellen, die nicht besetzt werden können“, weil dafür Deutschkenntnisse notwendig sind“⁷⁵.

Bevor man nach Lösungen im universitären Bereich sucht, sollte man sich um das Schreiben in der Schule kümmern, und zwar zunächst in der Mutter-, dann in der Fremdsprache. Nur selten schreiben Schüler gerne in der Fremdsprache. Das mag daran liegen, dass sie noch nicht das ausdrücken können, was sie sich vorstellen, auch weil die Lehrenden die Schreibübungen und deren Themen bestimmen und weil die grammatikalischen und orthographischen Fehler oft strenger als der Inhalt bewertet werden. Eine Symbiose von Kognition und Emotion könnte ein Ausweg sein für die Verbesserung des Niveaus im wissenschaftlichen Schreiben (vgl. Kap. 4.4.2).

Im Unterricht kann das Schreiben durch folgende Übungen gefördert werden: Die Schüler sollen z.B. ein Bild als Vorlage für das Erfinden einer Geschichte nehmen oder die Passage eines literarischen Textes frei fortsetzen (Anregung für weitere Schreibübungen gibt es bei Bliesener 1995: 249). Protokolle, Kommentare, Referate u.ä. kommen ebenfalls im Unterricht vor, um die Lernenden gezielt auf solche Aufgaben aus der Arbeitswelt vorzubereiten. Da diese stark praxisbezogenen Textsorten schon in der Muttersprache schwierig sind, stellen sie im DaF-Unterricht natürlich zusätzliche Probleme dar im Bezug auf Wortschatz, Darstellungsform usw. (Portmann 1991: 202).

Eine größere Fehlertoleranz könnte die Schüler ermutigen, auch längere Texte zu schreiben. Die Anregung, immer wieder freie Texte zu schreiben (auch für sich selber), könnte zu einer

⁷⁵ Deutsch-französische Handelskammer, zitiert im „Generalanzeiger Bonn“ vom 10.01.03

Verbesserung der Schreibkompetenzen führen. Da das Schreiben eng mit dem Lesen verbunden ist, könnte eine Attraktivität des Lesens das Schreiben von Texten erleichtern. Computerprogramme erweisen sich auch als effizient für die Vermittlung der Fähigkeiten Lesen und Schreiben. Nur werden mit dieser modernen Methode mehr das Lesen und das Verbessern der Orthographie und Grammatik geübt als der Stil oder die Struktur eines Textes (siehe Cornaire 1999: 124ff).

Auch die DaF-Lehrwerke versprechen - was das Schreiben anbelangt - meist mehr als das, was sie in Wirklichkeit enthalten (vgl. Eßer 1997: 145-159). Offensichtlich sind Methoden gefordert, die den besagten Arbeitsaufwand der Lehrenden auch in Bezug auf frei geschriebene Texte mindern. Vielleicht sollte man nicht so oft, ganz freie Texte in der Fremdsprache schreiben lassen; so würde die Verwendung schwieriger und mehrdeutiger Wörter ausgeschlossen. Die Lehrer könnten die Themen so weit festlegen, dass die Schüler das bereits gelernte Vokabular verwenden müssen. Mit der selben Methode könnten die Lehrer auch den grammatikalischen Inhalt vorschreiben. Dann wäre die Korrektur dieser halbfreien Texte vielleicht nicht viel mühsamer als die Korrektur einer Übersetzung.

Die Angst oder Hemmung, in der Mutter- bzw. Fremdsprache zu schreiben, kann zudem auf die Unsicherheit der Schüler bei den prototypischen Textschemata zurückzuführen sein: *Adam (1992) considère que les difficultés de compréhension de textes écrits que connaissent les sujets novices semblent s'expliquer, en partie du moins, par la non-maîtrise de schémas textuels prototypiques* (siehe Cornaire 1999: 81-82). Damit ist gemeint, dass die Schüler Schwierigkeiten haben können, einen Text zu schreiben, weil dessen Textsorte nicht klar definiert worden ist. Diese Schwierigkeit mit den Textsorten setzt sich an der Universität mit den wissenschaftlichen Texten fort.

Vermehrt werden an deutschen Universitäten, wie in 2.5.2 kurz dargestellt, Kurse für die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens angeboten. Obwohl ausländische Studierende in Deutschland an diesen Kursen teilnehmen können, sollte es für sie meiner Meinung nach andere, spezielle Kurse geben, bei denen zusätzlich zu den üblichen Inhalten die folgenden Schwerpunkte gelegt werden:

-auf die Grammatik: Ausländische Studierende haben am Studienanfang fast immer Schwierigkeiten mit der Grammatik. Das Einfügen grammatikalischer Übungen, welche einen Bezug zum wissenschaftlichen Schreiben haben, erweist sich als sehr sinnvoll und erwünscht. Die behandelten Kapitel sind das *Passiv* (Modus, der sehr oft verwendet wird, um auf Personalpronomen zu verzichten), der *Konjunktiv* (insbesondere in Bezug auf die indirekte Rede) und *das Partizip als adjektivisches Attribut* (für das Verständnis und das Verfassen komplizierter Satzstrukturen).

-auf den sprachlichen Ausdruck: Die ausländischen Studierenden, die in Deutschland studieren sollen lernen, welcher Stil in einer deutschen wissenschaftlichen Arbeit erwartet wird. Man sollte sie zudem auf die festen Wortverbindungen (wie z.B. „ein Thema anschneiden“;

„Anwendung finden“; „zum Abschluss kommen“) und auf die üblichen wissenschaftlichen Abkürzungen aufmerksam machen.

Auf die Zusammenfassung wissenschaftlicher Texte sollte zudem in Kursen für DaF-Lernende besonders viel Wert gelegt werden. Vorteil dieser Übung ist der vorhandene wissenschaftliche Text als Stütze. Die Studierenden müssen nicht nur den Inhalt verstehen (Vokabular- und Grammatikerweiterung), sondern auch die Struktur des Textes genau betrachten und seine Funktion erkennen. Der zusammengefasste Text ist dann Anlass für mündliche Diskussionen, welche später schriftlich wiederzugeben sind (Analyse; Kritik; Argumentation; Erläuterung usw.)

Es ist außerdem deshalb so wichtig, einen speziellen Kurs für ausländische Studierende anzubieten, weil die DaF-Lerner in Kursen für deutsche Muttersprachler kaum die Chance auf Erfolgserlebnisse im Schreiben haben. Im Wettbewerb mit den Deutschen wird ihr Handicap allzu deutlich, dass sie die Sprache unzureichend beherrschen. In speziellen Kursen dagegen können sie sich viel freier fühlen und die Lehrkräfte viel gezielter auf Schwierigkeiten grammatikalischer Art eingehen.

Solche Kurse existieren in Frankreich z.Z. nicht; viele französische Universitäten überlegen jedoch, diese im Rahmen der neuen BA-Studiengängen einzuführen (siehe 5.2.3 Das Schreiben). Man kann diese Pläne natürlich nur begrüßen.

7. Schlusswort und Ausblick

Ausgehend von der Tatsache, dass in Deutschland das wissenschaftliche Schreiben zahlreichen deutschen Studierenden Schwierigkeiten bereitet, habe ich mir in meiner Arbeit vorgenommen zu untersuchen, wie die Situation für DaF-Lerner – also Studierende mit einer anderen Schreiberfahrung als der deutschen – überhaupt ist. Dabei habe ich mich besonders auf Abschlussarbeiten beschränkt, welche fortgeschrittene französische DaF-Lernende geschrieben haben.

Es steht außer Zweifel, dass die französische Sprache eine sehr gute Schreibtradition hat, welche dort auch als Grundlage für das Erlernen von Fremdsprachen angesehen wird. Entsprechend begleiten Kurse zur Vervollkommnung der Muttersprache auch an den französischen Universitäten weiterhin das Fremdsprachenstudium. Wenn man Unzulänglichkeiten bei Germanistik-Studierenden feststellt und sie glaubt verallgemeinern zu können, so wird man sie also mit dem Bereich des eigentlichen Erlernens der Fremdsprache und mit dem wissenschaftlichen Schreiben in Verbindung bringen müssen.

Ich konnte feststellen, dass auch die französischen Studierenden bezüglich des wissenschaftlichen Arbeitens Schwierigkeiten haben; nur scheinen diese nicht sehr gravierend zu sein. Tatsache ist auch, dass es in Frankreich – im Gegensatz zu Deutschland – bisher keine Debatte gegeben hat, um auf die Schreibprobleme der Studierenden aufmerksam zu machen. Dies liegt entweder daran, dass die Franzosen in der Schule tatsächlich eine gute Schreibtradition genossen haben, die ihnen für das universitäre Studium Sicherheit gegeben hat oder daran, dass das Problem noch nicht erkannt bzw. zugegeben wurde.

Ich glaube eher an die erste Hypothese: Das Bestreben, die Muttersprache Französisch – auch schriftlich – perfekt zu beherrschen, ist in der französischen Tradition stark verankert.

Dass sich also dieser „französische“ Stil in den Arbeiten von französischen DaF-Lernern widerspiegelt, wird daher nicht überraschen. Die Ergebnisse der Pilotstudie haben gezeigt, dass es besonders bezüglich Einleitung, Schlusswort, Themenentfaltung, Flüssigkeit des Geschriebenen, Wahl des Wortschatzes und Länge der Sätze eindeutige Züge gibt, welche besonders in Arbeiten von französischen Muttersprachlern vorkommen. Dabei ist aber nicht klar, ob diese Merkmale ausschließlich in Arbeiten französischer Muttersprachler auftreten. Um dies nachzuprüfen, könnte man zwar Sprachstile unzähliger DaF-Lerner miteinander vergleichen, nur fürchte ich, dass eine solche Untersuchung zu umfangreich im Verhältnis zu den erzielbaren Erkenntnissen wird. Machbar wäre dagegen nachzuprüfen, inwiefern sich die französische Wissenschaftssprache von der deutschen unterscheidet (natürlich unter den gleichen Voraussetzungen: selbe Textsorte, selbe Disziplin, ähnliche Probanden usw.). Es wäre auch interessant, das Schreiben von Bilingualen oder zumindest von Studierenden, welche die Zielsprache sehr gut beherrschen, näher zu analysieren, um zu sehen, wie sie gleiche Themen in den verschiedenen Sprachen bearbeiten oder Texte übersetzen (vgl. Schröder 1995: 170).

Bei der Untersuchung von unterschiedlichen Sprachstilen wäre es auch interessant, die Frage nach dem Einfluss der Literatur auf den Schreibenden zu klären. Wenn ein französischer fortgeschrittener Studierender sowohl deutsche und französische Literatur zu Rate zieht, welche nimmt er dann als Beispiel für seine eigene Schreibweise?

Ich konnte außerdem darlegen, dass es bei der Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten Studierender nicht nur in Frankreich, sondern auch in Deutschland Verbesserungsmöglichkeiten gibt, und dass in beiden Ländern das Bewusstsein dafür gewachsen ist. Aber selbst bei großen Fortschritten auf diesem Gebiet wird man weiterhin Eigenarten der französischen Schreibtradition in wissenschaftlichen Arbeiten von Franzosen feststellen können. Und dies sollte man nicht unbedingt bedauern, sondern als reizvoll empfinden.

Wenn an dieser Stelle ein Ausblick angebracht ist, so die Anregung, die wissenschaftlichen Schreibtraditionen anderer Sprachen näher zu untersuchen und dabei über Europa und über die von Europa geprägten Kulturen hinauszugehen.

Das Thema meiner Doktorarbeit war auch für mich selbst als französische Muttersprachlerin ein Gewinn. Ich konnte nicht nur die Schwierigkeiten der Probandinnen von Angers bestätigen und kommentieren, sondern auch meine eigene Schreibweise in einigen Komponenten verbessern. Eine wissenschaftliche Arbeit in der Fremdsprache zu schreiben, ist ein viel aufwendigeres Unternehmen als in der Muttersprache.

8. Literaturverzeichnis

8.1 Forschungsliteratur

ADAMZIK, Kirsten (1999): Wissenschaftliche Texte im Sprachvergleich (Deutsch- Französisch). Das Beispiel der (Fremdsprachen-) Philologien. In: Deutsch als Fremdsprache. Heft 3 - 36. Jahrgang. Berlin: Langenscheidt. S. 141-149

ADAMZIK, Kirsten/ **ANTOS**, Gerd/ **JAKOBS**, Eva-Maria (Hrsg.) (1997): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt/ M.: Peter Lang

AGUADO, Karin (Hrsg.) (2000): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag [Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Band 13]

ANTOS, Gerd/ **KRINGS**, Hans P. (Hrsg.) (1989): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Max Niemeyer Verlag

ATTESLANDER, Peter (1975): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Walter de Gruyter

BAURMANN, Jürgen/ **GÜNTHER**, Hartmut/ **KNOOP**, Ulrich (Hrsg.) (1993): Homo Scribens: Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer

BAURMANN, Jürgen/ **WEINGARTEN**, Jürgen (Hrsg.) (1995): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag

BAUSCH, Karl-Richard/ **CHRIST**, Herbert/ **KRUMM**, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag [3., überarbeitete und erweiterte Auflage]

BECKER-MROTZEK, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag

BEREITER, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./ Steinberg, Erwin R. (eds.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates

BICKES, Hans (1988): Geschriebene Sprache als Ausdruck kulturspezifischer Reflexionsprozesse. In: Lieber, Maria/ Posset, Jürgen (Hrsg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium.

München: Iudicum Verlag GmbH [Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik; Bd.7]. S. 213-236.

BICKES, Christine (1993): Wie schreiben Griechen und Deutsche? Eine kontrastive textlinguistische Analyse. München: Iudicum Verlag

BLIESENER, Ulrich (1995): Übungen zum Schreiben. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag [3., überarbeitete und erweiterte Auflage]. S. 249-252

BÖRNER, Wolfgang (1987): Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Modell. In: Lörcher, Wolfgang/ Schulze, Rainer (Hrsg.): Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literacy Criticism, and Language Teaching and Learning. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 1336-1349

BÖRNER, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd/ Krings, Hans Peter (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer. S. 348-376

BÖRNER, Wolfgang (1992): Das Werkzeug „Textverarbeitung“ im fremdsprachlichen Schreiben: Idealkonzeption und Realisierungen. In: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache: Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS-Verlag. S. 297-313

BÖRNER, Wolfgang/ **VOGEL**, Klaus (Hrsg.) (1992): Schreiben in der Fremdsprache: Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS-Verlag

BÖRNER, Wolfgang/ **VOGEL**, Klaus (Hrsg.) (1996): Zu Fragen der Wechselwirkung von Textrezeption und Textproduktion beim Fremdsprachenerwerb. Eine Einleitung. In: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren. Tübingen: Günter Narr Verlag. S. 1-12

BOHN, Rainer (1989): Das Schreiben im Ensemble der sprachlichen Tätigkeit. Anmerkungen zur lernpsychologischen Bedeutsamkeit schriftlichen Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht. In: Heid, Manfred (Hrsg.): Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Dokumentation eines Kolloquiums im Juli 1988 in Grassau (Obb.). München: iudicum-Verlag. S. 51-60

BRÄUER, Gerd (1998): Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studien Verlag

BÜKER, Stella (1998): Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender. Hohengehren: Schneider Verlag [Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Band 11]

BURKERT, Michael (1998): Situation und Perspektiven von Deutsch als Wirtschaftssprache in Europa. In: Wolff, Armin/ Blei, Dagmar (Hrsg.): DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF! Saarbrücken: Fachverband Deutsch als Fremdsprache [Heft 44]. S. 25-33

BUSCH-LAUER, Ines A. (1999): Fremdsprachige Schreibkompetenz: Erfahrungen bei der Ausbildung von Medizinstudenten. In: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand. S. 249- 268

CASTRO, Ginette (2001): Syntaktische und textuelle Aspekte bei der Textproduktion in Deutsch als Fremdsprache. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang [Band 69]

CLYNE, Michael (1984): Wissenschaftliche Texte Englisch- und Deutschersprachiger: textstrukturelle Vergleiche. In: Studium Linguistik 15. S 92-97

CLYNE, Michael (1987): Cultural differences in the organization of academic texts. English and German. In: Östmann, Jan-da/ Mey, Jacob L./ Haberland, Harmut (eds.): Journal of Pragmatics 11. Amsterdam. S. 211-247

CLYNE, Michael (1991): Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte. In: Info DaF 18. S. 376-383

COOPER, Thomas C. (1988): Schreiben als Prozeß, oder »Zurück zur Natur« in der Didaktik des Schreibens im DaF- Unterricht. In: Lieber, Maria/ Posset, Jürgen (Hrsg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. München: Iudicum verlag GmbH [Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik; Bd.7]. S. 163-176

CORNAIRE, Claudette/ **RAYMOND**, Patricia Mary (1999) : La production écrite. Paris : CLE International

CZUCKA, Eckehard (2000): Lehrwerke für den DaF-Unterricht. Katalog und Analysen. Siegen: SISIB- Schriftenreihe

Deutsch als Fremdsprache (1999): Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 2. Quartal 1999. Heft 2-36. Jahrgang. Leipzig: Langenscheidt

DEBUS, Friedhelm/ **KOLLMANN**, Franz Gustav/ **PÖRKSEN**, Uwe (Hrsg.) (2000): Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert. Vorträge des Internationalen Symposions vom 18./19. Januar 2000. Stuttgart: Steiner

DESCHENES, André-Jacques (1988): La compréhension et la production de textes. Monographies de psychologie. Québec: Presses de l'Université du Québec

Dresdner Erklärung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) zur Zukunft von Deutsch als Fremdsprache (1998): In: Wolff, Armin/ Blei, Dagmar (Hrsg.): DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF! Heft 44. Saarbrücken: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 35-38

DREWNOWSKA-VARGANE, Ewa (1999): Textlinguistik für Germanistikstudenten im nicht deutschsprachigen Raum - im besonderen Hinblick auf Textrezeption und Textproduktion. In: Deutsch als Fremdsprache. Heft 1- 36. Jahrgang. Leipzig: Langenscheidt

EHLICH, Konrad/ **STEETS**, Angelika (Hrsg.) (2003): Wissenschaftlich schreiben- lehren und lernen. Berlin: Walter de Gruyter

EICKHOFF, Georg (2001): Houston, wir haben eine Schreibblockade. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10.05.2001. Nr. 108. S. 58.

EIGLER, Gunther (1985): Textverarbeiten und Textproduzieren. In: Unterrichtswissenschaft 15. Heft 4. S. 396-409

EIGLER, Gunther/ **JECHLE**, Thomas/ **MERZIGER**, Gabriele/ **WINTER**, Alexander (1990): Wissen und Textproduzieren. Tübingen: Gunter Narr Verlag

EBER, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium

EBER, Ruth (2000): Schreiben im Vergleich. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studienverlag. S. 56-108

FAISTAUER, Renate (1997): Wir müssen zusammen schreiben! : kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck; Wien: Studienverlag

FEILKE, Helmuth/ **AUGST**, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/ Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 297-327

FIX, Ulla/ **WELLMANN**, Hans (Hrsg.) (1997): Stile, Stilprägungen, Stilgeschichte. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter

FRANÇOIS, Audrey (1998): Grammatikalische Schwierigkeiten französischer DaF- Lerner beim Erwerb und bei der Verwendung der Schriftsprache. Magisterarbeit Universität Siegen

FRANÇOIS, Audrey (2000): Schlüsselkompetenz Schreiben - Ergebnisse einer Umfrage unter Siegener Studierenden. Siegen: SISIB- Schriftenreihe [Aktuell 3]

FREUDENSTEIN, Rudolf (1995): Funktion von Unterrichtsmitteln und Medien: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag [3., überarbeitete und erweiterte Auflage]. S. 288-291

FURCHNER, Ingrid/ **RUHMANN**, Gabriela/ **TENTE**, Christina (1999): Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand. S. 61-72

GALTUNG, Johan (1985): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München: Iudicum- Verlag. S. 151-193

GIERSBERG, Dagmar (2002): Deutsch unterrichten weltweit: Ein Handbuch für alle, die im Ausland Deutsch unterrichten wollen. Bielfeld: Bertelsmann

GLÜCK, Helmut (1988): Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine Einführung. In: Lieber, Maria/ Posset, Jürgen (Hrsg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. München: Iudicum verlag GmbH [Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik; Bd.7]. S. 25 - 43

GLÜCK, Helmut (2000): Die Stellung der deutschen Sprache in Europa am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Kühn, Ingrid/ Lehker, Marianne (Hrsg.): Deutsch in Europa- Muttersprache und Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang [Band 1]. S. 9-21

GLÜCK, Helmut/ **KRÄMER**, Walter (Hrsg.) (2000): Die Zukunft der deutschen Sprache. Eine Streitschrift. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag

GRABE, William/ **KAPLAN**, Robert B. (1996): Theory and Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective. London; New York: Longman

GREGG, Lee W./ **STEINBERG**, Erwin R. (eds.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates

GROSS, Harro (1988): Schreiben in der Fremdsprache - Montage von Zitaten. In: Lieber, Maria/ Posset, Jürgen (Hrsg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. München: Iudicum verlag GmbH [Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik; Bd.7]. S. 297-308

GUADATIELLO, Angela/ **GRAEFEN**, Gabriele (1999): "Effektiv Studieren" - ein Modellversuch an der Ludwig-Maximilians-Universität München. In: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand. S. 308-310

GÜNTHER, Udo (1993): Texte planen- Texte produzieren. Kognitive Prozesse der schriftlichen Textproduktion. Opladen: Westdeutscher Verlag

GÜNTHER, Hartmut/ **LUDWIG**, Otto (Hrsg.) (1994): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin; New York: Walter de Gruyter [HSK-Bände 10.1 und 10.2]

HAGEGE, Claude (1996): L'enfant aux deux langues. Paris: Editions Odile Jacob

HAYES, John R., **FLOWER**, Linda S. (1980): Writing as Problem Solving. In: Visible language. Band 14. Heft 4. S. 388-399

HEID, Manfred (Hrsg.) (1989): Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Dokumentation eines Kolloquiums im Juli 1988 in Grassau (Obb.). München: iudicum-Verlag

HELBIG, Gerhard/ **GÖTZE**, Lutz/ **HENRICI**, Gert/ **KRUMM**, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: Walter de Gruyter [HSK-Bände 19.1 und 19.2]

HENRICI, Gert (1989): Deutsch als Fremdsprache. Quo vadis? Konstituierungsprobleme eines jungen akademischen Fachs. In: Schmigalla, Hans (Hrsg.): Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Friedrich-Schiller-Universität: Jena. S. 31-49

HENRICI, Gert (1999): Empirische Forschung und Sprachpraxis im Fach Deutsch als Fremdsprache. Zur Notwendigkeit und Nützlichkeit einer engen Partnerschaft. In: Wolff, Ar-

min/ Tanzer, Harald (Hrsg.): Sprache-Kultur-Politik. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Becker-Kuns Verlag [Band 53. Fachverband Deutsch als Fremdsprache]. S. 142-152

HENRICI, Gert/ **KOREIK**, Uwe (1994): Zur Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Eine Einleitung und Bestandsaufnahme. In: Henrici, Gert/Koreik, Uwe (Hrsg.) (1994): Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? ; Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider-verlag

HERMANNS, Fritz (1985): Schreiben im Vergleich. Zu einer didaktischen Grundaufgabe interkultureller Germanistik. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München: Iudicum- Verlag. S. 123-139

HEYD, Gertraude (1997): Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Gunter Narr Verlag

HÜFNER, Stefan (2000): Der Stellenwert der Muttersprache im 21. Jahrhundert. In: Debus, Friedhelm/ Kollmann, Franz Gustav/ Pörksen, Uwe (Hrsg.): Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert. Vorträge des internationalen Symposiums vom 18./19. Januar 2000. Mainz: Akademie der Wissenschaften und der Literatur

HUFEISEN, Brita (2000): Fachtextpragmatik Kanadisch-Deutsch. Studentische Texte an der Universität. In: Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studienverlag. S. 17-55

HUNEKE, Hans-Werner/ **STEINIG**, Wolfgang (2002): Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag [3. überarbeitete und erweiterte Auflage]

ILUK, Jan (1997): Curriculare Entscheidungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im FSU. In: Iluk, Jan (Hrsg.): Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. S. 11-31

JAKOBS, Eva-Maria (1997): Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Adamzik, Kirsten/ Antos, Gerd/ Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt/ M.: Peter Lang. S. 9-30

JAKOBS, Eva-Maria/ **KNORR**, Dagmar (Hrsg.) (1997): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang

JAKOBS, Eva-Maria/ **KNORR**, Dagmar/ **MOLITOR-LÜBBERT**, Sylvie (Hrsg.) (1995): Wissenschaftliche Textproduktion: mit und ohne Computer. Frankfurt/ M. et al.: Peter Lang. S. 113-127

KAISER, Dorothee (2002): Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Tübingen: Stauffenburg Verlag

KAPLAN, Robert B. (1980): Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. In: Croft, Kenneth: Readings on English as a Second Language. For Teachers and Teacher Trainees. Boston; Toronto: Little, Brown and Company [Second Edition] S. 399-418

CAST, Bernd/ **NEUNER**, Gerhard (Hrsg.) (1996): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin; München: Langenscheidt [2. Auflage]

KLEINEIDAM, Hartmut/ **RAUPACH**, Manfred (1995): Grammatiken. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag [3., überarbeitete und erweiterte Auflage]. S. 298-301

KRINGS, Hans Peter (1986): Wie Lerner Texte machen. Schreibprozesse in der Fremdsprache im Lichte introspektiver Daten. In: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.): Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Zustellung u. Red.: Bausch/ Königs/ Kogelheide. Frankfurt am Main: Scriptor. S. 257-280

KRINGS, Hans Peter (1989): Schreiben in der Fremdsprache -Prozeßanalysen zum 'vierten skill'. In: Antos, Gerd/ Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer. S. 377-436

KRINGS, Hans Peter (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen - Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache: Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS-Verlag. S. 47-77

KRUMM, Hans- Jürgen (1989): Schreiben als kulturbezogene Tätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Heid, Manfred (Hrsg.): Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Dokumentation eines Kolloquiums im Juli 1988 in Grassau (Obb.). München: iudicum-Verlag

KRUMM, Hans- Jürgen (2000) (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studienverlag

KRUMM, Hans- Jürgen (2000): Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studienverlag. S. 7-16

KRUSE, Otto (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 140-158

KRUSE, Otto/ **JAKOBS**, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand. S. 19-34

KRUSE, Otto/ **JAKOBS**, Eva-Maria/ **RUHMANN**, Gabriela (Hrsg.) (1999): Schlüsselkompetenz schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand

KÜHN, Ingrid/ **LEHKER**, Marianne (Hrsg.) (2000): Deutsch in Europa- Muttersprache und Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang [Band 1]

LADMIRAL, Jean-René/ **LIPIANSKY**, Edmond Marc (1989): La communication interculturelle. Paris: Armand Colin

LIEBER, Maria (1988): »Irre blickende Rinder jagen«. Zur Frage der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit bei italienischen Germanistikstudenten. In: Lieber, Maria/ Posset, Jürgen (Hrsg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. München: Iudicum verlag GmbH [Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik; Bd.7]. S. 273-296

LIEBER, Maria/ **POSSET**, Jürgen (Hrsg.) (1988): Texte schreiben im Germanistik-Studium. München: Iudicum Verlag [Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik; Bd.7]

LOFFLER-LAURIAN, Anne-Marie (1983): Typologie des discours scientifiques: deux approches. In: Etudes de Linguistique Appliquée 51. S. 8-20

LUDWIG, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hrsg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann [1. Auflage]. S. 37-73

LUDWIG, Otto (1989): Die Produktion von Texten in Deutschunterricht - Tendenzen in der Aufsatzdidaktik und ihre Herkunft. In: Antos, Gerd/ Krings, Hans Peter (Hrsg.): Textproduk-

tion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 328-347

LÜBKE, Diethard (1995): Wörterbücher. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag [3., überarbeitete und erweiterte Auflage]. S. 295-297

MARTY, Anton (1976a): Untersuchungen zur Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprachphilosophie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag [Erster Band. Nachdruck der Ausgabe Halle a. S. 1908]

MARTY, Anton (1976b): Ursprung der Sprache. Frankfurt/ Main: Minerva GmbH [unveränderter Nachdruck]

MIBLER, Bettina (1999): Fremdsprachenlernerfahrung und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg Verlag

MOLITOR, Sylvie (1987): Weiterentwicklung eines Textproduktionsmodells durch Fallstudien. In: Unterrichtswissenschaft 15. Heft 4. S. 396-409

MOLITOR-LÜBBERT, Sylvie (1989): Schreiben und Kognition. In: Antos, Gerd/ Krings Hans Peter (Hrsg.): Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer. S. 278-296

MOLITOR-LÜBBERT, Sylvie (1994): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hrsg.): HSK Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin/ New York: Walter de Gruyter [Bänder 10.1 und 10.2]. S. 1005- 1027

MÜLLER, Charles (1992): Initiation aux méthodes de la statistique linguistique. Paris : Editions Champion [Collection Unichamp]

NARR, Wolf-Dieter/ **STARY**, Joachim (Hrsg.) (1999): Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

NEUNER, Gerhard (1995): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag [3., überarbeitete und erweiterte Auflage]. S. 292-295

PEREC, Georges (1991): Cantatrix sopranica L. et autres écrits scientifiques. Paris: éditions du Seuil

PIEPHO, Hans-Eberhard (1988): Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: LIEBER, Maria/ POSSET, Jürgen (Hrsg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. München: Iudicum Verlag [Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik; Bd.7]. S. 383-392

PIEPHO, Hans-Eberhard (1998): Schreiben - eine Kulturtechnik zwischen Konvention und Kreativität. In: Fremdsprachenunterricht 42/51

PIETH, Christa/ **ADAMZIK**, Kirsten (1997): Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive. In: Adamzik, Kirsten/ Antos, Gerd/ Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt/Main: Peter Lang. S. 31-69

POHL, Thorsten (1999): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Unveröffentlichte Magisterarbeit Universität Siegen

PORTMANN, Paul R. (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen: Niemeyer

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R./ **SCHMÖLZER-EIBINGER**, Sabine (Hrsg.) (2002): Textkompetenz: Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studienverlag

RAASCH, Albert (1997): Vorüberlegungen für eine sprachpolitische Meinungsbildung. In: Wolff, Armin/ Blei, Dagmar (Hrsg.): DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF! Saarbrücken: Fachverband Deutsch als Fremdsprache [Band 44] S. 9-15

RÖSLER, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung

RÖSLER, Dietmar (2002): Universitäres Fremdsprachenlernen –doppelt integriert. In: Bausch, Karl R./ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Günter Narr Verlag. S. 156-161

ROGGE, Joachim (2003): Null Bock auf die Sprache des Nachbarn. In: General-Anzeiger Bonn vom 10.01.2003

RUHMANN, Gabriela (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar (Hrsg.) (1997): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 125-139

RUHMANN, Gabriela (2000): Keine Angst vor dem ganzen Satz. Zur Schreibförderung am Studienbeginn. In: Deutschunterricht. Berlin. Heft 1. Pädagogischer Zeitschriftenverlag

SACHTLEBER, Susanne (1993): Die Organisation wissenschaftlicher Texte: eine kontrastive Analyse. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang

SANDIG, Barbara (1997): Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 25-44

SCHAEDER, Burkhard (2000): Wörterbucharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn, Peter (Hrsg.): Germanistische Linguistik. Hildesheim: Olms [Studien zu Deutsch als Fremdsprache V] S. 249-280

SCHRÖDER, Hartmut (1995): Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma – Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): Stilfragen. Berlin: Walter de Gruyter. S. 150-180

SMITH, Veronica/ **STÜCKLER**, Johann (1992): Zwischen Produktion und Rezeption. Ein studentisches Dilemma. In: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS Verlag. S. 199 - 215

SOWINSKI, Bernhard (1999): Stilistik: Stiltheorien und Stilanalysen. Stuttgart: Metzler [2., überarbeitete und aktualisierte Auflage]

SPILLNER, Bernd (1997): Stilvergleich von Mehrfachübersetzungen ins Deutsche (ausgehend von Texten Dantes und Rimbauds). In: Fix, Ulla/ Wellmann, Hans (Hrsg.): Stile, Stilprägungen, Stilgeschichte. Studien zur Linguistik/ Germanistik. Heidelberg: c. Winter Universitätsverlag [Band 15] S. 207-230

STARKE, Günter/ **ZUCHEWITZ**, Tadeus (2003): Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag [Sprache- System und Tätigkeit, Bd. 46)

STICKEL, Gerhard (Hrsg.) (1995): Stilfragen. Berlin: Walter de Gruyter

STEFFEN, Karin (1995): Schreibkompetenzen: Schreiben als intelligentes Handeln. Hildesheim: George Olms

STORCH, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink Verlag

THIMME, Christian (1996): Geschichte in Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren: Schneider-Verlag [Band 6]

TROUILLET, Bernard (1985): Die Deutsch-Prüfung im französischen Abitur. Eine Untersuchung zu Form, Inhalt und Kulturbild 1945-1983. In: Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. Köln; Wien: Böhlau Verlag [Band 34]

UEDING, Gert (1985): Rhetorik des Schreibens: Eine Einführung. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag GmbH [3., erweiterte Auflage]

WASMUTH, Werner (1988): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Schreibaktivitäten indonesischer Deutschstudenten. Eine Bestandsaufnahme. In: Lieber, Maria/ Posset, Jürgen (Hrsg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. München: Iudicum verlag GmbH [Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik; Bd.7] 71-100

WEGNER, Anke (1999): 100 Jahre Deutsch als Fremdsprache in Frankreich und England. Eine vergleichende Studie von Methoden, Inhalten und Zielen. München: Iudicum

WELLMANN, Hans (1997): Aspekte der (vergleichenden) Stilistik. Zur Innovation der Stilgeschichte. In: Fix, Ulla/ Wellmann, Hans (Hrsg.): Stile, Stilprägungen, Stilgeschichte. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter

WIDDOWSON, Henry G. (1979): Explorations in Applied Linguistics. Oxford University Press

WIERLACHER, Alois (Hrsg.) (1985): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München: Iudicum- Verlag

WOLFF, Armin/ **TANZER**, Harald (Hrsg.): Sprache-Kultur-Politik. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Becker-Kuns Verlag [Band 53] S. 142-152

WOLFF, Dieter (1992): Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS-Verlag

ZUCHEWITZ, Tadeusz (1992): Linguodidaktische Anforderungen an das Schreiben von Magisterarbeiten. Ein Beitrag zur Ziel- und Stoffpräzisierung fachkommunikativer Sprachhandlungsfähigkeiten zukünftiger Lehrer für das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF). Dresden: Unveröffentlichte Dissertation. Pädagogische Hochschule Dresden

8.2 Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten

8.2.1 Deutsche Anleitungen

BÜNTING, Karl-Dieter/ **BITTERLICH**, Axel/ **POSPIECH**, Ulrike (1997/98): Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens. Universität-GH Essen: Die Schreibwerkstatt.

BÜNTING, Karl-Dieter/ **BITTERLICH**, Axel/ **POSPIECH**, Ulrike (1999): Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Berlin: Cornelsen [Mit einem Beitrag von Gabriela Ruhmann]

ECO, Umberto (1998)⁷⁶: Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Heidelberg: C. F. Müller [ins deutsche übersetzt von Walter Schick. 7. Unveränderte Auflage der deutschen Ausgabe]

EGGELING, Volker Th. (2001): Schreibabenteuer Facharbeit. Einleitsystem durch die Landschaften wissenschaftlichen Arbeitens. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg [3. überarb. Aufl.] S. 166-168

FRANK, Norbert (1998): Fit fürs Studium. Erfolgreich lesen, reden, schreiben. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

KARMASIN, Matthias/ **REHBERG**, Walter/ **THEIL**, Michael (1994): Wissenschaftlich arbeiten. Form, Funktion, Vorgangsweise. Wien: Service Fachverlag

KARMASIN, Matthias/ **RIBING**, Rainer (1999): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten: ein Leitfaden für Haus-, Seminar- und Diplomarbeiten sowie Dissertationen. Wien: WUV-Univ.-Verl. [2., überarbeitete Auflage]

KRÄMER, Walter (1995): Wie schreibe ich eine Seminar-, Examens- und Diplomarbeit. Stuttgart. Jena: Gustav Fischer Verlag [4. Auflage]

KRUSE, Otto (1999): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt: Campus Verlag [7. Auflage]

NITSCH, Jürgen/ **HACKFORT**, Dieter (Hrsg.) (1994): Eine Einführung in die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Köln: Bps-Verlag

⁷⁶ Umberto Eco ist natürlich italienischer Herkunft. Ich habe diese Anleitung aber unter den deutschen Anleitungen aufgelistet, da die deutsche Version an die deutschen Ansprüche relativ angepasst ist.

POENICKE, Klaus (1988): Wie verfaßt man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leitfaden vom ersten Studiensemester bis zur Promotion. Mannheim: Dudenverlag [2., neu bearbeitete Auflage]

RÜCKRIEM, Georg/ **STARY**, Joachim/ **FRANCK**, Norbert (1997): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens: eine praktische Anleitung. Paderborn: Schöningh [10., überarbeitete Auflage]

SCHMALE, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen. Wien; Köln; Weimar: Böhlau Verlag

STARY, Joachim, **KRETSCHMER**, Horst (1999): Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium. Berlin: Cornelsen Verlag [Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt]

STICKEL-WOLF, Christine/ **WOLF**, Joachim (2001): Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken. Erfolgreich studieren- gewusst wie! Wiesbaden: Gabler

THEISEN, Manuel René (1998): Wissenschaftliches Arbeiten. Technik - Methodik - Form. München: Verlag Franz Vahlen [9., aktualisierte und ergänzte Auflage]

WAGNER, Wolf (1992): Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren. Berlin: Rotbuch Verlag [Vollständig überarbeitete Neuauflage]

WERDER, Lutz von (1993): Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis. Berlin; Milow: Schibri-Verlag

WERDER, Lutz von (1995): Rhetorik des wissenschaftlichen Redens und Schreibens. Berlin; Milow: Schibri-Verlag

8.2.2 Französische Anleitungen

BARIL, Denis/ **GUILLET**, Jean (1988): Techniques de l'expression écrite et orale. Paris: Editions Sirey [Tome 2. 5^{ème} édition avec des textes nouveaux]

BARIL, Denis/ **GUILLET**, Jean (1996): Techniques de l'expression écrite et orale. Paris: Editions DALLOZ [Tome 1. 9^{ème} édition actualisée]

BEAUD, Michel (1986): L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire. Paris: Editions la découverte

BENICHOUX, Roger (1985): Guide pratique de la communication scientifique. Comment Ecrire - Comment Dire. Paris: Gaston Lachurié

KOCOUREK, Rostislav (1991): La langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag [2^{ème} édition augmentée, refondue et mise à jour avec une nouvelle bibliographie]

ROUYEYRAN, Jean-Claude (1999): Le guide de la thèse. Le guide du mémoire. Du projet à la soutenance. Paris: Maisonneuve & Larose

8.3 Lehr-/Lernmaterialien

8.3.1 Wörterbücher

DROSDODOWSKI, Günther/ **MÜLLER**, Wolfgang/ **SCHOLZE-STUBENRECHT**, Werner/ **WERMKE**, Matthias (Hrsg.) (1996): DUDEN Deutsches Universal Wörterbuch. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG [3., neu bearbeitete Auflage]

GÖTZ, Dieter/ **HAENSCH**, Günther/ **WELLMANN**, Hans (Hrsg.) (1997): Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheidt

KEMPCKE, Günter (2000): Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin (u.a.): Walter de Gruyter

MÜLLER, Wolfgang (Hrsg.) (1997): DUDEN. Die Sinn- und sachverwandten Wörter. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG [nach den Regeln der deutschen Rechtschreibung überarbeiteter Neudruck der 2. Auflage. Band 8]

8.3.2 Grammatiken

GREVISSE, Maurice (1993): Le bon usage. Grammaire française. Paris: Duculot [13^{ème} édition]

SCHADE, Günter (1993): Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Ausländer. Berlin: Erich Schmidt Verlag [11., überarbeitete Auflage]

SCHANEN, François (1995): Grammatik Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium-Verlag

SCHANEN, François/ **CONFAIS**, Jean-Paul (1989): Grammaire de l'allemand. Formes et fonctions. Paris: Nathan

8.3.3 Lexika, Einführungen, Übungsbücher

GLÜCK, Helmut (2000) (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart; Weimar: Verlag J.B. Metzler [zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage]

CHOLME-LENOEL, Christine (1998): Les métiers des langues. Les guides de l'étudiant. Paris: L'Etudiant

COUVERT, Martine (1998): L'épreuve d'allemand. Paris: Hachette Education [TERM toutes series]

EDMONDSON, Willis/ **HOUSE**, Juliane (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen; Basel: Francke

VATER, Heinz (1994): Einführung in die Textlinguistik. München: Wilhelm Fink Verlag [2. Auflage]

8.4 Richtlinien und Studienordnungen

Bulletin Officiel (1998): Français. Hors-série. Le BO N° 10 du 15-10-1998

Bulletin Officiel (2000): Français et langues anciennes séries générales et technologiques. Classe de première. JO du 22-8-2000

Bulletin Officiel (2002): Allemand: Classe de seconde générale et technologique. N°7. 03.10.2002. Hors série

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche⁷⁷ (1996): Programmes de 6^e. Collection collège. Paris: CNDP

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (1996): Programmes de 6^e. Collection collège. Paris: CNDP

⁷⁷ Im Text M.E.N. abgekürzt.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (1997): Programmes du cycle central 5^e et 4^e. Le Nouveau collège. Paris: CNDP

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (1999): Programmes de 3^e. Collection collège. Paris: CNDP

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2000): Lehrerausbildung. Teil 1: Studium. Frechen: Ritterbach Verlag

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2000): Lehrerausbildung. Teil 2: Vorbereitungsdienst. Frechen: Ritterbach Verlag

Universität – Gesamthochschule Siegen (Hrsg.) (1998a): Studienordnung für den Studiengang Deutsch mit dem Abschluß Erste Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I an der Universität – Gesamthochschule Siegen. Unveröffentlicht

Universität – Gesamthochschule Siegen (Hrsg.) (1998b): Studienordnung für den Studiengang Deutsch mit dem Abschluß Erste Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II an der Universität – Gesamthochschule Siegen. Unveröffentlicht

Universität – Gesamthochschule Siegen (Hrsg.) (2000): Studienordnung für den Studiengang Germanistik mit dem Abschluß Prüfung zum Magister Artium (M.A.) an der Universität – Gesamthochschule Siegen. Unveröffentlicht

8.5 Bibliographien

AMMON, Ulrich (1999): Deutsche Sprache international. Studienbibliographien Sprachwissenschaft. Heidelberg: Gross [Band 30]

EHLICH, Konrad/ **STEETS**, Angelika/ **TRAUNSPURGER**, Inka (2000): Schreiben für die Hochschule: eine annotierte Bibliographie. Frankfurt am Main: Peter Lang

HONNEF-BECKER, Irmgard/ **KÜHN**, Peter (1998): Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Gross [Studienbibliographien Sprachwissenschaft; Band 24: Sonderband]

8.6 Internet

<http://www.education.gouv.fr/>

<http://www.forum-deutsch.de/lw/lwindex.htm>

<http://www.geocities.com/Athens/Delphi/6297/index.htm>

<http://www.goethe.de/cgi-bin/acwww25/grammr.pl>

<http://www.langenscheidt.de/deutsch/lehrwerke/daf/>

<http://www.univ-angers.fr>

<http://www.uni-essen.de/linguistik/trainer>

KASPAR, G. (1981): Der interimsprachliche Ansatz.

<http://www.france-mail-forum.de/material/18Lernersprache.html>

KIRCHHOFF, Sabine (1999): Schreibwerkstatt: Von Schreibproblemen zu Schreibperspektiven. <http://www.hdz.uni-dortmund.de/publik/Rundbrf/>

9. Tabellenverzeichnis

<i>Tab. 1: Nach Edmonson und House (1993: 42): L1-Erwerb und L2-Lernen im Vergleich</i>	<i>15</i>
<i>Tab. 2: Arbeiten über das interkulturelle Schreiben</i>	<i>18</i>
<i>Tab. 3: Motive für den Besuch von Deutschkursen an Goethe-Instituten in Prozentzahlen (Glück 2000: 20).....</i>	<i>25</i>
<i>Tab. 4: Anzahl der eingeschriebenen Studierenden an der Universität von Angers im Hochschuljahr 2001/02 .</i>	<i>26</i>
<i>Tab. 5: Taxonomie der Schreibformen (aus Portmann 1995: 183)</i>	<i>31</i>
<i>Tab.6: Aus Eßer (2000: 77)</i>	<i>44</i>
<i>Tab.7: Ergebnisse der Umfrage bei den männlichen ausländischen Studierenden</i>	<i>46</i>
<i>Tab. 8: Ergebnisse der Umfrage bei den weiblichen ausländischen Studierenden.....</i>	<i>47</i>
<i>Tab. 9: Ausbildungsstufen und Schulklassen im Vergleich (Frankreich und Deutschland).....</i>	<i>60</i>
<i>Tab. 10: Übersicht über die im Französisch- und Deutschunterricht der französischen Schule und im Deutschunterricht der französischen Universität behandelten Textsorten</i>	<i>89</i>
<i>Tab. 11: Ergebnisse der Umfrage mit französischen Studierenden</i>	<i>90</i>
<i>Tab.12: Prozentsatz der männlichen Studierenden im Vergleich zu den weiblichen im 4. Studienjahr der Germanistik.....</i>	<i>132</i>
<i>Tab. 13: Bewertung der Arbeiten der Studentinnen im Laufe ihres Studiums</i>	<i>133</i>
<i>Tab. 14: Anzahl der Seiten der Arbeiten von Angers</i>	<i>135</i>
<i>Tab. 15: Titel der Abschlussarbeiten</i>	<i>136</i>
<i>Tab. 16: Anzahl der angegebenen Quellen</i>	<i>145</i>
<i>Tab. 17: Klassifikation der lexikalischen Stilmittel.....</i>	<i>181</i>
<i>Tab. 18: Die verwendeten festen Wortverbindungen</i>	<i>186</i>

10. Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1: Aus Kaplan (1980: 410)</i>	<i>41</i>
<i>Abb. 2: Aus Galtung (1985: 174): Vier Stile, vier Denkfiguren.....</i>	<i>42</i>
<i>Abb. 3: Das kognitive Modell des Schreibprozesses von Hayes und Flower (1980: 393).....</i>	<i>93</i>
<i>Abb. 4: Ludwigs Modell zur Struktur des Schreibprozesses (Ludwig 1983: 46).....</i>	<i>96</i>
<i>Abb. 5: Der Verlauf des Schreibprozesses (Ludwig 1983: 50-52).....</i>	<i>97</i>
<i>Abb. 6: Deschênes' Modell der Schreibproduktion (Deschênes 1988: 79).....</i>	<i>99</i>
<i>Abb. 7: Schreibmodell für den fremdsprachlichen Schreibprozess von Krings (1990: 70)</i>	<i>106</i>
<i>Abb. 8: Modell von Börner für das fremdsprachliche Schreiben (1987: 1347).....</i>	<i>108</i>
<i>Abb. 9: Modell der Entwicklung der Schreibstufen (Bereiter 1980: 84).....</i>	<i>111</i>
<i>Abb. 10: Eigener Analyseraster der zu berücksichtigenden Komponenten beim Schreiben.....</i>	<i>123</i>

Anhang

Anhang 1: Lehramt- und Magisterstudium

Anhang 2: Auflistung über Lehr-/Lernmaterialien im Bereich DaF

Anhang 3: Fragebogen Schlüsselkompetenz Schreiben in Studium und Beruf

Anhang 4: Test aus dem Jahre 1996 vom französischen Kultusministerium, durch den das Niveau der neuen Schüler in der 2e-Schulklasse überprüft wird.

Anhang 5: Kursangebot des Germanistikstudiengangs der Universität von Angers im Hochschuljahr 1999-2000 für die 4 Jahre des Studiums (einschließlich kurze Bibliographie)

Anhang 6: Auflistung über Lehr-/Lernmaterialien im Bereich DaF

Anhang 1: Lehramt- und Magisterstudium

Lehramtsstudium

Das Studium des Lehramts wird, je nach Land und Bundesland, getrennt nach Schularten oder Klassenstufen angeboten. In Nordrhein-Westfalen z.B. gibt es – in Kombination mit mehreren Schulfächern – die Ausbildung zum Lehrer der Sekundarstufe II (60 Semesterwochenstunden in 8 Semestern), Sekundarstufe I (42 SWS in 6 Semestern) und der Primarstufe (Schwerpunktfach: 45 SWS in 6 Semestern/ kleines Fach: 24 SWS in 6 Semestern). Das Lehramtsstudium soll die Studierenden darauf vorbereiten, einer selbstständigen Lehrtätigkeit an öffentlichen Schulen nachzugehen. Ihre Ausbildung ist also sowohl eine fachwissenschaftliche als auch eine erziehungswissenschaftliche, bei der Fachdidaktik und Schulpraxis untrennbare Bestandteile sind.

Für den Abschluss „Erste Staatsprüfung“ gibt es laut Studienordnung der Universität Siegen für die Sekundarstufen I und II (1998a und b: 3) im Fach Deutsch drei Hauptlehrziele:

1. *Kenntnisse der deutschen Sprache und Literatur in ihren historischen und systematischen Differenzierungen sowie Kenntnisse der Lehr- und Lernvorgänge im Deutschunterricht und ihrer Bedingungen;*
2. *Theorien und Methoden zur Beschreibung, Analyse und Erklärung von Sprache, Literatur und Unterricht;*
3. *Fähigkeiten, sich aufgrund der genannten Kenntnisse, Theorien und Methoden im Hinblick auf die Praxis des Unterrichts und auf die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen des Berufsfeldes in neue Problemstellungen einzuarbeiten und Lösungen zu finden.*

Die Studieninhalte gliedern sich in vier Bereiche: Sprach- und Literaturwissenschaft, Fachdidaktik und Sprachpraxis. Das sprachwissenschaftliche Wissen, das die Lehramtsstudierenden erwerben müssen, ist ziemlich umfassend: Sie beschäftigen sich mit der Geschichte der deutschen Sprache und mit einer älteren germanischen Sprache, meist dem Mittelhochdeutschen. Auch Sprachtheorie, synchrone und diachrone Beschreibung des Deutschen, regionale, soziale und auch funktionale Aspekte des Deutschen gehören zum sprachwissenschaftlichen Teilgebiet. Was die Literaturwissenschaft betrifft, so sollen sich die Lehramt-Studierenden – über die Einführung in die Geschichte der Literatur im gesamten deutschen Sprachraum hinaus - spezielle Kenntnisse in folgenden Gebieten durch eigene Lektüre aneignen: deutsche Literatur von den Anfängen bis etwa 1500, von etwa 1500 bis etwa 1800, von 1800 bis zur Gegenwart. Innerhalb dieser Zeitperioden werden Kenntnisse über Gattungen und Formen als auch über Autoren und Werke vertieft. Im Rahmen der Fachdidaktik geht es mehr um das Bewusstmachen der theoretischen und curricularen Probleme der Didaktik des Schulfaches Deutsch. Dort werden auch Kenntnisse bezüglich der Lehr- und Lernprozesse im Deutschunterricht (sowohl für die Sprache als auch für die Literatur) vermittelt.

Auf das Lehramtsstudium der Primarstufe möchte ich hier weniger ausführlich eingehen, da in diesem Studium das wissenschaftliche Schreiben nicht die Rolle spielt wie im Studium der

Sekundarstufe I und II und des Magisters. Kurz gesagt, umfasst das Studium der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen die Erziehungswissenschaften, ein Schwerpunkt-Unterrichtsfach und das Studium zweier weiterer Unterrichtsfächer; Deutsch und Mathematik sind obligatorisch.

Magisterstudium

Wie gesagt, bereitet das Magisterstudium im Gegensatz zum Lehramtstudium nicht auf einen bestimmten Beruf vor. Daher stellt der/die Studierende selbst mit der Wahl einer bestimmten Fächerkombination (2 Hauptfächer oder 1 Hauptfach und 2 Nebenfächer) die Weichen für seine/ihre spätere Berufsrichtung: Z.B. kann die Germanistik, verbunden mit Wirtschaft und Englisch, die Türen in die freie Wirtschaft öffnen. Laut Studienordnung der Universität Siegen (2000: 3) soll die Hochschule den Studierenden *die erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden so vermitteln, daß sie zu wissenschaftlicher Arbeit, zur kritischen Einordnung wissenschaftlicher Erkenntnisse und zu verantwortlichem Handeln befähigt werden.*

In Deutschland enthält der Magisterstudiengang innerhalb des Germanistik-Studiums drei Teilgebiete: Ältere deutsche Literatur- und Sprachwissenschaft, Neuere deutsche Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft des Deutschen. Während im Grundstudium Grundkenntnisse in allen 3 Teilgebieten zu erwerben sind, sollen sich die Studierenden im Hauptstudium nur noch in einem Teilgebiet spezialisieren. Im Rahmen der Älteren deutschen Literatur- und Sprachwissenschaft lernen die Studierenden Literatur, Sprachtheorie und deren Methode im Mittelalter und die Wissenschaftsgeschichte der Älteren deutschen Literatur- und Sprachwissenschaft kennen. Dazu gehört auch die Geschichte der deutschen Literatur und die historische Linguistik (Althochdeutsch, Mittelhochdeutsch und Frühneuhochdeutsch) von den Anfängen bis zum 16. Jahrhundert. Im Teilgebiet „Neuere deutsche Literaturwissenschaft“ befassen sich die Studierenden mit Literaturtheorie, Wissenschaftstheorie, Methoden der Literaturwissenschaft und Wissenschaftsgeschichte der Neueren deutschen Literaturwissenschaft. Ein großes Gewicht haben dabei die Organisationsformen literarischer Texte, Textanalyse und –interpretation und die Geschichte der deutschen Literatur im 20. Jahrhundert. Im Teilgebiet „Sprachwissenschaft des Deutschen“ beschäftigen sich die Studierenden mit Sprach- und Wissenschaftstheorie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte der Sprachwissenschaft des Deutschen, Systematik der deutschen Sprache, aber auch mit den unterschiedlichen Komponenten der Sprachwissenschaft, z.B. Pragmatik, Soziolinguistik, Psycholinguistik. Dazu kommt ein ausführlicher Überblick über die historische Sprachwissenschaft und die Geschichte der deutschen Sprache seit dem 16. Jahrhundert. Auch praxisnahe Kurse werden angeboten, damit die Studierenden schon einen Einblick erhalten, in welchen Berufsfeldern sie ihre Kenntnisse der Sprachwissenschaft werden anwenden können.

Anhang 2: Auflistung über Lehr-/Lernmaterialien im Bereich DaF

In den folgenden Auflistungen werden die Lehr-/Lernmaterialien angegeben, die mir am wichtigsten erscheinen. Es folgen Listen von Lehr-/Lernbücher, Fachzeitschriften, Zeitungen, Jahrbücher und Sammelbände, Wörterbücher und Grammatiken. Dieser Anhang kann als Zusatzinformation zum Kapitel 2.6. verstanden werden.

Lehr-/Lernbücher bzw. -werke

In der von Kast/Neuner (1996: 180ff) herausgegebenen Übersicht gibt es ein ausführliches Kapitel mit Rezensionen von DaF-Unterrichtswerken aus den Jahren 1979 bis 1992. Kaja Novak-Werner und Regina Zindler, Autorinnen jenes Kapitels, haben die Werke in 4 Kategorien eingeteilt:

- für Erwachsene (z.B. die Reihe Deutsch aktiv, Grundkurs/ Lernziel Deutsch, Sprachkurs Deutsch, Themen),
- für Jugendliche (Deutsch konkret),
- für Kinder (Das Deutschmobil)
- und für Aussiedler (Deutsch unsere Sprache 1 und 2, Mit uns leben 1 und 2, Neuer Start 1 und 2).

Obwohl diese Bewertung mit Büchern aus dem Jahre 1992 endet und damit nicht auf dem neuesten Stand ist, gibt sie doch eine aufschlussreiche Systematik und einen Überblick über DaF-Unterrichtswerke.

Das Internet ist natürlich eine aktuelle Quelle, um auf die neuesten Unterrichtswerke aufmerksam zu werden. Die Seite von *Forum Deutsch* (<http://www.forum-deutsch.de/lw/lwindex.htm>) bietet eine ausführliche Liste mit Beschreibung an, unabhängig von Verlagen. Die Leitseite unterscheidet zwischen Lehrwerken für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Deutsch für den Beruf, Material für Autodidakten und für Fernlernkurse. Eine Auswahl an nützlichen Arbeitsmitteln für den Unterricht bieten auch Huneke/Steinig (2002: 231ff) und Czucka (2000). Hier folgt eine Auflistung dieser Lehrwerke:

Lehrwerke für Kinder:

Anna, Schmidt & Oskar (Langenscheidt Verlagsgruppe)

Das Deutschmobil (Klett International – Edition Deustch)

Hallo, da bin ich! – Deutsch für Kinder (Cornelsen – Verlag für Bildungsmedien)

Tamburin, Band 1, 2, 3 (Max Hueber Verlag)

Tamtam – Erster Kontakt Deutsch für Kinder (Max Hueber Verlag)

Lehrwerke für Jugendliche:

Blick, Band 1,2 und 3 (Max Hueber Verlag)

Deutsch International, Band 1, 2 und 3 (Cornelsen – Verlag für Bildungsmedien)

geni@l (Langenscheidt Verlagsgruppe)

Konzepte Deutsch, Band 1 und 2 (Cornelsen – Verlag für Bildungsmedien)

Pingpong NEU (Max Hueber Verlag)

Sowieso, Band 1, 2 und 3 (Langenscheidt Verlagsgruppe)

Zwischen den Pausen, Band 1 und 2 (Max Hueber Verlag)

Lehrwerke für Erwachsene:

Berliner Platz – Deutsch im Alltag für Erwachsene (Langenscheidt Verlagsgruppe)

Blaue Blume (Max Hueber Verlag)

123 in zwei Bänden (Max Hueber Verlag)

Delfin (Max Hueber Verlag)

Die Suche (Langenscheidt Verlagsgruppe)

Dimensionen (Max Hueber Verlag)

em (Brückenkurs, Hauptkurs, Abschlusskurs) (Max Hueber Verlag)

Eurolingua Deutsch (Cornelsen – Verlag für Bildungsmedien)

Eurolingua Deutsch – Sprachtraining (Cornelsen – Verlag für Bildungsmedien)

Leselandschaft (Max Hueber Verlag)

Moment mal! Band 1, 2, 3 und Grundstufe in zwei Bänden (Langenscheidt Verlagsgruppe)

Passwort Deutsch (Klett International – Edition Deutsch)

Plus Deutsch (Max Hueber Verlag)

Sichtwechsel NEU (Klett International – Edition Deutsch)

Stufen International (Klett International – Edition Deutsch)

Stufen International Zusatzübungen 1, 2 und 3 (Klett International – Edition Deutsch)

Tangram (Max Hueber Verlag)

Themen neu (Max Hueber Verlag)

Themen neu – Zertifikatsband (Max Hueber Verlag)

Unterwegs (Langenscheidt Verlagsgruppe)

Unterwegs zur ZMP (Langenscheidt Verlagsgruppe)

Deutsch für den Beruf:

Das Testbuch Wirtschaftsdeutsch (Langenscheidt Verlagsgruppe)

Deutsch im Hotel (Max Hueber Verlag)

Deutsch lernen für den Beruf (Max Hueber Verlag)

Deutsche Handelskorrespondenz NEU (Max Hueber Verlag)

Dialog Beruf (Max Hueber Verlag)

Kontakt Deutsch (Max Hueber Verlag)

Geschäftskommunikation (Max Hueber Verlag)

Gesprächstraining Deutsch für den Beruf (Max Hueber Verlag)

Herzlich Willkommen NEU (Langenscheidt Verlagsgruppe)

Neue Kontakte (Langenscheidt Verlagsgruppe)

Telefonieren im Beruf (Goethe-Institut Inter Nationes und Max Hueber Verlag)

Wirtschaftsdeutsch für Anfänger (Klett International – Edition Deutsch)

Wirtschaftskommunikation Deutsch (Langenscheidt Verlagsgruppe)

Zimmer frei NEU (Langenscheidt Verlagsgruppe)

Selbstmaterialien:

Deutsch in 30 Tagen (Langenscheidt Verlagsgruppe)

Einblicke (Goethe-Institut Inter Nationes)

Lina und Leo – Multimediales Selbstlernprogramm für Anfänger auf CD-ROM (Goethe-Institut Inter Nationes)

Fernkurse:

Lina und Leo (Goethe-Institut Inter Nationes)

Einblicke (Goethe-Institut Inter Nationes)

Besser Deutsch (Goethe-Institut Inter Nationes)

Geschäftsbriefe schreiben (Goethe-Institut Inter Nationes)

Prüfungstraining KDS (Kleines Deutsches Sprachdiplom) (Goethe-Institut Inter Nationes)

Aus dieser Liste kann man eine Spezialisierung der einzelnen Verlage ansehen. Über diese Auflistung hinaus bieten manche Verlage auch Sprachbücher für Fachexperten und Lehrende an, wie z.B. das Nachschlagewerk Profile Deutsch, das Langenscheidt herausgebracht hat.

Fachzeitschriften, Sammelbände und Jahrbücher DaF

Zeitschriften:

Deutsch als Fremdsprache -Herder-Institut und InterDaF e.V. (Hrsg.), Langenscheidt Verlagsgruppe- erscheint viermal im Jahr.

Schwerpunkte: sprachwissenschaftliche und –didaktische Themen/ Beiträge zum Fach DaF/ Informationen zu Tagungen, Kongressen, aktuelle DaF-Literatur.

Deutsch lernen -Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hrsg), Schneider Verlag- erscheint viermal im Jahr.

Schwerpunkte: Didaktik und Methodik von DaF und DaZ/ Erfahrungsberichte aus der Praxis/ Informationen über Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten/ Rezensionen/ Arbeitsmigranten in der BRD

Forum Deutsch als Fremdsprache -Hueber Verlag- erscheint zweimal im Jahr. Es ist eine kostenlose Informationszeitschrift für Lehrkräfte im Ausland.

Schwerpunkte: Ratschläge für den Unterricht/ Beiträge zum Thema Landeskunde

Fremdsprache Deutsch -Goethe Institut (Hrsg.) im Klett Verlag- erscheint zweimal im Jahr.

Schwerpunkte: Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts in unterschiedlichen Situationen./ Darstellung von Forschungsergebnissen/ weiterführende Informationen und Literaturhinweise.

Der fremdsprachliche Unterricht -Friedrich Verlag – Klett Verlag- erscheint sechsmal im Jahr.

Schwerpunkte: wissenschaftliche Grundlage und methodische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts/ Englisch- und Französischunterricht/ allgemeine Anregungen für DaF/ Auskunft über den aktuellen Stand des Fremdsprachenunterrichts.

Info DaF -DAAD und Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.), iudicum Verlag- erscheint sechsmal im Jahr.

Schwerpunkte: Aufsätze zum Fachgebiet DaF/ Beiträge zur Situation des Faches DaF im Ausland/ Erfahrungsberichte aus der Praxis/ Bibliographien/ Rezensionen/ Protokolle von FaDaF-Sitzungen.

Neusprachige Mitteilungen -Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hrsg.), Pädagogischer Zeitschriftenverlag- erscheinen viermal im Jahr.

Schwerpunkte: Berichte über Forschung und Praxis im Bereich des neusprachigen Unterrichts (nicht nur Deutsch).

Praxis Deutsch -Friedrich Verlag- erscheint sechsmal im Jahr.

Schwerpunkte: Pädagogik des Deutschen/Beiträge aus der Praxis/ Ratschläge und Hinweise auf Materialien für den Unterricht.

Prima(r) -Goethe Institut (Hrsg.), Dürr & Kessel Verlag- erscheint dreimal im Jahr.

Schwerpunkte: DaF im Primarbereich (Grundschulen)

Zielsprache Deutsch -Stauffenburg Verlag- erscheint viermal im Jahr.

Schwerpunkte: Gegenwartsdeutsch/ angewandte Linguistik/ Didaktik und Unterrichtspraxis DaF/ Bibliographie/ Rezensionen

Zeitungen:

Fachdienst Germanistik -Peter Kapitza und DAAD (Hrsg.), iudicum Verlag- erscheint monatlich.

Schwerpunkte: Nachrichten, Berichte, Kommentare über die deutsche Sprache und Literatur/ Ankündigung von Tagungen und Ausstellungen/ Bibliographie/ Rezensionen/ Inhaltsverzeichnisse vieler Fachzeitschriften, z.B. im Bereich DaF.

Jahrbuch:

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache -Alois Wierlacher (Hrsg.), iudicum Verlag- erscheint jährlich.

Schwerpunkte: Vermittlung der deutschen Sprache im In- und Ausland/ Forschung, Lehre und Praxis/ Entwicklungen des Faches DaF im In- und Ausland/Jahresbibliographie DaF/ Rezensionen.

Sammelbände:

Materialien Deutsch als Fremdsprache –Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.)-
Schwerpunkte: In jedem Heft wird ein neues Thema im Bereich DaF behandelt.

Wörterbücher

Als die wichtigsten DaF-Wörterbücher zählt man:

- DUDEN Deutsch als Fremdsprache (2002): Standardwörterbuch. Das Wörterbuch für alle, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG
- GÖTZ, Dieter/ HAENSCH, Günther/ WELLMANN, Hans (Hrsg.) (1997): Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheidt
- HAUSMANN, Franz-Josef/ REICHMANN, Oskar/ WIEGAND, Herbert Ernst/ ZGUSTA, Ladislav (1989): Wörterbücher - Dictionaries - Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Berlin; New York: Walter de Gruyter
- HECHT, Dörthe/ SCHMOLLINGER, Annette (1999): Pons Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Lernerwörterbuch. Stuttgart: Klett International [1. Auflage]
- SEELING, Barbara/ WOLF, Birgit/ TELLENBACH, Elke/ KEMPCKE, Günter (Hrsg.) (2000): Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Walter de Gruyter

Grammatiken

Es folgt nun eine Auflistung von weiteren DaF-Grammatiken; ich beschränke mich dabei auf die wichtigsten Lernergrammatiken für Erwachsene:

Grammatiken für Anfänger (Grundstufe):

- DREYER, H./SCHMIDT, R. (1991): Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. München: Verlag für Deutsch
- FREY, Evelyn (2000): Grammatik von A bis Z : Grundstufe Deutsch. Stuttgart: Klett International [1. Aufl.]
- GLOYER, Henning (1999): Das Grammatik-Karussell. Ismaning: Verl. für Deutsch. Teil 1
- GRIESBACH, Heinz (1993): Kleines Lexikon zur deutschen Grammatik: Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicum-Verl.
- KARS, Jürgen/ HÄUSSERMANN, Ulrich (1992): Grundgrammatik Deutsch. Frankfurt am Main: Diesterweg [4. Aufl.]
- KRÖNER, Ludwig (2000): Deutsche Grammatik im Überblick: in der neuen Rechtschreibung. Stuttgart: Klett [1. Aufl.]
- LUSCHER, Renate (1998): Übungsgrammatik für Anfänger: Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Verl. für Deutsch [1. Aufl.]

- NIEDER, Lorenz (1991): Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag [1. Aufl.]
- REIMANN, Monika (1985): Grundstufen-Grammatik : für Deutsch als Fremdsprache; Erklärungen und Übungen. Textbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag
- THURMAIR, Maria (2000): Langenscheidts Kurzgrammatik Deutsch. Berlin: Langenscheidt [völlige Neubearb.]
- VORDERWÜLBECKE, Anne (2000): Das Grammatikheft: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene; Übersichten, Lernhilfen, Regeln. Stuttgart: Klett [1. Aufl.]

Grammatiken für Fortgeschrittene (Mittelstufe):

- GÖTZE, Lutz/ HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. (1989): Knaurs Grammatik der deutschen Sprache: Sprachsystem und Sprachgebrauch. München: Droemer Knaur [1. Aufl.]
- GLOYER, Henning (1999): Das Grammatik-Karussell. Ismaning: Verl. für Deutsch. Teil 2 : Syntax [1. Aufl.]
- GRIESBACH, Heinz (1986): Neue deutsche Grammatik. Berlin: Langenscheidt
- HALL, Karin/ SCHEINER, Barbara (1995): Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. Verlag für Deutsch [2. Auflage]; schwierige Grammatik, die erst ab der Mittelstufe zu verwenden ist.
- HERING, Axel/ MATUSSEK, Magdalena/ PERLMANN-BALME, Michaela (2002): em. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag [1. Auflage]
- LATOUR, Bernd (1992): Mittelstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag [3. Aufl.]
- MACHOWIAK, Klaus (1999): Grammatik ohne Grauen: keine Angst vor richtigem Deutsch! München: Beck

Grammatiken für Lehrende:

- BRINKMANN, Hennig (1971): Die deutsche Sprache: Gestalt und Leistung. Düsseldorf : Schwann [2., neu bearb. u. erw. Aufl.]
- EICHLER, Wolfgang/ BÜNTING, Karl-Dieter (1996): Deutsche Grammatik : Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache. Weinheim : Beltz Athenäum [6. Aufl.]
- GLINZ, Hans (1965): Die innere Form des Deutschen: Eine neue deutsche Grammatik. Bern: Francke [4. Aufl.]

Grammatiken für Lehrende und Lernende:

- DUDEN Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (1998): hrsg. u. bearb. von Günther Drosdowski, in Zsarb. mit Peter Eisenberg. Mannheim: Dudenverlag [6., neu bearb. Aufl.]
- EISENBERG, Peter (1998): Grundriß der deutschen Grammatik. Das Wort. Stuttgart: Metzler
- ENGEL, Ulrich (1994): Syntax der deutschen Gegenwartssprache. Berlin: E. Schmidt [3., völlig neu bearb. Aufl.]
- HELBIG, Gerhard/ BUSCHA, Joachim (2000): Leitfaden der deutschen Grammatik. Berlin: Langenscheidt [1. Aufl.]

- HELBIG, Gerhard/ BUSCHA, Joachim (1996): Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin: Langenscheidt [17. Aufl.]
- HERINGER, Hans J. (1997): Kleine deutsche Grammatik: Sprachwissen, Stil, Rechtschreibung. Berlin: Cornelsen [1. Aufl.]
- KÜRSCHNER, Wilfried (1997): Grammatisches Kompendium: systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe. Tübingen: Francke [3., verm. u. bearb. Aufl.]
- RALL, Marlene/ ENGEL, Ulrich/ RALL, Dietrich (1985): DVG für DaF: Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Groos [2., verb. u. erg. Aufl.]
- RÖTZER, Hans G. (1999): Auf einen Blick: Grammatik : Grundbegriffe, Beispiele, Erklärungen, Übungen. Bamberg: Buchne [1. Aufl.]
- SCHANEN, François (1995): Grammatik Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium-Verl.
- SOMMERFELDT, Karl-Ernst/ STARKE, Günter (1998): Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer [3., neu bearb. Aufl.]
- WEINRICH, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverl. [2. Auflage]

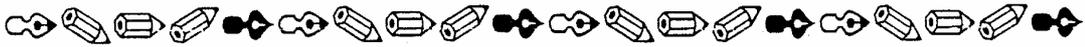
Anhang 3: Fragebogen Schlüsselkompetenz Schreiben in Studium und Beruf

UNIVERSITÄT - GESAMTHOCHSCHULE  SIEGEN
Fachbereich 3/ Siegener Institut für Sprachen im Beruf (SISIB)

SISIB-Büro: Raum AR-K 204, Tel. (0271) 740-2349, Fax. (0271) 740-3246,
e-mail: sekretariat@sisib.uni-siegen.de

Schlüsselkompetenz Schreiben in Studium und Beruf

Die Fragebögen werden im SISIB ausgewertet. Die Antworten sollen dazu dienen, den Bedarf für die Einrichtung regelmäßiger Schreibkurse und einer institutionalisierten Schreibberatung zu ermitteln.



Ihr Geschlecht? männlich weiblich

Ihr Alter: _____ Jahre

Haben Sie Deutsch als Fremdsprache gelernt: ja nein

Wenn ja, was ist Ihre Muttersprache? _____

1. Was studieren Sie? _____

2. In welchem Semester sind Sie? _____

3. Wie viele Hausarbeiten haben Sie bisher geschrieben? _____

Welchen Umfang hatten diese im Durchschnitt? _____ Seiten

4. Wo sehen Sie Ihre Schwierigkeiten beim Schreiben im Studium?

- | | |
|---|---|
| A. <input type="checkbox"/> Bestimmung und Eingrenzung des Themas | G. <input type="checkbox"/> Anmerkungen |
| B. <input type="checkbox"/> Formulierung des Titels | H. <input type="checkbox"/> Zitieren |
| C. <input type="checkbox"/> Einleitung und Schluss | I. <input type="checkbox"/> Orthographie |
| D. <input type="checkbox"/> Textgliederung | J. <input type="checkbox"/> Interpunktion |
| E. <input type="checkbox"/> Argumentation | K. <input type="checkbox"/> Fachterminologie |
| F. <input type="checkbox"/> Bibliographieren | L. <input type="checkbox"/> Sprachlicher Ausdruck |

Andere Schwierigkeiten: _____

Bitte wenden 

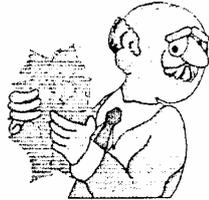
5. Nutzen Sie Hilfsmittel?

a) Wörterbücher, Lexika, Nachschlagewerke: ja nein

Wenn ja, welche? _____

b) Datenbanken im Internet: ja nein

Wenn ja, mit welchem Gewinn? _____



6. Schreiben Sie Ihre Hausarbeiten direkt am PC?

ja nein

Wenn ja, welche Vor- oder Nachteile haben Sie dadurch? _____

Nutzen Sie das Rechtschreibprogramm?

ja nein

7. Lassen Sie Ihre Hausarbeiten gegenlesen?

ja nein

Wenn ja, in welcher Hinsicht (z.B. fachlich, sprachlich, orthographisch)? _____

8. Bekommen Sie von Ihren Lehrenden Hinweise für das Verfassen einer Hausarbeit?

ja nein

Wenn ja, in welcher Form? _____

9. Haben Sie schon einmal in einer Schreibgruppe gearbeitet?

ja nein

Wenn ja, mit welchem Gewinn? _____

10. Wünschen Sie sich eine Veranstaltung, in der Sie über Ihre eigenen Schwierigkeiten beim Schreiben sprechen und Ihre Schreibfähigkeiten trainieren können?

ja nein

Wenn ja, mit welchem besonderen Interesse? _____

Vielen Dank!

Anhang 4: Test aus dem Jahr 1996 vom französischen Kultusministerium, durch den das Niveau der neuen Schüler in der 2e-Schulklasse überprüft wird. Der Test besteht aus drei Bestandteilen:

- Hörverständnis
- Textverständnis
- Schriftproduktion

In den Anhang füge ich nur die Bestandteile bei, welche die Schriftproduktion betreffen.

**ÉVALUATION À L'ENTRÉE EN SECONDE
GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE**

ALLEMAND

Cahier de l'élève

NOM DE L'ÉLÈVE |

PRÉNOM DE L'ÉLÈVE |

N° DE LA CLASSE |

SEPTEMBRE 1996

Cette évaluation n'est pas un examen. Elle a pour but de permettre, à vos professeurs comme à vous-même, d'apprécier en début d'année scolaire, vos forces et vos faiblesses par rapport aux objectifs de la classe de seconde.

Plus que sur des connaissances, elle porte sur des capacités et compétences, telles qu'elles sont décrites à la fin de ce cahier.

Cette évaluation n'est pas notée, mais l'analyse des résultats aidera votre professeur à mieux adapter son enseignement à vos besoins, en particulier dans les modules.

Il est donc important que vous lui accordiez la plus grande attention.

La durée de l'épreuve de compréhension de l'oral est de 25 minutes.

Ecoutez attentivement la cassette. Elle se déroule en temps réel, et comporte, outre les documents sonores sur lesquels portent les exercices, les consignes de travail précises, qui sont reprises dans votre cahier, et des plages de silence qui vous permettent de faire le travail demandé.

EVALUATION DE L'EXPRESSION ECRITE (exercices 23 à 35)

*Ne rien écrire
dans cette colonne*

Attention ! Vous disposez de 30 minutes pour faire ces exercices. Faites-les dans l'ordre où ils vous sont proposés et veillez à bien répartir votre temps.

Exercice 23

Lisez les 6 sujets suivants :

1. Schule in Deutschland und Frankreich.
2. Mein erster Tag im Gymnasium*.
3. Noten, ja oder nein ?
4. Schule im Jahre 2500.
5. Meine Sommerferien.
6. Deutsch lernen, warum ?

(* das Gymnasium : le lycée)

Dans quels sujets s'agit-il surtout de :

	N° du sujet
Imaginer	
Argumenter	
Comparer	
Raconter	

1 3 9 0
23

Exercice 24

Pour l'exercice 26, vous aurez à écrire une rédaction sur le sujet n° 2 (Mein erster Tag im Gymnasium). Cherchez les mots allemands adaptés au sujet et inscrivez-les dans le tableau ci-dessous (au moins 4 par colonne) :

ADJECTIFS ou / et ADVERBES	VERBES	NOMS

1 3 9 0
24

Exercice 25

Pour faire une rédaction, il est nécessaire d'utiliser des mots de liaison. Inscrivez quelques-uns de ces mots dans le tableau ci-dessous (au moins 2 par ligne) :

liens chronologiques	
cause	
conséquence	

1 2 3 9 0
25

Exercices 32, 33, 34, 35

Ne rien écrire
dans cette colonne

Le texte ci-dessous contient des erreurs, repérées par une lettre. Recopiez les mots ou passages soulignés en corrigeant ces erreurs.

(C= conjugaison ; D= déclinaison ; CST= construction ; O= orthographe)

D *Lieber Katia !*

D C *Schade, daß Du nicht mit wir gekommen bist. Ich weiß nicht, was ich am*

Cst *schönsten finde. Wir haben jeden Tag ein interessantes Programm, und haben*

| 1 3 9 0 |
32

O C *wir auch manchmal ein paar Stunden frei. Heute wäre ich mit Heike und*

O *Tilo im "Kaufhaus des Westens". Vielleicht hast Du diesen Namen schon*

D D *gehört ? Es ist wirklich eines sehr großes Kaufhaus. Ich habe die CD gekauft, der*

| 1 3 9 0 |
33

ich schon lange wollte. Wir sind zwei Stunden lang durch das Kaufhaus

Cst O *gegangen, weil Heike suchte ein Geschenk für ihre Schwester. Sie hat aber*

C C *nichts gefunden. Morgen würden wir in ein Museum gehen und am Abend*

| 1 3 9 0 |
34

O Cst *dürfen wir ins Kino. Aber natürlich die Lehrer kommen mit uns.*

Cst *Wenn wir kommen nach Hause, erzähle ich Dir alles.*

| 1 3 9 0 |

IMPRIMERIE NATIONALE R 082 004 T

GRILLE DE SAISIE DES RÉSULTATS INDIVIDUELS

Compréhension de l'oral

	Code	Commentaires
ITEM 1		
ITEM 2		
ITEM 3		
ITEM 4		
ITEM 5		
ITEM 6		
ITEM 7		
ITEM 8		
ITEM 9		
ITEM 10		

Compréhension de l'écrit

ITEM 11		
ITEM 12		
ITEM 13		
ITEM 14		
ITEM 15		
ITEM 16		
ITEM 17		
ITEM 18		
ITEM 19		
ITEM 20		
ITEM 21		
ITEM 22		

Expression écrite

ITEM 23		
ITEM 24		
ITEM 25		
ITEM 26		
ITEM 27		
ITEM 28		
ITEM 29		
ITEM 30		
ITEM 31		
ITEM 32		
ITEM 33		
ITEM 34		
ITEM 35		

Tableau des capacités et compétences évaluées

CAPACITES	COMPETENCES	COMPOSANTES EVALUEES
COMPREHENSION DE L'ORAL	Reconnaître <hr/> Anticiper <hr/> Traiter l'information	1. Reconnaître des sons 2. Reconnaître, grâce à la prosodie, qu'il s'agit: - d'une question - d'un ordre - d'une exclamation 3. Reconnaître, grâce à l'accentuation, l'information principale donnée par un énoncé 4. Reconnaître des segments partiellement perçus <u>Reconnaître des éléments porteurs de sens</u> 5. qui permettent de situer les faits dans le temps 6. qui permettent de situer les faits dans l'espace 7. Prédire à partir d'une séquence sonore 8. Emettre des hypothèses en cours d'écoute puis les infirmer ou les confirmer 9. Analyser 10. Faire une synthèse
COMPREHENSION DE L'ECRIT	Mettre en relation forme et sens <hr/> Déduire <hr/> Traiter l'information	11. Identifier les personnages sous leurs différentes désignations 12. Identifier les fonctions grâce au marquage du groupe nominal 13. Identifier des groupes syntaxiques 14. Identifier des éléments qui signalent des liens chronologiques 15. Identifier des éléments qui signalent des liens logiques 16. Identifier les éléments permettant de reconnaître que quelqu'un exprime une supposition 17. Identifier les éléments permettant de reconnaître que quelqu'un rapporte les paroles de quelqu'un d'autre 18. Identifier la valeur des verbes de modalité 19. Approcher le sens d'expressions / de mots inconnus en utilisant le contexte. 20. Découvrir le sens de mots inconnus en utilisant la composition 21. Découvrir le sens de mots inconnus en utilisant la dérivation 22. Rendre compte de l'information principale d'un message écrit
EXPRESSION ECRITE	Analyser le sujet <hr/> Mobiliser des moyens linguistiques <hr/> Structurer <hr/> Produire un texte pertinent <hr/> Contrôler une production	23. Associer sujet et type de tâches (raconter - argumenter - comparer - imaginer) 24. Trouver le lexique adapté 25. Rechercher des mots de liaison 26. Utiliser la conjugaison 27. Utiliser la déclinaison 28. Utiliser la syntaxe 29. Utiliser des articulations logiques 30. Utiliser le lexique adapté 31. Traiter le sujet <u>Corriger un texte comportant des erreurs</u> 32. de conjugaison 33. de déclinaison 34. de syntaxe 35. d'orthographe

Anhang 5: Kursangebot des Germanistikstudiengangs der Universität von Angers im Hochschuljahr 1999-2000 für die 4 Jahre des Studiums (einschließlich kurze Bibliographie).



UNIVERSITE D'ANGERS
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines

Année Universitaire 1999-2000

ALLEMAND

PREMIERE ANNEE

ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS

BIBLIOGRAPHIE

Directeur du Département : MEGGERT
Responsable de 1ère année : Mme PETIT

CALENDRIER UNIVERSITAIRE

1999/2000

Deuxième session d'examens : à partir du 6 septembre 1999

Réunion de rentrée (obligatoire) : mercredi 29 et jeudi 30 septembre 1999

Début des cours :
Vendredi 1^{er} octobre 1999

Interruption de mi 1^{er} semestre :
12 et 13 novembre

Vacances de Noël :
du 18 décembre 1999 au soir au 3 janvier 2000 au matin.

Fin du 1^{er} semestre :
08 janvier 2000

Révisions :
10, 11 et 12 janvier 2000

Examens :
13 au 22 janvier 2000

Orientation, Conférences et stages :
Du 31 janvier au 5 février 2000

Début du second semestre :
7 février 2000

Congés de février :
26 février au soir au 6 mars 2000 au matin

Congés de Pâques :
Du 15 avril au soir au 2 mai 2000 au matin

Fin des cours :
20 mai 2000

Début des examens Session de juin 2000 :
25 mai 2000

Deuxième session d'examens :
à partir du 6 septembre 2000

RAPPEL : POUR LES ETUDIANTS INSCRITS EN CONTROLE CONTINU (C.C.), L'ASSIDUITE EST OBLIGATOIRE.

DEUG I - LCE ALLEMAND

**ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS - PREMIER SEMESTRE
(12 semaines)**

ECTS

UNITE I : ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX (coef.2)

16

• Version	1h	hebdomadaire Mme PETIT	2
• Thème	1h	hebdomadaire Mme ROUSSEAU	2
• Expression Ecrite & Orale	1h	hebdomadaire M. NAUMANN	2
• Compréhension Ecrite & Orale	1h	hebdomadaire M. NAUMANN	2
• Grammaire (Théorie)	1h	hebdomadaire Mme TAYLOR	2
• Grammaire (Pratique)	1h	hebdomadaire Mme TAYLOR	2
• Phonétique	1h	hebdomadaire Mme MEENTS	2
• Laboratoire Prononciation & Compréhension	1h	hebdomadaire Mme MEENTS	2

UNITE II : ENSEIGNEMENTS DE DECOUVERTE (coef.1)

8

• Littérature Comparée	1h	hebdomadaire Mme BRÜNIG	2
• Géographie	1h	hebdomadaire M. BEYEN	2
• Français : Expression Ecrite & Orale	1h	hebdomadaire	2
• Deuxième langue vivante			1
- Anglais ¹	1h	hebdomadaire M. DARMON	
- Italien ²	1h	hebdomadaire Mme LEMARCHAND	
• Informatique	1h	hebdomadaire M. COURTIAU	1

Remarques :

- Anglais¹ : obligatoire pour tous ceux qui ont étudié cette langue dans le secondaire.
- Italien² : cours d'initiation, réservé à ceux qui n'ont jamais étudié ni l'anglais ni l'italien, cours comprenant un apprentissage sur deux ans, les étudiants qui choisissent cette langue *devront la continuer en deuxième année.*

UNITE III : ENSEIGNEMENTS DE METHODOLOGIE (coef.1)

6

• Méthodologie Littéraire	1h	hebdomadaire Mme PETIT	2
• Méthodologie De L'histoire	1h	hebdomadaire	2
• Méthodologie Du Commentaire Historique	1h	hebdomadaire M. EGGERT	2

2

**ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS - SECOND SEMESTRE
(12 semaines)**

ECTS

UNITE I ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX LANGUE & TRADUCTION (coef.2) 16

• Version Ecrite	1h	hebdomadaire Mme PETIT	2
• Version Orale	1h	hebdomadaire Mme PETIT	2
• Thème Ecrit	1h	hebdomadaire Mme ROUSSEAU	2
• Thème Oral	1h	hebdomadaire Mme ROUSSEAU	2
• Grammaire (Théorie)	1h	hebdomadaire Mme TAYLOR	2
• Grammaire (Pratique)	1h	hebdomadaire Mme TAYLOR	2
• Phonétique	1h	hebdomadaire Mme MEENTS	2
• Laboratoire Prononciation & Compréhension	1h	hebdomadaire Mme MEENTS	2

UNITE II : ENSEIGNEMENTS DE METHODOLOGIE DISCIPLINAIRE EXPRESSION & COMPREHENSION (coef.1) 8

• Le Commentaire Historique	1h	hebdomadaire M. EGGERT	2
• Allemand : Expression Ecrite & Orale	1h	hebdomadaire M. NAUMANN	2
• Allemand : Compréhension Ecrite & Orale	1h	hebdomadaire M. NAUMANN	2
• Français : Expression Ecrite & Orale	1h	hebdomadaire	2

**UNITE III: ENSEIGNEMENTS DE CULTURE GENERALE
CULTURE & CIVILISATION (coef.1) 6**

• Histoire Des Pays De Langue Allemande	1h	hebdomadaire M. EGGERT	2
• Histoire De La Litterature Allemande	1h	hebdomadaire M. EGGERT	2
• Deuxième langue vivante			1
-Anglais ¹	1h	hebdomadaire M. DARMON	
-Italien ²	1h	hebdomadaire Mme LEMARCHAND	
• Options :			1
-Droit Prive	1h	hebdomadaire M. LANGLOIS	
-Linguistique Generale	1h	hebdomadaire	
-Langue Rare Initiation ³	2h	hebdomadaire	
-Sport ⁴	1h	hebdomadaire	
-Informatique	1h	hebdomadaire M. COURTIAU	

Remarques :

- ¹ Anglais : obligatoire pour tous ceux qui ont étudié cette langue dans le secondaire.
- ² Italien : cours d'initiation, réservé à ceux qui n'ont jamais étudié ni l'anglais, ni l'italien, cours comprenant un apprentissage sur deux ans, les étudiants qui choisissent cette langue devront la continuer en deuxième année.
- ³ Langue rare : option annuelle, compte pour le deuxième semestre.
arabe, chinois, japonais, néerlandais, russe, en initiation : cours portant sur deux ans, cours assurés par Anjou Inter Langues en collaboration avec l'Institut Municipal, l'ESCA & l'IPLV.
- ⁴ Sport : cf. brochure SUAPS. Option annuelle, compte pour le deuxième semestre, mais pour des raisons pratiques est organisée sur l'année

BIBLIOGRAPHIE

I - OUVRAGES OBLIGATOIRES

- Confais/schanen : Grammaire de l'allemand. Formes et fonctions. (Nathan 1989).
- Wahrig : Wörterbuch der deutschen sprache. (Ed. de poche : DTV 3136).

II - OUVRAGES CONSEILLES

1/Pour les traductions et l'apprentissage du vocabulaire

- Janitza et Samson : Pratique de l'allemand de A à Z. (Hatier, 1986)
- Allemand de A à Z. Exercices (Hatier).
- Confais : Grammaire de l'allemand. Exercices systématiques avec solutions (Nathan, 1989)
- Barnier, Delage et Niemann : Les mots allemands Deutsch-Französisch nach Sachgruppen. (Hachette, 1974).

2/Pour la littérature

- Chassard et Weil : Histoire de la littérature de langue allemande (Hachette, 1981)
- J.L. Bandet : La littérature allemande. (collection « Que sais-je ? » n°101)
- Glaser-Lehman-Lubos : Wege der deutschen Literatur. (Ullstein).
- Baumann-Oberle : Deutsche Literatur in Epochen (Hueber Verlag, 1985).

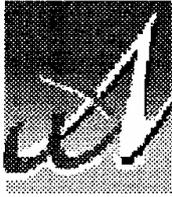
3/Dictionnaire

- Grappin : Grand dictionnaire français-allemand (Nouvelle édition, Larousse 1989)
- SACHS-VILLATTE : Grand dictionnaire Langenscheidt (Larousse 1979)
- Duden 4 : Die grammatik 5 Auflage (disponible à la B.U.)
- Deutsches Wörterbuch von J. Grimm (in 33 Bde), DTV 1984.
- Langenscheidts grosswörterbuch - Deutsch als Fremdsprache, 1993

ADHEREZ A L'ASSOCIATION

ABENTEUER

QUI SE MET AU SERVICE DES GERMANISTES.
VENEZ-NOUS RENCONTRER!



UNIVERSITE D'ANGERS
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines

Année Universitaire 1999 - 2000

ALLEMAND

DEUXIEME ANNEE

ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS

BIBLIOGRAPHIE

Directeur du Département : M. EGGERT
Responsable de 2^{ème} année : Mme TAYLOR

CALENDRIER UNIVERSITAIRE

1999/2000

Deuxième session d'examens : à partir du 8 septembre 1999

Réunion de rentrée (obligatoire) : du 5 au 7 octobre 1999

Début des cours :
Vendredi 8 octobre 1999

Interruption de mi 1^{er} semestre :
12 et 13 novembre 1999

Vacances de Noël :
du 18 décembre 1999 au 3 janvier 2000 au matin.

Fin du 1^{er} semestre :
15 janvier 2000

Révisions :
17, 18 et 19 janvier 2000

Examens :
20 au 29 janvier 2000

Conférences et stages :
Du 31 janvier au 5 février 2000

Début du second semestre :
7 février 2000

Congés de février :
26 février au soir au 6 mars 2000 au matin

Congés de Pâques :
Du 15 avril au soir au 2 mai 2000 au matin

Fin des cours :
20 mai 2000

Début des examens Session de juin 2000 :
25 mai 2000

Deuxième session d'examens :
à partir du 11 septembre 2000

RAPPEL
POUR LES ETUDIANTS INSCRITS EN CONTROLE CONTINU
(C.C.), L'ASSIDUITE EST OBLIGATOIRE.

DEUG 2 - LCE ALLEMAND

**ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS - PREMIER SEMESTRE
 (12 semaines)**

ECTS

UNITE FONDAMENTALE I. LANGUE - TRADUCTION - LINGUISTIQUE (Coef 2) 14

• Version	1h	hebdomadaire	Mme TAYLOR	2
• Thème	1h	hebdomadaire	M. BEYEN	2
• Pratique de l'écrit (sur 8 semaines)	1h	hebdomadaire	Mme ROUSSEAU	1
• Pratique de l'oral (sur 8 semaines)	1h	hebdomadaire	Mme ROUSSEAU	1
• Grammaire (Théorie)	1h	hebdomadaire	M. NAUMANN	2
• Grammaire (Pratique)	1h	hebdomadaire	M. NAUMANN	2
• Linguistique	1h	hebdomadaire	Mme TAYLOR	2
• Labo. : Pronon. & Compréhension	1h	hebdomadaire	Mme MEETS	2

UNITE FONDAMENTALE II. CIVILISATION - LITTERATURE (Coef 2) 14

• Histoire Allemande : (1789 - 1848) (Révolution Française et occupation napoléonienne. Guerres de libération. Restauration et Vormärz). (La révolution de 1848).	1h	hebdomadaire	M. GANGL	2
• Histoire des Idées (Etude d'éléments généraux des grands courants l'humanisme, le baroque).	1h	hebdomadaire	M. EGGERT	2
• Société et Institutions Allemandes	1h	hebdomadaire	M. GANGL	2
• Les Grands Courants Littéraires : du Classicisme au Naturalisme	2h	hebdomadaires	M. EGGERT	2
• L'art Allemand : de La Renaissance au Romantisme	1h	hebdomadaire	Mme PETIT	2
• Explication de Textes	1h	hebdomadaire	Mme PETIT	2
• Dossier de Lecture	1h	hebdomadaire	Mme PETIT	2

UNITE OPTIONNELLE (Coef 1)

L'étudiant doit choisir au moins deux Heures d'options.

• Allemand Commercial	1h	hebdomadaire	M. BEYEN	1
• Langue 2 Anglais	1h	hebdomadaire	M. DARMON	1
• Langue 2 initiation italien niveau 2	1h	hebdomadaire		1
• Langue Rare	2h	hebdomadaires		1
• Initiation Français Langue Etrangère	1h	hebdomadaire	Mme CHITOUR Mme VANEL	1
• Culture et Cinéma ¹				1
• Sport*				
• Musique*				

**Sport et Musique sont des options du second semestre, mais pour qui des raisons pratiques sont organisées sur l'année.*

¹ Voir page 6

**ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS - SECOND SEMESTRE
(12 semaines)**

ECTS

UNITE FONDAMENTALE I. LANGUE - TRADUCTION - LINGUISTIQUE (Coef 2) 14

• Version	1h	hebdomadaire	Mme TAYLOR	2
• Thème	1h	hebdomadaire	M. BEYEN	2
• Pratique de l'écrit (sur 8 semaines)	1h	hebdomadaire	Mme ROUSSEAU	1
• Pratique de l'oral (sur 8 semaines)	1h	hebdomadaire	Mme ROUSSEAU	1
• Grammaire (Théorie)	1h	hebdomadaire	M. NAUMANN	2
• Grammaire (Pratique)	1h	hebdomadaire	M. NAUMANN	2
• Linguistique	1h	hebdomadaire	Mme TAYLOR	2
• Labo. : Pronon. & Compréhension	1h	hebdomadaire	Mme MEETS	2

UNITE FONDAMENTALE II. CIVILISATION - LITTERATURE (Coef 2) 14

• Histoire Allemande (1848 - 1914) (L'unité allemande. La politique intérieure sous Bismarck. La Weltpolitik.)	1h	hebdomadaire	M. GANGL	2
• Histoire Des Idées (Etude d'éléments généraux des grands courants de pensée l'Aufklärung, le 19 ^{ème} siècle.)	1h	hebdomadaire	M. EGGERT	2
• Société et Institutions Allemandes	1h	hebdomadaire	M. GANGL	2
• Les Grands Courants Littéraires : de L'expressionnisme à Aujourd'hui	2h	hebdomadaire	M. EGGERT	2
• L'art Allemand : du Jugendstil au Bauhaus	1h	hebdomadaire	Mme PETIT	2
• Explication de Textes	1h	hebdomadaire	Mme PETIT	2
• Dossier de Lecture	1h	hebdomadaire	Mme PETIT	2

UNITE OPTIONNELLE (Cof 1)

L'étudiant doit choisir au moins deux Heures d'options.

• Allemand Commercial	1h	hebdomadaire	M. BEYEN	1
• Langue 2 Anglais	1h	hebdomadaire	M. DARMON	1
• Langue 2 initiation italien niveau 2	1h	hebdomadaire		1
• Langue Rare	2h	hebdomadaires		1
• Initiation Français Langue Etrangère	1h	hebdomadaire	Mme CHITOUR Mme VANEL	1
• Sport*	1h	hebdomadaire		1
• Culture et Cinéma ¹				1
• Musique (chant, chorale)*	1h	hebdomadaire		1

**Options de second semestre, mais qui pour des raisons pratiques sont organisées sur l'année.*

¹ Voir page 6

PROJET ANNEE 2 DE CULTURE ET CINEMA EUROPEENS

1999-2000 Année de transition

DEUG 2

* 2 semestres avec chacun un programme différent *

Tous les enseignements seront dispensés en français

SEMESTRE 1

- **Tronc commun** (2h hebdo) = 24HTD

Louis Matthieu (Cinéma parlant, UFR Lettres) Image fixe et cinéma

SEMESTRE 2

Enseignements (complémentaires) au choix (minimum 12 heures)

- Panorama du cinéma UK (*M. Arnaud*) 12H
- Aspects du cinéma UK (*M. Painter*) 6H
- Aspects du cinéma espagnol (*M. Fraile*) 12H
- Panorama du cinéma français (*Mme Vanel*) 6H
- Aspects du cinéma français (*M. Jamain/M. Couderc*) 6H
- Cinéma et Littérature française (*M. Menou*) 6H
- Aspects du cinéma italien (*M. J.P. Bleys*) 6H
- Panorama du cinéma italien (*Mme Carreras*) 6H
- Politique et cinéma (*M. Teillet*) 6H
- Histoire de l'Europe au XXe Siècle (*M. Denechere*) 12H
- Panorama du cinéma allemand (*M. Beyer*) 6H

+ **Conférences** organisées dans le cadre de la convention
Premiers Plans-Université d'Angers et dans le cadre de CinéFac

+ **Enseignements recommandés**

- Option Audiovisuel DEUG 1 (semestrielle) (*M. Guegano*)
- Sémiologie DEUG 2 (2ème semestre)

Statut d'auditeur libre : toute personne dûment inscrite en cette qualité à l'UFR Lettres, Langues et Sciences Humaines et s'étant acquittée des droits correspondants, s'adresser au service de la scolarité

BIBLIOGRAPHIE

1. M. GANGL

- MICKEL/WIEGAND, Geschichte, Politik und Gesellschaft.
Bd Von der frz. Revolution bis zum 1. Weltkrieg, Cornelsen Verlag Hirschgraben,
Frankfurt, 1988.

2. Mme PETIT

Oeuvres étudiées pendant l'année (à se procurer impérativement pour la rentrée):

3. Mme TAYLOR (Linguistique)

Ouvrage de référence : ZEMB, J.M. -Französisch-Deutsch Eine vergleichende
Grammatik - Duden Verlag 1978 (disponible à la B.U.)

DOSSIER DE LECTURE (1999-2000)

1^{er} semestre :

- Homo Faber, M. Frisch (Suhrkamp st 354)

2^{ème} semestre :

- Brigitta, A. Stifter (Reclam)
- Der arme Spielmann, F. Grillparzer (Reclam)
- Schachnovelle, S. Zweig (Fischer T.1522)
- Der Tod in Venedig (und andere Erzählungen), T. Mann (Fischer T.54)
- Kindergeschichte, P.Handke (Suhrkamp st 1071)



ADHEREZ A L'ASSOCIATION

ABENTEUER

QUI SE MET AU SERVICE DES GERMANISTES.
VENEZ-NOUS RENCONTRER!





UNIVERSITE D'ANGERS
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines

Année Universitaire 1999-2000

ALLEMAND

LICENCE et
LICENCE MENTION FRANCAIS LANGUE ETRANGERE

ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS

BIBLIOGRAPHIE

Directeur du Département : M. EGGERT Responsable de la licence : M. PAUL

CALENDRIER UNIVERSITAIRE

1999/2000

Deuxième session d'examens : à partir du 8 septembre 1999

Réunion de rentrée (obligatoire) : du 5 au 7 octobre 1999

Début des cours :
Vendredi 8 octobre 1999

Interruption de mi 1^{er} semestre :
12 et 13 novembre 1999

Vacances de Noël :
du 18 décembre 1999 au 3 janvier 2000 au matin.

Fin du 1^{er} semestre :
15 janvier 2000

Révisions :
17, 18 et 19 janvier 2000

Examens :
20 au 29 janvier 2000

Conférences et stages :
Du 31 janvier au 5 février 2000

Début du second semestre :
7 février 2000

Congés de février :
26 février au soir au 6 mars 2000 au matin

Congés de Pâques :
Du 15 avril au soir au 2 mai 2000 au matin

Fin des cours :
20 mai 2000

Début des examens Session de juin 2000 :
25 mai 2000

Deuxième session d'examens :
à partir du 11 septembre 2000

RAPPEL
POUR LES ETUDIANTS INSCRITS EN CONTROLE CONTINU
(C.C.), L'ASSIDUITE EST OBLIGATOIRE.

**LICENCE D'ALLEMAND
 et LICENCE D'ALLEMAND
 (MENTION FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE)**

**ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS - PREMIER SEMESTRE
 (12 semaines)**

				ECTS
UNITE FONDAMENTALE I : TRADUCTION-LINGUISTIQUE (coef.1)				13
• Version écrite	1h.	hebdomadaire	Mme TAYLOR	2
• Version orale	1h.	hebdomadaire	Mme PETIT	2
• Thème écrit	1h.	hebdomadaire	Mme ROUSSEAU	2
• Thème oral	1h.	hebdomadaire	Mme ROUSSEAU	2
• Linguistique synchronique	2h.	hebdomadaire	Mme TAYLOR	5
UNITE FONDAMENTALE II : CIVILISATION-LITTERATURE (coef.1)				11
• Civilisation <i>Die Weimarer Republik</i>	2h.	hebdomadaire	M. EGGERT	5,5
• Littérature XIX ^e siècle	2h.	hebdomadaire	M. PAUL	5,5
<i>Techniques du commentaire et de la dissertation 5 heures</i>			<i>M PAUL</i>	<i>0</i>
UNITE OPTIONNELLE: (coef.1)				

➤ **Une conférence (2 heures)**

4 heures sont nécessaires à choisir entre :

• Analyse raisonnée de textes	1h.	hebdomadaire	M. BEYEN	1,5
• Rédaction	1h.	hebdomadaire	M. NAUMANN	1,5
• Explication de textes	1h.	hebdomadaire	Mme PETIT	1,5
• Allemand éco. et commercial	1h.	hebdomadaire	M. BEYEN	1,5
• Atelier de théâtre	1h.	hebdomadaire	M. GANGL/M. BEYEN	1,5
• Aspects culturels	1h.	hebdomadaire	M. PAUL	1,5
• Langue 2 : Anglais	1h.	hebdomadaire	M. DARMON	1,5
• Mention F. L. E. ¹				10
1 : Méthodologies linguistiques et enseignement du Français Langue Etrangère				5
2 : Analyse de la langue dans le cadre du F.L.E.				3
3 : Civilisation dans le cadre du Français comme Langue Etrangère				2

¹ L'option FLE vaut 5 heures hebdomadaires.

ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS - SECOND SEMESTRE
(12 semaines)

ECIS

UNITE FONDAMENTALE I : TRADUCTION-LINGUISTIQUE (coef.1)				13
• Version écrite	1h.	hebdomadaire	Mme TAYLOR	2
• Version orale	1h	hebdomadaire	Mme PETIT	2
• Thème écrit	1h.	hebdomadaire	Mme ROUSSEAU	2
• Thème oral	1h.	hebdomadaire	Mme ROUSSEAU	2
• Linguistique diachronique	2h	hebdomadaire	Mme TAYLOR	5
UNITE FONDAMENTALE II : CIVILISATION-LITTERATURE (coef.1)				11
• Civilisation De 1933 aux années 60	2h.	hebdomadaire	M. EGGERT	5,5
• Littérature XXe siècle <i>Techniques du commentaire et de la dissertation 5 heures</i>	2h.	hebdomadaire	M. PAUL M. PAUL	5,5 0
UNITE OPTIONNELLE: (coef.1)				

➤ Une conférence (2 heures)

4 heures sont nécessaires à choisir entre :

• Analyse raisonnée de textes	1h	hebdomadaire	M. BEYEN	1,5
• Rédaction	1h.	hebdomadaire	M. NAUMANN	1,5
• Explication de textes	1h	hebdomadaire	Mme PETIT	1,5
• Allemand éco. et commercial	1h.	hebdomadaire	M. BEYEN	1,5
• Atelier de théâtre	1h	hebdomadaire	M. GANGL/M. BEYEN	1,5
• Aspects culturels	1h.	hebdomadaire	M. PAUL	1,5
• Langue 2 - Anglais	1h	hebdomadaire	M. DARMON	1,5
• Mention F. I. E. ¹				10
1 : Les approches notionnelles-fonctionnelles et communicatives en didactique du F.I.E.				5
2 : Analyse du système éducatif français				2,5
3 : Apprentissage théorique et pratique d'une langue seconde (Actuellement, arabe et grec modernes)				2,5

¹ L'option FLE vaut 5 heures hebdomadaires



UNIVERSITE D'ANGERS
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines

Année Universitaire 1999-2000

ALLEMAND

MAITRISE

ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS

BIBLIOGRAPHIE

Directeur du Département : M. EGGERT Responsable de la Maîtrise : M. EGGERT
--

CALENDRIER UNIVERSITAIRE

1999/2000

Deuxième session d'examens : à partir du 8 septembre 1999

Réunion de rentrée (obligatoire) : du 5 au 7 octobre 1999

Début des cours :
Vendredi 8 octobre 1999

Interruption de mi 1^{er} semestre :
12 et 13 novembre 1999

Vacances de Noël :
du 18 décembre 1999 au 3 janvier 2000 au matin.

Fin du 1^{er} semestre :
15 janvier 2000

Révisions :
17, 18 et 19 janvier 2000

Examens :
20 au 29 janvier 2000

Conférences et stages :
Du 31 janvier au 5 février 2000

Début du second semestre :
7 février 2000

Congés de février :
26 février au soir au 6 mars 2000 au matin

Congés de Pâques :
Du 15 avril au soir au 2 mai 2000 au matin

Fin des cours :
20 mai 2000

Début des examens Session de juin 2000 :
25 mai 2000

Deuxième session d'examens :
à partir du 11 septembre 2000

RAPPEL

**POUR LES ETUDIANTS INSCRITS EN CONTROLE CONTINU
(C.C.), L'ASSIDUITE EST OBLIGATOIRE.**

MAITRISE D'ALLEMAND

La maîtrise d'allemand comprend :

- un module de Littératures et civilisation allemandes
- mémoire de maîtrise

A - LE MODULE DE LITTÉRATURES ET CIVILISATIONS ALLEMANDES

Il consiste en un enseignement de littérature et de civilisation allemandes.

Les étudiants soumis au contrôle continu ont à produire en cours d'année un exposé, une explication de texte ou un projet de recherche. La note attribuée à ce travail présenté au cours de l'année universitaire tient lieu de note du module d'enseignement.

Pour les étudiants dispensés d'assiduité, un examen oral est mis en place à la session de juin (examen final). Le programme et la nature des sujets sont les mêmes que pour le contrôle continu. Tous les étudiants (CC et dispensés d'assiduité) doivent obtenir une note en littérature (M. PAUL) et une note en civilisation (M. EGGERT).

Les étudiants du C.C. et ceux dispensés d'assiduité, n'ayant pas obtenu la moyenne, ont la possibilité de se présenter à la 2^{ème} session (sept/oct). Les modalités du contrôle sont les mêmes que pour la session de juin (examen final).

Les candidats peuvent présenter ou non les épreuves de ce module d'enseignement à la même session que celle de la soutenance de mémoire.

PREMIER SEMESTRE

ECTS

Programme de littérature et de civilisation (1999-2000) :

24

- Littérature : (coef.1)

12

M.PAUL

1^{er} Semestre :

Goethe, Wilhelm Meisters Lehrjahre.

2^{ème} Semestre :

Histoire des idées : La pensée allemande à partir de Kant.

SECOND SEMESTRE

ECTS

- Civilisation : (coef.1)

12

M. EGGERT :

Geschichte, Politik und Gesellschaft in der Satire der Weimarer Republik.

B - LE MEMOIRE DE MAITRISE : (coef.3)

36

Le mémoire porte sur un sujet précis, inédit et arrêté avec l'accord du professeur responsable de la maîtrise.

Le mémoire peut être rédigé en français ou en allemand.

Sauf avis contraire motivé du jury, la soutenance se déroule dans la langue autre que celle choisie pour la rédaction du mémoire.

Aucun délai n'est imposé au candidat pour l'achèvement de son travail. En revanche, la soutenance ne peut avoir lieu que neuf mois après la date d'inscription du sujet au Secrétariat d'allemand (Faculté des Lettres d'Angers).

Il est conseillé de rencontrer le directeur du mémoire plusieurs fois avant et au cours de la rédaction du mémoire.

Le mémoire achevé, le candidat le déposera en deux exemplaires dactylographiés au **Secrétariat d'allemand** au moins trois semaines avant la date prévue de la soutenance.

Le candidat ayant retenu un sujet et n'ayant pas pu mener à bien la rédaction dans l'année où le sujet a été déposé devra signifier au secrétariat d'allemand (ou au directeur du mémoire) s'il entend poursuivre ses recherches. Cette démarche peut lui éviter de voir son sujet confié à un autre candidat.

BIBLIOGRAPHIE

LITTERATURE

Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Ed. Goldmann Klassiker (Band 7578)



ADHEREZ A L'ASSOCIATION

ABENTEUER

QUI SE MET AU SERVICE DES GERMANISTES.
VENEZ-NOUS RENCONTRER!



Anhang 6: Auflistung über Lehr-/Lernmaterialien im Bereich DaF

Im Kursangebot des Germanistikstudiengangs der Universität von Angers im Hochschuljahr 1998-1999 findet man für das 1. Jahr folgende Bücherliste. Die Studierenden werden angeregt die folgenden Bücher und besonders, die mit dem Zeichen „*“ während den Hochschulferien zu lesen:

III - LECTURES DE VACANCES

(lire impérativement l'un des trois livres avec astérisque)

- Thomas Mann: Tonio Kröger, Erzählungen.
- Heinrich Böll: Die verlorene Ehre der Katharina Blum; Wanderer Kommst du nach Spa...
- Wolfgang Borchert: Draußen vor der Tür*; Ausgewählte Erzählungen.
- C.F. Meyer: Der Heilige; Der Schuß von der Kanzel.
- Joseph von Eichendorff : Aus dem Leben eines Taugenichts.
- Hans Fallada : Gesammelte Erzählungen.
- Goethe : Die Leiden des jungen Werthers.
- Kafka : Sämtliche Erzählungen*.
- Theodor Storm : Der Schimmelreiter.
- Stefan Heym : Fünf Tage im Juni.
- Hermann Hesse: Narziß und Goldmund; Knulp; Peter Camenzind.
- Hermann Kant : Die Aula.
- Siegfried Lenz : Es waren Habichte in der Luft. So zärtlich war Suleyken.
- Theodor Fontane : Effi Briest; Irrungen, Wirrungen.
- Christa Wolf : Der geteilte Himmel; Störfall.
- Max von der Grün : Wie war das eigentlich?*; Irrlicht und Feuer.
- Deutschland erzählt : Von Schnitzler bis Johnson - Von Rilke bis Handke.
- Erzähler der DDR : Fahrt mit der S-Bahn, (DTV 778).
- Erzählungen aus der DDR, (Reclam 15014).
- Christoph Ransmayr: Die Schrecken des Eises und der Finsternis

Tous les livres existent en livre de poche

- Journaux en langue allemande : Die Zeit, Der Spiegel, Vocabulaire...

**Anhang 7: Auflistung über Quellen der Universität von Angers für das
Fach Germanistik (Didaktik/ Sprachwissenschaft/ Literatur)**

Germanistik

Die Bücher der Germanistik verteilen sich auf 6 offene Schränke mit jeweils 6 Regalen. Das schien mir zunächst, vor allem im Vergleich mit der Anglistik, etwas wenig. Doch konnte ich bei genauem Hinsehen feststellen, dass die wichtigsten Werke vorhanden sind. Außerdem befinden sich weitere wichtige Werke in deutscher Sprache in anderen Regalen, wie z.B. Lexika (Meyers Enzyklopädisches Lexikon von 1975 in 27 Bänden), Bibliographien, Biographien (Deutsche Biographische Enzyklopädie von Walther, Killy/Vierhaus, Rudolf in 10 Bänden von 1999) und fachspezielle Bücher.

Die Bücher sind in Kategorien klassifiziert. Nachfolgend möchte ich die wichtigsten Kategorien nennen mit den nach meiner Meinung wichtigsten Quellen, damit man einen Eindruck vom Bestand der Bibliothek, also von der Quelle der Studierenden, bekommt:

langues germaniques - allemand (germanistische Sprachen – Deutsch)

In dieser Kategorie befinden sich besonders viele Anleitungsbücher für die Vorbereitung auf das Deutschabitur und auf universitäre Wettbewerbe (z.B. für den Zugang an Privatschulen oder zu den *Grandes écoles*). Handbücher für den Tourismus im deutschsprachigen Raum sind ebenfalls dort zu finden. Allgemeinere Bücher an diesem Standort waren zudem:

- ATHIAS, Jacques (1995): Linguistique et didactique de l'allemand. Paris: Masson
- BACH, Adolf (1970): Geschichte der deutschen Sprache. Heidelberg: Quelle & Meyer [9., durchgesehene Auflage]
- FLEISCHER, Wolfgang/ HELBIG, Gerhard/ LERCHNER, Gotthard (Hrsg.) (2001): Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache. Frankfurt: Peter Lang
- SOWINSKI, Bernhard (1991): Stilistik. Stuttgart: Metzler-Verlag

exercices – manuels (Übungen – Arbeitsbücher)

Dort finden sich u.a. Übersetzungs-, Korrespondenz- und Übungsbücher und Grammatiken mit Übungen. Unter den zahlreichen Grammatiken fallen die Exemplare von Janitza/ Samson mit dem dazugehörigen Übungsheft wegen ihrer hohen Anzahl besonders auf.

- CONFAIS, Jean-Paul (1989): Grammaire de l'allemand. Exercices systématiques avec solutions. Paris: Nathan
 - JANITZA, Jean/SAMSON, Gunhild (1994): Pratique de l'allemand de A à Z. Paris: Hatier
- Als weitere wichtige Werke stehen dort:

- BROCKHAUS Konversations-Lexikon (1908). Leipzig: Brockhaus [17 Bände]
- BROCKHAUS-WAHRIG deutsches Wörterbuch (1982): Wiesbaden: Brockhaus [6 Bände]
- BUßMANN, Hadumod (1983): Lexikon der Sprache. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag
- SCHARFEN, Herbert (1995): Allemand, cent cents fautes à éviter. Paris : Puf

dictionnaires d'allemand (einsprachige deutsche Wörterbücher)

Stark vertreten an diesem Standort sind die Duden-Wörterbücher. Sowohl die Auflage von 1962 in zehn Bänden, als auch die von 1976 in sechs Bänden und das Deutsche Universalwörterbuch aus dem Jahr 2001. Das Deutsche Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm aus dem Jahr 1889 (dort als Reprint im Deutschen Taschenbuch Verlag München, 1984 in 33 Bänden) und das Deutsche Wörterbuch von Paul Hermann (die 9., vollständige Auflage von 1992) können die Studierenden von Angers auch durchblättern. Eine Überraschung war es, dort das DaF-Wörterbuch von Langenscheidt als Kooperationsauflage mit dem französischen Verlag Larousse vorzufinden. Vom zusätzlichen Titel in französischer Sprache abgesehen, hat sich nichts geändert, weder im Inhalt noch im Vorwort:

- GÖTZ, Dieter/HAENSCH, Günther/WELLMANN, Hans (1993): Langenscheidts Großwörterbuch DaF. Das Neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende. Berlin; München: Langenscheidt. Larousse [apprendre l'allemand par l'allemand]

Als weitere wichtige Wörterbücher sind vorhanden:

- HARENBERG (2001): Lexikon der Sprichwörter und Zitate. Dortmund: Harenberg Verlag [2. Auflage]
- KLUGE, Friedrich (1989): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: Walter de Gruyter
- LEWANDOWSKI, Theodor (1976): Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg: Quelle & Meyer
- UEDING, Gerd (Hrsg.) (2001): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag [5 Bände]

dictionnaires allemand/français (deutsch-französische Wörterbücher)

Die zweisprachigen Wörterbücher sind sehr zahlreich (etwa 70), meistens aber ziemlich veraltet. Unter anderem befinden sich im Regal Wörterbücher von Collins, Garnier, Groß, Harrap, Harrap-Larousse, Robert, und Langenscheidt (Sachs-Villatte) (siehe auch Kap. 3.8.2.). Dort findet man auch bilinguale Wörterbücher, wo Deutsch mit einer weiteren Fremdsprache kombiniert ist, wie z.B. etwa 15 deutsch-englische (u.a. Harrap, Oxford und Larousse) und einige deutsch-russische Wörterbücher.

phonétique et phonologie allemande (Phonetik und Phonologie des Deutschen)

Ich möchte diesen Aspekt nicht behandeln, da er zu sehr von der Schriftsprache abweicht.

grammaire, vocabulaire et étymologie allemands (Grammatik, Wortschatz und Etymologie des Deutschen)

Während sich unter „*exercices- manuels*“ leichtere Grammatiken befinden, bei denen besonders der Übungsteil wichtig ist, findet man hier sowohl Gebrauchsgrammatiken des Deutschen als auch wissenschaftliche Grammatiken (für linguistisch-theoretische Probleme). Sie sind insgesamt sehr zahlreich und meist in französischer Sprache. Einige findet man in mehreren Exemplaren, wie z.B. die von Bresson, Duden, Engel, Schanen und Athias/Gelin.

- ATHIAS, Jacques/ GELIN, Dominique (1998): Grammaire explicative de l'allemand. Théorie et exercices corrigés. Paris: Armand Collin
- BRESSON, Daniel (1988): Grammaire d'usage de l'allemand contemporain. Paris : Hachette supérieur
- DEBUIRE, Francis (2000): Cours de grammaire allemande. France: Éditions du temps
- DUDEN Grammatik (1995). Band 4. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Duden Verlag [5. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage]
- ENGEL, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Julius Groos [2. verbesserte Auflage]
- EISENBERG, Peter (1994): Grundriß der deutschen Grammatik. Stuttgart; Weimar: Verlag J.B. Metzler [3., überarbeitete Auflage]
- GLINZ, Hans (1994): Grammatiken im Vergleich. Deutsch. Französisch. Englisch. Latein. Formen. Bedeutungen. Verstehen. Tübingen: Niemeyer
- ZIFONUN, Gisela/ Hoffmann, Ludger/ Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin; New York: Walter de Gruyter
- GRIMM, Jacob (1995): Deutsche Grammatik. Hildesheim; Zürich; New York: Olms. [Schmidt, Ludwig Erich (Hrsg.)]
- SCHANEN, François (1995): Grammatik Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium-Verlag
- SCHANEN, François/ CONFAIS, Jean-Paul (1989): Grammaire de l'allemand. Formes et fonctions. Paris: Nathan
- ZEMB, Jean-Marie (1978): Vergleichende Grammatik. Französisch-Deutsch. Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut

Dort befinden sich auch die Bücher, die sich nur mit Teilgebieten der deutschen Grammatik beschäftigen. Besonders zahlreich sind die Bücher, die den deutschen Wortschatz enthalten (es sind mehr als 15 Exemplare von Barnier/Delaye/Niemann und mehr als 10 Exemplare des Dudens vorhanden) und Bücher über die unregelmäßigen Verben (Bescherelle, ein Traditionsbuch in Frankreich, ist mehrfach vertreten):

- BARNIER, Joseph/ DELAYE, E./ NIEMANN, Raymond-Fred (1974): Les mots allemands. France : Hachette.
- ESTERLE, Michèle (1997): BESCHERELLE: Verbes allemands. Paris: Hatier
- DEMARCHE, Jean-Pierre (2000) : La conjugaison allemande. Paris : Ellipses.
- DUDEN (1996): Die deutsche Rechtschreibung. Band 1. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Duden Verlag [21., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage] [Die neuen Regeln – Die neuen Schreibungen]

- ENGEL, Ulrich (1977): Syntax der deutschen Gegenwartssprache. Berlin: Schmidt [1. Auflage]
- SCHEMANN, Hans (1993): Deutsche Idiomatik. Stuttgart: Klett-Verlag [1. Auflage]
- VANDERPERREN, François (2001): Dictionnaire des faux amis Deutsch-Französisch/ français-allemand. Louvain-la-Neuve : Duculot [2. édition]

variantes de l'allemand (dont argot) (Sprachvarianten des Deutschen - Argot eingeschlossen)

Nur wenige Bücher waren in dieser Kategorie zu finden; sie betreffen das Jiddische und die Sprache in der DDR.

vieux haut-allemand (750-1100) (Althochdeutsch)

Unter den Exemplaren sind die folgenden zwei meiner Meinung nach als die wichtigsten für dieses Teilgebiet zu nennen:

- BRAUNE, Wilhelm/EGGERS, Hans (1987): Althochdeutsche Grammatik. Tübingen: Max Niemeyer
- SPLETT, Jochen (1993): Althochdeutsches Wörterbuch. Berlin: De Gruyter

Moyen haut-allemand (1100-1350) (Mittelhochdeutsch)

Es sind wenige Bücher über das Mittelhochdeutsche vertreten, das von Paul/ Wiehl/ Grosse dafür mehrfach:

- LEXER, Mathias von (1992): Mittelhochdeutsches Handwörterbuch. Stuttgart: Hirzel. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft
- PAUL, Hermann/ WIEHL, Peter/ GROSSE, Siegfried (1989): Mittelhochdeutsche Grammatik. Tübingen: Max Niemeyer [23. Auflage neu bearbeitet von P. Wiehl und S. Grosse]

Frühneuhochdeutsch (1350-1650)

Dieses Teilgebiet ist das mit den wenigsten Exemplaren. Alle sind in deutscher Sprache geschrieben.

- EBERT, Robert Peter (1993): Frühneuhochdeutsche Grammatik. Tübingen: Niemeyer

Linguistik und Literatur

Da die Linguistik und die Literatur beide eine sehr wichtige Rolle im Germanistik-Studiengang spielen, habe ich auch dort nachgesehen, welche Werke vorhanden sind. Obwohl beide Fächer gut bestückt sind, fällt sofort auf, dass auf den Bereich Literatur mehr Gewicht gelegt wird als auf die Linguistik. Hier möchte ich wieder die Kategorien innerhalb der beiden Fächer nennen und wenige, aber wichtige Werke, besonders die in deutscher Sprache, angeben.

Didactique des langues (Didaktik der Sprachen)

- BAUSCH, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag [3., überarbeitete und erweiterte Auflage]
- BAURMANN, Jürgen/ HOPPE, Otfried (1984): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart: Verlag Kohlhammer
- PORTMANN, Paul (1991): Schreiben und Lernen. Tübingen: Max Niemeyer
- STRAUSS, Dieter (1984): Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin; München: Langenscheidt

Histoire et géographie de la linguistique (Geschichte und Geographie der Linguistik)

Hier geht es besonders um die Frankophonie in der Welt.

Linguistique: Généralités (Linguistik: Allgemeineres)

- FREI, Henri (1971): La grammaire des fautes. Genève: Slatkine prints

Langues: Généralités (Sprachen: Allgemeineres)

- ABRAHAM, Werner (1988): Terminologie zur neueren Linguistik. Tübingen: Niemeyer [2., völlig neue bearbeitete und erweiterte Auflage]
- WUNDERLICH, Dieter (1981): Grundlagen der Linguistik. Opladen: Westdeutscher Verlag [2. Auflage]
- ZARNIKOW, Annemarie (1978): Einführung in die Linguistik. Frankfurt/ Main: Moritz Diesterweg

Stylistique, rhétorique (Stylistik, Rhetorik)

- CRESSOT, Marcel/ JEMES, Laurence (1947): Le style et ses techniques. Précis d'analyses stylistiques. Paris: Presses universitaires de France [1996 : 14. édition]
- DECLERCQ, Gilles (1992): L'art d'argumenter. Structures rhétoriques et littéraires. Paris: Editions universitaires

- MALBLANC, Alfred (1968): *Stylistique comparée du français et de l'allemand*. Paris: Didier [5. édition revue]

Sémantique (Semantik)

- STECHOW, Arnim von (Hrsg.) (1991): *Ein Internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Semantics*. Berlin: De Gruyter

Sémiotique/sémiologie (Semiotik/ Semiologie)

Notations (alphabets et écritures): (Schriftsystem - Alphabet und Schrift)

Lexicologie (Lexikologie)

Grammaire (Grammatik)

Dialectologie (Dialektologie)

Usage de la langue-traduction (Gebrauch der Sprache-Übersetzung)

Die Bibliothek Angers hat eine sehr breite Auswahl in der deutschen Literatur (*littérature de langue germanique*):

Généralités (Allgemeineres)

Mélanges (Gemischtes)

Dictionnaires/anthologies (Wörterbücher/Anthologien)

Thèmes (Themen)

Etudes générales sur la poésie des langues germaniques en littérature allemande (Allgemeine Untersuchungen über Gedichte der germanischen Sprachen in der deutschen Literatur)

Etudes générales sur la fiction des langues germaniques en littérature allemande (Allgemeine Untersuchungen über Fiktion der germanischen Sprachen in der deutschen Literatur)

Etudes générales sur les essais des langues germaniques en littérature allemande (Allgemeine Untersuchungen über Essays der germanischen Sprachen in der deutschen Literatur)

Divers (Verschiedenes)

Etudes générales sur le Moyen-Age (499-1499) (Allgemeine Untersuchungen über das Mittelalter)

Moyen-Age – Œuvres et analyses des œuvres (Mittelalter – Werke und Analysen der Werke)

Etudes générales sur le XVIe siècle (Allgemeine Untersuchungen über das 16. Jahrhundert)

Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben