

»Dem Verfasser sein Schriftstück«. Ausdruck und Stil in ersten Schreibversuchen an der Hochschule

Stephanie Dreyfürst

Wissenschaftliches bzw. akademisches Schreiben ist trotz mancherorts immer noch geübter Überzeugung keineswegs ›einfach‹. Und man *kann* es auch nicht automatisch, wenn man von der Schule mit dem Abiturzeugnis in der Hand an die Universität wechselt.¹ Gerade heute scheint vor dem Hintergrund der Bologna-Reform, von PISA I und II, des G-8-Abiturs und der damit einhergehenden Strafung von Wissensinhalten in Vergessenheit zu geraten, dass der Übertritt von der Schule an die Hochschule den Studierenden tiefgreifende Änderungen im Lese- und Schreibverhalten abverlangt. Auf diese Änderungen sind Studienanfängerinnen und -anfänger jedoch meist nicht vorbereitet, wenn man einschlägige Studien wie etwa die momentan in Bielefeld durchgeführte betrachtet, welche die Lese- und Schreibkompetenzen von Studierenden untersucht.² Otto Kruse hat mit Blick auf die PISA-Studien zurecht festgestellt, dass unser Begriff von ›Literacy‹ meist nur einengend auf den Erwerb literaler Kompetenzen in der Schule abziele und darüber vergesse, dass »Ausbildung von Sprachkompetenzen lebenslanges Lernen erfordert« (Kruse 2003, 96). Auch die Universität, so Kruse, hat die Aufgabe, ihren Studierenden Lesen und Schreiben beizubringen, in diesem Fall nun eben das *akademische*.

Seit ungefähr 200 Jahren ist die *Seminararbeit* das hart erkämpfte Kernstück aller Schreibaufgaben an der Hochschule. Hart erkämpft deswegen, weil es historisch gesehen nicht selbstverständlich war, zu einer Fragestellung selbständig Stellung nehmen und eigene Argumente entwickeln zu dürfen, anstatt unbesonnen die Sichtweise des ›allwissenden‹ Professors zu übernehmen.³ Doch gerade die Arbeits-

1 Zu diesem Irrtum vgl. etwa Jürgen Dittmann/Katrin A. Geneus/Christoph Nennstiel/Nora A. Quast: »Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung«, in: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – Lehren und lernen. Berlin/New York 2003, S. 155–185, hier S. 163 f.

2 Die zwischen Juni 2008 und November 2011 durchgeführte Studie trägt den Titel »Erforschung und Weiterentwicklung literaler Kompetenzen von B.A.-Studierenden« und untersucht am Beispiel von Germanistik- und Physikstudierenden, welche allgemeinen literalen Kompetenzen während der Schulzeit erworben wurden bzw. wie diese allgemeinen Kompetenzen in spezifische geistes- bzw. naturwissenschaftliche Kompetenzen überführt werden.

3 Zur Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens an der Hochschule vgl. die umfassende Studie von Thorsten Pohl: Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens (Germanistische Linguistik 207). Tübingen 2007.

Dreyfürst, Stephanie (2011): „Dem Verfasser sein Schriftstück“. Ausdruck und Stil in ersten Schreibversuchen an der Hochschule. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Heft 4/2011, S. 416-423.

und Denkform *Seminararbeit* scheint heute von mehr als einer Seite bedroht. Obwohl die »allmähliche Verfertigung der Gedanken« (Kleist 1982, 319–324), die Kleist bereits 1805 als wichtiges Element beim Reden und – in unserem Falle – vor allem auch beim Schreiben identifiziert hat, führen etwa die zunehmende Modularisierung, enge Stundenplanbelegungen und insgesamt kürzere Studienzeiten dazu, dass Studierende heute weniger Zeit haben, das akademische Schreiben beim selbständigen Verfassen verschiedener Textsorten einzutüben.

Zu dem mehr und mehr beklagten Zeitdruck, unter dem Studierende heute stehen, tritt als Problem hinzu, dass gerade StudienanfängerInnen dem gleichsam romantischen Irrtum unterliegen, dass die wissenschaftlichen Fachtexte, die sie lesen (Monographien, Aufsätze, Lexikonartikel oder andere wissenschaftliche Publikationen), in einer Art genialischem Wurf, d.h. gleichsam *aus einem Guss* entstanden seien. Gerade der ›Löwenanteil‹ des Schreibens, das wiederholte Überarbeiten und Re-Formulieren eines Textes ist für Studierende bei ihrer eigenen Lektüre unsichtbar. Die Spuren dieser Überarbeitungen müssen vom Schreibenden, so die allgemein akzeptierte Überzeugung der *scientific community*, aus dem fertigen Endergebnis möglichst spurlos getilgt sein.⁴ Aus diesem Zusammenhang erklärt sich, dass ein vergleichsweise großer Teil der StudienanfängerInnen mit den ersten eigenen Schreibversuchen häufig Misserfolg verbindet. Denn eine Seminararbeit (oder auch ein Referat, ein Thesenpapier, ein Exposé, ein Essay) fordert sie auf verschiedenen Ebenen, von denen die inhaltlich-argumentative nur eine von vielen darstellt. Vor allem die Tatsache, dass man beim akademischen Schreiben gezwungen ist, gleichzeitig grammatische, satzlogische, formale sowie stilistische Konventionen einzuhalten, von deren Existenz man bis zu diesem Zeitpunkt vielleicht noch nicht einmal etwas geahnt hat, führt zu Komplikationen im Schreibprozess, zu kleineren wie größeren Schreibblockaden und im schlimmsten Fall auch zur totalen Verweigerung bzw. zum Studienabbruch.⁵ Ausgehend von den Erfahrungen, die sie in der Schule gemacht

4 Wie Otto Kruse in seinem Beitrag zu Schreibproblemen von Studierenden bemerkt, »fällt [es] ihnen schwer, hinter die glatten Fassaden publizierter Texte zu sehen und ihre Konstruktionsprinzipien und -vorgänge zu rekonstruieren. Die wenigsten Studierenden haben eine Idee davon, mit welchen Arbeitsschritten ein Buch hergestellt wird.« Otto Kruse: »Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden: sie sind auch die Probleme der Wissenschaftler.« in: Eva-Maria Jakobs/Dagmar Knorr (Hg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 141–158, hier S. 142.

5 Viele Studierende wissen zu Beginn ihres Studiums noch nichts (oder nur wenig) über die ›Tabus‹, die in den verschiedenen Disziplinen bestimmte Schreibhaltungen und Aussagen gleichsam verbieten oder zumindest für lange Zeit als unzulässig brandmarken. Beispiele hierfür sind etwa 1.) das Ich-Tabu, das jeden Schreibenden zu – mehr oder weniger glücklichen – Vermeidungsstrategien zwingt, das jedoch in vielen Fachrichtungen mittlerweile aufgehoben wurde, 2.) das Metaphern-tabu, das eine poetisch-blumige

haben, glauben viele Studierende, dass auch bei akademischen Schreibaufgaben der *erste Entwurf* dasjenige Produkt ist, das abgegeben und anschließend von der Hochschullehrerin bzw. vom -dozenten bewertet werden soll.

Der vorliegende Beitrag möchte einige Problemfelder im Zusammenhang mit dem Schreiben an der Hochschule aufführen, typische Fallen und Fehlerquellen identifizieren und anhand von Beispielen aus studentischen Arbeiten verdeutlichen, an welchen Stellen Komplikationen im Schreibprozess auftreten können. Viele der angesprochenen Probleme und sprachlichen Ungeschicklichkeiten, so eine Erkenntnis aus der Schreibberatung, wachsen sich im Lauf eines Studiums durch ausreichende Schreibpraxis aus. Trotzdem wäre eine engere Vernetzung mit interessierten Lehrerinnen und Lehrern an deutschen Gymnasien überaus wünschenswert, denn zum einen böte ein engerer Austausch Lehrenden wie Lernenden die Möglichkeit, Zukunftsperspektiven zu entwickeln («Wozu soll ich das lernen?», «Weswegen ist es nach wie vor wichtig, viel und kritisch zu lesen?», «Soll man heute noch mit der Hand schreiben?« etc.); zum anderen könnten die Erfahrungen, die SchreibberaterInnen in den letzten Jahren an den Hochschulen gesammelt haben, dazu beitragen, Lesen und Schreiben wieder mehr als kaum zu überschätzende Basiskompetenzen zu verstehen. Besonders das Schreiben fungiert gleichzeitig als »Modus« und als »Medium« wissenschaftlichen Denkens, ohne dessen Beherrschung alle anderen angestrebten Ziele (kritische Denkfähigkeit, Wissenszuwachs, fachliche Qualifikation, Scheinerwerb, Studienabschluss, Erfolg im Berufsleben) nicht oder nur sehr schwer zu erreichen wären.

Mittendrin statt nur dabei? Die Position des Schreibenden in akademischen Texten

Gerade zu Beginn ihres Studiums fällt es vielen Studierenden schwer, eine angemessene objektive Haltung zu ihrem Forschungsgegenstand zu entwickeln. Oft nehmen die Texte einen Standpunkt ein, der von einer emotional gefärbten, persönlichen Involviertheit des Schreibenden zeugt und subjektive Werturteile vermittelt. So bemerkt Studentin B. (B.A., 1. Semester) im Hinblick auf die Gestaltung der Figurenrede in einem Drama des schwedischen Autors Carl Jonas Love Almqvist (1793–1866):

Ausdruckweise als »unwissenschaftlich« kennzeichnet und 3.) das Erzähltabu, das nach einer gleichsam subjektlosen Wiedergabe objektiver »Fakten« verlangt. Zu den verschiedenen Tabus in wissenschaftlichen Texten vgl. Heinz L. Kretzenbacher: »Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?«, in: ders./Harald Weinrich (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin 1995, S. 15–39, hier S. 26 ff.

6 Zum Schreiben als »Modus« und »Medium« in den Wissenschaften vgl. Konrad Ehlich: »Schreiben für die Hochschule«, in: ders./Angelika Steets/Inka Traumpurger: Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie. Frankfurt a.M. u.a. 2000, S. 2.

»Die Dialoge der beiden Hauptpersonen sind natürlich figural und Stellen [sic] die gegensätzlichen Ansichten der beiden dar, ohne dem Leser das Gefühl zu geben, sich für eine Position entscheiden zu müssen. Der Autor hat dieses Stilmittel perfekt eingesetzt.«

Das nach dem Maßstab guter wissenschaftlicher Praxis zu subjektive Urteil über das Vermögen des Autors, mit »Stilmitteln« umzugehen, mag dem Umstand geschuldet sein, dass der Bezug zur eigenen Person im Schulunterricht immer wieder abgefragt wird. Viele Studierende sind deswegen überfordert, weil sie nicht gelernt haben, gleichsam unabhängig von ihrem »persönlichen« Standpunkt, von ihren Wertvorstellungen und -urteilen zu argumentieren. Damit hängt auch die problematische Fokussierung auf die Wirkung eines Kunstwerkes auf den *Rezipienten* zusammen, die an die Stelle der Beschäftigung mit den Konstruktionsprinzipien des Kunstwerks *selbst* tritt. So bemerkt eine L2-Studentin im ersten Semester in ihrer Einführungshausarbeit zu dem Sonett *Märchen-Land* von Kerstin Hensel: »Man fühlt sich als Leser mitten im Geschehen.«

Ein Irrtum, wie die Verfasserin gleich anschließend bemerkt, denn die persönliche Anrede im Gedicht sei gar nicht an »den Leser« gerichtet gewesen:

»Doch liest man weiter und trifft gegen Ende des Gedichts in Zeile 13 auf ein »Ich«, so dass nur noch das artikulierte Ich anwesend/ übrig geblieben ist und dann auf ein »du« trifft, also den Leser höchst persönlich, so kommt man auf die Erkenntnis, dass man eventuell nicht Teil des Gedichtes war.«

Der umständlich verschachtelte Satzbau, die teilweise kolloquial geprägte Ausdruckweise, das Anbieten alternativer Wendungen und die noch zurückhaltende Anwendung literaturwissenschaftlicher Fachbegriffe machen deutlich, dass das Verfassen »regelkonformer« Texte zu Beginn des Studiums keine leicht zu lösende Aufgabe darstellt. Die häufig noch ich-bezogene Erwartungshaltung an Kunstwerke (Spannung, Identifikation, Eindeutigkeit, Lehrhaftigkeit) kollidiert mit dem an der Universität vermittelten Verbot »unwissenschaftlicher« Subjektivität. Die oben zitierte Textstelle macht dieses Dilemma durch eine typische Vermeidungsstrategie deutlich: Um eine allzu subjektive Wirkung zu vermeiden bzw. um die eigene Person vom literarischen Ich des zu analysierenden Texts zu trennen, greift die Studentin drei Mal zu »man« (»[...] liest man weiter [...], so kommt man auf die Erkenntnis [...], dass man nicht Teil des Gedichtes war«). Einerseits versucht sie mit dem vermeintlich objektiveren »man«, die eigene Lektüre des Gedichts Zeile für Zeile wiederzugeben, andererseits dient ihr das Indefinitpronomen als eine Art Strukturhilfe, das ihre gedankliche Auseinandersetzung mit dem Gedicht innerhalb ihres Satzes fassen soll. In einer schreibdidaktischen Beratung würde man die Studentin darauf aufmerksam machen, dass in einer akademischen Arbeit nicht mehr der subjektive Leseindruck bzw. die individuelle emotionale Reaktion auf den gelesenen Text im Vordergrund stehen sollten, sondern etwa das Reinschema, die syntaktische Struktur, rhetorische Figuren oder eventuelle

sprachliche ›Auffälligkeiten‹, wie z. B. Neologismen, die Bildlichkeit o. ä. Häufig neigen Studierende gerade zu Beginn ihrer akademischen Laufbahn dazu, sich nicht nur im Ausdruck dem Stil des analysierten Textes anzupassen, sondern auch dessen immanente Argumentation und ›Ideologie‹ zu übernehmen bzw. diese von ihrem persönlichen Blickwinkel aus zu kritisieren. So erzählt etwa Studentin F. (L1, 3. Semester) in ihrer Einführungshausarbeit zum Mittelhochdeutschen einen Ausschnitt aus der legendenhaften Erzählung *Gregorius* Hartmanns von Aue nach. Der aus einer inzestuösen Beziehung zwischen seiner Mutter und deren Bruder hervorgegangene Titelheld, der in der Erzählung als »guter Sünder« apostrophiert wird, strandet als Knabe auf einer Kanalinse, auf der er eine christliche Erziehung in einem Kloster erhält. Bei sich führt Gregorius neben etwas Geld nur eine kleine Tafel, die von seiner adligen Herkunft zeugt. Die Studentin schildert den entsprechenden Abschnitt der Erzählung wie folgt:

»Der göttlich gegebene Wind treibt das(...) *ellende weise* (V. 1035) an das Gestade einer Klosterinsel. Dort wird das Kind von Fischen gefunden. Der Abt leitet aus der Schrift der Mutter sofort ein Erziehungsmandat ab und setzt den von der Mutter gewünschten Lebensentwurf des Kindes um.«

Die Wortwahl dieser Passage zeigt, dass sich die Studentin im spezifischen ›Soziolekt‹ ihres Faches (in diesem Fall der Germanistik) noch nicht heimisch fühlt: Auf Nachfrage gab sie an, dass der von ihr gewählte Begriff *Gestade* normalerweise nicht zu ihrem Wortschatz gehöre; auch die Wendung »der göttlich gegebene Wind«, das nach Beamtendeutsch klingende »Erziehungsmandat«, die problematische Zuordnung »den von der Mutter gewünschten Lebenslauf des Kindes« und die unpräzise Bezeichnung der Tafel als »die Schrift der Mutter« deuten darauf hin, dass die Verfasserin sich noch nicht sicher ist, welche Haltung sie in einer Seminararbeit einnehmen und welchen Stil sie beim akademischen Schreiben pflegen soll. Unkritisch übernimmt die Arbeit Ausdrücke und Argumente aus dem mittelalterlichen Text. Dessen religiös konnotierter Schuld- und Sühne-Diskurs scheint ungebrochen in Wendungen wie etwa dem »ewigen Seelenheil« wieder auf, das sich Gregorius durch sein frommes Leben und seine Wahl zum Papst »sichert«, so die verkürzende und gleichsam ›theologisierende‹ Zusammenfassung der legendenhaften Erzählung.

Wie sag ich's meinem Leser? Alltagsprache, Wissenschaftssprache

Wie die oben angeführten Zitate deutlich gemacht haben, besteht ein Problem beim akademischen Schreiben darin, nicht in die argumentative Haltung und den ›Jargon‹ des zu untersuchenden Gegenstandes zu verfallen, d. h. die so genannte *Objektsprache* zu vermeiden. Diesem Phänomen entgegengesetzt ist das Problem der *Alltagsprache*, die ihren Weg in Seminararbeiten findet. Eine kurze, aber

treffende Analyse derjenigen sprachlichen Auffälligkeiten und Probleme, die einem in (ersten) studentischen Schreibversuchen begegnen, liefert Otto Kruse: »Wenn man Studierende bitter, einen wissenschaftlichen Text zu schreiben, dann verändert sich ihre Sprache auf eine typische Art: Die Sätze werden länger und verschachtelter, die Substantivierungen häufen sich, die Ausdrücke werden gespreizter, das Wort »ich« verschwindet, Passivkonstruktionen ersetzen handelnde Subjekte und die Fremdwortrate steigt (Kruse 1997, 141).«

Kruses Aufzählung kann man um das Phänomen der formelhaften ›Floskeln‹ ergänzen, die in unterschiedlichen Ausprägungen in zahlreichen studentischen Arbeiten auftauchen. Diese scheinen v. a. dann zum Einsatz zu kommen, wenn geeignete ›akademische‹ Wendungen noch nicht zum aktiven Wortschatz der Schreibenden gehören. So meint Studentin C. (L2, 1. Semester) in ihrer Gedichtanalyse ein gewisses ›Problem‹ identifiziert zu haben: »Grob gesagt kann man sagen, dass sich Vers und Satzstruktur im größten Teil widersprechen.«

Abgesehen von der sachlich unrichtigen Aussage, die hier getroffen wird (gemeint ist, dass im analysierten Gedicht Satz und Versende nicht zusammenfallen, sondern der Satz sich über mehrere Verse erstreckt), zeigt die Verwendung der Anfangsformel »Grob gesagt kann man sagen«, dass die Schreiberin nach einer passenden sprachlichen Formel sucht, um ihre These einzuleiten. Dass sie dabei (noch) scheitert, ist weniger bemerkenswert als ihr Versuch, überhaupt nach solchen einleitenden Formeln zu suchen. Neben dem bereits oben erwähnten Phänomen des »man«, das hier in der Wendung »kann man sagen« erscheint, formuliert die Studentin gleich an zwei Stellen in dem vergleichsweise kurzen Satz unscharf: »Grob« soll in der Wissenschaft nun einmal nichts »gesagt« werden, und die schiefe formulierte Behauptung, dass Satzbau und Vers einander »im größten Teil« widersprechen, bleibt zu sehr an der Oberfläche, um als adäquate These gelten zu können – besonders da sie im Nachfolgenden nicht durch die entsprechenden Textstellen belegt wird. Die durch die zweimalige Verwendung des Verbs »sagen« besonders auffällige Formel zeugt m. E. von einer gewissen gedanklichen wie sprachlichen Unsicherheit: Eine These kann offenbar nicht »einfach so« eingeführt werden, sie bedarf der verbalen Verpackung und damit einer Abmilderung ihrer starken Wirkung. Aus diesem Umstand erklären sich die immer wieder auftauchenden Formeln »Zum Thema XY ist zu bemerken, dass...«, »Im Hinblick auf XY kann man sagen, dass...« oder auch »Bezug nehmend auf XY fällt auf, dass...«. Gerade die letztgenannten Wendungen zeigen, dass Studierende, wenn sie die disziplinüblichen Formeln nicht kennen oder diese noch nicht sicher beherrschen, zu Ausdrucksweisen greifen, die sie aus anderen Kontexten kennen, etwa aus amtlichen Schreiben oder aus der journalistisch gefärbten Nachrichtensprache. Studienanfänger wissen oder ahnen zumindest, dass sie nicht so schreiben dürfen, wie sie »normalerweise« schreiben bzw. reden würden, aber die Konventionen und der Stil des eigenen Fachs sind ihnen noch so fremd, dass sie Wendungen einsetzen, die ihnen (etwas) bekannter sind, in dem oben genannten Fall

etwa das »Groß gesagt«. Einen weiteren Beleg sowohl für das ›Problem‹ Alltags-sprache als auch für das der ich-bezogenen Leserfiktivität liefert die Aussage des Studenten A. (L2/L3, 1. Semester), der in seiner Gedichtanalyse zusammenfassend bemerkt: »Der Leser wird mächtig zum Nachdenken angeregt.«

Diesem sprachlich etwas ungelentk wirkenden Fazit geht der Versuch voraus, den zeitgeschichtlichen Kontext des Gedichts – zumindest in Ansätzen – zu rekonstruieren: ein Versuch, den auch ›fertige‹ Literaturwissenschaftler in ihren Beiträgen nicht selten unternehmen, um die textinternen Analyseergebnisse mit textexternen Faktoren, wie etwa historischen Ereignissen, literarischen Strömungen, bestimmten kulturellen Praktiken oder anderen Texten, in Verbindung zu setzen.

Ich sag' es durch die Blume. Metaphern und (wertende) Adjektive

Der bereits zitierte Student A. konzentriert sich in seinem kurzen historischen Überblick – auch das nicht untypisch für Studienanfänger – vor allem auf die Figur des Dichters, in diesem Fall auf Andreas Gryphius (1616–1664):

»Gryphius wurde aufgrund des Krieges mit Brand, Mord und Hunger konfrontiert. Er wurde früh reif, weil er wegen der Komponenten des Krieges viel sehen musste. Für sein junges Alter wusste er zu viel. Diese schwer verkraftbare Zeit seiner Jugend züchtete ihn zum Mann heran. [...] Im übertragenen Sinne war Gryphius nicht von Natur aus jemand, der im Anblick einer Rose nur die gefährlichen Dornen fixierte, ohne den herrlich duftenden zarten Blüten Aufmerksamkeit zu schenken.«

Problematisch ist hier zum einen die sachlich wirkende Verwendung einer Präposition zusammen mit einem Substantiv (»aufgrund des Krieges«, »wegen der Komponenten des Krieges«), was insgesamt zu einer allzu großen Verdichtung der dargebotenen Informationen führt. Hier könnte der Student versuchen, die verschiedenen Aspekte zu ›entzerrten‹, so z. B.: *Gryphius wurde während des Dreißigjährigen Kriegs mit Brand, Mord und Hunger konfrontiert. Diese ›Begleiterscheinungen‹ des Krieges ließen den zwei Jahre vor Kriegsausbruch geborenen Dichter zwangsläufig schnell erwachsen werden und beeinflussten seinen Blick auf die Welt und den Menschen usw.* Deutlich umgangssprachlich bzw. ominös mutet zum anderen die Wendung »Für sein junges Alter wusste er zu viel« an. Hier würde man dem Schreiber empfehlen, die Satzaussage zu versachlichen bzw. den Abschnitt insgesamt nüchterner und weniger ausschmückend zu gestalten. Gleiches gilt für den nachfolgenden Satz, in dem das schiefe Bild des Heranzüchtens bereits die nachfolgende ›blumige‹ Ausdrucksweise vorwegnimmt. Der Student kindigt die Metapher an, indem er seinen Vergleich von Gryphius mit einer Rose mit der Wendung »Im übertragenen Sinne« einleitet. Unklar bleibt hier, woher die unbelasteten Vermutungen über die »Natur« des Dichters stammen. Ein Beispiel für wertende Adjektive liefert die Studentin S. (L1, 3. Semester), wenn sie in ihrer Analyse der oben

bereits erwähnten Legende Hartmanns von Aue auf die inzestuöse Herkunft der Triefigur Gregorius zu sprechen kommt: »Als das Geheimnis seiner sündigen Geburt offenbar wird (vgl. V. 1744–1746), löst dieses Wissen ambivalente Gefühle in ihm aus.« Wenig später heißt es zu Gregorius' Herkunft weiter: »In diesem Kapitel seiner Geschichte ist die Tafel Gegenstand der Klage über seine sündige Geburt und Anlass des Gebets für seine Eltern.«

Die gehäufte Ansammlung der Personal- bzw. Possessivpronomen deuten zusammen mit der hier eingenommenen Schreibhaltung darauf hin, dass die Studentin sich in ihrer Analyse noch zu sehr auf die ›innerliterarische‹ Sichtweise der Figur konzentriert; sie fühlt die einzelnen biographischen Stationen der fiktiven Legendenfigur nach, wenn sie wie oben zitiert vor allem über die Emotionen spricht, die bestimmte Ereignisse in der Figur auslösen. Insgesamt verwendet die Studentin an drei verschiedenen Stellen in ihrer Arbeit das Adjektiv *sündig* und markiert damit, dass sie sich argumentativ auf die Ebene des Textes begibt, anstatt eine möglichst objektive und v. a. wertfreie Position einzunehmen. Mit zunehmender Schreib- und Lespraxis würde die Schreiberin bemerken, dass sie in einer Seminararbeit zwar durchaus auf die Werturteile rekurrieren soll, die sich in einem literarischen Text manifestieren, sie würde diese jedoch nicht mehr un-kritisch in ihre eigene Argumentation übernehmen.

Ein Subjekt verschwindet. Passivkonstruktionen und logisch-syntaktische Verknüpfungen

Zu der Reihe der sprachlichen Auffälligkeiten, die einem in ersten studentischen Schreibversuchen häufig begegnen, gehört auch das weiter oben bereits zitierte Phänomen des ›verschwindenden Subjekts‹. Wie bei einem (unerwünschten) Zaubertick kann die Leserin bzw. der Leser nicht mehr nachvollziehen, *wer* handelt. Dies muss nicht immer wegen des erwähnten ›Ich-Tabus‹ in wissenschaftlichen Texten geschehen; vielmehr scheint sich in den Passivkonstruktionen eine gewisse Furcht vor zu ›eindeutigen‹ Aussagen zu manifestieren. So versucht Student A., das Thema des von ihm analysierten Gryphius-Sonetts wie folgt zu fassen: »Jedoch wurde in »Menschliches Elende« die Vergänglichkeit der Welt durch das Beschreiben der Machtlosigkeit des Menschen bezüglich des Lebens hervorgehoben.«

Wovon handelt das Gedicht? Von der ›Vergänglichkeit der Welt‹ und von der »Machtlosigkeit des Menschen bezüglich des Lebens«. Die gehäuftten Substantivierungen, die ›beamtenthaft‹ klingenden Formeln und die Passivkonstruktion lassen die eigentliche Aussage fast gänzlich verschwinden. Umformuliert könnte die Passage ungefähr so lauten: *Gryphius' Sonett Menschliches Elende handelt von der Vergänglichkeit der Welt und der Machtlosigkeit der Menschen, der eigenen Endlichkeit erwünschten zusetzen.* Das Verb ›handeln‹ ließe sich auch durch andere Verben ersetzen (thematisieren, stellt ... gegenüber, verdeutlichen etc.).

In schreibdidaktischen Feedback-Sitzungen bzw. bei der anschließenden Redaktion des eigenen Textes sollten solche »unnötigen« Passivkonstruktionen durch aktive Formulierungen ersetzt werden. Neben fehlenden handelnden Subjekten ergeben sich problematische Formulierungen auch häufig aus unklaren (oder überfrachteten) Verknüpfungen. So versucht Studentin T. (L1, 3. Semester) in der Einleitung zu ihrer Einführungs Hausarbeit zum Mittelhochdeutschen, gleichzeitig sowohl die verschiedenen *Abschnitte* ihrer Arbeit als auch ihre *Arbeitsweise* vorzustellen: »Der Vergleich wird sich auf Kriterien der äußeren Form, der Phase des Minnesangs, Motive und den Inhalt sowie die Art und Weise, wie der Inhalt ausgedrückt wurde, beziehen.«

In einer längeren Aufzählung, die von »der Vergleich wird sich [...]« bis zu »[...] beziehen« reicht, benennt die Studentin verschiedene Schritte ihrer Analyse. Dies geschieht jedoch nicht in systematisch-geordneter Form; zu klären wäre etwa, was genau es mit dem »Vergleich« (Was wird womit verglichen?) oder mit den »Kriterien der äußeren Form« auf sich hat bzw. worin sich die »äußere Form« von der »Art und Weise, wie der Inhalt ausgedrückt wurde«, unterscheidet. Empfehlenswert wäre hier zum einen eine präzise Benennung aller Aspekte der Untersuchung (Inhalt, Form, Motive, Sprache o. ä.); zum anderen sollte die Studentin davon die Kontextualisierung des untersuchten Textes unterscheiden (»Phase des Minnesangs«). Und zum dritten würde der oben zitierte Satz durch geringfügige Umformulierungen präziser und gleichzeitig lesefreundlicher, etwa: *Die vorliegende Arbeit verortet das Gedicht zunächst innerhalb des Minnesangs; anschließend untersucht das zweite Kapitel ...* usw. Derartiges Umformulieren und systematisches Strukturieren der eigenen Texte sollte immer wieder eingeübt werden; dies bedeutet unter anderem auch, dass Studierende die Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge, die sie in der Schreibberatung erhalten haben, in ihren Texten umsetzen und nicht gleich zur nächsten Schreibaufgabe übergehen.

Die Beispiele aus studentischen Seminararbeiten haben einen kleinen Ausschnitt aus dem weiten (Problem)Feld des akademischen Schreibens gezeigt. Gerade im Übergang von der Schule zur Hochschule, vom Schreiben im Schulalter hin zum akademischen Schreiben (und Lesen) gilt es, den Blick für Phänomene zu schärfen, die eben nicht mit dem Wechsel des Lernortes aufhören zu existieren. Für ein erfolgreiches Studium muss der Propädeutik gerade in den Anfangsemestern ein größerer Platz zugestanden werden, als dies an vielen Hochschulen bisher der Fall war. Neue Studien können ihren Teil dazu beitragen, die Fähigkeiten bzw. Schwierigkeiten von StudienanfängerInnen detailliert zu erfassen; geeignete »Brückenkurse« müssen jedoch folgen, damit diese Erkenntnisse nicht umsonst gewonnen wurden. Weil die als *digital natives* apostrophierten Studierenden heute zum einen immer früher an die Universitäten streben – und deswegen bestimmte altersabhängige Kompetenzen und Fähigkeiten nicht mithinragen – und zum anderen offenbar tatsächlich weniger kompetent sind als frühere Generationen, wenn man auf den Umgang mit »analogen« Medien wie etwa

Büchern blickt, gewinnt die systematische Heranführung an grundlegende Arbeitstechniken wie Lesen und Schreiben immer mehr an Bedeutung. Viele Hochschulen haben mit der Umstellung ihrer Studiengänge auf Bachelor und Master die Notwendigkeit für propädeutische Kurse bereits erkannt und zumindest stellenweise in das Curriculum integriert. Darüber hinaus wäre es jedoch von großer Wichtigkeit, einen engeren und intensiveren Austausch mit der gymnasialen Oberstufe zu pflegen. Schulen und Hochschulen könnten zukünftige Studierende durch einen verstärkten Austausch besser auf das vorbereiten, was diese im Laufe ihres Studiums erwartet. Daneben böten gemeinsam entwickelte didaktische Modelle die Chance, wissenschaftlich fundiert am Ausbau literarer Kompetenzen zu arbeiten. Denn nicht von ungefähr wirkt sich die abnehmende Fähigkeit nachwachsender Generationen, lange und komplexe Texte am Stück (und nicht »häppchenweise«) zu lesen, auch auf deren Schreibfähigkeit aus. Selbständiges Üben und der Umgang mit Feedback sind für diesen Lernprozess unabdingbar. Studierende müssen lernen, sich an vorbildlichen Texten aus ihrer Disziplin ein Beispiel zu nehmen, sowohl was die inhaltlich-argumentative als auch die stilistische Ebene anbetrifft. Das tradierte Ideal der *Imitatio* hat deswegen auch im digitalen Zeitalter nichts von seiner Aktualität verloren.

Zusatzmaterialien sowie eine ausführliche Darstellung der Inhalte in der Fortbildungsveranstaltung »Reden ist Silber – Schreiben ist Gold« können Sie auf der Homepage des Germanistenverbandes, www.germanistenverband.de, Fachverband Deutsch abrufen.

Kleist, Heinrich von: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: ders.: Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden. Hg. von Helmut Sembdner. München 1982, Bd.1, S. 319–324.

Krusse, Otto: Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. I: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York 2003, S. 95–111. Krusse, Otto: Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch Probleme der Wissenschaft selbst. In: Jakobs, Eva Maria/Knorr, Dagmar (Hg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt 1997, S. 141–158.

Weiterführende Literatur zum Thema Schreiben an der Hochschule, zu empirischen Untersuchungen von Schreibproblemen und zur »Wissenschaftssprache« wird in den Fußnoten ausführlich vorgestellt.

Dr. des. Stephanie Dreyfuss
Koordinatorin Kompetenzzentrum Schreiben
Goethe-Universität Frankfurt a.M.
dreyfusst@lingua.uni-frankfurt.de