

WIE SCHON ERWÄHNT...

Metatext in germanistischen Proseminararbeiten

Pro Gradu -Arbeit
Germanistisches Institut
Universität Jyväskylä
April 2000

Mika Haapala
Matleena Pesonen

Jyväskylän Yliopisto

Humanistinen tiedekunta

Saksan kielen laitos

Mika Haapala

Matleena Pesonen

Wie schon erwähnt... - Metatext in germanistischen Proseminararbeiten

Germaaninen filologia

Pro Gradu -työ

Huhtikuu 2000

143 sivua

Tiivistelmä - Abstract

Oheinen tutkimus käsittelee metatekstiä ja sen käyttöä suomalaisten germaanisen filologian opiskelijoiden proseminaritoissa. Pääasiallisena tavoitteena on toisaalta luoda tiivis mutta kattava esitys metatekstin käsitteestä ja toisaalta selvittää, mitä tehtäviä metatekstillä voi olla kielen tutkijoiden seminaaritoissa sekä kuvailla näitä tehtäviä.

Aluksi selvitetään opiskelijoiden kirjoittamistottumuksia Jyväskylän yliopiston saksan kielen laitoksessa. Eniten kiinnitetään huomiota tieteellisten tekstien laadintaan ja siinä käytössä oleviin apuvälineisiin. Todetaan, että proseminari on useimmiten opiskelijan ensimmäinen pitkäkö tieteellinen esitys saksan kielellä. Sitä pohjustetaan suomenkielisellä vastaavalla viestintäseminaarilla, mutta saksankielinen opastus jää kirjoitusoppaan ja tieteellisen kirjoittamisen kurssin puuttuessa lähinnä kulloisenkin ohjaajan harteille. Seuraavaksi määritellään metateksti kielen refleksiivisenä käyttönä tekstissä. Teksti ymmärretään tässä tutkimuksessa suullisena tai kirjallisena koherenttina prosessina, jonka tarkoitus on välittää tietty sanoma vastaanottajille. Kirjallisessa tekstissä metatekstin tehtävä on auttaa lukijaa seuraamaan kirjoittajan ajatuksia ja tulkitsemaan tekstin asiasisältö kirjoittajan tarkoittamalla tavalla. Metateksti on käsitteenä avoin: riippuen kulloisestakin määritelmästä ilmiötä kutsutaan eri nimillä ja siihen liitetään erilaisia kielellisiä ilmaisuja. Koska metatekstin avulla kuitenkin pyritään kirjoittajan ja lukijan väliseen yhteisymmärrykseen, sitä pidetään yleisesti retorisenä keinona, joka voi auttaa kirjoittajaa saavuttamaan lukijan luottamuksen. Tutkijoilla, jotka kirjoittavat vieraalla kielellä on usein vaikeuksia tämän tavoitteen saavuttamisessa, koska he eivät hallitse riittävän hyvin kohdekielen retorisia arvoja tai eivät ole niistä tietoisia, esimerkiksi he saattavat käyttää metatekstiä liian paljon, liian vähän tai väärällä tavalla. Työn empiirisessä osassa muodostetaan ensiksi luokittelu, jonka avulla tarkastellaan erilaisia metatekstuaalisia ilmauksia korpuksessa. Korpus käsittää kymmenen proseminarityötä, jotka on kirjoitettu kahdessa eri ryhmässä kevään 1999 aikana. Proseminarityön tekstilaji huomioiden nostetaan luokittelussa esiin neljä funktionaalista ryhmää: työn käsittely kokonaisuutena, tekstin osiin viittaaminen, käytetyn kielen ja tyylin tulkinta sekä lähdeviitteet. Lopuksi analysoidaan eräitä verbaalisia keinoja, joista metateksti rakentuu. Näitä ovat tietyt, usein illokutiiviset verbit, sanat, joilla viitataan tekstiin tai sen osiin, aikamuodot ja persoonamuodot. Seminaaritoita tutkittaessa metateksti on ymmärrettävä suhteellisen laajasti, sillä työt sisältävät paljon implisiittistä materiaalia, joka ei ensinäkemältä aina näytä metatekstuaaliselta.

Tutkitut tekstit ovat metatekstin käytön suhteen keskenään hyvinkin erilaisia. Tämä johtuu eri seminaariryhmistä ja aiheista mutta ennen kaikkea kirjoittajien erilaisista persoonallisista tyyleistä. Tärkeimpiä yhteisiä piirteitä ovat seuraavat: Metatekstiä kirjoitetaan hyvin usein tutkijan eikä kirjoittajan näkökulmasta. Myöskään lukijan näkökulma ei tällöin pääse useinkaan esille. Seminaarityön korpuksen analysointi vaatii paljon tekstin osien välisiä viittauksia, joiden käyttö saattaa yksittäisen työn sisälläkin olla kirjavaa. Käytetyt käsitelmääritykset ja termivalinnat eivät ole erityisen metatekstuaalisia, tosin sanoen niitä ei sidota yleensä koskemaan ko. tekstiä tai kirjoittajaa. Esitettyjen ajatusten lähde on yleensä jokin auktoriteetti eikä kirjoittaja(t) itse. Huolimatta siitä, että lähdeviitteisiin kiinnitetään opetuksessa huomiota muuta metatekstiä enemmän, on käytäntö proseminareissa vielä kirjavaa. Ilmauksissa pyritään useimmiten kielelliseen vaihtelevuuteen ja toistoa vältetään, mikä saattaa aiheuttaa huonoa retoriikkaa: epäsoivia ilmaisuja ja tarkoituksen hämärtymistä.

Asiasanat: Wissenschaftssprache, Seminararbeit, Metatext, Metadiskurs, Metasprache

Säilytyspaikka: Aallon kirjasto

1. EINLEITUNG	1
2. GERMANISTISCHES SCHREIBEN	4
2.1 Zum wissenschaftlichen Schreiben	4
2.2 Schreiben am germanistischen Institut der Universität Jyväskylä	7
2.3 Proseminararbeit	9
3. DEFINIERUNG VON METATEXT	11
3.1 Text	12
3.2 Entwicklung der linguistischen Meta-Begriffe	14
3.2.1 Zum Präfix 'Meta-'	14
3.2.2 Zur Geschichte der wissenschaftlichen Metasprache	16
3.2.3 Zur Geschichte der umgangssprachlichen Metasprache	18
3.3 Definierungskriterien	21
3.3.1 Funktion	22
3.3.1.1 Textuelle Funktion	24
3.3.1.2 Interpersonale Funktion	25
3.3.2 Primärebene vs. Metaebene	27
3.3.3 Referenzbereich	29
3.3.4 Form	30
3.4 Kategorisierung von Metatext	33
3.4.1 Einige Pioniere	33
3.4.2 Die Klassifikation von vande Kopple	36
3.4.3 Die Klassifikation von Mauranen	44

4. ZUR RHETORISCHEN BEDEUTUNG VON METATEXT	49
4.1 Zur Wirkung von Metatext	49
4.2 Zur kontrastiven Rhetorik am Beispiel Metatext	52
4.2.1 Relativität oder Universalismus?	52
4.2.2 Kontrastive Rhetorik in der Textlinguistik	55
4.2.3 Metatext kontrastiv	56
5. METATEXT IN GERMANISTISCHEN PROSEMINARARBEITEN	59
5.1 Das Material und die Methoden	59
5.1.1 Das Untersuchungsmaterial	59
5.1.2 Der Metatext	61
5.1.3 Die Klassifikation	62
5.1.4 Allgemeine Richtlinien im Gebrauch von Metatext	66
5.2 Bezug auf den ganzen Text	68
5.2.1 Zielsetzung	69
5.2.2 Beschreibung der Struktur	72
5.2.3 Beschreibung des Untersuchungsprozesses	73
5.3 Bezug auf Textteile	77
5.3.1 Ankündigung	78
5.3.2 Rückverweisung	82
5.3.3 Genaue Verweisung auf eine andere Textstelle	84
5.4 Dekodierung	87
5.4.1 Definierung	88
5.4.2 Reformulierung	90
5.4.3 Stilistischer Kommentar	93

5.4.4 Beispieleinführung	95
5.5 Quellenangabe	97
5.5.1 Bezug auf die Schreiberin(nen)	98
5.5.2 Bezug auf Autorität	99
6. ZUM GEBRAUCH VON EINIGEN METATEXTUELLEN MITTELN	103
6.1 Verben	104
6.1.1 Verben wie 'behandeln'	106
6.1.2 Verben wie 'vorstellen'	108
6.1.3 Verben des Sagens	109
6.1.4 Kognitions- und Wahrnehmungsverben	111
6.2 Bezeichnungen für den Text	113
6.2.1 Bezeichnungen für den ganzen Text	113
6.2.2 Bezeichnungen für Textteile	115
6.2.2.1 Illokutive Bezeichnungen	116
6.2.2.2 Textgestaltung beschreibende Bezeichnungen	119
6.3 Tempus	122
6.4 Persönlichkeit/Impersönlichkeit	124
6.4.1 Erste Person	125
6.4.2 Zweite Person und man-Konstruktion	128
6.4.3 Unpersönliche Formen	130
6.4.4 Schwankung zwischen Formen	132
7. ZUSAMMENFASSUNG	133
LITERATUR	138

1. EINLEITUNG

Das Ziel der vorliegenden Pro Gradu -Arbeit ist es, sich mit dem Begriff von Metatext auseinanderzusetzen und seinen Gebrauch in germanistischen Seminararbeiten von finnischen StudentInnen zu beschreiben. Die Idee zu dieser Untersuchung leitet sich aus der Tatsache ab, dass es nötig wäre, für die GermanistikstudentInnen an der Universität Jyväskylä ein eigenes Manual bzw. einen Kurs für das wissenschaftliche Schreiben zu entwickeln, um die Kenntnisse der deutschsprachigen akademischen Rhetorik zu verbessern. Unsere Absicht ist hier, einige textuelle Bereiche zu erfassen, die so ein Projekt betreffen könnten.

Die Textlinguistik von heute interessiert sich zunehmend für die auf Anregung vom Amerikaner Robert B. Kaplan gegründete Disziplin kontrastive Rhetorik. Sie geht von dem sprachrelativistischen Gedanken aus, wonach nicht-muttersprachige Schreiber oft unüberzeugende Texte produzieren, weil ihre eigene Schreibkultur andere rhetorische Werte hat als die zielsprachige Schreibkultur. Das Problem betrifft besonders Akademiker, die internationale Anerkennung gewinnen möchten. Wegen der dominierenden Stellung des Englischen als Sprache der Wissenschaften wurden in der letzten Zeit mehrere Untersuchungen über Relationen zwischen der angloamerikanischen und anderen Schreibkulturen durchgeführt. Die finnische Sprachforschung hat sich in diesem Bereich u. a. durch die Arbeiten von Ventola und Mauranen (1992), Crismore, Markkanen und Steffensen (1993) und Mauranen (1993ab) profiliert, aber es gibt Mangel an entsprechenden Untersuchungen zwischen Deutsch und Finnisch. Jedoch schreiben zum Beispiel die Germanisten ihre Artikel und Dissertationen immer noch auf Deutsch und deswegen ist eine kontrastive Untersuchung angebracht.

Als spezifisches Untersuchungsobjekt haben wir die Selbstreflexion studentischer Texte gewählt, deren Definierung als Begriff schon einen Anspruch bietet. Es handelt sich um Äußerungen, die sich vorwiegend auf den Text selbst beziehen und damit vom Primärtext, d. h. Sachverhalt, unterschieden werden. In Analogie zur Metasprache ("Sprache über Sprache") wird das Phänomen u. a. Metadiskurs und Metatext genannt. Wir haben uns für die Bezeichnung 'Metatext' entschieden, um die Auffassung von Text als Prozess statt Produkt zu betonen. Nach den meisten Ansichten erfüllt Metatext sowohl

textuelle als auch interpersonale Funktionen im Text. Zu den textuellen Funktionen gehören u. a. die Verdeutlichung der Organisation zwischen Textteilen und die Verständnissicherung, während mit der interpersonalen Funktion die Vermittlung von Einstellungen des Autors zum Sachverhalt und zur Kommunikationssituation gemeint ist. Metatext drückt also eine Bestrebung des Autors aus, die Aufgabe der Leser möglichst leicht zu machen und dadurch die Glaubwürdigkeit der Information zu verbessern, was wiederum als ein rhetorisches Ziel betrachtet wird.

Der vorliegende Text gliedert sich in zwei funktional unterschiedliche Teilen. Die Hauptkapitel 2, 3, und 4 stellen theoretische Überlegungen zum Metatext als Bestandteil vom wissenschaftlichen Schreiben dar. In den Hauptkapiteln 5 und 6 wird eine deskriptive Analyse von metatextuellen Elementen in germanistischen Proseminararbeiten durchgeführt. Zum Schluss werden die wichtigsten Ideen und Ergebnisse in einer Zusammenfassung gesammelt.

Unser Untersuchungskorpus besteht aus zehn Proseminararbeiten, die im Frühjahrssemester 1999 am germanistischen Institut der Universität Jyväskylä geschrieben worden sind. Deswegen ist es erforderlich, den theoretischen Teil mit einer Erläuterung von Schreibgewohnheiten der GermanistikstudentInnen im Kapitel 2 zu beginnen. Es wird festgestellt, dass die Proseminararbeit für die meisten StudentInnen das erste längere Referat auf Deutsch und außerdem Übung für die Wissenschaftssprache ist. Die Form der Arbeiten ist festgelegt, aber der Inhalt und der Stil variieren erheblich je nach dem Thema und der Seminargruppe. Von den hier zu untersuchenden Arbeiten wurden sechs in der linguistischen und vier in der literarischen Proseminargruppe geschrieben. Im Kapitel 3 werden die begriffliche Entwicklung von Metatext in Hinsicht auf verschiedene linguistische Meta-Begriffe sowie verschiedene moderne Auffassungen zu seiner Definition zusammengefasst. Wichtige Literaturquellen in dieser Darstellung sind u. a. vande Kopple und Shoemaker (1988), Crismore (1989), Luukka (1992), Tiittula (1993), Mauranen (1993ab) und Telenius (1994). Das Kapitel 4 geht schließlich auf den rhetorischen Charakter von Metatext ein. Die Darstellung gründet sich zum größten Teil auf Untersuchungen der kontrastiven Rhetorik, nach denen die Bewertung der metatextuellen Schreibstrategie sich von Kultur zu Kultur verändert. Die meisten

Ergebnisse zeigen, dass sowohl die finnische als auch die deutsche Schreibkultur sich eher negativ zum Metatext verhalten, obwohl in beiden heutzutage eine gewisse Wirkung vom angloamerikanischen, leserfreundlichen Stil zu spüren ist.

Unserer Analyse liegt eine Klassifikation zugrunde, die wir in Rücksicht auf die Proseminararbeit als Genre verfasst haben. Um das Material zu begrenzen, konzentrieren wir uns vor allem auf die textuellen Funktionen, die jedoch häufig auch zur Interaktionalität dienen. Der rein interpersonale Metatext wird also ausgeschlossen. Unser System umfasst vier Hauptklassen von Metatext, die sich nach funktionalen Kriterien in mehrere Untertypen gliedern: (1) Bezug auf den ganzen Text, (2) Bezug auf Textteile, (3) Dekodierung und (4) Quellenangaben. Als Vorbilder für diese Betrachtungsweise haben wir die Metatextklassifikationen von Enkvist (1975), Lautamatti (1978), Williams (1981, zit. nach 1989), vande Kopple (mit Shoemaker 1988; 1989), Crismore und Farnsworth (1990), Crismore, Markkanen und Steffensen (1993), Mauranen (1993ab) und Telenius (1994) benutzt. Alle einzelnen Metatexttypen werden im Kapitel 5 anhand von authentischen Belegen aus dem Korpus verdeutlicht und diskutiert. Die Betrachtung konzentriert sich zum Beispiel auf die Syntax, Wortwahl und Strukturen der metatextuellen Äußerungen und reflektiert die Bedeutung von diesen sowohl unter Leser- als auch Schreiberaspekt. Wegen der gegenseitigen Verschiedenheit ist es auch erforderlich, die einzelnen Proseminararbeiten miteinander einigermaßen zu vergleichen. Die Analyse wird im Kapitel 6 mit der Betrachtung einiger Elemente vertieft, die als Werkzeuge in den metatextuellen Äußerungen dienen. Interessantes Untersuchungsmaterial bieten die verbalen Konstruktionen, Textbezeichnungen, Zeitformen und die Persönlichkeit oder Unpersönlichkeit der benutzten Konstruktionen.

2. GERMANISTISCHES SCHREIBEN

Um einen Gesamteindruck über den Hintergrund der vorliegenden Untersuchung zu vermitteln, werden wir in diesem Kapitel das Schreiben in den Wissenschaften diskutieren. Zunächst geben wir eine Übersicht über interessante Themen, die in der letzten Zeit im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Schreiben hervorgekommen sind. Besonders konzentrieren wir uns auf den rhetorischen Charakter des wissenschaftlichen Textes, weil unser spezifisches Untersuchungsobjekt, Metatext, weitgehend als ein Mittel zur Erreichung gerade rhetorischer Ziele betrachtet wird. Zweitens erläutern wir die Lage der deutschsprachigen Schreibübung im Germanistikstudium an der Universität Jyväskylä und zum Schluss stellen wir unser Untersuchungsmaterial, die Proseminararbeit, als Texttyp dar.

2.1 Zum wissenschaftlichen Schreiben

Die dieser Untersuchung zugrunde liegenden studentischen Seminararbeiten vertreten zwei verschiedene Sorten von Fachtexten: einige sind linguistische und andere literaturwissenschaftliche Fachtexte. Der thematische Unterschied führt zu textuellen Unterschieden, aber wir konzentrieren uns hier auf interessante Faktoren, die den beiden Gruppen gemeinsam sind. Erstens vertreten die zu untersuchenden Texte den speziellen Texttyp 'Proseminararbeit' (dazu mehr im Kapitel 2.3) und erfüllen somit die von Ronald Kresta (1992, 240) genannte Funktion: sie werden institutionell - an der Universität - für den Erwerb einer Qualifikation verlangt. Zweitens sind sie von finnischsprachigen Studentinnen auf Deutsch geschrieben, sie müssen also fremdwirkende Elemente enthalten, die in einem muttersprachlichen Text nicht vorkommen. Drittens sind sie wissenschaftliche Texte von anfangenden Germanisten. Nicht alle von ihnen werden nach dem Studium wissenschaftliche Texte schreiben und veröffentlichen, aber im Laufe des Studiums muss sich jeder damit einigermaßen vertraut machen.

Wir können das Phänomen 'wissenschaftliches Schreiben' nicht lange studieren, ohne dem Begriff 'Rhetorik' zu begegnen. Seit der Antike gehörte Rhetorik als sprachliches und rednerisches Vermögen selbstverständlich mit guter Bildung zusammen. Obwohl sie eine selbstständige akademische Disziplin war, war sie vor allem ein Mittel zur Verbreitung der bei anderen Wissenschaften gewonnenen Einsichten - mit Worten von Uwe Neumann (1997, 160) ein "Vermittler zwischen Bildungstendenzen". Als Folge der Aufklärung (im 16. und 17. Jahrhundert) verlor sie aber an Bedeutung in der Wissenschaft, weil man zur Idee der Transparenz der Wissenschaftssprache kam. Nach diesem Prinzip sollte die Sprache die unmittelbare Mitteilung von Fakten möglichst wenig stören, ein unauffälliger Stil war ideal. Folglich bekam Rhetorik eine schlechte Konnotation als überflüssige, leere Worte, die den Sachverhalt verdrehen konnten. Diese Auseinandersetzung produzierte Normen, die in der Wissenschaftssprache immer noch weitgehend gelten, beispielsweise die Unpersönlichkeit und Bescheidenheit über die autoriale Person, die dominierende Position von Präsens, der reichliche Gebrauch von semantisch schwachen Verben, wie Kopula- und Hilfsverben, der Mangel an Metaphern und anderen figurativen Mitteln, sowie die Entstehung von konventionalisierten Textmustern. (vgl. Neumann 1997, 160f; Kretzenbacher 1995, 18-34.)

In letzter Zeit ist in der Linguistik jedoch zunehmendes Interesse an Rhetorik zu sehen. Mehrere Sprachforscher wollen die Wissenschaftskreise auf die Bedeutung des rhetorischen Könnens aufmerksam machen. Man betont, dass wissenschaftlicher Text immer auch rhetorisch ist, "weil Wissenschaft Überzeugung, möglichst objektive Gewissheiten hervorbringen und verbreiten möchte ..." (Neumann 1997, 163). Die Behauptung beruht auf einer, ursprünglich aristotelischen, Ansicht, nach der die Funktion der Rhetorik die überzeugende und Vertrauen einflößende sei (vgl. Connor 1996, 64f; Mauranen 1993b, 30; Neumann 1997, 159f; Kretzenbacher 1995, 34f). Doch zum Beispiel Lindroth (1997, 172) versteht unter Rhetorik vielmehr "Parteiinteresse, wirkungsbezogene Argumentation und ästhetische, auf das Wohlgefallen des Lesers zielende Formulierungskunst", welche nicht zur auf Objektivität abzielenden Wissenschaft gehören. Wir akzeptieren hier jedoch die erstgenannte Definition als eine moderne Auffassung der Rhetorik. Somit vertreten wir die Meinung von Mauranen (1993b, 35f), nach der die akademischen Texte über Entdeckungen und theoretische

Folgerungen sowohl informieren als auch überzeugen wollen. Laut Mauranen sind besonders die Einleitungen und Diskussionsteile rhetorisch, da diese das Untersuchungsthema und -ergebnisse berechtigen sollen. Ohne Rhetorik hätten wir lauter Beschreibungen von Material, Methoden und Ergebnissen. Der eigentliche Grund für diese hervorgehobene Diskussion liegt in der Sorge über die Qualität der wissenschaftlichen Rhetorik: es gibt gute und schlechte Rhetorik. Weil die rhetorische Kunst nicht mehr trainiert wird, leiden die Wissenschaftler unter Mangel an Glaubwürdigkeit. Besonders ernste Probleme haben diejenige, die in Fremdsprachen schreiben. Nach Mauranen (1993b, 1f) haben sie Schwierigkeiten, (1) weil sie wegen ungenügender Beherrschung von Wortschatz, Grammatik und Textstruktur die Ressourcen der Zielsprache nicht ausnützen können und (2) weil sie eine überzeugende Rhetorik anders verstehen als die Vertreter der Zielkultur oder sich solcher Unterschiede gar nicht bewusst sind. Diese Problematik wird näher im Kapitel 4 zusammen mit dem Metatext als ein rhetorisches Mittel untersucht.

Zum Schluss betrachten wir kurz die Position des Deutschen als Sprache der Wissenschaft. Wie bekannt, wird seit hundert Jahren mehr und mehr auf Englisch geschrieben. Wissenschaftler aus kleinen Sprachgebieten, wie Finnland, können nicht in ihrer Muttersprache schreiben, falls sie internationale Aufmerksamkeit erwecken wollen. Logischerweise wählen sie das Englische, weil es heutzutage die *lingua franca* der Wissenschaften ist. Nach Weinrich (1995, 10) scheint in Deutschland die Wahl zwischen Deutsch und Englisch einigermaßen von der Disziplin abhängig zu sein. Während die Naturwissenschaftler schon längst am Englischen festhalten, und die Psychologen und Linguisten zwischen den beiden schwanken, scheinen Historiker und Philosophen immer noch vorwiegend auf Deutsch zu schreiben. Als erstaunliche Kuriosität erwähnt Wunderlich jedoch, dass die Fremdsprachenphilologen in Deutschland häufiger als in anderen Ländern in der Muttersprache schreiben. In Finnland wählen sie normalerweise selbstverständlich die betreffende Fremdsprache. Im Folgenden erklären wir, wie die GermanistikstudentInnen in Jyväskylä ihre Fähigkeiten im deutschsprachigen Schreiben entwickeln.

2.2 Schreiben am germanistischen Institut der Universität Jyväskylä

Ein Blick auf das Programm des germanistischen Instituts der Universität Jyväskylä scheint uns zweckmäßig, um einen Eindruck über die Schreibgewohnheiten der StudentInnen zu vermitteln: wieviel und was sollen sie im Laufe ihrer Studien auf Deutsch schreiben? Es ist natürlich nicht zu vergessen, dass die Hintergründe der StudentInnen erheblich variieren können, je nachdem was für Studien und Erfahrungen über die deutsche Sprache sie schon beim Eintritt an die Universität hinter sich haben. Prinzipiell müssen wir aber annehmen, dass Germanistik normalerweise ihre erste akademische Prüfung ist und dass sie geringe Kenntnisse über das wissenschaftliche Schreiben haben. In der Praxis haben vor dem Studienanfang nur Wenige selbst wissenschaftliche Texte produziert - nicht einmal in ihrer Muttersprache. Eine Ausnahme bilden die Nebenfächler, die in ihrem Hauptfach wahrscheinlich schon längere wissenschaftliche Texte geschrieben haben und mit den Konventionen des jeweiligen Fachs und der jeweiligen Sprache einigermaßen vertraut sind. Unsere Informationen begründen sich auf das Kursprogramm von 1998-2000 (Herbstsemester 1998 - Frühjahrssemester 2000). Darüber hinaus ergänzen wir unsere persönlichen Erfahrungen als GermanistikstudentInnen in den Jahren 1995-2000.

Zuerst muss festgestellt werden, dass das germanistische Institut in Jyväskylä keinen Kurs anbietet, dessen Ziel ist, vor allem die wissenschaftlichen und fachbezogenen Schreibkonventionen in der deutschen Sprache zu übermitteln. Am nächsten ist der obligatorische Kurs der finnischen Sprache *viestintäseminaari*, wo die StudentInnen ein Referat zum germanistischen Thema auf Finnisch schreiben. Dabei werden die Methoden der wissenschaftlichen Untersuchung und die Form des Referats geübt; besonders werden zum Beispiel Referierungs- und Zitierungstechnik, Literaturangaben, Textgliederung, Stil und das Aussehen berücksichtigt. Den GermanistInnen werden parallel mit der finnischen Terminologie und Konventionen die deutschen Entsprechungen beigebracht. Diesen Kurs müssen die GermanistikstudentInnen absolvieren, bevor sie an deutschsprachigen Seminarkursen teilnehmen können; bei vielen heißt das im dritten Semester. Die Universität Jyväskylä veröffentlicht ein finnischsprachiges Manual (Nurmi 1996), dessen Beschaffung den StudentInnen in dieser Phase empfohlen wird. Das Manual ist besonders

für *viestintäseminaari* hergestellt und wird von StudentInnen verschiedener Philologien und der Literatur gebraucht. Es enthält allgemeine Anweisungen u. a. für das Tippen, den Aufbau der Arbeit, die Titelformulierung, Referierung und Zitierung, Abkürzung, Objektivität der Sprache, Benutzung von Abbildungen und Tabellen, Hinweistechnik und Fußnoten. (Nurmi 1996.) Wie gesagt, das Manual betrifft jedoch nur das Schreiben im Finnischen. Ein eigenes Manual fürs Schreiben der studentischen Arbeiten auf Deutsch hat das germanistische Institut in Jyväskylä nicht.

Die Germanistikstudien gliedern sich in drei Phasen: Grund-, Fach- und Tiefenstudium. Die Hauptfächler absolvieren das Grundstudium normalerweise im ersten Studienjahr und das Fachstudium im zweiten und dritten Studienjahr. Im dritten Jahr beginnt man oft schon mit dem Tiefenstudium. Im Grundstudium werden nur kurze Texte auf Deutsch geschrieben: Aufsätze und Übersetzungen zu allgemeinen Themen. Darüber hinaus gehört fast zu jedem einzelnen Kurs eine schriftliche Prüfung oder schriftliche Hausarbeiten zu spezifischen Themen. Für das Fachstudium gilt prinzipiell dasselbe wie für das Grundstudium, aber die zu absolvierenden Kurse sind mehr und zwischen ihnen gibt es auch mehr Wahlfreiheit. Somit haben die StudentInnen Einfluss auf ihre Schreibübung: sie können Kurse mit schriftlichen Hausarbeiten bevorzugen oder meiden. Im Laufe des Fachstudiums beginnt man auch mit längeren deutschsprachigen Referaten: man schreibt obligatorisch eine sogenannte Proseminararbeit zu einem wissenschaftlichen Thema. Einer näheren Erläuterung der Proseminararbeit haben wir das nächste Kapitel (2.3) im Ganzen gewidmet. Auch im Tiefenstudium wählt man unter einer Reihe von Kursen, und genau wie vorher, schreibt man Prüfungen und Hausarbeiten zur theoretischen und angewandten Linguistik, sowie zur Literaturwissenschaft, Kultur und Landeskunde. Die Form dieser Texte variiert nach den jeweiligen Anforderungen. Die fakultativen Kurse bieten auch Textlinguistik und Diskursanalyse an; sie können aber nicht jedes Jahr veranstaltet werden und StudentInnen in der Proseminarphase nehmen auf jeden Fall an diesen vertiefenden Kursen nur selten teil. Die Hauptfächler schreiben obligatorisch eine Pro Gradu -Seminararbeit. Sie ist sonst ähnlich wie die Proseminararbeit, aber umfangreicher und spezifischer. Oft erweitern die StudentInnen diese Arbeit später, um daraus ihre Pro Gradu -Arbeit (Examensarbeit) zu schreiben. Sie werden vom Institut ermutigt, ein passendes Thema für die Pro Gradu -Arbeit schon früh

im Laufe des Studiums zu finden; jedoch schreiben viele die Pro Gradu vorbereitenden Seminararbeiten zu einem unterschiedlichen Thema als die endgültige Pro Gradu -Arbeit. Die Nebenfächler schreiben normalerweise keine Pro Gradu -Arbeit in der Germanistik und deswegen wird von ihnen statt der Pro Gradu -Seminararbeit ein kleineres Referat, das sogenannte Laudaturseminar gefordert. Unter StudentInnen ist es heutzutage beliebt, die Referate paarweise zu schreiben und das wird in den meisten Fällen auch gestattet.

2.3 Proseminararbeit

Als Korpus unserer Metatextuntersuchung haben wir zehn Proseminararbeiten vom Frühjahr 1999, und deshalb wollen wir die allgemeine Form und Bedeutung des Proseminars erklären, so wie es am germanistischen Institut der Universität Jyväskylä verstanden wird. Die Erklärung stützt sich zum größten Teil auf das Programm des germanistischen Instituts (In: Humanistischen tiedekunnan opinto-opas 1998-2000), auf Gespräche mit den für die zu analysierenden Texte verantwortlichen LektorInnen, Marianne Reukauf und Rolf Wilfinger, und schließlich auf unsere eigenen Erfahrungen vom Frühjahrssemester 1997.

Es geht um ein Referat von ungefähr 10-30 Seiten. Wie im vorigen Kapitel gesagt, ist es im Prinzip der erste längere Text, den die StudentInnen auf Deutsch schreiben. Die Proseminararbeit wird obligatorisch sowohl von den Nebenfächlern als auch von den Hauptfächlern verlangt. Die Letztgenannten schreiben sie oft (aber nicht unbedingt) im vierten Semester. Eine allgemeine Tatsache ist, dass das Proseminar Übung für die Pro Gradu -Arbeit ist, und zwar vorwiegend formale Übung ohne größere inhaltliche Ambitionen. Gewöhnlich sollten die Möglichkeiten einer Seminararbeit jedoch für das Folgende reichen: (1) Erläuterung von Forschungslage, Arbeitshypothese, Materialauswahl und Begriffsbildung, (2) Durchführung der Untersuchung mit Erprobung der Hypothese und Erklärung der Ergebnisse an exemplarisch eingearbeiteten Belegen, (3) Zusammenfassung der gewonnenen Ergebnisse und Bestimmung ihrer Stellenwert für die Forschungslage (Poenicke 1988, 97). Das Thema ist linguistisch, literaturwissenschaftlich oder die deutschsprachige Kultur betreffend. Normalerweise bilden die linguistischen

Arbeiten eine Gruppe für sich, während die literarischen und kulturellen Themen zusammen behandelt werden können. Trotz der allgemeinen Prinzipien ist die Themenwahl ziemlich frei. Im Kursprogramm (1998-2000, 77) werden die Kursziele folgenderweise beschrieben (unsere Übersetzung aus dem Finnischen):

Das linguistische Proseminar: Mit dem wissenschaftlichen Arbeiten bekanntwerden und eine schriftliche Arbeit über ein begrenztes linguistisches Thema anhand von Fachliteratur schreiben.

Das literarische/kulturelle Proseminar: Eine wissenschaftliche Darstellung über irgendein deutschsprachige Literatur oder Kultur betreffendes Werk, Schriftsteller oder Epoche, und Bekanntwerden mit der Textanalyse, Quellenliteratur usw.

Wie wir sehen, die Beschreibungen der beiden Kurse sind nicht identisch. Außerdem hängt die letztendliche Verwirklichung viel von den LektorInnen ab. Sie können verschiedene Kriterien in der Beurteilung hervorheben, was eine große Rolle für die Arbeitsmethoden der StudentInnen spielt. Die Proseminararbeit wird nämlich vor allem für den Beurteiler geschrieben, obwohl sie auch von den anderen KursteilnehmerInnen gelesen und diskutiert wird.

Die Form der Referate ist fest. Obligatorische Textteile sind: Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Einleitung, Behandlung, Schlußbetrachtung, Literaturverzeichnis und manchmal Anhang. Ein Resümee wird nicht verlangt. Die bedeutendsten Hilfsmittel, die die StudentInnen in Jyväskylä zur Verfügung haben, scheinen das schon erwähnte Schreibmanual von Nurmi (1996) und die mündlichen Anweisungen der LektorInnen zu sein. Da der größte Teil der StudentInnen die Proseminararbeit direkt nach der finnischen Seminararbeit (*viestintäseminaari*) schreiben, haben sie das Gelernte frisch in Erinnerung. Dies scheint der hauptsächliche Grund dafür zu sein, warum am Anfang des Kurses relativ wenig textuelle Instruktion verteilt wird. Außerdem wird die Übungsart der Proseminararbeit dadurch betont, dass die einzelnen Textgestaltung betreffenden Probleme im Laufe der Arbeit oder erst in der Schlussbeurteilung behandelt werden. Was den Metatext betrifft, kommt er als Begriff kaum vor, obwohl metatextuelle Elemente in Einzelfällen diskutiert werden.

Um den Texttyp der Proseminararbeit zu erkennen, wenden wir Ruth Eßers (1997, 41f) Beschreibung der "studentischen wissenschaftlichen Arbeit" an. Demnach sind die drei wichtigsten auf den Texttyp wirkenden Faktoren Autor, Zweck und Leser. StudentInnen als Autoren sind laut Eßer "noch-nicht-SpezialistInnen". Sie schreiben das Referat für das Studium, das heißt, um den Seminarschein zu erhalten. Der hauptsächliche Leser in Deutschland ist die DozentIn (in Finnland oft die LektorIn), die über den Sachverhalt gewöhnlich besser informiert ist als der Schreiber. Die Situation ist künstlich: Der Schreiber muss sich irgendeinen Leser vorstellen, der alles das nicht weiß, was er selbst weiß. Jedoch muss er gleichzeitig berücksichtigen, dass er nicht nur das Thema darstellt, sondern auch sich selbst: er soll die Erwartungen der DozentIn erfüllen. Folglich schildert Eßer den Texttyp äußerlich als Wissenschaftstext, der jedoch wegen des Ausbildungsziels in einer besonderen Situation produziert wird. Von den anderen wissenschaftlichen Texten unterscheiden sich die studentischen Texte noch dadurch, dass sie normalerweise unveröffentlicht bleiben. Im Fall von Proseminararbeit können wir diese Definition etwas präzisieren; sie hat nicht nur die DozentIn oder LektorIn als Publikum. Eine der anderen StudentInnen opponiert nämlich die Arbeit in Rücksicht auf das Aussehen, Sprache und Inhalt, und die ganze Teilnehmergruppe (ungefähr 10-15 Personen) liest und kommentiert sie in der Regel. Somit kann der Schreiber seinen Text durch andere "noch-nicht-SpezialistInnen" testen, was die Situation weniger künstlich macht.

3. DEFINIERUNG VON METATEXT

Dieses Kapitel versucht die gesamte Theorie von Metatext zusammenfassend darzustellen. Wir gehen von der Definierung des Textes aus und setzen danach mit der Betrachtung von verschiedenen Meta-Begriffen fort. Wir werden einen historischen Überblick über die wissenschaftlichen und alltäglichen Auffassungen von einer sich in der Sprache manifestierenden Metaebene geben. Drittens analysieren wir den Begriff 'Metatext' aus vier verschiedenen Gesichtspunkten, welche die Funktion, die Unterscheidung zwischen Primär- und Metaebene, der Referenzbereich und die äußerliche Form sind. Zum Schluss stellen wir einige bekannte Klassifikationen von in geschriebenen Texten erscheinenden Metatexttypen dar.

3.1 Text

Wir definieren zuerst den zweiten Teil des Begriffs 'Metatext', nämlich den 'Text'. Damit wollen wir uns klarmachen, was für Kommunikationseinheiten Metatext enthalten können, das heißt auch, wofür haben wir Metatext. Danach betrachten wir den Text im Vergleich mit 'Diskurs', da in der Textlinguistik sehr häufig mit 'Metadiskurs' auf das hier Metatext genannte Phänomen hingedeutet wird (z. B. Crismore 1989; Crismore und Farnsworth 1990; Luukka 1992; Crismore et al. 1993; Mauranen 1993ab; Tiittula 1993).

Die Linguistik betrachtet den Text hauptsächlich aus zwei verschiedenen Gesichtspunkten. Der Strukturalismus und die generative Transformationsgrammatik sehen ihn als eine kohärente Folge von Sätzen. Unter 'kohärent' wird kurz gesagt "inhaltlich zusammenhängend" verstanden. Die kommunikationsorientierte Textlinguistik dagegen spricht über eine sprachliche Handlung in einer Kommunikationssituation, mit der man kommunikative Beziehung zwischen Sprecher und Hörer herstellen will. (Eßer 1997, 20.) In diesen Auffassungen ist zu sehen, dass einige mit 'Text' vor allem geschriebene Einheiten intendieren, während andere keinen Unterschied zwischen geschriebenen und gesprochenen Texten machen. Die letztere Ansicht scheint heutzutage mehr Unterstützung zu gewinnen; zum Beispiel Coseriu (1981, 7) hält "(A)lles was Redeakt oder Gefüge von zusammenhängenden Redeakten ist ..., ob es sich nun um eine Begrüßungsform wie *Guten Tag* oder um die *Divina Commedia* handelt" für einen Text. Er setzt auch keine Grenzen dafür wie kurz oder lang ein Text sein soll. Weinrich (1976, 11) erklärt die letzte Frage folgendermaßen: "Der Begriff *Text* besagt, daß die Analyse ihren Anfang bei der größten, durch auffällige Unterbrechungen der Kommunikation abgegrenzten Einheit nimmt, dem Text-in-der-Situation. ... Kleinere Einheiten werden durch Segmentierung gewonnen." Aus diesen Bemerkungen können wir die Folgerung ziehen, dass für die Länge eines Textes nur die Grenzen der Kohärenz entscheidend sind. Wenn die inhaltliche Kontinuität aufhört, ist der Text zu Ende und beginnt ein neuer Text.

Für den Diskurs können wir in der Literatur sehr ähnliche Definierungen wie für den Text finden. Schiffrin (1995, 23-43) fasst drei Annäherungen an Diskurs zusammen: Unter dem formalistischen Aspekt ist der Diskurs die nächste größere Einheit nach dem Satz. Eine Art Gegenpol bilden die Funktionalisten, die den Diskurs als Sprachgebrauch zur Erreichung bestimmter Ziele betrachten. Schiffrin verdeutlicht den Unterschied zwischen den beiden, indem sie sagt, die Formalisten konzentrieren sich auf den Text oder die Sprache, und die Funktionalisten auf den Kontext. Sie selbst vertritt eine Synthese, nach dem der Diskurs aus Äußerungen (*utterances*) besteht. Unter Äußerung versteht sie Einheiten der sprachlichen Produktion - mündlich oder schriftlich - die angeboren kontextualisiert sind. Eine ähnliche Auffassung finden wir zum Beispiel bei Wunderlich (1978, 120): "Ich will einen *Diskurs* als Abfolge von *Äußerungsakten* verstehen. Mit jedem Äußerungsakt wird normalerweise ein *Sprechakt* einer bestimmten Sorte ausgeführt (realisiert)" Wunderlich scheint dabei jedoch vorwiegend gesprochene Akte zu betrachten. Die folgende Definition von Techtmeier (1984, 50) zur deutschen Alternative für Diskurs, das Gespräch, schließt die geschriebene Sprache endgültig aus: "*Das Gespräch ist das grundlegende Kommunikationsereignis der direkten Kommunikation, durch das die Partner verbal, mit Hilfe des Sprecherrollenwechsels, unter konkreten sozial-historischen Bedingungen, bestimmte Tätigkeitsziele realisieren.*" Gespräch und Diskurs können also nicht ohne weiteres semantisch für äquivalent gehalten werden, obwohl man im Deutschen manchmal die Diskursanalyse durch Gesprächsanalyse ersetzt.

Es gibt verschiedene Meinungen zum Unterschied zwischen Text und Diskurs. Erstens wird mit dem 'Text' oft geschriebene und mit 'Diskurs' gesprochene Sprache intendiert. Zweitens wird vom Diskurs Interaktivität erwartet, während der Text eher monologisch verstanden wird. Drittens kann der Text auch sehr kurz sein (vgl. Coseriu: "Guten Tag"), aber vom Diskurs wird eine gewisse Länge verlangt. Außerdem verbindet man oft mit Diskurs einen situationalen Kontext, während der Text ohne Kontext erscheint. Trotz dieser oder jener Tendenzen, scheint die Wahl des angewandten Terminus durch kleine Betonungsunterschiede bestimmt zu sein. Connor bemerkt, dass man heutzutage den Text eher als Produzierungs- und Verständigungsprozess als eine fertige Abfolge von Sätzen betrachtet, wodurch er sich begrifflich dem Diskurs nähert. (vgl. Connor 1996, 19; Stubbs 1984, 9.) Für diese Untersuchung haben wir den Terminus 'Metatext' gewählt, weil wir

unser geschriebenes Material selbstverständlich 'Texte' nennen und folglich die Ganzheit mit dem Terminus 'Metadiskurs' nicht komplizieren wollen. Die Grenzen unserer Texte sind klar und wir untersuchen Elemente, die sich eindeutig auf den jeweiligen Text beziehen, in dem sie sind. Wir erkennen aber, dass Diskurs begrifflich unbegrenztere Einheiten der Sprache enthält als Text und dass Metatext nicht in der Form von ganzen Texten vorkommen kann. Vermutlich ist der Terminus 'Metadiskurs' auch durch die genannte Anforderung von diskursiver Interaktivität begründet, berücksichtigt, dass Metatext nach vielen Ansichten einen Dialog zwischen Autor und Leser zu bilden scheint. Trotz dieser und anderer Einwendungen wollen wir den Text hier als Prozess ansehen, und folglich den Metatext als ein Hilfsmittel in diesem Prozess. Deswegen sehen wir keinen Grund, die Metaebene von der Form her anders zu betrachten als den restlichen Text.

3.2 Entwicklung der linguistischen Meta-Begriffe

Zunächst konzentrieren wir uns auf die Bedeutung von 'Meta-' als ersten Teil in verschiedenen wissenschaftlichen Komposita. Wir beginnen mit einer kurzen etymologischen Erläuterung des aus dem Griechischen stammenden Worts *meta* und gehen danach zur Geschichte der Begriffe 'Metasprache', 'Metakommunikation' und 'Metatext' über. Die Darstellung fängt im Mittelalter an, geht weiter durch die formalen Logik vor hundert Jahren und endet mit den gesprächsanalytischen und textlinguistischen Auffassungen von heute.

3.2.1 Zum Präfix 'Meta-'

Das linguistische Phänomen, das wir zu definieren versuchen, produziert eine Reihe von Begriffen, die mit dem ursprünglich griechischen Wort *meta* beginnen. Deswegen werden wir uns erstmal über die Bedeutung von *meta* informieren. Das Wort kommt oft als Präfix in der wissenschaftlichen Terminologie vor. U. a. 'Metamathematik, Metamorphose, Metapher, Metaphysik, Metathese, Methode' sind Termini der Naturwissenschaften, der Linguistik, der Philosophie und auch interdisziplinär verwendete Wörter.

Im Deutschen hat das Präfix 'Meta-' mehrere Bedeutungsinhalte: dass etwas "sich auf einer höheren Stufe oder Ebene befindet", "darüber geordnet ist" oder "hinter etwas steht" (Duden 1996, sv *Meta-*). Deswegen lässt es sich besser im Kontext interpretieren. Zum Beispiel die 'Metamathematik' analysiert die Gesamtheit der mathematischen Theorien. Im Allgemeinen hat jede Wissenschaft neben sich eine Meta-Wissenschaft, die sich mit den Beschreibungsmethoden der Erstgenannten auseinandersetzt. Das ursprüngliche Modell dieserlei Begriffsbildung stammt von 'Metaphysik', die jedoch keine Theorie über Theorien der Physik bildet, sondern eine von Aristoteles begründete philosophische Disziplin ist. Der Name erklärt sich durch den Titel der philosophischen Schriften von Aristoteles, die in seinen Ausgaben normalerweise hinter den naturwissenschaftlichen Texten angeordnet waren. Die nachkommenden Generationen haben die Benennung anders verstanden: sie betrachten die Metaphysik als eine Wissenschaft, die über der Physik und gleichzeitig den anderen Wissenschaften steht, weil sie u. a. die Voraussetzungen ihrer Tätigkeiten diskutiert. (Weinrich 1976, 90; Byrne 1987, sv *met(a), meth.*) Die Linguistik interessiert sich einigermaßen für allerlei Meta-Wissenschaften, weil die Sprache der jeweiligen Wissenschaft für diese ein wesentliches Untersuchungsobjekt bildet, oder bilden soll. Kruse (1997, 149) drückt die letzte Behauptung wie folgt aus: "Eine Auseinandersetzung mit Wissenschaftssprache gehört ... zu den wichtigsten interdisziplinären Projekten jeder Meta-Wissenschaft."

Verknüpft mit sprachwissenschaftlichen Termini deutet das Präfix 'Meta-' auf zweierlei Betrachtungsebenen hin. Zunächst gibt es die Metalinguistik, in der Metasprache als Mittel der wissenschaftlichen Diskussion über die Sprache gilt. Zweitens haben wir das sogenannte alltägliche oder umgangssprachliche "Meta", mit dem der reflexive Sprachgebrauch der Menschen in gewöhnlichen Kommunikationssituationen gemeint ist. (Tiittula 1993, 46.) Unter Metasprache verstehen wir "Sprache über Sprache". Ursprünglich war der Begriff nur zum wissenschaftlichen Gebrauch reserviert, das heißt, man versuchte genügend Metasprachen für die Beschreibung natürlicher und künstlicher Sprachen zu konstruieren. Später wurde ihr aber auch eine alltäglichere Bedeutung zugesprochen: Sprache beschreibt sich selbst. Während die erstere Auffassung die beschriebene Objektsprache und die beschreibende Metasprache als zwei getrennte Variablen ansehen, betont die letztere Auffassung die Fähigkeit der natürlichen Sprache

zur Selbstreflexion, wo sie selbst Objekt und Meta ist. Der Begriff 'Metatext' ist ein Produkt der letztgenannten Denkweise. In ihm nehmen wir als Ausgangspunkt den Text statt der Sprache im Allgemeinen. Auf den nächsten Seiten wird die Entwicklung der genannten Traditionen erläutert.

3.2.2 Zur Geschichte der wissenschaftlichen Metasprache

Die Erkennung von sich auf Zeichen beziehenden Zeichen, gegenüber anderen Zeichen, deren Gegenstand in der außersprachlichen Welt ist, hat lange, schon vor unserer Zeit begonnene Traditionen. Die moderne Auffassung beruht auf Wilhelm von Sherwoods (auch Shyreswood, gest. 1249) Unterscheidung von *suppositio materialis* und *suppositio formalis*. Unter *suppositiones* werden die vielfältigen Meinungen eines Worts in verschiedenen Texten gegenüber seiner allgemeinen Grundbedeutung (*significatio*) verstanden. Mit der formalen Supposition meint von Sherwood, dass das Wort sich auf irgendein Objekt bezieht, während es in der materiellen Supposition sich selbst bezeichnet. Ein Problem dieser Unterscheidung ist, dass die beiden Suppositionen sich materiell überschneiden bei Wörtern, die Wortklassen bezeichnen. (vgl. Ulrich 1997, 313; Rey-Debove 1986, 5; Weinrich 1976, 92.) So führt Ulrich (1997, 313) zum Beispiel den folgenden Satz ein: "Nomen ist Nomen". Das erste 'Nomen' steht in seiner materiellen Supposition, während das letzte 'Nomen' in der formalen Supposition die Klasse von Nomina als Objekt bezeichnet.

Am Anfang des 20. Jahrhunderts beschäftigte sich der logische Positivismus mit dem Begriff und von hier aus wurde er später in die Linguistik übernommen. Das Ziel der Logiker war eine für alle Wissenschaften gemeinsame Metasprache. Sie untersuchten vor allem formalisierte Sprachen, und weil in diesen wörtliche Mittel zur Selbstbeschreibung nicht vorhanden waren, benötigten sie eine zweite Sprache für die Beschreibung. Sie nannten diese die beschriebene Objektsprache und die beschreibende Metasprache. (vgl. Ulrich 1997, 314; Rey-Debove 1986, 6f; Weinrich 1976, 93.) Der polnische Erfinder des Begriffs Metasprache, Alfred Tarski, formuliert das Problem folgenderweise:

Darum müssen wir immer, wenn wir die Sprache einer formalisierten deduktiven Wissenschaft untersuchen, zwischen der Sprache, von der wir sprechen, und der Sprache, in der wir sprechen, sowie auch zwischen der Wissenschaft, die Gegenstand der Betrachtung ist, und der Wissenschaft, in der die Betrachtung angestellt wird, deutlich unterscheiden. Die Namen der Ausdrücke der ersten Sprache und der zwischen ihnen bestehenden Relationen gehören schon zu der zweiten Sprache, der sog. *Metasprache* ... (Tarski 1933, zit. nach 1935, 281f.)

Unter Objektsprache können wir eigentlich zweierlei verstehen: Erstens ist sie das Objekt einer metasprachlichen Beschreibung, wie schon festgestellt wurde. Zweitens ist sie eine Sprache, die sich auf nichtsprachliche Objekte bezieht. Es ergibt sich, dass eine Sprache, deren Objekte sprachlich sind, keine Objektsprache ist, sondern Metasprache heißt. Akzeptiert man diese Voraussetzungen, kann man eine Sprache, deren Objekt Metasprache ist, Metametasprache oder Metasprache der zweiten Stufe nennen. Dies verdeutlicht sich durch die folgende Abbildung (Abb. 1) von Wiegand:

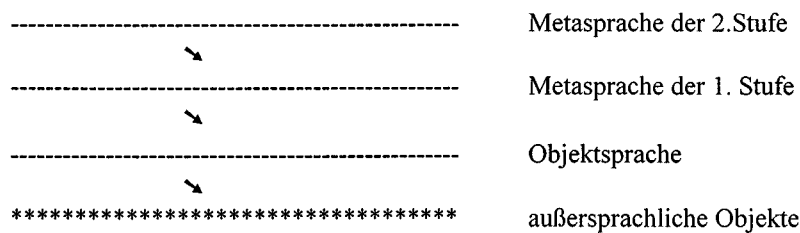


Abb. 1. Die vier sprachlichen Stufen. Der Pfeil steht für 'bezieht sich auf'. (Wiegand 1974, 124.)

Die Trennung zwischen Objekt- und Metasprache war bei den Logikern nicht so stark, wie es hier aussehen mag. Wie Rudolf Carnap 1942 (zit. nach 1968, 4) feststellte, kann jede Sprache als Objektsprache fungieren. Von Metasprache dagegen wird verlangt, dass sie Mittel zum Ausdruck von sprachlichen Eigenschaften enthalten muss. Schließlich können die beiden identisch sein. Darüber hinaus betont Charles W. Morris (1946, zit. nach 1973, 279), es handle sich vorwiegend nicht um zwei Arten von Sprache, sondern lediglich um "eine Relation zwischen zwei Sprachen in einer bestimmten Untersuchung".

In die Linguistik wurden die Begriffe Metasprache und Objektsprache zum ersten Mal von Louis Hjelmslev übernommen. Seiner Meinung nach ist es die Aufgabe der Linguistik, eine Metasprache für die Untersuchung verschiedener Objektsprachen (Hjelmslev:Konnotationssprachen) zu bilden. Außerdem verlangt er "eine

widerspruchsfreie, erschöpfende und einfachst mögliche" Metametasprache (Hjelmslev:Metasemeologie) für die Analyse der Metasprachen. (Hjelmslev 1943, zit. nach 1974, 115, 119.) Eigentlich taucht die Idee von Metasprache schon vor Hjelmslev in der Linguistik auf: Leonard Bloomfield (1933, zit. nach 1984, 148) führt nämlich eine Form ein, die er Hypostase nennt. Damit meint er Erwähnung einer phonetisch normalen Redeform, beispielsweise: "There is always a *but*." oder "the suffix *-ish* in *boyish*". In diesen Beispielen sehen wir schon den Unterschied zwischen wissenschaftlicher (suffix *-ish*) und umgangssprachlicher Metaebene (*but*). Wissenschaftlich gesehen ist Metasprache linguistischer Diskurs über eine Sprache, der zum Beispiel in einem Wörterbuch oder in einer Grammatik vorkommt. Folglich könnte man die Metasprache einfach für die Fachsprache der Linguistik halten. Wegen ihrer umgangssprachlichen Seite ist sie jedoch nicht mit anderen Fachsprachen gleichzusetzen. Mit der umgangssprachlichen Metasprache wird die Reflexivität der natürlichen Sprache gemeint. Hier ist die Metasprache keine selbständige Einheit, sondern vielmehr eine von der Sprache erfüllte Funktion unter vielen anderen. (vgl. Ulrich 1997, 314f; Rey-Debove 1986, 20f; Weinrich 1976, 103; Wiegand 1974, 129f.) Diese funktionale Annäherung an Metasprache wurde u. a. von Roman Jakobson (s. nächstes Kapitel) sowie von M. A. K. Halliday (s. Kapitel 3.3.1) entwickelt.

3.2.3 Zur Geschichte der umgangssprachlichen Metasprache

Etwa zur selben Zeit mit den Logikern beschäftigte sich Roman Jakobson (geb. 1896) mit dem Begriff von Metasprache. Er ging aber dem Phänomen anders nach, indem er es als eine der sechs grundsätzlichen Funktionen der Sprache ansah. Die Funktionen von Jakobson beruhen auf den folgenden Aspekten der Sprache: Kontext, Adressant, Adressat, Kontakt, Mitteilung und Kode. Das Orientieren auf den Kontext heißt Gegenstände bezeichnen und drückt für Jakobson die referentielle Funktion der Sprache aus, die er die erste und wichtigste Aufgabe vieler Mitteilungen findet. Die emotive Funktion konzentriert sich auf die Einstellungen des Adressanten selbst gegenüber dem Gegenstand seiner Rede, während mit der konativen Funktion der Adressat zum Mittelpunkt der Kommunikation wird. Mit Hilfe der phatischen Funktion wird der

Kontakt zwischen Sprecher und Hörer erstellt und kontrolliert, aber die poetische Funktion konzentriert sich auf die Form der Mitteilung selbst. (vgl. Jakobson 1956, zit. nach 1985, 113-116; Holenstein 1975, 159-169, 200.) Über die sechste, metasprachliche Funktion schreibt Jakobson (1985, 117): "Whenever the addresser and/or the addressee need to check up whether they use the same code, speech is focused upon the CODE and thus performs a METALINGUAL ... function." In der Abbildung 2 sehen wir die sechs Funktionen im Verhältnis zu ihren Bezugsobjekten.

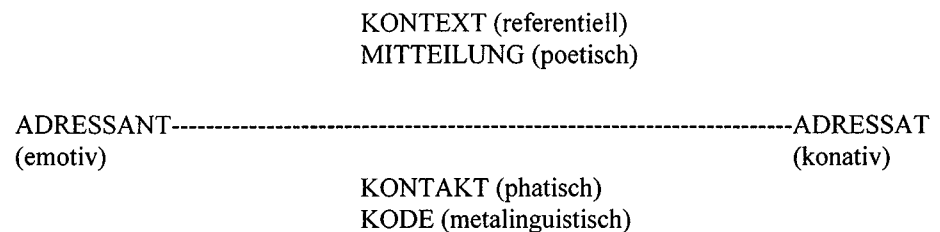


Abb. 2. (Jakobson 1985, 113). Die sechs Funktionen der Sprache im Verhältnis zu ihren Bezugsobjekten.

Für Jakobson ist also der alltägliche Gebrauch von Metasprache bedeutend. Unter dem Kode versteht er die Sprache im Sinne von de Saussures Begriff 'parole'; das heißt, der individuelle, private Gebrauch der Sprache. Jakobson ist aber der Meinung, dass der Kode sowohl dem Hörer als auch dem Sprecher den gleichen Bedeutungsinhalt mitteilen kann, wenn die Kommunikationspartner die gegenseitige Verständigung anhand der Metasprache kontrollieren. (Holenstein 1975, 164-168.) Das geschieht meistens dadurch, dass der eine fragt, ob der andere versteht oder einer von den beiden bekennt, selbst Verständisschwierigkeiten zu haben. Das Einverständnis wird zum Beispiel mit Ersetzung der Mitteilung in anderen Worten erreicht, was Jakobson 'metasprachliche Kommutation' nennt. Als Beispiel dazu schlägt er das folgende Gespräch vor:

"The sophomore was plucked." "But what is *plucked*?" "*Plucked* means the same as flunked." "To be *flunked* is to fail an exam." "And what is *sophomore*?" ... "A *sophomore* is (or means) a *second-year student*." (Jakobson 1985, 117, 119.)

Die Wichtigkeit der metasprachlichen Kommutationen wurde von Jakobson durch Untersuchung der Sprachstörungen bewiesen. Er hat festgestellt, dass die Fähigkeit zu diesen Operationen den Aphasikern völlig fehlt: sie können nicht ein Wort mit einem anderen Wort, das dieselbe Bedeutung hat, substituieren. Da die Metasprache notwendig für das Erlernen der Sprache ist, können die Aphasiker keine neuen Sprachen lernen und müssen sich also auf den Gebrauch des eigenen Idiolekts beschränken. (Jakobson 1985, 125ff.)

Die sprachfunktionale Theorie von Jakobson liegt der Erkennung des Phänomens, das wir Metatext nennen, zugrunde. Seine Nachfolger haben nämlich festgestellt, dass Jakobsons metasprachliche Funktion eigentlich zwei unterschiedliche Dimensionen der Sprache vermischt: Er benutzt die Benennung 'Metasprache', aber bezieht sich damit nicht nur auf "Reden über Sprache", sondern vielmehr auf "Reden über Kommunikation". Nach Techtmeier (1984, 137) versteckt sich hier der grundlegende Unterschied zwischen Metasprache und Metakommunikation, wie die umgangssprachliche Metasprache oft heißt. Im engeren Sinne verstanden, gehören nur Äußerungen, deren Gegenstand die Sprache als Kode ist, zur Metasprache. Metakommunikation dagegen heißt, um Techtmeier zu zitieren, "Redebewertung". Um die Auffassung von Jakobson zu erweitern, schlägt Stubbs (1984, 48f) vor, dass von seinen sechs Funktionen auch die phatische und poetische Funktionen unter Metakommunikation zu ordnen wären, weil die Kontrolle über Bedeutung, Form und Kontakt alle Kommunikation über Merkmale der Kommunikation enthalten. Damit legt er einen Grund dar, die Metasprache als einen Teil der Metakommunikation zu betrachten. Bei der Kategorisierung metatextueller Ausdrücke werden wir sehen, dass dies tatsächlich der Fall ist. Als allgemeine Übersicht für Metakommunikation sei das Folgende zitiert:

... ihre Funktion besteht in der Sicherung oder Wiederherstellung der Übereinstimmung und des gegenseitigen Verstehens, in der Thematisierung von verschiedenen Ebenen der je aktuellen Kommunikation, z. B. der Ebene der gebrauchten Ausdrücke, Wörter und Wendungen, der Meinung des Sprechers und der Erwartung des Hörers, der Existenz von bestimmten Intentionen und Zielen, aber auch von Ebenen, die den Partnern nicht unmittelbar bewußt zu sein brauchen. (Lewandowski 1994, sv *Metakommunikation*.)

Die Definition expliziert die Vielfalt von Bedeutungen, die mit Metakommunikation verknüpft werden. Zusammenfassend können wir sagen, dass der Gegenstand metakommunikativer Rede immer eine Kommunikationssituation - mündlich oder schriftlich - ist, und zwar nach den meisten Ansichten gerade die fortdauernde Kommunikationssituation. Den Begriff Metatext können wir hier nicht so weit verstehen, wie die obige Definition von Metakommunikation, weil es uns um schriftliches, monologisches Material geht. Immerhin können wir sagen, dass die Metakommunikation auch den Metatext umfasst und dass der Letztgenannte seinerseits die Metasprache umfasst (vgl. Crismore 1989, 90).

3.3 Definierungskriterien

In diesem Kapitel werden einige wichtige Kriterien behandelt, auf die die in der vorliegenden Arbeit erwähnten Linguisten ihre Metatextvorstellungen stützen. Das sind die Funktion der metatextuellen Elemente im Text, die Unterscheidung zwischen Metaebene und Primärebene, der Referenzbereich der metatextuellen Elemente und schließlich die äußere Form dieser Elemente (vgl. Tiittula 1993, 35). Es ist nicht klar, welches Kriterium entscheidend ist, weil verschiedene Auffassungen von unterschiedlichen Gesichtspunkten ausgehen. Alle diese Kriterien können jedoch sowohl zur Unterscheidung zwischen Metatext und dem restlichen Text dienen, als auch zur Unterscheidung zwischen besonderen Typen von Metatext. Die darzustellenden vier Kriterien bilden jedes für sich eine prinzipielle Frage, die man beantworten soll, bevor man mit der Kategorisierung des Phänomens anfängt. Wir werden hier die Antworten von einigen Linguisten erläutern und später im Analyseteil werden wir unsererseits versuchen, diese Fragen zu beantworten.

Vorher ist jedoch zu bemerken, dass die Linguistik noch keine endgültige Übereinstimmung über den Namen der reflexiven Elemente im Text gefunden hat. Je nach den Betonungen und vermutlich auch dem jeweiligen Untersuchungsmaterial hat das Phänomen u. a. auch folgende Namen erhalten: Metakommunikation (z. B. Techtmeier 1984; Welte und Rosemann 1990; Lewandowski 1994; Stubbs 1984.), Metadiskurs (z. B.

Harris 1970; Williams 1989; vande Kopple 1988 und 1989; Crismore 1989; Luukka 1992; Tiittula 1993.), *non-topical material* (Lautamatti 1978), *text reflexivity* (Mauranen 1993ab) und Metatext (z. B. Enkvist 1975; Telenius 1994; Bäcklund 1998). Wir haben für diese Untersuchung aus den oben im Kapitel 3.1 erwähnten Gründen die Benennung 'Metatext' gewählt und werden sie im Weiteren benutzen, außer in den Fällen, wo wir jemanden von den genannten Linguisten zitieren und deswegen die von ihm oder ihr gewählte Benennung vorziehen.

3.3.1 Funktion

Metatext hat mehrere Funktionen. Crismore (1989, 91) zählt u. a. die Folgenden auf: Metatext umrahmt das propositionale Material, hilft den Lesern bei Orientierung im Text, macht den Text kohäsiv und kohärent, organisiert und bewertet den Text, dient als rhetorisches Mittel zur Erreichung gewisser Ziele bei den Lesern und bringt die Stimmung des Autors hervor. Im Allgemeinen wird aber in der Theorie von Metatext eine grobe Einteilung in eine textuelle gegen eine interpersonale Hauptfunktion gemacht, die auf die gleichnamigen sprachlichen Makrofunktionen von M. A. K. Halliday (geb. 1925) beruhen (z. B. vande Kopple - Shoemaker 1988, 243f).

Für Halliday hat der Begriff 'Funktion' in Bezug auf Sprache zweierlei Bedeutung: grammatisch und auf die Ganzheit bezogen. Unter grammatischer Funktion versteht er die verschiedenen Aufgaben der sprachlichen Einheiten zum Beispiel als Satzglieder im Text. Hier interessieren wir uns aber für die Ganzheit, also seine Theorie über die Sprache als menschliches Mittel zur Befriedigung verschiedener Bedürfnisse. Nach diesem Kriterium nennt Halliday drei Makrofunktionen für Sprache. Die ideelle oder repräsentative Funktion dient zur Beschreibung der Wahrnehmungen des Sprechers über die Wirklichkeit einerseits, und andererseits über sein eigenes inneres Bewusstsein. Dazu gehört auch die Erklärung der logischen Relationen zwischen Phänomenen des Äußeren und des Inneren. Mit Hilfe der interpersonalen Funktion werden Beziehungen zwischen Menschen erstellt und erhalten, aber auch die eigene Rolle und Einstellungen in Bezug auf Kommunikationspartnern geäußert. Die dritte Funktion ist die textuelle, die zur

Bildung eines gesprochenen oder geschriebenen Textes dient. Damit werden auf einer Seite die textinternen Relationen, z. B. zwischen Sätzen, erschaffen, und auf der anderen Seite die Beziehung des Textes zum Kontext. (Halliday 1981, 104-107.)

Halliday (1981, 111) betont, dass seine sprachlichen Funktionen als sehr weite Begriffe zu verstehen sind, weil sie alle in der menschlichen Rede gleichzeitig wirken und daher nicht immer trennbar voneinander sind. Die Multifunktionalität des metatextuellen Materials wird auch von den in unserer Arbeit vorgestellten Forschern anerkannt. Metatext kann gleichzeitig in vielerlei Rollen gebraucht werden, und deshalb ist es unmöglich, einzelne Elemente zu nennen, die nur textuell oder interpersonal funktionieren. Bei der Klassifizierung wird das jedoch versucht; man ist nur gezwungen, davon auszugehen, dass alle Elemente eine hauptsächliche Funktion im Kontext haben müssen, wobei die anderen zu identifizierenden Funktionen eine Nebenrolle spielen. (vgl. vande Kopple - Shoemaker 1988, 238f; Crismore 1989, 65.) Als Beispiel für Multifunktionalität geben Crismore et al. (1993, 41) die Äußerung "*I think*", die nach ihnen auf einer Seite Zweifel an der Sicherheit der Information ausdrückt, und auf der anderen Seite die Quelle der Information nennt.

Zusätzlich zu den textuellen und interpersonalen Funktionen erkennt Luukka (1992, 156-159) noch eine dritte, die kontextuelle Funktion für Metatext. Die kontextuelle Funktion enthält Material, das zur Kommentierung und Organisierung der Kommunikationssituation dient. Solche sind beispielsweise die Erklärung der als Hilfsmittel gebrauchten Abbildungen und Tabellen oder die Rede, mit der die Pausen im Gespräch gefüllt werden. Luukka meint, diese Funktion sei früher nicht erkannt worden, weil sie meistens in der gesprochenen Sprache vorkommt. Aus demselben Grund werden auch wir sie hier nicht weiter betrachten.

3.3.1.1 Textuelle Funktion

Halliday (1981, 42f) sagt, es ist die textuelle Funktion der Sprache, aus einer Mitteilung eine Einheit zu machen. Die Struktur wird durch verschiedene Elemente geschaffen, ohne die man keinen Text hätte, sondern nur eine Liste von Sätzen. Allein ein einheitlicher Text kann die ideellen und interpersonalen Bedeutungen gut ausdrücken. (vande Kopple - Shoemaker 1988, 243.) Somit könnte man sagen, dass die textuelle Funktion zur Erfüllung der beiden anderen Funktionen dient.

Einige Theoretiker sehen die textuelle als die einzige Funktion von Metatext. Zum Beispiel Tiittula (1993, 53) definiert den Metadiskurs als "explizite diskursstrukturierende Mittel". Demnach unterscheidet sie sechs Funktionsklassen: Verdeutlichung der (1) thematischen, (2) funktionalen oder (3) dialogischen Organisation, (4) Markierung der Herstellungsform, (5) Verständnissicherung und (6) Hilfsmittel bei der Textproduktion. Um die drei erstgenannten Funktionen voneinander zu unterscheiden, erklärt sie Folgendes: Die thematische Organisation enthält die Vorbereitung, Einführung, Ausarbeitung und Beendigung eines Themas. Zur funktionalen Organisation gehören sowohl illokutive Handlungen als auch Formulierungshandlungen, wie Begründung, Zusammenfassung und Paraphrasierung. Dabei bemerkt Tiittula, dass metadiskursive Elemente oft nur als Indikatoren für verschiedene Handlungen dienen, ohne selbst diese Handlungen zu bilden. Die dialogische Organisation bedeutet "Sprecherwechsel und die Strukturierung des Redebeitrags in bezug darauf". Als nur der gesprochenen Sprache gehörend ist sie für diese Arbeit nicht von weiterem Interesse. Zu den drei letzten Funktionen sagt Tiittula, dass sie mit den organisatorischen Funktionen verbunden sind, zum Beispiel diene die Verdeutlichung der thematischen Organisation gleichzeitig zur Verständnissicherung. (Tiittula 1993, 53ff.)

Im Hinblick auf die genannten Funktionen können sich die Begriffe Metatext, Kohäsion und Kohärenz manchmal überschneiden. Kohäsion bedeutet die äußerliche Abhängigkeit zwischen Propositionen und wird durch verbindende Mittel, wie Konjunktionen, Pronomen und Adverbiale erreicht. Kohärenz dagegen heißt die inhaltliche Einheit des Textes, anders gesagt, ein kohärenter Text hat ein einheitliches Thema. Die Kohärenz

wird durch Kohäsion befördert, und man könnte sagen, dass es beider bedarf, um einen Text herzustellen. (vgl. Connor 1996, 83f; Stubbs 1984, 126f.) Sowohl die Kohäsion und Kohärenz, als auch der Metatext dienen also zur textuellen Funktion der Sprache. Metatext und Kohäsion haben einige gemeinsame Mittel, zum Beispiel Konnektoren. Wie gesagt, es besteht jedoch keine Einigkeit darüber, was für Elemente zum Metatext mitgezählt werden sollten und deswegen gibt es auch keine eindeutige Grenze zwischen rein metatextuellen und rein kohäsiven Mitteln. Telenius (1994, 40-43) erklärt die Problematik wie folgt: Metatext trägt zwar zur Kohäsion des Textes bei, aber enthält nicht lauter grammatische Verbindungselemente. Während Kohäsion "nur" zu Zwecken der Textähnlichkeit dient, befördert Metatext auch das Ziel und die Meinung des Autors. Somit wird auch die Kohärenz explizit gemacht. Telenius bemerkt noch, dass Metatext auch weitere Funktionen als diese hat, nämlich er hilft dem Leser beim Leseprozess und bei der Interpretierung.

3.3.1.2 Interpersonale Funktion

Über die Existenz eines interpersonalen Metatextes bestehen Zweifel bei einigen Linguisten. Auf jeden Fall wird das Phänomen nicht immer mit Meta-Begriffen bezeichnet. Zum Beispiel Enkvist (1975, 116f) bezieht sich mit 'Modalitäten' (*modaliteetit*) auf Mittel, mit denen Möglichkeit, Wahrscheinlichkeit und die Einstellungen des Autors ausgedrückt werden. Die Textreflexivität von Mauranen (1993ab, 167f) ist stark mit der Bezugnahme auf den Text gebunden und enthält somit keine Elemente, die vergleichbar mit den Modalitäten von Enkvist wären. Wie oben gesehen, akzeptiert auch Tiittula (1993) in ihrer Definition von Metadiskurs strukturierende aber nicht modalisierende Mittel.

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass der interpersonale Metatext die Einstellungen des Autors dem Sachverhalt, dem Publikum und der Kommunikationssituation gegenüber zum Ausdruck bringt. Die Einstellungen können bewusst oder unbewusst sein - manchmal entsprechen sie den wirklichen Meinungen des Autors nicht. Die Einstellungen sind entweder inhaltlich oder interaktional. Bei den Ersten geht es um die Sicherheit vom

Sachverhalt und um die persönlichen Gefühle des Autors. Die letztere Gruppe dagegen pflegt die Beziehung zwischen dem Autor und dem Publikum: wer ist wichtiger oder ist man gleichwertig. In wissenschaftlichen Texten wird der interpersonale Metatext bewusst gebraucht, um das Publikum über die Wahrheit und die vom Autor gewünschte Interpretation von Fakten zu überzeugen. (Luukka 1992, 85-88.)

Ein wichtiger Aspekt im interpersonalen Metatext ist der Gebrauch von Pronomen. Um die Einstellungen und Beziehungen zum Ausdruck zu bringen, muss der Autor sich irgendwie auf das Publikum oder auf sich selbst beziehen. Dabei steht er meistens vor der Wahl zwischen einem persönlichen bzw. unpersönlichen Stil. (Crismore - Farnsworth 1990, 122f.) Um die eigene Person hervorzuheben, hat der Autor im Deutschen vier Pronomen zur Verfügung: ich, wir, man und es. Die Ich-Form klingt normalerweise am natürlichsten; in wissenschaftlichen Texten ist sie aber nicht am üblichsten. Das Problem von 'ich' ist die Relativierung der Wahrheit. Wissenschaftler möchten möglichst objektive Fakten vorstellen und oft benutzen sie 'ich' gerade für das Gegenteil: um die eigene Meinung oder Unsicherheit über die Wahrheit des Gesagten auszudrücken. Die Wir-Form dagegen ist bisher üblicher im wissenschaftlichen Schreiben. Damit können folgende semantische Bedeutungen ausgedrückt werden: 1) Autorenplural (*pluralis modestiae*) bezieht sich auf den Autor allein, auch wenn er nur eine Person ist. 2) Das kollektive 'wir' vereint den Autor mit seinem Publikum, damit eine Einigkeitsgefühl entsteht. 3) Es gibt mehrere Autoren. 4) "Der Autor und seine Schule oder Fachgruppe". Dieses 'wir' hat einen großen autoritativen Wert. 5) "Der Autor und seine Gegner": wenn der Autor seine Meinungen mit gegnerischen Ansichten vergleicht. 6) "Alle vernünftigen Menschen". In einem Text kann man verschiedenen Wir-Formen begegnen, weil ihre Bedeutung meistens erst durch den Kontext bestimmt wird. Der unpersönliche Stil manifestiert sich also durch 'man' und 'es'. 'Man' bezieht sich gewöhnlich auf "die Leute im Allgemeinen". Es drückt damit eine Norm aus und vermindert die Verantwortung des Autors. Unter 'es'-Form wird das Passiv verstanden, wo das 'es' oft unsichtbar bleibt. Das Passiv ist sehr objektiv, dahinter ist nämlich kein Mensch mehr zu spüren, wie es in der 'man'-Konstruktion noch der Fall ist, sondern das Objekt wird hervorgehoben. Noch ein Mittel des unpersönlichen Stils sind die Konstruktionen, wo ein Substantiv zum Subjekt gemacht wird, z. B. Die Ergebnisse beweisen, dass... (vgl. Korhonen - Kusch 1989, 61-64.)

Laut Kretzenbacher (1995, 26ff) herrscht heutzutage in den Wissenschaften ein "Ich-Tabu". Das heißt, über 90 Prozent der finiten Verben in wissenschaftlichen Texten sind in der dritten Person. 'Ich' kommt selten vor, meistens nur in Vorworten, Einleitungen und Danksagungen. Wenn die erste Person nicht vermieden wird, wird lieber jedoch der höfliche Autorenplural gebraucht. Zum "Ich-Tabu" gehört auch "Du-Tabu": der zweiten Person begegnet man kaum. Dieser unpersönliche Stil ist eine relativ moderne Erfindung. Zum Beispiel in Deutschland hat man erst im 18. Jahrhundert auf die Bestrebungen der Aufklärung geachtet: die Sprache der Wissenschaft soll möglichst objektiv sein. In den ersten Jahrhunderten des gedruckten Worts waren die Wissenschaftler noch sehr persönlich präsent in ihren Texten. (vgl. Kretzenbacher 1995, 23-28; Williams 1989, 28f.)

3.3.2 Primärebene vs. Metaebene

In der Theorie von Metatext wird allgemein anerkannt, dass ein Text (oder ein Diskurs) in zwei Ebenen gegliedert ist: (a) Primärebene und (b) Metaebene. Die Primärebene besteht aus Propositionen, das heißt aus den Gehalten jedes Satzes. Sie trägt hauptsächlich die informative Funktion, oder die von Halliday genannte ideelle Funktion der Sprache: man berichtet über die Phänomene seiner äußerlichen und innerlichen Welt und erkennt die logischen Relationen zwischen diesen (s. 3.3.1). Zur metatextuellen Ebene gehört alles, was übrig bleibt, nämlich die Einstellungen zu den Propositionen, textherstellende und interpersonale Bedeutungen. (vgl. Crismore 1989, 64, 89f; vande Kopple - Shoemaker 1988, 235f, 239.) Luukka (1992, 41) kritisiert diese grobe Einteilung, indem sie sagt, dass der Gehalt eines Textes erst durch die Interaktion des Produzenten und des Empfängers entstehe. Der Metatext spiele eine bedeutsame Rolle in der inhaltlichen Interpretation des Empfängers (und das ist auch der Wille des Produzenten). Deswegen ist der Metatext nach Luukka untrennbar von dem propositionalen Inhalt. Darauf erwidert Mauranen (1993b, 147f), man soll nicht den Gehalt mit der Bedeutung verwechseln. Sie hält die Unterscheidung der zwei Ebenen voneinander für notwendig, damit wir über Diskurs und Metadiskurs überhaupt sprechen können. Ein Beispiel für diese Unterscheidung sei eine Übersetzung: sie erhält den Gehalt, obgleich auf die Gesamtbedeutung des Textes einwirkende Elemente, wie z. B. Konnotationen und Betonungen sich verändern. Aus

diesen gegnerischen Auffassungen können wir die Folgerung schließen, dass sowohl Primärtext als auch Metatext bei der Gesamtbedeutung eines Textes eine Rolle spielen. Wir müssen jedoch zwischen den beiden unterscheiden, damit wir die metatextuellen Elemente im Text identifizieren und analysieren können.

Der Unterschied wird besonders deutlich in der Theorie von Lautamatti (1978, 71,75): Sie nennt die metatextuellen Elemente *non-topical material*. Daraus folgt, sie braucht nur den Begriff *topic* zu definieren: das hauptsächlichste Argument, worüber diskutiert wird (*the main idea discussed*). Was sich nicht direkt auf *topic* bezieht, ist *non-topical*. In der Praxis ist es nicht immer leicht, Metaebene von Primärebene zu unterscheiden. Vande Kopple und Shoemaker (1988, 241) schlagen den folgenden Test vor: "I conclude by noting that it snowed, don't I?" "I conclude by noting that it snowed, didn't it?" Vergleicht man die beiden Sätze, wird klar, dass die Proposition "it snowed" ist. "I conclude" dagegen ist ein illokutiver (metatextueller) Ausdruck, der die Proposition einleitet. Manchmal ist der Metatext so stark mit dem Primärtext verbunden, dass sie körperlich gar nicht zu trennen sind. So ist es oft der Fall mit Äußerungen der Einstellungen. Schon ein einfacher Satz, in dem etwas behauptet wird, zeigt, dass seine Proposition für den Autor wahr ist, z. B.: "Eine Fremdsprache kann man ungesteuert lernen" (Arbeit 4, 2). Der Autor muss gezielt Metatext im Satz hinzufügen, damit wir ihn da finden können, z. B.: Eine Fremdsprache kann man sicherlich ungesteuert lernen. Die Proposition des Satzes bleibt gleich wie vorher, aber nach dem letzten Satz wissen wir etwas mehr über den Wahrheitsgrad der Proposition. (vgl. Luukka 1992, 89; Enkvist 1975, 117.)

Schließlich ist zu bemerken, dass dasselbe Wort sowohl auf der Primärebene als auch auf der Metaebene eine Funktion erfüllen kann (vande Kopple - Shoemaker 1988, 239). Crismore et al. (1993, 41) geben das englische Wort *really* als Beispiel dafür: Im Satz "It is really terrible" verstärkt es das Adjektiv *terrible* und modifiziert damit den propositionalen Gehalt des Satzes. Dagegen im Satz "Really, it was terrible" ist es ein Satzadverbial, und damit trennbar vom propositionalen Gehalt. Kurz gesagt, um metatextuell zu sein, muss ein sprachliches Element nichts zum propositionalen Gehalt der Information hinzufügen, sondern es soll dem Leser bei der Ordnung, Interpretierung und Bewertung der gegebenen Information behilflich sein (Crismore et al 1993, 40f).

3.3.3 Referenzbereich

Metatext bezieht sich auf Text, aber welchen Text? Man kann den eigenen, gerade den vorliegenden Text kommentieren, aber auch andere Texte von anderen Autoren. Ob Kommentare sowohl zum eigenen Text als auch zu anderen Texten als metatextuell betrachtet werden, ist eine Frage, die in jeder Analyse für sich entschieden werden muss. (z. B. Crismore 1989, 53, 55, 79.) Nach Telenius (1994, 26ff) sind nur Bezugnahmen auf die Organisation des jeweils vorliegenden Textes Metatext im reinsten Sinn. Bezugnahmen auf andere Texte - z. B. ein direktes Zitat, eine Referierung oder eine Fußnote - sind eher ein Zeichen dafür, dass der Autor sich im Fach auskennt und höflich den anderen Autoren gegenüber sein will. Diese Höflichkeit ist eine Regel beim akademischen Schreiben; Luukka (1992, 175) nennt die Zitierung sowohl eine Stellungnahme als auch ein Geschenk an den Zitierten. Auch Mauranen (1993b, 152ff) lehnt die Bezugnahme auf andere Texte in ihrer Definition von *text reflexivity* ab. Sie sagt, Metatext sei ein Ausdruck für das Bewusstsein des Autors vom Text und enthalte Hinweise auf den Text **als Text oder als Sprache**. Somit wird auch der Leser aufmerksam darauf, wie die Sprache als Mittel zur Textherstellung benutzt worden ist. Laut Mauranen gehe es beim Metatext um Selbstverständnis, weshalb Metatext sich der ursprünglichen Bedeutung von Metasprache annähert.

Vande Kopple (1989, 56; mit Shoemaker 1988, 237f) zählt auch Quellenangaben zum Metadiskurs. Er unterscheidet eine Gruppe von Ausdrücken, *narrators* genannt, womit der Autor expliziert, wer etwas gesagt oder geschrieben hat. Wenn diese Ausdrücke aber die Wahrheit der Information in Frage stellen, werden sie von ihm *attributors* genannt und zu Modalitätsbezeichnungen mitgezählt. Wir werden die Klassifikation von vande Kopple näher im Kapitel 3.4.2 behandeln. Die metatextuelle Funktion von Bezugnahmen auf andere Texte könnte beispielsweise damit begründet werden, dass diese einen Unterschied zwischen den eigenen Gedanken und den Gedanken von Anderen deutlich machen (Telenius 1994, 27).

3.3.4 Form

Wie Enkvist (1975, 116) feststellt: Metatext ist eine offene Kategorie; je nach den Begrenzungsprinzipien kann immer neues Material mitgezählt werden. Man könnte behaupten, das Problem beim Analysieren von solchem Material liegt darin, sich nur auf das Wesentlichste zu beschränken. Eine andere Frage ist, was das Wesentliche für die jeweilige Analyse ist. Bevor wir uns die verschiedenen Formen von metatextuellen Äußerungen ansehen, müssen wir wenigstens ein Begriffpaar erklären, das häufig entscheidend für die Begrenzung der zu analysierenden Elemente ist, nämlich die Explizitheit und Implizitheit. Während 'explizit' dasselbe wie "ausdrücklich" und "deutlich" bedeutet, heißt das Gegenteil 'implizit' so etwas wie "mit gemeint, aber nicht ausdrücklich gesagt" (Duden 1996, sv *explizit, implizit*). Was nun Metatext betrifft, teilt zum Beispiel Mauranen (1993a, 167; 1993b, 158f) das Material danach ein, ob es mehr oder weniger explizit ist. Ihre erste Gruppe enthält Material, das sich auf den Text, den Schreibprozess, die Gliederung und die Sprache bezieht, z. B. "In the following section ...". Zur anderen, impliziteren Gruppe zählt sie das Material, das zwar die Struktur oder die Funktion des Textes verdeutlicht und im Verhältnis zum Kontext sinnvoll ist, aber das sich nicht auf den Text selbst bezieht, z. B. die Konnektoren ("In addition, ..."). Telenius (1994, 10f) ergänzt diese Definition mit der Bemerkung, dass Implizitheit im Text heißt, die autoriale Person zu verbergen, während explizite Texte die Person des Autors hervorheben. Es wird oft gedacht (z. B. Mauranen 1993b), dass der reichliche Gebrauch von Metatext ein Zeichen von einem expliziten Schreibstil ist. Wilson hält diese Auffassung für zu allgemein. Nach ihm (1999, 24f) heißt die Explizitheit auch die gründliche Einleitung und Betrachtung des Arguments, obgleich ohne starke autoriale Präsenz. Folglich definiert er Implizitheit u. a. als Bezugnahme auf gemeinsame Werte und eine häufige Annahme, dass der Autor und die Leser gemeinsames Wissen besitzen. Weil die Begriffe 'Explizitheit' und 'Implizitheit' relative Kriterien sind, geben wir in der Abbildung 3 noch einige Beispielsätze aus unserem Korpus, um den Unterschied zu verdeutlichen.

Explizit <-----> **Implizit**

Für Vermutung/Zweifel (s.2.5.5.) haben wir folgende Beispiele anzubieten: (1/23)

Bei dem Modalverb *sollen* haben wir es mit folgenden sechs Varianten zu tun: ... (1/9)

Mögen bringt verschiedene Varianten hervor: ... (1/15)

Abb. 3. Expliztheit vs. Impliztheit.

Syntaktisch kommt Metatext in der Form von einzelnen Lexemen, Syntagmen, Teilsätzen, Sätzen, Satzfolgen und sogar Textabschnitten vor. Ganze Abschnitte von Metatext erscheinen besonders in längeren, strukturierten Texten, wovon ein Beispiel die akademischen Seminararbeiten sind. (vgl. Enkvist 1975, 115, 117; Tiittula 1993, 88; Telenius 1994, 21.) Darüber hinaus hat der schriftliche Text noch Interpunktion und typographische Mittel (Einteilung von Abschnitten, Überschriften, Unterstreichungen, Kapitälchen, Nummern, Pfeile usw.) zur Verfügung: auch diese dienen zur Verdeutlichung der Textgliederung und können gleichzeitig Einstellungen oder (Un)sicherheit ausdrücken. Eine ähnliche Aufgabe im gesprochenen Text haben ihrerseits die paralinguistischen Mittel, wie Pausen und Betonungen. (vgl. Enkvist 1975, 116; Crismore 1989, 52f; Crismore et al. 1993, 48.) Metatext kann also verbal oder nonverbal sein; in dieser Arbeit beschränken wir uns hauptsächlich auf die Untersuchung des verbalen Metatextes.

Im Folgenden erläutern wir die obengenannten verbalen Formen anhand von Liisa Tiittulas (1993) Definierungen und Beispielen aus unserem Korpus. Unter **Lexemen** werden hier solche einzelne Wörter verstanden, die "in der metadiskursiven Funktion allein stehen können" (Tiittula 1993, 123). Am wichtigsten sind in dieser Gruppe die Konnektoren, deren Problematik wir später (s. 3.4.2) eingehender diskutieren. Hier ein paar Beispiele zu metadiskursiven Lexemen:

Ausserdem interessieren wir uns für die Übersetzungsweisen ... (1/1)

In einer Unterrichtssituation verwendet man eine sogenannte Ausgangssprache, ... (4/2)

Die festen **Syntagmen** sind "aus mehreren Lexemen bestehende, phrasenhafte Ausdrücke" (Tiittula 1993, 116). Diese Kategorie zwischen Lexemen und Sätzen bringt u. a. folgende Beispiele hervor:

... weil die Bücher nicht alle oben behandelten Themen beinhalten, ... (2/9)
 ... und was das Modalverb betrifft, sind die Sätze identisch: ... (1/21)

Mit **Teilsätzen** werden hier Teile "eines komplexen Satzes: Hauptsatz, Nebensatz oder Infinitivkonstruktion" (Tiittula 1993, 88) gemeint. Diese können beispielsweise als Einleitungen zur Proposition fungieren:

Wir denken, dass es damit etwas zu tun hat, dass ... (1/22)
Es kann auch sein, dass die Information schon vorgekommen ist ... (3/15)

Unter einem metatextuellen **Satz** verstehen wir einen vollständigen Satz, der als Ganzes metatextuell betrachtet werden muss, weil keine nicht-metatextuellen Teile zu unterscheiden sind. Zum Beispiel:

Im zweiten Teil der Arbeit stellen wir vor, was für Veränderungen beim Prozess der Untertitelung vorkommt. (3/1)

In dieser Arbeit untersuchen wir die systematische Wortschatzarbeit in den Lehrbüchern der gymnasialen Oberstufe *Mosaik* (A-Sprache) und *Neue Adresse* (B2-Sprache). (6/1)

Mit **Satzfolgen**, schließlich, werden "Äußerungen gemeint, die aus einer Folge von zumindest zwei syntaktisch voneinander unabhängigen Sätzen bestehen" (Tiittula 1993, 92). Das Folgende dient gleichzeitig als Beispiel für einen metatextuellen **Textabschnitt**:

Zunächst stelle ich die untersuchten Lehrbuchreihen vor, wie alt sie sind, und für welche Stufe sie konzipiert sind. Danach stelle ich die Buchreihen nacheinander dar. Die Resultate sind nicht thematisch geordnet, weil die Bücher nicht alle oben behandelten Themen beinhalten, sondern jede Buchreihe wird einzeln behandelt. Somit wird übersichtlich, wieviel Information es in jeder Buchreihe über Aussprache gibt. Ich habe versucht die Auflistung möglichst vollkommen zu machen, so dass alles, was in den Büchern über die Aussprache steht, erwähnt wird. (2/9)

3.4 Kategorisierung von Metatext

Es ist zu bemerken, dass alle Forscher den Metatext als sehr heterogene Gruppe von verschiedenen Äußerungen betrachten. Es wird häufig betont, dass die Klassifizierung der Äußerungen schwierig ist und dass sie dennoch ständig zunehmen, weil der Metatext sich in vieler Weise definieren lässt. Wir werden die Klassifizierungsversuche von einigen Linguisten im letzten Vierteljahrhundert darstellen und anhand von Tabellen miteinander vergleichen. Die allererste Forscher im Bereich kommen aus Amerika, aber interessanterweise haben sich auch mehrere finnische Linguisten der Forschung von Metatext gewidmet. Zwischen den beiden Sprachgebieten wird viel kontrastive Zusammenarbeit gemacht.

3.4.1 Einige Pioniere

In diesem Abschnitt werden wir uns drei Klassifikationen von Metatext aus den siebziger Jahren bis Anfang der achtziger Jahre ansehen. Die darzustellenden Klassifikationen stammen von Nils Erik Enkvist (1975), Liisa Lautamatti (1978) und Joseph M. Williams (1981, zit. nach 1989). Das Ziel dieses Überblicks ist zu zeigen, welche Elemente im Text schon zu Anfängen der Forschung einen metatextuellen Charakter zu haben schienen, um eine bessere Einsicht in das Fundament des Begriffs zu gewinnen.

Enkvist definiert den Metatext als Textteile, die nicht zur hauptsächlichen Funktion des Textes dienen, sondern seine innere Gliederung und Organisation dem Empfänger verdeutlichen. Diese beschreiben gerade den Text, in dem sie auftauchen. Nach Enkvist erfüllt Metatext also die textuelle Funktion der Sprache. Er klassifiziert das Phänomen nicht weiter, sondern stellt fest, dass dazu unbegrenzt neues Material gezählt werden kann. Was das Interpersonale betrifft, nennt Enkvist eine andere Kategorie, die 'Modalitäten' (s. auch 3.3.1.2). Unter Modalitäten versteht er im weiteren Sinne alle Mittel, mit denen die Relation des Textinhalts zu verschiedenen "Welten" auszudrücken ist. Mit den "Welten" meint er Kriterien wie z. B. Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit der Information. Enkvist teilt die Modalitäten in zwei Typen ein: (1) die epistemischartigen Äußerungen wo der

Autor expliziert, ob er/sie die Informationen für (un)sicher, bedingt, (un)möglich usw. hält; und (2) Äußerungen, die die Einstellung des Autors/Sprechers zum Inhalt der dargestellten Information zeigen. (Enkvist 1975, 115ff.)

Lautamatti findet sechs verschiedene Klassen von *non-topical material* (s. auch 3.3.2). So nennt sie Material, das sich nicht direkt auf das Diskursargument bezieht. Die erste Klasse sind (1) *discourse connectives*: sie organisieren das behandelte Thema für die Zwecke der jeweils vorliegenden Darstellung. Lautamatti zählt dazu sprachliche Elemente, die Gliederung zum Ausdruck bringen und logische Konnektoren, wie "consequently, however". Sie bemerkt aber, dass dieselbe Funktion auch durch Satzfolge und thematische Ordnung erfüllt werden kann. Die zweite Klasse sind (2) *illocution markers*, die die kommunikative Funktion des jeweiligen Satzes explizieren. Als Beispiele dafür nennt sie "for example, to illustrate the point". Drittens nennt Lautamatti (3) *modality markers*. Diese zeigen den Wahrheitsgehalt der Behauptung. Außer den Äußerungen wie "it seems probable, obviously", zählt Lautamatti zu dieser Kategorie auch Bezugnahmen auf Autoritäten oder auf die Meinung des Autors selbst, z. B. "biologists suggest, I doubt whether..." Die vierte Gruppe, (4) *attitude markers*, bezieht sich immer nur auf den Autor: damit expliziert er oder sie die eigene Einstellung zum Argument. Lautamatti gibt die folgenden Beispiele: "I would like to, It seems futile to..." Die fünfte Klasse von Lautamatti ist die einzige, wo sie auf Metasprache oder Metatext hinweist: (5) *metatextual markers*. Damit meint sie Material, das die Sprache (metasprachlich) oder die Gliederung (metatextuell) des jeweils vorliegenden Textes kommentiert, z. B. "Next, we shall discuss..., In later chapters I will attempt to..." Letztendlich findet sie noch eine Gruppe, die sie (6) *commentary* nennt. Diese enthält direkte Anrede an die Leser darüber, wie sie den Text lesen sollen. Zu den Funktionen des Materials stellt Lautamatti fest, dass einige ihrer Klassen (z. B. *discourse connectives* und *metatextual markers*) zur internen Gliederung des Textes dienen, während andere (z. B. *illocution markers* und *modality markers*) den Lesern helfen sollen, den Textinhalt mit einem breiteren Rahmen von Wissen zu verbinden. (Lautamatti 1978, 75f.)

Williams definiert den Metadiskurs als die Sprache, die wir benutzen, wenn wir beim Denken und Schreiben auf diese genannten Prozesse hindeuten. Er unterteilt dabei drei Gruppen und unter jeder Gruppe zwei Subfunktionen. (1) *Hedges* und *emphatics* sind einigermaßen mit *modality markers* von Lautamatti gleichzustellen. *Hedges* drücken Unsicherheit aus; nach Williams bewahrt sich der Autor damit die Möglichkeit, sich zurückzuziehen oder Ausnahmen zu finden. *Emphatics* dagegen sind Äußerungen der Sicherheit, oder besser gesagt, Äußerungen dafür, was dem Autor für Wahrheit gilt oder was den Lesern wenigstens für Wahrheit gelten soll. Zu dieser Gruppe zählt Williams jedoch nicht die Bezugnahmen auf Autoritäten oder auf den Autor selbst, denn sie gehören zur Gruppe (2) *attributors* und *narrators*. Diese nennen den Lesern die Quelle der Information, sei sie der Autor oder jemand anders. Schließlich (3) *sequencers* und *topicalizers* begleiten den Leser durch den Text. *Sequencers* sind von der Funktion her vergleichbar mit *discourse connectives* und *metatextual markers* von Lautamatti. *Topicalizers* dagegen richten die Aufmerksamkeit der Leser auf bestimmte Worte als das wichtigste Argument im Satz, Abschnitt oder Kapitel. (Williams 1989, 93-97.) Williams hat seine Klassifikation später auf die drei sprachlichen Makrofunktionen von Halliday beruhend modifiziert. Er nannte zwei Gruppen mit textueller Funktion (*advance organizers* und *connectives*) und eine mit interpersonaler Funktion (*interpersonal discourse*). (Crismore 1989, 71.)

Die Tabelle 1 zeigt die Klassifikationen von Enkvist, Lautamatti und Williams im Verhältnis zueinander.

Enkvist	Lautamatti	Williams
Metatext	discourse connectives metatextual markers illocution markers modality markers	sequencers + topicalizers
Modalitäten: a.Sicherheit b.Einstellung	attitude markers commentary	hedges + emphatics attributors + narrators

Tab. 1. Die Metatextklassifikationen von Nils Erik Enkvist (1975), Liisa Lautamatti (1978) und Joseph M. Williams (1981, zit. nach 1989).

3.4.2 Die Klassifikation von vande Kopple

Zunächst konzentrieren wir uns möglichst ausführlich auf die sieben Metadiskursklassen von William J. vande Kopple. Er scheint sich einigermaßen auf dieselben Kriterien zu stützen wie Lautamatti und Williams und seine Klassifikation liegt vielen Analysen zugrunde. Auch wir haben sie als Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung gewählt. Die Vorstellung von vande Kopple über Metadiskurs kann folgenderweise zusammengefasst werden:

"... most essays have at least two levels of language. One is the primary level ... ; on this level writers use topics and comments to convey information about states of affairs in the world. ... On the other level, the level of metadiscourse, writers do not convey information about the world but direct readers how to read, react to, and recall that information. (vande Kopple 1989, 55.)

Er betont, wie viele andere Theoretiker auch, dass die Unterscheidung zwischen verschiedenen Funktionen unter Metadiskurs nicht leicht ist. Seine Klassifikation will auch nicht behaupten, dass eine Art von Metadiskurs nur eine Funktion auf einmal erfüllt; sie soll jedoch die Behandlung des Phänomens erleichtern. (vande Kopple 1989, 55.) Im Folgenden werden die einzelnen Klassen nach vande Kopple - Shoemaker (1988, 236ff) und vande Kopple (1989, 56f) dargestellt und mit Beispielen aus unserem Analysekorpus versehen. Die Darstellung wird mit einigen Einwendungen von anderen Autoren ergänzt. Im Besonderen werden die Modifikationen von Crismore und Farnsworth (1990) sowie Crismore, Markkanen und Steffensen (1993) hervorgehoben.

1. *Text connectives* zeigen wie der Text gegliedert ist und wie sich die verschiedenen Textteile zueinander verhalten. Subfunktionen sind:

a. *sequencers* (Signalisierung der Sequenz):

Zunächst stelle ich die untersuchten Lehrbuchreihen vor, wie alt sie sind, und für welche Stufe sie konzipiert sind. Danach stelle ich die Buchreihen nacheinander dar. (2/9)

b. *logical and temporal connectors* (Signale der logischen bzw. zeitlichen Relation):

Wegen des Satzakzents und des **Rhythmus** ist Deutsch eine **akzentzählende** Sprache, während Finnisch zu den **silbenzählenden** Sprachen gehört. (2/4)

Letzendlich ist die Schrift nur ein Versuch die Aussprache zu beschreiben. (2/14)

c. *reminders* (Rückverweisung auf vorher behandeltes Material):

... aber wie schon in Kapitel 2. festgestellt wurde, handelt es sich in dieser ... (1/14)

d. *announcements* (Ankündigung des als nächstes oder später im Text zu behandelnden Materials):

Auf den nächsten Seiten werden wir die einzelnen Modalverben behandeln. (1/2)

Im zweiten Teil der Arbeit stellen wir vor, was für Veränderungen beim Prozess der Untertitelung vorkommt. (3/1)

e. *topicalizers* (Topikalisierung, wenn ein schon behandeltes Thema wieder in der Diskussion auftaucht):

Vermutung/Annahme (s. 2.4.3.) kommt nur einmal vor und was das Modalverb betrifft, sind die Sätze identisch: ... (1/21)

Sowohl von den Funktionen als auch von den Formen her ist dieser Typ von Metadiskurs eine Zusammensetzung von *text connectives* und *metatextual markers* von Lautamatti. Die Idee von Topikalisierung dagegen stammt von Williams, aber es wird festgestellt, dass diese metadiskursiv sind nur, wenn sie schon vorher genanntes Material wieder ankündigen und möglicherweise neue Information damit verknüpfen (vande Kopple - Shoemaker 1988, 236). Die logischen und zeitlichen Konnektoren sind eine schwierig erkennbare Gruppe und verdienen daher weitere Kommentierung. Tiittula (1993, 126) erklärt sie wie folgt:

"Unter Konnektoren werden hier Konjunktionen und konnektive Adverbien verstanden, deren Hauptfunktion die der Verknüpfung ist: sie verknüpfen Sätze bzw. Äußerungen oder ihre Teile miteinander oder Sätze bzw. Äußerungen mit einem größeren Kontext, d. h. mit dem vorangehenden Text oder mit dem außersprachlichen Kontext."

Die Konjunktionen und konnektive Adverbien unterscheiden sich dadurch, dass die Letztgenannten keinen Satzgliedwert haben (Tiittula 1993, 127). Die allgemeine Funktion von Konnektoren ist also, die logisch-semantischen Beziehungen zwischen Propositionen, Sätzen und Textteilen zu verdeutlichen. Was ihren metadiskursiven Charakter betrifft, hebt u. a. Mauranen die Problematik zwischen textinterner und textexterner Wirklichkeit hervor. Es ist nicht immer leicht zu erkennen, ob die logisch-semantische Relation zwischen Phänomenen der äußerlichen Welt oder lediglich zwischen Textelementen besteht. Nach Mauranen sind metadiskursiv nur Konnektoren, die die letztgenannte Funktion erfüllen. Außer der logischen Gliederung haben die Konnektoren

nach Untersuchungen weitere Funktionen: sie qualifizieren die Relationen zwischen Sätzen, und unterstützen die Autorität des Textes. Deshalb könnte man behaupten, dass sie ein rhetorisches Mittel sind. Der Unterschied zu anderen Typen von Metadiskurs liegt darin, dass die Konnektoren syntaktisch abhängiger sind: ihre Position im Satz ist nicht frei. (vgl. Mauranen 1993b, 159-168; Telenius 1994, 87f.)

2. *Code glosses* helfen dem Leser, die richtigen Bedeutungen von Wörtern oder Propositionen zu verstehen. Zu unterscheiden sind folgende Subfunktionen, die von vande Kopple zwar nicht einzeln benannt werden:

a. Definierung oder Erklärung eines Worts oder Idioms:

Die Lehnübersetzung bedeutet, dass die Teile eines Kompositums oder einer Wortbindung direkt übersetzt werde. (3/8)

b. Signal einer Reformulierung:

Wollen wird mit dem *werden*-Futur ersetzt, falls das Subjekt in der ersten Person, also ich oder wir, steht. (1/14)

c. Interpretierungshilfe der Elemente im Text:

Die finnische Entsprechung ist jeweils fett gedruckt. (1/16)

d. Kommentar zur Begriffwahl oder zum Stil:

Wegen der Zweideutigkeit wird der Begriff Intonation in diesem Kapitel nicht benutzt. In den untersuchten Lehrbüchern kommt er jedoch vor und er wird von mir direkt übersetzt. (2/2)

Auch dieser Klasse sind teilweise gleichzusetzen die *metatextual markers* von Lautamatti. Wie sie schon erwähnt (s. 3.4.1), haben die Äußerungen, deren Gegenstand die Sprache ist, einen metasprachlichen Charakter. Es sind gerade *code glosses*, die die von Jakobson genannte metasprachliche Funktion repräsentieren, wo die Mitteilung sich auf den Kode bezieht, wie schon der Name der Klasse sagt (s. 3.2.3).

3. *Illocution markers* (oder vande Kopple 1989: *action markers*) explizieren die vom Autor ausgeführte Diskurshandlung an einem bestimmten Punkt. Solche Handlungen sind zum Beispiel: Einleiten, Behaupten, Versprechen, Beispieleinführen und Zusammenfassen:

Im Rahmen dieser Arbeit versuche ich, einen Überblick über die Behandlung der deutschen Aussprache in finnischen Lehrbüchern zu geben. (2/1)

Als Einführung in die Thematik wurden die wesentlichsten Unterschiede zwischen der deutschen und der finnischen Aussprache vorgelegt. (2/15)

Eine entsprechende Klasse ist auch bei Lautamatti zu finden. Eine bedeutsame Rolle in Äußerungen dieser Art spielen sogenannte illokutive Verben und aus ihnen abgeleitete Substantive. Tiittula (1993, 95) nennt sie "eine Formulierungshandlung bezeichnende Verben". Sie kleiden sozusagen die Intentionen des Autors in Hinsicht auf den Schreibprozess in Worte. Luukka (1992, 20) kritisiert die Existenz dieser Gruppe als eine Subfunktion, weil die illokutiven Ausdrücke laut ihr vielmehr ein Mittel des Metadiskurs als eine Funktion sind. Diese Auffassung akzeptieren auch wir später in unserer Analyse (s. 6.1).

4. *Modality markers* zeigen, wie wahrscheinlich der propositionale Gehalt ist. Genauer gesagt, der Autor benutzt dieses Mittel, um die Meinungen der Leser über die Sicherheit oder Unsicherheit der Information zu kontrollieren. Gleichzeitig kann gezeigt werden, wie überzeugt der Autor selbst ist. Es gibt drei Unterklassen:

a. *hedging* (Abschwächung der Wahrscheinlichkeit):

In dem ersten Beispiel wäre die eigentliche finnische Übersetzung mit dem Modalverb vielleicht etwas zu anschaulich: ... (1/18)

b. *emphatics* (Verstärkung der Wahrscheinlichkeit):

Eine wichtige Rolle spielt aber bestimmt die Muttersprache. (4/1)

c. *attributors* (Benennung der Informationsquelle, wenn diese zur Verstärkung oder zur Abschwächung der Wahrscheinlichkeit dient):

Nach der Brockhaus Enzyklopedie (1993, 543) ist das Übersetzen "schriftliche Form der Vermittlung eines Textes durch Wiedergabe in einer anderen Sprache unter Besichtigung bestimmter Äquivalenzforderungen." (3/3)

Laut Koller ist das Übersetzen immer stark mit der Kultur verbunden. (3/6)

5. *Narrators* berichten, wer etwas sagt oder schreibt. Anders gesagt sind sie reine Quellenangaben. Um die Verwechslung mit *attributors* zu vermeiden, betont vande Kopple (1989, 56), dass die Wahrscheinlichkeit des propositionalen Gehalts bei *narrators* kein Thema ist. Ein Beispiel von einer reinen Quellenangabe ist:

Die Beispielsätze in diesem Kapitel sind von uns. (4/4)

Besonders interessant bei *narrators* und *attributors* ist die Tatsache, dass diese sich auf Texte von anderen Autoren beziehen können. In dem Sinne erfüllen sie nicht die Forderung der Selbstreflexivität, die oft an Metadiskurs gestellt wird. Somit scheint vande Kopple der Ansicht zu sein, dass Metadiskurs nicht unbedingt den Text kommentieren muss, in dem er vorkommt, sondern auch intertextuell sein kann.

6. *Attitude markers* erlauben dem Autor, seine Einstellungen zum propositionalen Gehalt zu äußern. Die Einstellungen sind entweder wirklich oder simuliert. Der Grund der Stellungnahme kann die Interessantheit, die Wichtigkeit, die Angemessenheit oder die emotive Wirkung des Materials sein. Zum Beispiel:

Wir fanden diese Einteilung sehr gut und haben sie in unserer Arbeit auch verwendet. (3/11)

Unsere Untersuchung hat auch ergeben, dass es einen weiteren wichtigen Faktor gibt, der Fehler bei der Wortstellung verursacht, nämlich die Übergeneralisierung, was wir als überraschend empfanden. (4/19)

Die grundlegenden Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Finnischen machen diese Untersuchung interessant. (4/14)

7. *Commentary* heißt Metadiskurs, wo die Leser direkt angesprochen werden, damit zwischen ihnen und dem Autor ein impliziter Dialog entsteht. Der Autor kann die möglichen Reaktionen der Leser zum propositionalen Gehalt kommentieren, Tips zum Lesen geben oder den Leser für kommendes Material vorbereiten. Weil die möglichen Beispiele in unserem Korpus sehr implizit sind und ihre Stelle in dieser Klasse deswegen vielleicht nicht zu begründen ist, begnügen wir uns mit den Beispielen von vande Kopple selbst (1989, 57):

Most of you will welcome the idea that...
You might wish to skim this section...
You will probably find the introductory material deceptively easy.

Wie gesagt, viele Metadiskursforscher haben die Klassifikation von van de Kopple in Anwendung gebracht. Wir werden jetzt die Modifikationen von zwei Forschergruppen, Crismore & Farnsworth (1990) und Crismore, Markkanen & Steffensen (1993) darstellen, mit Betonung auf den Punkten, wo sie Änderungen zu van de Kopple für notwendig gehalten haben. In den Fällen muss man jedoch berücksichtigen, dass das Korpus und die Ziele der jeweiligen Analyse eine große Wirkung auf die angewandte Klassifikation haben. Crismore und Farnsworth haben einen professionellen Text mit einem populären verglichen um festzustellen, ob der eine reicher an Metadiskurs ist als der andere. Der zweiten Forschungsgruppe, Crismore et al., geht es um die kulturellen und geschlechtsspezifischen Unterschiede im Gebrauch von Metadiskurs in Texten von amerikanischen und finnischen StudentInnen. Den beiden Klassifikationen ist gemeinsam, dass sie einen Unterschied zwischen Metadiskurstypen machen, die hauptsächlich entweder die textuelle oder die interpersonale Funktion im Text erfüllen.

Crismore und Farnsworth (1990) reduzieren die Betrachtung auf vier Hauptklassen: *code glosses*, *modality markers*, *attitude markers* und *commentary*. Die Modalitäten und Einstellungen zählen sie zur interpersonalen Kategorie. *Code glosses* gehören zur textuellen Kategorie, während *commentary* nach verschiedenen Subfunktionen entweder interpersonal oder textuell ist. Die größten Modifikationen beziehen sich auf die Klasse *commentary*. Sie wird erheblich expandiert und nach dem Charakter entweder als allgemeiner oder wissenschaftlicher Kommentar betrachtet. Unter allgemeinem Kommentar stellen Crismore und Farnsworth die ganzen Klassen von *commentary* und *action (illocution) markers* von van de Kopple und aus seinen *text connectives* die Ankündigung von kommendem Material (*previews*), so wie Rückverweisung auf vergangenes Material (*reviews*). Darüber hinaus erkennen sie als fünfte Subklasse *informatives*, wofür sie die folgenden Beispiele geben: "except for color", "varying from island to island" (S. 124). Die Funktion der letztgenannten Gruppe erklärt sich durch die Erwähnung, dass Crismore und Farnsworth auch die Form der Kommentare berücksichtigen: ob sie im Text integriert oder getrennt zum Beispiel durch Klammern oder als Fußnote sind. Wir nehmen an, dass die *informatives* hauptsächlich wegen ihrer Trennung vom restlichen Text erkennbar sind. Unter wissenschaftlichem Kommentar verstehen Crismore und Farnsworth Hinweise auf graphische Darstellung ("table 5") und

captions ("converted from original data in micrometer units"), sowie die Angaben von Quantität ("measure 19"), lateinischer Terminologie und Quelle. Die *narrators* und *attributors* von vande Kopple befinden sich also auch unter *commentary* bei ihnen. (Crismore - Farnsworth 1990, 123f.) In dieser Klassifikation sehen Crismore und Farnsworth die Kommentare als eine sehr heterogene Gruppe. Als Begriff an sich ist 'Kommentar' umfangreich genug, um alles zu enthalten, was als "nebenbei gesagt" gilt. Deswegen eignet er sich nicht sehr gut für das, was vande Kopple damit meint, nämlich die Anrede an den Leser. Crismore und Farnsworth zählen dazu jedoch Elemente, die nicht mehr den Text kommentieren, sondern den propositionalen Gehalt, z. B. *informatives*. In dem Sinn scheinen die Kommentare hier zu weit vom Metatext ausgedehnt zu sein.

Crismore et al. (1993) behalten fast alle Typen, aber kategorisieren sie etwas anders als vande Kopple. Innerhalb des textuellen Metadiskurses bilden sie eine neue Hauptklasse, *interpretive markers*. Darunter stellen sie sowohl *code glosses* und *illocution markers* als auch *announcements*, weil die alle nach ihnen prinzipiell als Hilfsmittel zu besserer Interpretierung und Verständnis der autorialen Ziele und Strategien fungieren. Somit machen Crismore et al. eine klare Unterscheidung der Elemente, die zur Interpretation dienen, von den Elementen, die lediglich Verbindungen zwischen Textteilen verdeutlichen. Deswegen entfallen bei ihnen die zeitlichen Konnektoren, die für sie eher Relationen in der textexternen Wirklichkeit explizieren. Was die logischen Konnektoren betrifft, bemerken Crismore et al., dass die unterordnenden Konjunktionen, wie 'weil' und 'obwohl', hauptsächlich eine syntaktische Funktion haben, da sie nicht weglassbar sind. Deswegen können laut ihrer Ansicht nur koordinierende Konjunktionen und konjunktive Adverbien auf ihrer syntaktischen Ersatzbarkeit beruhend als metadiskursiv betrachtet werden. Crismore et al. kritisieren auch die Trennung von *narrators* und *attributors*. Zu den Letzgenannten zähle vande Kopple nur solche Quellen, die einen klaren autoritären Status haben, wie beispielsweise Albert Einstein. Crismore et al. jedoch sehen keinen Grund, die beiden Gruppen getrennt zu behandeln, weil die Quellenangaben meistens das Argument irgendwie unterstützen. In der Klasse von Kommentaren beschränken sich Crismore et al. nicht nur auf Anrede an den Leser, sondern berücksichtigen auch das kollektive 'wir', womit Autor und Leser zusammen gemeint sind. Als interessanten Zusatz

nennen sie schließlich allerlei Fragen: wirkliche vom Autor beantwortete Fragen, rhetorische Fragen und sog. *tag questions* (z. B. *It snowed, didn't it?*), da diese alle Interaktion zwischen Autor und Leser bilden. (Crismore et al. 1993, 46-54.)

In der Tabelle 2 wird die Klassifikation von vande Kopple (mit Shoemaker 1988, 236ff) im Verhältnis zu Crismore & Farnsworth (1990, 124) und Crismore et al. (1993, 47) dargestellt. Die Klassen von vande Kopple sind nach textuellen und interpersonalen Kriterien von Halliday eingeteilt, obwohl die Teilung in den Literaturquellen von 1988 und 1989 nicht vorkommt. In der originalen Klassifikation (1985) wird jedoch die Teilung wie folgt gemacht (vgl. Luukka 1992, 16f; Crismore et al 1993, 46).

Crismore & Farnsworth	VANDE KOPPLE	Crismore et al.
1. <i>Code glosses (textual)</i> -definig -explaining -delimiting 2. <i>Commentary (text./int.)</i> a. scientific -quantitative -source -graphics -captions -Latin terminology b. general -reviews -previews -action markers -informative -direct address 3. <i>Modality markers (int.)</i> -hedging -emphatics 4. <i>Attitude markers (int.)</i>	A. Textual MD 1. <i>Text connectives</i> -sequencers -log./temp. connectors -reminders -announcements -topicalizers 2. <i>Code glosses</i> -defining/explaining -rephrasing -interpretation -comments of language/style 3. <i>Illocution markers</i> 4. <i>Narrators</i> B. Interpersonal MD 5. <i>Modality markers</i> -hedging -emphatics -attributors 6. <i>Attitude markers</i> 7. <i>Commentary</i>	A. Textual MD 1. <i>Textual markers</i> -sequencers -logical connectors -reminders -topicalizers 2. <i>Interpretive markers</i> -code glosses -announcements -illocution markers B. Interpersonal MD 3. <i>Hedging</i> 4. <i>Certainty markers</i> 5. <i>Attributors</i> 6. <i>Attitude markers</i> 7. <i>Commentary</i>

Tab 2. Die Metadiskursklassifikationen von William J. vande Kopple (mit Shoemaker 1988; 1989), Avon Crismore und Rodney Farnsworth (1990) und Avon Crismore, Raija Markkanen und Margaret S. Steffensen (1993).

3.4.3 Die Klassifikation von Mauranen

Als Gegengewicht für die oben dargestellten Klassifikationen wollen wir noch eine erheblich unterschiedliche Klassifikation vorstellen, die auch bedeutsame Wirkung auf unsere eigene Arbeit hatte. Sie stammt von Anna Mauranen (1993ab) und ist zum Beispiel von Johanna Telenius (1994) und Ingegerd Bäcklund (1998) in der Praxis getestet und entwickelt worden. Mauranen will keine Meta-Begriffe benutzen, da sie auf Metasprache hinweisen, die wegen ihrer Zweideutigkeit problemhaft sei. Statt dessen benutzt sie den Terminus *text reflexivity*, um zu betonen, dass Text über Text selbst ein Teil in dem Text bildet, worauf er sich bezieht. Damit lehnt sie die Intertextualität ab. (Mauranen 1993b, 145.)

Zuerst unterteilt Mauranen die reflexiven Elemente demnach, ob sie explizit oder implizit sind (s. auch 3.3.4). Sie benutzt die Termini *reflexivity of high explicitness* und *reflexivity of low explicitness*. Mit den Ersteren werden Ausdrücke gemeint, die sich auf den Text, sein Schreiben, seine Gliederung oder seine Sprache beziehen. Die Letztgenannten hingegen signalisieren die Gliederung und Funktion der Textteile, aber ohne direkte Bezugnahme auf den Text. Aus Einfachheitsgründen werden wir sie im Folgenden als 'implizit' bezeichnen. In beiden Kategorien kommen ähnliche Funktionen vor, aber nach Mauranen sind die impliziten Ausdrücke schwieriger zu erkennen als die expliziten. Mauranen hat vier Subklassen: (1) *references to the text*, (2) *discourse labels*, (3) *addressing the reader* und (4) *internal connectors*. Die Konnektoren (4) gehören immer zu *low explicitness*, während die anderen drei Gruppen je nach der Form mehr oder weniger explizit sein können. Im Folgenden stellen wir die einzelnen Klassen mit Beispielen aus unserem Korpus dar.

(1) *References to the text*

a. Bezugnahmen auf den ganzen Text oder auf Textteile:

In dieser Arbeit konzentrieren wir uns auf Modalverben als Hilfsverben. (1/2)

b. Querverweise (*cross-references*) beziehen sich auf andere Teile vom Text:

Wie wir bereits am Anfang angenommen haben, scheint die Muttersprache einen ziemlich großen Einfluss auf die Wortstellung zu haben. (4/19)

c. räumliche und zeitliche Adverbien, wenn mit ihnen der Text gemeint ist:

Sie sind aber so kompliziert, dass wir sie hier nicht ausführlich erklären können. (4/7)

References of low explicitness sind Fälle, wo es unklar bleibt, ob der Text oder das Argument gemeint ist. Bezugnahmen auf das Argument (der propositionale Gehalt) oder auf die Untersuchung, über die im Text berichtet wird, sind nach Mauranen nicht reflexiv.

(2) *Discourse labels*

a. Ausdrücke, die die textuelle Funktion eines, entweder vorhandenen oder mangelnden, Textteils explizieren (vgl. *illocution markers*). Diese können verbale oder nominale Konstruktionen sein :

Als theoretische Grundlage behandeln wir verschiedene Hypothesen zum Lernen einer Fremdsprache und die deutschen und finnischen Wortstellungsregeln kontrastiv. (4/1)

Wegen ihres kleinen Anteils ist es jedoch nicht zweckmässig sie hier zu behandeln. (2/2)

b. Signalisierung der Behandlungsfolge (vgl. *sequencers, reminders* und *announcements*):

Wie schon erwähnt, werden die aktuellen Lebensbereiche, z.B. Freizeit, Schule, Arbeiten, in den Büchern behandelt. (6/20)

c. Kommentierung der Qualität einer verbalen Äußerung (vgl. *code glosses*):

In Paris trifft Walter zufällig (oder besser gesagt, nach dem Plan des Frisch) Professor O., seinen ehemaligen Professor. (7/5)

Als implizite *discourse labels* sind die folgenden Satzteile zu klassifizieren, weil in ihnen ein klarer Ausdruck der Intentionen des Autors selbst fehlt:

Den Satzakzent tragen die Wörter, oder genauer die Silben der Wörter, die inhaltlich wichtig sind, z.B. *Das hätte ich 'auch machen können*. (2/4)

Es kann aber im allgemeinen festgestellt werden, dass zu einem Minimum Wörter, die nach bestimmten Kriterien eingeführt werden können, gehören sollten. (6/5)

(3) *Addressing the reader*, wie der Name schon erklärt, sind Äußerungen, wo der Autor sein Bewusstsein über die Existenz des Lesers direkt zum Ausdruck bringt. Als explizite Beispiele gibt Mauranen selbst entweder Imperative: "Note that...", oder Bezugnahmen auf den Leser: "the reader" (Mauranen 1993b, 178ff). Wir haben nur implizite Beispiele gefunden:

Man muss beachten, dass die nebenordnenden Konjunktionen keine Satzglieder sind und dass sie die Wortstellung nicht ändern. (4/6)

Nicht zu vergessen ist, dass auch Ivy eine Tochter von Walter hätte sein können, sie war ja 26, und er 50. (7/9)

(4) *Internal connectors*, wie gesagt, sind nie sehr explizit. Erstens müssen sie von den externen Konnektoren unterschieden werden, die ihre Objekte außerhalb des Textes haben, und daher nicht reflexiv sind. Auch die strukturellen Konnektoren (wenn...dann, da) werden von Mauranen ausgeschlossen. Übrig bleiben also Konnektoren, die Zusammenhänge zwischen Textelementen äußern, z. B. Gegenseitigkeit, Folgerung und Ergänzung. Darüber hinaus erwähnt Mauranen in dieser Klasse auch die Ausdrücke des Beispielgebens und der Verallgemeinerung. Sie betont aber, dass alle Konnektoren sowohl reflexiv als auch nicht-reflexiv fungieren können. (Mauranen 1993b, 172-186.) Der erstere von unseren Belegen stellt gerade ein Beispiel für Konnektoren dar, von denen es schwierig zu sagen ist, ob sie auf der Primärebene oder Metaebene funktionieren:

Bei der systematischen Wortschatzarbeit im Unterricht sollten neue Wörter im grossen und ganzen auf drei Weisen eingeführt werden. Erstens sollte das Wort bildlich dargestellt werden. ... Zweitens sollten systematische und sprachliche Erläuterungen zu den neuen Ausdrücke gegeben werden, um das Denken zu aktivieren und das Wissen zu verstärken. Drittens sollten neue Wörter in einen Situationszusammenhang eingebettet werden. (6/7)

Im folgenden stellen wir dazu noch verschiedene Beispiele vor. (3/20)

Hervorzuheben wäre hier die Kritik von Wilson (1999, 15f) an der Teilung interne vs. externe Konnektoren. Nach ihm ist der Unterschied zwischen textinternen und textexternen Referenzbereichen so vieldeutig und undefinierbar, dass es in einer Untersuchung von Textreflexivität besser wäre, einfach alle Konnektoren mitzuzählen, da diese mehrere Funktionen auch gleichzeitig erfüllen können.

Johanna Telenius (1994) hat die Klassifikation von Mauranen modifiziert, um englischsprachige Examensarbeiten von finnischen Ökonomiestudierenden zu untersuchen. Gerade ihr Material, studentische Referate, macht ihre Analyse interessant, so dass ihre Klassifikation große Wirkung auf die vorliegende Arbeit gehabt hat und damit hier dargestellt zu werden verdient. Erhebliche Veränderungen stellt Telenius nur für die erste Klasse von Mauranen, nämlich *references to the text* vor. Auf die restlichen Klassen werden wir hier nicht mehr eingehen, weil sie im Großen und Ganzen als solche bleiben.

Telenius geht von der Struktur der akademischen Texte aus. Erstens unterscheidet sie zwischen Bezug auf den ganzen Text (*reference to the whole text*) vom Bezug auf Textteile (*reference to parts of text*). Bezug auf den ganzen Text teilt sie demnach ein, ob er in den Einleitungen oder in den Schlussbetrachtungen der akademischen Texte vorkommt. Der erstgenannte Typ kann nach Telenius die Struktur, das Ziel oder die Beschränkung der Arbeit zum Ausdruck bringen. Aus diesen drei Kategorien sind die Ausdrücke der Struktur (*statements presenting the structure*) die einzige rein metatextuelle und auch der einheitlichste unter den von Telenius erkannten Metatexttypen. Die Ausdrücke der Ziele und die Beschränkungen (*statements presenting the purpose and the limits*) seien zu eng mit dem propositionalen Gehalt verbunden, um eindeutig metatextuell zu sein; darüber hinaus ist es laut Telenius nicht immer klar, ob die Schreiber mit diesen Äußerungen ihre Arbeit vorwiegend als Text oder als eine Untersuchung betrachten. Diese sind auch die Gründe, warum Mauranen die Bezugnahmen auf die Untersuchung nicht für textreflexiv hält. Wegen ihrer unbestreitbar wichtigen Rolle in den akademischen Arbeiten hält Telenius es jedoch für erforderlich, diese Typen in ihrer Analyse zu berücksichtigen.

Bezugnahmen auf Textteile hingegen werden von Telenius in den folgenden Untergruppen kategorisiert: (1) *reference to immediate context*, (2) *cross-reference* und (3) *reference through adverbs of place and time*. Zur ersten Gruppe zählt sie einerseits Ankündigungen vom später im Text kommenden Material, die sie wie auch Crismore und Farnsworth (s. 3.4.2) *previews* nennt, und andererseits Verweise auf vergangenes Material (*reviews*). Was die restlichen Gruppen betrifft, werden sie von Telenius mehr oder weniger wie von Mauranen behandelt. (Telenius 1994, 45-74.)

Die Tabelle 3 fasst die Auffassungen von Mauranen (1993ab) und Telenius (1994) zusammen.

MAURANEN	Telenius
<p>A. Reflexivity of high explicitness</p> <p>1. <i>References to the text</i> -references to the whole text -references to parts of text -cross-reference -adverbs of place and time</p> <p>2. <i>Discourse labels</i> -illocution markers -sequences of material -comments on manner of expression</p> <p>3. <i>Addressing the reader</i></p> <p>B. Reflexivity of low explicitness</p> <p>1. <i>References to the text</i></p> <p>2. <i>Discourse labels</i></p> <p>3. <i>Addressing the reader</i></p> <p>4. <i>Internal connectors</i></p>	<p>1. Metatextual reference to the whole text (thesis introductions) a. Statements presenting the structure b. Statements presenting the purpose c. Statements presenting the limits</p> <p>2. Metatextual reference to the whole text (thesis conclusions)</p> <p>3. Metatextual reference to parts of text a. Reference to immediate contexts -previews -reviews b. Cross-reference c. Adverbs of place and time</p> <p>4. Discourse labels</p> <p>5. Addressing the reader</p> <p>6. Connectors</p> <p>7. Typography</p>

Tab. 3. *Text reflexivity* von Anna Mauranen (1993ab) und Metatext von Johanna Telenius (1994).

4. ZUR RHETORISCHEN BEDEUTUNG VON METATEXT

Im Kapitel 2.1 haben wir die Rhetorik als überzeugenden oder persuasiven Diskurs definiert. Die Funktion von Rhetorik ist also, das Publikum von der Auffassung des Sprechers /Autors zu überzeugen oder bei ihnen ein Vertrauen in die Mitteilung herzustellen. Das gelingt zwar nicht immer - es gibt auch schlechte Rhetorik - aber wesentlich für die Erkennung der Rhetorik ist nur, dass der Sprecher /Autor eine rhetorische Intention hat. Diese Intention wird durch Wahl realisiert; man wählt den Inhalt, die Darstellungsweise, den Aspekt, die Argumente und die Organisation je nach dem, was man geeignet für die Erreichung seiner Ziele findet. (vgl. Mauranen 1993b, 30-34.) Im Folgenden werden wir sehen, aus welchen Gründen gerade Metatext eine überzeugende Wirkung im Text zu haben scheint und wie verschiedene Schreibkulturen sich zum Gebrauch von Metatext deswegen verhalten. In dem Zusammenhang nutzen wir die Gelegenheit, die zweiseitige Bedeutung der Metalinguistik unter linguistischen Disziplinen zu verdeutlichen. Auf der einen Seite ist damit das gemeint, worum es im Kapitel 3.2.2 geht, nämlich die Wissenschaft von den Metasprachen. Auf der anderen Seite jedoch bedeutet Metalinguistik das Studium der Interaktion zwischen Sprache und Denken oder Sprache und Kultur. (Lewandowski 1994, sv *Metalinguistik*; Hartmann - Stork 1973, sv *metalinguistics*.) Als Beispiel für den letztgenannten Interessenbereich der Metalinguistik richten wir zum Schluss unsere Aufmerksamkeit auf die Rolle von Metatext in wissenschaftlichen Texten, geschrieben von Nicht-Muttersprachlern: was für Konsequenzen können ungenügende Kenntnisse über die Schreibkonventionen der Zielkultur haben?

4.1 Zur Wirkung von Metatext

Es ist eine allgeimien akzeptierte Meinung, dass Metatext eines der textuellen Mittel ist, mit denen rhetorische Ziele - informative, persuasive und expressive - erreicht werden können (Crismore 1989, 94). Was die anderen rhetorischen Mittel betrifft, nennt zum Beispiel Mauranen (1993b, 36f) Referenz, die thematische Gliederung und die Strukturierung des Textes, weil sich in allen von diesen Bereichen die obengenannte

rhetorische Wahl verwirklicht. Metatext geht über den propositionalen Gehalt des Textes hinaus und gehört damit zur Eloquenz (*elocutio*) der traditionellen Rhetorik. Auf der anderen Seite dient er zur Organisierung des Textes, anders gesagt der Disposition (*dispositio*). Sein Ziel ist die Verbesserung des Textes um die Aufgaben sowohl des Autors als auch des Lesers zu erleichtern. Mit Hilfe von Metatext konzentriert sich der Autor auf die Beziehung zwischen Ideen und ihrer Darstellung. Durch Herstellung von logischer Klarheit kann er Überzeugung beim Leser erwecken. (vgl. Mauranen 1993a, 165; Telenius 1994, 125.)

In den letzten Jahrzehnten wurden besonders im angloamerikanischen Sprachgebiet mehrere Untersuchungen zur Wirkung von Metatext beim Lesen durchgeführt. Normalerweise wird vermutet, dass das Verstehen von gelesenen oder gehörten Texten sich durch textuellen Metatext erleichtert. Die Ergebnisse sind einigermaßen widersprechend. Beispielsweise Mauranen (1993a, 166) hat nachgewiesen, dass die Ergänzung von Konnektoren die Logik, Überzeugungskraft und Autorität des Textes in den Augen der Leser deutlich vermehrt. Dagegen konnten Crismores (1989, 227) Versuchspersonen das Gelesene trotz des hinzugeschriebenen textuellen Metatextes, wie die Explizierung der autorialen Ziele und der Struktur, nicht besser als vorher behalten. Der interpersonale Metatext scheint zunächst nicht zum Verstehen und Behalten der Information zu dienen. Er kann jedoch durch Unterstützung der Autor-Leser-Beziehung und Hervorhebung von bestimmten Elementen mitwirken. Vande Kopple und Shoemaker (1988, 253ff) haben die Rolle der Modalitätsausdrücke im Verhältnis zum propositionalen Gehalt untersucht. Es hat sich ergeben, dass die Modalitäten selbst schlechter behalten werden als das propositionale Material und dass sie das Behalten des propositionalen Materials auch nicht unterstützen. Auch Crismore (1989, 228) hat keine positive, wenn nicht negative, Wirkung von interpersonalem Metatext feststellen können. Um die genannten Untersuchungsergebnisse zu erklären, bringen die Forscher mehrere Faktoren hervor. Erstens beeinflusst der soziokulturelle Hintergrund der Versuchspersonen vermutlich die Einstellung gegenüber Metatext. Zweitens können Personen, die keine Erfahrungen über Textlinguistik besitzen, metatextuelle Äußerungen vielleicht gar nicht berücksichtigen und ausnützen. Andererseits kann der Leser den Metatext für überflüssig halten und aus bewusster Entscheidung unberücksichtigt lassen. Auf jeden Fall vermischt

sich zu viel Metatext leicht mit dem propositionalen Material und stört damit den Verstehensprozess. Außerdem verlängert der Metatext den gesamten Text erheblich, was als Belastung für den Leser erscheinen kann. Eine Alternative ist noch, dass Metatext nur dann eine Wirkung hat, wenn er den propositionalen Inhalt in Konflikt mit den Meinungen des Lesers bringt. (vgl. vande Kopple - Shoemaker 1988, 256-263; Crismore 1989, 229f.)

Außer Verstehens- und Erinnerungstester sind andere Wirkungen untersucht worden. Zum Beispiel Crismore und vande Kopple (1997) haben festgestellt, dass die Einstellungen der Leser gegenüber dem propositionalen Gehalt durch Hedging von negativ zu positiv geändert werden können. Interessant sind auch die Ergebnisse von Telenius (1994, 106f). Sie hat die Wirkung von Metatext auf die Beurteilung in Examensarbeiten untersucht, die von finnischen StudentInnen auf Englisch geschrieben waren. Die besten Arbeiten enthielten am meisten Metatext und der Metatext in ihnen war expliziter als in den Arbeiten mit schlechteren Noten. Auch die Stellung von metatextuellen Elementen am Anfang statt am Ende von Textabschnitten schien gute Resultate zu ergeben.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass der Metatext seine Vor- und Nachteile hat. Geschickt benutzt steuert er den Leseprozess, verdeutlicht die Struktur und betont wichtige Punkte. Dadurch gibt er den Eindruck von einem Autor, der sein Fach beherrscht und flößt Vertrauen ein. Schlecht gebraucht kann er als belehrende Wiederholung von Selbstverständlichkeiten und arrogante Interpretationssteuerung empfangen werden. Vor allem ist zu bemerken, dass Metatext überflüssig gebraucht gegen sein ursprüngliche Ziel wirkt: statt zu verdeutlichen, verhüllt er die Information. (vgl. Mauranen 1993b, 188f; Williams 1989, 94.)

4.2 Zur kontrastiven Rhetorik am Beispiel Metatext

Die zweite Bedeutung der Metalinguistik, die eigentlich am bekanntesten ist, wird zunächst zusammenfassend dargestellt. Erstens wird das linguistische Relativitätsprinzip als theoretischer Kern der Forschung im 20. Jahrhundert im Vergleich mit seinem Gegenpol, dem Universalitätsprinzip, erklärt. Zweitens werden wir eine Anwendung der relativen Theorie berühren, nämlich die kontrastive Rhetorik, deren hauptsächliche Argument die Kulturgebundenheit der Textproduktion ist. Das ist relevant für uns, weil wir in der Analyse - zwar ohne Kontrastivität - unsere Aufmerksamkeit u. a. auf solche Merkmale richten wollen, die typisch für gerade finnischsprachige Schreiber sein könnten. Drittens erklären wir, was über Metatext als Untersuchungsobjekt der kontrastiven Rhetorik im Finnischen und Deutschen festgestellt worden ist.

4.2.1 Relativität oder Universalismus?

Als Reaktion gegen die für das 19. Jahrhundert typische, strenge Konzentration auf die äußerliche Form der Sprache, sind um die Jahrhundertwende die inhaltsbezogene Grammatik in Europa und ihre amerikanischen Varianten, *general semantics* und die kulturanthropologische Metalinguistik von Benjamin Lee Whorf (1897-1941) entstanden. Das Gemeinsame dieser sogenannten metalinguistischen Schulen ist die Abhängigkeit des menschlichen Denkens von der Sprache. Dieselbe Idee wurde schon lange studiert, zum Beispiel in Bereichen wie Theologie, Philosophie, Rechtswissenschaft und Kolonialismus und ist auf verschiedenen Wegen von Europa nach Amerika exportiert worden. (vgl. Helbig 1974, 79, 148-152, 342; Gumperz - Levinson 1997, 3f; Whorf 1956, zit. nach 1968, 148.) Im Folgenden wird die Auffassung nach Whorf (1968, 12) zusammengefasst:

... , daß das linguistische System (mit anderen Worten, die Grammatik) jeder Sprache nicht nur ein reproduktives Instrument zum Ausdruck von Gedanken ist, sondern vielmehr selbst die Gedanken formt, Schema und Anleitung für die geistige Aktivität des Individuums ist, für die Analyse seiner Eindrücke und für die Synthese dessen, was ihm an Vorstellungen zur Verfügung steht.

Hiermit erklärt Whorf das auch als Sapir-Whorf-Hypothese bekannte, linguistische Relativitätsprinzip, nach dem die durch Muttersprache gewonnene Weltansicht bei jedem Menschen die Interpretation der Wirklichkeit einleitet. Wie gesagt, viele Sprachphilosophen vor Whorf hatten die Idee schon bestätigt. In Deutschland war Wilhelm von Humboldt (1767-1835) schon hundert Jahre vorher der Meinung, dass Sprache und Denken untrennbar seien und folglich, dass es ohne sprachliche Verwirklichung überhaupt keinen Begriff gebe. Von seinen Kollegen haben später u. a. Franz Boas und Edward Sapir ähnliche Auffassungen ausgedrückt. Nennenswert wäre hier die etwas mildere Meinung von Boas, nach der die Begriffe schon im Sinne eines Kindes, das die Sprache noch nicht beherrscht, existieren. Diese sogenannten mentalen Bilder (*mental image*) werden später in der Sprache "verkörpert", und zwar aus einem von der Kultur des Sprechers bestimmten Aspekt. Wirklich bekannt wurden die Gedanken der genannten Wissenschaftlern durch die Schriften und empirischen Untersuchungen von Whorf gemacht. (vgl. Gumperz - Levinson 1997, 2ff; Slobin 1997, 70ff.) Durch intensive Arbeit mit Indianersprachen konnte Whorf die Relativitätshypothese einigermaßen bestätigen; er hat nämlich merkwürdige Unterschiede zwischen den Sprachkulturen der Standardeuropäer (*SAE, Standard Average European languages*) und der Hopi-Indianer aus Nordamerika gefunden, als er sie am Beispiel von Begriffen wie Zeit, Raum und Materie oder der linguistischen Strukturen und kulturellen Normen verglich. Die Arbeit hat ihn u. a. zu folgendem Schluss gebracht: "Wo immer in menschlichen Angelegenheiten Übereinstimmung oder Einwilligung erreicht wird, ..., DA WIRD DIE ÜBEREINSTIMMUNG DURCH LINGUISTISCHE PROZESSE ERREICHT ODER SIE WIRD ÜBERHAUPT NICHT ERREICHT" (Whorf 1968, 11).

In den sechziger Jahren musste die Metalinguistik aber den kognitiven Wissenschaften Platz machen; seitdem wurde die Universalität der menschlichen Kognition hervorgehoben. Pioniere der Auffassung sind beispielsweise Jean Piaget in der Entwicklungspsychologie sowie Noam Chomsky in der generativen Linguistik. Die kognitiven Wissenschaften beruhen hauptsächlich auf drei Behauptungen: (1) Die kognitiven Grundprozesse sind universal, (2) die Sprache wird durch das Denken formuliert und (3) alle Sprachen sind fundamental gleich. Die Gültigkeit dieser Behauptungen wird von einigen u. a. im Bereich von Farbterminologie, Verwandtschaft

und Biologie gefundenen semantischen Universalien verstärkt. Unter semantischen Universalien werden hier solche Eigenschaften verstanden, die in allen Sprachen und Kulturen vorkommen. (vgl. Lucy 1997, 41f; Gumperz - Levinson 1997, 3.) Seit den letzten Jahrzehnten sind die Universalien ein beliebtes Untersuchungsobjekt; laut Wierzbicka (1992, 235) habe man bis jetzt etwa dreißig gefunden. Die große Aufgabe einer derartigen interkulturellen Untersuchung liegt in der Erfindung einer Metasprache, in der die semantischen Kategorien verschiedener Sprachen objektiv beschrieben und verglichen werden könnten. In dem Bereich gibt es beispielsweise ein Projekt, das die natürliche semantische Metasprache (NSM) heißt. Die Idee stammt aus dem mittelalterlichen Begriff von einer *lingua mentalis* (mentale Sprache), die die Grundlagen aller gesprochenen Sprachen der Welt beinhalten sollte. Die NSM ist "natürlich", weil sie aus den natürlichen Sprachen zusammengestellt wird und sollte auch durch natürliche Sprache verstanden werden. In dem Sinne unterscheidet sich die NSM von den formalisierten Metasprachen der Logik (s. 3.2.2). Die Forderungen der NSM sind also gebräuchlicher Wortschatz und Syntax, ohne künstliche Symbole. (vgl. Wierzbicka 1992, 229-232; Levinson 1997, 134f.)

Es gibt also zwei gegensätzliche Traditionen zum Problem der Abhängigkeit zwischen Sprache und Denken: Relativismus und Universalismus. Komischerweise stehen die beiden Auffassungen in irgendeiner Verbindung mit den im vorigen Kapitel untersuchten Meta-Begriffen. Im Ziel der Universalisten, eine allgemeingültige Metasprache zu erfinden, lebt der Positivismus von u. a. Tarski, Carnap und Hjelmslev (s. 3.2.2) weiter. Im Folgenden werden wir dagegen sehen, dass der textanalytische Begriff Metatext im Rahmen der kontrastiven Rhetorik untersucht wird, die sich wiederum auf den Relativismus gründet. Dieser Unterschied verdeutlicht die Tatsache, dass Metasprache und Metatext trotz des gemeinsamen etymologischen Hintergrunds inhaltlich ziemlich weit voneinander geraten sind.

4.2.2 Kontrastive Rhetorik in der Textlinguistik

Die kontrastive Rhetorik geht von der folgenden Behauptung Whorfs (1968, 70f) aus : "Nehmen wir aber eine ganz andersartige Fremdsprache, so geht es uns mit ihr wie mit der Natur: wir examinieren sie durch die 'Brille' unserer eigenen Sprache." Anders gesagt, wir können die Wirkung unserer Muttersprache auf das Erlernen neuer Sprachen kaum verhindern. Slobin (1997, 75ff) unterscheidet jedoch die kontrastive Rhetorik vom Relativismus dadurch, dass es, während Whorf et al. zwei statische Einheiten, die Sprache und die Gedanken (*language and thought*), verknüpfen, der kontrastiven Rhetorik eher um zwei dynamischen Einheiten geht, nämlich das Sprechen und das Denken als Aktionen (*thinking and speaking*). Er betont, es geht um das Denken, das gleichzeitig mit dem Sprechen geschieht: "... **thinking for speaking** - a special form of thought that is modified for communication" (Slobin 1997, 76). Was das Erlernen neuer Sprachen betrifft, meint Slobin (1997, 89ff), dass es leicht ist, wenn die Kategorien in der Ausgangssprache gleich wie in der Zielsprache sind. Als besonders schwierige Phänomene nennt er die temporale Dimension der Geschehnisse und die Bewegung im Raum. Zum Beispiel der Unterschied zwischen Imperfekt und Perfekt sei schwer zu begreifen, weil er in der konkreten Welt nicht zu sehen ist. Dagegen könne man leichter den Plural oder den Instrumental erlernen - auch wenn sie in der Muttersprache nicht existieren -, weil man ihre Bedeutung in der Wirklichkeit mit eigenen Augen wahrnehmen kann.

In der Textlinguistik geht die Theorie der kontrastiven Rhetorik davon aus, dass einige Probleme beim Schreiben in der Fremdsprache sich durch die rhetorischen Strategien der ersten Sprache erklären. Die Initiative zu derartigen Untersuchung kam vom Amerikaner Robert B. Kaplan, der die didaktischen Ziele der kontrastiven Rhetorik wie folgt aufzählt: die zielsprachige Morphosyntax über Satzebene, die Schreibkonventionen der Zielsprache, den Charakter und die Erwartungen des zielsprachigen Publikums und das behandelte Thema kennenzulernen. Auf der Auffassung von Whorf beruhend behauptete Kaplan schon in den sechziger Jahren, dass nicht nur die gesprochene Sprache, sondern auch die Logik und Rhetorik kulturgebunden sind. Er begründet die Behauptung durch das Auftauchen von bestimmten regelhaften Merkmalen in englischsprachigen Texten von Schreibern mit derselben Muttersprache. (Connor 1996, 5, 39; Kaplan 1988, 277, 293.)

Wir behandeln zunächst den Metatext als Beispiel für eine textuelle Realisierung, zu der Vertreter verschiedener Sprachkulturen unterschiedliche Einstellungen zeigen können. Was Kultur hier betrifft, müssen wir uns jedoch erinnern, dass außer nationalen Kulturen auch disziplinäre Kulturen existieren. Wissenschaftliche Texte sind normalerweise durch ziemlich starke konventionalisierte Normen determiniert, die allen Akademikern gemeinsam sind. Diese Normen bilden das überkulturelle Genre des wissenschaftlichen Schreibens, das von Disziplin zu Disziplin variiert. Von allen Mitgliedern der internationalen wissenschaftlichen Gesellschaft wird erwartet, dass sie die Regeln beim Schreiben befolgen. Der nationale rhetorische Stil kann sich also nur innerhalb der Grenzen des Genres verwirklichen. (vgl. Mauranen 1993b, 38f; Luukka 1992, 30f.)

4.2.3 Metatext kontrastiv

Laut John Hinds (1987, 143-146) können die Sprachen der Welt als *writer responsible* oder *reader responsible* betrachtet werden. Das heißt, die Verantwortung für die Verständlichkeit eines Textes liegt hauptsächlich entweder beim Autor oder beim Leser. Nach Hinds wäre beispielsweise Englisch *writer responsible*, denn die angloamerikanischen Schreiber scheinen die Verantwortung für die Klarheit und Logik ihrer Texte selbst zu übernehmen, während die Japaner als Vertreter einer *reader responsible* Kultur dagegen sorgfältige Lektüre vom Leser verlangen. Von seiner Funktion her ist der Gebrauch von Metatext ein Zeichen für Autor-Verantwortlichkeit. Zum Beispiel Mauranen (1993a, 168f; 1993b, 188f) vergleicht die finnische Schreibkultur gegenüber der angloamerikanischen folgendermaßen: Die Finnen haben zum Teil negative Einstellungen zum Metatext, weil er ihnen als überflüssige Dekoration und ein Zeichen für schlechte Schreibfertigkeiten vorkommt. Der finnische Leser sei intelligent, belesen und geduldig; er könne den Metatext zu belehrend finden. Die Angloamerikaner dagegen benutzen relativ viel Metatext, weil sie es für leserfreundlich halten. Sie erwarten nicht sehr viel vom Leser, dem sie ihre Texte möglichst lesbar machen. In einer derartigen Kultur bedeutet es vielleicht, dass der Autor seinen Text dem Publikum verkaufen muss. Die finnische Schreibkultur soll auf die deutsche Tradition zurückgehen, die auch eher *reader responsible* ist. Nach dem zweiten Weltkrieg nimmt jedoch die

angloamerikanische Wirkung immer mehr zu und die Erfordernis, auf Englisch zu schreiben, kann gewisse Neigungen für den angloamerikanischen, rhetorischen Stil erwecken. (vgl. Mauranen 1993b, 40f; Eßer 1997, 73; Telenius 1994, 123.)

Um den Gebrauch von Metatext in Texten von finnischsprachigen Autoren zu beschreiben, müssen wir uns mit kontrastiven Untersuchungen zwischen Finnisch und Englisch behelfen, da keine entsprechende Ergebnisse zwischen Finnisch und Deutsch vorhanden sind. Zu erwähnen sind z. B. Ventola und Mauranen (1992), Crismore, Markkanen und Steffensen (1993), Mauranen (1993a) und Mauranen (1993b). Die Ergebnisse zeigen, dass die finnische Schreibkultur im Allgemeinen Metatext sparsam und lieber in impliziten Formen im Verhältnis zur angloamerikanischen benutzt. Aus der Untersuchung von Crismore et al. (1993, 59) geht jedoch hervor, dass die Finnen zwar weniger textuellen Metatext benutzten als die Amerikaner, aber sogar mehr interpersonalen Metatext, besonders Hedging.

Deutschsprachige Schreiber hingegen sind z. B. von Clyne (1987ab; 1991), Eßer (1997) Bäcklund (1998) und Vassileva (1998) untersucht worden. Es scheint Übereinstimmung darüber zu bestehen, dass auch die deutsche Schreibkultur impersonale und implizite Ausdrucksweisen bevorzugt. Clyne (1987a, 213, 229; 1991, 54) bemerkt reichliches Hedging aber Mangel an Definierung von wesentlichen Begriffen und leseprozessessteuernden Elementen (*advance organizers*) verglichen mit Texten von englischsprachigen Autoren. Darüber hinaus befinden nach ihm die *advance organizers* der Deutschen ziemlich spät im Text und enthalten mehr Beschreibung vom Inhalt als Beschreibung der Struktur, anders wie bei den englischen Texten. Eßer (1997, 74) dagegen findet viele *advance organizers* in studentischen Arbeiten, was wiederum ein Zeichen dafür sein könnte, dass die angloamerikanische Wirkung auf die deutsche Schreibkultur sich besonders bei jungen Schreibern verstärkt. Nach den Ergebnissen von Vassileva (1998, 168f, 180) sind es gerade *advance organizers*, die viel Hedging enthalten: um Kritik zu vermeiden, drücken die Deutschen ihr eigenes Vorhaben sehr vorsichtig aus. Auf der anderen Seite macht sie die Bemerkung, dass die Deutschen heutzutage statt im Plural der ersten Person zu schreiben, immer mehr den Singular vorziehen, auch als Folge der angloamerikanischen Wirkung. Bäcklund hingegen (1998,

32) vergleicht deutsch-, englisch- und schwedischsprachige Texte mit dem Ergebnis, dass die deutschen Texte am meisten Metatext enthalten. Zusammenfassend ist zu sagen, dass es sicherlich gewisse Ähnlichkeiten zwischen der finnischen und der deutschen Schreibkultur im Fall von Metatext gibt. Der Vergleich ist jedoch schwierig, weil nicht nur die Muttersprache, sondern auch die Zielsprache, das Fach und mögliche andere Faktoren eine wichtige Rolle beim rhetorischen Stil des endgültigen Textes spielen (vgl. Bäcklund 1998, 28).

Viele Akademiker, die wissenschaftliche Texte in Fremdsprachen schreiben und veröffentlichen, können die Bedeutung von metatextuellen Elementen nicht in Rücksicht nehmen, weil sie das Phänomen nicht kennen. Darüber wird im Schreibunterricht der Schulen oder Universitäten oft nicht als eine ganze Strategie gesprochen, obwohl einzelne metatextuelle Mittel sicherlich vorkommen. Crismore et al. (1993, 68) heben die Tatsache hervor, dass das Bewusstsein über die metatextuelle Strategie den Schreibern die Möglichkeit gibt zu wählen, ob sie die Strategie ausnützen oder nicht. Die häufige Erscheinung von fremden Elementen und schlechten rhetorischen Lösungen in Texten von Nicht-Muttersprachlern führt leicht dazu, dass die Texte ihre Ziele beim Publikum nicht erreichen. Das Publikum hat gewisse Erwartungen über den Stil und die Form des Textes und eine Abweichung von diesen Erwartungen kann als Mangel an Glaubwürdigkeit, Kohärenz und Logik interpretiert werden (Mauranen 1993a, 158). Die Untersuchung und Unterricht von Metatext und anderen rhetorischen Strategien ist wichtig besonders in Finnland, weil wir als Vertreter eines kleinen Sprachgebiets in Fremdsprachen schreiben müssen, falls wir internationale Leser erreichen wollen. Da die Strategien kulturgebunden sind, müssen diese Kenntnisse gesondert in jeder Sprache gelernt werden.

5. METATEXT IN GERMANISTISCHEN PROSEMINARARBEITEN

In diesem Kapitel beginnt der empirische Teil der vorliegenden Arbeit. Wir werden den Gebrauch von einigen Metatexttypen in zehn germanistischen Proseminararbeiten untersuchen, die von finnischen Studentinnen auf Deutsch geschrieben worden sind. Weil unser Korpus ziemlich groß ist, müssen wir uns auf bestimmte Elemente beschränken, und deswegen umfasst diese Analyse nicht alles, was in den Proseminararbeiten als Metatext betrachtet werden könnte. Weil keine der vorher dargestellten Metatextklassifikationen für unser Material angemessen war, haben wir durch Kombination eine eigene Klassifikation verfasst. In ihr haben wir versucht, wenigstens den Metatext zu sammeln, der zur textuellen Funktion der Sprache dient (s. 3.3.1.1). Der größte Teil des interpersonalen Metatextes wurde also ausgeschlossen. Der Schwerpunkt der vorliegenden Analyse liegt auf der Funktion und Form der benutzten metatextuellen Äußerungen.

5.1 Das Material und die Methoden

Zuerst stellen wir unser Untersuchungsmaterial - die zehn Proseminararbeiten - vor und erklären, was wir in dieser Analyse unter Metatext verstehen. Danach führen wir die für die Behandlung verschiedener metatextuellen Äußerungen verfasste Klassifikation mit vergleichenden Bemerkungen über andere im Kapitel 3 dargestellte Klassifikationen ein. Zum Schluss geben wir eine statistische Übersicht über den Gebrauch von Metatext in einzelnen Proseminararbeiten.

5.1.1 Das Untersuchungsmaterial

Die Proseminararbeiten (zur Proseminararbeit s. Kapitel 2.3), die unser Korpus bilden, wurden im Frühjahrssemester 1999 am germanistischen Institut der Universität Jyväskylä geschrieben. Sechs von den Arbeiten stellen ein linguistisches, übersetzungswissenschaftliches oder didaktisches Thema dar. Die Themen sind: (1)

"Modalverben im Deutschen: Verwendung und Übersetzungsweisen ins Finnische in der Serie 'Ein Fall für Zwei' in der Folge 'Richtermord'", (2) "Deutsche Aussprache in finnischen Lehrbüchern", (3) "Die Untertitelung als übersetzungswissenschaftliches Problem in der Fernsehserie Marienhof", (4) "Wortstellungsfehler in den Deutschaufsätzen finnischer GymnasiastInnen", (5) "Das Passiv im Deutschen und im Finnischen: Eine kontrastive Untersuchung" und (6) "Wortschatzarbeit in finnischen Lehrbüchern für den Deutschunterricht". Die genannten sechs Arbeiten wurden in derselben Gruppe als linguistisches Proseminar geschrieben und behandelt und deswegen werden wir sie im Folgenden als 'linguistisch' bezeichnen, obwohl die Themen nicht rein linguistisch sind. Die übrigen vier Arbeiten gehören zum literarischen Proseminar. Jede von den Letztgenannten untersucht den Roman 'Homo Faber' von Max Frisch aus unterschiedlichen Gesichtspunkten: (7) "Die Körperlichkeit in Max Frischs *Homo Faber*", (8) "Max Frischs *Homo Faber* als Beispiel des Bildungsromans", (9) "Schauplätze und Orte in Max Frischs Roman *Homo Faber*" und schließlich (10) "Metaphorik in Max Frischs Roman *Homo Faber*". Die größere Menge der linguistischen Arbeiten spiegelt die realistischen Verhältnisse am Institut wider: Die linguistischen Seminargruppen haben jährlich mehr Teilnehmer als die literarischen Gruppen.

In dieser Untersuchung analysieren wir den Gebrauch von Metatext in den gesamten Texten von der ersten bis zur letzten Seite. Die Länge der Texte variiert erheblich. Die literarischen Proseminararbeiten umfassen zwölf bis fünfzehn Seiten, während die linguistischen (ohne Anhang) von neunzehn bis zu dreißig Seiten reichen. Der Unterschied erklärt sich erstens durch die Tatsache, dass der Charakter der linguistischen Themen mehr Belege aus dem Untersuchungsmaterial und Abbildungen verlangt, was den Text fragmentarisch macht. Auch die Textformulierung sonst, z. B. Rand und Zeilenabstand, beeinflussen die Seitenanzahl. Zweitens haben fünf von den linguistischen Arbeiten zwei Schreiberinnen, und von solchen Texten wird auch eine größere Länge verglichen mit den übrigen fünf Arbeiten mit einer einzelnen Schreiberin erwartet. Wegen des Frauenüberschusses im Fach ist ein Geschlechtervergleich diesmal nicht möglich.

5.1.2 Der Metatext

Im Kapitel 3 haben wir die theoretischen Grundlagen des Begriffs 'Metatext' dargestellt. Wir halten es nicht für sinnvoll, hier eine eigene, erschöpfende Definition zu finden, weil die Elemente, die jeweils Metatext benannt werden, aus unserer Sicht stark von dem zu analysierenden Genre abhängig sind. Das heißt, man muss sich zuerst mit dem Text vertraut machen, um zu bestimmen, was für metatextuelle Bedürfnisse und Konventionen er hat und wie diese realisiert werden. Danach kann man entscheiden, welche Elemente analysiert werden und welche nicht, und erst zum Schluss eine Definition vom Metatext fassen. Die Definition gilt aber nur für die jeweilige Analyse.

Für die vorliegende Analyse ist kennzeichnend, dass der Metatext als eine relativ weite Kategorie betrachtet wird. Erstens ist zu betonen, dass wir uns dem Begriff aus funktionalen Gesichtspunkten annähern: die Kategorisierung von Elementen in bestimmten Gruppen begründet sich lediglich durch ihre hauptsächliche Funktion im Text. Trotzdem bekennen wir, dass viele der untersuchten Äußerungen multifunktional sind und ihre Behandlung deshalb genauere Erklärungen fordert. Unter vielen möglichen funktionalen Beschreibungen haben wir uns für die Folgende entschieden: Der Metatext (1) berichtet das Vorhaben der Schreiberin(nen) und das was sie im Text oder für den Text schon gemacht haben, (2) verdeutlicht Verbindungen und Relationen zwischen Textteilen sowie die kommunikative Bedeutung von Textteilen, (3) veranschaulicht die benutzte Sprache und Stil und (4) expliziert den Unterschied zwischen den eigenen Gedanken und Gedanken von anderen Autoren.

Unsere Auffassung folgt nicht der engeren Definitionen, die wir vorher in dieser Arbeit erwähnt haben. Erstens ist es einigermaßen bestreitbar, ob der Gebrauch von Metatext in der Proseminararbeit immer eine rhetorische Wahl vertritt, weil einige hier als metatextuell bezeichnete Äußerungen, wie Quellenangaben und terminologische Definierungen, kaum zu vermeiden sind. Mit der Behandlung dieser Elemente möchten wir jedoch einerseits ihre Wichtigkeit im wissenschaftlichen Schreiben und andererseits die rhetorische Bedeutung ihrer Ausdrucksweisen hervorheben. Zweitens werden wir im Folgenden neben den expliziten Äußerungen auch viele implizite betrachten, deren

Erkennung zwar nicht immer leicht ist. Bei der gelegentlichen Gleichsetzung beider Ausdrucksweisen stützen wir uns jedoch immer darauf, dass sie dieselbe Funktion zu tragen scheinen. Da die impliziten Formen im Korpus manchmal Probleme in der Lesbarkeit verursachen, ist ihre Behandlung als rhetorische Wahl erforderlich. Schließlich ist zu erwähnen, dass auch die Intertextualität in unserer Metatextauffassung anwesend ist. Dabei betonen wir eine Ansicht, wonach die Bezugnahme auf einen anderen Text auch eine Information über den jeweils vorliegenden Text übermittelt: der folgende Textteil ist eine Referierung oder ein Zitat. Außerdem hat die Quellenangabe einen modalischen Wert, wie schon erwähnt. Im Folgenden gehen wir genauer in unsere Klassifikation ein.

5.1.3 Die Klassifikation

Für die Analyse der germanistischen Proseminararbeiten eignet sich keine der im Kapitel 3 vorgeführten Metatextklassifikationen als solche. Der hauptsächliche Grund dafür ist, dass diese vorwiegend für die Untersuchung von englischsprachigen Texten verfasst worden sind, und somit Elemente umfassen, die für das Deutsche fremd sind. Die Wirkung des Genre wurde auch schon erwähnt: Die genannten Klassifikationen werden zwar meistens für studentische und/oder wissenschaftliche Texte angewandt, aber unter diesen kommen so unterschiedliche Typen vor, dass wir sie mit dem Proseminar nicht gleichsetzen können. Wir haben also eine eigene Klassifikation demnach verfasst, was wir für unseren Zweck relevant und interessant finden. Unsere wichtigsten Vorbilder sind erstens vande Kopple (s. 3.4.2), dessen Klassifikation alle Grundtypen von schriftlichem Metadiskurs umfasst, und zweitens Telenius (s. 3.4.3), deren Untersuchungsmaterial, Examensarbeiten, als Genre den Proseminararbeiten sehr ähnlich ist.

Wir unterscheiden vier Hauptklassen von Metatext und teilen sie weiter in Untertypen ein. Diese Klassifikation ist rein funktional. Wenn wir aber später die einzelnen Untertypen näher analysieren, interessieren wir uns nicht mehr für verschiedene Subfunktionen, sondern vielmehr für die äußere Form, in der die Funktionen realisiert werden. Die ersten zwei Hauptklassen sind (1) Bezug auf den ganzen Text und (2) Bezug auf Textteile.

Unter der Klasse (1) verstehen wir nur Äußerungen, in denen die ganze Proseminararbeit als ein Text betrachtet wird. Mit Bezug auf die von uns akzeptierte Definition von Text (s. 3.1) wird hiermit alles gemeint, was den Prozess, dessen Resultat die Proseminararbeit ist, betrifft. Wir unterteilen die Klasse (1) in drei Typen: Zielsetzung, Beschreibung der Struktur und Beschreibung des Untersuchungsprozesses. Die Klasse (2) dagegen umfasst alle Bezugnahmen auf den Text, wenn es nicht um die ganze Arbeit geht, sondern um eine Teileinheit. Unter Teileinheiten werden Kapitel, Abschnitte, Satzfolgen und Sätze verstanden. Hier unterscheiden wir wieder drei Typen: Ankündigung, Rückverweisung und die genaue Verweisung auf eine andere Textstelle. Die beiden Hauptklassen beruhen auf der Klassifikation von Telenius (s. 3.4.3). Auch sie unterscheidet die Betrachtung des ganzen Textes von der Betrachtung der Textteile. In der ersten Klasse hat sie jedoch *statements presenting the limits* als selbständige Gruppe, während wir die Themeneingrenzung in die Zielsetzung einschließen. Dagegen betrachten wir die Bezugnahmen auf den Untersuchungsprozess getrennt von den Bezugnahmen auf die Arbeit als Text, während Telenius diese Problematik hauptsächlich in ihrer Klasse *statements presenting the purpose* berührt. In unserer zweiten Klasse ist schon die Wirkung von vande Kopple zu spüren. Wir nennen da nämlich die Typen Ankündigung und Rückverweisung nach seinen *announcements* und *reminders* (s. 3.4.2). Der dritte Typ, die genaue Verweisung auf eine andere Textstelle, findet dagegen sein nächstes Äquivalent in der Gruppe *cross-references* von Mauranen (s. 3.4.3).

Als dritte Hauptklasse analysieren wir Elemente, die zur Interpretierung der von Schreiberinnen benutzten Äußerungen oder Zeichen dienen. Wir geben ihnen eine gemeinsame Bezeichnung 'Dekodierung' als ein Übersetzungsvorschlag von *code glossing* (s. vande Kopple, 3.4.2). Wie vande Kopple unterscheiden wir hier die Subtypen Definierung, Reformulierung und Kommentare zum Stil. Besonders die beiden ersten Typen entsprechen der metasprachlichen Kommutation von Jakobson, die - wie schon erwähnt - die Funktion von Metasprache innerhalb des Metatextes vertritt (s. 3.2.3). Als vierten Untertyp behandeln wir die Einführung von Beispielen, weil sie einer der meist gebrauchten Typen von Metatext in den Proseminararbeiten ist. Dieser Typ, deren prototypische Realisierungsform 'zum Beispiel' ist, wird in anderen Klassifikationen u. a. als illokutiver Ausdruck (Lautamatti, 3.4.1; vande Kopple - Shoemaker 1988, 237) oder

Topikalisierung (Telenius 1994, 80) angesehen. In der vorliegenden Analyse gehören sie zur Klasse (3), weil sie unserer Meinung nach genau wie Definierung und Reformulierung, die Bedeutung von einem Element verdeutlichen und deswegen sehr häufig im Zusammenhang mit den Letztgenannten vorkommen (vgl. auch Crismore et al. 1993, 49).

Unsere vierte und letzte Hauptklasse sind die Quellenangaben. In den Proseminararbeiten spielen sie eine wesentliche Rolle, weil sie eine Konvention des wissenschaftlichen Stils bilden, deren Übung in Seminararbeiten vielleicht am meisten Beachtung findet. Somit akzeptieren wir für diese Analyse auch das Prinzip, dass unter Metatext auch intertextuelle Bezugnahmen verstanden werden können. Wie Telenius (1994, 28) bemerkt, gehört die Quellenangabe obligatorisch zu einer studentischen Arbeit und ihr Gebrauch vertritt also keine strategische Wahl des Schreibers. Es ist jedoch zweckmäßig, ihre Anzahl und Form zu untersuchen, weil diese hauptsächlich vom Schreiber abhängig sind. Wir teilen die Klasse (4) in zwei Typen ein: Bezug auf die Schreiberin(nen) und Bezug auf Autorität. Diese Entscheidung haben wir getroffen, um besser die Häufigkeit der expliziten Bezugnahmen auf die eigene autoriale Person messen zu können. Dagegen treffen wir dieselbe Entscheidung wie z. B. Lautamatti (s. 3.4.1) und Crismore et al. (s. 3.4.2), indem wir keine Unterscheidung nach der Modalität wie vande Kopple zwischen *narrators* und *attributors* machen, weil wir in unserem Korpus kaum Quellenangaben ohne irgendwelche Konnotationen finden können. Unsere gesamte Klassifikation wird in der Tabelle 4 dargestellt.

<p>1. BEZUG AUF DEN GANZEN TEXT</p> <p>a. Zielsetzung</p> <p>b. Beschreibung der Struktur</p> <p>c. Beschreibung des Untersuchungsprozesses</p> <p>2. BEZUG AUF TEXTTEILE</p> <p>a. Ankündigung</p> <p>b. Rückverweisung</p> <p>c. Genaue Verweisung auf eine andere Textstelle</p> <p>3. DEKODIERUNG</p> <p>a. Definierung</p> <p>b. Reformulierung</p> <p>c. Stilistischer Kommentar</p> <p>d. Beispieleinführung</p> <p>4. QUELLENANGABE</p> <p>a. Bezug auf die Schreiberin(nen)</p> <p>b. Bezug auf Autorität</p>
--

Tab. 4. Die Klassifikation von Metatext in germanistischen Proseminararbeiten.

Die Betonung unserer Analyse liegt auf den textuellen Funktionen von Metatext (s. 3.3.1.1). Die Interpersonalität bleibt jedoch nicht völlig außer Acht: Wir werden uns besonders darauf interessieren, wie die von Luukka (s. 3.3.1.2) genannten interaktionalen Einstellungen in unseren Metatexttypen sichtbar werden. Beispielsweise die Typen 2c, 3c, 4a und 4b können in diesem Sinne multifunktional sein. Außerdem werden wir das Kapitel 6.4 im Ganzen der Untersuchung von persönlichen und unpersönlichen Formen in allen unseren Klassen widmen. Letztendlich manifestiert sich die Interaktionalität in jeder Art von Metatext, wenn wir die Auffassung akzeptieren, dass der Autor gerade an seine Leser denkt, wenn er sich für eine metatextuelle Strategie entscheidet. Dagegen müssen wir die rein interpersonalen Äußerungen mit inhaltlichen Einstellungen ausschließen, damit die Analyse nicht zu umfangreich wird. Wir haben jedoch festgestellt, dass die Proseminararbeiten reichlich Material zum Beispiel für die Untersuchung von Hedging und Verstärkung bieten. Einige mögliche Mittel von textuellem Metatext werden auch ausgeschlossen. Die meisten Forscher behandeln die Konnektoren als Metatext, obwohl diese wegen ihrer engen Relation zum propositionalen Gehalt problematisch sind. In unserem Untersuchungsmaterial können wir kaum Konnektoren finden, die allein eine

eindeutig metatextuelle Funktion tragen. Wenn ein Konnektor nicht Bestandteil einer metatextuellen Äußerung ist, scheint er eher nur das propositionale Material zu organisieren und dadurch Kohäsion zu bilden. Zweitens betrachten wir unter Quellenangaben nicht die Bezugnahmen auf das Primärmaterial, weil nur ein Teil der Proseminararbeiten sich dabei auf ein schriftliches Werk beziehen kann.

5.1.4 Allgemeine Richtlinien im Gebrauch von Metatext

Bevor wir uns die einzelnen Metatexttypen näher ansehen, ist eine Übersicht über den Gebrauch von Metatext in dem ganzen Korpus erforderlich. In der Tabelle 5 haben wir die Gesamtzahlen der in jeder Arbeit gefundenen Belege sowohl zahlenmäßig als auch prozentual gesammelt. Als Belege betrachten wir alle im Kapitel 3.3.4 beschriebenen Ausdrucksformen; Abschnitte, Satzfolgen, Sätze, Teilsätze, Syntagmen und Lexeme. Die Abschnitte und Lexeme kommen allerdings seltener als die anderen Formen vor. Die Zahlen vertreten keine absolute Wirklichkeit, weil es erstens einige Fälle gibt, die wegen ihrer Multifunktionalität gleichzeitig in zwei Unterklassen mitgezählt werden müssen (zur Multifunktionalität s. 3.3.1). Prinzipiell haben wir jedoch versucht, diese Überschneidungen durch die Bestimmung der hauptsächlichen Funktion zu vermeiden. Zweitens können wir wegen unterschiedlicher Ränder, Zeilenabstände und Schriftarten nicht behaupten, dass die geschriebenen Seiten der Proseminararbeiten sich völlig entsprechen. Im Durchschnitt scheinen die literarischen Arbeiten mehr Text auf einer Seite als die linguistischen zu haben, auch deswegen, weil in den Letztgenannten reichlich eingerückte Belege vorkommen. Dies verschärft die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen einigermaßen.

Arbeit Nr.	Seitenzahl	Metatextbelege	% der Gesamtzahl	Metatextbelege im Durchschnitt pro Seite
1	27	226	15,2	8,4
2	19	186	12,5	9,8
3	24	115	7,7	4,8
4	20	214	14,4	10,7
5	30	215	14,4	7,2
6	26	201	13,5	7,7
7	13	107	7,2	8,2
8	15	101	6,8	6,7
9	13	45	3,0	3,5
10	12	79	5,3	6,6
gesamt	199	1489	100	7,5

Tab. 5. Die Metatextbelege in zehn Proseminararbeiten.

Zunächst ist festzustellen, dass die Arbeiten 1-6, die zur linguistischen Proseminargruppe gehören, im Durchschnitt 7,9 Belege pro Seite enthalten, während eine literarische Proseminararbeit (7-10) sich mit durchschnittlich 6,3 Belegen pro Seite begnügt. Als untypische linguistische Arbeit gilt die Arbeit Nummer 3, die deutlich weniger Metatext benutzt als die anderen Arbeiten derselben Gruppe. Unter den literarischen Arbeiten unterscheidet sich die Nr. 7 durch besonders reichlichen Gebrauch der metatextuellen Strategie. Über die Arbeit Nr. 8 hingegen ist zu bemerken, dass 87 von ihren hundert Belegen Bezugnahmen auf Autorität sind, welche Tatsache ihre relativ hohe Zahl in einem anderen Licht zeigt. Später im Text werden wir sehen, dass nicht alle Metatexttypen in jeder Proseminararbeit vorhanden sind; dies gilt besonders für die literarische Gruppe, wo jeweils wenigstens zwei Typen gar nicht vorkommen (in der Arbeit 8 fehlen sogar fünf Typen). Trotzdem unterscheiden sich die literarischen Arbeiten in der obigen Tabelle nicht sehr von den linguistischen, was sich zum größten Teil durch reichlichen Gebrauch von Bezug auf Autorität erklärt. Neben diesem Typ, der in einer Proseminararbeit

obligatorisch ist, kommen auch die Typen Zielsetzung, Reformulierung und Beispieleinführung ausnahmslos in jeder Arbeit vor. Am wenigsten wird dagegen die anderen Quellenangaben, Bezug auf die Schreiberin(nen), und Beschreibung der Struktur benutzt.

In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen Metatexttypen detailliert dargestellt. Die Analyse konzentriert sich hauptsächlich auf das Vorkommen des jeweiligen Typs in den verschiedenen Proseminararbeiten und auf die Form der gefundenen Belege. Wir werden auch einige Vergleiche mit den Auffassungen von anderen Forschern machen. Die Belege werden sonst unverändert nach dem Korpus zitiert, aber in einigen Fällen sind die Stellen, die unsere Analyse besonders betreffen, unterstrichen, um sie vom Kontext hervorzuheben. Am Anfang jedes Kapitels gibt es eine Tabelle zum Gebrauch der zu behandelnden Hauptklasse. Die Tabellen stellen nur die Mengen von Belegen zahlenmäßig dar, und deswegen lohnt es sich beim Vergleichen daran zu erinnern, dass die Proseminararbeiten von der Länge her sehr variieren.

5.2 Bezug auf den ganzen Text

Unsere erste Hauptklasse umfasst die Äußerungen, in denen die Schreiberin(nen) ihren Text als eine Einheit beschreiben und bewerten. Darunter werden die Zielsetzung, die Beschreibung der Struktur und die Beschreibung des Untersuchungsprozesses als Subtypen behandelt. Die Tabelle 6 zeigt, wie häufig die einzelnen Typen in jeder Proseminararbeit vorkommen.

Arbeit Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	ges.
Zielsetzung	7	5	3	5	3	5	3	2	1	1	35
B. der Struktur	1	2	2	2	1	2	2	-	-	-	12
B. des Untersuchungsproz.	9	10	4	8	15	16	-	3	-	1	66

Tab. 6. Das Vorkommen von Zielsetzung, Beschreibung der Struktur und Beschreibung des Untersuchungsprozesses in zehn Proseminararbeiten.

Die Zahlen in der Tabelle 6 sind nur richtungsweisend, weil einige der analysierten Elemente viele Funktionen erfüllen, so dass sie in mehrere Typen klassifiziert worden sind. Es ergibt sich jedoch, dass die Beschreibung des Untersuchungsprozesses erheblich öfter vorkommt als die beiden anderen Typen. Der hauptsächliche Grund dafür ist vermutlich, dass die Proseminararbeit unter StudentInnen eher als eine Untersuchung und nicht als Text betrachtet wird. Auf der anderen Seite kommt die Beschreibung des Untersuchungsprozesses nicht in jeder Arbeit vor, anders als die Zielsetzung. Am schlechtesten ist jedoch die Beschreibung der Struktur vertreten. Trotz der Relativität der Zahlen wegen verschiedener Längen der Arbeiten können wir hier auch einen quantitativen Vergleich machen, weil der Metatext der ersten Klasse den Text als Einheit organisiert und seine Menge damit eigentlich nicht von der Seitenzahl abhängig ist. Die Arbeiten in der literarischen Gruppe (7-10) zeigen deutlich weniger Interesse an der Beschreibung des ganzen Textes als die linguistischen. Unter den literarischen Arbeiten gibt es auch mehr gegenseitige Abweichung, während eine typische Arbeit der linguistischen Gruppe am meisten Beschreibung des Untersuchungsprozesses enthält, etwas weniger Zielsetzung, und am wenigsten Beschreibung der Struktur. Dass die Zahlen in der ganzen Klasse überhaupt klein verglichen mit den später zu behandelnden Klassen sind, erklärt sich u. a. dadurch, dass hier oft ganze Abschnitte von Metatext vorkommen, die jeder für sich als ein Beleg gezählt werden. Außerdem dienen vor allem die Zielsetzung und die Beschreibung der Struktur ihrem Zweck am besten in der Einleitung oder Schlussbetrachtung, die als Text einen begrenzten Anteil in der ganzen Proseminararbeit bilden.

5.2.1 Zielsetzung

In jeder von den zehn Proseminararbeiten sind Elemente zu finden, die das Thema ankündigen. Hiermit ist nicht jedes einzelne Unterthema gemeint, sondern der allgemeine Sachverhalt, das heißt, worum es den Schreiberin(nen) hauptsächlich geht. Diese Elemente tragen dieselbe Funktion wie der Titel der Arbeit und können deswegen als seine Hilfsmittel bezeichnet werden; wegen seiner Kürze kann der Titel das Thema nicht immer ausführlich genug erläutern. Diese Klasse wird von uns 'Zielsetzung' genannt. Sie

entspricht den Subklassen *statements presenting the purpose* und *statements presenting the limitations* von Telenius (s. 3.4.3; 1994, 50-59), deren Metatextualität sie zwar wegen enger Relationen zum propositionalen Gehalt bezweifelt. Wir schließen sie jedoch ein erstens, weil die Schreiberinnen sie unseres Erachtens vorwiegend wegen der Leser benutzen und zweitens weil sie viele Bezeichnungen für den Text, in dem sie sich befinden, enthalten und deswegen als Bezugnahmen darauf betrachtet werden können.

Um das Ziel zu beschreiben, scheinen die Schreiberinnen entweder von der Arbeit als Subjekt oder von sich selbst auszugehen. Viele von ihnen erklären nicht nur, was behandelt wird, sondern auch, was ausgeschlossen wird, und normalerweise begründen sie auch diese Themeneingrenzung. In sieben Arbeiten wird ein ganzer Abschnitt (s. Beispiel 1a) für diesen Zweck verwendet, während die übrigen Arbeiten sich mit einzelnen Sätzen oder Satzfolgen (1b) begnügen.

- (1a) Das Ziel dieser Arbeit ist herausfinden, wie das Passiv im Deutschen und im Finnischen verwendet wird. Wir richten unsere Aufmerksamkeit sowohl auf die Unterschiede als auch auf die Ähnlichkeiten des Gebrauchs. Das Thema haben wir so begrenzt, daß das Vorgangspassiv, das Zustandspassiv, und die *man*-Konstruktion des Deutschen sowie das Passiv und die generische Form des Finnischen vorgestellt werden. Obwohl die *man*-Konstruktion und die generische Form keine Passivformen sind, haben wir sie deswegen gewählt, weil sie im Vergleich zwischen den Sprachen einen wesentlichen Teil umfassen: das deutsche Passiv wird oft durch die generische Form ersetzt und der *man*-Konstruktion entspricht das finnische Passiv. Die vielen Passiv-Paraphrasen der deutschen Sprache können hier nicht behandelt werden, weil der Themenkreis zu breit würde. (5/2)
- (1b) Im Rahmen dieser Arbeit versuche ich, einen Überblick über die Behandlung der deutschen Aussprache in finnischen Lehrbüchern zu geben. Es ist unmöglich, ein Gesamtbild über die heutige Situation in Finnland zu entwerfen, aber die Lehrbücher enthalten sicher richtungsweisende Information. (2/1)

Als interessanten Zusatz neben reiner Zielsetzung halten einige Schreiberinnen es für erforderlich, ihre eigene Motivation und ihren Aspekt zum Thema (1c und 1d), sowie ihre Auffassungen über den wissenschaftlichen Wert der Arbeit (1e) zu erwähnen:

- (1c) In unserer Arbeit behandeln wir die Fernsehuntertitelung, die ein wenig untersuchtes Gebiet der Übersetzungswissenschaft ist. Wir konzentrieren uns hauptsächlich auf das Komprimieren beim Fernsehübersetzungsprozess und betrachten die Untertitelung vom Aspekt des Übersetzers her. (3/1)

- (1d) Die Absicht dieser Arbeit ist es, den Metapherbegriff zu erläutern. Am Beispiel verschiedener Theorieansätze werden unterschiedliche Metapherauffassungen vorgestellt. Beim Lesen des Buchs *Homo Faber* bemerkte ich viel Metaphorik, interessante und auch seltsame Sprachbilder. Das war der Grund für die Wahl des Themas. ... Natürlich stammt die Metaphorik vom Autor, Max Frisch, aber ich versuche, die Metaphorik aus Fabers Blickwinkel anhand der Beispiele zu interpretieren. (10/1)
- (1e) Diese Proseminararbeit ist als ein Überblick über das Wesen des Passivs zu betrachten und kann nur oberflächlich den Gebrauch des Passivs im Deutschen und im Finnischen analysieren. (5/28)
- (1f) In dieser Arbeit haben wir die Modalverben in der Serie 'Ein Fall für Zwei' in der Folge 'Richtermord' sowohl im Deutschen als auch im Finnischen untersucht. (1/26)
- (1g) Man könnte hier einwenden, dass eine grössere Auswahl erforderlich wäre, um ein umfassenderes Ergebnis zu bekommen. Das Resultat ist jedoch ausreichend für die Ziele dieser Untersuchung. (6/18)

Die Hälfte (51%) der Zielsetzungselemente befindet sich in der Einleitung (1c und 1d) einiges (14%) in der Schlussbetrachtung als eine Art Erinnerung oder Zusammenfassung (1e und 1f). Anders als z. B. Telenius (s. 3.4.3) interpretieren wir als Zielsetzung aber auch Äußerungen, die sich in anderen Textteilen befinden, wenn diese das vorher genannte Ziel irgendwie präzisieren (1g).

Wie gesagt, Zielsetzung gibt es in jeder Arbeit. Die Arbeiten der linguistischen Gruppe setzten jedoch wesentlich mehr Zeilen dafür ein als diejenigen in der literarischen Gruppe, die beispielsweise in der Einleitung meistens nur einmal und relativ kurz das Thema berühren. Immerhin können wir sagen, dass irgendeine explizite Zielsetzung in der Proseminararbeit für ein "Muss" zu gelten scheint. In der Klasse "Bezug auf den ganzen Text" ist sie nämlich der einzige von allen Schreiberinnen benutzte Metatexttyp. In diesem Sinne repräsentiert die Zielsetzung nicht unbedingt eine gewählte Strategie; die Unterschiede zwischen einzelnen Arbeiten zeigen jedoch, ob die Schreiberin(nen) ihre Bedeutung für den Text als wesentlich sehen oder nicht.

5.2.2 Beschreibung der Struktur

Eine ähnliche funktionale Entsprechung wie zwischen Titel und Zielsetzung kann bei dem Metatexttyp 'Beschreibung der Struktur' im Verhältnis zum Inhaltsverzeichnis festgestellt werden. Beide verdeutlichen die chronologische Reihenfolge der zu behandelnden Sachen. In dem Sinne ist auch das Inhaltsverzeichnis metatextuell; wir werden es aber im Rahmen dieser Analyse nicht weiter betrachten. Anders als die Zielsetzung befindet sich die Beschreibung der Struktur fast immer in den Einleitungen (67%) oder in den Schlussbetrachtungen (25%). Außer der Behandlungsfolge wird mit diesen Elementen oft die Funktion der einzelnen Textteile in Bezug auf die ganze Untersuchung expliziert (2b und 2c). In den folgenden Beispielen sehen wir auch Kommentare zur Betrachtungsweise: "kontrastiv", "allgemeinen" (2b), "kurz" (2c).

- (2a) Ich werde zuerst sein Verhältniss zu sich selbst, zu seinem Körper und zu seiner Krankheit analysieren (erstes Kapitel), danach sein Verhältnis zu anderen Menschen (Zweites Kapitel). Im letzten Kapitel werde ich sein Verhältnis zum Tod betrachten. (7/2)
- (2b) Als theoretische Grundlage behandeln wir verschiedene Hypothesen zum Lernen einer Fremdsprache und die deutschen und finnischen Wortstellungsregeln kontrastiv.
 ...
 In der Analyse geben wir einen allgemeinen Überblick über die Fehler, die in den Aufsätzen, die wir untersucht haben, vorkommen. (4/1)
- (2c) Als Einführung in die Thematik wurden die wesentlichsten Unterschiede zwischen der deutschen und der finnischen Aussprache vorgestellt. Die didaktischen Aspekte in Kapitel 3 konzentrierten sich auf den Unterschied zwischen dem imitativen und dem kognitiven Lernen.
 ...
 Als Hintergrund zum Untersuchungsteil wurden das finnische Schulsystem und der Lehrplan für die Sprachen kurz behandelt. (2/15)

Die Struktur beschreibende Elemente sind immer in enger Beziehung mit der Zielsetzung, so dass sie von diesen manchmal gar nicht zu trennen sind. Um die beiden Typen voneinander zu unterscheiden, haben wir das Kriterium gesetzt, dass die Beschreibung der Struktur Wörter enthalten muss, die sich auf Chronologie (zunächst, danach, zum Schluss) oder auf einen bestimmten Textteil (Theorieteil, Analyse, Kapitel 3) beziehen. Mit diesem Kriterium nähern wir uns auch dem textuellen Metadiskurstyp *sequencers* von vande Kopple an (s. 3.4.2).

Die selbständige Analyse von Beschreibung der Struktur kann auch zum Beispiel dadurch begründet werden, dass unter den Bezugnahmen auf den ganzen Text nur die Beschreibung der Struktur einen unbestreitbar metatextuellen Charakter hat (vgl. Telenius 1994, 45). Außerdem ist dieser Typ nur in sieben von zehn Proseminararbeiten vorhanden und vertritt deshalb eher eine strategische Wahl als die Zielsetzung. Auf der anderen Seite ist jedoch zu bemerken, dass die drei Arbeiten (8-10), die keine Beschreibung der Struktur enthalten, zur literarischen Proseminargruppe gehören. Wir können also auch annehmen, dass diese Elemente in der linguistischen Proseminargruppe verlangt wurden aber in der literarischen Gruppe nicht. Im Allgemeinen bekommen diese Elemente jedoch erstaunlich wenig Raum. In einer Arbeit sind sie erst hinterher, in der Schlussbetrachtung, dran. Es ergibt sich, dass die Verdeutlichung der textuellen Struktur bei allen Schreiberinnen für unwichtiger als die Zielsetzung gilt. Das Ergebnis unterstützt die schon erwähnte Auffassung, nach der die Beschreibung der Struktur rein metatextuell sei: wenn sie nichts zum propositionalen Gehalt hinzufügt, kann sie ohne merkbare Schäden weggelassen werden. In unserem Fall ist eine beachtenswerte Erklärung auch, dass die Proseminaristen die Beschreibung der Struktur bei der Verfassung ihrer Einleitungen noch nicht berücksichtigen können, weil es ihnen nicht gelehrt wird oder weil sie mit wissenschaftlichen Texten nicht vertraut sind. Im Manual von Nurmi (1996) wird sie jedenfalls nicht erwähnt.

5.2.3 Beschreibung des Untersuchungsprozesses

Die Verfasser von Seminararbeiten scheinen keinen klaren Unterschied zwischen ihrer eigentlichen Untersuchung und dem darüber geschriebenen Referat zu machen. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass sie manchmal Bezeichnungen wie 'Arbeit', 'Untersuchung', 'Analyse', und 'Proseminararbeit' unlogisch benutzen, wobei unmöglich zu erkennen ist, ob damit nur der Text oder auch die vorher gemachte Untersuchung gemeint ist. Dieselbe Verwirrung wird auch im Englischen angetroffen (z. B. Mauranen 1993b, Telenius 1994), und zwar besonders zwischen den Bezeichnungen *study* und *paper*. Die finnischen Schreiber scheinen das Wort *study* zu preferieren, weil das finnische Äquivalent *tutkimus* oder *tutkielma* ein größeres Prestige hat als zum Beispiel das Wort

paperi (paper) (Wilson 1999, 14f). Ob die Bezugnahmen auf die Untersuchung als metatextuell zu betrachten sind, ist bestreitbar. Zum Beispiel Mauranen (1993b, 173ff) und Telenius (1994, 26) zählen diese nicht zum Begriff 'Metatext', obwohl Letztere sie als wichtigen rhetorischen Teil einer Examensarbeit betrachtet. Wir haben jedoch entschieden, auch die Beschreibung des Untersuchungsprozesses in der vorliegenden Analyse einzuschließen. Der hauptsächliche Grund dafür ist die spezielle Eigenschaft unseres Materials als studentische Arbeiten. In ihrem Fall entsteht nämlich die Untersuchung **für** den Text, und nicht im Gegenteil, wie bei fortgeschrittenen Forschern. Was von den Proseminaristen vor allem verlangt wird, ist ein schriftliches Referat und dafür müssen sie normalerweise irgendeine kleine Untersuchung leisten. Aus unserem Material geht häufig hervor, dass die Untersuchung und die Proseminararbeit für die meisten Studetinnen ein und dasselbe sind; vermutlich auch, weil die beiden wegen des Zeitdrucks teilweise gleichzeitig entstehen:

- (3a) Während wir diese Arbeit geschrieben haben, haben wir bemerkt, daß es gar nicht einfach ist, Regeln für das Ersetzen des deutschen Passivs im Finnischen zu schaffen. (5/27)
- (3b) Für diese Arbeit habe ich die obengenannten Buchreihen analysiert: ... Ein Kriterium für die Entscheidung, ob eine Übung, ein Text usw. die phonologischen Erkenntnisse entwickelt, war etwas schwierig zu finden. ... In dieser Arbeit werden aber nur diejenigen Elemente aus dem Primärmaterial behandelt, die ganz bewusst die Aufmerksamkeit der SchülerInnen bzw. der LehrerInnen auf die Aussprache richten (vgl. bewusstes Lernen, s. Kapitel 3). (2/10)

Zum Typ "Beschreibung des Untersuchungsprozesses" zählen wir Elemente, in denen das Untersuchungsmaterial und die Quellenliteratur, sowie die Behandlung des Materials und die dabei gemachten Bemerkungen (3c und 3e) dargestellt werden. Darüber hinaus schließen wir die Hinweise auf die Untersuchungshypothese und ihr Gelingen (3c und 3d) ein, da diese eine wichtige Rolle in den Arbeiten spielen, wo der Untersuchungsprozess überhaupt beschrieben wird. Das Gemeinsame dieser heterogenen Gruppe ist, dass sie über einen Prozess berichten, dessen Resultat die jeweilige Proseminararbeit, also ein Text ist:

- (3c) Als Primärmaterial liegen dieser Arbeit die ersten 20 Minuten der Krimiserie ... zugrunde. Den Theorieteil haben wir hauptsächlich aus verschiedenen Grammatikbüchern zusammengestellt. Unsere Hypothese ist, dass die Modalverben meistens in der Hauptbedeutung verwendet werden. (1/1)

- (3d) Wenn das Vorgangspassiv in der Analyse mit Agensangabe vorkommt, wird es im Finnischen mit dem Aktiv wiedergegeben, was unsere Hypothese bestätigt. (5/27)
- (3e) Wir haben sowohl die Textbücher als auch die Übungsbücher beider Lehrwerkreihen untersucht. Wir haben die Lehrwerke aus einem allgemeinen und relativ oberflächlichen Blickwinkel betrachtet, um einen einheitlichen Überblick über die Wortschatzarbeit in den Lehrbüchern zu geben. Es wäre unmöglich gewesen, die Texte und Übungen genauer zu analysieren, weil man dann auch auf andere Züge des Fremdsprachenerwerbs, wie das Lernen der Grammatik und der Aussprache, eingehen müsste. Wir haben alle Kapitel behandelt und analysiert, was für Texttypen sie beinhalten. Ausserdem waren wir daran interessiert, welche anderen Dinge, wie Fotos, Lieder, usw. zu den Kapiteln gehören. In den Übungsbüchern haben wir nur die Übungen, die sich direkt auf das Wörterlernen beziehen, betrachtet und festgestellt, auf welche Weise Wörter darin gelehrt werden. Darüber hinaus haben wir die Wortlisten genauer untersucht, um die Anzahl verschiedener Wörter in einem Kapitel herauszufinden und um unsere Hypothese zu überprüfen. (6/14)

Die Bezugnahmen auf das Material und die Hypothese können entweder explizit oder implizit sein, was sich durch den Vergleich zwischen (3f) und (3g), sowie zwischen (3h) und (3i) verdeutlicht:

- (3f) In unserem Korpus ist das adjektivische Prädikativ *bekannt* häufig zu finden. Es wird in diesen Kontexten nicht als Zustandspassiv verstanden. (5/24)
- (3g) Es gibt keine Beispiele für die Bedeutungen *ein anständiger Mensch* oder *ich*. (5/26)
- (3h) In unserer Hypothese haben wir angenommen, dass es in *Mosaik* längere Wortlisten gibt als in *Neue Adresse*. (6/19)
- (3i) Aus diesem Grunde nehmen wir an, dass es mehr Wörter, d.h. längere Wortlisten, in den Lehrbüchern der A-Sprache gibt als in den Büchern für die B2-Sprache. (6/1)

Interessant ist, dass die Schreiberinnen ihre Unerfahrenheit nicht verheimlichen: in vielen Auszügen gehen die Schwierigkeiten und Überraschungen deutlich hervor (3j). In einigen Arbeiten wird auch die Angemessenheit des Untersuchungsprozesses (3k) und sogar die Quellenliteratur (3l) kommentiert:

- (3j) Das schwierigste Problem bei dieser Arbeit war, dass das Material, das die Modalverben kontrastiv betrachten würde, mühsam zu finden war. Deutschsprachiges Material zu den Modalverben gab es in Hülle und Fülle, und das brachte das Problem mit sich auszuwählen, was man gebrauchen kann und was nicht. Die Arbeit durfte auch nicht zu umfangreich sein. Eine Überraschung war auch zu bemerken, wie langsam es wirklich ging, gesprochene Sprache zu transkribieren. (1/26)

- (3k) Es war interessant die neuesten Lehrbuchreihen zu untersuchen und zu bemerken, dass sie für die Schüler motivierend sind und neue Ideen für die Wortschatzarbeit geben. Die Gesichtspunkte zur Theorie über Wortschatzerwerb waren auch sehr nützlich für uns als Studentinnen mehrerer Fremdsprachen. In der Zukunft wäre es interessant zu untersuchen, wie ... (6/24)
- (3l) Die Sekundärliteratur über den deutschen Bildungsroman war ausführlich und bietet die Möglichkeit auch zu einer umfangreicheren Erforschung des Themas. (8/13)

Fünf von den zehn Proseminararbeiten enthalten reichlich Beschreibungen des Untersuchungsprozesses, drei andere (darunter zwei literarische) etwas weniger. Zwei Arbeiten der literarischen Gruppe beziehen sich gar nicht darauf. Über die Hälfte (57%) der Belege befinden sich irgendwo anders als in der Einleitung oder Schlussbetrachtung. In der Schlussbetrachtung ist der Bezug auf den Untersuchungsprozess fast genauso häufig wie in der Einleitung (19% gegen 24% der Belege), anders als bei der Zielsetzung oder Beschreibung der Struktur. Dies ist verständlich, da sich die gemachte Arbeit zum Schluss angemessen reflektieren lässt. Im Allgemeinen kommt die Beschreibung des Untersuchungsprozesses viel häufiger vor als die zwei genannten Typen insgesamt. Natürlich schwanken die Grenzen zwischen verschiedenen Typen, weil einige Auszüge mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllen. Das Ergebnis unterstützt jedoch die oben gewonnene Ansicht, nach der die Studentinnen ihre zwei Rollen als Forscher und Schreiber normalerweise nicht unterscheiden (vgl. Telenius 1994, 51). Vor allem scheinen sie sich eher für Forscher zu halten und daher ist die Glaubwürdigkeit ihrer Untersuchung ihnen wichtiger als die Lesbarkeit des Untersuchungsreferats. Hier hätten die Finnen also ähnliche Ziele wie die Deutschen, die nach Clyne (1987b, 80) vor ihrem Publikum als Wissenschaftler gelten möchten, während zum Beispiel die englischsprachigen Akademiker ihre Kompetenz vorwiegend durch gute Argumentation demonstrieren. Dass die Schreiberinnen mit literarischen Themen sich dafür weniger interessieren als die Linguisten erklärt sich u. a. dadurch, dass sie ihre Ergebnisse - ohne ein großes Bedürfnis von Fakten - meistens mit den persönlichen Leseerfahrungen und Interpretierungen begründen.

5.3 Bezug auf Textteile

Die zweite Hauptklasse besteht aus metatextuellen Ausdrücken, die den Inhalt und die Struktur von Textteilen, sowie die Beziehungen zwischen Textteilen beschreiben. Wir unterteilen drei Subtypen demnach, ob der Metatext sich vorwärts (Ankündigung) oder rückwärts (Rückverweisung) im Text bezieht, oder ob es um eine genaue Verweisung auf eine andere Textstelle ohne Erwähnung der Direktion geht. Die Häufigkeit der Typen in einzelnen Arbeiten geht aus der Tabelle 7 hervor:

Arbeit Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	ges.
Ankündigung	20	6	5	9	7	12	5	-	2	3	69
Rückverweisung	9	7	3	8	9	10	-	2	2	4	54
Genauer Verweis	75	43	1	52	50	20	2	-	-	2	245

Tab. 7. Das Vorkommen von Ankündigung, Rückverweisung und der genauen Verweisung auf eine andere Textstelle in zehn Proseminararbeiten.

Zwischen Ankündigung und Rückverweisung gibt es keinen großen Unterschied: der Gebrauch der beiden Typen entwickelt sich typischerweise so, dass Ankündigung im Prinzip etwas häufiger vorkommt als Rückverweisung. Eine Ausnahme bilden allerdings die literarischen Arbeiten 8 und 10, die die Letztgenannte vorziehen. Die genaue Verweisung dagegen zeigt erheblich größere - aber auch kleinere - Zahlen, durch die sie nach der Bezugnahme auf Autorität der zweitgrößte Metatexttyp in unserer Analyse ist. Die Arbeiten 1, 2, 4, 5 und 6 benutzen viele authentische Belege aus dem Korpus und die Bezugnahme auf diese ist eine grundlegende Strategie für sie, was die Menge der Verweisungen vergrößert. Die restlichen Arbeiten haben irgendwelche andere Strategien gewählt, um die Textteile zu verknüpfen, was sich durch fast absolutes Fehlen von Verweisungen manifestiert. Im Allgemeinen ist hier das Gleiche wie im Kapitel 5.2 festzustellen: der größte Teil von allen Belegen (94%) befindet sich in der linguistischen Gruppe.

5.3.1 Ankündigung

Im Zusammenhang mit den vorigen Metatexttypen haben wir einen funktionalen Vergleich mit dem Titel einer akademischen Arbeit und mit dem Inhaltsverzeichnis gemacht. Der zunächst behandelte Typ trägt eine ähnliche Funktion wie die Unterüberschrift. Zum Beispiel Luukka (1992, 65) hat die Überschriften als textuellen Metadiskurs analysiert. Wir gehen auf die Überschriften hier nicht ein, sondern konzentrieren uns auf Elemente im Text, die ähnlich fungieren: sie berichten im Voraus, was der Leser später im Text zu erwarten hat. Wir nennen diese Gruppe 'Ankündigung' und verweisen damit auf den gleichnamigen Metadiskurstyp von vande Kopple: *announcement* (s. 3.4.2). Nach den Kriterien von vande Kopple sollte auch die Zielsetzung dazugezählt werden, da diese später im Text kommendes Material ankündigen. Wegen unserer Betrachtungsweise, die den Bezug auf den ganzen Text vom Bezug auf Textteile unterscheidet, werden die beiden Ankündigungsweisen hier jedoch getrennt analysiert. Unsere Ankündigung entsprechen zum Beispiel auch Elementen, die von Crismore und Farnsworth (s. 3.4.2) und Telenius (s. 3.4.3) *previews* genannt werden. Im Folgenden teilen wir die Betrachtung der Ankündigungen in zwei Teile demnach, ob mit ihnen auf einen breiteren Sachverhalt in der Zukunft oder auf das sofort in den nächsten Zeilen Kommende hingewiesen wird.

Erstens kann die Schreiberin den Inhalt des nächsten Kapitels oder Abschnitts ankündigen. Eine wesentliche Voraussetzung ist gerade, dass zwischen der Ankündigung und den angekündigten Sachverhalten die Kapitel- oder Abschnittsgrenze liegt. Ankündigungen dieser Art befinden sich meistens als selbstständige Abschnitte am Anfang eines Kapitels (4a) oder als Satzfolgen am Ende des vorhergehenden Abschnitts (4b). Hierzu gehören auch Mitteilungen darüber, was im Folgenden nicht zu erwarten ist (4c). Oft ist mit Ankündigung auch die Beschreibung der Behandlungsfolge (vgl. die Beschreibung der Struktur) und die Erläuterung über die Motive der Behandlung (4d) verbunden.

- (4a) In diesem Kapitel wird das Zustandspassiv in zwei Typen eingeteilt und danach analysiert, welche finnischen Strukturen diesen Typen entsprechen. Es wird auch erklärt, wie das Zustandspassiv im allgemeinen im Finnischen ersetzt wird. Zum Schluß wird das Zustandspassiv gegenüber anderen Konstruktionen abgegrenzt. Die Kapitel repräsentieren verschiedene Blickwinkel auf das Problem des Ersetzens des Zustandspassivs, und die Beispiele können an mehreren Stellen auftauchen. (5/22)
- (4b) In den nächsten Abschnitten werden die Orte und Schauplätze in Max Frischs *Homo Faber* geschildert und auch Interpretationsvorschläge werden gemacht. Zuerst aber werden die verschiedenen Schauplätze aufgeführt. (9/4)
- (4c) In den Sätzen, die wir als Beispiele benutzen, gibt es auch andere Fehler als solche, die die Wortstellung betreffen, aber sie werden nicht analysiert. In den Beispielen steht als erstes das, was der Schüler geschrieben hat, dann der Satz richtig und als letztes die finnische Entsprechung. (4/15)
- (4d) Wir werden auch auf alle Kapitel im allgemeinen eingehen, was am besten ein umfassendes Bild von dem Lehrmaterial gibt. Zuerst werden wir die wahrscheinlich bekannteste Weise der Wortschatzarbeit in den Lehrbüchern analysieren, nämlich die Wörterverzeichnisse, auf die sich auch unsere Hypothese bezieht. (6/14)

In unserem Untersuchungsmaterial kommen auch einige implizite Fälle vor. Damit meinen wir Äußerungen, in denen die Autorinnen zwar nicht direkt sagen, dass sie zunächst etwas behandeln wollen, aber beim Lesen der nächsten Abschnitte geht hervor, dass ihr Inhalt und die Behandlungsfolge in der impliziten Ankündigung gezeigt wurde. Dies finden wir besonders in der Arbeit 1, in der dieselbe Funktion interessanterweise mit verschiedenen Ausdrücken verwirklicht wird, zum Beispiel:

- (4e) *Dürfen* bringt zweierlei Varianten, Erlaubnis/Berechtigung oder Vermutung/Wahrscheinlichkeit, hervor ... (1/2)
- (4f) Das Modalverb *können* kann man unter vier verschiedenen Aspekten betrachten: Möglichkeit, Erlaubnis, Vermutung/Ungewissheit und Irrealität ... (1/4)
- (4g) Bei dem Modalverb *sollen* haben wir es mit folgenden sechs Varianten zu tun: Aufforderung, Aussage eines anderen, Ratschlag oder Empfehlung, Zukunft in der Vergangenheit, Vermutung oder Zweifel und Bedingung ... (1/9)
- (4h) Das Modalverb *wollen* kann man aus fünf verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Diese sind: Wille/Absicht, Behauptung, Konditional-, Vergleichs- und Inhaltssatz, Notwendigkeit und Zukunft ... (1/12)

Ankündigungen "auf lange Sicht" gibt es in acht von zehn Proseminararbeiten. Über zwei Drittel (70%) von diesen sind explizit; außerdem konzentrieren sich die impliziten Ankündigungen zum größten Teil auf eine einzige Arbeit (1), die dagegen nur zwei explizite Belege enthält. Es scheint also, dass die Schreiberinnen dem einst gewählten Stil folgen. Nur fünf Arbeiten benutzen diese Ankündigung mehr als ein- oder zweimal. Sie gehören alle zur linguistischen Proseminargruppe.

Zusätzlich zu den Obengenannten enthalten die Proseminararbeiten auch Ankündigungen, die sich auf das unmittelbar folgende Element beziehen. Ein wichtiges Kriterium für diese Gruppe ist, dass das angekündigte Material sich in demselben Abschnitt befindet wie die Ankündigung. Meistens handelt es sich um sukzessive Sätze. Dieser Typ ist wenigstens einmal in jeder Arbeit zu finden. Eine der linguistischen Arbeiten (1) stellt eine Ausnahme mit zweimal so viel Belegen wie die Nächste dar. Sonst können wir feststellen, dass diese Art von Metatext eher sparsam gebraucht wird:

- (4i) Für Grund-Folge-Beziehung (vgl. 5f.) und geistige Fähigkeit (vgl. 5a., b.) sind folgende Beispiele zu finden: (1/17)
- (4j) Die wichtigsten Gedanken der Theorie der Gedächtnissysteme sind folgende: Alle unsere Eindrücke lassen Spuren im Gedächtnis zurück und die Spuren können zum Teil miteinander verbunden sein und dadurch verschiedene Spurensysteme bilden. (6/3)
- (4k) Es ist erforderlich unsere Methode zur Untersuchung der Wörterverzeichnisse hier zu erklären. (6/14)
- (4l) Besonders der Traum im Flugzeug finde ich wichtig für das Interpretieren von *Homo Faber*. Er läuft folgendermassen: (7/2)

Die Auszüge (4i - 4l) repräsentieren explizite Ankündigungen. Das heißt, sie nennen die textuelle Funktion der kommenden Elemente oder unterstreichen wenigstens die Tatsache, dass diese sich zunächst im Text befinden, mit 'folgend' und Doppelpunkt. Telenius (1994, 68f) bemerkt, dass 'folgend' (*following*) allein nicht unbedingt einen metatextuellen, sondern lediglich einen kohäsiven Link bildet. Wir akzeptieren 'folgend' hier jedoch als metatextuell, weil damit unserer Meinung nach ein Verweis auf den späteren Text als Text gemacht wird. Es gibt auch implizite Formen, die dieselbe Funktion zu tragen scheinen. Sie unterscheiden sich von den expliziten dadurch, dass

ihnen der direkte Bezug auf den folgenden Text fehlt. Zum Beispiel einen Doppelpunkt allein (4m) zählen wir nicht zu den expliziten Mitteln. Es kommen auch ein paar Fragen (4o und 4p) vor, die als Ankündigungen betrachtet werden können (vgl. Luukka 1992, 66):

- (4m) Dies hat eine einfache Erklärung: auf dem Bildschirm stehen nur zwei Zeilen auf einmal zur Verfügung und ... (1/25)
- (4n) Wir haben aber einige Ausnahmen festgestellt. Wenn der Satz ... (5/25)
- (4o) Wie sieht es mit der Aussprache im Deutschunterricht in Finnland aus? Traditionell spielt die Aussprache im Deutschunterricht ... (2/1)
- (4p) Welche Merkmale hat die Muttersprache? Skutnabb-Kangas nennt vier verschiedene Kriterien: ... (4/2)

Die impliziten Ankündigungen vermischen sich manchmal leicht mit Elementen, die zwar Kohäsion produzieren, aber nicht als Metatext anzusehen sind. Die meisten Probleme werden vielleicht dadurch verursacht, dass auch die Letztgenannten sehr oft mit einem Doppelpunkt versehen sind. Nach unseren Beobachtungen hat der Doppelpunkt (oder das Semikolon) im Allgemeinen zwei verschiedene Funktionen: Erstens kann er einen neuen Satz einleiten (= 'nämlich') (4q und 4r) und zweitens kann er ein Signal für eine Erklärung sein, mit der Bedeutung 'also' oder 'damit meine ich, dass...' (4s und 4t). Zum Beispiel Crismore et al. (1993, 50) würden die zwei Letzteren von den folgenden Beispielsätzen als *code glosses* betrachten:

- (4q) Der Gebrauch des Passivs kann in vier Gruppen eingeteilt werden: (1) das eigentliche Passiv, (2) Vorschlag oder Aufforderung, (3) Umgangssprache und (4) das Anredepassiv. (5/13)
- (4r) In der Metapher fungieren zwei Gedanken oder Ideen zusammen: die gelten für verschiedene Objekte und die werden mit einem Wort oder mit einer Phrase vermittelt. (10/5)
- (4s) Er gleicht dem Begriff *Homo faber*: er ist der Verteidiger, der Macher; ein Mensch, der glaubt, daß er seine Existenz nur so sichern kann, daß er in einer Auseinandersetzung mit der Natur lebt. (8/5)
- (4t) Die LehrerInnen sind somit in einer Schlüsselposition: Der Lehrplan ist sehr allgemein ... (2/15)

Beispiele wie oben können wir in jeder Proseminararbeit finden, und besonders reichlich in fünf Arbeiten. Einige Schreiberinnen scheinen den Stil aufgenommen zu haben, dass sie den Doppelpunkt wie einen Konnektor benutzen. In diesem Bereich sind die literarischen Arbeiten nicht anders als die linguistischen, was ein Beweis dafür ist, dass es sich funktional um ein unterschiedliches Phänomen handelt, verglichen mit dem Metatext. Während Metatext als "überflüssiges" Material oft weggelassen wird, sind dieserlei Einleitungen dagegen ein wesentliches Mittel, mit dem die Schreiberinnen ihre Gedanken verknüpfen.

5.3.2 Rückverweisung

Als Gegensatz zur Ankündigung, die im Text vorwärts verweist, behandeln wir zunächst die Rückverweisung. Ihre Funktion ist einerseits, die Leser daran zu erinnern, dass die jeweils zur Diskussion kommende Sache schon früher in demselben Text vorhanden war. Andererseits bezieht sich die Rückverweisung auf ein gerade vorgekommenes Element, um zu verdeutlichen, dass es einen Zusammenhang mit dem danach Gesagten hat. Als Metatexttyp ist die Rückverweisung vergleichbar mit den *reminders* von vande Kopple (s. 3.4.2). Außerdem umfasst sie ähnliche Elemente wie Mauranens *references to the text*, nämlich Querverweise (*cross-reference*), sowie die zeitlichen und räumlichen Adverbien (s. 3.4.3). Telenius (1994, 69) behandelt diese sog. *reviews* auch in ihrer Klasse *reference to immediate context* (vgl. auch Crismore - Farnsworth 1990, 122). Schließlich behandeln wir hier auch die von Williams eingeführte Topikalisierung (s. 3.4.1) beruhend auf der Bemerkung von vande Kopple und Shoemaker (1988, 236), nach denen die Topikalisierung verwendet wird, wenn die Schreiber schon dargestellte Information wieder besprechen oder expliziterweise neue Information mit bekannter Information verknüpfen. Diesen Gebrauch der Topikalisierung können wir als Rückverweisung verstehen. Außerdem ist die Topikalisierung in unserem Untersuchungsmaterial so selten, dass es nicht zweckmäßig ist, sie als eine Gruppe für sich zu betrachten.

Wie gesagt, die Rückverweisung kann fernere oder nähere vergangene Textteile betreffen. Der erste Typ enthält meistens ungenaue Verweisungen (5a-5c). Wir haben nur ein Beispiel gefunden, wo das Kapitel genannt wurde (5d). Der Beleg (5e) stellt ein Beispiel für die wenigen Topikalisierungen dar:

- (5a) Das Lernen muss also bewusst sein (>bewusstes Lernen). (2/6)
- (5b) Wie wir bereits am Anfang angenommen haben, scheint die Muttersprache einen ziemlich großen Einfluss auf die Wortstellung zu haben. (4/19)
- (5c) Walter Faber ist ein weitgereister Mann, Junggeselle - aus Prinzip, wie schon früher erwähnt - lebt allein, hat keine Geliebte und keine Freunde; nur eine Sex-Partnerin und Bekannte. (8/5)
- (5d) ... aber wie schon in Kapitel 2. festgestellt wurde, handelt es sich in dieser Arbeit um ... (1/14)
- (5e) **Vermutung/Annahme** (s. 2.4.3.) kommt nur einmal vor und was das Modalverb betrifft, sind die Sätze identisch: ... (1/21)

Weil die retrospektiven Verweisungen auf die Hypothese in den Schlussbetrachtungen relativ häufig sind, sind sie aus unserer Sicht als implizit vergleichbar mit expliziteren Rückverweisungen. Besonders interessant sind Auszüge wie (5f), in denen auf die Hypothese wie auf einen festen Textteil verwiesen wird (dazu mehr in 6.2.2.1).

- (5f) In unserer Hypothese haben wir behauptet, daß das Zustandspassiv im Finnischen durch das Passiv ersetzt wird, aber das stimmt größtenteils nicht. (5/27)

Was die Verweise auf unmittelbar vorangehendes Material betrifft, beziehen sie sich öfters auf aus dem jeweiligen Korpus ausgesuchte Belege. Dies wird manchmal durch einen Teilsatz wie in (5g) und (5k) realisiert, aber üblicher kommt hier ein einziges Lexem mit metatextueller Funktion vor (5h - 5j). Eine explizite Rückverweisung erfüllt ihre Funktion meistens anhand der Gefüge mit 'oben-' oder 'letzt-' (5g und 5h). Am beliebtesten scheint jedoch die implizitere Strategie mit Hilfe von 'hier' und 'dieser' zu sein. In (5i) bezieht sich "hier" sogar auf die Unterüberschrift.

- (5g) Wie im zuletzt genannten Beispiel zu sehen ist, fallen sogar auch lange Feststellungen weg. (3/20)
- (5h) Die obengenannte Tatsache führt leicht zu unmotivierendem Unterricht von einzelnen Regeln. (6/10)
- (5i) 2.5.6. Bedingung
Hier kommt *sollen*, im Konjunktiv II, zusammen mit ... vor. (1/11)
- (5j) Hier könnte man über eine kreative Metapher sprechen. (10/7)
- (5k) Oft stellen die Schüler mehr als ein Element in das Vorfeld wie man in diesen Beispielen sehen kann. (4/15)

Neun von zehn Proseminararbeiten enthalten Rückverweisungen. Der größte Teil (85%) befindet sich wieder in den Arbeiten der linguistischen Gruppe. Es scheint eine Tendenz zu sein, dass einige Schreiberinnen gerne an einer einst aufgenommenen Form festhalten (z. B. 'hier' und 'obengenannt'), während die anderen Schreiberinnen offenbar versuchen, möglichst unterschiedliche Ausdrücke zu wählen.

5.3.3 Genaue Verweisung auf eine andere Textstelle

Getrennt von der Rückverweisung und Ankündigung behandeln wir die genauen Verweisungen auf eine andere Textstelle. Unter "genauem Verweis" verstehen wir hier die Fälle, wo es nicht unklar bleibt, wo der bezogene Punkt präzise liegt. Als Hilfsmittel können hier beispielsweise fortlaufende Nummern und Seitenzahlen benutzt werden. Ob die Stelle vorher oder später im Text als die Verweisung liegt, ist irrelevant, weil diese Tatsache häufig durch Textgestaltung bestimmt wird. Die Kategorisierung ist vorwiegend formal, denn die Funktion der genauen Verweisung ist oft sehr ähnlich wie bei der Rückverweisung: den Leser darauf aufmerksam zu machen, dass das Gesagte in einer Verbindung mit einem anderen im Text vorkommenden Element liegt. In den Proseminararbeiten werden hiermit u. a. Beispielsätze und ihre Erklärungen verknüpft. Oft wird auch auf ein anderes Kapitel oder auf einen Anhang verwiesen. Analog zu Mauranen (s. 3.4.3) könnten wir diese Elemente theoretisch auch Querverweise nennen; in der Praxis wäre es jedoch problematisch, da auch Ankündigungen und

Rückverweisungen manchmal Querverweise sind. Unter den Metadiskursklassen von vande Kopple nähert sich die genaue Verweisung am besten an *commentary* an. Wie schon festgestellt, enthält *commentary* u. a. Tips für den Leser darüber, wie er oder sie mit der Lektüre fortschreiten soll (s. 3.4.2). Da diese in der Form von direkter Anrede an Leser vorkommen, werden sie zum interpersonalen Metadiskurs gezählt. Dagegen können unsere genauen Verweisungen zwar Imperative wie 's.' oder 'vgl.' enthalten, aber nur als zusätzliche Hilfsmittel. Überhaupt gibt es in den Proseminararbeiten sehr wenig Anrede an Leser und deswegen können wir sie nicht als ein Kriterium betrachten.

Der größte Teil (87%) von den Verweisungen sind durch Klammern vom Text getrennt worden. Im Folgenden geben wir einige Belege mit verschiedenen Ausdrucksweisen. Erstens ist festzustellen, dass fast alle Textstellen, auf die verwiesen wird, nummeriert sind, was bei der genauen Verweisung ein wesentliches Hilfsmittel ist. Zusätzlich zur Nummer wird in den meisten nummerierten Fällen auch das Textelement erwähnt, z. B. 'Beispiel', 'Beispielsatz', 'Kapitel', 'Transkription'. Dasselbe gilt für den Gebrauch der Imperativformen 's.' (siehe) und 'vgl.' (vergleiche), die ausnahmslos verkürzt sind. Ferner kann der Inhalt der Textstelle eingeführt werden (6a), was in unserem Material allerdings viermal geschieht. Die Erwähnung von Seitenzahl (6b) kommt in einer einzigen Proseminararbeit vor. Wenn man die Explizitheit der Äußerung aber reduzieren will, bleibt die Imperativform zuletzt weg (vgl. 6d und 6e). Verweise auf Fußnoten (6f) gehören schließlich auch zu diesem Typ, aber werden nur in einer Arbeit benutzt.

- (6a) Die Vokale in nicht-akzentuierten Silben sind oft reduzierte Mittelzungenvokale (vgl. die reduzierten Vokale, Kapitel 2.1.). (2/4)
- (6b) Kunpa en olisi päästännyt häntä. Mies oli täysin sekaisin. (s. Transkription s. 5) (1/16)
- (6c) Deswegen sollten die lern- und gedächtnispsychologischen Gesichtspunkte berücksichtigt werden (s. Kapitel 3). (6/6)
- (6d) Vor dem Verb steht das aus einem Satzglied besetzte Vorfeld (vgl. 8b und c). (4/8)
- (6e) In Entscheidungsfragen (9a) wird etwas als Ganzes und in Ergänzungsfragen (9b) nach einem bestimmten Gesichtspunkt gefragt. (4/8)
- (6f) Wegen des Satzakzents und des **Rhythmus**¹³ ist Deutsch eine **akzentzählende** Sprache, während Finnisch zu den **silbenzählenden** Sprachen gehört. (2/4)

Es gibt auch einige im Satz integrierte Verweise, die funktional den obengenannten gleichzusetzen sind und deswegen auch hier mitgezählt werden. Diese sehen nicht immer sehr metatextuell aus, besonders wenn statt Nummer mit bloßer Ordinalzahl hingewiesen wird (6g). Es ist jedoch klar, dass Fälle wie (6g - 6i) als stilistische Alternative zu den ausgeklammerten Verweisen benutzt werden und können daher nicht unberücksichtigt bleiben.

- (6g) In dem zweiten Beispiel handelt es sich um Fähigkeit etwas zu machen und das finnische Verb könnte auch 'voida' heissen. (1/17)
- (6h) Das Prädikativ kann weder auf ein Vorgangspassiv wie im Beispiel 7a (Typ 1 s. Kapitel 2.2.2.) noch auf eine Aktivform wie im Beispiel 7b (Typ 2) zurückgeführt werden. (5/10)
- (6i) In 17d hat der Schüler die Regel sogar auf einen Hauptsatz, der keine Konjunktion hat, übergeneralisiert. (4/16)

Das Vorkommen und Aussehen der genauen Verweisung ist stark vom Stil einzelner Schreiberinnen abhängig. In fünf Proseminararbeiten der linguistischen Gruppe ist die Verweisung sehr üblich, aber kommt in den anderen Arbeiten nur einmal oder gar nicht vor. Ein Grund für die Unterschiede können auch das Thema und die Methoden sein. Die linguistischen Arbeiten begründen sich auf die Analyse gewisser Erscheinungen anhand vieler Belege aus einem relativ umfangreichen Korpus. Um die Belege zu kommentieren, brauchen sie einen logischen Verweisungsstil. Was die äußere Form betrifft, bleiben die Arbeiten meistens dem gewählten Stil treu. Das heißt, in ähnlichen Situationen wird immer ähnlich verwiesen. Allerdings funktioniert diese Logik nicht immer lückenlos. Zum Beispiel in der Arbeit 5 sind die Beispielsätze zwar nummeriert, aber der Verweis im Text fehlt ab und zu völlig, während sie an einigen Stellen wieder reichlich vorkommt. Außerdem werden dort zwei unterschiedliche Verweisungen auf Belege benutzt, die gleich üblich sind:

- (6k) (s. Beispiele 1a und 1b) (5/7)
- (6l) Das deutsche Zustandspassiv wird im Finnischen oft durch das Perfekt Passiv (29) oder Plusquamperfekt Passiv (31) ersetzt. (5/16).

Die genannten Bemerkungen könnten sich dadurch erklären, dass die Schreiberinnen nach stilistischer Abwechslung streben, um monotone Wiederholung von gleichen Textelementen zu vermeiden. Das Resultat ist jedoch manchmal unerwünscht, wenn die Kohärenz oder die Logik sich abschwächt. Auf der anderen Seite ist es auch möglich, dass der Text in kleineren Abschnitten entstanden ist und das Problem in der Schlusskorrektur nicht berücksichtigt wurde.

5.4 Dekodierung

Unsere dritte Hauptklasse, Dekodierung, besteht aus vier Subtypen: Definierung, Reformulierung, stilistische Kommentare und Einführung von Beispielen. Die anderen drei Typen dienen hauptsächlich der Verdeutlichung von Äußerungsinhalten, aber die stilistischen Kommentare bringen darüber hinaus die Einstellung der Schreiberin(nen) gegenüber der eigenen Begriffswahl hervor. Der Gebrauch von einzelnen Subtypen wird in der Tabelle 8 dargestellt.

Arbeit Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	ges.
Definierung	2	23	24	17	12	18	3	-	2	8	109
Reformulierung	21	17	3	15	17	31	11	3	2	2	122
Stilist. Komm.	5	12	-	5	3	4	3	3	6	3	44
Beispieleinf.	23	23	21	35	32	42	3	1	9	25	214

Tab. 8. Das Vorkommen von Definierung, Reformulierung, dem stilistischen Kommentar und Beispieleinführung in zehn Proseminararbeiten.

Die Dekodierung ist diejenige von unseren Klassen, die am meisten Untersuchungsmaterial bietet. Außer Kommentaren zum Stil kommt jeder Subtyp über hundertmal vor. Es ist jedoch erstaunlich, dass auch der erstgenannte Typ in neun von zehn Arbeiten zu finden ist, weil dieser viele Elemente umfasst, die im wissenschaftlichen Schreiben nicht üblich sind. Dass Beispieleinführung einen Vorrang hat, ist dagegen selbstverständlich, da jede Proseminararbeit eine Analyse von einem sprachlichen

Material ist und daher ihre Argumente mit Beispielen begründen muss. In Wirklichkeit enthalten die Arbeiten viel mehr als 213 Beispiele oder Belege; hier sind nämlich nur die expliziten Einführungen von Beispielen mitgezählt. Das Vorkommen von Metatext ist in dieser Klasse gleichmäßiger verglichen mit den anderen Klassen, auch zwischen der linguistischen und der literarischen Proseminargruppe. Die Arbeit 8 unterscheidet sich hier jedoch relativ stark durch geringen Gebrauch von Dekodierung.

5.4.1 Definierung

Die Funktion der Definierung ist, die Bedeutung eines Begriffs oder Worts zu verdeutlichen, weil die Leser sie vermutlich nicht kennen. In den germanistischen Arbeiten heißt das meistens Erklärung von linguistischen Termini oder Termini anderer Wissenschaften, die im Text benutzt werden. Darüber hinaus kommen in dieser Kategorie auch einige semantische Erläuterungen von bestimmten allgemeinsprachlichen Wörtern vor (7e). Weil keine der untersuchten Proseminararbeiten jedoch die Semantik im Besonderen untersucht, ist die Menge derartiger Erklärungen gering. Der größte Teil der Definierungen stammen aus Quellenliteratur und dies ist auch eine Forderung: die StudentInnen kennen ihren Forschungsbereich kaum so gut, dass sie selbstständig Definitionen für wissenschaftliche Termini produzieren könnten. In den folgenden Belegen sehen wir, dass, obwohl die Erklärung normalerweise nach der Einführung des Terminus steht (7a - 7e), die Ordnung auch gegenteilig sein kann: zuerst wird erklärt und danach benannt (7f und 7g). Manchmal wird der Terminus durch Kursive oder Fettdruck hervorgehoben (7e und 7f).

- (7a) Nach der Brockhaus Enzyklopedie (1993, 543) ist das Übersetzen "schriftliche Form der Vermittlung eines Textes durch Wiedergabe in einer anderen Sprache unter Besichtigung bestimmter Äquivalenzforderungen." Unter Äquivalenz wird die Beziehung zwischen Ausgangssprache und Zielsprache verstanden und laut Nida bedeutet sie eine möglichst genaue semantische Entsprechung. (3/3)
- (7b) Das Wort kann "auf der lexikalisch-semantischen Ebene als kleinster, relativ selbständiger Träger einer Bedeutung" definiert werden und es ist ein entscheidender Baustein der Sprache. (6/2)

- (7c) In der Psychologie spricht man von Defenzen, d.h. Mechanismen, womit man versucht, sich zu schützen. (7/6)
- (7d) Der morphologische Aspekt bedeutet, daß Wert auf die innere Struktur des Wortes gelegt wird, während die syntaktische Sichtweise den ganzen Satz beschreibt. Die Semantik dagegen untersucht Bedeutungen und deren Strukturen. (5/2)
- (7e) *Fresser* ist eine abwertende Benennung für Menschen, die Vitamine essen, um jung und gesund zu bleiben. *Watte* wird hier als Substitution für "Brot" benutzt. (10/7)
- (7f) In Wörtern und in Sätzen werden bestimmte Silben stärker als andere betont. Sie tragen also den Akzent. Innerhalb eines Wortes heisst das **Wortakzent**. (2/4)
- (7g) Dann kommt das Subjekt erst nach dem Finitum und man spricht von Gegenstellung oder ungerader Wortstellung (5b und c). (4/6)

Es gibt erstaunlich viele Fälle (24%), wo die definierende Funktion der Äußerung nur aus dem Inhalt oder Kontext hervorgeht, weil es kein explizites Verbindungselement zwischen Begriff und Erklärung gibt. Solche Verbindungen sind in den obigen Beispielsätzen 'bedeuten' (auch 7h), 'heißen', 'd. h.', 'definieren' und 'sprechen von'. Implizite Erklärungen dagegen werden mit Relativsatz (7i), bei- oder in-Konstruktion (7i und 7k) oder sogar mit einfachen Sätzen hintereinander (7j) gebildet. Um falsche Verallgemeinerungen hier zu vermeiden, betrachten wir als Dekodierung nur die Fälle, in denen es eindeutig um einen nicht-allgemeinsprachlichen Begriff geht. Zum Beispiel in der Arbeit 3 benutzen die Schreiberinnen verschiedenste Ausdrucksweisen für die Definition von übersetzungswissenschaftlichen Termini. Vom Aussehen (Kursivschrift) können wir schließen, dass die Fälle (7i - 7k) mit der expliziten Form (7h) gleichzusetzen sind. Zusätzlich zu diesen Formen betrachten wir als implizite Definierungen auch diejenigen, die durch Klammern vom Text getrennt sind (7l).

- (7h) *Die Lehnübersetzung* bedeutet, dass die Teile eines Kompositums oder einer Wortbindung direkt übersetzt werde. (3/8)
- (7i) *Die Direktentlehnung* ist die exakteste Übersetzung. Dabei wird ein Wort oder eine Phrase der Ausgangssprache als ein Fremdwort verwendet. Es gibt drei verschiedene Arten von Fremdwörtern. Zitatwörter, die in der Zielsprache nicht assimiliert sind (*der Besserwisser - Besserwisser*), Fremdwörter, die den Besonderheiten der Zielsprache angepasst sind (*die Psychologie - psykologia*), Entlehnungen, die sich von der Form her mit den Wörtern der Zielsprache ähneln (*der Kaffee - kahvi*). (3/7)
- (7j) *Die wortgetreue Übersetzung* ist immer das Ziel des Übersetzens, aber so eine wörtliche Übersetzung ist selten zu erreichen. Sowohl der Inhalt als auch syntaktische Strukturen sind ähnlich. (3/8)

- (7k) Bei der *Transposition* wechselt die Wortart der Äusserung, aber die Bedeutung bleibt dieselbe. (3/9)
- (7l) Es ist wichtig für die Abfolge, ob die Satzglieder Ergänzungen (vom Verb abhängige Elemente, die obligatorisch oder fakultativ sind) oder Angaben (freie Elemente, die in einem Satz stehen können) sind. (4/7)

Obwohl die impliziten Definitionen relativ häufig (35%) sind, kommen sie nur in den Arbeiten vor, die auch mehrere explizite Formen enthalten. Deswegen können wir annehmen, dass die Ersteren für die Schreiberinnen nur als Ersatzformen zu Zwecken der schon erwähnten Abwechslung gelten.

5.4.2 Reformulierung

Die Reformulierung hat prinzipiell drei Funktionen. Erstens kann sie als Korrektur bezeichnet werden, das heißt, die Schreiberin wiederholt denselben Inhalt mit anderen Worten, weil sie glaubt, dass die erste Lösung vom Leser nicht richtig verstanden wird. Zweitens gibt die Reformulierung mehrere Benennungen für denselben Begriff; beispielsweise unterschiedliche Vorschläge von verschiedenen Autoritäten. Drittens betrachten wir die Übersetzung von Begriffen aus anderen Sprachen als Reformulierungen. Im Folgenden untersuchen wir verschiedene Formen von Reformulierung in zwei Teilen. Zunächst sind solche Ausdrücke dran, die einen Terminus oder Begriff betreffen, und danach diejenigen, die den Inhalt von größeren Einheiten, z. B. einem Satz, reformulieren.

69% von den im Untersuchungsmaterial vorkommenden Reformulierungen beziehen sich auf einen Begriff oder ein Wort. Meistens handelt es sich um eine konkurrenente Bezeichnung (8a-8c) oder um eine Übersetzung (8d und 8e). Am explizitesten unter den folgenden Belegen sind (8c) und (8e), wo der Grund der Reformulierung zum Ausdruck gebracht wird. Üblichere Einleitungsworte, an denen man die Reformulierungen erkennen kann, sind 'also', 'd.h.', 'oder' und 'oder genauer'. Manchmal reicht eine Abbrechung der Satzverbindung durch Interpunktionszeichen oder Klammern.

- (8a) Zuerst wurde die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Laute gerichtet, also auf die Artikulation, und erst später ist die Bedeutung der prosodischen Elemente entdeckt worden. (2/5)
- (8b) In der Interimssprachenhypothese oder Interlanguage-Hypothese, die von Selinker eingeführt wurde, steht der Spracherwerbsprozess im Zentrum. (4/4)
- (8c) Das Vorgangspassiv wird auch werden-Passiv genannt. (5/5)
- (8d) Marienhof ist eine typische Familienserie. Sie wird im 3. Programm (MTV) fünf Mal in der Woche gesendet und schon deswegen kann sie als Seifenoper bezeichnet werden. (3/2)
- (8e) Die Sexualität, die Krankheit und das Body-Image sind wichtige Objekte der Körperlichkeit, die ein höchst aktuelles Phänomen in der Soziologie und der Psychologie ist. (auf englisch "embodiment", auf finnisch "ruumiillisuus") (7/1)

Wie oben gesehen, werden in den Proseminararbeiten vor allem linguistische Termini und kulturbezogene Begriffe, die keine Äquivalente in der fremden Sprache haben, reformuliert. Besonders in den Arbeiten der literarischen Gruppe kommen aber auch Reformulierungen von allgemeinsprachlichen Ausdrücken vor. Die Motive für derartige Äußerung kann Hervorhebung sein (8f und 8g), aber zum Beispiel im Satz (8h) scheint es vielmehr darum zu gehen, dass der Schreibprozess im fertigen Text noch sichtbar ist: die "schlechte" Lösung wird nicht abgezogen. Dies manifestiert einen ziemlich freien, literarischen Stil, der in einem wissenschaftlichen Text Undeutlichkeit verursacht. In den Arbeiten der linguistischen Gruppe betreffen die Reformulierungen der allgemeinsprachlichen Wörter meistens das Analysieren von Untersuchungsmaterial: entweder muss ein Beispiel verdeutlicht werden (8i), oder die Reformulierung wirkt als eine Erinnerung (vgl. Rückverweisung) auf die Bedeutungen, die mit dem besprochenen Element verbunden sind (8j).

- (8f) Den Satzakzent tragen die Wörter, oder genauer die Silben der Wörter, die inhaltlich wichtig sind ... (2/4)
- (8g) Dem Helden wird bewußt, daß er in der Welt ist- nicht neben der Welt oder gegen die Welt- und daß er selbständig und verantwortlich für sein eigenes Leben ist. (8/3)
- (8h) In Italien genießt Faber seine Umwelt und das einzige, was ihn stört, ist Sabeths Manie, alles zu sehen, das heißt Kunst und alle Sehenswürdigkeiten. (9/10)
- (8i) a. Sie dürften schon schlafen. (=Sie schlafen wahrscheinlich schon.) (1/3)

- (8j) Im Lehrbuch der B-Sprache (Neue Adresse) gab es mehr Wörter als im Buch der A-Sprache (Mosaik), obwohl wir es umgekehrt angenommen hatten. (6/24)

Der Rest (31%) der gefundenen Reformulierungen beziehen sich auf größere Bedeutungseinheiten als ein Wort oder Begriff; jedoch nicht weiter als auf einen Satz. Hier kommen ähnliche Formen wie oben vor, aber mit dem Unterschied, dass die eigentliche Reformulierung außer Ausklammerung jetzt häufig erst im nächsten Satz auftauchen kann (8k - 8m). Die meist gebrauchten Einleitungsweisen sind 'also', 'das bedeutet', 'das heißt', 'd.h.' und die Klammern. Auch in dieser Kategorie scheinen sich die Motive der Reformulierung von der vermuteten Schwierigkeit des Inhalts (8k-8n) bis zu misslungener Wortwahl (8o-8p) zu variieren. Beim letztgenannten Fall handelt es sich um das gleiche stilistische Phänomen wie früher, das auch diesmal besonders in der literarischen Gruppe vertreten ist.

- (8k) In Wörtern und in Sätzen werden bestimmte Silben stärker als andere betont. Sie tragen also den Akzent. (2/4)
- (8l) Oft ist es nötig, den Text zu komprimieren. Das heisst, dass der Übersetzer Sätze kombinieren und vieles weglassen muss. (3/11)
- (8m) Das Aktiv wird die Erstform und das Passiv die Zweitform genannt. Das bedeutet, daß das Aktiv die einfache, merkmalllose Ausgangsform und das Passiv die davon abzuleitende Kontrastform ist. (5/4)
- (8n) Hanna haßt Männer und die Technik, und betrachtet Sabeth nur als ihr Kind (Mutteregoismus). (8/12)
- (8o) Die Wörter gehen zum Teil ineinander über; jedes einzelne Wort bestimmt die Bedeutung und Abgrenzung der Nachbarausdrücke und umgekehrt. (6/7)
- (8p) Es wäre interessant zu untersuchen, wie weit Walter den modernen Menschen verkörperlicht, d.h. wie häufig die Menschen seinen Defekt in der Vitalsphäre teilen. (7/12)

5.4.3 Stilistischer Kommentar

Unter stilistischem Kommentar verstehen wir den Metatext, mit dem die Schreiberin(nen) die Interpretierung von gewissen Textelementen steuern. Der Kommentar bezieht sich auf eine Begriffwahl oder andere textuelle Lösungen und seine Funktion ist entweder eine reine Verdeutlichung dieser Elemente oder eine Meinungsäußerung über ihre Angemessenheit im Kontext. Zur ersten Gruppe gehören 39% der Belege in insgesamt vier (linguistischen) Proseminararbeiten; darunter befinden sich Verdeutlichungen der Wortwahl (9a und 9b), der Abkürzung (9c) und der textuellen Hervorhebungsmitteln (9d):

- (9a) Wegen der Zweideutigkeit wird der Begriff Intonation in diesem Kapitel nicht benutzt. In den untersuchten Lehrbüchern kommt er jedoch vor und er wird von mir direkt übersetzt. (2/2)
- (9b) Die Forscher bezeichnen die Sprachen mit unterschiedlichen Begriffen. Es wird von der Muttersprache und der ersten Sprache gesprochen. Andererseits wird die Fremdsprache auch die zweite Sprache genannt. In unserer Arbeit sprechen wir von Mutter- und Fremdsprache. (4/2)
- (9c) *Deutsch mit Drago* (in dieser Arbeit im folgenden DD) ist eine Lehrbuchreihe für die A1- und A2-Sprache. *Übrigens* (ÜS) ist eine Lehrbuchreihe für die A2-Sprache. ... *Mosaik* (später MO) ist so geplant, dass *Kompass Deutsch* (KD) wurde 1997 herausgegeben und *Neue Adresse* (NA), das ebenfalls 1995 veröffentlicht wurde, ... (2/9-10)
- (9d) Die finnische Entsprechung ist jeweils fett gedruckt. (1/16)

Somit sind die Äußerungen der autorialen Einstellung zur Angemessenheit der Ausdrücke mit 61% der Belege in der Mehrheit. Meistens scheinen sie zu erklären, dass die Schreiberin(nen) unsicher über ein Wort sind oder es stilistisch nicht passend finden. Dies wird vorwiegend durch Anführungsstriche (9e) und seltener durch 'sogenannt' und 'sozusagen' (9f) ausgedrückt; es ist allerdings zu bemerken, dass die Anführungsstriche öfter andere Funktionen erfüllen, die hiermit nichts zu tun haben, beispielsweise signalisieren sie fremdsprachige Wörter und Zitierung. Nur zweimal im ganzen Material wird ein expliziter Kommentar über die Qualität des gewählten Stils gemacht (9g und 9h):

- (9e) Da es damals an „Reisemöglichkeiten“ fehlte, zum Beispiel gab es noch kein Fernsehen, waren die Bücher oft das einzige Mittel zu „reisen“ und so andere Kulturen kennenzulernen. (9/3)

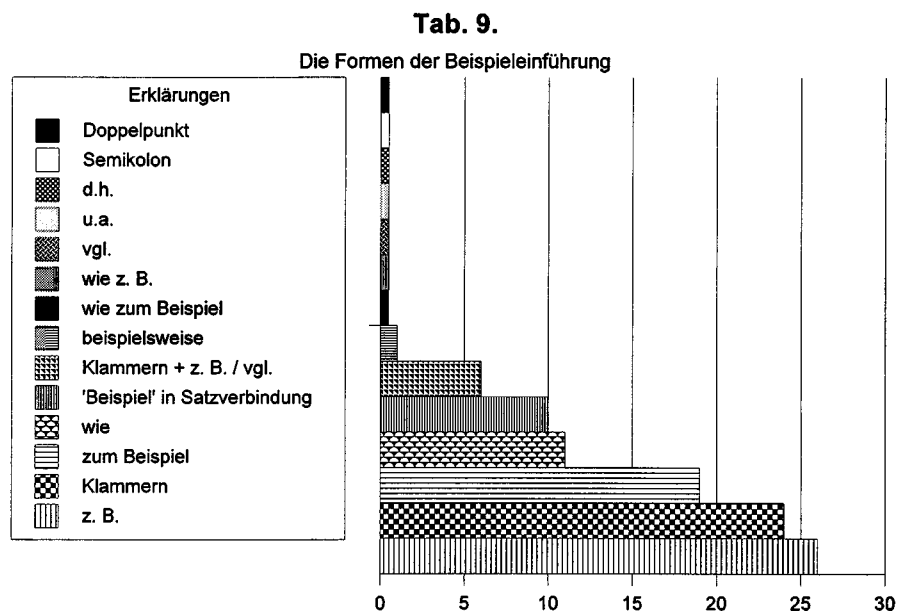
- (9f) Sabeths Metaphorik dagegen bezieht sich sozusagen auf traditionelle, weibliche Dinge, auf Elemente, die eher mit dem Leben der Frauen verbunden sind, z.B. Smaragd, Halskette, Puder, Gold. (10/11)
- (9g) Die Handlung ist von einem fremden Willen verursacht. Detailliert handelt es sich um einen Auftrag/einen Befehl/ein Gebot oder ... (1/9)
- (9h) Walter macht meistens keine Bemerkungen zu physischen Sachen, etwas übertrieben kann man behaupten, dass er nur, wenn er sich rasieren muss oder Magenbeschwerden hat, seinen Körper bemerkt. (7/4)

Mit den Beispielen (9g) und (9h) wollen wir hier nicht die Fälle vermischen, in denen die Betrachtungsweise explizit gemacht wird, z. B. 'kontrastiv', 'allgemein' oder 'kurz'. Dieserlei Äußerungen sind relativ häufig und kommen immer im Zusammenhang mit anderen Metatexttypen wie Zielsetzung, Beschreibung der Struktur oder Ankündigung vor.

Das Kommentieren mit Anführungsstrichen umfasst quasi die Hälfte (48%) unserer Belege. Dieser Stil ist besonders in den Arbeiten der literarischen Gruppe reichlich vorhanden. Die Häufigkeit von Anführungsstrichen signalisiert die Tatsache, dass die Proseminaristen Schwierigkeiten haben, einen dem wissenschaftlichen Stil angemessenen Ausdruck zu finden. Sie begnügen sich relativ leicht mit Lösungen, die auch für sie selbst nicht als die bestmöglichen gelten und versuchen durch Anführungsstriche der Verantwortung zu entkommen. Dagegen benutzen sie kaum die Möglichkeit, ihren Stil zu bewerten und zu begründen. In den Proseminararbeiten gibt es nur zwei Beispiele, die eine bewusste Wortwahl explizieren (9a und 9b), obwohl in der wissenschaftlichen Untersuchungsarbeit ständig zwischen verschiedenen Bezeichnungen entschieden werden muss und die dabei gebrauchten Kriterien auch für die Leser interessant sind. In der Klasse 'Reformulierung' haben wir schon Fälle gesehen, die verschiedene mögliche Wörter darstellen, ohne darunter expliziterweise zu entscheiden (s. 8b und 8c). Die Beispiele (9g) und (9h) dagegen sind eng verwandt mit den Typen von Reformulierung, die gleichzeitig die Qualität der Äußerung explizieren (z. B. 'genauer', 'besser'). Sie können jedoch nicht zusammen behandelt werden, da die Erstgenannten nichts wiederholen; sie kommentieren nur den Stil der folgenden Äußerung.

5.4.4 Beispieleinführung

Wie wir schon am Anfang unserer Analyse erklärt haben (s. 5.1.3), kategorisieren wir die Beispieleinführung aus funktionalen Gründen unter Dekodierung. Die Beispiele sind normalerweise nämlich da, um das Geschriebene zu verdeutlichen. Deswegen ist ihr Kontext auch in unserem Material oft eine Definierung. Weil wir uns hier primär auf die Form der Elemente konzentrieren, listen wir jedoch nicht zum Beispiel alle Belege als solche auf, sondern nur diejenigen, die im Text irgendwie angekündigt werden. Es geht also darum, was z. B. Lautamatti (s. 3.4.1) und vande Kopple (mit Shoemaker 1988, 237) *illocution markers* nennen: Ausdrücke, die die textuelle Funktion des kommenden Elements mitteilen. Telenius (1994, 79) bemerkt darüber hinaus, dass Elemente wie *for example* am Satzanfang als Topikalisierung wirken können. Um die Vielfalt der vorgekommenen Lösungen zu veranschaulichen, haben wir alle verschiedenen Typen von Beispieleinführung gesammelt, die in den Proseminararbeiten vorhanden sind und stellen sie in der Tabelle 9 dar.



Aus der Tabelle 9 geht hervor, dass die abgekürzte Form 'z. B.' mit einem Viertel der Belege am meisten benutzt wird, während die längere Alternative 'zum Beispiel' den dritten Platz hält. Dazwischen bleiben die Klammern ohne explizite Einführungsworte. Fast gleich häufig wird 'wie' als Einführungswort benutzt, wie die expliziteste Form mit

dem ganzen Wort 'Beispiel' in verschiedenen Satzverbindungen. Interessant ist zu bemerken, dass das Wort 'Beleg' in diesen Zusammenhängen gar nicht vorkommt. An der sechsten Stelle finden wir die Form mit Klammern und einer Einführung, die meistens 'z. B.' oder 'vgl.' ist. 'Beispielsweise' umfasst mit zwei Belegen nur 1% von dem Material. Die restlichen Formen - 'wie zum Beispiel', 'wie z. B.', 'vgl.', 'u.a.', 'd.h.', das Semikolon und der Doppelpunkt - erscheinen einmal und teilen damit die letzte Stelle mit je 0,5% der Belege. Einige der genannten Ausdrücke können je nach dem Kontext verschiedene semantische Inhalte tragen. Die Gründe, warum sie manchmal in dieser Klasse vorkommen, sind rein funktional: die Form der Einführung an sich ist nicht entscheidend. Im Folgenden stellen wir einige Beispiele zu den oben genannten Beispieleinführungen dar:

- (10a) Die Untertitelung ist billiger als das Dubbing und deshalb in kleinen Sprachgebieten üblich, wie zum Beispiel in Finnland. (3/4)
- (10b) Die Themen könnten ,z.B. "Im Flugzeug", "Beim Baden", "Der Zweite Weltkrieg", "Im Restaurant", sein. (6/8)
- (10c) Wenn die übertragene Struktur richtig ist, ist der Transfer positiv (z.B. *kaikki kaikessa, alles in allem*) und im gegenteiligen Fall ist er negativ (z.B. *mennä naimisiin, *heiraten gehen*). (4/3)
- (10d) Fehler waren z. B. (*eine gute Buch, nach einem Stadt, die Studienplatz, die Wochenende, die Krimi*). (4/12)
- (10e) Zum Beispiel beim Schreiben einer Präpositionalphrase wie *für ein Test kann der Schreiber geglaubt haben, dass das Substantiv *Test* Neutrum sei oder dass das Substantiv nach der Präposition *für* im Nominativ stehe. (4/11)
- (10f) *Die Sonne lacht* ist ein Beispiel für eine konventionalisierte Metapher. (10/2)
- (10g) Für Grund-Folge-Beziehung (vgl. 5f.) und geistige Fähigkeit (vgl. 5a., b.) sind folgende Beispiele zu finden: (1/17)

61% von allen Beispieleinführungen sind aus dem Satz ausgeklammert (10a-10d). Dies wird meistens durch Kommas und Klammern realisiert. Die Minderheit bilden also die Fälle, wo die Beispiele im Text integriert sind (10e und 10f). Manchmal ist die Grenze zwischen Ein- oder Ausklammerung unklar: in (10b) werden die Beispiele durch Komma zwar ausgeklammert, jedoch sind sie wesentliche Satzglieder. In (10c) und (10d) dagegen, die sich in demselben Text befinden, fehlt eine Übereinstimmung über die

Position der Einführungsworte. Trotz der Ein- oder Ausklammerung befinden sich die hier genannten Beispiele immer in der unmittelbaren Nähe von den Textelementen, die sie verdeutlichen. Der Satz (10g) unterscheidet sich von den anderen, dass er sich auf Belege bezieht, die durch Einrückung vom Text getrennt sind, wie auch im vorliegenden Text. Die Proseminararbeiten enthalten viele solche Fälle, aber sie werden relativ selten angekündigt. Einiges gibt es immerhin und diese Fälle wurden schon im Kapitel 5.3.1 als 'Ankündigung' einmal behandelt. Als Träger von Doppelfunktion sind sie jedoch in der Gruppe "'Beispiel' in Satzverbindung" der Tabelle 9 zum zweiten Mal mitgezählt worden.

5.5 Quellenangabe

Als vierte Hauptklasse analysieren wir Quellenangaben. Darunter verstehen wir nicht nur Bezugnahmen auf Autoritäten, sondern auch Äußerungen, mit denen die Schreiberinnen sich auf sich selbst beziehen. Die Verhältnisse zwischen den beiden Gruppen werden in der Tabelle 10 erläutert.

Arbeit Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	ges.
Schreiberin(nen)	4	1	2	5	-	4	11	-	3	-	30
Autorität	50	37	47	53	66	37	64	87	18	30	489

Tab. 10. Das Vorkommen von Bezug auf die Schreiberin(nen) und Bezug auf Autorität in zehn Proseminararbeiten.

Wie die Tabelle 10 zeigt, stützen sich die Proseminaristen expliziterweise viel öfter auf Autoritäten als auf ihre eigenen Meinungen. Es ist auch eine Aufgabe des Proseminars, die Referierung und Zitierung zu üben. Hier kommen am besten die persönlichen Eigenheiten zum Vorschein. Zum Beispiel die Arbeit Nr. 7 unterscheidet sich durch relativ starke Berufung auf Quellenangaben. Sogar drei Arbeiten wählen eine Strategie ohne Hervorhebung von persönlichen Ansichten.

5.5.1 Bezug auf die Schreiberin(nen)

Die Proseminare enthalten reichlich Elemente, wo die Schreiberinnen auf ihre eigene Person verweisen, aber nur ein kleiner Teil von diesen lässt sich als Quellenangaben kategorisieren. Die meisten sind Bestandteile von anderen metatextuellen Funktionen, zum Beispiel Zielsetzung, Beschreibung der Struktur, Beschreibung der Untersuchung und Ankündigung (zum Thema Persönlichkeit/ Impersönlichkeit s. 6.4). Die erste Person kommt manchmal auch in der kollektiven wir-Form oder in der Bedeutung "alle vernünftigen Menschen" vor (s. 3.3.1.2), welche Formen wir jedoch aus dieser Analyse ausschließen. Mit Bezug auf die Schreiberin(nen) sind die Quellenangaben in der ersten Person gemeint. Ihre Funktion ist mitzuteilen, dass die Information von der Schreiberin oder Schreiberinnen selbst stammt. Es ist zwar eine allgemeine Vermutung, dass alle Informationen ohne Quellenangaben von dem Verfasser des Textes stammen. In der vorliegenden Analyse gehen wir auf diese Problematik jedoch nicht weiter ein, sondern konzentrieren uns auf explizite Quellenangaben.

Meistens vermitteln die Quellenangaben persönliche Meinungen der Schreiberinnen, wobei die Äußerung eine modale Konnotation hat. In der Klassifikation von vande Kopple (s. 3.4.2) würden sie somit zum Typ *attributors* gehören. In unserem Material könnte nur das Beispiel (11f) die neutrale Klasse *narrators* vertreten. Es sind keine allgemeinen Tendenzen in der Form festzustellen, teilweise weil die Menge der Belege überhaupt gering ist und teilweise, weil die Ausdrucksweisen stark variieren. Am beliebtesten scheinen jedoch die Form 'meiner/unserer Meinung nach' von den Nominalkonstruktionen und verschiedene verbale Konstruktionen zu sein.

- (11a) Wir denken, dass es damit etwas zu tun hat, dass ... (1/22)
- (11b) Nach dem insgesamt fünfjährigen Deutschunterricht in der Gesamtschule und der gymnasialen Oberstufe hatte ich immer noch die Vorstellung, dass ... (2/1)
- (11c) Unseren Erfahrungen gemäss wird nur die Grammatik im Fremdsprachenunterricht betont, während die anderen Teile, wie Wortschatz und Aussprache, nur kurz und oberflächlich behandelt werden. (6/1)
- (11d) Ich finde, man kann *Homo Faber* auch als so einen Krankheitsbericht sehen. (7/5)

- (11e) Das hängt, meiner Meinung nach, davon ab, daß Faber die Natur nicht kennt, und dadurch fühlt, daß sie irgendwie unkontrollierbar ist. (9/7)
- (11f) Die Beispielsätze in diesem Kapitel sind von uns. (4/4)

Verglichen mit dem anderen Typ von Quellenangaben, Bezug auf Autorität, ist der Gebrauch von Bezug auf die Schreiberin(nen) gering. Dafür können wir zwei hauptsächliche Erklärungen finden: Erstens sind die Proseminaristen am Anfang ihrer wissenschaftlichen Karriere. Das heißt, sie haben wenig Erfahrungen über ihr Thema und müssen sich deswegen stark auf die Fachliteratur stützen, was besonders in den Theorieteilen der Proseminare deutlich wird. Zweitens vertrauen sie anscheinend am liebsten auf eine implizite Strategie, wenn es um die eigenen Meinungen geht. Dies wird besonders in den Analyseteilen deutlich. Nach unseren Ergebnissen scheuen die Proseminaristen sich keineswegs, ihre Interpretierungen und Ansichten zu äußern, aber in dem Zusammenhang heben sie die eigene Person relativ selten hervor. Sicherlich wird ihnen im Laufe des Studiums einigermaßen vom Gebrauch der ersten Person abgeraten, obwohl z. B. Nurmi (1996, 10) einen mäßigen Gebrauch dieser Form empfiehlt (mehr zur ersten Person s. 6.4.1). Auf der anderen Seite können die Schreiberinnen die Bezugnahmen auf sich selbst unnötig finden, wenn die Quelle der Ideen auch sonst klar wird. Diese Verallgemeinerungen sind jedoch gefährlich, weil auch der persönliche Stil des Textverfassers letztendlich eine wichtige Rolle spielt. In unserem Korpus unterscheidet sich die Arbeit 7 in vielen Bereichen durch eine explizite, starke Berufung der Ansichten der Schreiberin.

5.5.2 Bezug auf Autorität

Von unserem letzten Metatexttyp, dem Bezug auf Autorität, können wir behaupten, dass er im Unterricht am meisten berücksichtigt wird: Der richtige Gebrauch von Quellenangaben gilt als eine der wichtigsten Kenntnisse, die die StudentInnen vor der Pro Gradu -Arbeit lernen müssen. Auch Nurmi (1996) behandelt das Thema ausführlich in seinem Schreibmanual. In dieser Subklasse behandeln wir nur Bezugnahmen auf Fach- oder Sekundärliteratur. Die Bezugnahmen auf Primärliteratur, oder genauer auf das

Untersuchungsmaterial, werden ausgeschlossen, obwohl sie von der Form her mit den Erstgenannten oft ähnlich sind. Beispielsweise in den literarischen Arbeiten ist eine Verwirrung möglich, weil die Schreiberinnen sich oft auf den zu untersuchenden Roman mit dem Nachnamen des Autors beziehen, z. B. "(Frisch 1969, 8)" (7/3). Die Untersuchungsmaterialien in den Arbeiten variieren jedoch so erheblich, dass die Bezugnahmen auf diese miteinander nicht vergleichbar sind.

In den germanistischen Proseminararbeiten wird heutzutage der Kurzbeleg im laufenden Text bevorzugt. Wegen seiner Kürze und Unmittelbarkeit wird er zum Beispiel in deutschen Schreibmanualen von Standop und Meyer (1998, 53f) und Poenicke (1988, 141f) empfohlen. Der Kurzbeleg bedeutet, dass der Hinweis auf die zu referierende Quelle direkt an der betreffenden Textstelle liegt (Nurmi 1996, 14). Dabei können zwei verschiedene Strategien gewählt werden: (a) Die Quelle wird am Anfang der Aussage genannt und bald danach kommen in Klammern die Hinweise auf die bibliographische Daten (meistens das Erscheinungsjahr und die Seitenzahl). Zum Beispiel Poenicke (1988, 144f) betont, dass dieser integrierte Beleg das Lesen am wenigsten stört und deswegen vorzuziehen ist. (b) Zuerst wird referiert oder zitiert und danach die Quelle in Klammern gegeben. Aus der Tabelle 11 können wir feststellen, dass der Typ (b) in unserem Material deutlich häufiger benutzt wird.

Arbeit Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	ges.
(a)	1	9	13	10	3	1	29	3	10	11	90
(b)	49	28	34	43	63	36	35	84	8	19	399

Tab. 11. Der Gebrauch von Quellenangaben (a) und (b) in zehn Proseminararbeiten.

In der Tabelle sind einige Tendenzen zu sehen. Erstens haben wir vier Arbeiten (1, 5, 6 und 8), in denen der Typ (a) fast völlig fehlt. Zweitens haben wir vier weitere Arbeiten (2, 3, 4, 10), die zwischen den beiden Typen variieren, aber die Betonung liegt immer noch auf dem Typ (b). Dieser Vorrang des Typs (b) kann sich teilweise dadurch erklären, dass er die Erwähnung von mehreren Quellen an einer Stelle ermöglicht. Darüber hinaus vermuten wir, dass der Typ (b) sich überhaupt leichter formulieren lässt.

Schließlich vertreten die Arbeiten 7 und 9 außergewöhnliche Strategien. Die Arbeit 7 enthält fast gleich viel Beispiele von beiden Typen. Dies erklärt sich jedoch durch das Vorkommen der Quellenangabe (b) in Textstellen, wo die Quellenangabe (a) zum Teil schon da ist:

- (12a) Kaiser meint in seinem Artikel über Homo Faber, dass Frisch Homo Faber als Beitrag zur Diskussion um das Menschenbild der Gegenwart gedacht hat. (Kaiser 1976, 266). (7/1)

Darüber hinaus ist die Arbeit 7 die einzige mit der Abkürzung 'ebd.' (=ebenda). Heutzutage werden dieserlei Abkürzungen nicht empfohlen, weil der Kurzbeleg fast genauso kompakt aber expliziter ist (Salminen 1996, 8f). Es ist zu vermuten, dass ein großer Teil der StudentInnen niemals mit dieser Konvention vertraut wird. Die Arbeit 9 dagegen enthält Quellenangaben vom Typ (a) sogar mehr als Typ (b), was verglichen mit den anderen Arbeiten als untypische Strategie gilt. Dennoch ist zu bemerken, dass die gesamte Zahl von Bezugnahmen auf Autoritäten in ihr sehr gering ist. Als Sonderfall heben wir noch die Arbeit Nummer 8 hervor, weil sie außergewöhnlich viele Quellenangaben vom Typ (b) enthält. Eine genauere Betrachtung bringt die Erklärung: Viele von den Angaben sind völlig überflüssig, und könnten durch Kombinierung und eine bessere Textgestaltung auch vermindert werden:

- (12b) Statistiken und Formeln sind ihm wichtiger als die Beziehungen mit den Menschen. (Jürgensen 1972, S. 101, 103.) Mit Gott kann er nichts anfangen, er glaubt nicht an Schicksal, Fügung oder Mystik (Petersen 1968, S. 71). Sein Weltbild ist einfältig, eng, voreingenommen und gefüllt von steifen Prinzipien (Jürgensen 1972, S. 103) ... (8/5)

Was die drei Belege vom Typ (a) in der Arbeit 8 betrifft, vertreten sie alle Referierung aus zweiter Hand, die auch für die Arbeit 9 prägend sind:

- (12c) Nach Smith (1993, 78) in Soiniola (1996, 26) sind alle ... (9/4)

Aus diesen Belegen ist schon festzustellen, dass der Gebrauch von Quellenangaben in der Proseminarphase trotz der besonderen Aufmerksamkeit noch ziemlich schwankend ist. Im Allgemeinen scheinen die Arbeiten der literarischen Gruppe mehr Abweichungen von den Normen zu enthalten, während die Arbeiten der linguistischen Gruppe eher vorsichtig mit den Quellenangaben umgehen. Obwohl die einzelnen Arbeiten sich stark voneinander unterscheiden können, bleibt die Praxis innerhalb eines Textes meistens logisch.

In diesem Abschnitt betrachten wir noch genauer verschiedene Formen der im Text integrierten Autoritätsangaben, also des Typs (a). Die Belege konzentrieren sich auf die Theorieteile der Proseminararbeiten, während in den Analyseteilen mehr Verweisungen auf das Primärmaterial vorkommen. Die hauptsächliche Funktion dieser Elemente ist zu erklären, woher der Inhalt des jeweiligen Textteils stammt. Die Quelle ist meistens eine genannte Person (12d und 12e), aber sie kann auch eine unbestimmte Gruppe von Personen, ein Werk, eine wissenschaftliche Theorie oder Auffassung sein, wie in den Belegen (12f) - (12i). In den meisten Fällen haben die Quellenangaben eine modale Subfunktion: sie können auf den Wert der Information positiv oder negativ einwirken. Es kommt ein paar Mal vor, dass die positive Wirkung von den Schreiberin(nen) expliziterweise unterstützt wird, wenn sie ihre Quellenwahl begründen oder sonstige Information über die Quelle angeben (12d und 12e). Einige Belege, die sich meistens auf größere Texteinheiten beziehen, haben wir schon in anderen Metatexttypen angetroffen.

- (12d) Zwei von den namhaftesten Übersetzungswissenschaftlern, Vinay und Darbelnet, entwickelten eine Theorie, die Übersetzungsmethode genannt wird. (3/7)
- (12e) Lanström hat in ihrer Pro gradu-Arbeit die Komprimierungsweisen in zwei Hauptgruppen eingeteilt. Wir fanden diese Einteilung sehr gut und haben sie in unserer Arbeit auch verwendet. (3/10)
- (12f) Die Forscher bezeichnen die Sprachen mit unterschiedlichen Begriffen. Es wird von der Muttersprache und der ersten Sprache gesprochen. Andererseits wird die Fremdsprache auch die zweite Sprache genannt. (4/1)
- (12g) Nach der Brockhaus Enzyklopedie (1993, 543) ist das Übersetzen "schriftliche Form der Vermittlung eines Textes durch Wiedergabe in einer anderen Sprache unter Besichtigung bestimmter Äquivalenzforderungen." (3/3)
- (12h) Nach der allgemeinen Vorstellung enthält die Metapher Vergleiche. (10/4)
- (12i) Die Vergleichstheorie erklärt den Satz so, dass Richard wie ein Löwe ist (was den Mut betrifft). (10/4-5)

Die Schreiberinnen scheinen möglichst verschiedene Ausdrucksweisen zu suchen. 22% der Autoritätsangaben beginnen mit der Präposition 'nach', und 9% mit der Präposition 'laut'. Beliebte ist auch die Form, in der man die Quelle zuerst vorstellt und sich danach noch mit Pronomen darauf bezieht. Vergleich zwischen den eigenen Meinungen und den Meinungen von Autoritäten gibt es allerdings selten. In dem Sinne unterscheidet sich jedoch die Arbeit 7, wo die Interpretierungen von verschiedenen Quellen miteinander verknüpft werden, z. B. wie folgt:

- (12j) Ich nehme an, Frisch versucht auch dadurch die Unnatürlichkeit von Walters Lebensstil zu betonen. Ähnlich denkt Jurgensen, wenn er meint, Walter würde sich erst dann wiederfinden können, wenn er sich selber in Liebe aufgegeben hätte. Seiner Meinung nach wäre Elizabeth die erste Frau, die Walter lieben könnte. (7/7)

6. ZUM GEBRAUCH VON EINIGEN METATEXTUELLEN MITTELN

Nach der Darstellung verschiedener funktionaler Metatexttypen im Kapitel 5 werden wir unsere Aufmerksamkeit auf bestimmte Mittel richten, durch die diese metatextuellen Äußerungen entstehen: Verben, Substantive, Adverbien, Zeitformen und Pronomen. Wir interessieren uns besonders für solche Elemente, die den Metatext explizit machen. Deswegen werden die impliziten Formen im Folgenden weniger diskutiert. Es ist zu betonen, dass diese Analyse sich auf den Metatext beschränkt und somit nicht die Sprache der Proseminararbeiten im Ganzen beschreibt. Wir beginnen mit Verben, die in den Äußerungen oft eine bedeutende inhaltliche Funktion tragen. Zweitens besprechen wir die verschiedenen Substantive und Adverbien, mit denen die Schreiberinnen sich auf den jeweiligen Text oder seine Teile beziehen. Danach richten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Tempora, deren Gebrauch sich in einigen Metatexttypen als kompliziert erwiesen hat. Zum Schluss werden einige Bemerkungen zu den benutzten Personalformen gemacht. In den als Beispielsätze benutzten Belegen sind jeweils die Wörter unterstrichen, die im Text analysiert werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass die anderen Satzteile in dem Fall weniger metatextuell sind.

6.1 Verben

Die Rolle der Verben im Metatext der Proseminararbeiten ist wichtig. In allen Metatextklassen ziehen die Schreiberinnen Strukturen mit Verben als wesentliche Inhaltsträger den nominalen Konstruktionen vor, die sonst für die deutsche Wissenschaftssprache typisch sind. Diese Strategie wird zum Beispiel durch Abschnitt (13a) veranschaulicht, der als Extremfall gilt.

- (13a) In dieser Arbeit werden die Schauplätze des Romans untersucht und geschildert. Sie werden über ihre Bedeutung zu den Protagonisten diskutiert und interpretiert. Es wird auch erwähnt, wie die Schauplätze in diesem Roman die Entwicklung Fabers als Mensch reflektieren. (9/2)

Aus diesem Grund wollen wir uns in diesem Kapitel mit den von den Proseminaristen benutzten Verben beschäftigen, und zwar im Besonderen mit solchen Verben, die eine Aktion benennen. Es handelt sich um Aktionen, deren Ergebnisse für den jeweiligen Text als Text relevant sind; das heißt, die Aktionen werden nicht nur beschrieben, sondern vollzogen. Das gleiche Verb kann also sowohl im metatextuellen Kontext als auch im textexternen Kontext vorkommen, was in den folgenden Beispielsätzen veranschaulicht wird. Im Satz (13b) steht das Verb 'behandeln' im metatextuellen Gebrauch, während im Satz (13c) das Verb 'analysieren' eine metatextuelle Aufgabe hat und 'behandeln' bezieht sich auf eine Aktion, die irgendwo außerhalb des Textes geschieht:

- (13b) In dieser Untersuchung behandeln wir einige Ansprüche des Übersetzens und Übersetzungstheorien als Hilfsmittel für den Übersetzer. (3/1)

- (13c) Meine Blickwinkel ist zum grössten Teil text-analytisch, d.h. ich werde mehrere Stellen des Romans, wo Walter seine Leben- bzw. Welteinstellung behandelt, analysieren.(7/1)

In diesem Kapitel interessieren wir uns exklusiv für den metatextuellen Gebrauch von Verben. Das Subjekt ist jedoch nicht unbedingt 'ich' oder 'wir', weil die Schreiberinnen oft auch unpersönliche Formen benutzen, um ihr eigenes Vorhaben zu beschreiben. Außerdem haben wir die Bezugnahmen auf Autoritäten, wo das Subjekt irgendjemand ist, dessen Text im jeweils vorliegenden Text zitiert oder referiert wird.

Die meisten der zu analysierenden Verben können als illokutiv bezeichnet werden. Der Begriff 'Illokution' stammt aus der Sprechakttheorie. Nach Wunderlich (1978, 26) drückt die Illokution eines Sprechaktes aus, zu welcher interaktionalen Funktion der Sprechakt dient. In der Theorie von Metatext werden die illokutiven Ausdrücke zum Beispiel von Lautamatti (s. 3.4.1) und vande Kopple (s. 3.4.2) als ein Typ für sich klassifiziert. Das bedeutet jedoch nicht, dass jedes illokutive Verb oder Substantiv ein *illocution marker* ist, sondern diese Bezeichnung verweist auf Fälle, wo die Aktion als bedeutsam oder unerwartet hervorgehoben wird (vande Kopple - Shoemaker 1988, 237). Wie schon erwähnt, zählt z. B. Luukka (s. 3.4.2) die illokutiven Ausdrücke nicht zu den Funktionen, sondern zu den Mitteln des Metatextes, was in der vorliegenden Analyse auch der Fall ist. In der Klassifikation von Mauranen (s. 3.4.3) werden die illokutiven Verben zusammen mit den Kognitions- und Wahrnehmungsverben als die Klasse *discourse labels* betrachtet, und dazu kommentiert Telenius (1994, 76), dass diese Verben nur selten eine metatextuelle Funktion allein tragen. Öfters kommen sie in Verbindung mit anderen Metatexttypen vor. Dies ist der Fall auch in unserem Untersuchungsmaterial: Die hier gemeinten Verben sind Bestandteile der im Kapitel 5 vorgeführten metatextuellen Äußerungen. Es gibt jedoch einige Fälle, die wir in unserer Klassifikation nicht berücksichtigen, obwohl sie mit anderen Kriterien als metatextuell anzusehen sind. Zum Beispiel Clyne (1987a, 213) würde die folgenden Teilsätze als "*empty*" *discourse markers* bezeichnen:

- (13d) Es ist jedoch zu bemerken, dass man sich ohne Wörter nicht ausdrücken kann. (6/1)
- (13e) Es kann behauptet werden, dass alle sprachliche Information auf irgendeine Weise mit dem Wortschatz verbunden ist. (6/3)
- (13f) Es ist schwer zu sagen wie weit seine Unzufriedenheit davon abhängt, dass er mit der Beziehung Schluss machen wollte. (7/6)

Wenn die illokutiven Ausdrücke nicht als selbständige Klasse erkannt werden, könnten Teilsätze wie oben beispielsweise als implizite Ankündigungen betrachtet werden. Die angekündigte Information steht in diesen Fällen innerhalb derselben Äußerung wie die Ankündigung und deswegen bleiben die Kriterien unserer Klassifikation unerfüllt: Wir betrachten hier nur die Ankündigungen, die sich auf den nächsten Satz oder ferner im Text beziehen.

Die zu analysierenden Verben werden hier nach semantischen und kontextuellen Kriterien in vier Gruppen eingeteilt. Zunächst sind die inhaltlich neutralsten Verben, wie zum Beispiel 'behandeln', an der Reihe. Danach gehen wir von konkreten Illokutionen bezeichnenden Verben und Verben des Sagens zu den Kognitions- und Wahrnehmungsverben über.

6.1.1 Verben wie 'behandeln'

Die Verben des ersten Typs erfüllen ihre Funktion am besten in den Bezugnahmen auf den ganzen Text und etwas seltener in den Ankündigungen. Sie drücken eine unbestimmte, längere Handlungsaktion aus, ohne die Betrachtungsweise zu präzisieren. Wir haben festgestellt, dass hier unterschiedliche Verben synonym benutzt werden, deren gemeinsamer Inhalt im Großen und Ganzen der gleiche ist wie bei der neutralsten Alternative 'behandeln'. Am häufigsten kommt das Verb 'analysieren' vor. Ein Grund dafür könnte sein, dass die empirischen Teile der Proseminararbeiten im Allgemeinen 'Analysen' genannt werden, wie wir im Kapitel 6.2.2.1 sehen werden. Fast genauso häufig werden jedoch auch die Verben 'behandeln' und 'untersuchen' benutzt. Es ist typisch für Metatext, der das Vorhaben der Schreiberin(nen) beschreibt, dass eines von den drei Verben das erste Verb der Satzfolge ist:

(14a) In dieser Untersuchung behandeln wir ... (3/1)

(14b) In dieser Arbeit wird untersucht, ... (8/2)

(14c) In diesem Abschnitt analysieren wir ... (3/11)

'Untersuchen' hat einen sehr ähnlichen Bedeutungsinhalt wie 'analysieren'. In den Proseminararbeiten wird sich jedoch mit 'analysieren' öfters nur auf den empirischen Teil der Arbeit bezogen, während 'untersuchen' sich auf die ganze Arbeit bezieht. Dass die beiden auf Forschung hinweisenden Verben gegenüber den anderen vorzustellenden Verben oft vorkommen, erweist, dass die Proseminaristen den empirischen Teil für wichtiger halten als den theoretischen Teil ihrer Arbeit. Das nächste viel benutzte Verb ist 'behandeln'. Die Popularität dieses Verbs kann sich zum Beispiel dadurch erklären, dass

sein finnisches Äquivalent *käsitellä* semantisch sehr umfassend ist. Zum Beispiel der deutsche Satz 'Worum geht es in deiner Arbeit?' übersetzt sich als *Mitä työsi käsittelee?*, dessen wortgetreue Übersetzung wiederum 'Was behandelt deine Arbeit?' ist.

In dieser Gruppe sind als wichtige Variante auch die reflexiven Verben 'sich konzentrieren', 'sich interessieren', 'sich beschränken' und 'sich beschäftigen' zu erwähnen.

Ein typisches Modell in der Hauptklasse "Bezug auf den ganzen Text" ist, dass eine von den drei Erstgenannten als zweite oder dritte Struktur der Satzfolge auftaucht. Ihre Funktion in dem Fall ist die Präzisierung des Themas. Besonders 'sich konzentrieren' ist beliebt: es kommt in sechs Arbeiten von zehn vor. Normalerweise haben die Reflexivverben 'ich' oder 'wir' als Subjekt, aber in (14f) der folgenden Beispiele stellt es ein unpersönliches Subjekt dar:

- (14d) In unserer Arbeit behandeln wir die Fernsehuntertitelung, die ein wenig untersuchtes Gebiet der Übersetzungswissenschaft ist. Wir konzentrieren uns hauptsächlich auf das Komprimieren beim Fernsehübersetzungsprozess und betrachten die Untertitelung vom Aspekt des Übersetzers her. (3/1)
- (14e) In dieser Arbeit versuchen wir einen Überblick darüber zu geben, was für Fehler die finnischen Schüler beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache machen und wie die Muttersprache das Lernen beeinflusst. Besonders interessieren wir uns für die Wortstellungsfehler. (4/1)
- (14f) Das Ziel meiner Arbeit war festzustellen, wie vielseitig die Aussprache des Deutschen in Lehrbuchreihen der finnischen Gesamtschule unterrichtet wird. Als Einführung in die Thematik wurden die wesentlichsten Unterschiede zwischen der deutschen und der finnischen Aussprache vorgestellt. Die didaktischen Aspekte in Kapitel 3 konzentrierten sich auf den Unterschied zwischen dem imitativen und dem kognitiven Lernen. (2/15)

Zusätzlich zu den die genannten Handlungsaktionen beschreibenden Verben werden in unserem Material auch die folgenden metatextuell benutzt: 'betrachten, eingehen, diskutieren, hinzunehmen, herausfinden, feststellen, begrenzen, abgrenzen, interpretieren' und 'überprüfen'. Die vier Erstgenannten sind reine Alternativen für 'behandeln'; am größten ist der Gebrauch von 'betrachten', dessen finnisches Äquivalent *tarkastella* ist. Die restlichen Verben weisen wieder auf Forschungsarbeit hin: Sie beschreiben Themeneingrenzung, Forschungsziele und Forschungsmethoden.

6.1.2 Verben wie 'vorstellen'

Die Verben des zweiten Typs sind enger mit dem Text verbunden als die oben erwähnten Verben. Diese drücken nämlich konkrete Illokutionen aus, die nicht mehr der Forschungsarbeit dienen, sondern lediglich der Darstellung dieser Arbeit für den Leser. Mehr als die vorigen sind diese Verben in den Ankündigungen verwendet, wo es um detailliertere Handlungen geht. Viele der von den Proseminaristen gebrauchten Verben können gegenseitig Synonyme sein, beispielsweise 'vorstellen - darstellen - zeigen', 'schildern - beschreiben' und 'erklären - erläutern - veranschaulichen - verdeutlichen'. Interessant ist zum Beispiel, dass 'vorstellen' erheblich häufiger vorkommt als 'darstellen', obwohl die Kontexte sich nicht unterscheiden. In vielen Fällen, wo das Verb 'vorstellen' erscheint, wäre eigentlich 'darstellen' semantisch passender:

- (15a) Auf den nächsten Seiten werden wir die einzelnen Modalverben behandeln. Die Hauptbedeutung jedes Modalverbs wird als erstes vorgestellt. (1/2)
- (15b) Wir wollen herausfinden, was für einen Einfluss die Muttersprache auf die Wortstellung haben kann und deshalb stellen wir im folgenden die Wortstellungsregeln des Deutschen und des Finnischen kontrastiv vor. (4/4)
- (15c) Als Einführung in die Thematik wurden die wesentlichsten Unterschiede zwischen der deutschen und der finnischen Aussprache vorgestellt. (2/15)

Dieser Gebrauch von 'vorstellen' könnte sich wieder durch die Einwirkung der Muttersprache erklären. In den obigen Beispielen liegt dem 'vorstellen' wahrscheinlich das finnische *esitellä* ('vorstellen') zugrunde, das im Finnischen semantisch leicht mit *esittää* ('darstellen') verwechselt wird. In einem finnischsprachigen Text würde man in diesen Kontexten *esitellä* bevorzugen, weil *esittää* eher auf Bühne oder Bild hinweist. Darüber hinaus begegnen die Finnen im Deutschunterricht dem alltäglicheren 'vorstellen' sicherlich früher als 'darstellen', das vielleicht erst an der Universität bekannt wird. Auch 'zeigen' kommt etwas öfter als 'darstellen' vor, aber immer mit unpersönlichem Subjekt. Deshalb handelt es sich in den folgenden Fällen nicht um die Darstellung als Handlung, sondern die Bedeutung von 'zeigen' im Satz (15d) ist 'vertreten' und im Satz (15e) 'veranschaulichen':

- (15d) Folgende drei Theorien zeigen verschiedene Auffassungen über die Metapher. (10/3)
- (15e) Die Wörter eines Wortfeldes gehören immer zur gleichen Wortklasse, was auch die obengenannten Beispiele zeigen. (6/8)

Ähnliche Probleme können wir bei den anderen gegebenen Synonymgruppen nicht feststellen. Wir hätten zwar erwartet, dass 'beschreiben' häufiger wäre als 'schildern', aber dies ist nicht der Fall. Hingegen kommen die beiden erstaunlich selten vor: nur je dreimal im ganzen Untersuchungsmaterial. Dasselbe gilt für die Verben 'verdeutlichen' und 'veranschaulichen', die jeweils nur einmal auftauchen. Andere Verben von diesem Typ in den Proseminararbeiten sind 'zusammenstellen, zusammentragen, sammeln, einteilen, vergleichen, ordnen, aufführen, anbieten, übersetzen, definieren, (auf)schreiben' und 'erleichtern'. Die Meisten von diesen sind nicht gegeneinander austauschbar, da sie ziemlich exakte Handlungen benennen. Interessant ist der Gebrauch von 'anbieten' im folgenden Kontext:

- (15f) Für Vermutung/Zweifel (s.2.5.5.) haben wir folgende Beispiele anzubieten: (1/23)

Der Stil ist hier unkorrekt für wissenschaftlichen Text, und wahrscheinlich handelt es sich darum, dass die Schreiberinnen nach einem frischen Ausdruck gesucht haben, um Wiederholung zu vermeiden. Überhaupt scheinen die Germanistinnen das Problem zu haben, dass sie gleiche Ausdrucksweisen ungerne wiederholen, aber ihnen stehen nicht genügend passende Alternativen zur Verfügung. Dadurch entstehen Probleme wie oben.

6.1.3 Verben des Sagens

Als dritten Typ haben wir die Verben des Sagens genannt. Wie am Anfang dieses Kapitels zu sehen ist, sind es gerade Verben dieses Typs, die am häufigsten ohne andere metatextuelle Verbindungen auftauchen. Da die Verben des Sagens sich normalerweise auf kurzfristige Handlungen beziehen, befinden sie sich meistens in anderen Metatextklassen, aber nicht in den Bezugnahmen auf den ganzen Text. Typische Erscheinungen sind Rückverweisungen, die meistens anhand 'nennen' oder 'erwähnen' operieren. Diese Verben bilden nämlich gebräuchliche, partizipiale Syntagmen, die den

metatextuellen Kern der Verweisung bilden. 'Erwähnen' (16a) wird in unserem Material immer getrennt geschrieben, aber 'nennen' wird sowohl in der getrennten (16b) als auch in der zusammengeschrriebenen Form (16c) benutzt:

- (16a) Wie manche oben erwähnte Beispiele zeigen, können Modalverben ... (1/25)
- (16b) Wie im zuletzt genannten Beispiel zu sehen ist, fallen sogar auch lange Feststellungen weg. (3/20)
- (16c) Die Feststellung lautet in den zwei letztgenannten Buchreihen, dass die deutsche Aussprache ziemlich genau der Schrift entspricht, und deshalb leicht zu lernen ist. (2/14)

Über diese Partizipialkonstruktionen hinaus, kann 'erwähnen' in freieren Verbindungen vorkommen:

- (16d) Walter Faber ist ein weitgereister Mann, Junggeselle - aus Prinzip, wie schon früher erwähnt - lebt allein, hat keine Geliebte und keine Freunde; nur eine Sex-Partnerin und Bekannte. (8/5)

In den Dekodierungen tritt das Verb 'nennen' zusammen mit dem Verb 'sprechen' häufig auf. Erstens wird die Partizipialkonstruktion 'sogenannt' (vgl. auch 'sozusagen') als stilistischer Kommentar benutzt. Eine wichtigere Rolle spielen aber die Definitionen und Reformulierungen, in denen Bezeichnungen für Begriffe folgendermaßen durch Passiv oder man-Konstruktion gegeben werden:

- (16e) Über Transfer spricht man, wenn der Lerner eine Struktur aus seiner Muttersprache in eine Fremdsprache überträgt. (4/3)
- (16f) Ein Satz wird generisch genannt, wenn das Prädikatsverb in der 3. Person Singular ohne getrenntes Subjekt auftritt. (5/14)
- (16g) Das Zustandpassiv wird auch *sein*-Passiv genannt. (5/8)

Lösungen wie oben beschränken sich auf drei Proseminararbeiten und können also nicht als sehr typisch für Proseminararbeiten bezeichnet werden. Dies kann jedoch wieder als ein Beweis für den von den Schreiberinnen preferierten verbalen Stil angesehen werden, und außerdem als ein Beispiel für eine Konstruktion, die wahrscheinlich beseitigt wird, sobald die Schreiberfahrungen umfassend genug sind, um andere Ausdrucksweisen zu finden.

Was die restlichen Verben des Sagens betrifft, kommen sie meistens in den Bezugnahmen auf Autoritäten vor. Zusätzlich zu den schon genannten treten wenigstens die Folgenden auf: 'äußern', 'ausdrücken', 'behaupten', 'sagen', 'betonen', 'erzählen', 'hervorheben' und 'einwenden'. Es ist jedoch zu bemerken, dass auch die Quellenangaben nicht immer durch ein Verb operieren: Häufiger ist sogar die Konstruktion 'nach/laut X...', wo keine metatextuellen Verben gebraucht sind.

6.1.4 Kognitions- und Wahrnehmungsverben

Zu unserem letzten Typ gehören Verben, die eine Kognition oder Wahrnehmung ausdrücken. Die Verben der Kognition kommen hauptsächlich in den Dekodierungen und Quellenangaben vor. Von den Dekodierungsverben sind 'meinen' und 'verstehen' vergleichbar mit 'sprechen' und 'nennen' in der vorigen Gruppe: auch sie bilden eine passive oder man-Konstruktion, um einen Begriff zu definieren und zu erklären. 'Verstehen' ist in diesem Kontext eher selten anzutreffen, aber 'meinen' kommt erheblich öfter vor:

- (17a) Mit Projektion wird gemeint, dass man den anderen das vorwirft, was man bei sich selbst nicht sehen kann. (7/6)
- (17b) Mit Modalität der Verben meint man die Art, wie sich das Verhältnis zwischen dem Subjekt des Satzes und der im Infinitiv ausgedrückten Handlung gestaltet (Möglichkeit, Wille, Erlaubnis, Wunsch usw.). (1/2)
- (17c) Unter Äquivalenz wird die Beziehung zwischen Ausgangssprache und Zielsprache verstanden und laut Nida bedeutet sie eine möglichst genaue semantische Entsprechung. (3/3)

Die zweite strukturelle Lösung für Dekodierungen ist diejenige mit dem Begriff selbst, unmittelbar oder von 'das' vertreten, als Subjekt. Der größte Teil von diesen wird einfach durch das Verb 'sein' gebildet. Als Alternative kommen 'heißen', 'bedeuten' und 'bezeichnen' vor. Unter diesen ist 'heißen' am meisten gebraucht, und zwar häufig in der verkürzten Form 'd. h.' Folgt dieser Abkürzung ein ganzer Satz, sollte sie ausgeschrieben werden (Stanop - Meyer 1998, 173), aber in unserem Material sind Abweichungen von dieser Norm, wie (17d), häufig:

- (17d) Diese Wörter stellen auch keine linguistische Wahrheit dar, d.h. sie haben keinen sinnvollen Kontext, weil die Bedeutung eines Wortes stark durch den Kontext definiert wird. (6/6)
- (17e) *Die Adaption bedeutet, dass, wenn eine Erscheinung in der Ausgangssprache in der Zielsprache unbekannt ist, sie mit einem Ausdruck ersetzt werden muss, der dieselbe Bedeutung hat wie die Äusserung der Ausgangssprache.* (3/10)
- (17f) Die Präposition *durch* bezeichnet Mittel, Vermittler oder Werkzeug. (5/7)

In den Quellenangaben haben wir es mit den Verben 'meinen', 'finden', 'denken' und 'glauben' zu tun. Von diesen sind die zwei Erstgenannten deutlich beliebter als die Letzteren, die jeweils nur ein- bis zweimal benutzt werden. Die Häufigkeit von 'meinen' und 'finden' dagegen beruht zum größten Teil auf Arbeit 7. Diese Arbeit produziert eine Reihe von ziemlich umgangsprachlichen Äußerungen, wo die Schreiberin ihre eigenen Meinungen oft durch 'finden' äußert, während sie in Verbindung mit Autoritäten eine Vielfalt von Verben benutzt:

- (17g) Aber ich finde, dass es nicht nur um das Älterwerden, sondern auch um den moribunden Zustand Walters geht. (7/4)
- (17h) Ich finde, man kann *Homo Faber* auch als so einen Krankheitsbericht sehen. (7/5)
- (17i) Ähnlich meint Hägglund über Ödipus, dass er nämlich, da er nicht weiss, wer er ist, unschuldig sei; und da er nicht wisse, wer er sei, schuld ist. (7/12)
- (17j) Ähnlich denkt Jurgensen, wenn er meint, Walter würde sich erst dann wiederfinden können, wenn er sich selber in Liebe aufgegeben hätte. (7/7)

Außer den genannten Verben der Kognition sind in den Proseminararbeiten noch die folgenden - meistens in den Quellenangaben - zu finden: 'interpretieren', 'annehmen', 'vermuten', 'ansehen' und 'empfinden'. Wie gesagt jedoch, außer der Arbeit 7 werden dieserlei Verben in unserem Material eher vorsichtig gebraucht.

Verben der Wahrnehmung befinden sich meistens in den Beschreibungen des Untersuchungsprozesses oder in den Bezugnahmen auf andere Textstellen. Es geht um das Verb 'sehen' und einige andere, die eine ähnliche Bedeutung tragen: 'feststellen', 'bemerken' und 'erkennen'. Zum Beispiel in den Rückverweisungen können sich diese vier Verben beinahe synonym abwechseln:

- (17k) Oft stellen die Schüler mehr als ein Element in das Vorfeld wie man in diesen Beispielen sehen kann. (4/15)
- (17l) Wie man aus diesen Beispielen feststellen kann, ist der positiv veränderte Satz manchmal sogar deutlicher und einfacher als der Originalsatz - auch deshalb, weil er kürzer ist. (3/13)
- (17m) Hier kann man bemerken, wie Faber trotz allem näher an die Natur herankommt, weil er sich ja die Mühe macht darüber so genau zu berichten, ... (9/8)
- (17n) Obwohl die Sätze des Typs 2 nicht ins Vorgangspassiv transformiert werden können, ist auch hier eine passive Struktur zu erkennen, ... (5/9)

Erwähnenswert ist auch der relativ reichliche Gebrauch von 'sehen' als Imperativform in den genauen Verweisungen (s. auch 6.4.2). Sonst ist festzustellen, dass die Wahrnehmungsverben im Metatext ziemlich begrenzte Möglichkeiten haben: es geht lediglich um das Explizieren von Beobachtungen im Untersuchungsmaterial. Der Aspekt kann sich jedoch bis zur zweiten Person erweitern, was bei den meisten hier betrachteten Verben normalerweise nicht vorkommt .

6.2 Bezeichnungen für den Text

Zunächst richten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Bezeichnungen, mit denen die Proseminaristen sich auf den eigenen Text beziehen. Durch diese wird der Metatext stark explizit, weil sie das Gesagte eng mit dem Text verbinden. Zuerst untersuchen wir die Bezeichnungen für die ganze Proseminararbeit und danach einige Ausdrücke, mit denen kleinere Einheiten innerhalb des Textes gemeint sind.

6.2.1 Bezeichnungen für den ganzen Text

Die meisten expliziten Erwähnungen des eigenen Textes sind selbstverständlich unter der Klasse 'Bezug auf den ganzen Text' zu finden, aber einiges gibt es auch in der Klasse 'Bezug auf Textteile', in den stilistischen Kommentaren und in Quellenangaben. Dass die Definierung und Reformulierung keine Verweisungen auf den Text enthalten, ist ein Signal dafür, dass die Schreiberinnen diese nicht expliziterweise auf den jeweiligen Text

beschränken. Vielmehr scheinen sie davon auszugehen, dass diese allgemein, auch außerhalb der Proseminararbeit, gelten. Eine andere Möglichkeit, sich enger mit der jeweiligen Ansicht zu verbinden, ist auch der Gebrauch der ersten Person (z. B. Wir verstehen darunter...), aber auch dies beschränkt die Aussage nicht nur auf den jeweiligen Text oder die jeweilige Untersuchung, sondern lediglich auf die Werke desselben Autors. So etwas ist in der Proseminarphase jedoch selten, weil die StudentInnen wahrscheinlich noch nicht daran denken, selbstständige Entscheidungen oder Kompromisse zwischen konkurrierenden Begriffen oder Definitionen zu treffen. (s. auch 6.4.3)

Die Benennung des eigenen Textes kommt überhaupt nicht sehr häufig vor. Unter zehn Proseminararbeiten haben wir insgesamt 54 Fälle gefunden, also im Durchschnitt 5,4 pro Arbeit. Eine der Arbeiten erwähnt sich selbst gar nicht. In 76% der Fällen ist das grundlegende Wort 'Arbeit'. Am beliebtesten ist die Form 'diese Arbeit'. Außerdem werden 'meine/unsere Arbeit', 'die Arbeit' und einmal auch 'die Proseminararbeit' benutzt. 19% der Fälle umfasst das Wort 'Untersuchung', in den Formen 'unsere Untersuchung' und 'diese Untersuchung'. Was übrig bleibt, ist das räumliche Adverb 'hier'. Für die Zwecke von Metatext stünden jedoch beispielsweise folgende Alternativen, die in unserem Material nicht vorkommen, zur Verfügung: Referat, Text, Seminararbeit, Darstellung, Erläuterung usw. Von diesen kann zum Beispiel 'Referat' heute synonym mit 'Seminararbeit' benutzt werden, obwohl das Referat sich ursprünglich auf einen mündlichen Bericht bezieht (Poenicke 1988, 96). Auffällig ist auch, dass unter den Bestimmungswörtern 'vorliegend' fehlt. Zum größten Teil ist es jedoch klar, dass mit diesen Bezeichnungen gerade der jeweils vorliegende Text gemeint wird, oder wenigstens der Text und die dafür geleistete Untersuchungsarbeit zusammen. Besonders 'diese' als Bestimmungswort macht die Interpretation eindeutig. In einigen Beschreibungen des Untersuchungsprozesses wird die Bedeutung jedoch nicht deutlich. In den Belegen (18a) und (18b) gibt es zwei Bezeichnungen, von denen die eine sich deutlich auf den Text bezieht, die andere dagegen eher auf die Zeit vor dem Entstehen des Textes.

- (18a) Bei unserer Arbeit mangelte es an Material, ... hatten wir einige Schwierigkeiten bei der Untersuchung. Einige Hinweise zum Thema konnten wir jedoch in Hyvärinens (1989) und Tarvainens (1985) Werken finden. (1/1)
- (18b) Das schwierigste Problem bei dieser Arbeit war, dass das Material, das die Modalverben kontrastiv betrachten würde, mühsam zu finden war. ... Die Arbeit durfte auch nicht zu umfangreich sein. (1/26)

Unsere Ergebnisse sind in dem Sinne mit dem ähnlich, was Mauranen, Telenius und Wilson (s. 5.2.3) feststellen: die finnischen Schreiber preferieren Bezeichnungen, die das Forschen hervorheben. 'Die Arbeit' kann nämlich als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass die Schreiberinnen nicht nur das Schreiben, sondern auch irgendwelche andere Leistungen hinter sich haben. 'Die Untersuchung' drückt dies direkt aus. Verglichen mit dem preferierten Wort *study* auf Englisch, ist es hier jedoch merkwürdig, dass 'Untersuchung' viel weniger vorkommt als 'Arbeit'. Im Deutschen werden geschriebene Produkte besonders in der Schule und beim Studium häufig 'Arbeiten' genannt und dasselbe gilt für das Äquivalent *työ* im Finnischen. Der offizielle Name des hier zu untersuchenden Textes ist 'Proseminararbeit' oder *proseminarityö*. Bei fortgeschrittenen Forschern heißen die Texte jedoch nicht mehr 'Arbeiten' sondern 'Untersuchungen'. Folglich scheint die deutsche Sprache einen hierarchischen Unterschied zwischen studentischen, vielleicht nicht so ernsten Untersuchungen und den "wirklichen" Untersuchungen zu machen.

6.2.2 Bezeichnungen für Textteile

Bei der Analyse von Textteilen und ihren Bezeichnungen halten wir es für erforderlich, die Behandlung in zwei Teilen durchzuführen. Wir wollen den Begriff 'Textteil' relativ weit verstehen: es werden nicht nur die explizitesten Bezeichnungen berücksichtigt, sondern auch diejenigen, die lediglich die Funktion oder die Sequenz der Textteile beschreiben. Im Folgenden werden zuerst die illokutiven Bezeichnungen (s. Illokution, 6.1) und danach die nicht-illokutiven Bezeichnungen dargestellt.

6.2.2.1 Illokutive Bezeichnungen

Zwischen den linguistischen und literarischen Proseminararbeiten ist ein auffälliger Unterschied zu bemerken: Die linguistischen explizieren im Metatext sehr deutlich, dass die Arbeit im Ganzen aus zwei grundsätzlichen Teilen besteht. Zum Ersten gibt es den theoretischen Teil, in dem Hintergrundinformation über die zu untersuchenden Phänomene der Sprache gegeben wird und die wichtigsten Begriffe definiert werden. Zum Zweiten kommt der empirische Teil, in dem eine Analyse über irgendein schriftliches oder mündliches Korpus durchgeführt wird. In den literarischen Arbeiten existiert diese Einteilung auch im Prinzip, aber sie wird durch Metatext nicht explizit gemacht. Außerdem stellt die literarische Arbeit Nummer 7 eine Ausnahme dar: in ihr ist die Theorie nicht von der Analyse zu trennen, weil der Text thematisch gegliedert ist. Sowohl den literarischen als auch den linguistischen Arbeiten ist jedoch gemeinsam, dass das hauptsächliche Ziel im empirischen Teil liegt und dass der theoretische Teil nur zur Unterstützung des Erstgenannten dient. Eine Ausnahme zu dieser Regel ist die Arbeit 10, die sich als Ziel setzt "den Metapherbegriff zu erläutern" (S.1).

Wenn wir die Bezeichnungen für die oben genannten zwei Teile der Proseminararbeit untersuchen, können wir feststellen, dass der empirische Teil etwas häufiger genannt wird als der theoretische Teil. Die Bezeichnung für den empirischen Teil ist fast immer 'Analyse' oder 'Analyseteil'. Es ist schwierig zu sagen, warum gerade das Analysieren als Illokution mit dem empirischen Teil einer Seminararbeit verbunden wird. Eine Alternative, die im Korpus einmal vorkommt, wäre zum Beispiel 'Untersuchungsteil'. Die Bezeichnung ist jedoch problematisch, weil sie leicht mit der 'Untersuchung' verwechselt wird, unter der wiederum die ganze Arbeit, sowohl die Theorie als auch die Analyse verstanden wird, wie wir vorher gesehen haben. Als Analogie für die 'Analyse' könnte der theoretische Teil einfach 'Theorie' genannt werden. Weil es jedoch eigentlich nicht um eine Theorie geht, sondern vielmehr um eine theoretische Darstellung oder Zusammenfassung, müssen längere Bezeichnungen gefunden werden, zum Beispiel 'Theorieteil', 'theoretische Grundlagen', 'Einführung in die Thematik', 'Theorieansatz' und 'theoretischer Hintergrund'. Der theoretische Teil bereitet den Schreiberinnen also sicherlich mehr Mühe als der empirische Teil und wird deshalb seltener explizit genannt.

Was die illokutiven Substantive weiterhin betrifft, fällt die relativ hohe Anzahl von 'Überblick' auf. Damit werden sowohl die ganze Arbeit als auch der theoretische Teil alleine beschrieben und als Funktionsverb kommt im Prinzip 'geben', aber einmal auch 'machen' vor. Die Schreiberinnen scheinen praktisch keine Alternative für 'Überblick' zu kennen, zum Beispiel 'Übersicht' kommt gar nicht vor. Die Häufigkeit von 'Überblick' spiegelt einen gewissen Realismus wider: die Studentinnen wollen sich nicht mehr vornehmen, als was im Rahmen der Proseminararbeit möglich ist. Dieser Eindruck verstärkt sich durch die Tatsache, dass die Bedeutung des Worts 'Überblick' sehr oft durch Hedging (s. 3.4.2) abgeschwächt wird:

- (19a) In dieser Arbeit haben wir alle Modalverben mit verschiedenen Varianten behandelt, einen kurzen Überblick über Modalverben im Finnischen gemacht und den empirischen Teil analysiert und zum Schluss die Ergebnisse zusammengestellt. (1/1)
- (19b) In der Analyse geben wir einen allgemeinen Überblick über die Fehler, die in den Aufsätzen, die wir untersucht haben, vorkommen. (4/1)
- (19c) Im Rahmen dieser Arbeit versuche ich, einen Überblick über die Behandlung der deutschen Aussprache in finnischen Lehrbüchern zu geben. (2/1)

Andere, mit 'Überblick' vergleichbare illokutive Substantive gibt es im Vergleich zu entsprechenden Verben wenig. Ausdrücke wie 'Gesamtbild', 'Darstellung', 'Auflistung', 'ein umfassendes/umfangreiches Bild', 'Erklärung' kommen in Bezug auf die Vorhaben der Schreiberinnen selbst jeweils höchstens zweimal vor. In den Quellenangaben, die sich auf Texte von anderen Autoren beziehen, tauchen einige weitere Bezeichnungen auf, zum Beispiel 'Zusammenfassung', 'Beschreibung' und 'Definition'. Außer einiger Ausnahmen, wie der 'Überblick', wird der Metatext in den Proseminararbeiten also vorwiegend durch verbale Konstruktionen gebildet. Hier zeigt sich wahrscheinlich die muttersprachliche Wirkung, da die nominalen Konstruktionen im Finnischen oft als bürokratisch und nicht fließend angesehen werden.

Für das Wort 'Beispiel' gibt es jedoch keine verbale Alternative und es ist von allen illokutiven Ausdrücken am meisten gebraucht. Mit 'Beispiel' oder mit der Abkürzung 'B.' wird in den Proseminararbeiten sowohl auf Belege aus dem Korpus (19d) als auch auf selbst erfundene Beispiele (19e) hingewiesen, wie wir in diesen Fällen feststellen können:

- (19d) In Beispiel 41a hat man das Modalverb nicht übersetzt, da ... (1/16)
- (19e) Erst wenn etwas, zum Beispiel wegen einer Krankheit, nicht mehr klappt, wird der Körper ein Objekt der Betrachtung. (7/4)

Als Alternative für das Wort 'Beispiel' kommen die Ausdrücke 'Beispielsatz', 'Satz', 'Fall' und 'Variante' vor, von denen die drei letzteren nicht illokutiv sind. Das Wort 'Beleg' dagegen scheint den Proseminaristen völlig unbekannt zu sein. Dennoch sind die Belege ein wichtiger Bestandteil in allen Arbeiten, da sie sich auf die Analyse authentischen Materials gründen. Ungefähr 35% von allen illokutiven Ausdrücken - verbalen und nominalen - in unserem Untersuchungsmaterial beziehen sich auf Beispiele oder Belege.

Eine wesentliche Gruppe von Bezeichnungen sind noch diejenigen, die den vorher behandelten kognitiven Verben entsprechen. Hauptsächlich handelt es sich um die Wörter 'Meinung' und 'Hypothese'. In ihrer Analyse von akademischen Texten hat Vassileva (1998, 171) festgestellt, dass die Deutschen nominale Konstruktionen wie 'aus meiner Sicht' und 'ich bin der Ansicht' vor den Verben wie 'denken' und 'glauben' bevorzugen. Unsere Untersuchung zeigt jedoch, dass die finnischen Germanistikstudentinnen sich auch hier oft für verbale Formen entscheiden. Von den nominalen Äußerungen ist 'meiner/unserer Meinung nach' diejenige, die fast ausnahmslos benutzt wird. Das Wort 'Hypothese', das in den Beschreibungen des Untersuchungsprozesses vorkommt, bricht jedoch die Regel:

- (19f) Deshalb werden das deutsche Vorgangspassiv und Zustandspassiv im Finnischen nicht immer durch das Passiv ersetzt, wie wir in der Hypothese vermutet haben. (5/27)
- (19g) In unserer Hypothese haben wir behauptet, daß das Zustandspassiv im Finnischen durch das Passiv ersetzt wird, aber das stimmt größtenteils nicht. (5/27)
- (19h) In unserer Hypothese haben wir angenommen, dass ... (6/19)

Diese Belege reflektieren die besondere Stellung der Hypothese in den Arbeiten. Statt einer abstrakten Idee wird sie manchmal wie ein konkreter Textteil behandelt: in der Schlussbetrachtung wird auf die Hypothese hingewiesen, als wäre sie ein Kapitel am Anfang der Arbeit, obwohl dies nicht der Fall ist. Die Benennung der Hypothese in diesen Fällen ist eigentlich überflüssig, weil die Verben 'vermuten', 'behaupten' und 'annehmen' die illokutive Funktion der Aussagen schon explizieren.

6.2.2.2 Textgestaltung beschreibende Bezeichnungen

Zusätzlich zu die Illokution benennenden Bezeichnungen gibt es auch andere Weisen, Textteile zu bezeichnen. Diese drücken die textuelle Funktion des Textteiles aus (z. B. Kapitel, Abschnitt, Anhang, Satz) oder explizieren die Materialfolge im Text (z. B. am Anfang, im Folgenden, zunächst, danach, später, früher). Es ist nicht immer einfach, unter diesen die metatextuellen Ausdrücke zu erkennen. Zum Beispiel in den nächsten Belegen scheint der Ausdruck 'am Anfang' eine ähnliche Funktion zu tragen, weil die Subjekte der beiden Sätze gleich sind. Der Unterschied ist, dass es in (20a) um einen räumlichen Begriff geht und damit um einen Textteil, während (20b) sich auf Zeit bezieht.

- (20a) Wie wir bereits am Anfang angenommen haben, scheint die Muttersprache einen ziemlich großen Einfluss auf die Wortstellung zu haben. (4/19)
- (20b) Am Anfang haben wir die Aufsätze durchgelesen und korrigiert und die darin gefundenen Fehler in Gruppen eingeteilt. (4/11)

Alle von den untersuchten Proseminararbeiten benutzen Dezimalgliederung: es gibt Hauptüberschriften und Unterüberschriften bis zur zweiten, dritten oder vierten Stufe. Die Schreiberinnen verweisen auf die von den Überschriften eingeleiteten Texteinheiten mit 'Kapitel' oder 'Abschnitt'. Die Wortwahl zwischen den beiden scheint nicht vom Bezugsobjekt abhängig zu sein, sondern dieselbe Bezeichnung kann sich auf verschiedene Texteinheiten beziehen. Zum Beispiel in der Arbeit 5 werden sowohl Abschnitte der zweiten als auch der dritten Stufe gleichzeitig 'Kapitel' genannt:

- (20c) In diesem Kapitel wird das Zustandspassiv in zwei Typen eingeteilt und danach analysiert, welche finnischen Strukturen diesen Typen entsprechen. Es wird auch erklärt, wie das Zustandspassiv im allgemeinen im Finnischen ersetzt wird. Zum Schluß wird das Zustandspassiv gegenüber anderen Konstruktionen abgegrenzt. Die Kapitel repräsentieren verschiedene Blickwinkel auf das Problem des Ersetzens des Zustandspassivs, und die Beispiele können an mehreren Stellen auftauchen. (5/22)

Zum Beispiel in den Arbeiten 3 und 9 wird dagegen die Bezeichnung 'Abschnitt' in einer entsprechenden Situation verwendet. Darüber hinaus bezieht sich 'Abschnitt' in der Arbeit 3 auch auf eine Einheit mit Hauptüberschrift. In der Gruppe von genauen Verweisungen kommt 'Kapitel' öfters in Verbindung mit Überschriften der zweiten und dritten Stufe vor.

Üblicher als mit Kapiteln und Abschnitten ist es jedoch die Textteile mit ungenauen Ausdrücken zu benennen. In Kontexten, die im Text vorwärts verweisen, produziert im Besonderen das Verb 'folgen' verschiedene Ableitungen; wir haben insgesamt 34 Belege im ganzen Material gezählt. In den Ankündigungen, die sich am Anfang eines Kapitels oder am Ende des vorhergehenden Abschnitts befinden, werden die kommenden Kapitel oder Abschnitte häufig mit dem Ausdruck 'im folgenden' bezeichnet. Derselbe Bedeutungsinhalt wird auch durch 'auf den nächsten Seiten', 'später' oder 'hier' vermittelt. Im Gegensatz zum räumlichen Adverb 'hier' könnte in demselben Kontext theoretisch auch das zeitliche Adverb 'jetzt' fungieren. Zum Beispiel in englischsprachigen schriftlichen Texten kann *now* als metatextueller Verweis angesehen werden (Telenius 1994, 73), aber im Deutschen scheinen 'jetzt' oder 'nun' eher zur gesprochenen Sprache zu gehören. Wenn der angekündigte Textteil das unmittelbar nachkommende Textelement ist, ist es am üblichsten, die Partizipform 'folgend' attributiv (20d) oder prädikativ (20e) zu benutzen:

- (20d) Folgende Tatsachen können als Ausgangspunkte für die Vokabeinführung angesehen werden. (6/6)
- (20e) Die wichtigsten Gedanken der Theorie der Gedächtnissysteme sind folgende: Alle unsere Eindrücke lassen Spuren im Gedächtnis zurück und die Spuren können zum Teil miteinander verbunden sein und dadurch verschiedene Spurensysteme bilden. (6/3)

Es gibt nur einen Fall, wo das attributive 'folgend' mit 'nächst' ersetzt wird. Weitere Formen, die besonders in den Bezugnahmen auf Autoritäten gebraucht werden, sind 'folgendermaßen' und 'wie folgt'. Es ist daran zu erinnern, dass wir in unserer Klassifikation nicht allen Metatext, wo diese Ableitungen von 'folgen' vorkommen, automatisch als Ankündigung betrachten, sondern die hauptsächliche Funktion der Äußerung bestimmt die Klasse. Deswegen kommen sie in jeder Hauptklasse vor.

Entsprechende, vergangene Textteile bezeichnende Ausdrücke kommen dagegen nur in der zweiten Hauptklasse und überhaupt weniger als die oben behandelten vor. Es handelt sich meistens um die Adverbien 'oben' und 'früher'. Das Erstgenannte bezieht sich höchstens auf den vorhergehenden Abschnitt, und das Letztgenannte auf fernere Textteile. So wie 'im folgenden' (20f) wird auch 'oben' (20g) manchmal durch 'hier' ersetzt.

(20f) Zum Aufbau des aktiven Wortschatzes können hier einige Übungsmöglichkeiten vorgestellt werden. (6/10)

(20g) Ich soll nämlich herausfinden, wer Lemberg umgebracht hat.
Haluan näet löytää Lembergín murhaajan. (s. Transkription s. 7)
Hier ist die Übersetzung nicht besonders zutreffend. (1/22)

'Oben' tritt am häufigsten in Verbindung mit den Verben 'erwähnen' und 'nennen' auf. Dabei sind sowohl ein Syntagma ('oben erwähnt') als auch ein adjektivisches Lexem ('obenerwähnt') möglich. Als Alternative für das Letztere kommt 'letzterwähnt' vor, das wiederum eher zeitlich als räumlich gefärbt ist.

Um hiermit von den räumlichen zu den zeitlichen Begriffen übergehen zu können, stellen wir fest, dass diese normalerweise paarweise erscheinen: der erste Teil ist 'zunächst' oder 'zuerst' und der zweite Teil 'danach' (20h). 'Zuerst' und 'danach' kommen manchmal auch zusammen mit substantivischen Ausdrücken vor und sogar als letzter Teil des Wortpaars wie in (20i), aber 'zunächst' nie. Eine weitere mögliche Alternative, die jedoch in unserem Material in einer metatextuellen Funktion gar nicht erscheint, wäre 'erstens - zweitens'. Die attributiven Ordinalzahlen 'erster', 'zweiter', 'anderer' und 'letzter' hingegen sind besonders im Zusammenhang mit Verweisen auf Belege häufig (20j).

(20h) Zunächst geben wir einen Überblick über alle Fehlertypen in den Aufsätzen. Danach konzentrieren wir uns auf die Fehler in der Wortstellung sowie die Bedeutung der Muttersprache dabei. (4/11)

(20i) In den nächsten Abschnitten werden die Orte und Schauplätze in Max Frischs Homo Faber geschildert und auch Interpretationsvorschläge werden gemacht. Zuerst aber werden die verschiedenen Schauplätze aufgeführt. (9/4)

(20j) In dem anderen Beispiel ist 'möchte' mit 'haluta' übersetzt worden, was auch üblich ist. (1/19)

6.3 Tempus

Das temporale Schwanken bei den Bezugnahmen auf den ganzen Text und auf Textteile verdient eine tiefere Analyse. Wir haben eine Menge von Auszügen gesammelt, in denen die Zeitform eine bedeutende Rolle bei der funktionalen Kategorisierung spielt. Die normale Zeitform in wissenschaftlichen Texten ist das Präsens, während die Vergangenheitsformen vor allem zur Besprechung von vorher veröffentlichten Untersuchungen, von dem eigenen Untersuchungsprozess und den -ergebnissen gehören (Hirsjärvi et al. 1997, 291). In den Proseminararbeiten gibt es jedoch Äußerungen mit Vergangenheitsform, die über etwas später im Text kommendes Material berichten. Wären diese im Präsens oder Futur, könnten sie in vielen Fällen als Zielsetzung, Beschreibung der Struktur oder Ankündigung klassifiziert werden, auch weil sie sich oft in der Einleitung (21a) oder am Anfang einer Teileinheit (21b und 21c) befinden. Mit Perfekt scheinen sie jedoch besser zur Beschreibung des Untersuchungsprozesses zu gehören:

- (21a) In dieser Arbeit haben wir alle Modalverben mit verschiedenen Varianten behandelt, einen kurzen Überblick über Modalverben im Finnischen gemacht und den empirischen Teil analysiert und zum Schluss die Ergebnisse zusammengestellt. (1/1)
- (21b) Es wäre unmöglich gewesen, die Texte und Übungen genauer zu analysieren, weil man dann auch auf andere Züge des Fremdsprachenerwerbs, wie das Lernen der Grammatik und der Aussprache, eingehen müsste. Wir haben alle Kapitel behandelt und analysiert, was für Texttypen sie beinhalten. (6/14)
- (21c) Das Korpus haben wir aus Reiseprospekten über Oulu und Pori gesammelt. Von den Prospekten haben wir jeweils die deutschsprachigen und die entsprechenden finnischsprachigen Versionen verwendet. Wir haben alle passivischen Sätze und die Sätze mit dem Indefinitpronomen *man* zusammengetragen und sie in Gruppen demnach eingeteilt, ob sie das Vorgangspassiv, das Zustandspassiv oder die *man*-Konstruktion repräsentieren. Danach haben wir sie mit den entsprechenden finnischen Sätzen verglichen und so die Unterschiede und Ähnlichkeiten feststellen können. (5/17)

Noch mehr Verwirrung verursachen die folgenden Beispiele, wo das Tempus sich mitten im Abschnitt verändert. Es erhebt sich die Frage, ob sich die Funktion der Äußerung von der Zielsetzung zur Beschreibung des Untersuchungsprozesses oder im Gegenteil ändert. In den folgenden Auszügen sind die Sätzen mit Imperfekt und Perfekt unterstrichen, um sie von den Sätzen mit Präsens besser unterscheiden zu können.

- (21d) Zunächst stelle ich die untersuchten Lehrbuchreihen vor, wie alt sie sind, und für welche Stufe sie konzipiert sind. Danach stelle ich die Buchreihen nacheinander dar. Die Resultate sind nicht thematisch geordnet, weil die Bücher nicht alle oben behandelten Themen beinhalten, sondern jede Buchreihe wird einzeln behandelt. Somit wird übersichtlich, wieviel Information es in jeder Buchreihe über Aussprache gibt. Ich habe versucht die Auflistung möglichst vollkommen zu machen, so dass alles, was in den Büchern über die Aussprache steht, erwähnt wird. (2/9)
- (21e) Besonders interessieren wir uns für die Wortstellungsfehler. Für dieses Ziel war es geeignet, Aufsätze von GymnasiastInnen zu untersuchen, weil wir sicher waren, dass es Fehler in ihnen geben würde. Als Primärmaterial für diese Arbeit haben wir Deutschaufsätze aus zwei finnischen gymnasialen Oberstufen untersucht. Als theoretische Grundlage behandeln wir verschiedene Hypothesen zum Lernen einer Fremdsprache und die deutschen und finnischen Wortstellungsregeln kontrastiv. (4/1)
- (21f) In unserer Untersuchung haben wir Übungen in allen Kapiteln beider Bücher analysiert, um alle verschiedene Typen der Wortschatzübungen herauszufinden. Wir haben uns auf die Übungen, die systematisch nur den Wortschatz behandeln, konzentriert. Wir werden weder auf Hör-, Partner- oder Strukturübungen, noch auf Leseverständnisübungen eingehen, obwohl auch bei diesen Übungen immer Wörter vorhanden sind und sie eine Wirkung auf die Entfaltung des Wortschatzes haben. (6/21)

Das Phänomen ist relevant, wenn es in den Einleitungen oder am Anfang einer Teileinheit, z. B. des Analyseteils, vorkommt. Wie Nurmi (1996, 8) in seinem Schreibmanual betont, wäre das Futur in der Einleitung vom Blickwinkel des Lesers motiviert, weil die ganze Lektüre für ihn noch Zukunft ist. In den Schlussbetrachtungen dagegen ist die Vergangenheitsform natürlich und wird in unserem Korpus auch immer benutzt. Hirsjärvi et al. (1997, 246) dagegen bemerken, dass auch Vergangenheitsformen in der Einleitung möglich sind, wenn die gemachte Untersuchung und nicht das Referat besprochen wird. Die Abweichungen von diesen Normen könnten ein Zeichen gerade dafür sein, dass die Schreiberinnen manchmal an ihrem Gesichtspunkt festhalten und somit den Leser vergessen. Ihre Zeitformen reflektieren den Zeitpunkt, in dem sie schreiben: was schon erledigt ist, gehört zur Vergangenheit. Hier bietet sich ein Argument gegen unsere vorige Ansicht über die Vermischung von Forscher- und Schreiberrollen. Vielleicht deutet die Vergangenheitsform eben auf das Forschen im Gegensatz zum Schreiben hin. Dass die Rolle sich aber plötzlich verändern kann, signalisiert unserer Meinung nach eher Unüberlegtheit als gezielte Entscheidung.

6.4 Persönlichkeit/Impersönlichkeit

Zum Schluss unserer Analyse wollen wir erklären, mit welchen Personalformen und wie die hier behandelten metatextuellen Elemente gebildet worden sind. Wir können nicht behaupten, dass aller Metatext eine persönliche Dimension reflektiert, weil viele Äußerungen gar kein Verb als Bestandteil haben. Tatsächlich sind in unserem Untersuchungsmaterial nur circa 41% der Metatextbelege durch eine verbale Konstruktion gebildet. In der Mehrheit sind also die nicht-verbale Äußerungen. Solche sind Lexeme, Syntagmen und Teilsätze, die u. a. als Verweisungen, Beispieleinführungen, Reformulierungen, und Quellenangaben fungieren. Innerhalb der verbalen Metatextbelege verteilen sich verschiedene Personalformen folgenderweise:

- 1) 29,1%: Unbelebtes Subjekt: Unsere Hypothese war, dass ... (1/26)
- 2) 24,9%: 2. Person: (s. Beispiele 1a und b). (4/4)
- 3) 13,8%: 1. Person: Ich will genau diesen Defekt Walters näher betrachten. (7/1)
- 4) 11,1%: Passiv: Im folgenden wird diese Problematik näher erläutert. (5/15)
- 5) 10,6%: Gemischte Formen
- 6) 8,2%: 3. Person: Tarvainen hat die Bedeutungen der *man*-Form folgendermaßen eingeteilt: ... (5/11)
- 7) 2,6%: man-Konstruktion: Wie man aus diesen Beispielen feststellen kann, ... (3/13)
- 8) 1,5%: es-Konstruktion: Es gibt keine Beispiele für ... (5/26)

Mit der Gruppe "Gemischte Formen" sind solche metatextuellen Abschnitte und Satzfolgen gemeint, in denen zwei oder mehrere der anderen obengenannten Personalformen benutzt werden, z. B:

Die Absicht dieser Arbeit ist es, den Metapherbegriff zu erläutern. Am Beispiel verschiedener Theorieansätze werden unterschiedliche Metapherauffassungen vorgestellt. Beim Lesen des Buchs *Homo Faber* bemerkte ich viel Metaphorik, interessante und auch seltsame Sprachbilder. Das war der Grund für die Wahl des Themas. ... Natürlich stammt die Metaphorik vom Autor, Max Frisch, aber ich versuche, die Metaphorik aus Fabers Blickwinkel anhand der Beispiele zu interpretieren. (10/1)

Die Untersuchungen zeigen, dass das deutsche wissenschaftliche Schreiben passive, impersonale und reflexive Konstruktionen vorzieht (Clyne 1987a, 213). In den nächsten Abschnitten werden wir sehen, wie die oben aufgelisteten Personalformen im Metatext der

Proseminararbeiten von finnischen Germanistikstudentinnen vorkommen. Wir wollen uns hier auf die Formen konzentrieren, die irgendein interessantes Phänomen hervorbringen und deswegen bleiben die dritte Person und die es-Konstruktion außer Acht. Es ist daran zu erinnern, dass es in dieser Analyse lediglich um den bisher untersuchten Metatext geht und die folgenden Ergebnisse also nicht die ganzen Texte reflektieren.

6.4.1 Erste Person

Nach Williams (1989, 28) wird die erste Person in akademischen Texten in den Einleitungen bei der Ankündigung von Intentionen benutzt, wenn sie überhaupt benutzt wird. Ferner bemerkt er, dass Autoren, die die erste Person in der Einleitung benutzen, sie wahrscheinlich auch in der Schlussbetrachtung verwenden, wenn sie ihren Text retrospektiv betrachten. Auch Vassileva (1998, 168) hat festgestellt, dass die größten europäischen Sprachen der Wissenschaft die Ich-Perspektive in den sogenannten *advance organizers*, sowie auch in der Zielsetzung und Beschreibung der Untersuchungsprozesse bevorzugen. Was das Deutsche betrifft, stellt sie eine gewisse Vorsicht fest: verglichen mit dem Englischen, Französischen und Bulgarischen kommt die erste Person in diesen Elementen weniger vor, und außerdem häufig mit Modalverben abgeschwächt. Im Allgemeinen scheint das "Ich-Tabu" im Deutschen jedoch auszuweichen; zum Beispiel Poenicke (1988, 114), sowie Standop und Meyer (1998, 189f) warnen vor systematischen Vermeidung der Ich-Form. Heutzutage soll sie auch nicht mehr mit dem Autorenplural, sondern lieber mit unpersönlichen Formen oder womöglich mit dem kollektiven 'wir' ersetzt werden.

In unserem Untersuchungsmaterial sind es die Typen Zielsetzung, Beschreibung der Struktur und Ankündigung, in denen die erste Person am stärksten anwesend ist. Die meisten Belege dieser Typen operieren völlig durch 'ich' oder 'wir' je nachdem, ob die Arbeit eine oder zwei Schreiberinnen hat. Der Autorenplural wird also nicht gebraucht. Eine interessante Feststellung ist jedoch, dass die Arbeiten mit einer einzelnen Schreiberin in diesen Kontexten mehr Passiv oder gemischte Formen benutzten als diejenigen mit zwei Schreiberinnen; die Ich-Form wird also eher vermieden als die Wir-Form. Für die

beiden Formen ist jedoch typisch, dass sie nicht als das erste Satzglied auftreten, sondern die allgemeine Konstruktion dieser Elemente ist die folgende:

- (22a) In dieser Untersuchung behandeln wir einige Ansprüche des Übersetzens und Übersetzungstheorien als Hilfsmittel für den Übersetzer. (3/1)

Im Deutschen ist die normale Position des Subjekts am Anfang des Satzes. Das Satzglied mit dem größten Mitteilungswert dagegen steht in der letzten möglichen Position. (Helbig - Buscha 1996, 574.) In Fällen wie (22a) wird die Endstellung also durch das Thema des Textes besetzt und danach gilt die Anfangsstellung als zweitwichtigste. Weil die Schreiberinnen wahrscheinlich die eigene Person als Subjekt in keiner Weise hervorheben möchten, stellen sie lieber eine Adverbialbestimmung als 'ich' oder 'wir' an den Anfang. Als Ausnahme muss allerdings die Arbeit 7 genannt werden, in der 'ich' untypischerweise sehr oft in Anfangsposition steht, z. B:

- (22b) Ich werde die Einstellung Walter Fabers zu verschiedenen "grossen Themen" des Leben wie die Sexualität und den Tod betrachten. Meine Blickwinkel ist zum grössten Teil text-analytisch, d.h. ich werde mehrere Stellen des Romans, wo Walter seine Leben- bzw. Welteinstellung behandelt, analysieren. Ich will untersuchen, was er über diese Themen denkt oder fühlt. (7/1)

In den Beschreibungen des Untersuchungsprozesses hat die erste Person keinen absoluten Vorrang. Der Typ enthält viele längere Abschnitte und Satzfolgen mit einer gemischten Variation von Personalformen, unter denen die erste Person aber normalerweise irgendwann erscheint.

Ein weiterer Metatexttyp, in dem die erste Person mit Selbstverständlichkeit gebraucht wird, sind die Quellenangaben mit Bezugnahmen auf die Schreiberin(nen) selbst. Dass diese Gruppe aber im Allgemeinen gering ist, beweist, dass der Gebrauch von Ich- und Wir-Formen in diesen Kontexten eher vermieden wird. Als eine Alternative bei der Bezugnahme auf sich selbst werden die Possessivpronomen benutzt, die in unserer oben dargestellten Statistik jedoch nicht mitgezählt sind, weil sie nicht vom Verb abhängig sind. Auch sonst können wir sagen, dass die von uns gezählten 13,8% der durch Verben gebildeten Metatextbelege nur einen Teil der Stellen repräsentieren, wo die Schreiberinnen in ihren Texten expliziterweise anwesend sind. Diese Anwesenheit kann

in den Proseminararbeiten zum Beispiel wie folgt realisiert werden:

- (22c) Das hängt, meiner Meinung nach, davon ab, daß Faber die Natur nicht kennt, und dadurch fühlt, daß sie irgendwie unkontrollierbar ist. (9/7)
- (22d) Wenn das Vorgangspassiv in der Analyse mit Agensangabe vorkommt, wird es im Finnischen mit dem Aktiv wiedergegeben, was unsere Hypothese bestätigt. (5/27)
- (22e) Es war interessant die neuesten Lehrbuchreihen zu untersuchen und zu bemerken, dass sie für die Schüler motivierend sind und neue Ideen für die Wortschatzarbeit geben. Die Gesichtspunkte zur Theorie über Wortschatzerwerb waren auch sehr nützlich für uns als Studentinnen mehrerer Fremdsprachen. (6/24)

Es wurde schon erwähnt, dass der Autorenplural, *pluralis modestiae*, in den Proseminararbeiten gar nicht gebraucht wird. In den metatextuellen Äußerungen wird mit der Wir-Form normalerweise nur auf die Schreiberinnen des Textes hingewiesen. In einer Ankündigung (22f) kommt das kollektive 'wir' (s. 3.3.1.2) vor. In Fällen wie diesem sind die unpersönlichen Formen jedoch viel üblicher:

- (22f) Hanna hat die gleiche Unfähigkeit bei Walter bemerkt, wie wir im folgenden Zitat sehen können, wo Walter sich an Hannas Worte erinnert: ... (7/11)

Dieser ist nicht der einzige Beleg vom kollektiven 'wir' in den Proseminararbeiten. Es kommt mehrmals in Kontexten vor, wo die Schreiberinnen sich mit anderen StudentInnen oder allen Menschen zusammen betrachten. Solche Fälle könnten sicherlich als interpersonaler Metatext angesehen werden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass in den germanistischen Texten wenigstens unter finnischsprachigen Studentinnen kein Ich-Tabu herrscht. Die meisten Proseminaristen mussten diesmal dem "Ich-Problem" gar nicht begegnen, da sie immer im Plural schreiben können. Trotzdem können wir behaupten, dass 'ich' oder die erste Person im Allgemeinen als ein natürlicher Bestandteil der akademischen Texte - obwohl normalerweise nicht hervorgehoben - angesehen wird. Nach der Ansicht von Vassileva (1998, 167) zeigt die letztere Entwicklung im deutschen wissenschaftlichen Schreiben ein Übergehen von der Wir-Perspektive zur Ich-Perspektive. Unsere Erfahrung ist, dass die finnischen GermanistikstudentInnen die Vermeidung der ersten Person beim Schreiben eher als eine Belastung als Muss empfinden. Dies wird heutzutage auch immer weniger verlangt.

6.4.2 Zweite Person und man-Konstruktion

Dass die zweite Person die zweitgrößte Personalform ist, leitet uns in dem Sinne irre, dass der Leser in den Proseminararbeiten jedoch nur implizit anwesend ist. Mit der zweiten Person werden hier alle 's.' und 'vgl.' -Formen gemeint. Diese Abkürzungen aus den imperativen Aufforderungen 'siehe' und 'vergleiche' kommen zahlreich in den genauen Verweisungen auf andere Textstellen vor. Dass die Letztgenannten eine wichtige Metatextgruppe in unserem Material bilden, vergrößert die Bedeutung der zweiten Person unter den Verbformen. Darüber hinaus treten die beiden ein paar Mal in den Rückverweisungen, Beispieleinführungen und Quellenangaben auf. Weil 'vgl.' inhaltlich exakter ist, tritt es weniger auf als das neutrale 's.': Zum Vergleichen fordert man nur auf, wenn zwei vergleichbare Textteile dargestellt werden. In einigen Fällen bleibt die Bedeutung des Imperativs unklar. Zum Beispiel im Folgenden haben wir drei verschiedene Verweisungen auf Beispielsätze aus derselben Arbeit. Interessant ist erstens, dass die elliptische Variation am Anfang der Arbeit (23a) auftaucht, und zweitens, dass 'vgl.' und 's.' in den Fällen (23b) und (23c) keinen semantischen Unterschied aufweisen.

- (23a) Der Grund für die Möglichkeit kann zum Beispiel in einer körperlichen, angeborenen, geistigen Fähigkeit (5a.,b.), einer Gelegenheit (5c.), einer "ontologischen" Möglichkeit (5d.,e.)[...] oder in einer Grund-Folge-Beziehung (5f.) bestehen.(1/4)
- (23b) Für Grund-Folge-Beziehung (vgl. 5f.) und geistige Fähigkeit (vgl. 5a., b.) sind folgende Beispiele zu finden: (1/17)
- (23c) Dann wird die Modalität des Satzes aus dem Kontext deutlich, allerdings in manchen wenig geglückten Fällen auch nicht (s. Beispiel 52b.). (1/25)

In den Proseminararbeiten wird der Leser also nur in der obenbeschriebenen Weise direkt angesprochen. Es ist logisch, zunächst die man-Konstruktion zu betrachten, weil sie in unserem Material als eine Art Ersatzform für das kollektive 'wir' und auf der anderen Seite für die zweite Person fungiert. Im Allgemeinen ist der Gebrauch der man-Konstruktion als metatextuelles Mittel relativ begrenzt, aber in den zweiten (Bezug auf Textteile) und dritten (Dekodierung) Klassen ist sie hier und da anzutreffen, als möchten die Schreiberinnen dadurch Abwechslung herstellen. Besonders in der zweiten Klasse versteckt sich in der man-Konstruktion immer eine implizite Aufforderung: sieh diese Stelle an! Wie wir im vorigen Kapitel gesehen haben, kann das kollektive 'wir' ähnlich

fungieren. In den Dekodierungen hingegen bezieht sich 'man' vielmehr auf 'Wissenschaftler im Allgemeinen', wenn es sich um die Erläuterung eines Begriffs handelt. Die Beispiele (23d) und (23e) verdeutlichen die beiden Situationen:

- (23d) Wie man aus diesen Beispielen feststellen kann, ist der positiv veränderte Satz manchmal sogar deutlicher und einfacher als der Originalsatz - auch deshalb, weil er kürzer ist. (3/13)
- (23e) Über Transfer spricht man, wenn der Lerner eine Struktur aus seiner Muttersprache in eine Fremdsprache überträgt. (4/3)

In diesem Zusammenhang lohnt es sich, einige Fälle zu erwähnen, die genau wie die obigen als implizite Anrede an den Leser zu betrachten sind, aber wegen ihres völlig interpersonalen Charakters in dieser Analyse nicht vorher besprochen wurden. Die Beispielsätze (23f) und (23g) vertreten Hervorhebungen von wichtigen Sachverhalten in der Form von impliziten Aufforderungen. Meistens werden diese mit der man-Konstruktion gebildet. Die Sätze (23h) und (23i) sind Fragen, die nicht als Ankündigung dienen, weil sie keine Themenbehandlung einleiten. Die vermutliche Funktion dieser Fragen ist, an Zustimmung beim Leser zu appellieren und als solche sind sie deutliche Abweichungen vom wissenschaftlichen Stil. Dieserlei Fragen sind in unserem Material in zwei Arbeiten der literarischen Gruppe zu finden.

- (23f) Man muss beachten, dass die nebenordnenden Konjunktionen keine Satzglieder sind und dass sie die Wortstellung nicht ändern. (4/6)
- (23g) Nicht zu vergessen ist, dass auch Ivy eine Tochter von Walter hätte sein können, [...]. (7/9)
- (23h) Wie ist es möglich, dass dieser Mann nicht mal die Farbe seiner eigenen Augen gewusst hat? (7/3)
- (23i) Kann die Sonne schleimig sein? (10/9)

Der Leser hat also keine explizite Rolle in den Proseminararbeiten. Die Benennung des Lesers ist keineswegs notwendig für einen fließenden Text, anders als die Benennung der autorialen Person und vermutlich deswegen geschieht hier keine derartige Entwicklung Richtung Persönlichkeit wie bei der ersten Person.

6.4.3 Unpersönliche Formen

Wie gesagt treten in unserem Untersuchungsmaterial in der Mehrheit Formen mit einem unbelebten Subjekt auf. Sie kommen in jedem Metatexttyp mehr oder weniger vor, aber besonders in den Erklärungen/Definierungen und Reformulierungen. Die Erstgenannten werden sehr häufig durch 'sein', 'bedeuten' oder 'heißen' -Verben konstruiert, damit der zu erklärende Terminus als Subjekt auftritt. Die Reformulierungen operieren mit den gleichen Verben aber das Subjekt ist 'das' oder 'dies', womit auf den vorhergehenden Satz hingewiesen wird:

- (24a) Ausgangssprache ist die Originalsprache, aus der übersetzt wird und Zielsprache die Sprache der Übersetzung. (3/3)
- (24b) Oft ist es nötig, den Text zu komprimieren. Das heisst, dass der Übersetzer Sätze kombinieren und vieles weglassen muss. (3/11)

Nach den Beobachtungen von Vassileva (1998, 170) ist es für die deutschen akademischen Texte typisch, bei der Einführung von Terminologie die erste Person zu benutzen, was auch als Vorsichtigkeit interpretiert werden kann. Dass die erste Person in unserem Material in diesen Kontexten kaum vorkommt, unterstützt die schon vorher erwähnte Theorie, nach der die Studentinnen ihre eigene Person nicht mit der Fachterminologie verbinden wollen. Einerseits fühlen sie sich verpflichtet, die gebrauchte Terminologie sorgfältig anhand mehrerer Quellen zu definieren, aber andererseits denken sie nicht daran, dass diese Definitionen und Bezeichnungen auch ihre Auffassungen repräsentieren, wenn sie in ihren Texten gebraucht werden. Wegen der Unpersönlichkeit wird auch die Metatextualität der Äußerungen zweifelhaft: Es ist schwierig zu interpretieren, ob diese sich vorwiegend auf den Text oder auf die textexterne Welt beziehen. Dies ist der Grund, warum zum Beispiel Telenius (1994, 34) die Dekodierung nicht als metatextuell betrachtet.

Weitere typische nominale Subjekte im Metatext der Proseminararbeiten sind zum Beispiel die Hypothese, das Untersuchungsmaterial und die verschiedenen Textteile. Als problematische Fälle bringen wir die (24c) und (24d) Sätze vor, in denen das Subjekt etwas unangemessen wirkt. Diese Belege verdeutlichen die Tatsache, dass der Metatext ohne Ich- und Wir-Formen manchmal schlechte Lösungen produziert:

- (24c) Im folgenden werden die Einteilung des Vorgangspassivs, das Vorgangspassiv mit Agensangabe und die gewöhnlichen Ersetzungsformen im Finnischen erläutert. Das Ersetzen des Vorgangspassivs wird aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, deshalb können die Beispiele an mehreren Stellen auftreten. (5/18)
- (24d) Das Analysieren des Romans aufgrund der Klassifikation für den Bildungsroman Wilhelm Diltheys war interessant, und hat einen neuen Gesichtswinkel von dem Roman geboten. (8/13)

Das Passiv kommt auch regelmäßig in allen Metatexttypen vor. Es war eigentlich eine Überraschung festzustellen, wie wenig das Passiv gegenüber der ersten Person in den Zielsetzungen, Beschreibungen der Struktur und des Untersuchungsprozesses, sowie in den Ankündigungen auftaucht. Seine Funktion scheint ein Ersatz zu sein, wo die Ich- und Wir-Formen sich sonst zu viel wiederholen. Das Passiv wird jedoch in den Arbeiten bevorzugt, die die metatextuelle Strategie sparsam benutzen (8, 9 und 10). Als passiv kategorisieren wir auch die folgende elliptische Äußerung, die die einzige ihrer Art in unserem Material ist:

- (24e) Als Hauptbedeutung von *sollen* ganz allgemein tritt Aufforderung auf. ... Detailliert handelt es sich um einen Auftrag/einen Befehl/ein Gebot oder eine Vorschrift ... (1/9)

Im Englischen sind die elliptischen Ausdrücke (z. B. *in short*) ein wichtiges metatextuelles Mittel (z. B. Telenius 1994, 75). Im Deutschen und im Finnischen dagegen braucht der Ausdruck ein Verb, um korrekt und deutlich zu sein: 'kurz gesagt', *lyhyesti sanoen*. Deswegen liegen Äußerungen wie der obigen wahrscheinlich die Wirkung vom Englischen zugrunde.

6.4.4 Schwankung zwischen Formen

Zum Schluss sehen wir uns die längeren Metatextabschnitte und -Satzfolgen an, weil in ihnen verschiedene Personalformen manchmal interessanterweise verknüpft werden. Meistens handelt es sich um Kombinationen mit der ersten Person und den unpersönlichen Konstruktionen. Diese Abwechslung kommt relativ häufig auch in kurzen Textabschnitten vor, was unserer Meinung nach wieder ein Beweis dafür ist, dass die finnischen StudentInnen eine Lektion über Schreiben gelernt haben: gleiche Ausdrucksweisen sollen nicht sofort wiederholt werden. Darüber hinaus ist es ein Beweis dafür, dass der Gebrauch der ersten Person den Studentinnen letzten Endes als nicht unbedingt gut vorkommt. Manchmal resultiert diese Bestrebung nach Vielseitigkeit in unpassenden Verbindungen. In (25a) ist auch noch die temporale Schwankung vorhanden, die ähnliche Wirkung produziert wie diese. Das Wechseln der Perspektive verursacht Verwirrung beim Leser: ist es nicht die gleiche Person, die hinter den beiden Handlungen steht? In den Belegen (25a - 25c) sind alle formalen Subjekte unterstrichen, um sie vom restlichen Text hervorzuheben.

- (25a) Als Material für die Analyse haben wir Reiseprospekte über Oulu und Pori benutzt. Es wird untersucht, wie die deutschen Passivformen und die *man*-Konstruktion im Finnischen ausgedrückt werden. (5/2)
- (25b) In den Sätzen, die wir als Beispiele benutzen, gibt es auch andere Fehler als solche, die die Wortstellung betreffen, aber sie werden nicht analysiert. In den Beispielen steht als erstes das, was der Schüler geschrieben hat, dann der Satz richtig und als letztes die finnische Entsprechung. (4/15)
- (25c) Wir nehmen an, dass es in den Wortlisten der A-Sprache (*Mosaik*) mehr Wörter als in den Wörterverzeichnissen der B2-Sprache (*Neue Adresse*) gibt. Es sollte auch in den Lehrbüchern für die A-Sprache mehr Wörter zum passiven Wortschatz als in den Büchern der B2-Sprache geben. (6/14)

7. ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Pro Gradu -Arbeit hatte zwei hauptsächliche Ziele: 1) eine möglichst erschöpfende Zusammenfassung über die Theorie von Metatext darzustellen und 2) auf dieser Theorie beruhend metatextuelle Elemente in germanistischen Proseminararbeiten von finnischsprachigen Studentinnen zu erkennen und zu beschreiben.

Um das erste Ziel zu erreichen, haben wir unterschiedliche Auffassungen zum Wesen von Metasprache und Metatext und ihre gemeinsamen Prinzipien diskutiert. Die Betonung unserer Diskussion liegt auf dem akademischen Metatext, weil wir uns für studentische Seminararbeiten interessieren, die als wissenschaftliche Texte von anfangenden Linguisten betrachtet werden können. Im Hinblick auf die Analyse der Proseminararbeiten und auf mögliche weitere Studien zum Thema haben wir die kontrastive Rhetorik als Nebenbehandlung sowohl theoretisch als auch in der Praxis berührt. Es wurde festgestellt, dass die kontrastive Untersuchung von studentischen und akademischen Texten besonders im angloamerikanischen Sprachgebiet ein Objekt zunehmenden Interesses geworden ist. Zum Beispiel zwischen der finnischen und der angloamerikanischen Schreibkultur sind in der letzten Zeit mehrere Untersuchungen durchgeführt worden (z. B. Ventola - Mauranen 1992; Crismore et al. 1993; Mauranen 1993a und 1993b), in denen auch interessante Ergebnisse über den Gebrauch von Metatext hervorgekommen sind.

Dem zweiten Ziel sind wir durch die Aufstellung einer Klassifikation nachgegangen, in der wir vier funktionale Metatextkategorien berücksichtigt haben: Bezug auf den ganzen Text, Bezug auf Textteile, Dekodierung und Quellenangaben. Diese vier Hauptklassen gliedern sich weiter nach funktionalen Kriterien in zwölf Untertypen, die getrennt voneinander beschrieben sind. Weil der Metatext ein offener Begriff ist, der viele verschiedene Elemente umfassen kann, mussten wir einige mögliche Untersuchungsobjekte aus der Analyse ausschließen. Wir haben uns also hauptsächlich auf den textuellen Metatext beschränkt und damit rein interpersonale Kategorien weggelassen, weil die Metatextualität der Letztgenannten schwieriger zu begründen ist. Das bedeutet jedoch nicht, dass unsere Klassifikation keine bestreitbaren Elemente umfasst; zum Beispiel die Beschreibung des Untersuchungsprozesses und der Bezug auf

Autorität erfüllen bestimmt nicht alle Kriterien, mit denen der Metatext definiert werden kann. Die Begründung für unsere Entscheidungen ist, dass das Genre der zu untersuchenden Texte letztendlich bestimmen muss, welche Funktionen der Metatext im jeweiligen Fall hat, da der Begriff von Metatext offen ist. Eine Metatextklassifikation für die germanistischen Proseminararbeiten war jedoch nicht unsere einzige Aufgabe: wir wollten auch auf die Form der gebrauchten metatextuellen Äußerungen eingehen, um interessante Tendenzen und Probleme von nicht-muttersprachlichen und unerfahrenen Schreibern festzustellen. Im Folgenden stellen wir die wichtigsten Ergebnisse der Analyse dar.

Unser Untersuchungsmaterial besteht aus zehn Arbeiten, die in zwei Proseminargruppen geschrieben worden sind: es gibt sechs linguistische und vier literarische Arbeiten. Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen und den Themen resultieren in Unterschieden in metatextuellen Bedürfnissen. Die linguistischen Arbeiten begründen sich weitgehend auf eine explizite Zweiteilung in Theorieteil und Analyseteil; diese Strategie verlangt Verweisungen zwischen den beiden Teileinheiten. Darüber hinaus setzen die linguistischen Arbeiten relativ viel auf die Beschreibung der Untersuchungsmethodologie und auf die Verdeutlichung ihrer Thesen durch Beispiele und Belege. Die literarischen Arbeiten dagegen vertreten eine freiere Organisation, in der Metatext zufälliger vorkommt. Im Allgemeinen enthalten die Arbeiten der linguistischen Gruppe ein wenig mehr und vielseitiger Metatext als diejenigen der literarischen Gruppe. Dass die Proseminararbeit jedoch als Genre nicht sehr genau geregelt ist, geht aus großen Unterschieden zwischen einzelnen Arbeiten hervor: Noch mehr als durch die Proseminargruppe oder durch das Thema wird der Gebrauch von Metatext durch den persönlichen Stil der jeweiligen Schreiberin(nen) bestimmt.

Die Proseminararbeit kann nicht einem Forschungsbericht oder einem wissenschaftlichen Artikel entsprechen, weil sie in einer relativ kurzen Zeit geschrieben wird. Außerdem spielen bei der Proseminararbeit nicht die Untersuchungsergebnisse die wichtigste Rolle, sondern die Form und Sprache der schriftlichen Arbeit; die Textübung ist also die Hauptsache. Trotzdem scheinen die Studentinnen ihre Arbeit nicht vorwiegend als ein Text zu betrachten. Sie selbst heben die Untersuchungsarbeit und -ergebnisse hervor,

obwohl diese lediglich zum Zwecke des schriftlichen Referats entstanden sind und nicht im Gegenteil, wie in den Wissenschaften sonst. Der Metatext der Proseminararbeiten drückt auf viele Art und Weise aus, dass es aus der Sicht der Studentinnen um eine ernstgenommene Untersuchung - wenn auch begrenzt - und nicht nur um Schreibübung geht. Erstens sind typische Ausdrücke, mit denen die Schreiberinnen sich auf den eigenen Text und das eigene Vorhaben beziehen, zum Beispiel 'Arbeit', 'Untersuchung', 'Analyse', 'analysieren' und 'untersuchen'. Weniger werden deutlich textgebundene Ausdrücke wie 'Darstellung', 'Überblick', 'behandeln', 'erläutern' usw. benutzt. Zweitens kommt die Beschreibung des Untersuchungsprozesses als Metatexttyp verglichen mit der Zielsetzung und der Beschreibung der Struktur häufig vor. Der reichliche Gebrauch von Vergangenheitsformen in diesen Metatexttypen weist darauf hin, dass der Aspekt im Text derjenige der Schreiberin(nen) selbst ist, und dass die Leser in diesem Sinne nicht berücksichtigt werden. Aus diesen Merkmalen geht eine Bestrebung nach früher Aufnahme der Forscherrolle hervor, wobei die Aufmerksamkeit sich weniger auf die Schreiberrolle richtet.

Ein wichtiger Metatexttyp in den Proseminararbeiten sind die verschiedenen Einführungen von und Verweisungen auf Beispiele und Belege, weil die Letztgenannten in jeder Arbeit als Veranschaulichung für die Analyse vorkommen. Zwischen Beispielen und Belegen wird meistens ein Unterschied in der Textgestaltung gemacht: Die Beispiele integrieren sich im Satz oder werden höchstens durch Klammern oder Komma getrennt, während die Belege eingerückt sind. Die Erstgenannten müssen immer eingeführt werden, wodurch die Ausdrücke 'zum Beispiel' und 'z. B.' sehr häufig vorkommen. Die Letztgenannten werden seltener eingeführt, aber es wird oft auf sie verwiesen. Am gebräuchlichsten sind die genauen Verweise mit Hilfe von Nummerncode (z. B. '45b'). Die Verweise enthalten oft den Ausdruck 'Beispiel' oder 'Beispielsatz'; die Belege werden also analog zu den Beispielen behandelt. Es hat sich gezeigt, dass die Logik der Einführungen und Verweisungen nicht lückenlos ist. Innerhalb einer Arbeit können ohne sichtbaren Grund mehrere Konstruktionen in ähnlichen Kontexten auftauchen. Da derartiger Metatext in den Proseminararbeiten unvermeidbar ist, verdient er große Aufmerksamkeit im Unterricht.

In sprachwissenschaftlichen Seminararbeiten werden schon viele Termini benutzt, die den MitstudentInnen als das hauptsächliche Publikum vermutlich unbekannt sind, und daher erklärt werden müssen. Dies ist die metasprachliche Funktion von Metatext. Um expliziterweise metatextuell zu sein, sollte aus einer dekodierenden Äußerung hervorgehen, dass sie gerade im jeweils vorliegenden Text und für die jeweiligen Schreiberin(nen) gilt. In diesem Sinne könnte man bei Proseminararbeiten auch über einen Mangel an Metatext sprechen, da dieserlei Sichverbinden mit Begriffen und Definitionen in ihnen sehr selten ist, was zum Beispiel durch den reichlichen Gebrauch von unpersönlichen Verbformen auf Kosten der ersten Person sichtbar wird. Ein Grund dafür ist sicherlich, dass die Studentinnen sich nicht für Spezialisten genug halten, um bewusste terminologische Entscheidungen zu treffen. Das sollten sie jedoch für spätere wissenschaftliche Arbeit lernen: Es ist allgemein bekannt, dass keine Begriffe und Definitionen in den Sprachwissenschaften einwandfrei sind.

Ein weiterer wichtiger Metatexttyp in den Proseminararbeiten sind die Quellenangaben. Es handelt sich vorwiegend um Bezugnahmen auf Autoritäten, weil die meisten Proseminaristen (mit Ausnahme der Arbeit 7) es offenbar vermeiden, sich selbst als Quelle zu nennen. Daher können wir sagen, dass die häufigste Bezugnahme auf die Schreiberin(nen) die fehlende Quellenangabe ist. Bei den Bezugnahmen auf Autoritäten wird zum größten Teil der Kurzbeleg in Klammern vorgezogen. In den meisten Arbeiten umfassen die am Satzanfang integrierten Belege viel weniger als die Hälfte der Fälle. Es gibt jedoch Ausnahmen: zum Beispiel in den Arbeiten 7 und 9 wird die letztgenannte Form erheblich benutzt. Der Gebrauch von ausgeklammerten Kurzbelegen ist also keine allgemeine Regel in den Seminararbeiten; vermutlich ist es die angloamerikanische Einwirkung, die der möglichst frühen Quellenangabe auch in der Germanistik Platz macht.

Durch das ganze Metatextmaterial spiegelt sich eine Bestrebung nach Abwechslung in den Ausdrucksweisen wider. Manchmal scheint es den Studentinnen beinahe ein Tabu zu sein, dieselben Ausdrücke gleich zu wiederholen. Einerseits führt dies zu einem reichen und vielfältigen Text, aber andererseits auch zu schlechter Rhetorik. Beispiele für die Letztere sind implizite Ankündigungen, die dem Leser nicht als Ankündigung vorkommen, das Wechseln der Subjektperspektive innerhalb einer metatextuellen

Äußerung und der schon früher erwähnte unlogische Verweisungsstil. In diesen Fällen kann der Metatext das Verstehen kompliziert machen und damit sein ursprüngliches Ziel als Hilfsmittel zum Lesen verlieren. Ein verwandtes Phänomen stellen die Reformulierungen von allgemeinsprachlichen Wörtern und die Anführungsstrichen als stilistische Kommentare dar. Die Schreiberinnen behelfen sich relativ häufig mit unpassenden Ausdrücken, da sie sich nichts Besseres ausdenken können. Besonders in den Arbeiten der literarischen Gruppe ist ab und zu eine gewisse "Unfertigkeit" des Textes zu spüren. Das weist wieder darauf hin, dass der Inhalt letztendlich wichtiger als die sprachliche Form ist.

Wie gesagt, unsere Analyse umfasst nicht jede metatextuelle Funktion oder alle Mittel, die in einer Proseminararbeit vorkommen können. Wir haben versucht, alle textuellen Funktionen einzuschließen und alle rein interpersonalen Funktionen auszuschließen. In der erstgenannten Kategorie haben wir jedoch die interaktionalen Eigenschaften ziemlich weitgehend berücksichtigt. Darunter, was zum textuellen Metatext gehören könnte, haben wir die Bezugnahmen auf das Primärmaterial und die Konnektoren bewusst außer Acht gelassen. Im Laufe der Untersuchung haben wir festgestellt, dass in der interpersonalen Kategorie wenigstens Hedging, Verstärkung und Ausdrücke von Einstellungen reichlich Untersuchungsmaterial für weitere Studien bieten.

Als das wichtigste Ergebnis der vorliegenden Arbeit kann die stilistische Vielfalt zwischen Schreiberinnen und auch innerhalb einzelner Texte betrachtet werden. Die Frage ist jetzt, ob die textuelle Realisierung der Seminararbeiten genauer geregelt oder kontrolliert werden soll, oder ob die StudentInnen weiterhin ihren eigenen Stil beim wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch ziemlich frei suchen dürfen. Beispielsweise eine Einführung zum Begriff Metatext, der bei den GermanistikstudentInnen heute meistens unbekannt ist, könnte als ihre wünschenswerte Folge eine bessere Logik im Gebrauch der metatextuellen Strategie haben. Diese Pro Gradu -Arbeit ist als ein Anfang für weitere Studien zu betrachten, die außer des schon erwähnten interpersonalen Metatextes zum Beispiel Einstellungen von StudentInnen dem Metatext gegenüber oder die kontrastive Rhetorik betreffen könnten.

LITERATUR

- Bloomfield**, Leonard 1984 (urspr. 1933). *Language*. Chicago: University Press.
- Byrne**, Mary 1987. *Eureka! A Dictionary of Latin and Greek Elements in English Words*. Newton Abbot/London: David & Charles.
- Bäcklund**, Ingegerd 1998. *Metatext in Professional Writing: A Contrastive Study of English, German and Swedish*. *Texts in European Writing Communities* 3. TeFa Nr 25. Uppsala: Uppsala universitet.
- Carnap**, Rudolf 1968 (urspr. 1942). *Introduction to Semantics and Formalization of Logic*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Clyne**, Michael 1987a. *Cultural Differences in the Organization of Academic Texts. English and German*. In: *Journal of Pragmatics*. Nr. 11. S. 211-247.
- Clyne**, Michael 1987b. *Discourse Structures and Discourse Expectations: Implications for Anglo-German Academic Communication in English*. In: *Discourse Across Cultures. Strategies in World Englishes*. Hg. Larry E. Smith. New York/London/Sydney/Tokio: Prentice Hall. S. 73-83.
- Clyne**, Michael 1991. *The Sociocultural Dimension: The Dilemma of the German-speaking Scholar*. In: *Subject-oriented Texts. Languages for Special Purposes and Text Theory*. Hg. Hartmut Schröder. Berlin: Walter de Gruyter. S. 49-67.
- Connor**, Ulla 1996. *Contrastive Rhetoric. Cross-Cultural Aspects of Second-Language Writing*. Cambridge: University Press.
- Coseriu**, Eugenio 1981. *Textlinguistik. Eine Einführung*. Hg. und bearbeitet von Jürgen Albrecht. 2. durchgesehene Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Crismore**, Avon 1989. *Talking with Readers. Metadiscourse as Rhetorical Act*. New York: Peter Lang.
- Crismore**, Avon - **Farnsworth**, Rodney 1990. *Metadiscourse in Popular and Professional Science Discourse*. In: *The Writing Scholar. Studies in Academic Discourse*. Hg. Walter Nash. Newbury Park (Cal.): Sage. S. 118-136.
- Crismore**, Avon - **Markkanen**, Raija - **Steffensen**, Margaret S. 1993. *Metadiscourse in Persuasive Writing*. In: *Written Communication*. Vol. 10. Nr. 1. S. 39-71.

- Crismore,** Avon - **vande Kopple** William J. 1997. The Effects of Hedges and Gender on the Attitudes of Readers in the United States toward Material in a Science Book. In: Culture and Styles of Academic Discourse. Hg. Anna Duszak. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 223-247.
- Duden** = Duden. Deutsches Universalwörterbuch 1996. 3., neubearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Enkvist,** Nils Erik 1975. Tekstilingvistiikan peruskäsitteitä. Jyväskylä: Oy Gaudeamus Ab.
- Eßer,** Ruth 1997. "Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat." Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium Verlag.
- Gumperz,** John J. - **Levinson,** Stephen C. 1997 (1996). Introduction: Linguistic Relativity Re-examined. In: Rethinking Linguistic Relativity. Hg. John J. Gumperz und Stephen C. Levinson. Cambridge: University Press. S. 1-18.
- Halliday,** M. A. K. 1981. Explorations in the Functions of Language. London: Edward Arnold.
- Harris,** Zellig S. 1970. Papers in Structural and Transformational Linguistics. Formal Linguistic Series Vol. 1. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Hartmann,** R. R. K. - **Stork,** F. C. 1973. Dictionary of Language and Linguistics. Norfolk: Applied Science Publishers LTD.
- Helbig,** Gerhard 1974 (1970). Geschichte der neueren Sprachwissenschaft. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Helbig,** Gerhard - **Buscha,** Joachim 1996. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 17. Auflage. Leipzig: Langenscheidt.
- Hinds,** John 1987. Reader versus Writer Responsibility: A New Typology. In: Writing Across Languages: Analysis of L2 Text. Hg. Ulla Connor und Robert B. Kaplan. Reading (Mass.): Addison-Wesley. S. 141-152.
- Hirsjärvi,** Sirkka - **Remes,** Pirkko - **Sajavaara,** Paula 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hjelmslev,** Louis 1974 (urspr. 1943). Prolegomena zu einer Sprachtheorie. Übs. Rudi Keller, Ursula Scharf und Georg Stötzl. München: Max Hueber Verlag.
- Holenstein,** Elmar 1975. Roman Jakobsons phänomenologischer Strukturalismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Humanistischen tiedekunnan opinto-opas 1998-2000. Jyväskylän yliopisto.

- Jakobson,** Roman 1985 (urspr. 1956). Metalanguage as a Linguistic Problem. In: Selected Writings VII. Contributions to Comparative Mythology. Studies in Linguistics and Philology 1972-1982. Hg. Stephen Rudy. Berlin/New York/Amsterdam: Mouton Publishers. S. 113-121.
- Kaplan,** Robert B. 1988. Contrastive Rhetoric and Second Language Learning. Notes Toward a Theory of Contrastive Rhetoric. In: Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric. Hg. Alan C. Purves. Newbury Park/Beverly Hills/London/Delhi: Sage. S.275-304.
- Korhonen,** Riitta - **Kusch,** Martin 1989. The Rhetorical Function of the First Person in Philosophical Texts - the Influence of Intellectual Style, Paradigm and Language. In: Text, Interpretation, Argumentation. Hg. Martin Kusch und Hartmut Schröder. Hamburg: Buske. S. 61 - 78.
- Kresta,** Ronald 1992. Interpersonale Sprachmittel in Fachtexten der Linguistik. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 29. Jg., H. 4. S. 239 - 243.
- Kretzenbacher,** Heinz L. 1995. Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Linguistik der Wissenschaftssprache. Hg. Heinz L. Kretzenbacher und Harald Weinrich. Berlin: Walter de Gruyter. S. 15-39.
- Kruse,** Otto 1997. Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst. In: Schreiben in den Wissenschaften. Hg. Eva-Maria Jakobs und Dagmar Knorr. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 141-158.
- Lautamatti,** Liisa 1978. Observations on the Development of the Topic in Simplified Discourse. In: Text Linguistics, Cognitive Learning and Language Teaching. Hg. Viljo Kohonen und Nils Erik Enkvist. Turku: Suomen sovelletun kielitieteen yhdistys. S. 71 - 104.
- Levinson,** Stephen C. 1997 (1996). Introduction to Part II (Universals and Variation in Language and Culture). In: Rethinking Linguistic Relativity. Hg. John J. Gumperz und Stephen C. Levinson. Cambridge: University Press. S. 133-144.
- Lewandowski,** Theodor 1994. Linguistisches Wörterbuch. 6. Auflage. Heidelberg/Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag.
- Lindroth,** Heinzpeter 1997. Praktische Rhetorik und wissenschaftliches Schreiben. Überlegungen zur rhetorischen Produktionslehre. In: Schreiben in den Wissenschaften. Hg. Eva-Maria Jakobs und Dagmar Knorr. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 169-182.

- Lucy,** John A. 1997 (1996). The Scope of Linguistic Relativity: an Analysis and Review of Empirical Research. In: Rethinking Linguistic Relativity. Hg. John J. Gumperz und Stephen C. Levinson. Cambridge: University Press. S. 37-69.
- Luukka,** Minna-Riitta 1992. Akateemista metadiskurssia. Tieteellisten tekstien tekstuaalisia, interpersonaalisia ja kontekstuaalisia piirteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mauranen,** Anna 1993a. Cultural Differences in Academic Discourse - Problems of a Linguistic and Cultural Minority. In: The Competent Intercultural Communicator. Hg. L. Löfman, L. Kurki-Suonio, S. Pellinen und J. Lehtonen. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistys. S. 157 - 174.
- Mauranen,** Anna 1993b. Cultural Differences in Academic Rethoric. A Textlinguistic Study. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Morris,** Charles 1973 (urspr. 1946). Zeichen, Sprache und Verhalten. übs. Achim Eschbach und Günther Kopsch. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Neumann,** Uwe 1997. Rhetorisches Grundwissen als allgemeines wissenschaftliches Ausbildungsziel. In: Schreiben in den Wissenschaften. Hg. Eva-Maria Jakobs und Dagmar Knorr. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 159-168.
- Nurmi,** Timo 1996. Ohjeita pohjoismaisten ja romaanisten kielten, saksan kielen sekä venäjän kielen ja kirjallisuuden viestintäseminaaritöiden tekijöille. Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen opetusmonisteita.
- Poenicke,** Klaus 1988. Duden. Wie verfasst man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leitfaden vom ersten Semester bis zur Promotion. 2., neu bearbeitete Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Rey-Debove,** Josette 1986. Le métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage. 2. Auflage. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Salminen,** Olli 1996. Ohjeita germaanisen filologian tutkielmien kirjoittajille. Tampere: Filologian laitos I / germaaninen filologia / Opetusmoniste I.
- Schiffrin,** Deborah 1995 (1994). Approaches to Discourse. Oxford: Blackwell.
- Slobin,** Dan I. 1997 (1996). From "Thought and Language" to "Thinking for Speaking". In: Rethinking Linguistic Relativity. Hg. John J. Gumperz und Stephen C. Levinson. Cambridge: University Press. S. 70-96.
- Standop,** Ewald - **Meyer,** Matthias L. G. 1998. Die Form der Wissenschaftlichen Arbeit. 15. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag

- Stubbs,** Michael 1984 (1983). *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language.* Oxford: Blackwell.
- Tarski,** Alfred 1935 (urspr. 1933). *Der Wahrheitsbegriff in den formalisierten Sprachen.* In: *Studia philosophica. Commentarii societatis philosophicae polonorum.* Hg. K. Adjukiewicz, R. Ingarden und K. Twardowski. Leopoli. S. 261-405.
- Techtmeier,** Bärbel 1984. *Das Gespräch. Funktionen, Normen und Strukturen. Sprache und Gesellschaft Band 19.* Berlin: Akademie-Verlag.
- Telenius,** Johanna 1994. *Guiding the reader. The Use of Metatext in Master's Theses Written in English.* Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Tiittula,** Liisa 1993. *Metadiskurs: Explizite Strukturierungsmittel im mündlichen Diskurs.* Hamburg: Buske.
- Ulrich,** Miorita 1997. *Die Sprache als Sache. Primärsprache, Metasprache, Übersetzung.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- vande Kopple,** William J. - **Shoemaker,** Allen 1988. *Metadiscourse and the Recall of Modality Markers.* In: *Visible Language.* Vol 12. Nummer 2/3. S. 233-272.
- vande Kopple,** William J. 1989. *Clear and Coherent Prose. A Functional Approach.* Glenview, Illinois/Boston/London: Scott, Foresman and Company.
- Vassileva,** Irena 1998. *Who am I/Who are We in Academic Writing? A Contrastive Analysis of Authorial Presence in English, German, French, Russian and Bulgarian.* In: *International Journal of Applied Linguistics,* Vol. 8 Nr. 2. S. 163-190.
- Ventola,** Eija - **Mauranen,** Anna 1992. *Tieteellinen kirjoittaminen englanniksi. Tekstiläingvistinen näkökulma opetukseen.* Jyväskylä: Korkeakoulujen Kielikeskus.
- Weinrich,** Harald 1976. *Sprache in Texten.* Stuttgart: Klett.
- Weinrich,** Harald 1995. *Sprache und Wissenschaft.* In: *Linguistik der Wissenschaftssprache.* Hg. Heinz L. Kretzenbacher und Harald Weinrich. Berlin: Walter de Gruyter. S. 3-13.
- Welte,** Werner - **Rosemann,** Philipp 1990. *Alltagsprachliche Metakommunikation im Englischen und Deutschen.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Whorf,** Benjamin Lee 1968 (1963; urspr. 1956). *Sprache Denken Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie.* Hg. und übs. Peter Krauser. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Wiegand,** Herbert Ernst 1974. Einige Grundbegriffe der Modellbildung. In: *Lehrgang Sprache. Einführung in die moderne Linguistik.* Hg. Deutscher Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag. S. 88-142.
- Wierzbicka,** Anna 1992. The Search for Universal Semantic Primitives. In: *Thirty Years of Linguistic Evolution.* Hg. Martin Pütz. Philadelphia/ Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 215-242.
- Williams,** Joseph M. 1989 (urspr. 1981). *Style. Ten Lessons in Clarity and Grace.* 3. Auflage. Glenview, Illinois/Boston/London: Scott, Foresman and Company.
- Wilson,** David 1999. Some Comments on Anna Mauranen's *Cultural Differences in Academic Rhetoric: A Textlinguistic Study.* Working Paper 1. Jyväskylä: Yliopiston kielikeskus.
- Wunderlich,** Dieter 1978. *Studien zur Sprechakttheorie.* 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.