

**Wissenschaftliches Schreiben im finnischen Germanistikstudium -
Eine Bestandsaufnahme**

Lizentiatenabhandlung
Germanistisches Institut
Universität Jyväskylä
31. Januar 2001

Marianne Reukauf

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta

Laitos

Humanistinen

Saksan kielen laitos

Tekijä

Reukauf Marianne

Työn nimi

Wissenschaftliches Schreiben im finnischen Germanistikstudium - Eine Bestandsaufnahme

Oppiaine

Työn laji

Germaaninen filologia

Lisensiaatintyö

Aika

Sivumäärä

31.1.2001

241 + liitteet 16 sivua

Tiivistelmä

Tieteellinen kirjoittaminen on olennainen osa yliopistotasoisia opintoja. Sitä on kuitenkin opetettu varsin vähän ja myös vieraiden kielten filologioiden opinnoissa on luotettu siihen, että opiskelijat kasvavat siihen itsestään. Vasta viime aikoina tähän on kiinnitetty enemmän huomiota. Suomessa on tutkittu suomalaisten englanniksi kirjoittamia tieteellisiä tekstejä ja todettu, että kulttuuritausta vaikuttaa vieraalla kielellä kirjoittamiseen. Saksan kielen kannalta vastaavanlainen tutkimus on vasta alkutekijöissään.

Tämän lisensiaatintyön tarkoitus on kartoittaa Suomen tämänhetkinen tieteellisen kirjoittamisen tilanne germaanisessa filologiassa. Työn luonne on eksploratiivinen; tutkimuksessa pyritään löytämään empiirille tutkimukselle relevantteja kysymyksenasetteluja. Myöhemmässä vaiheessa on tarkoitus verrata keskenään suomalaisten ja saksalaisten saksaksi kirjoittamia seminaaritöitä, jotta voitaisiin spesifioida suomalaisten ongelmat saksan kielisessä tieteellisessä kirjoittamisessa. Perimmäinen tarkoitus on saada asiaan didaktinen näkökulma, eli miten opettaa suomalaisille, kuinka tuottaa tieteellistä tekstiä saksaksi.

Toisessa luvussa käsitellään tieteellisen kirjoittamisen historiaa sekä pohditaan ominaispiirteitä yleensä tieteelle ja erityisesti saksalaiselle tieteelliselle kirjoittamiselle. Lisäksi tieteellistä kirjoittamista ja sen tuomia ongelmia tarkastellaan yliopistollisessa kontekstissa, mm. opiskelijan näkökulmasta. Kontrasttiivinen retoriikka on luonut pohjaa vertaileville tutkimuksille. Sen kehitystä ja siihen perustuvat tutkimukset, jotka ovat erityisen mielenkiintoisia suomen ja saksan kielen kannalta, esitellään luvun lopussa. Luku kolme on yhteenveto tähänastisista tutkimuksista, jotka vertailevat eri alojen suomalaisia ja saksalaisia kirjallisia tuotoksia.

Neljännessä luvussa tieteellistä kirjoittamista Suomen germaanisessa filologiassa lähestytään eri näkökulmista. Siinä vertaillaan Saksan ja Suomen yliopisto-opintoja, tarkastellaan kolmen suomalaisen yliopiston Saksan kielten laitosten opintovaatimuksia sekä opettajien ja opiskelijoiden vastauksia kyselylomakehaastatteluun, jossa tiedusteltiin heidän käsityksiään laitoksensa tämänhetkisestä tieteellisen kirjoittamisen opetuksen tilasta ja sen tarpeellisuudesta. Lisäksi esitellään Bielefeldin yliopiston germaanisen ja romaanisen filologian opiskelijoiden analyysi suomalaisten opiskelijoiden seminaaritöistä, kolmen tieteellisen kirjoittamisen asiantuntijan haastattelu ja yhteenveto kahdesta opiskelijoiden tieteellistä kirjoittamista käsittelevästä tutkielmasta.

Tieteelliseen kirjoittamiseen vaikuttaa mm. kulttuuritausta. Saksalaisessa koulu- ja yliopistojärjestelmässä painotetaan suullista osallistumista ja kriittistä ajattelua, kun taas Suomessa korostetaan kirjallista osaamista. Jatkossa pitäisi tarkastella suomalaisten ja saksalaisten oppimis- ja kirjoittamisperinteitä ja verrata niitä toisiinsa. Selvää tietysti on, että Saksassa on kyse germaanisesta filologiasta ja Suomessa ensisijaisesti saksasta vieraana kielenä. Tärkeää olisi myös verrata molempien maiden germanistiikassa käytettyjä tekstilajeja sekä määrittellä suomalaisen tieteellisen kirjoittamisen ominaispiirteet ja miten paljon ne vaikuttavat vieraalla kielellä kirjoittamiseen.

Väitöskirjassani aion keskittyä nyt esille tulleisiin suomalaisille ominaisiin ja osittain vaikeuksia tuottaviin seikkoihin, jotka ovat: suorat ja epäsuorat lainaukset ja niiden kriittinen arviointi, oman persoonan esilletuominen (subjektiivisuus), argumentaatorakenne, metatekstin käyttö, tieteellinen vs. arkikielen tyyli. Tarkoitus on analysoida myös, poikkeavatko saksalaisten ja suomalaisten seminaarityöt esim. valittujen aiheiden, käytettyjen metodien ja tekstirakenteiden suhteen toisistaan.

Asiasanat

Wissenschaftssprache, Wissenschaftliches Schreiben, Schreiben in der Fremdsprache, Schreibprobleme, kontrastive Rhetorik/Textologie, finnische Germanistik, tieteellinen kirjoittaminen

Säilytyspaikka

Aallon kirjasto

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Wissenschaftliches Schreiben	5
2.1. Forschungsgeschichtlicher Rückblick	6
2.1.1. Die Bedeutung des Deutschen als Wissenschaftssprache	7
2.1.2. Der Einfluss des Deutschen und anderer Sprachen auf die Wissenschaftssprache in Finnland	10
2.2. Wissenschaft und Wissenschaftssprache	12
2.3. Wissenschaftliches Arbeiten im Studium	22
2.3.1. Wissenschaftliches Arbeiten in Anleitungen zum wissenschaft- lichen Schreiben	24
2.3.2. Besondere Merkmale studentischer wissenschaftlicher Arbeiten	29
2.3.3. Schreibprobleme von Studierenden beim Verfassen wissenschaft- licher Arbeiten	34
2.4. Kontrastive Untersuchungen zum (wissenschaftlichen) Schreiben und deren Ergebnisse	40
2.4.1. Die kulturellen Denkmuster Kaplans	41
2.4.2. Deutsch im Vergleich mit anderen Sprachen	45
2.4.3. Finnisch im Vergleich mit anderen Sprachen	52
2.4.4. Sonstige Untersuchungen von Interesse	60
2.4.5. Beachtenswertes bei kontrastiven Untersuchungen	65
3. Bisherige Untersuchungen zu finnisch-deutschen (Kultur-)Unterschieden in der schriftlichen Textproduktion	70
3.1. Stereotype	73
3.2. Wirtschaftskommunikation	76
3.2.1. Finnisch-deutscher Handel	76
3.2.2. Handelskorrespondenz	83
3.3. Medizinische Zeitschriftenartikel	86
3.4. Leitartikel in Zeitungen	90
3.4.1. Argumentation	90
3.4.2. Anführungszeichen	93

3.5. Fachtexte der Gesellschafts- bzw. Sozialwissenschaften	94
3.6. Sonstige Untersuchungen von Interesse	95
3.6.1. Zum deutschen <i>doch</i> und finnischen <i>-han</i>	95
3.6.2. Zur Textsorte Kochrezept im Deutschen und Finnischen	96
3.6.3. Die Textstruktur von finnisch- und deutschsprachigen Todesanzeigen	97
3.6.4. Bildliche und sprachliche Information im Werbeprospekt	98
3.7. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen	99
4. Die empirische Untersuchung vorbereitende Arbeitsphasen und deren Ergebnisse	102
4.1. Das (Germanistik-)Studium in Finnland und in Deutschland	103
4.1.1. Studieren allgemein	104
4.1.2. Das Germanistikstudium	109
4.1.3. Studentische Textsorten	112
4.1.4. Schlussfolgerungen	117
4.2. Stellenwert des wissenschaftlichen Schreibens an den Instituten für Germanistik in Helsinki, Jyväskylä und Tampere	118
4.2.1. Das Germanistische Institut in Helsinki	121
4.2.2. Das Germanistische Institut in Jyväskylä	123
4.2.3. Die Germanische Philologie in Tampere	126
4.2.4. Zusammenfassung und Exkurs	128
4.3. Ergebnisse einer Umfrage an den Germanistischen Instituten in Helsinki, Jyväskylä und Tampere	134
4.3.1. Antworten der LeiterInnen der Hauptseminare	135
4.3.2. Antworten der an den Hauptseminaren teilnehmenden Studierenden	146
4.3.3. Zusammenfassung	160
4.4. Überblick über die an den Germanistischen Instituten in Helsinki, Jyväskylä und Tampere benutzten Anleitungen zum Erstellen wissen- schaftlicher Arbeiten	163
4.4.1. Institutsinterne Anleitungen	166
4.4.2. Sonstige Anleitungen	169
4.4.3. Merkblätter	171
4.4.4. Zusammenfassung	172

4.5. Ergebnisse von an der Universität Bielefeld erstellten studentischen Gutachten zu Hauptseminararbeiten finnischer GermanistikstudentInnen ..	173
4.5.1. Zusammenfassung der Gutachten	175
4.5.2. Begründung für die Wahl der Textsorte Gutachten	181
4.6. Ergebnisse von Interviews mit Personen mit langjähriger Erfahrung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Textproduktion in der finnischen Germanistik	184
4.6.1. Ergebnisse der Interviews in Savonlinna	185
4.6.2. Ergebnisse des Interviews in Tampere	192
4.7. Ergebnisse studentischer Untersuchungen zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch	203
4.7.1. Pro gradu-Arbeit zur Verwendung von Metatext in finnischen germanistischen Proseminararbeiten	203
4.7.2. Proseminararbeit zu Selbstbenennungsformen in Seminararbeiten von finnischen und deutschen Germanistikstudenten	207
5. Mögliche Ansatzpunkte einer empirischen Untersuchung	210
6. Zusammenfassung	219
Literaturverzeichnis	226
Anhang 1: Universitäre Textsorten im Vergleich	242
Anhang 2: Rundschreiben an die Leiterinnen und Leiter des Hauptseminars	243
Anhang 3: Fragebogen zur wissenschaftlichen Textproduktion - LeiterIn des Hauptseminars	245
Anhang 4: Fragebogen zur wissenschaftlichen Textproduktion - StudentInnen	251
Anhang 5: Vorschläge für Fragen zu den Hauptseminararbeiten finnischer GermanistikstudentInnen	257

Ergänzungsantrag zum Grundgesetz:

Artikel 18a:

- (1) Die Sprache ist Gemeingut des Volkes.
- (2) Wer sie dazu benutzt, mit hochtrabenden Phrasen andere Menschen einzuschüchtern, darf öffentlich lächerlich gemacht werden (Recht auf geistige Notwehr).
- (3) Wer Schülern und Studierenden die Vorstellung vermittelt, daß klare Sätze seicht und trübe tief seien, darf als sprachlicher Umweltverschmutzer bezeichnet werden.
- (4) Wissenschaftler, die mit unverständlichem Jargon den Eindruck bezwecken, als sei das, was sie tun, eine Geheimlehre, zu der nur Eingeweihte Zugang haben, sollen sich aus wettbewerbsrechtlichen Gründen durch die Berufsbezeichnung "Wissenschaftler" kenntlich machen.

Hans-Dieter Gelfert

1. Einleitung

Kann man wissenschaftliches Schreiben *lernen*?

Wenn wir davon ausgehen, dass man es lernen kann¹, dann muss es auch *lehrbar* sein.

Wie aber kann man wissenschaftliches Schreiben lehren?

Was heißt es eigentlich *wissenschaftlich* zu schreiben, wodurch unterscheidet sich wissenschaftliches von anderem Schreiben?

Welche Schwierigkeiten ergeben sich zusätzlich aus dem Schreiben *in der Fremdsprache*?

Woran liegt es z.B., dass sich ein Text nicht "deutsch" anhört, obwohl er keine "Fehler" auf der grammatischen, syntaktischen oder lexikalischen Ebene aufweist?

Kann es sein, dass es *kulturspezifische Unterschiede* hinsichtlich des wissenschaftlichen Schreibens gibt? Schreibt man in Deutschland z.B. anders als in Finnland? Wenn ja, worin liegen diese Unterschiede?

...

Diese Liste von Fragen ließe sich beliebig fortsetzen: alles Fragen, die mich im Zusammenhang mit meinem Unterricht in der finnischen Germanistik beschäftigen und

¹ Man kann natürlich auch davon ausgehen, dass man das wissenschaftliche Schreiben nur durch Lesen wissenschaftlicher Literatur und durch wiederholtes Üben mehr oder weniger gut beherrschen lernt.

von denen ich ausgehe, dass sie auch für alle diejenigen, die an der Betreuung von Proseminar-, Hauptseminar-, Pro gradu-Arbeiten u.dgl. beteiligt sind, von Interesse sein können. Dem wissenschaftlichen Schreiben an der Universität allgemein - sowohl in Finnland als auch in Deutschland - wird erst seit kurzem größere Beachtung geschenkt, inzwischen werden vermehrt Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben angeboten. Meiner Ansicht nach zeigt diese Neuerung allerdings erst, dass man sich bewusst geworden ist, dass das wissenschaftliche Schreiben für die Studierenden ein Problem darstellen kann, dessen Behebung möglicherweise sogar studienzeitverkürzend wirkt.² Sie sagt noch nichts darüber aus, dass man auch wüsste, *wie* man wissenschaftliches Schreiben an die Studierenden weitervermittelt, speziell in der Fremdsprache. Da man als Seminarleitender selbst mehr oder weniger in die Rolle des Wissenschaftlers hineingewachsen ist, scheint die Gestaltung eines Kurses zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben eher auf eigenen Erfahrungen und Intuition zu beruhen als auf fundiertem Wissen über die Schwierigkeiten finnischer GermanistikstudentInnen und mögliche kulturelle Unterschiede zwischen dem Finnischen und dem Deutschen.

Hintergründiges Ziel meiner Überlegungen ist die Schaffung einer Grundlage für die Didaktisierung des wissenschaftlichen Schreibens in der finnischen Germanistik, wobei vor allem konkrete Schwierigkeiten aufgedeckt und evtl. vorhandene kulturspezifische Merkmale berücksichtigt werden sollen. Auf dieser Grundlage kann anschließend ein Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben entwickelt werden, in dem den Studierenden konkrete Anweisungen und Hilfestellungen (wie z.B. Wortschatz, Stil, Unterschiede zwischen deutschen und finnischen Schreibkonventionen, wissenschaftliche Genauigkeit, Verständlichkeit, Lesbarkeit, usw.) gegeben werden. Darüber hinaus wäre eine Art Handbuch sehr nützlich, in dem die Studierenden nachschlagen könnten, welche sprachlichen Formen im wissenschaftlichen Diskurs auf Deutsch verwendet werden, was für Textstrukturen solch ein Text aufweist, wie er formal aufgebaut und was evtl. vermieden werden sollte, damit die Arbeit als "gelungen" bezeichnet werden kann.³

² Auch Rückriem & Stary (1993, 261) stellen fest, "daß unter anderem die mangelnden Fähigkeiten beim Verfassen schriftlicher Arbeiten ein wesentlicher Grund für die überlangen Studienzeiten sind".

³ Für das wissenschaftliche Schreiben auf Englisch siehe u.a. das Handbuch von May (1996) sowie den universitären Schreibkurs von Björk & Räisänen (1997).

In meiner Lizentiatenabhandlung soll zunächst geklärt werden, welchen Stellenwert das wissenschaftliche Schreiben in der finnischen Germanistik innehat, wie es von Lehrenden und Studierenden eingeschätzt wird, und was in diesem Bereich bereits an Untersuchungen vorhanden ist. Es sollen gleichzeitig die Voraussetzungen für eine empirische Untersuchung geschaffen werden, in der Hauptseminararbeiten finnischer GermanistikstudentInnen mit denen von deutschen Studierenden verglichen werden. Es handelt sich also um eine explorative Untersuchung, die zum Ziel hat, Fragestellungen zu finden, die von allgemeinem Interesse sind und anhand deren eine Analyse durchgeführt werden kann. Dies vollzieht sich in drei größeren Kapiteln: Kapitel 2 versteht sich als Einführung in die Thematik und Problematik des wissenschaftlichen Schreibens und seiner kontrastiven Untersuchung. Kapitel 3 gibt einen allgemeinen Überblick über die bisherigen Untersuchungen zu finnisch-deutschen (Kultur-)Unterschieden in den verschiedenen Bereichen - basierend auf schriftlicher Kommunikation - die Aufschluss über allgemeine Tendenzen geben können. In Kapitel 4 wird das Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Zu diesem Zweck wurde einmal eine Umfrage unter HauptseminarleiterInnen und Studierenden an den Germanistischen Instituten in Helsinki, Jyväskylä und Tampere durchgeführt, um aufzuzeigen, wo die Schwierigkeiten wissenschaftlichen Schreibens aus studentischer Sicht liegen. Desweiteren werden die an den drei Germanistikinstituten benutzten Anleitungen u. dgl. zu studentischem wissenschaftlichen Schreiben einer genaueren Betrachtung unterzogen, denn evtl. können sie Tendenzen aufzeigen, warum auf eine bestimmte Weise geschrieben wird. Weiterhin bot sich die Möglichkeit, im Rahmen eines Seminars zum domänen- und kulturspezifischen Schreiben an der Universität Bielefeld einige Hauptseminararbeiten finnischer GermanistikstudentInnen von deutschsprachigen Studierenden untersuchen zu lassen. Darüber hinaus wurden LektorInnen bzw. ProfessorInnen mit langjähriger Arbeitspraxis auf diesem Gebiet interviewt, um ihre bisherigen Erfahrungen hinsichtlich der Probleme bei der wissenschaftlichen Textproduktion auf Deutsch in Finnland festzuhalten. Schließlich werden eine Pro gradu-Arbeit und eine Proseminararbeit zum studentischen wissenschaftlichen Schreiben in der finnischen Germanistik vorgestellt. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse aus den vorangegangenen Kapiteln ausgewertet und Konsequenzen für einen möglichen Forschungsansatz mit Ausblick auf die Dissertation gezogen.

Abschließend eine Anmerkung zur verwendeten Rechtschreibung in dieser Arbeit: ich war bemüht, mich durchgehend an die neuen Rechtschreibregeln zu halten. Die Entscheidung dafür fiel allerdings zu einem relativ späten Zeitpunkt, so dass im Anhang vereinzelt vom sonstigen Text abweichende Schreibformen vorkommen können, (u.a. 'Orthographie' vs. 'Orthografie'). Der Leser möge sich an solchen Feinheiten nicht stören.

Wissenschaftliches Schreiben ist ... ein Schreiben, das nicht alle verstehen sollen und nicht alle verstehen können. Es ist nur für ein paar andere Wissenschaftler bestimmt.

aus: Artène und Artegrame:
Wenn Literaturwissenschaftler schreiben -
ein Dialog

2. Wissenschaftliches Schreiben

Wer heutzutage in der Wissenschaft mitstreiten möchte - und sei es auch "nur" als Studierender - sieht sich gezwungen, einen gewissen Fachstil¹ zu beherrschen. Dieser Stil betrifft nicht nur das Einhalten bestimmter Konventionen, die über die Ebene der Lexik und Syntax hinausgehen und auch den Aufbau und Inhalt des Textes betreffen, er ist auch von der jeweiligen Sprache und der Kultur abhängig und kann sich im Laufe der wissenschaftlichen Entwicklung eines Faches ändern. Er richtet sich hauptsächlich nach dem in der Wissenschaft vorherrschenden Paradigma sowie nach dem Forschungsansatz, ist also weitgehend von außersprachlichen Faktoren abhängig: von der Soziologie und Philosophie der jeweiligen Wissenschaft, von der Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens und von der Psychologie (Bazerman in Ylönen 1993, 82).

Wie sieht aber solch ein Stil eines bestimmten Faches, z.B. der Germanistik nun konkret aus? Innerhalb zahlreicher Untersuchungen zu Fach- und Wissenschaftssprachen wurde nach ihren typischen lexikalischen, syntaktischen und stilistischen Merkmalen gesucht, teilweise sicher, um die Erkenntnisse bei der Vermittlung einer erfolgreichen Beteiligung an wissenschaftlicher Kommunikation nutzen zu können. In diesem Zusammenhang schließe ich mich allerdings der berechtigten Frage Ylönens an: "Reicht es nun aber, die sprachlich-stilistischen Eigenschaften von Texten zu kennen, um sich an Wissenschaftskommunikation beteiligen zu können?" (Ylönen 1999, 21). Sie geht in ihrer Untersuchung zur Entwicklung von Textsortenkonventionen in medizinischen Artikeln davon aus, "daß

¹ Spillner definiert Fachstil folgendermaßen: Er ist "die Gesamtheit der für eine Fachsprache, Fachtextsorte etc. konventionalisierten typischen sprachlichen Elemente auf allen Sprachebenen", Fachstile grenzen die jeweiligen Fachsprachen, Fachtextsorten etc. voneinander ab und sind von den kommunikativen Parametern abhängig, deshalb "entsprechen [sie] den in gemeinsprachigen Texten unterscheidbaren 'Registern'" und sind "einzelsprachig bedingt". (Spillner 1986, 92.)

Sprache in wissenschaftlicher Tätigkeit bedeutenden Anteil am Erkenntnisprozeß und an der Produktion von Wissen hat. Damit wird wissenschaftliches Schreiben nicht auf ein Referieren von Forschungsergebnissen reduziert, sondern selbst als ein Bestandteil wissenschaftlichen Arbeitens gesehen.” (Ylönen 1999, 26.)

Was ergibt sich daraus für die Studierenden, die eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben haben und - noch wichtiger - für den Seminarleitenden, der die Eigenheiten wissenschaftlichen Schreibens vermitteln soll? Worin liegen zusätzliche Probleme durch das Schreiben in der Fremdsprache, spielen dort auch noch andere Faktoren eine Rolle als die sprachlichen? Sind z.B. kulturelle Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachgruppen zu verzeichnen? Auf diese Fragen gibt es sicher keine fertigen Antworten. Dieses Kapitel hat zum Ziel, die “Problematik” des wissenschaftlichen Schreibens bewusst zu machen und den derzeitigen Forschungsstand auf diesem Gebiet festzuhalten. Dabei wird zunächst ein Blick zurück in die Geschichte der Wissenschaft geworfen (Kap. 2.1.), danach werden die Begriffe ‘Wissenschaft’ und ‘Wissenschaftssprache’ einer genaueren Untersuchung unterzogen (Kap. 2.2.). Im dritten Teil dieses Kapitels werden die Merkmale des wissenschaftlichen Arbeitens im universitären Kontext beleuchtet. In Kapitel 2.4. wird in die kontrastive Rhetorik von Kaplan eingeführt, die in Galtung und Clyne ihre Fortsetzung findet. Darüber hinaus werden die bisher durchgeführten kontrastiven Untersuchungen mit ihren Ergebnissen vorgestellt, die hinsichtlich des Deutschen und des Finnischen von Bedeutung sind.

2.1. Forschungsgeschichtlicher Rückblick

Dieses Kapitel hat zum Ziel, die allgemeinen Entwicklungen innerhalb der letzten Jahrhunderte darzulegen, die auf die Wissenschaftssprache, ihren Stellenwert und ihre Bedeutung im deutschsprachigen Raum und in Finnland eingewirkt haben können.

2.1.1. Die Bedeutung des Deutschen als Wissenschaftssprache²

Durch Jahrhunderte hindurch bis ins Mittelalter war die lateinische Sprache einziges Kommunikationsmedium in den Wissenschaften. Die erste Sprachperiode der Wissenschaft war allerdings die griechisch-römische: nachdem sich Roms Einfluss über fast den gesamten Mittelmeerraum ausgebreitet hatte und nur noch im östlichen Mittelmeerraum Griechisch die allgemeine Verkehrssprache war, wurde Rom zweisprachig: die kulturelle und intellektuelle Überlegenheit der griechischen Geistesart wurde in die Hauptstadt geholt, ohne dass die griechische Sprache dabei die lateinische verdrängt oder unterdrückt hätte - im Gegenteil: die Römer schufen nach griechischem Vorbild eine klassische lateinische Kultur, die die weitere Entwicklung der europäischen Wissenschaft und Kunst so nachhaltig beeinflussen konnte.

Latein wurde die dominierende Sprache der Kirche, diese wiederum zum Hort der Wissenschaft, denn die Lehre an der Universität entwickelte sich vor allem aus der kirchlichen Tradition (Ellwein 1985, 27). Latein war als Universalsprache Europas unentbehrliche Voraussetzung für das Universitätsstudium (Ellwein 1985, 25). Mit der Zeit sollte es aber diese Stellung verlieren, da sich die regionalen Umgangssprachen als Sprachen der breiten Massen kräftig weiterentwickelten und Latein nur noch von Spezialisten beherrscht wurde. Nachdem auch die Kirche mit ihren Konfessionskämpfen und der Reformation zur Verbreitung der Nationalsprachen beigetragen hatte³, blieb nur noch der Wissenschaftsbereich, in dem das Lateinische dominierte.⁴

Der Übergang vom Lateinischen zum Deutschen in der Wissenschaft vollzog sich allmählich - insgesamt in einem Zeitraum von 300 Jahren (Pörksen 1986, 19) - und

² Dieser Überblick basiert zu weiten Teilen auf einer Zusammenfassung des historischen Teils *Internationale Sprachen der Vergangenheit* in Skudlik (1990, 9-24). Weitere Quellen werden jeweils separat angegeben.

³ Einige Bereiche, z.B. das Rechtswesen, wurden zweisprachig lateinisch/deutsch geregelt (von Polenz 1994, 54).

⁴ Die Universitäten wandten sich vom überlieferten Kirchenlatein - auch 'Küchenlatein' genannt - ab und wieder dem klassischen, d.h. ciceronianischen Latein zu (Ellwein 1985, 38-39).

verglichen mit anderen europäischen Ländern um einiges später.⁵ Sprach- und Wissenschaftsakademien wurden in Florenz bereits 1541, in London 1662, in Paris 1666 und in Berlin erst 1700 gegründet.⁶

Unter Ludwig XIV. erlebte das Französische einen unerwarteten Aufschwung, indem es z.B. im häuslichen Privatunterricht der höheren Schichten benutzt wurde. Es füllte in einer Zeit, als die Nationalsprachen begannen, das Lateinische zurückzudrängen, eine Lücke, die das Deutsche anfangs nicht füllen konnte. Sachtleber (1993, 15) spricht von zwei Emanzipationsbestrebungen für das Deutsche im 17. Jahrhundert: "Zum einen die Loslösung vom Gelehrtenlatein, zum anderen die Überwindung des Französischen als neuer 'Fremdsprache' in den Wissenschaften". Allerdings wurde an der Universität die Sprachenfrage nach wie vor zwischen Deutsch und Latein entschieden, obwohl einige deutsche Wissenschaftler ihre Werke teilweise in französischer Sprache veröffentlichten. Von einer deutschen Wissenschaftssprache kann erst ab Ende des 17. Jahrhunderts gesprochen werden, in diesem Zusammenhang sind Namen zu nennen wie Christian Thomasius (1655-1728), Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) und Christian Wolff (1679-1754) (Sachtleber 1993, 18).

Im Anschluss an die Befreiungskriege zu Beginn des 19. Jahrhunderts erlebte Deutschland eine Welle des Nationalgefühls. Die neue deutsche Literatur mit Goethe und Schiller als Symbolfiguren, die deutschen Philosophen, die Epoche der Romantik usw. stärkten das Selbstwertgefühl der Deutschen und verhalfen der deutschen Sprache zu europäischer Geltung, so dass teilweise auch Wissenschaftler anderer Sprachgemeinschaften Deutsch verwendeten (Ammon 1998, 1): Deutsch war besonders wichtige Wissenschaftssprache in den kleineren Nachbarländern des deutschen Sprachgebiets, deren Sprachen keine wichtige internationale Bedeutung erlangten, u.a. in den skandinavischen Ländern. Dabei beschränkte sich ihre Rolle nicht auf die Naturwissenschaften. (Ammon 1998, 4.)

⁵ Zu den Ursachen s. Pörksen (1986, 61-62 und 69-71).

⁶ Paracelsus, mit eigentlichem Namen Theophrastus Bombastus von Hohenheim (1493-1541), ist wohl der erste, der es wagte, Anfang des 16. Jahrhunderts chirurgische Vorlesungen auf Deutsch zu halten. Nach elfmonatigem Wirken verlor er deshalb allerdings seinen Lehrstuhl. (Pörksen 1986, 18 u. Kruse 1997, 149.)

In vielen Fächern der Wissenschaft begann also das Deutsche eine wichtige Rolle zu spielen, so dass bis in die dreißiger Jahre hinein Englisch, Französisch und Deutsch gleichermaßen verwendet und verstanden worden sein dürften. Ab dem Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der 20er Jahre lagen die deutschsprachigen Länder in den Wissenschaften sogar an der Spitze (was u.a. an der Vergabe der Nobelpreise in die verschiedensprachigen Länder zu erkennen ist), und Deutsch war für einige Zeit die führende Wissenschaftssprache (Viereck 1998, 766). Spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich dann die englische Sprache immer mehr zu einer universalen Wissenschaftssprache; parallel dazu verläuft die Abnahme französischer und deutscher wissenschaftlicher Veröffentlichungen. Allerdings konnte das Deutsche in den osteuropäischen Ländern seine Bedeutung länger erhalten, da es für die Kommunikation innerhalb des Ostblocks weitgehend ausreichte (Clyne 1991a, 50).

Während sich der Wechsel vom Lateinischen zum Deutschen über etwa drei Jahrhunderte hinzog, geschah der Wechsel vom Deutschen zum Englischen innerhalb einiger weniger Jahrzehnte (Jakobs 1997, 24). Heute kann das Englische in einer ganzen Reihe von Wissenschaften als die *lingua franca* der Wissenschaften betrachtet werden und hat somit eine ähnliche Stellung wie das Wissenschaftslatein im Mittelalter inne: ca. dreiviertel aller weltweit veröffentlichten wissenschaftlichen Publikationen erscheinen auf Englisch (Niederhauser 1999a, 112).⁷ Allerdings muss, wenn man das Deutsche und das Englische als Wissenschaftssprache vergleicht, nach den Fächern unterschieden werden: In solchen Wissenschaften wie Enzymforschung und Gen-Technologie ist die Entscheidung für das Englische als Wissenschaftssprache längst gefallen. In Fächern wie Psychologie und Linguistik lässt sich ein gewisses Schwanken zwischen dem Deutschen und dem Englischen erkennen. Schließlich halten solche Fächer wie Geschichte und Philosophie bis auf seltene Ausnahmen bisher an der deutschen Sprache fest.⁸ Eine Art Sonderstellung wird den Fremdsprachenphilologien zuteil, in denen oft in der betreffenden Fremdsprache

⁷ Ventola gibt für den Anteil des Englischen an der weltweiten schriftlichen Wissenschaftskommunikation ca. 80% an, was allerdings die absolute Obergrenze sein dürfte, "da die [...] zugrundegelegten Daten meist unverhältnismäßig stark auf Medien der nördlichen Hemisphäre basieren, deren Publikationssprache typischerweise Englisch ist." (Ventola 1995, 356, anlehnend an Swales 1990.)

⁸ Skudlik macht genauere Angaben zu einigen Wissenschaftsbereichen: laut ihr publizieren 95% der Pädagogen, 88% der Theologen, 84% der Historiker und je 82% der Literatur- und Forstwissenschaftler sowie der klassischen Philologen auf Deutsch (zitiert in Ventola 1995, 360).

geschrieben wird, wenngleich auch in Deutschland wesentlich seltener als in anderen Ländern. (Weinrich 1986, 191; vgl. auch Ammon 1998, 22-23 und Skudlik 1990, 210-216.)

Zur Verwendung des Englischen bemerkt Kaiser, dass es auf längere Sicht die wissenschaftlichen Diskurstraditionen anderer Sprachgemeinschaften verändern kann.

Es ist nicht auszuschließen, daß die häufige Rezeption englischsprachiger Fachliteratur nicht nur die Terminologie eines Faches beeinflusst, sondern sich auch insgesamt, z.B. im Stil oder in der Wahl der Textsorten, auf die Textproduktion niederschlagen kann. (Kaiser i.Dr., 72.)

Niederhauser ist darüber hinaus der Meinung, dass der Übergang zum Publizieren in englischer Sprache u.a. auch Konsequenzen für die Textgestaltung mit sich bringen könne:

In der Struktur wissenschaftlicher Texte zeigen sich nämlich auch sprachkulturell bedingte Unterschiede: grob und vereinfachend gesagt, werden im englischen Sprachraum einsträngigere, stärker nominiert gegliederte Texte bevorzugt. Der Übergang zum Englischen als Publikationssprache kommt damit gewissermaßen dem hohen Standardisierungsgrad von Texten in der wissenschaftlichen Kommunikation entgegen. (Niederhauser 1999a, 115.)

2.1.2. Der Einfluss des Deutschen und anderer Sprachen auf die Wissenschaftssprache in Finnland

Wissenschaftliches Schreiben in einer Fremdsprache ist nichts Neues in Finnland, da Finnisch als Muttersprache nur von rund fünf Millionen Menschen auf der Welt gesprochen wird. Zunächst wurden akademische Texte zu einem Großteil auf Latein geschrieben (Mauranen 1993, 3), bis Anfang des 20. Jahrhunderts spielten das Schwedische, in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts das Deutsche und mit Beginn der 50er Jahre das Englische eine zentrale Rolle (Järvi et al. 1999, 1579). Das finnische Bildungssystem wurde lange Zeit stark von der deutschen akademischen Tradition beeinflusst, und auch das Universitätssystem wurde nach deutschem Muster gebildet (Mauranen 1993, 3). Dass das deutsche Kulturimperium einen so großen Einfluss auf Finnland, wie auch auf die anderen skandinavischen Länder geltend machen konnte, lag darin begründet, dass Deutschland um die Jahrhundertwende herum allgemein und

darin begründet, dass Deutschland um die Jahrhundertwende herum allgemein und besonders im universitären und wissenschaftlichen Bereich einen bedeutenden Aufschwung erlebte: es entwickelte sich innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums zu einer Großmacht ersten Ranges (Klinge 1992, 567). Auch während des Zweiten Weltkrieges gab es in der finnischen Wissenschaft und den Universitäten weitreichende Verbindungen zu Deutschland (Klinge 1992, 689). Bis 1949 war Deutsch die wichtigste Sprache für finnische Dissertationen; danach ging sein Anteil aber dramatisch zurück⁹ (Järvi et al. 1999, 1580): es war eine deutliche Richtungsänderung zum Englischen¹⁰ hin - hauptsächlich zu den USA - zu verzeichnen, die aber mit einer gewissen Zeitverzögerung vonstatten ging, so dass vor allem auf humanistischem und sozialwissenschaftlichem Gebiet charakteristische Merkmale deutschen Schreibens - wie sie z.B. Clyne (1987a) bei einem Vergleich von deutschen und englischen Schreibtraditionen festgestellt hat (s.a. Kap. 2.4.2.) - evtl. auch in von Finnen geschriebenen Texten zu finden sein werden. (Mauranen 1993, 3.)

Eine bemerkenswerte Tendenz zeichnet sich seit Mitte der 80er Jahre in Finnland ab: die Sichtweise des Schreibens als Prozess wurde aus den USA eingeführt, mit Folgen für den Schreibunterricht in der Schule. Es ist also gut möglich, dass das Verfassen von Texten durch das amerikanische Modell beeinflusst wird. (Isaksson-Wikberg 1999, 1.)

⁹ Das Gleiche gilt auch für das finnische Schulsystem: lange Zeit war Deutsch die wichtigste Fremdsprache in der Schule - ohne Konkurrenz, was sich aber in den 60er Jahren änderte: 1967 lernten noch 42% der SchülerInnen Deutsch als erste Fremdsprache, danach erfolgte eine rapide Umorientierung zugunsten des Englischen (Schröder & Sörensen 1986, 243).

¹⁰ Finnland ist als großer "Konsument" der englischen Sprache anzusehen: Englisch ist die beliebteste aller Fremdsprachen in Schulen, Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, es wird bereits ab dem dritten Schuljahr gelernt und ist Prüfungsfach für fast alle AbiturientInnen (Ventola 1995, 357). Seit einigen Jahren wird das Englische als *lingua franca* in den Wissenschaften in Finnland sogar durch administrative Maßnahmen von Seiten der Ministerien und der Institutionen für Forschungsförderung unterstützt. Wer eine wissenschaftliche Karriere anstrebt, muss im sich internationalisierenden Finnland seine wissenschaftlichen Texte auf jeden Fall in englischer Sprache verfassen. (Järvi et al. 1999, 1583.)

Ausgehend von einem Bericht der Finnischen Akademie der Wissenschaften lässt sich hinsichtlich der Sprache von veröffentlichten Dissertationen feststellen, dass im Untersuchungszeitraum (60er, 70er und 80er Jahre) 179 (ca. 51%) aller Dissertationen auf Finnisch und 18 (ca. 6%) auf Schwedisch veröffentlicht wurden, 151 (ca. 43%) in sogenannten internationalen Sprachen (fast ausschließlich auf Englisch). (Toikka in Järvi et al. 1999, 1583). Außerhalb der Germanistik wird es wohl recht wenige Bereiche in Finnland geben, in denen wissenschaftliche Texte auf Deutsch verfasst werden.

Tatsache ist auf jeden Fall, dass Wissenschaftler allgemein zu Fachaufsätzen, die in einer Sprache geschrieben sind, die sie nicht verstehen, entweder nur die englische Zusammenfassung - soweit vorhanden - lesen, oder den Text völlig ignorieren. Für den finnischen Wissenschaftler folgt daraus, dass er im Grunde genommen keine andere Wahl hat, als auf Englisch zu schreiben. "Die Redensart '*Publish in English or perish!*'¹¹ ist für finnische Wissenschaftler schlicht eine Tatsachenfeststellung" (Ventola 1995, 359).¹²

2.2. Wissenschaft und Wissenschaftssprache

Zu den Merkmalen der Institution Wissenschaft gehört das Streben nach Wissenszuwachs, die Sicherung von Kontinuität durch Traditionsbildung und die Vernetzung von Wissen, etwa durch explizite Bezugnahmen auf andere Texte und Autoren [...] Sie bedingen zweckgerichtetes, sachorientiertes und mehr oder weniger entpersonalisiertes Handeln [...] (Jakobs 1997, 11.)

Obiges Zitat beschreibt wissenschaftliches Schreiben primär als *beruflich* bedingtes Handeln, studentische Seminararbeiten sind davon teilweise noch weit entfernt. Diese Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens sind aber bereits im Anfangsstadium der universitären Ausbildung zu berücksichtigen, auf diese Zielsetzung sollte hingearbeitet werden, es handelt sich ja zum Teil um die kommenden Wissenschaftler. In diesem Kapitel wird versucht zu klären, was unter Wissenschaft allgemein verstanden wird und welche Anforderungen sich daraus an die Wissenschaftssprache ergeben.¹³

Es gibt bestimmte Kriterien, die erfüllt sein müssen, damit eine Untersuchung als **wissenschaftlich** angesehen werden kann. Diese Kriterien haben ihren Ursprung in der Geschichte der Wissenschaft: die Griechen der Antike betonten das Streben nach echtem, von Autoritäten unabhängigem Wissen (Hirsjärvi et al. 1997, 24). Später wurden weitere Anforderungen an die Wissenschaftler und ihre Arbeitsweisen gestellt (s.u.). Die

¹¹ Vgl. Fußnote 17.

¹² Nach Ventola (1995, 368) ist das Abfassen eines Textes durch einen Nicht-Muttersprachler auf Englisch allerdings keine Garantie dafür, dass dieser Text auch von muttersprachlichen Fachkollegen gelesen wird; viele werden einfach übergangen.

¹³ Zu diesem Thema sind unzählige Artikel verfasst worden, deren verschiedene Sichtweisen ich möglichst vielseitig berücksichtigen möchte; daher die Vielzahl der Zitate in diesem Kapitel.

Entwicklung der Wissenschaft zeigt allerdings, dass sich die Theorien und Methoden der Wissenschaft sowie deren Wertschätzung und somit auch die Art des produzierten Wissens im Laufe der Zeit geändert haben (Ylönen 1999, 16), und sich evtl. noch weiter ändern werden, wenn man an die sozialetischen Probleme der Wissenschaft denkt: inwieweit hat die Wissenschaft und die Forschung die Verantwortung für die Verwendung von Wissen und die Folgen für die Gesellschaft zu übernehmen (Hirsjärvi et al. 1997, 27)? Solche und andere Fragen könnten einen Einfluss darauf haben, in welche Richtung sich die Wissenschaft und die Ansprüche, die an sie gestellt werden, in Zukunft entwickeln werden.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts setzten sich die ideologisch-methodischen Normen als maßgebend für wissenschaftliches Handeln durch, von denen die sog. Imperative des Soziologen Robert Merton die bekanntesten sind (Hirsjärvi et al. 1997, 24)¹⁴; sie bilden das Ethos der modernen Wissenschaft: 1. *Universalismus*: der wissenschaftliche Wahrheitsgehalt einer Behauptung ist anhand von allgemeingültigen Kriterien abzuwägen, unabhängig von den persönlichen Eigenschaften der Wissenschaftler; 2. *Kommunismus* (später: *Kommunalität*)¹⁵: wissenschaftliches Wissen hat gemeinsames Eigentum der (internationalen) Wissensgemeinschaft zu sein; 3. *Unparteilichkeit*: wissenschaftliche Erkenntnisse sind zu suchen und darzulegen, ohne Rücksicht auf die eigene persönliche Laufbahn oder das wissenschaftliche Ansehen des Wissenschaftlers; 4. *das Prinzip des systematischen Infragestellens*: die wissenschaftlichen Ergebnisse sind der öffentlichen, kritischen Kontrolle der Wissensgemeinschaft zu unterstellen. (Stolte-Heiskanen 1987, 51.)

Obwohl Mertons Imperative später oft kritisiert wurden¹⁶, hat sein Modell des Ethos der Wissenschaft in späteren Diskussionen zu wissenschaftlichem Handeln nützliche Anregungen geliefert (Hirsjärvi et al. 1997, 25).

¹⁴ Vgl. dazu auch Graefen (1996, 94-96).

¹⁵ Vgl. Niederhauser (1999a, 102).

¹⁶ Es wurde z.B. vorgeschlagen, weitere Normen zur Präzisierung der Anforderungen an Wissenschaft aufzunehmen, u.a. Originalität, Bescheidenheit, Selbstständigkeit und Gefühlsneutralität (Stolte-Heiskanen 1987, 52).

Ylönen nennt teilweise ähnliche, teilweise weitere Merkmale, die für die **Wissenschaft** allgemein charakteristisch zu sein scheinen (Ylönen 1999, 10-16):

- *Objektivität*, d.h. die Forschungsergebnisse sollten wahr und überprüfbar sein;
- die der Studie zugrundeliegende *Methode* ist für die Beurteilung der Wissenschaftlichkeit von zentraler Bedeutung;
- um die Forschungsergebnisse überprüfen zu können, sollten sie *öffentlich*¹⁷ zugänglich sein;
- wissenschaftliche Arbeiten sollten von individuellen oder gruppenbezogenen Einstellungen, Wünschen und Werten *unabhängig*, sowie *vorurteilsfrei* und *fortschrittsorientiert* sein;
- die Produktion wissenschaftlicher Ergebnisse zeichnet sich durch *Zielgerichtetheit* und *gesellschaftliche Einbindung* aus.¹⁸

Wissenschaft hat darüber hinaus einen kommunikativen Charakter und spielt sich fast ausschließlich schriftlich ab. Niederhauser fasst bereits recht detailliert die wesentlichen Anforderungen zusammen, die an die wissenschaftliche (Fach-)Kommunikation zu stellen sind:

Es gibt [...] nicht nur ein wissenschaftliches Publikationsgebot, in wissenschaftlichen Publikationen haben Wissenschaftler auch einer eigentlichen "Begründungspflicht" nachzukommen. Diesem kommunikativen Hintergrund gemäß wird erwartet, daß in einer wissenschaftlichen Arbeit das behandelte Thema und die durchgeführten Untersuchungen begründet, die angewandten Methoden und das gewählte Vorgehen nachvollziehbar dargestellt, der Argumentationsgang klar und vollständig unter Berücksichtigung möglicher Gegenargumente dargelegt und die benutzten

¹⁷ Die Veröffentlichung wissenschaftlicher Ergebnisse ist zu einem unbedingten Gebot für den Wissenschaftler geworden ("Publish or perish!"). Damit eng verbunden ist das Rezeptionsgebot, "das alle Kollegen verpflichtet, veröffentlichte Forschungsergebnisse kritisch zu rezipieren und nach Möglichkeit zu falsifizieren", was allerdings im Angesicht der heutigen Informationsfülle unmöglich erscheint. (Kretzenbacher 1995, 16.)

¹⁸ An dieser Stelle kann man sich allerdings fragen, wie bzw. ob die hier genannten Ansprüche an Wissenschaftlichkeit wirklich alle gleichzeitig erfüllt werden können: "Stehen [...] diese Zielgerichtetheit und die gesellschaftliche Einbindung nicht im Widerspruch zu den oben genannten Ansprüchen von Vorurteilsfreiheit und Unabhängigkeit wissenschaftlicher Tätigkeit? Und wie steht es mit dem Wahrheitsgebot? Kann man Forschungsergebnisse, die sich später als falsch erweisen, als unwissenschaftlich abstempeln? Anders gefragt, besteht Fortschritt in einer Anhäufung von Wahrheiten oder sind nicht auch unvollständige und ungenaue Ergebnisse als wissenschaftlich anzusehen? Ist Wissenschaft nicht eher ein dauernder Prozeß der Korrektur von Irrtümern und der Suche nach funktionierenden Konzepten, die sich der Wahrheit anzunähern versuchen (was z.B. nicht Anspruch der Kunst, Religion u.a. Gebieten sein muß)?" (Ylönen 1999, 16.)

Quellen offengelegt werden. Diese Darstellungsprinzipien haben zur Ausbildung ganz bestimmter Muster der Produktion und Rezeption wissenschaftlicher Texte geführt. In wissenschaftlichen Texten wird etwa am Anfang oft der Forschungsstand dargestellt, von dem sich der Autor abheben möchte durch seine weiterführenden eigenen Ansätze oder durch die Bearbeitung einer Forschungslücke [...]. Ein wesentliches Element wissenschaftlicher Texte bildet der sogenannte wissenschaftliche Apparat aus Fußnoten, Anmerkungen, Bibliographie, Anhang und Register, mit dessen Hilfe die Nachprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit der Argumentation gewährleistet werden soll. Wissenschaftliche Texte weisen in der Regel auch eine besonders deutliche und hierarchische Gliederung auf. (Niederhauser 1999a, 103.)

Eine weitere Definition stammt von Bungarten, der versucht, bei seiner Beschreibung der Rolle und Funktion von Wissenschaft philosophische, wissenschaftstheoretische, soziologische, kommunikationstheoretische und linguistische Betrachtungsweisen zu integrieren:

Wissenschaft manifestiert sich in verschiedenen, in sich relativ homogenen Handlungsbereichen, die als konstitutive Elemente methodisch-theoretisch ausgebildete Personen, Untersuchungsinteressen und soziale Bedürfnisse dieser Personen, objektivierbare Sachverhalte (Untersuchungsobjekte), theoretische und praktische Probleme, Problemlösungsinteressen, empirische Daten, tradiertes Wissen (Theorien), intellektuelle und materielle Instrumente zur Problemlösung (theoretische Methoden und praktische Hilfsmittel) Erkenntnisse (Hypothesen) und Mittel zur Überprüfung der Erkenntnisse (z.B. Experiment und andere Methoden) und Kommunikationsmittel (Wissenschaftssprache) umfassen (Bungarten 1981b, 27-28).

Das letztgenannte Element, die **Wissenschaftssprache**¹⁹, hat einen besonderen Stellenwert innerhalb der Fachsprachenforschung, da sie einen immer stärkeren Einfluss auf die allgemeine Sprache ausübt. Gründe dafür sind einmal der generelle Anstieg des Bildungsniveaus, der daraus resultiert, dass die berufliche Qualifikation betreffend immer mehr Anforderungen gestellt werden und die Massenkommunikationsmittel diese Entwicklung unterstützen, zum anderen der hohe Anteil der (populär)wissenschaftlichen Literatur an der Gesamtheit aller Bücher und Zeitschriften. (Hoffmann 1988, 10.)

¹⁹ Es ist allerdings nicht sinnvoll - auch nicht innerhalb einer einzelnen Sprache - von *der* Wissenschaftssprache zu sprechen (Sachtleber 1993b, 61). Genaue Angaben über die Anzahl der Fachsprachen gibt es nicht, man geht aber davon aus, dass es ebenso viele Fachsprachen wie Fachbereiche gibt, also ca. 300 (Fluck 1996, 16). - Laut Adamzik et al. (1997, 2) ist die Vermehrung und Intensivierung von Fachsprachen die sprachliche Konsequenz der Arbeitsteilung und der darauf aufbauenden Spezialisierung fast aller Lebensbereiche; sie sprechen von der "Mehrsprachigkeit in der Muttersprache".

Diese Tatsache kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Fach- und Wissenschaftssprachen einen gruppenspezifischen, nicht allgemeinverständlichen Charakter haben, zu denen nicht alle Menschen gleichermaßen Zugang haben (Ylönen 1999, 19). Diese Auffassung bestätigt folgende Definition des Fachsprachenbegriffs²⁰ von Hoffmann:

Fachsprache - das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem **fachlich begrenzten** Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung **zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen** zu gewährleisten (Hoffmann, zitiert in Bungarten 1981b, 32; Hervorhebungen M.R.).

Fachsprache spielt in den Wissenschaften als Erkenntnisinstrument eine bedeutende Rolle. "Sie dient der Fixierung von Beobachtungen, der Aufstellung von Hypothesen und der Theoriebildung." Darüber hinaus hat sie die Aufgabe, "Erkenntnisse festzuhalten und zu übermitteln". (Fluck 1996, 34.)

Zu einigen konkreten Eigenschaften der Wissenschaftssprache äußert Hoffmann (1988, 3), dass sich die Sprache der Wissenschaft zwar an die allgemeinen Sprachnormen hält, dass ihr Stil allerdings deutliche Unterschiede zu dem der Umgangssprache oder der Belletristik aufweist: sie bevorzugt bestimmte syntaktische Konstruktionen und Strukturen, außerdem unterscheidet sich die Lexik von der anderer Kommunikationsbereiche. Ebenso äußert Bungarten (1981a, 12), "daß die wissenschaftlichen Fachsprachen über den wichtigen Bereich der Fachterminologien hinaus spezifische syntaktische und semantische Strukturen, Argumentations- und Sprechaktformen, textstrukturelle und stilistisch-statistische Merkmale aufweisen und besondere kommunikative und soziale Funktionen erfüllen."

²⁰ Mit *Wissenschaftssprache*, wie auch mit *wissenschaftlicher Fachsprache*, bezeichnet man die 'Fachsprache einer wissenschaftlichen Disziplin'. Dabei dient *Wissenschaftssprache* als allgemeinere, übergreifende Bezeichnung für den allen Fachsprachen gemeinsamen Bestand sprachlicher Eigenschaften und kommunikativer Bedingungen im Bereich Wissenschaft, wogegen *wissenschaftliche Fachsprache* die Fachsprache einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin meint. (Niederhauser 1999a, 31 und 33 und Bungarten 1981a, 11.) Allerdings bemerkt Kretzenbacher (1998, 134), dass die Frage nach dem Verhältnis von Fach- und Wissenschaftssprache nicht endgültig beantwortet werden kann, solange die Bezeichnung *Fach* das Forschungsfeld der Fachsprachenforschung nicht ausreichend expliziert.

Niederhauser (1999a, 133 u. 169) nennt neben dem spezifischen Wortschatz (der Fachterminologie) sowie dem sogenannten wissenschaftlichen Apparat (Fußnoten, Anmerkungen, Literaturverzeichnisse usw.) weiterhin syntaktische und textlinguistische Merkmale, die typisch für wissenschaftliche Textsorten sind: Einförmigkeit, standardisierte Textstrukturen, Verknappung und Verdichtung, Sachbetontheit, argumentative Strukturierung, nominalisierte Ausdrucksweise, hohe Frequenz des Passivs, deagentivierte, unpersönliche Darstellungsweise u.ä. (Niederhauser 1999a, 163-165, 198).²¹

Noch konkreter wird Bungarten (1989, 39-45), indem er folgende Merkmale angibt, die typisch für wissenschaftliche Sprache zu sein scheinen:

- Wiederholung von Lexemen;
- Sprechakte des Behauptens, Feststellens und Definierens;
- der Gebrauch von Nominalisierungen und Nominalkomposita;
- häufiger Passivgebrauch;
- Funktionsverbgefüge;
- der Autor erscheint höchstens im Pluralis Majestatis *wir* oder er wird durch ein grammatikalisches Subjekt ersetzt (Deagentivierung), der Leser wird nicht persönlich angesprochen;

²¹ Vgl. auch von Polenz (1981, 85-86), der idealtypische Merkmale von Wissenschaftssprache nennt: sie muss (1) schreib-/druckbar (→ zitierbar), (2) explizit (→ komplexe Syntax), (3) argumentativ (→ performative Verben und andere pragmatische Indikatoren), (4) konsistent (→ Terminologisierung, Formalisierung, Wohldefiniertheit, exaktes Zitieren) und (5) ökonomisch (→ kompakte Syntax (Nominalstil), Abkürzungen, künstliche Symbole, Formeln, Diagramme) sein. Beneš (1981, 187) nennt als Hauptziele der Kommunikation im wissenschaftlichen Bereich Vollständigkeit und Präzision der Aussage, Streben nach Knappheit, Standardisierung, unpersönliche Darstellungsweise, sachlich-objektiver und intellektualisierter Stil. Laut Schwanzer (1981, 215) sind Sachbezogenheit (und somit Entpersönlichung des Ausdrucks), Eindeutigkeit, Klarheit, Effizienz und Ökonomie einerseits, die Intentionen als Invarianten andererseits die substantiellen Universalien der Wissenschafts- und Fachsprachen. Darüber hinaus zählt Hoffmann (1998, 416) Folgerichtigkeit und Explizität mit hinzu. Nach Spillner (1996, 106) werden den Fachsprachen Merkmale wie Klarheit, Objektivität, Unpersönlichkeit, Neutralität, strenge Sachbezogenheit, Deskriptivität und vor allem das Fehlen von Expressivität, Emotionalität und Konnotation zugeschrieben. Bei einer Umfrage unter Graduierten an der Hamburger Universität wurden auf die Frage "Was ist gutes Wissenschaftsdeutsch?" folgende Komponenten aufgezählt: Verständlichkeit, logische Gedankenführung, eindeutige und klare Formulierung, Schlichtheit und Sachlichkeit, Abkehr von esoterischem Sprachgebrauch, genaue Definition, Verwendung der Begriffe, Lernbarkeit und Popularisierbarkeit (Oksaar 1986, 102-103). Diese Aufzählung ließe sich scheinbar unendlich fortsetzen, soll hier aber als Beispiel für die Vielzahl der der Wissenschaftssprache zugesprochenen Eigenschaften genügen.

- spezifische Termini und Terminologisierungen, erweiterte Attribute, bestimmte Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen, bestimmte Modalverben, artikellose Nomina und Ausklammerungen, spezifische Konditionalgefüge, indirekte Sprechakte und Argumentationsformen;
- Formeln, Tabellen, Zeichnungen und Grafiken;
- Textaufbau, Textgliederung, Thema-Rhema-Struktur usw.²²

Weiterhin wird an die Wissenschaftssprache der Anspruch einer Stilistik der Sachlichkeit und Unauffälligkeit gestellt²³: das Medium Sprache soll für den Rezipienten eines wissenschaftlichen Textes so wenig wie möglich wahrzunehmen sein, es wird als notwendiges Übel angesehen, das keinen eigenen kommunikativen Wert haben darf (Kretzenbacher 1995, 18-19).²⁴ Um diesem Anspruch zu genügen, nennt Kretzenbacher drei Tabus, die zur Verdrängung des Bewusstseins der Sprache als Medium wissenschaftlicher Kommunikation auf unterschiedliche Weise beitragen:

Das Ich-Tabu suggeriert, daß Wissen unabhängig von einem menschlichen Subjekt existiere und daß eine wissenschaftliche Äußerung unabhängig von den spezifischen Kommunikationspartnern [sic] übermittelt werden könne. Das Metapherntabu suggeriert, daß ein wissenschaftliches Faktum nur in einer ganz bestimmten Weise dargestellt werden könne, weil es nur in ein und derselben Art wahrgenommen werden könne. Und das Erzähltabu suggeriert, daß in wissenschaftlichen Texten die Fakten selbst sprächen, ohne ein menschliches Subjekt als Übermittlungsinstanz. (Kretzenbacher 1995, 34.)²⁵

Inwieweit das Ich-Tabu Kretzenbachers bzw. die von Bungarten festgestellte Erscheinung des Autors in der wir-Form oder durch Deagentivierung²⁶ in der heutigen

²² S. a. die von Kalverkämper (1990, 120) aufgeführten Merkmale der Fachsprachlichkeit; speziell die linguistische Fachsprache betreffend s. Fluck (1996, 80-83).

²³ Weinrich (1986, 186) stellt fest, dass in der Wissenschaft neben der Wahrheit für die Schönheit kein Platz zu sein scheint, denn "gerade an seiner Ungeschmücktheit scheint [...] der wissenschaftliche Stil am zuverlässigsten erkennbar zu sein".

²⁴ Zu den Schwierigkeiten, die sich aus diesem unausgesprochenen Ideal der Wissenschaftssprache für die Schreibdidaktik an Hochschulen ergeben, s. Kruse (1997, 152-155).

²⁵ Dieses Stilgebot, angelehnt an Gusfield *windowpane theory* genannt (s. Kretzenbacher 1995, 19), wird mit der Durchsichtigkeit eines Schaufensters verglichen: die Sprache hat die Funktion, den Blick unmittelbar auf die Fakten zu lenken und nicht durch ihre Ästhetik oder Rhetorik abzulenken.

²⁶ Graefen sieht die Ursache für "das bescheidene Zurücktreten der Person in Stil und Wortwahl" darin, dass der Wissenschaftler im Dienst der Wissenschaft steht und somit seine gesamte Tätigkeit dem Ziel von allgemein gültiger Erkenntnis unterordnet (Graefen 1996, 99; vgl. auch S. 200-203

Wissenschaftssprache noch Gültigkeit hat bzw. als allgemeine Richtlinie maßgebend ist, ist allerdings fraglich.²⁷ Ich bin der Meinung, dass es sich bei den oben genannten Merkmalen bzw. Kriterien der Wissenschaftssprache heutzutage zumindest teilweise um “Geschmacksfragen” handelt, die von den Wissenschaftlern je nach Belieben berücksichtigt werden oder auch nicht. Allgemeingültigkeit hat sicherlich folgendes Zitat von Weinrich:

Der Wissenschaftler kann [...] dem Problem der sprachlichen Form und damit dem Problem einer wissenschaftssprachlichen Ästhetik nicht aus dem Weg gehen, denn er trifft in der Art und Weise, wie er die Gegenstände seiner Forschung präsentiert, immer auch eine ästhetische Wahl. Das gilt auch unter den Bedingungen strenger Sachlichkeit. Denn die Sprache *ist* zwar nicht die Sache, aber sie formt die Sache mit, und so kommt es, daß nicht nur in der Sprachwissenschaft, sondern in allen Wissenschaften die Sprache zur Sache gehört. (Weinrich 1986, 193.)

Graefen (1996, 97-98) betont u.a. die Verantwortung des Wissenschaftlers für die Qualität des Textes als ein Mittel der Verständigung mit dem Leser: er übernimmt - über die Durchführung seiner wissenschaftlichen Tätigkeit hinaus - die Verantwortung für die Textorganisation, d.h. Verständlichkeit, gute Textgliederung, prägnante und übersichtliche schriftliche Darstellung. Allerdings gelten diese Anforderungen - zumindest was die Verständlichkeit betrifft - wohl wieder nur innerhalb eines wissenschaftlichen Fachbereiches, denn ein “Gewinn [...] an Präzision muß stets durch einen erheblichen Verlust an Allgemeinheit erkaufte werden” (Fluck 1996, 35).

Die Vorstellung über die unverständliche Wissenschaft scheint weit verbreitet zu sein: Wissenschaftler drücken sich in der Regel kompliziert, trocken und abstrakt aus. Dies ist “ein deutliches Zeichen dafür, daß im Prozeß der Wissensvermittlung zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit offenbar Verständigungsprobleme, wenn nicht gar Kommunikationsbarrieren bestehen” (Niederhauser 1998, 158-159²⁸) und sogar unter

und 214-216).

²⁷ Laut Vassileva (1998, 167) ist im Deutschen ein allmählicher Wandel der Perspektive weg vom Autoren-Plural hin zu einer persönlicheren Ausdrucksweise zu beobachten.

²⁸ Vgl. auch Niederhauser (1999a, 14-15).

Wissenschaftlern gleicher Disziplinen das Aneinandervorbeireden keine Seltenheit mehr ist (Fluck 1996, 37).²⁹

Etwas überspitzt wird in der Süddeutschen Zeitung formuliert:

Zum Glück des wissenschaftlichen Autors gehört es auch, daß man beim Schreiben nicht darauf schielen muß, daß der Text leicht verständlich ist. Das Schielen auf die schnelle Verständlichkeit verdirbt den Charakter, denn man beugt sich und damit die Wahrheit vor den Meinungen der anderen. (Und für Leser gilt: Einen Text abzulehnen, weil er schwer verständlich sei, ist, als wenn man unsittlich handelt, mit der Begründung, daß die Sittlichkeit zu unbequem sei.) Das wissenschaftliche Schreiben hat nur dann einen Sinn, wenn es das Einverständnis zwischen Text und Leser stört. Also: Wenn es schwer verständlich ist. (SZ 3.11.1994.)

Es besteht die Gefahr, dass wissenschaftliche Konventikel oder Gettos entstehen, wenn beim Austausch wissenschaftlicher Erkenntnisse die Fächergrenzen nicht offen gehalten werden, wenn also nur für einen engeren Kreis von Fachgenossen geschrieben wird. Deshalb formuliert Weinrich (1986, 184) folgende Maxime für die sprachliche Form wissenschaftlicher Veröffentlichungen: “Stell Dir, wenn Du für Deine Fachgenossen schreibst, mindestens einen unbekanntem Adressaten vor, der nicht zum engeren Kreis Deiner Fachgenossen gehört!”

Ein Grund für die Unverständlichkeit der Wissenschaftssprache könnte u.a. darin liegen, dass sich durch einen spezifischen Gebrauch von Wissenschaftssprache die Möglichkeit bietet, die Anerkennung für das Gesagte zu erhöhen, mit anderen Worten, “Autorität durch Wissenschaftssprache zu erhöhen” (Dieckmann 1998, 178). Dies kann man auf zweierlei Weise verstehen: “einerseits [färbt] die der Wissenschaft zuerkannte Autorität auf die Sprache ab [...] andererseits [erhöht] aber die Wissenschaftssprache wegen der ihr unterstellten besonderen Eigenschaften umgekehrt die Autorität der Wissenschaftler und all derer [...], die sich das Prestige der Wissenschaft zunutze machen wollen” (Dieckmann 1998, 180).

Es besteht dabei die Gefahr, dass Wissenschaftssprache zum *Jargon* abfällt, “wenn ihr konkreter Gebrauch nicht mit den besonderen Aufgaben der Wissenschaft begründet

²⁹ Vgl. auch Bungarten (1981b, 19) und Ylönen (1999, 28).

werden kann, sondern im Dienst sekundärer Funktionen steht“ (Dieckmann 1998, 181).
Diese Sekundärfunktionen können z.B. folgende sein (ebd.):

- die sprachliche Aufwertung des Gesagten hinsichtlich seiner Bedeutsamkeit und seiner Verlässlichkeit,
- die Immunisierung gegen Kritik und
- die Herstellung und Sicherung von Exklusivität.

Die Fachsprachenforschung ist seit ihrer Entstehung Ende der 60er Jahre danach bestrebt, die charakteristischen Eigenschaften der Fachsprachen zu erkennen: zunächst fast ausschließlich hinsichtlich der lexikalischen, syntaktischen und stilistischen Ebene, später in Bezug auf textuelle Merkmale (Kalverkämper 1990, 119; Schröder 1993a, 194). Heute geht es primär um pragmatische und vor allem textlinguistische Fragestellungen (Niederhauser 1999a, 231). Dass sich die Sprachwissenschaft mit der sprachlichen Spezifik der Wissenschaftssprache befasst und versucht, die auf den verschiedenen Sprachniveaus wirkenden Faktoren aufzuspüren, die einen wissenschaftlichen Text ausmachen, ist laut Hoffmann nicht nur begründet, sondern hinsichtlich der spezialsprachlichen Ausbildung sogar notwendig:

Die Beschreibung der Wissenschaftssprache ist [...] eine der entscheidenden Voraussetzungen für die wissenschaftliche Grundlegung zu einer fachbezogenen Sprachausbildung, d.h. insbesondere für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen, der die Studenten aller wissenschaftlichen Disziplinen vor allem mit dem sprachlichen Material eines thematisch eingengten Kommunikationsbereiches vertraut machen soll. Hier liegen wichtige Möglichkeiten zur Rationalisierung durch die Restriktion des Stoffes auf das Wesentliche, Typische, Charakteristische, Häufige. (Hoffmann 1988, 10.)

Bislang fehlen allerdings noch weitgehend empirische Forschungen über die Bedingungen für die Wahl bestimmter Sprachformen von Wissenschaftlern, außerdem ist die Erforschung der Wissenschaftssprache(n) erst seit gut 20 Jahren in größerem Umfang Gegenstand der linguistischen Forschung und bis heute gibt es noch keinen Lehrstuhl für *Sprache und Wissenschaft* an einer deutschen Universität (Weinrich 1986, 185). Ähnlich schleppend sieht die Entwicklung in der finnischen Germanistik aus, wo man sich aber inzwischen der besonderen Spezifik der Wissenschaftssprache und der damit vor allem für die Studierenden verbundenen Probleme durchaus bewusst ist und sich die Notwendigkeit

ihrer Behandlung im Unterricht auch in den Studienanforderungen bemerkbar macht (s. Kap. 4.2.).

Diese recht gründliche Einführung in die Wissenschaft allgemein und speziell in die Wissenschaftssprache sollte deutlich machen, mit was für einem vielfältigen und schwer fassbaren Bereich wir es zu tun haben, wenn es um das wissenschaftliche Schreiben geht. Im folgenden Kapitel wird das Phänomen konkreter und vor allem aus studentischer Sicht angegangen.

2.3. Wissenschaftliches Arbeiten im Studium

Meine erste Schwierigkeit: das ständige schlechte Gewissen, ich hätte nicht genug gelesen und wisse über nichts richtig Bescheid, dieser Minderwertigkeitskomplex hängt direkt mit dem unsinnigen Respekt zusammen, den mir die Wissenschaft immer wieder aufs neue einflößt. Für mich ist es ungeheuer wichtig, mir diesen Respekt ebensooft aus dem Kopf herauszuwaschen. Normalerweise reagiere ich auf ein Buch, das ich nicht verstehe, mit der üblichen eingeschüchterten Selbstaggression, mit dem Gefühl, ich sei zu dumm, das zu verstehen. Ich müsse mich eben hinsetzen und alle Bücher lesen, die in dem unverständlichen zitiert werden, mich also auf den Stand des Autors hinaufarbeiten. Dann würde ich schon verstehen. Meist fand ich nach unendlichen Mühen dann schließlich heraus, dass sich das alles viel einfacher hätte sagen lassen, wenn der Typ nicht vor allem für seine hochgestochenen Kollegen geschrieben hätte. (Wagner, zitiert in Niederhauser 1999b.)

Dem in diesem Zitat beschriebenen Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit ist sicher jeder, der darauf angewiesen ist, sich mit wissenschaftlicher Literatur zu befassen, schon einmal begegnet. Gerade Studierende, und ganz besonders im Bereich der Fremdsprachen, haben mit solchen Schwierigkeiten regelmäßig zu kämpfen, und vielleicht ist es tröstlich zu erfahren, dass es auch Fachleuten ab und zu gleichermaßen ergehen kann.

Der Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens scheint in verschiedenen Ländern unterschiedlich zu verlaufen: in den angelsächsischen Ländern werden in den Schulen und an den Universitäten spezielle Kurse angeboten, die in die Grundlagen und Verfahren der Textproduktion bis hin zum wissenschaftlichen Schreiben einweisen. In Deutschland³⁰

³⁰ Laut Graefen ist speziell für Deutschland charakteristisch, dass es - im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern - "nicht zu expliziten Festlegungen von Anforderungen an das Verfassen

sowie in anderen europäischen Ländern dagegen findet man zwar frühzeitig Literatur zur Wissenschaftssprache, Kurse sind in den Lehrplänen und Studienanforderungen allerdings nicht vorgesehen. (Graefen 1996, 9-10.) Ebenso sieht es mit der L2³¹-Schreibdidaktik an den Hochschulen aus (Busch-Lauer 1999, 250).

Ein ähnlich "gespaltenes" Interesse an wissenschaftlichem Schreiben ist derzeit in Finnland zu verzeichnen: während im englischen Bereich innerhalb der letzten zehn Jahre vermehrt die Wichtigkeit des *academic writing* in L2 diskutiert worden ist und zahlreiche Untersuchungen betreffend der Unterschiede in der Textorganisation und der Schwierigkeiten finnischer WissenschaftlerInnen durchgeführt wurden (vgl. Kap. 2.4.3.), hat sich mit der entsprechenden Problematik für das Deutsche bisher noch niemand konkret befasst. Dasselbe gilt für die Studienanforderungen: die Institute für Anglistik bieten schon seit Jahren Kurse wie *Writing skills* an, bei den Germanisten setzen sich Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben erst jetzt durch (s. Kap. 4.2.). Dies hängt natürlich wieder teilweise mit dem unterschiedlichen Stellenwert des Englischen und des Deutschen im internationalen wissenschaftlichen Kontext zusammen (s. Kap. 2.1.). Es hat aber auch andere Gründe: zum einen ist die Wissenschaftssprache, was die Textorganisation und -produktion betrifft, noch nicht hinreichend erforscht worden, darüber hinaus scheint man sich an den Universitäten der speziellen Anforderungen, die wissenschaftliches Schreiben an die Studierenden stellt, sowie der Schwierigkeiten, die damit zusammenhängen können, erst bewusst zu werden (s. Kap. 2.3.3.). Was sicher außerdem eine Rolle spielt, ist die Unsicherheit hinsichtlich einer angemessenen Schreibdidaktik: Wie vermittelt man wissenschaftliches Schreiben? Diese Problem-bereiche gehen teilweise ineinander über, wichtig wäre zunächst einmal, dass man ihre Existenz erkennt.

In Kapitel 2.2. wurde versucht zu klären, was die Begriffe 'Wissenschaft' und 'Wissenschaftssprache' bedeuten und beinhalten. Es handelt sich dabei um zwei Bereiche, die aus studentischer Sicht allgemein häufig als problematisch empfunden werden: es

von Texten im akademischen Bereich kam" und dass "in den 'höheren' Sphären des Schreibens mit Normen und Regeln immer sehr vorsichtig umgegangen wurde, bis hin zu offener Ablehnung" (Graefen 1996, 64 und 68).

³¹ L1 = Muttersprache, L2 = Fremdsprache.

besteht eine gewisse Unsicherheit darüber, was Wissenschaftlichkeit eigentlich ist, außerdem werden viele Studierende - und nicht nur im Bereich der Fremdsprachen³² - von Zweifeln darüber begleitet, ob die in ihrer Arbeit benutzte Ausdrucksweise wissenschaftlich angemessen ist. In diesem Kapitel soll nun die Spezifik studentischer wissenschaftlicher Arbeiten dargestellt werden, u.zw. zunächst aus der Sicht von Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben (Kap. 2.3.1.). Danach wird der universitäre Kontext, in dem das wissenschaftliche Arbeiten zu sehen ist, beschrieben und offengelegt, was für Folgen sich daraus für die Studierenden ergeben (können) (Kap. 2.3.2.). Die bisherigen Erfahrungen mit konkreten (Schreib-)Problemen von Studierenden in Deutschland werden in Kapitel 2.3.3. zusammengefasst.

2.3.1. Wissenschaftliches Arbeiten in Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben

Wissenschaftliche Texte unterliegen grundsätzlich denselben orthografischen und grammatischen Regeln, die allgemein für eine Sprache gültig sind. Darüber hinaus werden aber weitere Kenntnisse verlangt, die den Studierenden beigebracht werden müssen, wie z.B. Textsortenkompetenz, Stilkompetenz, rhetorische Kompetenz, Fähigkeit zur Herstellung von Text-Text-Bezügen sowie Lese- und Rezeptionskompetenz. (Kruse & Jakobs 1999, 23-24.) "Wissenschaftlich Schreiben [sic] zu lernen, ist auch für Studierende mit guten Schreibfähigkeiten bei guter Unterweisung eine große Herausforderung, die letztlich ein Verständnis der Wissenschaft selbst verlangt." (Kruse 1997, 142.)

Den Studierenden stehen eine Vielzahl von Anleitungen und Ratgebern zum Erstellen wissenschaftlicher Arbeiten zur Verfügung (ein Überblick über die in der finnischen Germanistik benutzten Anleitungen findet sich in Kap. 4.4.), die man grob in drei Gruppen einteilen kann (hier eine Auswahl³³):

³² Bei dem Umgang mit der Fremdsprache kommen natürlich noch Probleme hinsichtlich des korrekten Sprachgebrauchs hinzu, die die Morphologie, Syntax und Lexik betreffen, die aber auch das Zitieren und Paraphrasieren erschweren können, da die sprachliche Umsetzung nicht gelingen will. (Büker 1998, 115-116.)

³³ Anleitungen, die sich speziell auf die Literaturwissenschaft konzentrieren, werden hier nicht mit berücksichtigt.

1. Anleitungen, die sich hauptsächlich auf die operativ-technische Ebene sowie auf praktische Tipps und allgemeine Verhaltensvorschläge zur Themenfindung, Informationsbeschaffung und Materialsammlung, Gestaltung des Manuskripts, Bibliografie u.dgl. beschränken:

Bangen, Georg 1990. Die schriftliche Form germanistischer Arbeiten.

Bänsch, Axel 1999. Wissenschaftliches Arbeiten.

Poenicke, Klaus 1988. Wie verfaßt man wissenschaftliche Arbeiten?

Standop, Ewald & Meyer, Matthias L.G. 1998. Die Form der wissenschaftlichen Arbeit.

2. Anleitungen, die sich auf die Herangehensweise an eine wissenschaftliche Arbeit konzentrieren und versuchen, praktische Tipps bei der Bewältigung dieser Aufgabe samt ihren Problemen zu geben:

Hakala, Juha T. 1999. Graduopas. [Anleitung für die Abschlussarbeit.]

Kruse, Otto 1999. Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium.³⁴

3. Anleitungen, die man als Mischformen der beiden obengenannten bezeichnen könnte: sie beinhalten sowohl Informationen zu den formalen Ansprüchen, denen wissenschaftliche Arbeiten genügen müssen, als auch Ratschläge für die praktische Inangriffnahme eines solchen Projekts³⁵:

Bünting, Karl-Dieter et al. 1996. Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm.³⁶

Bünting, Karl-Dieter et al. 2000. Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden.

Eco, Umberto 1992. Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt.³⁷

³⁴ Eine Rezension des Buches findet sich in Rückriem & Stary (1999, 270).

³⁵ Eine Sonderform stellt z.B. Becker 1994. *Die Kunst des professionellen Schreibens. Ein Leitfaden für die Geistes- und Sozialwissenschaften* dar, wo hauptsächlich Stilfragen behandelt werden. Eine kurze Bewertung des Buches findet sich in Rückriem & Stary (1999, 265-266).

³⁶ Zu einer ausführlichen Rezension dieses Werkes s. Rückriem & Stary (1999, 266-268).

³⁷ Diese Anleitung richtet sich teilweise nach den besonderen italienischen Verhältnissen.

Fogelberg, Paul et al. 1989. Tuumasta toimeen. Tutkielman tekijän opas. [Vom Gedanken zur Verwirklichung. Anleitung für den Verfasser einer Studie.]

Hirsjärvi, Sirkka et al. 1997. Tutki ja kirjoita. [Forschen und schreiben.]³⁸

Krämer, Walter 1999. Wie schreibe ich eine Seminar- oder Examensarbeit?

Darüber hinaus gibt es oft weitere Hilfestellungen für die Studierenden, z.B. in Form von institutsinternen Hinweisen oder von den Lehrenden selbst erstellten Formblättern, Modelltexten o.ä.:

Lenk, Hartmut 2000. Handout im Kurs *Wissenschaftliche Arbeitsverfahren*.
(→ Helsinki)

Niederhauser, Jürg 1999bc. Merkblätter für das Proseminar Einführung in die germanistische Linguistik I und II. (→ Bern)

Nurmi, Timo 1996. Ohjeita pohjoismaisten ja romaanisten kielten, saksan kielen sekä venäjän kielen ja kirjallisuuden viestintäseminaaritöiden tekijöille. [Anweisungen für die Ersteller der *Viestintäseminaari*-Arbeiten der skandinavischen und romanischen Sprachen, der deutschen Sprache sowie der russischen Sprache und Literatur.]
(→ Jyväskylä)

Salminen, Olli 1996. Ohjeita germaanisen filologian tutkielmien kirjoittajille. [Anweisungen für die Schreiber einer Studie in der Germanischen Philologie.] (→ Tampere.)

Laut Pieth und Adamzik (1997, 42) haben Bangen, Poenicke und Standop aus der ersten Gruppe schon vor 1968 Anleitungen zur Abfassung wissenschaftlicher Arbeiten veröffentlicht, zu formalen Gesichtspunkten finden die Studierenden demnach schon länger Hilfestellung. Interessant ist, dass ein Großteil der Anleitungen aus Gruppe 2 und 3 in den 90er Jahren entstanden ist, was darauf schließen lässt, dass eine erhöhte Nachfrage besteht, bzw. dass man die erhöhte Nachfrage erkannt hat.

Wie wird nun in diesen Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben den Studierenden klargemacht, was sie unter 'Wissenschaftlichkeit' zu verstehen haben und welche

³⁸ Inzwischen liegt eine neue Version des Buches aus dem Jahre 2000 vor, auf das ich mich in dieser Arbeit aber nicht mehr beziehen kann.

Kriterien erfüllt sein müssen, um dem Anspruch wissenschaftlichen Handelns zu genügen?
Es folgen einige Beispiele:

Niederhauser gibt in seinen *Hinweisen und Bemerkungen zum Abfassen von (Pro-) Seminararbeiten* eine skizzenhafte Definition, die in möglichst knapper Form möglichst umfassend zu sein versucht:

Wissenschaftlich arbeiten heißt, mit methodischem Bewusstsein zu arbeiten, Methoden nachprüfbar anzuwenden, die Quellen offenzulegen, die Erkenntnisse rational zu ordnen und sie öffentlich mitzuteilen (Niederhauser 1999c, 1).

Eco nennt in seinem Werk vier Anforderungen, die eine wissenschaftliche Untersuchung zu erfüllen hat:

1. Die Untersuchung behandelt einen erkennbaren Gegenstand, der so genau umrissen ist, daß er auch für Dritte erkennbar ist. [...]
2. Die Untersuchung muß über diesen Gegenstand Dinge sagen, die noch nicht gesagt worden sind, oder sie muß Dinge, die schon gesagt worden sind, aus einem neuen Blickwinkel sehen. [...]
3. Die Untersuchung muß für andere von Nutzen sein. [...]
4. Die Untersuchung muß jene Angaben enthalten, die es ermöglichen nachzuprüfen, ob ihre Hypothesen falsch oder richtig sind, sie muß also die Angaben enthalten, die es ermöglichen, die Auseinandersetzung in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit fortzusetzen. [...] (Eco 1992, 40-44.)

Laut Bünting et al. (1996, 17) werden die allgemeinen Richtlinien wissenschaftlichen Schreibens immer dann erfüllt, "wenn planvoll, folgerichtig und präzise vorgegangen wird".

Wissenschaftliches Arbeiten zeichnet sich in jeder seiner Phasen durch Präzision aus, sowohl durch die Kenntnisnahme der Forschungslage als auch durch die aufrichtige Unterscheidung zwischen eigenen Ideen und zitiertem Gedankengut. Schon bei der Suche nach einer Themenstellung [...], aber vor allem bei der Zusammenstellung von Literatur [...] und deren Auswertung [...] müssen die Verbindungen zu den gelesenen Texten offenbar gemacht werden - vor sich selbst und für denjenigen, der die Arbeit liest. Aus diesem Grund werden bei wörtlichen oder sinngemäßen Entlehnungen (beim Zitieren und Paraphrasieren) und nicht zuletzt auch beim Erstellen und Korrigieren des Textes [...] die Regeln der wissenschaftlichen Tradition beachtet. (Bünting et al. 1996, 76.)

Die Definitionen für wissenschaftliches Handeln fallen, wie deutlich zu erkennen ist, recht unterschiedlich aus; sie sind sicher alle richtig, setzen aber verschiedene Akzente. Auch hinsichtlich der Ratschläge zur sprachlichen Realisierung lassen sich Unterschiede

feststellen: in älteren Anleitungen (z.B. Bangen 1990 u. Poenicke 1988) ist zu diesem Thema kaum etwas zu finden, erst in den neueren Anleitungen wird versucht, den wissenschaftlichen Sprachstil auf allgemeiner Ebene zu charakterisieren (Bänsch 1999, Eco 1992 u. Hirsjärvi et al. 1997), und teilweise werden ganz konkrete Beispiele für eine adäquate Ausdrucksweise gegeben bzw. stilistische Dinge genannt, die möglichst vermieden werden sollten (Bünting et al. 1996 u. 2000)³⁹. Die erste von den zwei letztgenannten Anleitungen enthält sogar Übungen, und beide geben Hinweise auf die Argumentation und Gliederung eines wissenschaftlichen Textes. Allerdings sind diese beiden Anleitungen meiner Meinung nach nicht unbedingt für ein Selbststudium finnischer GermanistikstudentInnen geeignet, weil die Art und Weise der Darstellung sehr aufwändig und teilweise sogar etwas unübersichtlich und somit schwer verständlich wirkt. Von den institutsinternen Hinweisen, die in der finnischen Germanistik in Helsinki, Jyväskylä und Tampere benutzt werden, ist nur in Salminen (1996) ein zweiseitiger Überblick über Formen der Redebeschreibung und Formulierungshilfen gegeben.

Es zeigt sich bereits ansatzweise die Problematik, die sich für die Studierenden ergibt: woran sollen sie sich halten, wenn sie Hilfe bei der Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit suchen? Sehr viele Anleitungen können sie schon aus zeitlichen Gründen nicht befolgen, außerdem verwirrt das nur. Und finden sie dort wirklich die Antworten auf ihre Fragen? Was stellen die Seminarleitenden für (zusätzliche bzw. abweichende) Anforderungen? Auf diese Fragestellungen komme ich in Kapitel 2.3.3. zurück.

³⁹ In Standop & Meyer (1998) werden nur im Anhang die häufigsten Schreib- und Stilfehler aufgelistet, Allgemeines zum wissenschaftlichen Ausdruck findet man dort nicht.

2.3.2. Besondere Merkmale studentischer wissenschaftlicher Arbeiten

Der bei weitem beste Weg, um in der Forschung Tüchtiges zu leisten, ist, damit anzufangen.

Peter Medawar, Nobelpreisträger für Medizin, 1960

Der erfolgreiche Abschluss eines Universitätsstudiums setzt voraus, dass der Studierende eine wissenschaftliche Arbeit schreibt, anhand der

[...] opiskelijan tulee [...] osoittaa valmiutta tieteelliseen ajatteluun, perehtyneisyyttä tutkielman aihepiiriin, tutkimusmenetelmien hallintaa ja kykyä tietojen esittämiseen omalla tieteenalalla (Hirsjärvi et al. 1992, 9).
 [... der Studierende seine Fertigkeit zum wissenschaftlichen Denken, die Kenntnis des Themenbereichs der Untersuchung, das Beherrschen der Untersuchungsmethoden und die Fähigkeit zur Darlegung der Erkenntnisse im eigenen Wissenschaftsbereich nachzuweisen hat.]

Die Abschlussarbeit⁴⁰ ist aber nicht das einzige “Meisterstück” (*opinnäyte*), das der Studierende vorzulegen hat. Davor werden Seminararbeiten geschrieben, die auf das wissenschaftliche Arbeiten vorbereiten sollen⁴¹ (Hirsjärvi et al. 1992, 9).

Kaiser nennt folgende drei Funktionen, die die verschiedenen Textsorten im Studium zu erfüllen haben: allen gemeinsam ist eine Informations-, Kontroll- und Bewertungsfunktion. “Mit dem Verfassen dieser Textsorten sollen die Studenten üben, wissenschaftliche Zusammenhänge sprachlich adäquat darzustellen und sich mit Hilfe von Quellen selbständig ein Thema anzueignen. Den Dozenten dienen sie zur Wissensüberprüfung und als Form der Evaluation.” (Kaiser i.Dr., 243.)

Bei der Abschlussarbeit handelt es sich ausdrücklich um ein Meisterstück, anhand der der Studierende erst das Wissen und die Fertigkeiten übt, die ein erfahrener Forscher bereits beherrscht. Sie ist eine unter Betreuung durchgeführte wissenschaftliche Untersuchung. Die Ziele einer solchen Arbeit sind etwas anders gesteckt als die einer “echten”

⁴⁰ Sie wird in Finnland Pro gradu-Arbeit genannt und entspricht im Deutschen der Magister-/Diplomarbeit bzw. bei Lehramtstudierenden dem Staatsexamen.

⁴¹ Auch die zum postgraduierten Studium gehörende Lizentiaten- bzw. Doktorarbeit ist eine Art Meisterstück (Hirsjärvi et al. 1992, 9).

wissenschaftlichen Untersuchung.⁴² Die Abschlussarbeit hat zwar die Kriterien einer wissenschaftlichen Untersuchung zu erfüllen, aber sie kann Fehler beinhalten, die man in anderen wissenschaftlichen Arbeiten nicht akzeptieren würde (Hirsjärvi et al. 1992, 151).

Die kritische Betrachtung der zu erstellenden Abschlussarbeit ist eine wichtige Aufgabe der Betreuung. Die Kritik sollte alle Teile der Untersuchung (Hypothesen, Vorgehensweise, Methoden, Formulierung der Probleme sowie Forschungspläne) betreffen und sie hat zweierlei Auswirkungen: sie kann zum Auffinden von Fehlern und somit zu deren Korrektur führen, sie kann aber auch Einfluss darauf haben, dass die Untersuchungsergebnisse als öffentliches Eigentum anerkannt werden. Diejenigen, die letztere Aufgabe erfüllen, könnte man "Schiedsrichter" nennen, die als "Pfortner" fungieren und entscheiden, wer als Mitglied in die akademische Gemeinschaft aufgenommen wird. (Takala 1985, 15.) Dabei handelt es sich um Personen, die selbst das höchste Meisterstück verfasst haben und die höchsten Amtsträger der Wissensgemeinschaft sind, nämlich die Professorenschaft. Sie repräsentieren das Ideal der Wissensgemeinschaft, die Vorstellung dessen, was Wissenschaft ist, was zum Spektrum der wissenschaftlich anerkannten Methodologie gehört, welche Arbeiten es verdienen als wissenschaftlich anerkannt zu werden, d.h. in welchen wissenschaftliche Verfahrensweisen stichhaltig angewandt wurden. Darüber hinaus bewerten sie die betreffende Arbeit. Diese "Pfortner" sind somit Vertreter der gesamten Wissensgemeinschaft. (Persönliches Gespräch mit Takala am 28.11.2000.)

Das wissenschaftliche Schreiben (im Studium) stellt somit eine gesonderte Form von Schreibkontext dar, an das andere Anforderungen gestellt werden (müssen) als an allgemeinere Schreibkontexte, wie z.B. Zeitungstexte, Unterhaltungs- und Schönliteratur u.dgl. Dennoch wird das studentische wissenschaftliche Schreiben von einigen in diesem Kapitel zitierten AutorInnen an den Normen der allgemeinen Schreibkontexte gemessen (z.B. hinsichtlich der Anzahl von Lesern), aus diesem Grund für "nicht echt" und "mangelhaft" bezeichnet und nicht berücksichtigt, dass dies aufgrund der obengenannten speziellen Merkmale der Wissensgemeinschaft problematisch sein kann. (Persönliches

⁴² Es werden einige Dinge verlangt, die in anderen wissenschaftlichen Untersuchungen nicht mehr mit einbezogen werden (mehr dazu s. Hirsjärvi et al. 1992, 59-60 u. 151).

Gespräch mit Takala am 28.11.2000.) Diese Tatsache sollte man sich beim Lesen der folgenden Seiten vor Augen halten.

Eßer (1997, 40-42) sieht die Unterschiede zwischen studentischen schriftlichen Arbeiten und anderen Wissenschaftstexten - trotz äußerlich gleicher Charakteristika - hauptsächlich in der mit dem Ausbildungsprozess verbundenen besonderen Textsituation begründet: sie betreffen vor allem den Autor, den Zweck und den Leser. Darüber hinaus werden studentische Texte normalerweise nicht veröffentlicht.

Zunächst einmal verfassen die Studierenden einen wissenschaftlichen Text mit dem Ziel im Studium voranzukommen, sich zu qualifizieren. Das Verhältnis zwischen Schreiber und Leser kann als hierarchisch bezeichnet werden: "Noch-Nicht-SpezialistInnen" (StudentInnen) verfassen wissenschaftliche Texte zu Studienzwecken für "SpezialistInnen" (Lehrkörper an der Universität)⁴³. Dabei verliert der Text seinen primären Zweck, nämlich den Leser über ein Thema zu informieren: statt einer Sachdarstellung geht es ja letzten Endes darum, dass der Studierende in erster Linie etwas über sich selbst sagt, sich sozusagen selbst darstellt, da er/sie vom Unterrichtenden für seine Leistung beurteilt wird. (Eßer 1997, 41.) "Diese Verlagerung des Akzents von der [...] Darstellungsfunktion (Sachdarstellung) auf die Symptomfunktion [...] des Textes (Selbstdarstellung) ist charakteristisch für alle Formen verschulter Kommunikation in Schule und Hochschule." (Hermanns 1980, 598.)

Weiterhin handelt es sich um ein fiktives Verhältnis (Pieth & Adamzik (1997, 35) sprechen im Extremfall von "Pseudokommunikation"), da die studentische Arbeit im Grunde genommen nur als Übungsform von realen wissenschaftlichen Texten angesehen werden kann⁴⁴, wobei der studentische Verfasser mit dem meist besser informierten

⁴³ Der Leser ist hier im Grunde genommen kein "echter" Adressat, wie es sonst für wissenschaftliche Texte typisch ist. Außerdem handelt es sich oft nur um eine, höchstens zwei Personen, die die Arbeit lesen, bzw. im Seminar darüber hinaus die KommilitonInnen.

⁴⁴ Gerade die Fiktivität der Kommunikationssituation ist ein Grund dafür, warum die studentische Arbeit - entgegen den allgemeinen Vorstellungen - eigentlich als schwieriger betrachtet werden muss als eine "echte" wissenschaftliche Abhandlung, da der/die StudentIn gewissermaßen ins Leere schreibt: sowohl der Leser als auch der Kommunikationszweck sind fingiert (Hermanns 1980, 601).

Unterrichtenden für eine Zeitlang die Rollen tauscht⁴⁵. Dennoch bleibt der Leser der Arbeit⁴⁶ letztendlich die Person, die über das größere Sachwissen verfügt und - was noch wichtiger ist - die studentische Leistung zu beurteilen hat.⁴⁷ (Eßer 1997, 41.) In diesem Zusammenhang kann man sich natürlich die Frage stellen, inwieweit hier der Leser, der ja gleichzeitig als Unterrichtender, Betreuer und sogar als Bewerter der studentischen Arbeit fungiert, Einfluss auf das Endprodukt hat: wie weit kann bzw. muss sich der Schreiber nach dem Leser und dessen (expliziten oder impliziten) Vorstellungen richten?

Für den Studierenden ergibt sich damit zusammenhängend weiterhin das Problem, dass es durchaus möglich ist, dass die während des Studiums zu schreibenden Arbeiten sehr unterschiedlich ausfallen können: je nach Fach und Unterrichtendem können verschiedene Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens stärker betont werden, es können sogar unterschiedliche formale Regeln gelten (vgl. auch Ruhmann 1995, 96). Oft studieren die GermanistInnen in Finnland eine zweite, evtl. sogar dritte Fremdsprache, und sie werden somit in der Praxis mit möglicherweise sogar recht gegensätzlichen kulturspezifischen Differenzen konfrontiert.⁴⁸ Deshalb wäre es wichtig, dass man sich zumindest innerhalb

⁴⁵ Laut Graefen (1996, 57) ist ein Merkmal der Textart *Wissenschaftlicher Artikel*, dass sich der Autor eines Wissensvorsprungs vor vielen (oder sogar allen) anderen sicher ist. Bei studentischen Arbeiten dagegen hat der einzig reale Leser, nämlich der Seminarleitende, "einen hohen Wissensvorsprung und nicht selten einen ausgeprägt geringen Informationsbedarf" (Pieth & Adamzik 1997, 35).

⁴⁶ In der Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben von Bünting et al. (1996, 77) wird der Adressat folgendermaßen definiert: "Prinzipiell richtet sich eine wissenschaftliche Arbeit an einen unbekanntes Leser, der mit dem wissenschaftlichen Gebiet vertraut ist, d.h. nicht gänzlich über Termini und Begriffe des Faches in Kenntnis gesetzt werden muß. Ihm, dem anonymen Fachmann, der den Text genau studieren kann, muß ein Problem erläutert werden." Dagegen gibt Hermanns (1980, 607) den guten Rat, "so zu tun, als wäre der Adressat des studentischen Referats gleichfalls ein Student mit etwa gleichem allgemeinen Kenntnisstand, der nur über das spezielle Thema des Referats nicht so viel gelesen und nachgedacht hat wie der Autor. Dieses Verhältnis von Autor und Leser entspricht ziemlich genau - nur auf anderem Niveau - dem Verhältnis, wie es in der wirklichen wissenschaftlichen Literatur bestehen sollte." Laut Jakobs (1997, 12) ist Studierenden in der Regel eher unklar, für wen sie schreiben, was sie u.a. darauf zurückführt, wie Textproduktionsaufgaben im Studium formuliert werden.

⁴⁷ Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass zumindest in der finnischen Germanistik das Opponentenmodell verbreitet ist, wobei die studentische Arbeit jeweils von einem oder zwei am Seminar Teilnehmenden kritisch betrachtet und in der Gruppe diskutiert wird. Somit sind die Leser ebenso wie der Schreiber "Noch-Nicht-SpezialistInnen", was das Verhältnis zwischen den beiden weniger hierarchisch und fiktiv werden lässt. (Haapala & Pesonen 2000, 11.)

⁴⁸ Vgl. auch Adamzik (1999, 143), die Ähnliches für die Fremdsprachenphilologien in der Schweiz feststellt.

eines Instituts, wo Lehrende mit teilweise recht unterschiedlichem wissenschaftlichen Hintergrund zusammenarbeiten⁴⁹ - wenn nicht bis auf alle Einzelheiten, so doch in groben Zügen - auf einheitliche Anforderungen und Formalitäten einigen könnte, z.B. in Form eines Handouts, das allen Studierenden zur Verfügung stände.⁵⁰ Darüber hinaus wäre es aus didaktischer Sicht sehr wichtig, wenn man mehr über die unterschiedlichen Konventionen und Stile wüsste, um sie auch den Studierenden bewusst machen zu können. Somit könnte unnötige Verwirrung und mehrfaches "Erläuternmüssen" vermieden werden.

Desweiteren ist es schwierig - besonders für Studierende einer Fremdsprache im eigenen Land - zu entscheiden, welche Maßstäbe für wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben sie eigentlich ansetzen sollten: es gibt sowohl in der eigenen Muttersprache als auch in der zu lernenden Fremdsprache, wie bereits gezeigt, eine ganze Reihe von Anleitungen, wie gutes wissenschaftliches Arbeiten auszusehen hat und wie man es schriftlich dokumentiert, aber es gibt kein Regelwerk, das diese "Normen" einheitlich und eindeutig zusammenfassen würde.⁵¹ Es stellt sich auch ganz allgemein die Frage, ob die finnischen GermanistInnen so schreiben sollen, wie es in der deutschsprachigen Wissenschaft üblich ist. (Und was ist dort üblich?) Auf dieses Problem werde ich in Kapitel 4.4. zu sprechen kommen, in dem ich die an den finnischen Germanistikinstituten verwendeten Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben vorstelle.

Bei den in der Fragebogenaktion (Kap. 4.3.) befragten Studierenden handelt es sich um HauptseminaristInnen. Die von ihnen zu schreibenden Hauptseminararbeiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf die Pro gradu-Arbeit vorbereiten: das Thema wird bestimmt, das

⁴⁹ Viele der LektorInnen und ProfessorInnen innerhalb der finnischen Germanistik sind Muttersprachler und in ihrem jeweiligen Herkunftsland Deutschland, Österreich oder der Schweiz ausgebildet, und sie geben die erlernten Techniken, Konventionen und Stile als die gängigen an ihre StudentInnen weiter, oftmals ohne sich mit den KollegInnen abgesprochen zu haben.

⁵⁰ Das ist auch im Germanistischen Institut in Helsinki (Lenk 2000) und Tampere (Salminen 1996) der Fall (s. Kap. 2.3.1.) In Jyväskylä hat man innerhalb der Fremdsprachenphilologien mit der Anleitung von Nurmi (1996) für die Teilnehmenden am *Viestintäseminaari* (Genaueres zum Inhalt und Ziel des Kurses s. Kap. 4.2.2.) einen Versuch der Vereinheitlichung unternommen, allerdings lediglich die formalen Anforderungen betreffend.

⁵¹ Hier ist allerdings anzumerken, dass es sicher nicht *die* explizit richtige wissenschaftliche Arbeits- bzw. Ausdrucksweise gibt, sondern dass verschiedene Lösungen und individuelle Stile benutzt werden können (vgl. Büker 1998, 130).

Ziel der Arbeit festgelegt, der strukturelle Aufbau geplant und meist gibt die Arbeit zunächst einmal einen Überblick über den theoretischen Hintergrund; die eigentliche Untersuchung wird nur ansatzweise vorgestellt und auf das Vorhaben wird hauptsächlich in der Zusammenfassung hingewiesen. Dass sich daraus noch gesonderte Probleme für die Studierenden ergeben können, da die Arbeit gar keine selbstständige Einheit ergeben kann bzw. soll, in der die gegenseitige Wechselwirkung von Theorie und eigener Untersuchung ausgeglichen zusammenspielen würde, dürfte eigentlich klar sein.

Die Germanistik gehört sicher mit zu den Fächern, in denen es eher selten ist, dass man als StudentIn wissenschaftliches Neuland betritt; eher wird man feststellen müssen, dass sich mit ähnlichen Themen und Fragestellungen schon Etliche vorher beschäftigt haben. Im Gegensatz zu natur- und ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen z.B., wo Wissenschaft gleichbedeutend ist mit empirischer Laborforschung, geht es in den Geistes- und Sozialwissenschaften “meist um neue Fragen an erforschte Gegenstände, um neue Sichtweisen, um einen Transfer zwischen benachbarten Disziplinen oder um die Anwendung allgemeiner Prinzipien auf neue, besondere Fragestellungen. Immer häufiger geht es auch um die collageartige Zusammenstellung einzelner Erkenntnisteile, die sich auf diese Weise früher noch nicht begegnet sind.” (Müller 1999, 84-85.)⁵² Auch diese Tatsache trägt evtl. dazu bei, dass die Studierenden die Situation des wissenschaftlichen Schreibens nicht als real empfinden.

2.3.3. Schreibprobleme von Studierenden beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten

Wissenschaft ist ohne geschriebene Texte nicht denkbar. Schreiben ist für die Wissenschaft eine konstituierende Handlung, und Hochschulsozialisation ist in großem Maße Schreib- und Sprachsozialisation. [...] Den meisten Hochschulangehörigen erscheint Schreiben allerdings nach wie vor als eine wissenschaftsunspezifische, allgemeine Kompetenz, die zum Lehrplan der Schulen, nicht der Hochschulen gehört. Diese Position verkennt die Bedeutung der Wissenschaftssprache als Sondersprache, die sich deutlich von der

⁵² Darüber hinaus handelt es sich gerade bei den ersten wissenschaftlichen Arbeiten zunächst um eine Art Übung, bei der der Inhalt eher Nebensache ist und es vor allem um den Aufbau einer solchen Arbeit sowie den Umgang mit Sekundärliteratur, die Konventionen bei Zitaten und Fußnoten, den Gebrauch von Fachterminologie u.dgl. geht.

Gemeinsprache abhebt [vgl. Kap. 2.2.]. [...] Es zeichnet sich in der neueren Schreibforschung die Position ab, daß Schreiben eine akademische Schlüsselkompetenz ist, die besonderer Aufmerksamkeit bedarf, und zwar sowohl als Verständigungsmedium im wissenschaftlichen Diskurs als auch als Gegenstand der Hochschullehre. [...] Aus der Arbeit in Einrichtungen der Studienberatung und den in den letzten Jahren entstandenen schreibdidaktischen Einrichtungen [...] hat sich die Erkenntnis verdichtet, daß kaum ein anderes Lernfeld an der Hochschule den Studierenden mehr Probleme bereitet als das des Schreibens. (Kruse & Jakobs 1999, 20-21.)

Ein aktuelles Thema in Finnland sind im Moment die - besonders im internationalen Vergleich - überlangen Studienzeiten: das Unterrichtsministerium hat 1998 einen Rundbrief an alle Universitäten verschickt, mit der Bitte, dass sich die einzelnen Fakultäten und Institute ernsthaft Gedanken darüber machen, wie das Ziel erreicht werden kann, dass das Studium innerhalb von fünf Jahren absolviert wird und dass 75% aller Studierenden, die mit dem Studium begonnen haben, ihr Studium zu einem Abschluss bringen.⁵³ Die Universität Jyväskylä hatte sich deshalb für das Studienjahr 1999-2000 die "Entwicklung des Grundstudiums"⁵⁴ zum Thema gemacht. Die Institute wurden u.a. dazu angehalten, die Studienanforderungen zu überarbeiten (s. Kap. 4.2.2.) sowie interne Regelungen zu treffen (z.B. bessere Prüfungsmöglichkeiten, volle Anrechnung von im Ausland absolvierten Studieneinheiten, bessere Verbindungen zum Arbeitsmarkt, **unterstützende Maßnahmen bei der Pro gradu-Betreuung**, usw.), um ein zügigeres Fertigwerden der Studierenden zu gewährleisten.

Ähnlich sieht die Situation in Deutschland aus, wo z.Zt. heftig darüber debattiert wird, mit Hilfe welcher Maßnahmen man die Studierenden dazu bringen könnte, schneller mit ihrem Studium fertig zu werden (s. z.B. Spiegel 35/1997, 49/1997 und 21/2000). An den Universitäten hat man zumindest einen Grund für das Hinauszögern des Abschlusses erkannt:

Die Erkenntnis, daß Schreibzentren weniger Geld kosten als sie einsparen, indem sie Studienzzeit verkürzend wirken, kann sich nicht durchsetzen, solange die Hochschulen den langen Studienzeiten nicht ernsthaft zu Leibe rücken.

⁵³ Von diesem Ziel ist man derzeit noch weit entfernt: ihren Abschluss machen - abhängig vom Fach - innerhalb von fünf Jahren nur 20-60% der Studierenden, in Jyväskylä waren es 1998 durchschnittlich 41%.

⁵⁴ Damit ist hier das Studium bis zum Magisterabschluss gemeint, im Gegensatz zum postgraduierten Studium.

Zwar wird immer deutlicher, daß sich Schlüsselqualifikationen wie Schreibkompetenz ebensowenig *en passant* ergeben wie Fremdsprachen- und Computerkenntnisse, jedoch fehlt ein entsprechendes Problembewußtsein an den Hochschulen und eine entsprechende Legitimation, diese Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. (Kruse & Jakobs 1999, 20.)

Gerade die Pro gradu- bzw. Magisterarbeit scheint für viele Studierende eine letzte große Hürde darzustellen, deren Inangriffnahme leicht vor sich hingeschoben wird, vor der man in manchen Fällen sogar kapituliert und das Studium abbricht, da man sich überfordert fühlt (vgl. Ventola 1992, 210).⁵⁵ Aber auch bei kleineren wissenschaftlichen Arbeiten fühlen sich die Studierenden unsicher: die Schule hat ihnen dazu nichts vermittelt und an der Universität lässt man sie mit diesem Problem weitgehend allein. "Schreibprobleme als Massenphänomen an der Massenuniversität sind inzwischen ein offenes Geheimnis." (Ruhmann 1995, 93.) Woher rührt aber nun diese Angst vor dem Schreiben einer (größeren) wissenschaftlichen Arbeit?

Festzustellen ist zunächst, dass die Universitäten davon auszugehen scheinen, "daß die Studierenden im Rahmen der gewöhnlichen Hochschulausbildung in die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens 'hineinwachsen'" (Ruhmann 1995, 93), da im Studienprogramm eher selten eine Unterweisung in das wissenschaftliche Schreiben angeboten wird; dies, obwohl allgemein bekannt sein dürfte, dass solch eine komplexe Fertigkeit nicht allein durch Lesen, sondern hauptsächlich durch kontinuierliches Üben erworben werden kann. Ratgeberliteratur gibt es zwar in Hülle und Fülle (s. Kap. 2.3.1.), die Aussichten, dass die Studierenden dort die Lösung(en) zu ihren Problemen finden, sind allerdings eher gering.⁵⁶

⁵⁵ Ruhmann hat bei ihrer Arbeit im Bielefelder Schreiblabor folgende Erfahrung gemacht: "Die meisten Ratsuchenden berichten [...], sie hätten bis zur Examensarbeit keine größeren Probleme mit dem wissenschaftlichen Schreiben gehabt - oder es nicht *gemerkt*. Mit ihren bisherigen Studienarbeiten seien sie irgendwie durchgekommen. Die nun anstehende Arbeit werde jedoch ganz sicher kritisch beurteilt, und unter diesem Druck falle ihnen plötzlich auf, daß sie neben vielen Arbeitsschwierigkeiten vor allem ganz grundsätzlich unsicher darüber sind, was es heißt, *wissenschaftlich* zu schreiben. Viele haben das Gefühl, eigentlich noch einmal ganz von vorn anfangen zu müssen." (Ruhmann 1997, 135).

⁵⁶ Gerade diese Menge kann auch zu Unsicherheit über einzuhaltende Konventionen beitragen, da die Studierenden auf die unterschiedlichsten Regeln und Empfehlungen zum Verfassen von Seminararbeiten stoßen (Kruse 1997, 142).

An den Universitäten wird wissenschaftliche Arbeit von der Lehre getrennt, mit der Folge, “daß der Entstehungsprozeß von Geschriebenem [...] den Blicken der Studenten entzogen ist” (Becker 1994, 70). Die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Schreiben wird also bei den Studierenden vorausgesetzt, anstatt sie zu vermitteln. Schreibschwierigkeiten werden als die subjektiven Probleme der Studierenden behandelt. Die Tatsache, dass die Forschung zum Gegenstand *wissenschaftliches Schreiben* verglichen mit den USA eher noch in den Anfängen steckt, ist sicher keine Entschuldigung dafür. (Rückriem & Stary 1999, 261-262.)

Inzwischen gibt es allerdings einige Beobachtungen aus der Sicht universitärer Beratungsstellen zum wissenschaftlichen Schreiben, die einen allgemeinen Einblick in die vielschichtigen Probleme, mit denen ein Großteil der Studierenden⁵⁷ im Laufe ihrer studentischen Karriere konfrontiert wird, erlauben. In der bisher umfassendsten systematischen Darstellung von Schreibproblemen an (deutschen) Universitäten unterscheidet Kruse (1997) drei Problembereiche: Arbeitsprobleme (Disziplinlosigkeit, unsystematisches Vorgehen), kognitive Probleme (Konzentrationsstörungen, Denkblockaden) und emotionale Probleme (Angst- und Schamgefühle). “In der Hauptsache führt er die Probleme darauf zurück, daß es den Studierenden aufgrund mangelnder Ausbildung an kognitiven Strategien zur Lösung ihrer Schreibaufgabe fehle” (Ruhmann 1995, 88), so dass es schließlich im Zusammenspiel mit emotionalen Faktoren zur völligen Schreibblockade kommt. Erfahrungsgemäß sind folgende Ursachen für die Schreibprobleme⁵⁸ zu nennen (Kruse & Jakobs 1999, 25):

- Uninformiertheit und fehlende Vorbereitung auf die Schreibenanforderungen im Studium;

⁵⁷ Dabei handelt es sich hauptsächlich um Studierende aus den Sozial- und Geisteswissenschaften und weniger aus den naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen, was darauf zurückzuführen ist, “daß die Studierenden dieser Fächer eindeutige Vorgaben für ihre Studienarbeiten (wie Textmuster, Thema, Untersuchungsmethode, Literatur) erhalten, die den schriftlichen Arbeitsprozeß erheblich vereinfachen. Zudem kommt dem Text meistens eine geringere Bedeutung zu als beispielsweise der Berechnung von Meßwerten. Und nicht zuletzt sind die Studierenden der Naturwissenschaften - im Unterschied zu der häufig isolierten Arbeitssituation in den Sozial- und Geisteswissenschaften - häufig in einen Forschungszusammenhang eingebunden, der ihnen Gelegenheit bietet, inhaltliche und arbeitstechnische Fragen im Austausch mit KommilitonInnen und BetreuerInnen unaufwendig zu klären.” (Furchner et al. 1999, 64.)

⁵⁸ Vgl. auch Furchner et al. (1999, 62-65). Zu einem historischen Erklärungsansatz für das Fehlen einer Schreiblehre an deutschen Hochschulen s. Hartung (1999, 127). Mehr zu Schreibproblemen, deren Ursachen und Vorschlägen zur Behebung s. Keseling (1997).

- fehlende Rückmeldung für wissenschaftliche Arbeiten;
- fehlendes Problembewusstsein über die Schwierigkeiten wissenschaftlichen Schreibens;
- fehlende Übung.

Eine Folge des Misslingens der Schreibsozialisation an der Hochschule wiederum zieht weitere Probleme nach sich, die meist miteinander verschränkt sind (Kruse & Jakobs 1999, 25-26):

- Einschränkung der Leistungsentwicklung;
- Aufschiebe-Verhalten und somit Verlängerung der Studienzeit oder sogar Studienabbruch;
- emotionale Probleme durch Misserfolg.

Damit zusammen hängt weiterhin, dass es den Studierenden meist schwerfällt, ihre Schreibprobleme selbst zu diagnostizieren und darüber zu sprechen.

Da Schreiben zu den scheinbaren Selbstverständlichkeiten des Studierens gehört, werden Schreibprobleme immer als individuelles Versagen gedeutet. Da Schreiben zudem in sozialer Abgeschiedenheit geschieht, haben die Studierenden kaum Möglichkeit, ihr Arbeitsverhalten mit dem ihrer KommilitonInnen zu vergleichen. Nur die Produkte, die fertigen Texte, lassen sich vergleichen. Ihnen sieht man aber ihren Entstehungsprozeß nicht mehr an. (Kruse & Jakobs 1999, 26.)

Der einzige konkrete Ansprechpartner ist oft der- bzw. diejenige, mit dem/der die Seminararbeit ggf. zusammen geschrieben wird.⁵⁹

Die unter Kapitel 2.3. bereits erwähnte Ungewissheit darüber, was es eigentlich heißt, "wissenschaftlich" zu schreiben⁶⁰, ist mit die größte Schwierigkeit, der sich die Studierenden ausgesetzt sehen (Ruhmann 1995, 95): "Die allermeisten Ratsuchenden sind unsicher über ganz *allgemeine erkenntnistheoretische* Auflagen beim Denken und Schreiben. Und sie sind unsicher darüber, was unter diesen Auflagen im Rahmen einer

⁵⁹ Schätzungsweise gut die Hälfte aller Seminararbeiten auf den verschiedenen Ebenen werden - zumindest in Jyväskylä - in Partnerarbeit geschrieben.

⁶⁰ Vgl. dazu die empirische Studie zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch von Büker (1998, 115), in der sie die Frage zu beantworten sucht, wie schreibdidaktische Konzepte den spezifischen Problemen, mit denen ausländische Studierende in Deutschland beim wissenschaftlichen Schreiben umgehen müssen, gerecht werden können.

Studienarbeit überhaupt *machbar* ist und verlangt wird.“ In den meisten Ratgebern wird man auf diese Fragen wohl keine Antwort finden.⁶¹ Auch die in Kapitel 2.3.2. bereits angesprochenen möglichen unterschiedlichen Anforderungen verschiedener Lehrender sind nur im persönlichen Gespräch zu klären. Was fehlt, ist eine systematische Einweisung der Studierenden in das wissenschaftliche Arbeiten und eine permanente Möglichkeit zur Betreuung laufender Arbeiten.⁶²

Die Vielzahl der in den letzten Jahren in Deutschland veröffentlichten Literatur zu studentischen Schreibproblemen zeigt, dass man sich dieser Problematik langsam bewusst geworden ist. Auch in Finnland hat man - wie zu Anfang dieses Kapitels gezeigt - erkannt, dass das wissenschaftliche Schreiben den Studierenden Schwierigkeiten bereiten und somit den Studienabschluss hinauszögern kann. Allerdings sind Lösungsvorschläge aus deutscher Sicht sicher nicht ohne Weiteres auf Finnland übertragbar. In Kapitel 4.1. komme ich etwas ausführlicher auf die Unterschiede des Studiums allgemein und speziell des Germanistikstudiums zwischen beiden Ländern zu sprechen, deshalb möchte ich an dieser Stelle nur auf folgende Aspekte hinweisen:

- An finnischen Universitäten handelt es sich bei Weitem nicht um den gleichen Massenbetrieb wie an deutschen Universitäten. Persönliche Betreuung ist in der Germanistik von Anfang an garantiert, und in kleinen Gruppen haben die Studierenden sicher auch teil am (nicht immer problemlosen) Entstehungsprozess der Seminararbeiten ihrer KommilitonInnen.

- Die finnischen Germanistikstudierenden werden von Anfang an daran gewöhnt, dass sie schriftliche Aufgaben - und seien es nur kleine Aufsätze - abzugeben haben, zu denen sie Feedback bekommen und die meist auch benotet werden. Die Angst vor der Abgabe einer “wissenschaftlichen” Arbeit dürfte somit nicht mehr so unüberwindbar sein, wie das der Fall sein mag, wenn gleich das erste schriftliche Produkt eine Abhandlung zu einem wissenschaftlichen Thema zu sein hat (vgl. auch Kap. 4.1.4.).

⁶¹ Ideen zu den Inhalten, die eine Schreibanleitung enthalten sollte, die den Studierenden bei ihren vielschichtigen Problemen zur Seite stehen könnte, gibt Püschel (1994 u. 1997).

⁶² Vorschläge zur Verbesserung der Schreibausbildung bzw. zu konkreten Übungsformen finden sich in Björk & Räisänen (1997), Kruse et al. (1999), Ruhmann (1995, 103-106), Ruhmann (1997, 135-138) u.a.

Dennoch ist man in der finnischen Germanistik dazu übergegangen, das wissenschaftliche Schreiben verstärkt im Studienprogramm zu berücksichtigen, und z.B. in Jyväskylä hat man eine Arbeitsgruppe zur Entwicklung des Proseminars (POLLE-Gruppe) gegründet, um das wissenschaftliche Schreiben bereits in seinen Anfängen möglichst zweckmäßig zu gestalten. Hierauf komme ich in Kapitel 4.2. zurück.

2.4. Kontrastive Untersuchungen zum (wissenschaftlichen) Schreiben und deren Ergebnisse

Dass Unterschiede zwischen den Vertretern verschiedener Kulturen hinsichtlich der Art und Weise sich schriftlich auszudrücken zu verzeichnen sind, belegt folgende Aussage eines britischen Universitätslektors:

Foreign students have some extra difficulty in writing essays, but it's really Germans only who stand out. They seem to want to say everything, to include all the information, and they seem very reluctant to develop a coherent argument through it. It's much more a solid report on every aspect. Finns are not like that, at least not in the English department. But they do occasionally display unusual connections in argumentation. (Interview mit einem britischen Universitätslektor, zitiert in Mauranen 2000, 299.)

Auch Sachtleber (1993, 9) geht in ihrer kontrastiven Analyse wissenschaftlicher Texte von ihrer Erfahrung aus, "daß trotz einer immer weiter fortschreitenden Internationalisierung der Wissenschaften unterschiedliche Traditionen und Konventionen in den einzelsprachlichen Realisierungen wissenschaftlicher Texte wahrzunehmen sind".⁶³ Es kann sogar zu Fehl- und Misskommunikation in der internationalen Kommunikation kommen, wenn "sich die Kommunizierenden nicht hinreichend der Kulturbedingtheit des wissenschaftlichen Diskurses bewußt sind" (Schröder 1993b, X). Noch weiter geht Clyne (1993, 4):

Sowohl pragmatische wie auch textstrukturelle Verschiedenheiten können [...] nicht lediglich Kommunikationsstörungen veranlassen, sondern auch Vorurteile

⁶³ Dass es einzelsprachlich geprägte Wissenschaftsstile gibt, ist zu beobachten, seit man wissenschaftliche Erkenntnisse in den Nationalsprachen formuliert, also seit das Lateinische als *lingua franca* der Wissenschaften im 17. Jahrhundert allmählich abgelöst wurde (Sachtleber 1993, 9; vgl. auch Kap. 2.1.1.).

über Gruppen und Individuen, die menschliche Beziehungen, internationalen Handel und den freien wissenschaftlichen Austausch beeinträchtigen.

Es scheint also heutzutage allgemein Übereinstimmung darin zu herrschen, dass die Schreibkonventionen einer Sprache von ihrer jeweiligen Kultur beeinflusst werden und sich somit von den Schreibkonventionen einer anderen Sprache unterscheiden (können); die Frage ist nur, *inwiefern* sie voneinander abweichen (Isaksson-Wikberg 1999, 1). Inzwischen gibt es, angefangen bei dem "Klassiker" Kaplan über Galtung und Clyne, eine ganze Reihe von Untersuchungen, die sich mit der interkulturellen Diskursforschung beschäftigt haben.⁶⁴ In diesem Kapitel soll zunächst die Entstehungsgeschichte der *Contrastive Rhetoric* bzw. *Kontrastiven Textologie*⁶⁵ durch Kaplan beleuchtet werden (Kap. 2.4.1.), danach wird ein Überblick über die bisherigen sprachvergleichenden Analysen und deren Ergebnisse gegeben, u.zw. einmal das Deutsche (Kap. 2.4.2.), das Finnische (Kap. 2.4.3.) und - soweit von Interesse - sonstige Untersuchungen betreffend (Kap. 2.4.4.). Abschließend werden die Ergebnisse in Kapitel 2.4.5. zusammengefasst und Schlussfolgerungen gezogen, die sich daraus für die vorliegende Untersuchung ergeben.

2.4.1. Die kulturellen Denkmuster Kaplans

Obwohl Eco (1992, VIII) mit seiner Behauptung in gewisser Weise Recht haben mag, dass "an jedem Ort der Welt [...] die Regeln, wie man vernünftig wissenschaftlich arbeitet, insgesamt gesehen dieselben [sind], gleichgültig, auf welchem Niveau man arbeitet oder wie kompliziert die Angelegenheit ist", und obwohl Widdowson⁶⁶ (1979, 51-52) behauptet, dass Wissenschaftler aus verschiedenen Ländern als Wissenschaftler eine gemeinsame Kultur haben und dass wissenschaftlicher Diskurs eine universale Form der

⁶⁴ Diese Untersuchungen gehen hauptsächlich vom Englischen aus und betreffen zu weiten Teilen den Bereich der Sozialwissenschaften.

⁶⁵ Laut Adamzik (i.Dr., 16) hat dieser Ausdruck gegenüber den im Deutschen üblicheren Komposita den Vorteil, auch in anderen Sprachen gebildet werden zu können. Sie erwähnt auch *vergleichende Textologie*, während Graefen (1996, 71) von *kontrastiver Textlinguistik* spricht.

⁶⁶ Und nicht nur Widdowson - die Ansicht, dass die Sprache der Wissenschaft international ist, scheint allgemein verbreitet zu sein (Mauranen 1994, 31 u. Telenius 1994, 7).

Kommunikation ist⁶⁷, sind hinsichtlich dieser Behauptungen doch gewisse Einschränkungen zu machen.⁶⁸ Spätestens, als sich in den 60er Jahren vermehrt Studierende aus den verschiedensten Ländern der Welt an amerikanischen und westeuropäischen Universitäten einschrieben, fiel auf, dass diese nicht so schrieben, wie es erwartet wurde: sie schrieben nicht unbedingt falsch, aber anders. **Robert B. Kaplan** (1972 u. 1987) versuchte als einer der ersten, diese Unterschiede zu definieren und legte den Grundstein für die Erforschung des Zusammenhangs von Kultur und schriftlichen Texten.⁶⁹

Ausgehend von der Sapir-Whorf-Hypothese, die besagt, dass jede Sprache seinem Sprecher ein Weltbild auferlegt und somit sein Denken, evtl. sogar sein Wahrnehmen beeinflusst, stellt Kaplan in seinem erstmals 1966 veröffentlichten Artikel "Cultural thought patterns in inter-cultural education" die Behauptung auf, dass bestimmte Denkformen an Einzelsprachen gebunden sind und somit das Denken ihrer Muttersprachler vorformen (Adamzik i.Dr., 17), und dass nicht nur gesprochene Sprache, sondern auch Logik und Rhetorik kulturspezifisch sind (Connor 1996, 30). Zu dem Ergebnis kommt er, indem er 600 Aufsätze hinsichtlich ihrer Absatzstruktur untersucht, die von Studierenden mit unterschiedlichen Muttersprachen auf Englisch geschrieben wurden. Kaplans berühmt berüchtigtes Diagramm fasst fünf Typen von kulturellen Denkmustern bzw. Paragraphenentwicklung zusammen (Kaplan 1972, 257).

⁶⁷ Widdowsons Hypothese von der Universalität des wissenschaftlichen Diskurses ist insofern richtig, als dass es viele Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Fachsprachen gibt, zumindest in den westlichen Ländern (Sachtleber 1993, 68-69). Allerdings sind auch viele Unterschiedlichkeiten zu verzeichnen, so dass Kresta (1995, 39) aufgrund der gegensätzlichen Möglichkeiten der Herangehensweise beim Vergleich der verschiedenen Wissenschaften dafür plädiert, sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede gleichrangig zu berücksichtigen.

⁶⁸ Reuter et al. (1991, 109) stellen hierzu fest, dass "die These von der 'Universalität des wissenschaftlichen Diskurses' und einem 'wissenschaftlichen Weltstil' [...] vielleicht für die Fachkommunikation in einigen naturwissenschaftlichen und technischen Gebieten zutreffen [mag, ...] aber für den Bereich der Humanwissenschaften und der Wirtschaftskommunikation keineswegs haltbar [ist]."

⁶⁹ Die Anfänge solcher Erörterungen die deutsche Sprache betreffend gehen bereits auf das Ende des 17. bzw. Anfang des 18. Jahrhunderts zurück, als Leibniz den Stellenwert des Deutschen als Wissenschaftssprache einzuschätzen versuchte. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts beschäftigte sich Humboldt mit der Frage nach der Beeinflussung des 'Nationalcharakters' durch die einzelnen Sprachen bzw. die Herausbildung nationaler Sprachstile. (Sachtleber 1993b, 63.)

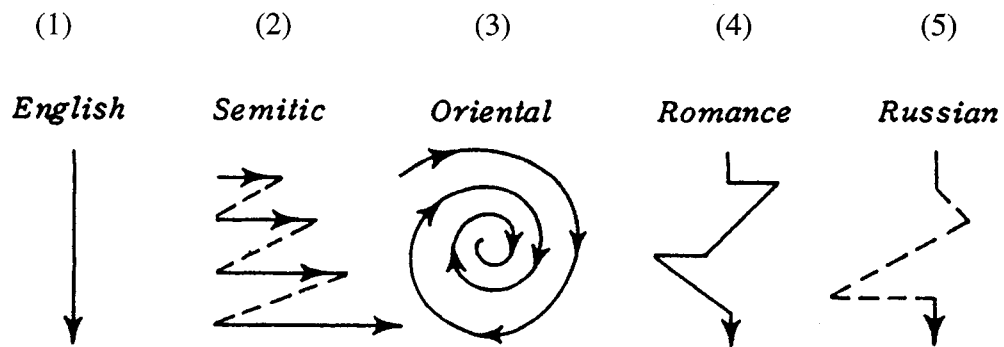


Abbildung 1: Kulturelle Denkmuster nach Kaplan

Kaplans Denkmuster könnte man etwa folgendermaßen in Worte fassen (nach Clyne 1987b):

- (1) linearer Textaufbau⁷⁰;
- (2) parallele Konstruktionen, wobei der erste Gedanke im zweiten Teil vervollständigt wird;
- (3) Kreisförmigkeit, bei der das Thema aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wird;
- (4) Freiheit abzuschweifen und "Irrelevantes" einzufügen;
- (5) ähnlich wie (4), aber von unterschiedlicher Länge, mit eingeschobenen Erläuterungen und einem abrupten Ende.

Kaplans Ansicht war zu seiner Zeit wegweisend: das Loslösen von den Satzgrenzen bei der sprachlichen Analyse und bei den Überlegungen von Zusammenhängen zwischen Sprache und Denken wich radikal von den damaligen Hauptströmungen ab. Kaplans Analysen waren allerdings nicht textlinguistisch in dem Sinne, dass sie sich solcher systematisch linguistischen Analysemethoden für Textmerkmale wie z.B. Thema, Metatext oder verschiedener Kohäsionsmittel bedient hätten, die die seit den 70er Jahren stark entwickelte Textlinguistik bekannt gemacht hat. Kaplan stützte sich hauptsächlich auf die inhaltliche Analyse von Texten, bei der die Textabschnitte in Hauptgedanken und dazugehörige weniger zentrale Gedanken eingeteilt wurden. (Mauranen 2000, 301.)

⁷⁰ Graefen (1996, 70) schlägt vor, den englischen Ausdruck *linearity* mit dem Begriff 'geradlinige Gedankenführung' zu übersetzen.

Kaplans Diagramm und seine Hypothesen wurden oft zu wörtlich genommen in dem Sinne, dass man davon ausging, alle Angehörigen einer bestimmten Sprache würden alle ihre Texte in der Weise organisieren wie in Abbildung 1 dargestellt. Außerdem wurde fälschlicherweise angenommen, dass das Schreibmuster auch das Denkmuster widerspiegelt. (Connor 1996, 31.) Darüber hinaus wurde Kaplan oft der Vereinfachung und gleichzeitig der Ethnozentrik kritisiert: der Aufbau des als angloamerikanisch abgebildeten linearen Kapitels zeigt sich dem Leser als einfach, klar und logisch im Gegensatz zu den anderen Varianten. Auch wenn dies der Vorstellung eines angloamerikanischen Lesers entsprechen mag, empfinden die Mitglieder anderer Kulturen das für sie typische Gebilde vielleicht nicht für ebenso gewunden wie von Kaplan dargestellt. Außerdem wurden in seiner Analyse alle Kulturen aus angloamerikanischer Sicht betrachtet, denn die Grundlage für die Denkmuster bildeten nur englischsprachige Texte. Kaplan selbst bezeichnete sein Diagramm später als vereinfacht und skizzenhaft.⁷¹ Sein Einfluss war allerdings groß: die kontrastive Linguistik begann in den 70er Jahren mehr Beachtung zu finden und in den 80er Jahren gab es bereits reichlich Untersuchungen auf diesem Gebiet. Auch die ernsthafte Erforschung des studentischen Schreibens auf Englisch als Fremdsprache bekam neue Impulse.⁷² Man kann mit gutem Grund behaupten, dass Kaplan die unter dem Namen *Contrastive Rhetoric(s)* bekannte Forschungsrichtung der angewandten Linguistik ins Leben gerufen hat. (Mauranen 2000, 301-302.)

⁷¹ Er betonte, dass es sich bei der kontrastiven Textologie nicht um eine Unterrichtspädagogik bzw. Didaktik handele, sondern dass es ihm um das Bewusstsein der Unterschiede in den Schreibmustern verschiedener Kulturen gehe, die ein Fremdsprachenlehrer kennen sollte, um sie den Studierenden vermitteln zu können (Connor 1996, 166). Auch in der möglichen späteren Rolle als Wissenschaftler ist dieses Wissen von großer Bedeutung, um in die internationale Gemeinschaft aufgenommen zu werden.

⁷² Ein Überblick über die Untersuchungen zur kontrastiven Textologie, sowohl studentische Texte als auch professionelle Artikel betreffend, ist in Connor (1996, 92 u. 98) zu finden. Die Untersuchungen stammen hauptsächlich aus der zweiten Hälfte der 80er und der ersten Hälfte der 90er Jahre.

2.4.2. Deutsch im Vergleich mit anderen Sprachen

German students see American students as superficial, uninformed, uncommitted, uninterested conversational partners who are always willing to put on a friendly face, but whose knowledge of subject matter, be it in politics or educational issues, in philosophy or religion, in contemporary affairs or history, is sadly lacking, resulting in their unwillingness or perhaps their inability to take a stand.

Americans see German students as smart but opinionated, perhaps even pigheaded, involved and engaged in causes, who forcefully debate an issue which might have multiple shadings and perhaps no clear answers by resorting to facile right/wrong dichotomies; they put others on the defensive, even humiliate them in front on [sic] the group, with a concomitant self-aggrandizement. (Byrnes, zitiert in Schröder 1988b, 121.)

Im vorangegangenen Kapitel wurde festgestellt, dass innerhalb der letzten zwanzig Jahre zahlreiche Untersuchungen auf dem Gebiet der kontrastiven Linguistik durchgeführt wurden. Das stimmt sicherlich für das Englische, das Deutsche betreffend muss diese Behauptung allerdings eingeschränkt werden: es gibt bisher relativ wenige Analysen, die deutsche Texte unter kontrastivem Aspekt untersucht hätten. In letzter Zeit scheint dieses Thema aber etwas aktueller geworden zu sein.

Zunächst sei der Soziologe und Friedensforscher **Johan Galtung** genannt, der den Begriff 'intellektueller Stil' eingeführt hat. Er vergleicht die sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft miteinander, die er deshalb so bezeichnet, um eine Identifikation mit den dazugehörigen Ländern USA und Großbritannien, Deutschland, Frankreich und Japan zu vermeiden, "da diese [...] Akteure im internationalen System sind und in sich vielfältige kulturelle Merkmale vereinen" (Galtung 1985⁷³, 152) und da sich der jeweilige Stil als etwas betrachten lässt, "das in Bewegung ist und seine geographische und gesellschaftliche Position mit der Bewegung der Geschichte verändert" (Galtung 1985, 185). Dennoch ist er der Meinung, dass diese Stile in den jeweiligen Ländern als vorherrschend betrachtet werden können, wenn auch heute weniger deutlich als früher (Galtung 1985, 152-153). Den teutonischen intellektuellen Stil z.B. stellt er als eine Pyramide dar (vielleicht je steiler, desto besser), an deren Spitze ein grundsätzlicher Widerspruch steht (Galtung 1985, 165).

⁷³ Es handelt sich um die deutsche Fassung von Galtungs auf Englisch geschriebenem Aufsatz aus dem Jahre 1981; laut Adamzik (i.Dr., Fußnote 8) hat er die erste einschlägige Studie aber bereits - ebenso wie Kaplan - 1966 vorgelegt, die hauptsächlich lateinamerikanische Wissenschaftler betrifft.

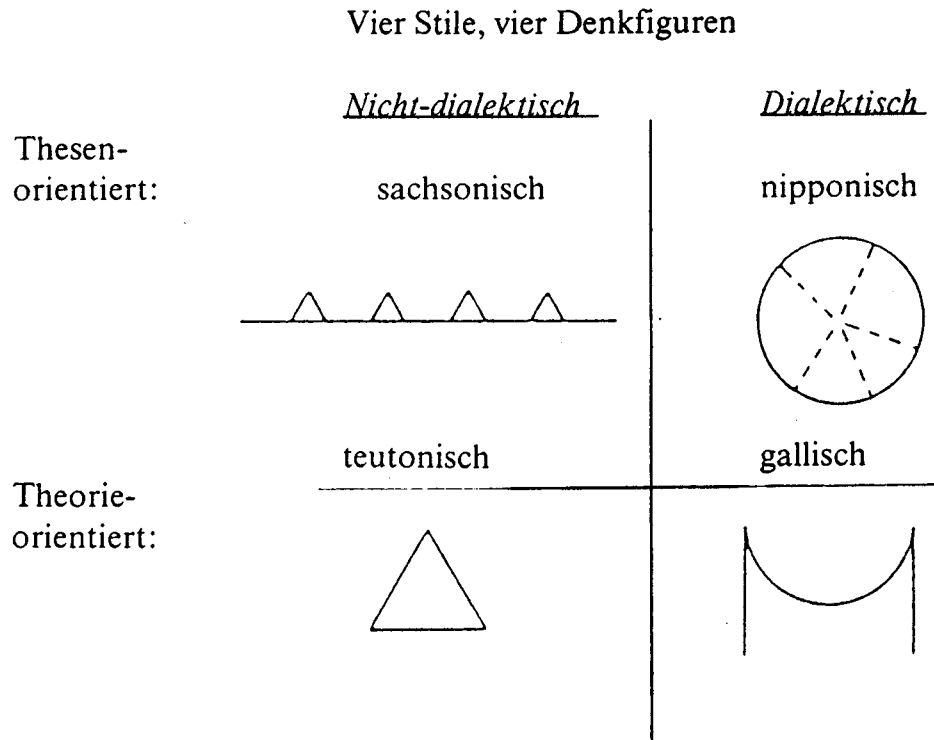


Abbildung 2: Intellektuelle Stile nach Galtung

In Worte gefasst werden die vier Stile von Galtung folgendermaßen charakterisiert (es geht um jeweils verschiedene Schwerpunkte bei der Ausführung einer wissenschaftlichen Tätigkeit): die typische Frage in der kürzest möglichen Form je nach dem von dem Wissenschaftler vertretenen intellektuellen Stil, wenn er/sie mit einer These konfrontiert wird, lautet:

- sachsonischer Stil:

US-Version: Wie lässt sich das operationalisieren?

UK-Version: Wie lässt sich das belegen?

- teutonischer Stil: Wie können Sie das zurückführen/ableiten?

- gallischer Stil: Kann man das auch auf gut Französisch sagen?

- nipponischer Stil: Wer ist Ihr Meister?

Zum teutonischen intellektuellen Stil stellt Galtung fest, dass er abstrakter und theorieabgeleiteter ist als z.B. der sachsonische, und dass man ein ungeheures Risiko mit ihm eingeht:

Es steht soviel auf dem Spiel! Sollte sich irgend etwas als ungültig erweisen, sollte eine These falsifiziert werden, sollte ein Satz, zu dem man wie auch immer gelangt sein mag, aus welchen Gründen auch immer sich als unhaltbar erweisen - so führt das in den andern drei Stilen zu keinerlei größeren Katastrophen. Für den sachsonischen Intellektuellen wird dabei höchstens eine

einzigste Pyramide zerstört, und er kann sofort damit beginnen, aus den Trümmern eine weitere kleine Pyramide zu konstruieren. Der nipponische Intellektuelle hat, wenn überhaupt, ein äußerst flexibles Rad, das sich durch allerlei Fakten dreht. Der gallische Intellektuelle wird seine Schwierigkeiten gewöhnlich hinter einer weiteren eleganten Formulierung verbergen können, die vieldeutig genug und vielleicht etwas großspurig ist, ihm am Ende aber doch die Bescheinigung "votre presentation [sic] magistrale" einträgt. In einer solch glücklichen Lage ist der rein teutonische Intellektuelle nicht: er trägt das Risiko, womöglich mit ansehen zu müssen, wie seine Pyramide in Stücke fällt. Deshalb ist es auch kein Wunder, daß er seine Arbeit mit einer gewissen inneren Nervosität in Angriff nimmt, die sich in Muskelverspannung ausdrückt und einem Gesicht, aus dem die letzte Spur von Humor und Distanz gewichen ist. Keine Anekdote, keine Analogie, keine Euphorie und kein spielerisches Jonglieren mit Bedeutungen - nichts vermag das Desaster zu verschleiern, das eine teutonische Pyramide treffen kann; und stürzt sie ein, kann mit ihr der intellektuelle Einsatz eines ganzen Lebens verfallen. (Galtung 1985, 175-176.)

Galtung (1979, 195-197) belegt folgende Merkmale für den teutonischen Stil (zusammengefasst nach Schröder 1987b, 159):

1. Dominanz der Deduktion (Ableitung und Rückführbarkeit);
2. Geringschätzung der empirischen Forschung (Theorie ist "gewichtiger");
3. Hang zur Dramatisierung;
4. nur ein "Denksystem" ist "wahr", alle anderen stehen zu diesem in einem antagonistischen Verhältnis;
5. andere "Denksysteme", "Schulen", Autoren usw. werden klassifiziert;
6. von Bedeutung ist das Bekenntnis über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten "Schule", Gruppe usw.;
7. sprachlich wird nicht nur ein esoterischer Wortschatz, sondern auch eine eigene Syntax entwickelt;
8. strenge Arbeitsteilung zwischen "Meistern" und "Jüngern";
9. Personifizierung der wissenschaftlichen Gegensätze;
10. negativer und destruktiver Diskussionsstil;
11. die Form der Diskussion ist häufig ein Monolog, sozusagen "Selbstbekehrung";
12. grundsätzlich ist der Diskurs ernst und humorlos.

Galtung stützt seine Ergebnisse nicht auf empirische Untersuchungen - es handelt sich also nicht um eine linguistische Studie - sondern er fasst seine eigenen interkulturellen Erfahrungen zusammen; sein Essay

basiert auf Eindrücken und Einsichten, die sich in meinem Gedächtnis und auf dem Papier niedergeschlagen haben, während der Reisen und Aufenthalte, die

mich viele Jahre in unterschiedliche intellektuelle Atmosphären rund um die Welt führten (Galtung 1985, 151).

Laut Adamzik (i.Dr., 19) besteht der Nachteil dieses Vorgehens darin, "daß die empirische Basis für die Konstrukte fehlt, und geradezu der Vorwurf provoziert wird, damit würden nur kulturelle Stereotype reproduziert". Auch Kresta gibt zu bedenken, dass man mit solchen pauschalen Äußerungen über ganze Kulturgemeinschaften vorsichtig sein sollte, da es dabei nicht um vorgeschriebene Verhaltensweisen gehe, sondern um freiwillige Entscheidungen eines Wissenschaftlers. Außerdem müsse man diese vermuteten Charakteristika der vier Stile erst einmal belegen können, bevor man sie allgemein akzeptieren könne. (Kresta 1995, 41.)

Dennoch wird Galtung in zahlreichen kontrastiven Untersuchungen immer wieder zitiert, vor allem wenn es um die Anfänge der kontrastiven Linguistik geht.

Der australische Linguist **Michael G. Clyne** (1984b, 1987a und 1987b) stellte, an Galtung anknüpfend, ein Textkorpus zusammen, um solche von Galtung beobachteten Unterschiede auf empirischem Wege untersuchen zu können. Bei seinem Vergleich von 52 linguistischen und soziologischen Texten auf Englisch, die einerseits von Muttersprachlern⁷⁴, andererseits von Deutschen verfasst waren, kristallisierten sich - abgesehen von der für die Fachsprache typischen Terminologie - folgende Merkmale für das deutsche akademische Register heraus:⁷⁵

- agensloses Passiv, unpersönliche und reflexive Konstruktionen;
- vage Ausdrucksweise (*hedged performatives*)⁷⁶ durch häufigen Gebrauch von Modalwörtern und passiven Infinitiven;
- zahlreiche Nominalisierungen und zusammengesetzte Substantive;
- syntaktische Komplexität;

⁷⁴ Es handelte sich sowohl um englische als auch amerikanische und australische Wissenschaftler.

⁷⁵ Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Bungarten (1981b u. 1989; vgl. Kap. 2.2.).

⁷⁶ Unter *hedging* versteht Schröder (1988c, 563) "ausweichende und relativierende Formulierungen [...], durch die der Autor seine Verantwortung für den Wahrheitsgehalt einer Äußerung abschwächt bzw. verbirgt oder den Wahrheitswert einer Aussage selbst relativiert". Mehr zu *hedges* in Markkanen & Schröder (1987, 47-48) und der Bedeutung ihrer Beherrschung für den Fremdsprachenunterricht in Schröder (1988c, 564).

- Exkurse⁷⁷.

(Clyne 1987a, 213 u. 1987b, 78.)

Ebenso wie Kaplan untersuchte er die Absatzgliederung, d.h. die Makrostruktur⁷⁸, und kommt gleichwohl zu dem Ergebnis, dass sich das Englische durch eine höhere Linearität auszeichnet, während das Deutsche zu Exkursen neigt.⁷⁹ Darüber hinaus benutzen die Englischsprachigen häufiger *advance organizers*⁸⁰, um die Textorganisation zu verdeutlichen, während die Deutschsprachigen diese im Text verstreuen, falls sie sie überhaupt benutzen. Er erklärt die Unterschiede als Ergebnis verschiedener Ansichten über das Verhältnis von Autor und Leser bzw. die Lesbarkeit von Texten in verschiedenen Kulturen: die Schreibweise der Englisch sprechenden Autoren ist mehr leserbezogen, d.h. sie sind bemüht, einen lesbaren Text herzustellen, ihre Texte leserfreundlich zu gestalten (es handelt sich dabei um *Verstehen*), während die Schreibweise der deutschsprachigen Autoren mehr gegenstandsbezogen ist, ihnen geht es um den Inhalt⁸¹ und weniger um die Form. Der deutsche Leser hat die Zusammenhänge selbst herzustellen, er trägt die Verantwortung, den Text zu verstehen, den derjenige geschrieben hat, der das Wissen vermittelt (es geht um *Verständnis*)⁸²; mit anderen Worten, die ungleichen Sozial-

⁷⁷ 'Abschweifungen' können einerseits als schlechtes Planen der Textstruktur gedeutet werden, andererseits können die Exkurse wichtige Textfunktionen erfüllen, wie z.B. zusätzliche Informationen oder neue Perspektiven anbieten (Kresta 1995, 42).

⁷⁸ Es wurden Formen der Textorganisation untersucht, u.a. Textgliederung, thematische Entfaltung und textkommentierende Sprechhandlungen.

⁷⁹ Nach Clyne repräsentieren (4) und (5) von Kaplans kulturellen Denkmustern (s. Abb. 1) am ehesten die deutsche Textstruktur. Dabei macht er allerdings darauf aufmerksam, dass berücksichtigt werden sollte, dass die für das Deutsche als typisch empfundenen Exkurse (s.o.) daher rühren können, dass aufgrund des starken Interesses an Philosophie in den deutschsprachigen Ländern und dem Einfluss des Marxismus auf die Sozial- und Humanwissenschaften, auch in der Bundesrepublik, die Dialektik eine wichtige Rolle bei der Argumentation spiele und somit eine lineare Struktur schwieriger herzustellen sei. (Clyne 1987b, 76-77.)

⁸⁰ Damit sind Elemente gemeint, die den Diskurs explizit steuern und organisieren und somit für den Leser direkte Verstehenshilfen enthalten.

⁸¹ Clyne stellt fest, dass "eine inhaltliche Orientierung [...] mit der kulturellen Idealisierung der Wissenschaft und mit der Autorität des Wissenschaftlers oder des Intellektuellen verbunden [ist] - nach Galtung ein Merkmal des 'teutonischen' Stils" (Clyne 1993, 9).

⁸² Aus englischsprachiger Sicht werden deutschsprachige wissenschaftliche Texte als unlesbar angesehen und z.B. als "schwerfällig", "konfus", "weitschweifig" und "chaotisch" bezeichnet (Clyne 1991b, 376).

beziehungen zwischen Leser und Autor sollen hervorgehoben werden. (Clyne 1993, 9.) Eine Ursache für diese Unterschiede kann in der jeweiligen schulischen Sozialisation begründet liegen (vgl. Schröder 1988b, 116).

Obwohl Clyne immer wieder im Zusammenhang mit Untersuchungen über intellektuelle Stile zitiert wird, sind seine Analysen und deren Ergebnisse wiederholt wegen ihrer mangelnden Nachvollziehbarkeit (es fehlen eine detaillierte und überprüfbare Explizierung des methodischen Instrumentariums, außerdem eine breiter angelegte Materialbasis), sowie seine unübersehbare Ethnozentrik kritisiert worden (Adamzik i.Dr., 20; Gnutzmann & Lange 1990, 89; Sachtleber 1993, 32).

Durch konkrete Textuntersuchungen an sozialwissenschaftlichen Fachtexten aus Fachzeitschriften konnte **Hartmut Schröder** (1988b) die Annahmen von Kaplan, Galtung und Clyne belegen.⁸³ Die grundlegenden Merkmale englischer und deutscher Fachtexte (stark vereinfacht und überspitzt, um die Unterschiede zu verdeutlichen) fasst er folgendermaßen zusammen (1988b, 120):

Englische Texte

DISKURS

- linear
- writer responsibility
(z.B. explizite Hinweise auf den Textaufbau, Textgliederung usw.)
- durchgehende oder lineare thematische Progression
- Vertextung eher über die Form

INTELLEKTUELLER STIL

- pragmatisch-induktiv
- thesenorientiert
- faktenorientiert
(Empirie als Forschungsgrundlage)
- "kleine Pyramiden"
- Funktion von Zitaten: "negational"
- rhetorische Mittel:
konkrete Beispiele, Analogien

Deutsche Texte

DISKURS

- Abweichungen von der englischen Linearität
- reader responsibility
(Zwischen-den-Zeilen-Lesen gewinnt an Bedeutung)
- thematische Progression über Hyperthema
- Vertextung eher über den Inhalt

INTELLEKTUELLER STIL

- theoretisch-deduktiv
- theorieorientiert
- literaturorientiert
(Empirie zur Illustration, außerhalb der "reinen" Wissenschaft)
- "große Pyramiden"
- Funktion von Zitaten: "confirmative"
- rhetorische Mittel:
Autoritätsbeweise, "Demaskierung"

⁸³ Schröder (1988b, 120) gibt allerdings zu bedenken, dass der Zusammenhang zwischen Textstrukturen und Kultur nicht immer so direkt ist, wie es auf den ersten Blick scheint, und dass das Paradigma letzten Endes die entscheidende Rolle spielt und deshalb zwischengeschaltet werden müsse.

In dieser Aufstellung sind deutlich einige der bisher genannten Merkmale und Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen wiederzuerkennen.

Neuere Untersuchungen, die das Deutsche mit anderen Sprachen im Kontext der angewandten Linguistik kontrastiv untersuchen, gibt es hauptsächlich im Bereich des studentischen wissenschaftlichen Schreibens, auf die ich im Folgenden zu sprechen komme.

Erste Ergebnisse, die Aufschluss über die kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und Textsorten geben, liegen mit der Untersuchung von **Ruth Eßer** (1997) vor. Sie hat die unterschiedlichen Schreibkonventionen an deutschen und mexikanischen Universitäten miteinander verglichen und stellt fest, dass das deutsche Textmuster durch Theorielastigkeit, digressive Struktur und eine betont nüchterne Darstellungsweise bestimmt ist, im Gegensatz zum mexikanischen Textmuster, das sich durch Konkretheit, koordinierende Themenentfaltung, subjektiv gefärbte Darstellungsweise und sprachliche Eleganz, die teilweise bis ins Literarische geht, auszeichnet. Um die kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion zu beschreiben, versucht sie, die gefundenen sprachlichen Charakteristika anhand von sozialen Einflussfaktoren (Ausbildung) und historischen Entstehungsfaktoren zu erklären:

So kann der theoretische, (negativ) kritische, argumentative und sachliche Charakter des deutschen Textmusters als Reflex der deutschen schulischen und universitären Ausbildung zu Kritikfähigkeit, wissenschaftlich-theoretischer Denkweise und sachlich-distanzierter Beschreibung von Realität gedeutet werden. [...] Aus historischer Perspektive stellen auf deutscher Seite der Rationalismus der Aufklärung und der Deutsche Idealismus eine mögliche Erklärung für die Abstraktheit und Strenge des deutschen Textmusters dar. (Eßer 1997, 197.)

Darüber hinaus entwickelt sie Didaktisierungsvorschläge für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache, die dazu beitragen sollen, ausländischen Studierenden die wissenschaftliche Textproduktion auf Deutsch zu erleichtern.

Andere Untersuchungen, die mir durch die Teilnahme an einem Workshop zu *Kontrastiven Analysen zum Thema 'Studentische Texte'* im März 2000 in Mannheim bekannt sind, werden im Folgenden kurz vorgestellt:

Dorothee Kaiser (i.Dr.) hat inzwischen ihre Dissertation mit dem Titel *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben - Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland* eingereicht, in der sie Seminararbeiten, jeweils geschrieben in der Muttersprache, miteinander vergleicht. Sie kommt zu dem Ergebnis, "daß die Ausdrucksformen wissenschaftlicher Kommunikation nicht so universal sind wie früher angenommen, sondern daß sie je nach Sprachgemeinschaft und Fach deutlich voneinander abweichen können" (Kaiser i.Dr., 243). Unterschiede hat sie hinsichtlich Textsortenfelder, sprachlicher Mittel (Agensausblendung, Nominal- bzw. Partizipialkonstruktion, Futur, Modalverben usw.), Fachspezifik (Literatur- vs. Sprachwissenschaft), Diskurstradition (Darstellungshaltung durch den Autor, Textsortenbewusstsein, Makrostruktur, Umgang mit Quellen und Zitaten) sowie hinsichtlich kultureller Geprägtheit (Lern- und Schreibtraditionen an Schule und Hochschule, Ausbildung der Lehrer und Dozenten, Verfügbarkeit von Quellen und Texten, Lehrplänen, Studienordnungen) festgestellt.

Desweiteren arbeitet **Britta Hufeisen** an ihrer Dissertation, in der sie kanadische und deutsche Texte miteinander vergleicht und **Stefan Lauterbach** untersucht argentinische Seminararbeiten; leider liegen mir keine weiteren Informationen zu diesen Forschungen vor.

2.4.3. Finnisch im Vergleich mit anderen Sprachen⁸⁴

Zu Beginn dieses Kapitels möchte ich noch einmal auf Galtung zurückkommen, der sich - wenn auch recht kurz und allgemein - auch zu den nordischen Ländern (damit meint er Norwegen, Schweden und Finnland) und ihrem möglichen intellektuellen Stil äußert. Er stellt die Vermutung auf, dass diese kleineren Länder - im Gegensatz zu den vier untersuchten intellektuellen Stilen, die entweder thesen-aussagen-orientiert (wie z.B. der sachsonische) oder theorieorientiert (wie der teutonische) sind - intellektuelle Stile entwickeln können, "in denen ein ausgeglicheneres Verhältnis zwischen Thesenproduktion und Theoriebildung besteht und nicht versucht wird, die beiden voneinander zu trennen"

⁸⁴ Dieser Überblick basiert zu weiten Teilen auf einer Zusammenfassung der kontrastiven Untersuchungen für das Finnische von Connor (1996, 47-52), wobei die zu vergleichende Sprache fast ausschließlich Englisch ist.

(Galtung 1995, 181). Einerseits führt er dies darauf zurück, dass in diesen Ländern in der Wissenschaft allgemein hypothetisch-deduktive Stile mit einer Gleichgewichtung zwischen Induktion und Deduktion vorherrschen: Daten führen zu Theorie, die Theorie inspiriert zur Sammlung weiterer Daten, diese wiederum führt zu Theorie - ein spiralförmiger Prozess also, der vor dem Leser so entfaltet wird, dass er ihn Schritt für Schritt selbst verfolgen, kontrollieren und überprüfen kann. (Galtung 1985, 181-182.) Desweiteren vermutet er:

Diese Länder [Norwegen, Schweden und Finnland] haben unter dem sachsonischen und teutonischen Einfluß gestanden, und dies mag zu dem Respekt vor der sachsonischen Praxis des Datensammelns und der Dokumentierung und vor der teutonischen Spekulation und Theoriekonstruktion geführt haben; es hat jedenfalls zu dem Versuch geführt, beides in einer entwicklungsfähigen Methodologie zusammenzufügen. Vom gallischen Stil ist sehr wenig vorhanden: niemand könnte auch nur im entferntesten den nordischen Sozialwissenschaftlern eine Eleganz vorwerfen, die an die der brilliantesten Franzosen heranreicht! Im Gegenteil, die nordischen Autoren schreiben eine lesbare, journalistische Prosa, und in diesem Genre könnten sie ihre französischen Kollegen möglicherweise leicht ausstechen. Immerhin erwarten die Franzosen ja auch gar nicht, von der Allgemeinheit verstanden zu werden; die nordischen Sozialwissenschaftler aber doch, oder zumindest hegen sie diese Hoffnung. Auch sind die nordischen Sozialwissenschaftler nicht so sehr an intellektueller Kommentierung interessiert: was sie über solche Dinge lesen, wird im sprachlichen Diskurs gewöhnlich nicht erwähnt werden; es bleibt im Hintergrund, man behält es im Gedächtnis als etwas, an dem man sein eigenes Verfahren überprüft. Was man zu tun versucht ist: Daten und Theorien derart zusammenzufügen, daß sie sich zu einer achtbar geschmiedeten Kette von Worten verbinden. (Galtung 1985, 182.)

Der intellektuelle Stil in Nordeuropa scheint also eine Mischung aus teutonischem (große Pyramiden) und sachsonischem Stil (kleine Pyramiden) zu sein (Schröder 1988b, 117). Das bestätigen Beobachtungen im Bereich der finnischen Sozialwissenschaften (Schröder 1987a, 33), und auch die Erfahrungen von Takala (1992, 42) zielen in die gleiche Richtung.

Nach dieser allgemeinen Charakteristik des "nordischen" Stils nun zu konkreteren Ergebnissen. Lange Zeit gab es sehr wenige kontrastive Untersuchungen, die das Finnische mit anderen Schreibkulturen verglichen hätten. In den letzten zwanzig Jahren hat Finnland allerdings ein rapides Wachstum in den Wissenschaften, einschließlich der angewandten Linguistik, erfahren. Da Finnisch eine nicht-indoeuropäische Sprache mit nur fünf Millionen Sprechern ist, wird großer Wert auf einen guten Fremdsprachenunterricht

gelegt. Auch die Forschung in Finnland hat davon profitiert: man ist sich der Unterschiede zwischen der eigenen Sprache und den germanischen Sprachen bewusst. (Connor 1996, 47.)

Ein Hauptakzent der kontrastiven Untersuchungen in Finnland liegt auf dem Vergleich des wissenschaftlichen Schreibens von Finnen in der Fremdsprache Englisch mit dem englischsprachiger Wissenschaftler; dabei sind verschiedene wissenschaftliche Disziplinen vertreten. Diese Untersuchungen haben zum Ziel aufzuzeigen, worin die Unterschiede und Schwierigkeiten von Finnen bei der wissenschaftlichen Textproduktion auf Englisch liegen. Die umfassendsten Untersuchungen stammen von **Anna Mauranen** (1993⁸⁵), **Eija Ventola** (1992 u. 1994), sowie Ventola und Mauranen (1990, 1992 u. 1996).

Allgemein kann festgehalten werden⁸⁶, dass die Finnen - anders als die Angloamerikaner - eine Textstruktur benutzen, bei der die Hauptsache am Ende des Textes genannt wird: sie beginnen ihren Text weit entfernt von ihrem eigentlichen Thema, wohingegen die Angloamerikaner die Hauptpunkte bereits früh nennen und sie außerdem im weiteren Verlauf des Textes mehrmals wiederholen. Dasselbe gilt für die Argumentationsstrategien. (Mauranen 1994, 32.) Darüber hinaus benutzen die Finnen weniger Metatext⁸⁷, um ihren Text zu organisieren und zu kommentieren und den Leser zu orientieren, während die Muttersprachler zahlreiche Mittel einfügen, um den Leser auf das Kommende im Text vorzubereiten und zu erklären, wie die verschiedenen Textteile zusammengehören, wie sie zueinander stehen - ob es sich um eine Verallgemeinerung, eine Schlussfolgerung, einen Exkurs o.ä handelt. Ein Grund dafür könnte sein, dass das Vermeiden allzu offensichtlicher Dinge tief in der finnischen Schreibkultur verankert ist und in den Schulen, Lehrbüchern und wissenschaftlichen Anleitungen immer wieder betont wird. Metatext wird allgemein für ein Merkmal schlechten Schreibens gehalten. Die Entscheidung, was relevant und von Bedeutung ist, was die wichtigsten Behauptungen,

⁸⁵ Siehe hierzu auch Wilson (1999), der Mauranens Untersuchung aus der Sicht des "Praktikers" (Lektor für wissenschaftliches Schreiben auf Englisch in Finnland) kritisiert.

⁸⁶ Die folgende Zusammenfassung gründet sich auf einen Artikel von Mauranen (1994), der auf gemeinverständliche Art und Weise über die finnisch- vs. englischsprachigen Unterschiede berichtet.

⁸⁷ Text über den Text selbst. - S.a. Haapala & Pesonen (2000, 12-14), wo die Begriffe 'Metatext' vs. 'Metadiskurs' diskutiert werden.

Schlussfolgerungen und Konsequenzen sind, überlässt der Autor lieber dem Leser. Dies lässt den finnischen Text auf gewisse Weise implizit erscheinen. Der englischsprachige Autor dagegen scheint eher explizit auszudrücken, wie der Leser den Text zu lesen und zu verstehen hat. (Mauranen 1994, 36.) Eine andere mögliche Erklärung ist, dass der finnischsprachige Autor - da es sich nicht um seine Muttersprache handelt - die Funktion von Metatext nicht unbedingt vollständig kennt oder nur einen begrenzten Umfang an Metatexttypen oder -ausdrücken beherrscht.

Der Angloamerikaner scheint sich bewusster über den Text als Text zu sein und orientiert sich eher am Leser. Mauranen vergleicht diese Art des leitenden und wiederholenden Schreibens mit dem Stil des *Vermarktens*. Der Finne dagegen scheint eher die Rolle des einsamen Autors angenommen zu haben, der sich mehr auf den propositionalen Inhalt des Textes oder auf das Vermitteln der Welt außerhalb des Textes konzentriert. Seine Schreibweise nennt Mauranen *dichterisch*: dem Leser wird für die Interpretation des Textes viel Freiraum gelassen, andererseits kostet ihn das Lesen auch einiges an Mühe. (Mauranen 1994, 36.)

Diese Unterschiede zeigen, dass die Autoren jeweils von einer anderen Leserrolle ausgehen: die finnische, das Ende betonende Schreibweise erinnert an einen Krimi, bei der die Erzählung (oder Argumentation) sich allmählich in Richtung Lösung entwickelt, die nicht vor dem Ende preisgegeben wird. Der Leser hat die Aufgabe, den Gedankengang des Autors zu verfolgen, er kann die Lösung aufgrund der gegebenen Hinweise vorhersehen oder dorthin zusammen mit dem Autor gelangen. Da der angloamerikanische Leser die Hauptthese schon am Anfang des Textes und evtl. mehrmals genannt bekommt, hat er sie schon vor den gegebenen Erklärungen aufnehmen und für sich akzeptieren können. Diese Strategie ist für einen solchen Leser geeignet, der nicht den ganzen Text lesen kann oder möchte, dem es also darum geht, in Kürze einen Text effektiv zu lesen, im Gegensatz zu dem obigen, der viel Zeit investiert und geduldig ist. (Mauranen 1994, 31-34.)

Finnische wissenschaftliche Texte sind also - ebenso wie es für deutsche Texte festgestellt wurde (s.o. Clyne) - *reader-responsible*, d.h. der Leser trägt die Verantwortung für die

“richtige” Dekodierung der Information, für den Verstehensprozess⁸⁸, wohingegen es sich bei englischen Texten um Texte handelt, die *writer-responsible* sind, mit anderen Worten, der Autor ist bemüht leserfreundlich zu schreiben und den Verstehensprozess des Lesers zu erleichtern, indem er explizite Hinweise auf den Textablauf gibt - die Verantwortung für die “richtige” Dekodierung der Information liegt beim Autor. (Connor 1996, 51.)

Welche von beiden Schreibweisen nun höflicher ist, darüber kann man geteilter Meinung sein. Einerseits ist der dichterische und implizite Finne in der Hinsicht höflich, dass er seinen Leser als intelligent einschätzt, dem man nicht viel erklären muss; das Erzählen von Selbstverständlichkeiten wäre bevormundend und erniedrigend. Andererseits kann man die Implizität und die undeutlichen Verbindungen im Text als Überheblichkeit und Gleichgültigkeit auslegen. Ein Autor, der es nicht für nötig hält, dem Leser seinen Text zugänglich zu machen, kann auch als jemand gelten, der sich über den Leser stellt und seine Weisheit und Gelehrtheit demjenigen darlegt, der in der Lage ist, den Inhalt des Textes zu verstehen. Falls der Leser Schwierigkeiten damit hat, ist das sein Problem. Diese Einstellung ist laut Mauranen auch aus anderen europäischen, u.a. germanischen Traditionen bekannt. Viele europäische Wissenschaftler erhalten diese Traditionen aufrecht und halten die Schreibweise ihrer angloamerikanischen Kollegen für naiv und zu viel erklärend. Aber auch die angloamerikanische Schreibweise hat ihre zwei Seiten: der Leser bekommt zwar mehr Information und Anleitung, es wird von ihm nicht so viel Interpretation abverlangt, andererseits lässt der Autor ihm weniger Freiraum für eventuelle weitere Interpretationen des Textes, was seine Autorität betont. Eine Erklärung für diese unterschiedliche Leserrolle ist in der jeweiligen Kultur zu finden: in einer homogenen Gemeinschaft, wie es die finnische ist, wo z.B. eine bemerkenswerte Einheitlichkeit hinsichtlich der Ausbildung besteht, geht der Autor davon aus, dass die Teilnehmer an der Kommunikation viel gemeinsames Wissen haben, so dass es nicht nötig ist, den Interpretationsprozess des Lesers zu lenken und Dinge explizit auszudrücken. Dagegen ist es in heterogeneren Gemeinschaften unentbehrlich explizite Schreibweisen zu entwickeln, da man nicht davon ausgehen kann, dass der Leser ebenso automatisch die richtigen Schlussfolgerungen zieht wie aufgrund von gemeinsamem Kulturwissen. (Mauranen 1994, 36-37.)

⁸⁸ Dabei gewinnt das Zwischen-den-Zeilen-Lesen an Bedeutung (Schröder 1988b, 116).

Weitere Ergebnisse von Mauranen und Ventola waren z.B., dass Finnen allgemein zu wenig Konnektoren benutzen, die Themenentfaltung nicht gut beherrschen und Probleme bei dem Gebrauch von Pronomina und Artikeln als Verweismittel haben (Connor 1996, 50).

Aus diesen bisher genannten Untersuchungen zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache ergibt sich, dass vor allem zwei Dinge eine Rolle zu spielen scheinen: einmal die wissenschaftliche Gemeinschaft, in der bzw. für die geschrieben wird, zum anderen die eigene Kultur des Autors, die beide ihre Spuren im Text hinterlassen (Connor 1996, 50). Die Wissenschaftler kleiner Kulturen haben sich, wenn sie an der internationalen Kommunikation teilnehmen wollen, an die rhetorischen Konventionen der großen Kulturen anzupassen oder um größeren Spielraum innerhalb der wissenschaftlichen Rhetorik zu kämpfen. Beide Alternativen setzen voraus, dass man die eigenen sowie die anderen kulturellen Konventionen kennt. (Mauranen 1994, 38.)

In einer Untersuchung von **Avon Crismore, Raija Markkanen und Margaret S. Steffensen** (1993) wurden studentische Aufsätze von Finnen und Amerikanern hinsichtlich metatextueller Merkmale verglichen, u.zw. ging es um Mittel, die die Organisation des Textes betreffen oder die dem Schreiber die Möglichkeit bieten, persönliche Gefühle und Meinungen auszudrücken und mit dem Leser zu interagieren. Unterschieden wurde auch zwischen Studentinnen und Studenten. Als bahnbrechend kann die Untersuchung deshalb angesehen werden, da die Texte in der jeweiligen Muttersprache verfasst waren. Festgestellt wurde z.B., dass die Finnen eine höhere Dichte an Metatext pro Zeile benutzten, außerdem:

Finnish students considered hedging the propositional content and expressing their attitudes about it more important than the U.S. students. On the other hand, these data suggest that the U.S. students considered expressing certainty and attributing ideas to sources more important than the Finnish students. (Crismore et al. 1993, 63.)

Die Unterschiede sehen sie soziokulturell begründet: Finnen sind vorsichtiger in ihrer Ausdrucksweise, u.zw. aufgrund ihrer langen Geschichte unter der Vorherrschaft zweier mächtiger Nachbarn, Schweden und Russland, d.h. Finnen haben gelernt sich so auszudrücken, um sich zu schützen. Für die amerikanischen Studierenden dagegen ist das

Ausdrücken von Gewissheit (*certainty*) ein Zeichen von Stärke, man verbindet es mit Bestimmtheit und Selbstvertrauen, wohingegen eine vage Ausdrucksweise (*hedging*) Schwäche bedeutet. Eine andere Erklärung ist, dass eine vorsichtige Ausdrucksweise als Zeichen von Höflichkeit und Rücksichtnahme auf andere zu deuten ist, als ein Mittel dem Leser die Möglichkeit zu geben, anderer Meinung zu sein.

Ann-Charlotte Lindeberg (1988) fand in einer kontrastiven Untersuchung Finnisch - Englisch hinsichtlich textlinguistischer Merkmale wie Themenentwicklung und Funktion von Verben heraus, dass es Unterschiede zwischen dem Finnischen und dem Englischen gibt. Dies führt sie darauf zurück, dass das finnische Schreiben eher dem deutschen Schreibstil ähnelt, weil die wissenschaftlichen Lerntraditionen in Finnland weitgehend von den deutschen wissenschaftlichen Traditionen beeinflusst wurden (vgl. Kap. 2.1.2.). Auch andere Untersuchungen lassen erkennen, dass Wissenschaftler in Finnland

tend to “let the facts speak for themselves”, and seem reluctant to hammer home their points in too obvious a manner, perhaps out of fear to seem to underestimate or to intrude upon their readers (Lindeberg 1988, 33).

Hilkka Yli-Jokipii (1994) verglich die linguistischen Eigenschaften und Konventionen von Bitten (*requests*) in finnischen, amerikanischen und britischen Geschäftsbriefen in der jeweiligen Muttersprache miteinander. Die größten Unterschiede sind hinsichtlich der direkten Anrede zu verzeichnen: der finnische Verfasser eines Geschäftsbriefs unterlässt es eher als der englischsprachige, explizit zum Ausdruck zu bringen, wer die Bitte ausführen soll, was sie als “generous aspiration to help *other* maintain face” deutet (Yli-Jokipii 1994, 251). Darüber hinaus widerstrebt es dem Finnen, “to choose a reader-orientated participant”, er benutzt keine auffordernden sprachlichen Mittel, wie z.B. den Imperativ, was den Leser automatisch festlegen und leicht als eine Drohung wirken könnte. Damit sieht sie frühere Ergebnisse, z.B. von Hakulinen (1987, 142 u. 1989, 198-199) bestätigt, dass das Vermeiden des Ausdrückens des menschlichen Agens tief in der Struktur der finnischen Sprache wurzelt. Hierzu zählt sie auch das Vermeiden der ersten Person Singular, das Kennzeichnen von sich *selbst*; stattdessen wird eher die Wir-Form benutzt. Yli-Jokipii (1994, 252) plädiert für eine Sichtweise, dass die teilweise als pejorativ gedeutete Bezeichnung des “schweigsamen”, “schüchternen” oder “zurück-

haltenden” Finnen durch das Etikett des “respektvollen”, “nicht-aufdringlichen” Finnen ersetzt werden sollte (Eigenschaften, mit denen übrigens auch die japanische Kultur charakterisiert wird).

Ein Überblick über weitere kontrastive Untersuchungen die finnische Sprache betreffend, u.a. eine kurze Vorstellung der IEA- und NORDWRITE⁸⁹-Projekte, findet sich in Isaksson-Wikberg (1999, 13-17).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass zahlreiche Untersuchungen mit unterschiedlichen Forschungsansätzen zu dem Ergebnis kommen, dass für finnische Texte eine induktive Organisation charakteristisch ist, wobei die Hauptsache am Ende des Textes genannt wird.⁹⁰ Darüber hinaus schlagen finnische Texte Dinge eher vor, als dass sie sie genau erklären. Der Leser hat viele Schlussfolgerungen selbst zu ziehen. Finnische Autoren überlassen weitgehend dem Leser die Verantwortung - ein nicht unbedingt zu kritisierendes Phänomen; man kann es auch auslegen als: sie zeigen dem Leser gegenüber Respekt. (Connor 1996, 52.)

Mit direkten Vergleichen von Ergebnissen unterschiedlicher Untersuchungen sollte man sicherlich vorsichtig sein, aber es ist interessant, dass es verschiedene Aussagen zur Verwendung von Metatext gibt. Mauranen stellt fest, dass Finnen weniger Metatext als Englischsprachige benutzen, Crismore et al. behaupten das Gegenteil. Die Tatsache, dass Mauranens Untersuchung auf von Finnen auf Englisch geschriebenen Texten basiert und Crismore et al. Texte in der jeweiligen Muttersprache analysiert haben, lässt auf die Vermutung schließen, dass es eine Rolle spielt, ob der Text in der Muttersprache oder in einer Fremdsprache verfasst wird: die mehr oder weniger vorhandenen Sprachkenntnisse lassen eine umfassendere Verwendung von Metatext zu oder auch nicht. Daraus ergeben sich wiederum ganz neue Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht, besonders im

⁸⁹ Ein Ergebnis dieses NORDWRITE-Projekts ist, dass die nordische (damit sind außer Finnland auch Schweden, Norwegen und Dänemark gemeint) rhetorische Kultur “prefers an end-weighting inductive principle, which typically gives a presentation of several views, not just the writer’s, to reach a qualified conclusion”. Das Prinzip der Induktion im nordischen Schreiben bestätigt sich auch auf der Absatzebene. (Isaksson-Wikberg 1999, 15.)

⁹⁰ Vgl. auch Kap. 3.4.1., wo Liefländer-Koistinen und Tirkkonen-Condit dasselbe Phänomen bei Leitartikeln in Zeitungen beobachtet haben.

fachsprachlichen Bereich; mehr dazu in Kapitel 2.4.5. Eine weitere Vermutung wäre, dass sich hier bereits eine Orientierung am angloamerikanischen Stil in der Schreibausbildung bemerkbar macht: finnische Studierende (vgl. Crismore et al. 1993) werden mit dem angloamerikanischen Modell vertraut gemacht, während die von Ventola und Mauranen untersuchten Texte noch Metatext zu vermeiden suchen (vgl. Kap. 2.4.4.).

Desweiteren scheint eine Tendenz zu bestehen, die finnische Schreibweise in die Nähe der deutschen zu rücken, sowohl in allgemeiner Hinsicht (s. Lindeberg 1988) als auch bezüglich der Betonung des Inhalts im Gegensatz zur Form (vgl. Clyne in Kapitel 2.4.2.): dafür sprechen einerseits Mauranens Beschreibung des “dichterischen” Schreibstils des finnischen Autors, der sich auf den propositionalen Inhalt des Textes oder auf das Vermitteln der Welt außerhalb des Textes konzentriert, andererseits Lindebergs Feststellung, dass finnische Wissenschaftler die Fakten gern für sich sprechen lassen und es ihnen widerstrebt, sich zu offensichtlich auszudrücken (s.o.), allerdings wohl aus einem anderen Grund als die Deutschen: sie möchten den Leser nicht unterschätzen oder sich ihm aufdrängen (vgl. Mauranen 1994 u. Lindeberg 1988), während die Deutschen die ungleichen Sozialbeziehungen zwischen sich und dem Leser noch hervorheben wollen (vgl. Clyne in Kapitel 2.4.2.).

2.4.4. Sonstige Untersuchungen von Interesse

Mit der Dissertation von **Maria Isaksson-Wikberg** (1999) liegt eine Untersuchung vor, die sich mit amerikanischen und finnlandschwedischen argumentativen Strategien in Schüleraufsätzen, geschrieben in der jeweiligen Muttersprache Englisch bzw. Schwedisch, befasst. Zu diesem Zweck hat sie eine Methode⁹¹ entwickelt, mit der sie untersucht hat, wie die Schüler ihre These aufbauen, ihre Argumente entwickeln und ihre Schlussfolgerungen ziehen. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Finnlandschweden eine “verhandelnde” (*negotiated*) Argumentation bevorzugen, d.h. verschiedene miteinander konkurrierende Sichtweisen werden gegeneinander abgewogen, es wird eher ein Kompromiss eingegangen, ohne sich für ein absolutes Richtig oder Falsch zu entscheiden,

⁹¹ Ihrer Meinung nach der wichtigste kulturübergreifende (*cross-cultural*) Beitrag ihrer Untersuchung; die Methode wird in diesem Zusammenhang nicht näher erläutert.

während sich die amerikanischen Schüler eher festlegen (*committed argumentation*), d.h. sie beziehen eine klare Position entweder für oder gegen ihre These und behalten diese auch bis zum Ende des Textes bei.

Im Folgenden werden weitere Erkenntnisse ihrer Untersuchung zusammengefasst (Isaksson-Wikberg 1999, 235-237):

- Ihre Analyse bestätigt frühere Ergebnisse, die besagen, dass Finnen ihre These später im Text nennen als das bei amerikanischen Autoren der Fall ist.
- Die amerikanische Strategie eine These zu verteidigen basiert auf Argumenten, die Stärke ausdrücken; die finnlandschwedische zielt darauf ab, Lücken und Schwächen der Gegenseite aufzudecken. Amerikanische Argumentation scheint somit auf eine *proaktive* und unterstützende Stellungnahme zu bauen, während finnlandschwedische Argumentation auf einer *reaktiven* und passiven Position basiert, passiv in der Weise, "that it leaves the strongest choice, the thesis, unsupported until the writer resorts to it through the elimination of other alternatives" (Isaksson-Wikberg 1999, 245).
- Wiederholung als argumentative Strategie war in amerikanischen Aufsätzen fast doppelt so üblich wie in den finnlandschwedischen; allerdings benutzten die Finnlandschweden mehr Argumente, um ihre These zu belegen als die Amerikaner.
- Amerikanische Schüler verstreuen ihre Argumente gleichmäßiger über alle drei Textsegmente (Einleitung, Diskussion und Schlussfolgerung), während die Finnlandschweden diese hauptsächlich auf die Diskussion konzentrieren.

Auch wenn sie sich allzu starker Verallgemeinerungen in Bezug auf Schreibpraktiken in verschiedenen Kulturen enthalten möchte (weil oft zu stark vereinfachend), gibt ihrer Meinung nach hinsichtlich der Frage nach dem unsichtbaren finnlandschwedischen Leser der (homogene im Gegensatz zum vielfältigen) kulturelle Hintergrund (vgl. Kap. 2.4.3.) eine Erklärung für "the absence of textual readership" (Isaksson-Wikberg 1999, 244): die finnlandschwedischen Schüler werden normalerweise mit einer Schreibsituation beauftragt, die ein breites Publikum umfasst (Isaksson-Wikberg 1999, 54). In der Hinsicht, dass Argumentation eher ein öffentlicher als ein privater Akt zu sein scheint, der auf unsichtbare öffentliche Autoritäten gerichtet ist, könnte man argumentieren, dass die finnlandschwedische Leserschaft ein kulturelles Konstrukt ist, das von pädagogischen Ideologien und kulturellen Institutionen geformt ist. Um ein Minimum an Dialog zu

gewährleisten, wenn nicht sogar eine Verständigung mit einer kollektiven und anonymen Leserschaft, ist die sicherste Strategie seitens des Autors, mehrere Positionen einzunehmen und zu verhandeln, als sich auf eine festzulegen und daran festzuhalten. Eine solche kulturelle Erklärung gibt es auch für die amerikanische Argumentation, für das Fehlen des Einnehmens mehrerer Positionen: die Tatsache, dass die Leser eine Masse von kultureller Vielfalt repräsentieren, scheint eine große Unsicherheit in Bezug auf die Identität und die Funktion des amerikanischen Lesers verursacht zu haben. Diese Unsicherheit kann die Notwendigkeit hervorgerufen haben, die Leserrolle im Schreibkontext klar zu definieren: “cultural diversity prompting clearly defined reader roles may have created a need for explicit strategies, be it agreement or disagreement, and a certain commitment between the writer and the reader” (Isaksson-Wikberg 1999, 244). Auf diese “Verpflichtung” zwischen Autor und Leser ist von einigen Forschern hingewiesen worden als einen Vertrag, der besagt, dass der englische Autor dem Leser mehr Hilfestellung leistet als Autoren anderer Sprachen (vgl. Kap. 2.4.2. u. 2.4.3.). Diese Sichtweise lässt vermuten, dass Leserschaft kulturell bestimmt ist, mit unabwendbaren Folgen für die Argumentationsstrategien.

Zu berücksichtigen sind sicher auch die Unterschiede hinsichtlich der Schreibtraditionen der nationalen Kontexte. Bei einem früheren Vergleich fand Isaksson-Wikberg heraus, dass die amerikanische Tradition mit ihrer Verbindung zu verschiedenen Schulen des Schreibens und Aufsatzmodellen eine theoretische und formalisierte Dimension hat, die es in der finnlandschwedischen Tradition nicht gibt. Sie nannte die amerikanische Tradition *classical*, womit sie ‘mehr auf Regeln basierend’ und ‘explizit’ meint, die finnische *romantic*, worunter eine ‘schwer definierbare/fassbare’ und implizite Tradition zu verstehen ist, die keiner formalisierten Disziplin bedarf, und auch keiner praktischen Ratschläge für die Studierenden oder die Öffentlichkeit. Darüber hinaus trugen das knappe und völlig disparate Material zum Schreiben in der Schule sowie ein Minimum an Untersuchungen zum Schreiben weiterhin zu dem Bild der romantischen Tradition bei. (Isaksson-Wikberg, 1999, 25-26.)

In einer Zusammenfassung der bisherigen kontrastiven Untersuchungen zum argumentativen studentischen⁹² und akademischen Schreiben nennt Isaksson-Wikberg (1999, 18-

⁹² Dazu gehört hier auch das Schreiben in der Schule; studentisches Schreiben ist also als Produkt von Anfängern zu verstehen, im Gegensatz zum akademischen Schreiben als Produkt von Experten.

24) u.a. folgende Ergebnisse, die das finnische bzw. finnlandschwedische Register charakterisieren:

- Der finnische/finnlandschwedische argumentative Stil ist typischerweise implizit, im Gegensatz zu dem expliziteren angloamerikanischen argumentativen Stil.
- Verglichen mit angloamerikanischer Argumentation wurde die finnlandschwedische und finnische Argumentation als “plain and diluted of argumentative issues”, “monotonous” und “communication-reticent” beschrieben, mit einer ausgeglichenen (anstatt Stellung beziehenden) Argumentation. Das letzte Merkmal wird durch das Argumentationsmodell, das in Finnland in den Schreibanweisungen für die Muttersprache benutzt wird, gefördert und ist deshalb kulturellen Ursprungs. Die Frage ist allerdings, inwieweit dasselbe Modell heute noch benutzt wird.
- In einer früheren Untersuchung fand Isaksson-Wikberg heraus, dass finnlandschwedische Schüler davon abgehalten wurden, über ihre persönlichen Meinungen zu schreiben und dass ihre argumentative Strategie darin bestand, eine ausgeglichene Position zu beziehen, d.h. eine Position, die Widersprüche aufweist, im Gegensatz zur amerikanischen Strategie, die nur die Meinung des Autors wiedergibt und andere widersprüchliche Ansichten ignoriert. (Allerdings ist es gerade diese ausgeglichene Argumentation, die für ihre Implizität und dafür, dass sie nicht überzeugend genug ist, kritisiert wurde.)
- Darüber hinaus kam sie zu dem Ergebnis, dass finnlandschwedische Schüler eher zaghaft und ausweichend schrieben⁹³, während die amerikanischen Schüler sich spezifisch und explizit ausdrückten (vgl. die Ergebnisse von Crismore et al. in Kap. 2.4.3.).

Isaksson-Wikberg (1999, 23) zieht drei Konsequenzen aus den Ergebnissen der obengenannten Untersuchungen:

1. Die Ähnlichkeiten finnlandschwedischer und angloamerikanischer Argumentation scheint für textsorten-spezifische kognitive Prozesse unabhängig von der Kultur zu sprechen.
2. Die Unterschiede zwischen amerikanischer und britischer Argumentation einerseits sowie die Ähnlichkeiten zwischen finnischer und finnlandschwedischer Implizität

⁹³ Während Zaghaftigkeit als Schwäche in der Argumentation angesehen werden kann, kann sie auch als Vorteil gewertet werden, da sie den Text für vielfältige Interpretationen offen hält und eine Möglichkeit zur Erkundung gibt.

andererseits scheinen die Vorstellung von Argumentation als kulturabhängig und nicht sprachenabhängig zu bekräftigen.

3. Der Wunsch nach Festlegung in amerikanischen Aufsätzen steht nicht nur Aufgeschlossenheit, Erkundung und alternativen Möglichkeiten zum Ziel zu kommen im Wege, sondern scheint vorzuschlagen, dass das bisher geltende Ideal von Einheit, Kohärenz und Betonung und die inzwischen allzu bekannte Vorstellung der amerikanischen (englischen) linearen Paragraphenentwicklung (s. Kaplan) im Begriff sind, Platz zu machen für komplexere und weniger lineare Behandlungen von Fragen und Problemen.

Eine wichtige Erkenntnis der Untersuchung von Isaksson-Wikberg ist, dass Rhetorik in den USA und in Finnland im Begriff ist sich zu ändern. Es scheint, als ob beide Kulturen ab Mitte der 80er Jahre einige Wandlungen erfahren haben, bei denen die eigene Kultur charakteristische Merkmale der jeweils anderen übernommen hat. (Isaksson-Wikberg 1999, 211.) Solch eine Änderung scheint von zwei Kräften gelenkt zu werden, die jeweils in die entgegengesetzte Richtung ziehen: einerseits die zunehmende Globalisierung und interkulturelle Kontakte: in Finnland und Skandinavien kennt man heute die amerikanischen Schreibtheorien und -praktiken besser als noch vor zehn Jahren. Die andere Kraft kann man als Konsequenz der ersten ansehen, nämlich dass die (amerikanische) interkulturelle Kommunikation die Erhaltung und Förderung von Merkmalen der eigenen nationalen Kultur veranlasst hat. (Isaksson-Wikberg 1999, 24.) Ob amerikanische Schüler mit einer weniger linearen Art und Weise zu argumentieren zurechtzukommen versuchen, und ob die finnlandschwedischen Schüler an dem Wendepunkt zwischen mehr stellungnehmender und abwägenderer Argumentation stehen, ist nur eine der Fragen, die die Ergebnisse dieser Analyse aufwerfen. Auch sei dahingestellt, ob solche populären Vorstellungen wie "initial-thesis placement as *typically American* and final-thesis placement as *typically Finland-Swedish*" differenzierteren und kontextabhängigeren Beschreibungen weichen sollten. (Isaksson-Wikberg 1999, 211-212.)

2.4.5. Beachtenswertes bei kontrastiven Untersuchungen

Im Zusammenhang mit dem bisherigen Überblick über die neueren Untersuchungen (viele von ihnen haben Kaplans Gedanken aufgegriffen) sind zwei Feststellungen zu machen: zum einen gibt es eine Vielzahl von untersuchten Muttersprachen⁹⁴, zum anderen haben Vergleiche zwischen verschiedenen Mutter- und Fremdsprachen zugenommen. Eine der größten Veränderungen innerhalb der kontrastiven Textologie betrifft die Vielfalt der untersuchten Textarten (narrative, argumentative und expositorische) sowie der Textsorten (u.a. wissenschaftlicher Zeitschriftenartikel, Handelskorrespondenz). (Connor 1996, 99.)

Die Berücksichtigung der Textebene ist laut Adamzik gerade im Fremdsprachenbereich von großem Interesse, besonders bei fortgeschrittenen Lernern, die die Zielsprache für normale Kommunikationszwecke benutzen: sie müssen sich in die Kultur der Zielsprache einleben und kommunikativ adäquate Texte produzieren. Dass es auf der lexikalischen, grammatischen und phonetisch-phonologischen Ebene Unterschiede zwischen Sprachen gibt, ist allgemein akzeptiert; sprachliche Fehler auf dieser Ebene dürfen keinesfalls unterschätzt werden. Weit weniger offensichtlich dagegen ist, dass die Vorstellungen darüber, wie Texte aussehen sollen sowie die Praktiken im Umgang mit Texten zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen variieren können. Entsprechend gering ist das Problembewusstsein: auf Seiten der Textproduzenten besteht die Gefahr, auf dieser Ebene "Fehler" zu machen, auf Seiten der Textrezipienten, "vom Gewohnten abweichendes Verhalten nicht als sprach- bzw. kulturbedingt zu erkennen". (Adamzik 1999, 141.)

Auch Schröder plädiert für weitere Untersuchungen gerade aus der Sicht der Praxis des fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts, damit solchen Zitaten, wie am Anfang des Kapitels 2.4.2., Vorbeuge geleistet wird, die zeigen, dass das Bild über die jeweils Anderen geprägt ist von kulturbedingten Missverständnissen, die zu einem Misslingen bis hin zum Abbruch der Kommunikation mit nachhaltigen Folgen führen können (vgl. auch Kap. 2.4.). (Schröder 1988b, 120-121.)

⁹⁴ Dabei handelt es sich um Englisch, Deutsch, Finnisch und Schwedisch, die hier vorgestellt wurden; darüber hinaus gibt es Untersuchungen zu Französisch, Russisch, Japanisch, Chinesisch, Koreanisch, Thailändisch und sicher noch anderen Sprachen.

Adamzik stellt in ihrem Artikel *Grundfragen einer kontrastiven Textologie* (i.Dr.) den jetzigen Forschungsstand auf diesem Gebiet dar und nennt einige Anforderungen, die an weitere kontrastive Untersuchungen zu stellen sind. Im Folgenden werden die wichtigsten Punkte zusammengefasst.

Der bisherige Forschungsstand basiert auf Reinhard R.K. Hartmanns *Contrastive textology* (1980), wo er versucht, für sprachvergleichende Untersuchungen auf der Textebene einen Überblick über linguistische Ansätze zu geben und gleichzeitig eine neue linguistische Subdisziplin zu konzipieren; sein Vorhaben kann als Vorläufer einer kontrastiven Textologie angesehen werden und hat sicher mit dem Bewusstsein dafür geschärft, dass man sich bei der Gegenüberstellung von Sprachen nicht auf sein - wenn auch muttersprachliches - Sprachgefühl verlassen kann. (Adamzik i.Dr., 13-14 u. 16.) Allerdings konnte er die Vielzahl von Ansätzen aus der Übersetzungswissenschaft, Textlinguistik, Stilistik, Rhetorik usw. nicht unter einem gemeinsamen Dach vereinen. Dies liegt zum einen daran, dass sprachkontrastive Studien - wie in den vorangegangenen Kapiteln gesehen - meist paarweise Einzelsprachen miteinander vergleichen, außerdem oft sprachdidaktische Zielsetzungen haben, so dass sie einzelphilologisch verankert sind und die Ergebnisse nicht auf andere Einzelphilologien übertragbar sind - mit anderen Worten: "Wer Finnen beibringen möchte, wissenschaftliche Aufsätze auf Deutsch zu verfassen, muss nicht wissen, welche Schwierigkeiten Thailänder beim Schreiben englischer Essays haben." (Adamzik i.Dr., 16.) Ein weiterer Grund ist der, dass empirische Einzelstudien nicht nur in Bezug auf die Sprachwahl, sondern auch hinsichtlich der Varietäten, Kommunikationsbereiche und Textsorten beschränkt sind. Es gibt eine Unmenge an potentiell vergleichbaren Korpora, gleichzeitig können aber die spezifischen Bedingungen, die bei Alltagstexten (z.B. Briefen, Kochrezepten, Familienanzeigen) oder Fachtexten (aus Bereichen wie Medizin, Rechtsprechung und Soziologie) berücksichtigt werden müssen, mit denen anderer Bereiche oft kaum verglichen werden. (Adamzik i.Dr., 16.)

Für Einzelforschungen ergibt sich daher folgendes Problem:

Wenn die Voraussetzungen und Erkenntnisinteressen nicht klar erkennbar sind, setzt sich eine solche Arbeit zwei eigentlich widersprüchlichen Vorwürfen zugleich aus. Wo immer man verdächtigt werden kann, mit kulturspezifischen Denkformen im Sinne Galtungs oder Kaplans zu liebäugeln, läuft man Gefahr, mit den drei regelmäßig gegen diese These erhobenen Einwänden konfrontiert

zu werden: mangelnde empirische Validität, Ethnozentrik und Reproduktion kultureller Stereotypen. Enthält man sich der Wertung und fundiert seine Hypothesen durch empirische Detailarbeit, wird die Aussagekraft und Bedeutung der Befunde in Frage gestellt. (Adamzik i.Dr., 25-26.)

Daraus folgt für die weitere Forschung, dass man Kulturunterschieden und ähnlichen Diskussionen mit einer größeren Offenheit begegnet:

Selbst wenn es sich bei hypostasierten kulturellen Denkmustern um nichts anderes als Vorurteile handeln sollte, die keiner empirischen Überprüfung standhalten, so kann man dies doch nur durch empirische Untersuchungen belegen. Abgesehen davon - und dies ist noch entscheidender - sind Stereotype in der interkulturellen Kommunikation wirksam, ob sie nun einen rationalen Kern haben oder gänzlich irrational sind. Insofern muss man Stereotype zumindest als Gegenstand rationaler Analyse ernst nehmen. Es wäre zweifellos ein zu hoch gestecktes Ziel, durch den Vergleich von Vorurteilen und Realität generell ein angemesseneres Verhalten (bei interkulturellen Begegnungen) herbeiführen zu wollen. Sicher ist jedoch, dass ohne das Wagnis ihrer Anerkennung und den Versuch ihrer Überprüfung und Rationalisierung jede Chance vergeben wird, die Verständigung zwischen den Kulturen zu fördern. (Adamzik i.Dr., 26-27.)

Laut Adamzik ist ein Untersuchungsansatz zu entwickeln, der einerseits empirisch abgesichert ist, andererseits aber auch relevante und weitreichende Aussagen ermöglicht. Mit Hilfe von operationalen Kriterien müssen "in diffusen Konzepten wie *Kultur*, *Mentalität* usw." Bereiche abgesteckt werden, um einen konkreten Vergleich zu ermöglichen; mit anderen Worten: "zwischen kulturspezifischen Denkstilen und makro- oder gar mikrostrukturellen Textmerkmalen klafft eine Lücke, die durch intermediäre Beschreibungsebenen überbrückt werden muss" (Adamzik i.Dr., 27).⁹⁵ Für die wissenschaftliche Kommunikation⁹⁶ z.B. bedeutet das nun, dass man sich Fragen stellen sollte wie z.B.: Wie sind vergleichbare Kommunikationsbereiche (Politik, Medien,

⁹⁵ Auch Reuter et al. stellen bereits 1991 (109-110) fest, dass es im schriftlichen Fachtext im Kommunikationsprozess u.a. eine gesellschaftliche Vermittlungsdimension gibt: "Texte werden in verschiedenen Gesellschaften und sozialen Gruppen unterschiedlich rezipiert, da die Wertsysteme sowie die Kenntnis- und Wissenssysteme zwischen Gesellschaften aber auch innerhalb einer Gesellschaft sozial- und schichtenbedingt voneinander differieren. So gibt es trotz der gleichen (deutschen) Sprache Unterschiede in Form und Inhalt der Kommunikation in deutschsprachigen Ländern."

⁹⁶ Adamzik (1999, 141) vermisst im Forschungsfeld interkulturelle Kommunikation die Berücksichtigung der wissenschaftlichen Kommunikation. Sie stellt fest, dass bisher nur im Bereich der Wirtschaftskommunikation - neben formaler Sprachbeherrschung - die besondere Bedeutung der Anpassung an fremde Sitten und Gebräuche (dazu gehören die Normen für die Texterstellung und der Gebrauch von Texten) verstärkt bearbeitet worden sind.

Wissenschaft u.a.) organisiert? Welche Bedeutung kommt ihnen gesellschaftlich zu? Welche Textsorten werden in ihnen verwendet? Mit anderen Worten: Wer kommuniziert mit welchen Mitteln in ihnen? (Adamzik 1999, 142.)

Adamzik formuliert die Hypothese, dass Einzelkulturen nicht (nur) dadurch geprägt sind, wie bestimmte kommunikative Muster durchgeführt werden, sondern dadurch, wie der komplexe Interaktionsrahmen organisiert ist. Daraus folgt für die kontrastive Textologie, dass es wichtig wäre, auch die Beschreibung von Textsortennetzen und Diskurs(system)en in die Untersuchung mit einzubeziehen, da sich bereits auf diesen Ebenen Kulturverschiedenheiten andeuten dürften.⁹⁷ “Gelingt es, unterschiedliche Strukturen dieser Systeme aufzudecken und diese zu makro- und mikrostrukturellen Eigenschaften von Texten in Beziehung zu setzen, so wäre ein Schritt getan, die Kluft zwischen Textsorte und kulturellen Denk- und Lebensformen zu überbrücken.” (Adamzik i.Dr., 38.)⁹⁸

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, geht es in dieser Arbeit darum, die Grundlage für einen Vergleich zwischen finnischem und deutschem wissenschaftlichen Schreiben zu schaffen. Aus den oben genannten Anforderungen an eine kontrastive Textologie, die zum Ziel hat, “kulturspezifische ‘intellektuelle Stile’ auszumachen, die Konventionen und Traditionen der wissenschaftlichen Arbeit im weitesten Sinne aufdecken” (Adamzik & Pieth 1999, 73), ergibt sich für vorliegende Untersuchung Folgendes:

1. Es gibt inzwischen eine Reihe von Untersuchungen zur schriftlichen Kommunikation (u.a. im Bereich der Wirtschaft, Medizin usw.), die das Finnische und das Deutsche miteinander verglichen haben, um Unterschiede (und Gemeinsamkeiten) zwischen den beiden Kulturen aufzuzeigen. Diese werden in Kapitel 3 vorgestellt und die wichtigsten

⁹⁷ Ebenso fordert Ventola (1995, 383): “Wir müssen nicht nur lernen, die Unterschiede zweier Sprachen bei der sprachlichen Realisierung von Mitteilungen zu verstehen, sondern auch die interkulturellen Unterschiede und kulturell bedingten Vorlieben, die mit dem Schreiben wissenschaftlicher Texte zusammenhängen.”

⁹⁸ Adamzik räumt zwar ein, dass der Einbezug von Textsortennetzen und Diskurssystemen in die kontrastiv textologische Untersuchung nicht einfach ist, da dies “eine umfassende Kenntnis verschiedener gesellschaftlicher Systeme und damit interdisziplinäre Zusammenarbeit” voraussetzt. Andererseits ist sie aber der Meinung, dass es nicht genügt, wenn man in seiner Analyse auf linguistischer Ebene Kategorien bildet, um Unterschiede auf kultureller Ebene aufzuzeigen. (Adamzik i.Dr., 40.)

Ergebnisse zusammengetragen, denn möglicherweise zeichnen sich bereits allgemeine Tendenzen ab, die Aufschluss darüber geben könnten, wo es Ansatzpunkte für eine weiterführende Untersuchung von Interesse gäbe.

2. Der Forderung nach Berücksichtigung der Diskurssysteme und Textsortennetze wird insofern entsprochen, dass ich versuche, das wissenschaftliche Schreiben in seinen Kontext einzubetten, nämlich einen groben Überblick über die Unterschiede hinsichtlich des Universitätsstudiums allgemein sowie speziell des Germanistikstudiums in Finnland und Deutschland zu geben, außerdem werden die studentischen Textsorten der beiden Länder vorgestellt (Kap. 4.1.).

3. Um die oben erwähnte Bedeutung von Stereotypen, die - seien sie "richtig" oder "falsch" - auf jeden Fall Einfluss auf unser Verhalten gegenüber Menschen aus anderen Kulturen haben, mit zu berücksichtigen, wurden Lehrende mit langjähriger Arbeitspraxis in der finnischen Germanistik interviewt, um ihre bisherigen (evtl. subjektiven) Erfahrungen hinsichtlich der Probleme bei der wissenschaftlichen Textproduktion auf Deutsch festzuhalten (Kap. 4.6.). Außerdem soll die in Kapitel 4.3. vorgestellte Fragebogenaktion unter finnischen GermanistikprofessorInnen und -studentInnen mit ihren Ergebnissen dazu beitragen, die allgemeinen Meinungen und Schwierigkeiten das wissenschaftliche Schreiben betreffend offenzulegen.

4. Erste konkrete Ergebnisse zum finnischen studentischen wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch werden in Kapitel 4.7. festgehalten.

Die weiteren Kapitel im 4. Teil dieser Arbeit behandeln einmal den Stellenwert des wissenschaftlichen Schreibens in der finnischen Germanistik (Kap. 4.2.), weiterhin werden die benutzten Anleitungen vorgestellt (Kap. 4.4.) und schließlich wurden deutsche Germanistikstudierende um ein Gutachten zu Hauptseminararbeiten, geschrieben von finnischen GermanistikstudentInnen, gebeten (Kap. 4.5.).

3. Bisherige Untersuchungen zu finnisch-deutschen (Kultur-)Unterschieden in der schriftlichen Textproduktion

Kulturelle Unterschiede¹ sind in letzter Zeit in vielen Bereichen - nicht nur in der finnischen Germanistik - ein beliebtes Thema von kontrastiven Untersuchungen geworden. Das Wissen über und das Beherrschen von Kulturunterschieden sind Voraussetzung für ein erfolgreiches Miteinander im immer internationaler werdenden Kontext. "Je klarer unser eigenes Selbstverständnis, das Wissen über die Wertsysteme und den Kommunikationsstil des "Anderen", sowie die Bestimmung des Verhältnisses zwischen uns selbst und dem "Anderen", die Erfassung der Kommunikationssituation und die Bestimmung des Kommunikationsziels sind, desto wahrscheinlicher gelingt Verständigung auch über kulturelle Grenzen hinweg." (Reuter et al. 1991², 101.)

Schwerpunkt der bisherigen Untersuchungen war allerdings die mündliche Alltagskommunikation; schriftliche und besonders Fachkommunikation wurden dagegen nur selten Gegenstand von kulturkontrastiven Untersuchungen (Schröder 1992, 102). Eine Ausnahme scheint hier die Wirtschaftskommunikation zu bilden (s. Kap. 3.2.).

Will man nun die deutsche und die finnische Kultur allgemein und speziell die "Schreibkultur" miteinander vergleichen, sind folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen: die finnische Kultur ist um einiges homogener als die des deutschsprachigen Raums. Nicht nur, dass es sich das Deutsche betreffend um drei³ verschiedene Länder mit zum Teil stark voneinander abweichenden politischen Systemen, sozialen Strukturen, geschichtlichen Einflüssen, Traditionen, Nationalverständnissen usw. handelt, sondern auch, dass es innerhalb einer einzelnen Kultur (z.B. der Deutschlands) sicherlich weit mehr Unterschiede gibt als das innerhalb Finnlands der Fall sein mag. Die finnische Kultur kann wohl mit Recht als eine der homogensten Kulturen der Welt bezeichnet werden, da

¹ Zum Begriff *Kultur* siehe Reuter et al. 1991, Tiittula 1993 sowie Schmidt 1994.

² Bei dieser Veröffentlichung handelt es sich um eine überarbeitete Fassung von Reuter et al. 1989. Sie enthält außerdem Teile des ersten Zwischenberichts über deutsch-finnische Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation (*Suomalais-saksalaiset kulttuurierot talouselämän viestinnässä* 1989).

³ Ohne Liechtenstein.

die Sprachgemeinschaft klein, relativ isoliert und hinsichtlich vieler wichtiger sozialer Aspekte wie Ausbildung usw. einheitlich ist. Obwohl Finnland seit Jahrhunderten von indoeuropäischen Sprachen umgeben und somit in gewisser Weise auch beeinflusst wird (Schwedisch ist die zweite offizielle Landessprache und muss bisher noch von allen Schülern gelernt werden⁴), unterscheidet sich die finnische Sprache durch zahlreiche Merkmale⁵ deutlich von den indoeuropäischen Sprachen, was sich auch darauf auswirken kann, wie die Finnen z.B. auf Deutsch schreiben. (Mauranen 1993, 2-3.)

Allgemein kann wohl behauptet werden, dass die kulturellen Unterschiede zwischen Finnland und Deutschland nicht so groß sind. Im Gegenteil - aus der Perspektive einer dritten Kultur mögen sie sogar beinahe identisch sein (Salo-Lee und Winter-Tarvainen 1995, 86): sie weisen relativ viele kulturelle Gemeinsamkeiten auf, ihre Kulturen liegen also - in geographischer, historischer, gesellschaftlicher, politischer und religiöser Hinsicht - bei Weitem nicht so weit auseinander wie das z.B. bei Deutschland und Mexiko bzw. Venezuela der Fall ist (um hier Länder zu nennen, zu denen kontrastive Untersuchungen zum studentischen wissenschaftlichen Schreiben vorliegen (vgl. Kap. 2.4.2.)). Breuer führt diese kulturellen Gemeinsamkeiten der beiden Länder, zu denen er u.a. den hohen Stellenwert von Glaubwürdigkeit, Verantwortlichkeit und Leistungsbereitschaft zählt, auf eine Reihe von gemeinsamen Grundüberzeugungen zurück, "deren Wurzeln mindestens bis zur Reformation und die Empfänglichkeit für die Lehren Luthers und Melanchthons in beiden Ländern zurückgehen" (Breuer 1999, 16). Auch Jokipii und Muikku-Werner geben Beispiele für gemeinsame kulturelle Traditionen zwischen Deutschland und Finnland während der letzten Jahrhunderte: im Mittelalter dehnte die Hanse ihren Handel bis nach Turku und Wyborg aus, der während der gesamten Phase der Unabhängigkeit rege verlief. Eine direkte Folge dieser Handelsbeziehungen war die kulturelle Zusammenarbeit: Finnen nutzten ab 1640 die Möglichkeit zum Studium in Norddeutschland, und auch viele finnische Bischöfe studierten nach dem Vorbild Mikael Agricolas in Deutschland (Jokipii 1994, 7). Künstler, die sich in Deutschland aufhielten, brachten ihre Anregungen nach Finnland mit. Auch das Schulsystem soll nach preußischem Vorbild entstanden sein

⁴ Eine Abschaffung des "Pflicht-Schwedisch" wird seit Jahren diskutiert.

⁵ Finnisch ist eine stark flektierende Sprache, hat eine ziemlich freie Wortstellung, besitzt kein Artikelsystem und ist reich an unpersönlichen Konstruktionen.

(Muikku-Werner 1993, 35-36) und die Universität Helsinki stand noch Anfang des 20. Jahrhunderts hinsichtlich Untersuchungsmethoden und Dissertationsthemen unter deutschem Einfluss (Salo-Lee und Winter-Tarvainen 1995, 86).

Kulturelle Gemeinsamkeiten erleichtern ein Miteinander im wachsenden Internationalismus. Es gibt immer wieder Beispiele dafür, dass bei der Kommunikation von Mitgliedern sehr unterschiedlicher Kulturen aufgrund fehlenden Wissens über die jeweils andere Kultur Missverständnisse entstehen, die den völligen Abbruch der Kommunikation bewirken können. Aber auch zwischen Kulturen, die sich auf den ersten Blick kaum voneinander unterscheiden, können Kommunikationsschwierigkeiten entstehen, die eine gemeinsame Verständigung womöglich noch mehr stören als zwischen weit auseinander liegenden Kulturen, wo kulturelle Unterschiede deutlicher wahrgenommen werden und deshalb vielleicht leichter zu beherrschen sind (Muikku-Werner 1993, 36, Reuter et al. 1991, 105 und Tiittula 1993, 14); man ist eher geneigt, "die abweichenden Verhaltensweisen des Fremden seiner 'fremden' Kultur zuzuschreiben. [...] Es ist ein Paradox: Das Risiko, mißverstanden zu werden, ist umso größer, je ähnlicher sich die verschiedenen Kulturen sind" (Lehtonen 1992, 50-51).

In diesem Teil der Arbeit werden die bisherigen Ergebnisse kontrastiver Untersuchungen zu finnisch-deutschen Unterschieden vorgestellt. Dabei beschränke ich mich auf den schriftlichen Ausdruck, da dies der Bereich ist, der für meine Untersuchung von besonderer Relevanz ist. Zu mündlichen Kulturunterschieden gibt es eine ganze Reihe von Untersuchungen (u.a. Härkönen 2000, Liefländer-Koistinen 1998, Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995), sie werden allerdings nur erwähnt, wenn sie von speziellem Interesse sind. Pro gradu-Arbeiten zu finnisch-deutschen Unterschieden dürften sich inzwischen einer wachsenden Beliebtheit erfreuen, sie werden hier aber nicht mit berücksichtigt. Bei kontrastiven Untersuchungen, die neben der finnischen und der deutschen Sprache auch noch andere Sprachen in den Vergleich mit einbeziehen, beschränke ich mich auf die für das Finnische und das Deutsche relevanten Ergebnisse.

Bevor auf die einzelnen Untersuchungen eingegangen wird, möchte ich jedoch die Problematik von Stereotypen anschneiden, die - wie bereits in Kap. 2.4.5. festgestellt - in der interkulturellen Kommunikation unweigerlich eine Rolle spielen und deshalb bei

kontrastiven Untersuchungen von Bedeutung sind, auch wenn es sich dabei um völlig irrationale Vorstellungen handeln sollte (Adamzik i.Dr., 26).

3.1. Stereotype

Der Mensch neigt dazu, die Welt durch Kategorisierung zu strukturieren. Bei den Kategorien handelt es sich um linguistische Ausdrücke, die die Welt in “zu X gehörig” und “nicht zu X gehörig” einteilen. Die Folge ist, dass sie eine zusammenhängende Welt in unterschiedliche Klassen unterteilen und die Elemente innerhalb jeder Kategorie gegenüber vorherrschenden Unterschieden vereinigen. Auf diese Weise werden die inneren Unterschiede innerhalb jeder Kategorie auf ein Minimum reduziert, während die Unterschiede zwischen den Kategorien maximiert werden. (Liebkind 1984, 52.)

Stereotype werden als Verallgemeinerungen definiert, als Wahrnehmungen von Gruppenmitgliedern, die unveränderlich sind, ohne Anerkennung von individuellen Unterschieden. Sie werden somit als normale, wenn auch häufig unerwünschte Phänomene wahrgenommen. (Liebkind 1984, 52.) Es handelt sich dabei oft um Klischees, die extrem vereinfachend sind, die darüber hinaus emotional (meist negativ) geladen sind und die oft nicht oder nur teilweise der Wirklichkeit entsprechen. Stereotype basieren häufig nicht auf eigener Erfahrung, sondern sie spiegeln das Wissen und die soziale Erfahrung einer konkreten Gemeinschaft wider. Stereotype haben oft sogar mehr Gewicht als unsere eigenen Erfahrungen: persönliche Beobachtungen, die den vorherrschenden Stereotypen widersprechen, werden als Ausnahme betrachtet. So gesehen sind Stereotype also auch von Dauer und nur schwer zu ändern. (Tiittula 1993, 19-28.) Mit anderen Worten handelt es sich bei Stereotypen meist um voreilige Feststellungen, ja um Vorurteile, die bei genauerem Hinsehen keinen Halt mehr haben.⁶ Andererseits hat die Kognitionsforschung festgestellt, “dass die auch der Stereotypenbildung zugrunde liegende Generalisierung für die Informationsverarbeitung schlicht unentbehrlich ist” (Reuter 1992, 234). Auf jeden Fall sind Stereotype allgemein bekannt und gerade deswegen beeinflussen sie unsere

⁶ Tiittula widerlegt u.a. am Beispiel einer finnischen Verhandlung die Vorstellung über Finnen, sie seien schweigsam/ruhig/ zurückhaltend, nicht argumentierfähig und monologisch (Tiittula 1992).

Erwartungen und unsere Wahrnehmung; sie sind relevant und deshalb sollte man sich ihre Existenz bewusst machen.⁷

Bei Stereotypen kommt es immer darauf an, aus welcher Perspektive man die Dinge sieht. Eine allgemeine Tendenz scheint zu sein, dass die Vorstellungen über die Gruppe, zu der man selbst gehört, eher positiv ausfallen, die über die fremde Gruppe dagegen eher negativ. Dabei ist bei den Finnen allerdings zu beobachten, dass sie sich auch selbst oft mit negativen Eigenschaften beschreiben, indem sie die negativen Stereotype aus der Fremdperspektive übernehmen und auf sich selbst beziehen, wie z.B. die Schweigsamkeit oder den übermäßigen Alkoholkonsum.⁸ (Tiittula 1993, 23-25.) Dabei fällt im Gegenteil das Fremdbild vom Finnen deutlich positiver aus als das finnische Selbstbild (Lehtonen 1992, 55).

Eine Rolle spielt sicher auch, mit welcher fremden kulturellen Gemeinschaft diejenige verglichen wird, die zu beschreiben ist. Wenn z.B. behauptet wird, die Finnen seien weniger auf Förmlichkeit bedacht, so gilt das vielleicht im Vergleich zu den Deutschen, aber verglichen mit einem dritten Land kann es sein, dass diese Behauptung keinen Bestand mehr hat. Hier sind die Stereotype deshalb vor dem finnisch-deutschen Kontext zu sehen.

Eine weitere Tatsache, die bei Stereotypen beachtet werden muss, ist die, dass die genannten Eigenschaften unterschiedlich ausgelegt werden können. Den sparsamen Deutschen z.B. kann man für preisbewusst halten, was ein recht positiv zu bewertendes Adjektiv ist, man kann aber ebenso gut der Meinung sein, er sei geizig. Auch hier kommt es immer darauf an, aus welcher Perspektive die Aussagen gemacht werden und in welchem Kontext sie erscheinen. In der folgenden Auflistung der allgemein bekannten Stereotype von Finnen und Deutschen werden deshalb verschiedene Möglichkeiten der Nuancierung in Klammern genannt.

⁷ Zu einer ausführlichen Behandlung von Stereotypen und ihren Funktionen siehe Schröder 1991 (23-27) und Tiittula 1993 (19-30 u. 144-147).

⁸ Dies wiederum wird mit ihrem schwachen Selbstbewusstsein erklärt (Lehtonen 1992, 54).

Die **Finnen** gelten aus deutscher Sicht als schweigsam (zurückhaltend - reserviert, verschlossen, Small Talk-unfähig), ruhig, schüchtern und unsicher. Typisch für die Sprechkultur ist die passive Teilnahme. Man hält sie für zuverlässig und ehrlich, aber auch für langsam im Entschlussfassen, bis hin zu langweilig. Sie werden als ausgesprochen gastfreundlich beschrieben. (Tiittula 1993, 19-30, Muikku-Werner 1993, 36 u. 39, Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 90.)

Den **Deutschen** wird vor allem Ordnungsliebe, Sparsamkeit (preisbewusst - geizig), Fleiß, Genauigkeit (gründlich - kleinlich), Pünktlichkeit sowie Effektivität nachgesagt. Sie gelten als selbstbewusst und aktiv, andererseits als unsozial, bevormundend, kritisch und nicht an anderen interessiert. Sie sind rational und können Meinungsverschiedenheiten besser ertragen. Außerdem wird der deutsche Gesprächsstil von Finnen oft als aggressiv empfunden. Andererseits verbindet man mit ihnen die Gemütlichkeit eines in Lederhosen gekleideten Bayern. (Reuter et al. 1991, 112, Tiittula 1993, 19-30, Muikku-Werner 1993, 37 u. 39, Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 90.)

Die folgenden Beobachtungen zum Telefonverhalten von Finnen bzw. zu Vorlesungen an deutschen Unis basieren auf einem Artikel von Ventola (1995), in dem sie u.a. das Sprechverhalten von Finnen und Deutschen beschreibt, u.zw. aus der englischsprachigen Fremdperspektive. Darin wird die Schweigsamkeit und Einsilbigkeit der Finnen darauf zurückgeführt, dass sie scheinbar östlichen Modellen der Kommunikation folgen, bei denen nicht viele Worte nötig sind. "Aus einem 'halben Wort' heraus versteht ein Finne die Intentionen eines anderen." (Ventola 1995, 364.) Schon die finnischen Sprachstrukturen erleichtern unpersönliches Sprechen; vieles lässt sich im Passiv ausdrücken.

Bei einem Vergleich des Telefonverhaltens zwischen Amerikanern und Finnen wurde herausgefunden, dass die Finnen deutlich weniger redeten und öfter/länger schwiegen. Desweiteren hörten sie auch höflich zu, gaben ihrem Gesprächspartner aber nicht häufig Rückmeldung wie z.B. *hm*, *ja*, *aha*. Sie übernahmen selten die Verantwortung für die Weiterführung des Gesprächs, und man sagte ihnen einen gewissen Mangel an argumentativen Fähigkeiten nach. Dieser Meinung waren zumindest 109 Diplomaten englischer Muttersprache, die in Finnland lebten. Sie nannten die Finnen "schüchtern, reserviert, distanziert, langsam und schweigsam". (Ventola 1995, 364-365.)

Die Deutschen gelten dagegen oft als sehr wortreich und gründlich. Larson nennt als Beispiel lange Vorlesungen an den deutschen Universitäten, auf die jeweils endlose, häufig sinnlose, unstrukturierte und deshalb ziellose und frustrierende Diskussionen folgen. Dies führt er hauptsächlich auf den Egotrip der Deutschen zurück, die er als rechthaberisch bezeichnet, die immer das letzte Wort haben wollen und die dazu neigen, in jeder Art von Diskussion dem Redner Beiträge in der Gestalt von Fragen vorzubringen, die seine Aussagen widerlegen. (Larson in Ventola 1995, 365.)

Allgemeine Stereotype von Finnen und Deutschen sind also zuhauf vorhanden und sie können einen mehr oder weniger großen Einfluss auf das Miteinander zwischen den Repräsentanten beider Kulturen haben. Wichtig wäre deshalb, dass man sich des Vorhandenseins solcher Stereotype bewusst ist und sich bemüht, bei jeder Art von Begegnung die Person als Individuum zu sehen und sie nicht mit *den Finnen* bzw. *den Deutschen* über einen Kamm zu scheren.

3.2. Wirtschaftskommunikation

Der Bereich der Wirtschaftskommunikation scheint mit einer der ersten gewesen zu sein, in dem kontrastiven Fragestellungen über die formale Sprachbeherrschung hinaus Aufmerksamkeit geschenkt worden ist: das Kennen der Sitten und Gebräuche - auch der Normen für die Texterstellung - anderer Kulturen hing natürlich stark mit praktischen Interessen zusammen. (Adamzik 1999, 141.)

3.2.1. Finnisch-deutscher Handel

Im Frühjahr 1987 wurde an der Universität Jyväskylä⁹ das Projekt "Deutsch-finnische Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation" gegründet, das sich zum Ziel setzte, die Kommunikation im Geschäftsleben und die dort vorherrschenden Kulturunterschiede

⁹ Beteiligt waren auch die Wirtschaftsuniversität Helsinki und die Universitäten Tampere und Vaasa (Liefländer-Koistinen & Ventola 1994, 16).

fächerübergreifend zu untersuchen und aufgrund der Ergebnisse Unterrichtsmaterial für den Bereich der Wirtschaftskommunikation für finnischsprachige Deutschlernende an Universitäten und Hochschulen zu erstellen (Reuter et al. 1991, Tiittula 1995)¹⁰. Um Kulturunterschiede festzustellen, wurden einerseits die Kommunikationssituationen untersucht und andererseits die Meinungen der Teilnehmenden zu diesen Situationen und Kulturunterschieden festgehalten. Obwohl es sich hierbei weitgehend um Erkenntnisse hinsichtlich der mündlichen Kommunikation handelt, soll dieses Projekt dennoch möglichst vollständig vorgestellt werden, da es sich m.W. um eine der ausführlichsten Untersuchungen zu finnisch-deutschen (Kultur-)Unterschieden handelt.

Anhand einer 1988 durchgeführten Fragebogenaktion unter den Mitgliedern der Deutsch-Finnischen Handelskammer wurden diese nach ihren Erfahrungen mit dem finnisch-deutschen Handel und den Kulturunterschieden zwischen den beiden Ländern befragt. In den Jahren 1989 bis 1991 fanden zahlreiche Interviews mit Geschäftsleuten aus dem Bereich des finnisch-deutschen Handels statt. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung sowie vorläufige Ergebnisse der Interviews (1.) sind in dem Zwischenbericht **Suomalais-saksalaiset kulttuurierot talouselämän viestinnässä** (im Folgenden SSKTV 1989) zusammengestellt, eine vollständige Auswertung der Interviews (2.) findet sich in **Tiittula** (1993). Bei den Ergebnissen ist allerdings zu beachten, dass der Handel zwischen Deutschland und Finnland zu weiten Teilen auf Deutsch abgewickelt wird und somit viele Beobachtungen, wie z.B. die Schweigsamkeit oder Zurückhaltung der Finnen, auf die mangelnden Sprachkenntnisse in Deutsch zurückzuführen sind.

1. Die Fragen der schriftlichen Umfrage unter den Mitgliedern der Deutsch-Finnischen Handelskammer lassen sich in folgende Rubriken unterteilen: Hintergrundinformationen über die Firmen, Sprachkenntnisse und Auslandserfahrungen der Befragten, Einbeziehung von Muttersprachlern bei der Produkteinführung im jeweils anderen Land sowie Einstellungen der Befragten zur anderen Kultur. Die Antwortmöglichkeiten waren jeweils vorgegeben und die zutreffende Alternative sollte angekreuzt werden - es handelte sich hauptsächlich um die Erhebung quantitativer Daten - außer bei der letzten Rubrik, wo

¹⁰ Das Unterrichtsmaterial sollte aus schriftlichen Texten sowie Videomaterial bestehen, geplant war auch ein Lehrerhandbuch (Schröder & Tiittula 1989, 211).

offene Fragen gestellt wurden, da es um die Erhebung qualitativer Daten ging. (SSKTV 1989, 98.)

Bei den Interviews wurden keine standardisierten Fragen verwendet, vorab waren nur Fragenkomplexe vereinbart, wie Branche und Tätigkeitsbereich, Geschäftsbeziehungen mit Finnland bzw. der Bundesrepublik Deutschland und ihre Geschichte, schriftliche und mündliche Kommunikation mit Finnen bzw. Deutschen sowie mögliche Unterschiede im Geschäftsgebaren. Die Interviews dauerten von einer knappen Stunde bis ca. zwei Stunden und fielen recht unterschiedlich aus: teilweise wurden Vorträge gehalten, hauptsächlich bei Treffen zwischen offiziellen Vertretern des finnisch-deutschen Handels und einer größeren Gruppe von Projektmitarbeitern, es gab weiterhin Befragungen, die aus Frage-Antwort-Sequenzen bestanden und schließlich offene Interviews, bei denen die Interviewten die Möglichkeit hatten, über ihre eigenen Erfahrungen zu erzählen. (SSKTV 1989, 121-122.)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung sowie erste Ergebnisse der Interviews vorgestellt (SSKTV 1989, 123-125):

- Ein Großteil der Geschäftsbeziehungen wird mit Deutsch als Kontaktsprache bewältigt. Die Deutschkenntnisse der Finnen stellen kein Problem dar, allerdings benutzen die deutschen Exporteure in Finnland meistens das Englische.
- Von den zur Verfügung stehenden Kommunikationsmitteln (Telefon, Telex, Telefax, Brief, persönliche Kontakte) bevorzugen finnische Unternehmen mündliche, deutsche dagegen schriftliche Kommunikation. Probleme können entstehen, wenn Finnen auf schriftliche Mitteilungen nicht antworten und/oder mündliche Abmachungen nicht weiter schriftlich bestätigen. (Zu den möglichen Gründen s.u. Tiittula (1999, 99-101).)
- Die Deutschen empfinden den im Vergleich zu deutschen Unternehmen relativ schnellen Personalwechsel bei den finnischen Unternehmen teilweise als problematisch; ihnen sind persönliche Kontakte und gegenseitiges Vertrauen wichtig.
- Betont wird die Bedeutung guter Deutsch- und Kulturkenntnisse sowie auch das Kennen der Besonderheiten des deutschen Markts.

Darüber hinaus kamen in einzelnen Interviews viele interessante Aspekte (Stereotype und Probleme betreffend) zum Vorschein, die aus finnischer Sicht erwähnenswert sind:

- Der deutsche Gesprächspartner kann die für Finnen typische Zurückhaltung, Wortkargheit und "Sparsamkeit" in der Gestik als unangenehm empfinden, wenn er die Ursachen für das Schweigen nicht kennt, besonders am Telefon.
- Einerseits finden Deutsche die finnische Direktheit unhöflich (was evtl. an den deutschen Sprachkenntnissen liegen kann: die Finnen beherrschen die Feinheiten nicht unbedingt ausreichend), andererseits halten die Finnen die deutsche Argumentationsweise für aggressiv (s.u.).
- Finnen pflegen unnötige Selbstironie ("Wir Finnen können das nicht so genau wissen, wir kommen doch gerade erst aus dem Wald"). (SSKTV 1989, 123-125.)

2. Die Ergebnisse der Interviews über die finnisch-deutschen Kulturunterschiede (Tiittula 1993) werden in zwei Teilen vorgestellt: zuerst werden allgemeine Unterschiede, die innerhalb von Gemeinschaften und zwischenmenschlichen Beziehungen, hauptsächlich im Geschäftsleben, beobachtet wurden, untersucht und danach die Kommunikation betreffende Unterschiede.¹¹

Der erste Teil, die allgemeinen Kulturunterschiede im Geschäftsleben, setzt sich aus folgenden Bereichen zusammen: Regulierung von Interaktion (Regeln und Planmäßigkeit, Formen der Hierarchie, Einstellung gegenüber Zeit und Geld), zeitlich geplantes Handeln, Individualismus und Innovativität, der Markt und Marketingstrategien, Leiten der Tochtergesellschaft, Trennung von Arbeit und Freizeit, Stellung der Frau sowie sonstige Beobachtungen. Im Folgenden werden die wichtigsten Aussagen stichwortartig zusammengefasst.

- Die Deutschen haben klarere (Spiel-)Regeln als die Finnen, was einerseits Klarheit und Sicherheit bedeuten kann, andererseits fehlende Flexibilität. Sie sind vertrauenswürdig, genau, systematisch, gründlich und pünktlich, auf der anderen Seite können diese Eigenschaften auch negativ ausgelegt werden, als kleinlich und förmlich. Die Finnen dagegen sind weniger förmlich und freier, sie können besser improvisieren. (Tiittula 1993, 43-47.)

¹¹ Dabei ist zu betonen, dass die Grenze zwischen Kommunikation und sonstigem Verhalten keinesfalls klar ist, die Einteilung erfolgt hauptsächlich aus technischen Gründen.

- Die Organisationen sind in Deutschland hierarchischer strukturiert, das hierarchische Bewusstsein ist stärker, das Handeln normierter und die Kommunikation förmlicher und (aus finnischer Sicht) steifer als in Finnland. Das hängt zum einen mit dem allgemeinen Sätzen zusammen, zum anderen hält man sich bei der Kommunikation an die hierarchischen Strukturen. Die Finnen halten sich selbst für flexibler, was auf Seiten der Deutschen auch als fehlende Ordnung, unklare Organisation und sogar als Chaos interpretiert werden kann, da die Verantwortungsbereiche unklar sind. Hier könnte man die Finnen als "zur Bohème gehörig" bezeichnen, aus finnischer Sicht durchaus positiv zu bewerten, wohingegen der Ausdruck bei den Deutschen eher negative Assoziationen hervorruft. (Tiittula 1993, 51-56.)

- In Bezug auf die Einstellung gegenüber Zeit werden die Deutschen als systematischer und genauer/pünktlicher als die Finnen bezeichnet. Genau (preisbewusst vs. geizig) sind sie auch mit dem Geld, die Finnen dagegen sind aus deutscher Sicht teilweise verschwenderisch (Tiittula 1993, 59-62).

- Der deutschen Planmäßigkeit des Handelns steht das Fehlen langfristiger und ausdauernder Planung auf Seiten der Finnen gegenüber, eine wichtige Eigenschaft beim Knüpfen neuer und der Pflege alter Kontakte. (Tiittula 1993, 64-66.)

- Von Finnen wird gesagt, dass sie ihre Entscheidungen allein treffen möchten, ihnen wird ein gewisser Individualismus nachgesagt. Aus deutscher Sicht steckt dahinter das Fehlen von Organisiertheit und unklare Verantwortungsbereiche. Andererseits kann Individualismus auch als Unwille oder Unfähigkeit zur Teamarbeit ausgelegt werden. Positiv gesehen kann man diesen Individualismus mit Kreativität verbinden und somit ist er ein Teil der Stereotypie des Finnen, der zur Bohème gehört, flexibel, innovativ sowie unförmlich ist. Im Gegensatz dazu sind die stereotypischen Eigenschaften des Deutschen ordentlich/systematisch, steif, rational und förmlich. (Tiittula 1993, 67-73.)

- Das Geschäftsleben sowie die Konkurrenz in Deutschland wird als härter empfunden als in Finnland. Das hängt sicher teilweise mit dem hektischeren Lebensrhythmus zusammen und hat auch Auswirkungen auf die Zeiteinteilung. Die Finnen gelten eher als entspannt und ruhig, sogar langsam. Dagegen wird den Finnen Aggressivität in Bezug auf die Art und Weise des Marketings und Verkaufs nachgesagt, womit einerseits das schnelle Auf-den-Markt-Kommen durch große Firmeneinkäufe gemeint ist, was andererseits aber auch einfach an der harten Aussprache der Finnen liegen kann. (Tiittula 1993, 73-75.)

- Ein Merkmal dafür, warum finnischen Tochtergesellschaften oft Finnen, deutschen Tochtergesellschaften dagegen Vertreter des Standortlandes (also in Finnland auch wieder Finnen) voranstehen, ist laut der deutschen Interviewten das nationale Denken der Finnen, wohingegen die Deutschen europäisch oder international denken. Die Finnen haben ein starkes Nationalbewusstsein. (Tiittula 1993, 80.)

- Ein weiterer Unterschied betrifft den Stellenwert von Arbeit und Freizeit. In Finnland wird die Freizeit als heilig angesehen, wohingegen in Deutschland die Arbeit so lange fortgesetzt wird, bis sie fertig ist. (Diese Aussage bezieht sich allerdings hauptsächlich auf die Führungsebene.) Ein anderer Aspekt betrifft Gesprächsthemen: die Deutschen sprechen bei einem Geschäftsessen nur von der Arbeit (sie wollen effektiv sein), weshalb sie als förmlich und steif gelten. Die Finnen laden den ausländischen Handelspartner häufiger zu sich nach Hause ein, sie gelten als außerordentlich gastfreundlich. (Tiittula 1993, 81-88.)

Im zweiten Teil der Untersuchung werden die Unterschiede in der Kommunikation vorgestellt. Sie setzen sich aus schriftlicher und mündlicher Kommunikation, Anrede, Direktheit, Verhandlungen, Gesprächsverhalten und Argumentation zusammen.

- In den Interviews kam sowohl auf deutscher wie auch auf finnischer Seite zum Ausdruck, dass die Finnen nicht oder nur langsam auf Briefe antworten (s.o.). Überraschend oft lag dies daran, dass es im Unternehmen niemanden gab, der den Inhalt des deutschen Schreibens verstanden hätte, geschweige denn es hätte beantworten können. Als zweiter Grund wurde genannt, dass die Finnen nur dann schreiben oder Briefe beantworten, wenn sie es für nötig bzw. nützlich erachten. In Deutschland müssen mündliche Abmachungen und Verträge schriftlich bestätigt werden, sonst sind sie nicht gültig. In Finnland dagegen werden noch "Hand-drauf"-Verträge abgeschlossen. (Tiittula 1993, 99-101.)

- Aus finnischer Sicht wirkt das deutsche Siezen als Anredeform eher förmlich und ist ein Zeichen für Hierarchie. Deutsche, die zum Du übergegangen sind, hält man für "befreit". Dabei wird übersehen, dass das Duzen in Finnland und in Deutschland völlig unterschiedliche Dinge ausdrücken. Auch die Anrede mit Namen wird in Deutschland als Höflichkeit empfunden, in Finnland ist dies nicht üblich. (Tiittula 1993, 102-107.)

- Finnen gelten als direkt; das kann zum einen bedeuten, dass sie offen und ehrlich sind, sich nicht verstellen können. Zum anderen kann es als unhöflich aufgefasst werden, was an den lückenhaften Sprachkenntnissen liegen kann, aber auch an der synthetischen finnischen Sprache im Gegensatz zur analytischen deutschen, bei der der Ausdruck von Höflichkeit deutlicher wird. Andererseits können die Deutschen ihre Meinung sehr entschieden zum Ausdruck bringen. Direktheit kann also auf verschiedene Weise verstanden werden. - Den Finnen wird außerdem nachgesagt, dass sie Kritik schlecht vertragen können und auch umgekehrt, dass es ihnen schwer fällt, unangenehme Dinge direkt auszudrücken. (Tiittula 1993, 108-116.)

- Bei Verhandlungen scheinen die Deutschen besser vorbereitet zu sein, systematischer vorzugehen und schneller zur Sache kommen zu wollen als die Finnen, was wieder an der fremden Sprache liegen kann. Die Finnen scheinen sich beim Treffen von Entscheidungen Zeit lassen zu wollen und man sollte nicht versuchen, sie zu etwas zu überreden. Damit hängt auch eine gewisse Sturheit zusammen. - Die Deutschen lieben das Formulieren. (Tiittula 1993, 117-126.)

- Nach Meinung vieler Finnen ist das Gesprächsverhalten der Deutschen gewandter. Dennoch empfinden sie die deutsche Argumentationsweise oft als aggressiv, perfektionistisch und belehrend. Meinungsverschiedenheiten können die Deutschen besser ertragen als die Finnen, die eher auf Konsensus aus sind. Die Deutschen halten die Finnen für stiller und zurückhaltender. (Tiittula 1993, 128-134.)

Schließlich gibt es noch ein Kapitel über Sprach- und Kulturkenntnisse, in dem festgestellt wird, dass das Deutsche als Kontaktsprache zugenommen hat, u.zw. auch in solchen Beziehungen, wo früher ausschließlich Englisch benutzt wurde (Tiittula 1993, 134):

- Probleme können sich ergeben, wenn Broschüren in die jeweils andere Sprache übersetzt werden sollen: die Mittel, für sich zu werben, scheinen in unterschiedlichen Kulturen verschieden zu sein (vgl. auch Kap. 3.6.4.). Die Finnen sprechen z.B. vom "geschwollenen Deutsch", das sich direkt ins Finnische übersetzt übertrieben anhört. (Tiittula 1993, 138.)

- Neben den Sprachkenntnissen wird die Wichtigkeit vom Kennen der jeweiligen Kultur betont; Voraussetzung für ein tiefergehendes Verständnis anderer Kulturen ist allerdings auch das Kennen der eigenen Kultur (Tiittula 1993, 140-142).

Die Probleme der Finnen in den finnisch-deutschen Handelsbeziehungen können unter folgenden Punkten zusammengefasst werden (Tiittula 1993, 143):

- anspruchsvoller Markt:
 - harter Wettbewerb;
 - kritische Kunden;
 - Anpassung des Produkts an den Markt;
- Planung und Ausdauer:
 - Bereitschaft für langfristiges Handeln;
 - Vorbereitung auf Verhandlungen;
- Einstellung gegenüber Zeit und Ausgaben: Genauigkeit;
- unterschiedliche hierarchische Strukturen;
- Aktivität bei der Interaktion und Kommunikation;
- unterschiedliche Bedeutung der schriftlichen Kommunikation;
 - u.a. schriftliche Bestätigungen;
- mündliche Kommunikation:
 - unterschiedliche Anredekonventionen;
 - Bedeutung von Begründung und Argumentationsvermögen;
 - mögliche negative Folgen des (nationalen) Sich-Selbst-Ge-ringschätzens.

Ein wesentliches Ergebnis dieser Untersuchung ist die Relativität der Kulturunterschiede: je nach eingenommener Perspektive können die Aussagen unterschiedlich interpretiert werden, und auch verschiedene Personen empfinden die Dinge auf unterschiedliche Weise.

3.2.2. Handelskorrespondenz

Honkavaara et al. (1992) behandeln in ihrem Artikel über schriftliche Kommunikation im Unterricht drei Formen von Geschäftsbriefen, nämlich das Beantworten von Reklamationen, Mahnungen und Einladungen, indem sie die Konventionen in Finnland, Deutschland, Frankreich und Russland miteinander vergleichen.¹²

¹² Wie bereits in Kapitel 3 erwähnt, beschränke ich mich in dieser Zusammenfassung auf die Ergebnisse, die für den Vergleich finnisch-deutsch von Interesse sind.

In Finnland scheint man allgemein dahingehend zu tendieren, Briefe möglichst kurz und knapp zu gestalten: durch die Wirtschaftlichkeit¹³ der Nachricht wird das Sich-nicht-Wiederholen maximiert und es wird weggelassen, wovon man annimmt, dass der Leser es selbst voraussagen kann. Man geht also in Finnland davon aus, dass man weniger Hintergrundinformation geben muss, da die Menge des gemeinsamen Wissens groß ist (vgl. auch Tiittula 1993, 109-111). Diese Knappheit kann in anderen Ländern teilweise als schroff empfunden werden. (Honkavaara et al. 1992, 76-77.)

Allen Antworten auf Reklamationen ist gemeinsam, dass das Bedauern über das Geschehene ausgedrückt wird, was allerdings in den anderen untersuchten Sprachen sehr viel wortreicher geschieht als im Finnischen. Außerdem wird im Finnischen nur implizit zum Ausdruck gebracht, dass der Kunde Recht hat, im Deutschen dagegen explizit, und Dank für das Vorbringen der Angelegenheit wird im Deutschen sehr viel deutlicher ausgedrückt. Der deutsche Absender eines Briefes bringt seine Gefühle stärker zum Vorschein, indem er persönliche Ausdrücke benutzt. In allen drei Ländern scheint es wichtiger zu sein als in Finnland, den Kunden zufrieden zu stellen, um ihn auch in Zukunft als Kunden zu behalten; mit anderen Worten: es wird weitsichtiger gehandelt. (Honkavaara et al. 1992, 77-78.)

Hinsichtlich Mahnungen schreiben die Autorinnen, dass kaum eine andere Sprache die finnische an Knappheit übertrifft. Auch hier herrschen im Deutschen persönliche Ausdrücke vor, am Anfang des Briefes ist eine Frage möglich, am Ende eine Erwähnung, dass man sich schon einigen wird, wohingegen im Finnischen alles weggelassen wird, was dem Text Dialoghaftes vermitteln würde; sogar der Gruß am Ende des Briefes kann fehlen. (Honkavaara et al. 1992, 79-80.)

Deutschland, Frankreich und Russland bewahren weitaus deutlicher die Traditionen, was vor allem an Einladungen zu sehen ist: finnische Einladungen können sehr viel stärker variieren und in letzter Zeit werden auch recht informelle Einladungen verschickt. Dagegen sehen die offiziellen Einladungen in allen Ländern ungefähr gleich aus. (Honkavaara et al. 1992, 81.)

¹³ Zum Begriff 'Wirtschaftlichkeit' s. Muikku-Werner (1992, 87).

Abschließend stellen die Autorinnen fest, dass vor allem die deutsche Handelskorrespondenz eine Modernisierung erfahren hat, dass aber die wissenschaftliche Kommunikation weiterhin unpersönlich abläuft. (Honkavaara et al. 1992, 82.)

Die Untersuchung von **Müntzel und Tiittula** (1995) hatte zum Ziel, "den Bedarf der deutschen Sprache in der schriftlichen Geschäftskommunikation [im finnisch-deutschen Handel] zu ermitteln und dabei die Frage zu klären, was für Texte die im finnisch-deutschen Handel tätigen MitarbeiterInnen schreiben und lesen" (Müntzel & Tiittula 1995, 247). Dazu wurden folgende Textsorten untersucht: Geschäftsbriefe, sonstige Briefe der Kontaktpflege, Verträge, Berichte, Protokolle, Broschüren, Anweisungstexte, Pressemitteilungen und Artikel in Fachzeitschriften.

Es stellte sich heraus, dass Deutsch zum einen die dominierende Sprache ist¹⁴ - in der mündlichen etwas mehr als in der schriftlichen Kommunikation - zum anderen, dass die Bedeutung des Handels mit Deutschland für ein Unternehmen zu korrelieren scheint mit der Verwendung des Deutschen, besonders in der schriftlichen Kommunikation (Müntzel & Tiittula 1995, 246-247).

Etwa ein Drittel aller finnischen und deutschen Befragten empfand es als schwierig, deutschsprachige Texte auf Deutsch zu verfassen. Die Finnen empfanden die Grammatik als das größte Problem, die Deutschen nannten den Stil (teilweise mit der Grammatik) am häufigsten; dieser Unterschied spiegelt einerseits die jeweilige Sprachkompetenz der beiden Gruppen wider, andererseits die unterschiedlichen Anforderungen an die zu schreibenden Texte. Überraschend war, dass auch Befragte mit wenig Deutschunterricht "teilweise sogar sehr anspruchsvolle Texte wie etwa für einen großen Verwenderkreis gedachte Broschüren und Gebrauchsanweisungen" schreiben (Müntzel & Tiittula 1995, 251).

Aus den Beobachtungen ziehen die Autorinnen den Schluss, dass dem Schreiben im Sprachunterricht ein höherer Stellenwert als bisher eingeräumt werden muss, und zwar auf allen Stufen. Falsche oder unangemessene Formen in der schriftlichen Kommunikation,

¹⁴ Englisch wird bis zu einem gewissen Grad benutzt, besonders in schwierigeren Gesprächssituationen.

die in der mündlichen Kommunikation schnell korrigierbar sind, irritieren den Leser und können mitunter folgenreich sein. Darüber hinaus macht das Beherrschen von Textkonventionen (Struktur, Form, Stil und Lexik einer Textsorte) der zielsprachigen Kultur einen wesentlichen Teil der Schreibkompetenz aus, wofür die Studierenden sensibilisiert werden müssen. „Auch ein einfacher Geschäftsbrief dient als Visitenkarte, einen ‚Ausländerbonus‘ gibt es in der schriftlichen Kommunikation nicht.“ (Müntzel & Tiittula 1995, 254.)

3.3. Medizinische Zeitschriftenartikel

Ende der 80er Jahre entstanden mehrere Artikel, die medizinische Fachtexte einerseits kontrastiv miteinander verglichen und andererseits die Entwicklung dieser Textsorte untersuchten (Neuendorff 1987 u. 1988, Kudyba-Lindell & Ylönen 1988, Ylönen & Neuendorff & Effe 1989),¹⁵ teilweise auch mit dem Ziel, Lehrmaterial für den Deutschunterricht für finnische MedizinstudentInnen zu erstellen. Die wichtigsten Ergebnisse werden im Folgenden zusammengetragen.

Neuendorff (1987) vergleicht in einer Art Pilotstudie jeweils einen finnischen und einen deutschen medizinischen Aufsatz¹⁶ zum Thema Arthroskopie resp. Arthrographie des Knies, die sich hinsichtlich möglichst vieler Aspekte ähneln (u.a. Länge, Textsorte/Thematik/Textstruktur, Fachgebiet, Adressatenkreis, zeitliche Nähe, Autorenkollektiv). Sie untersucht die makrostrukturellen Unterschiede im wissenschaftlichen Diskurs und stellt fest, dass die Abschnittsüberschriften des finnischen Textes die *Funktion* des jeweiligen Abschnittes bezeichnen (z.B. Einleitung, Ergebnisse, Diskussion, Schlussfolgerung), die des deutschen dagegen den *Inhalt* (z.B. Arthroskopische Befunde bei Sportverletzungen des Kniegelenks). Desweiteren erhält der Leser des finnischen Textes sehr viel mehr metasprachlich-funktionale Signale als der des deutschen Textes,

¹⁵ Aus dieser Zeit stammt sicher auch der Anstoß für die Dissertation von Ylönen (1999) *Entwicklung von Textsortenkonventionen am Beispiel von ‚Originalarbeiten‘ der Deutschen Medizinischen Wochenschrift (DMW)*.

¹⁶ Die beiden Texte stammen aus einem Textkorpus von je drei deutschen und finnischen medizinischen Zeitschriftenartikeln (Neuendorff 1988, 130).

der gezwungen ist, "aus den inhaltlichen Aussagen ihre implizite Funktion 'herauszuinterpretieren'" (Neuendorff 1987, 64). Schließlich ist der finnische Text streng linear aufgebaut, in dem deutschen dagegen ist die Möglichkeit zum Exkurs gegeben. In ihren Ergebnissen sieht Neuendorff die Modelle von Clyne, Galtung et al. (vgl. Kap. 2.4.) bestätigt, weist aber darauf hin, "dass wesentliche Unterschiede auf einer Ebene angesiedelt sind, die mit den oben genannten Modellen eben nicht fassbar ist, wie z.B. der Unterschied in der Explizität finnischer und deutscher Texte" (Neuendorff 1987, 66) und - was nicht zu vergessen ist - dass die Ergebnisse wegen des begrenzten Textkorpus nicht verallgemeinert werden können (Neuendorff 1988, 130).

Ylönen et al. (1989) nahmen die Frage nach der Kulturgebundenheit des medizinischen Diskurses in Fachzeitschriften in einem breiteren Kontext auf, indem sie jeweils eine Zeitschrift aus Deutschland/BRD (*Deutsche Medizinische Wochenschrift* = DMW), der DDR (*Medizin und Sport* = M&Sp), Finnland (*Duodecim*), den USA (*The Journal of the American Medical Association* = JAMA) und Großbritannien (*British Medical Journal* = BMJ) hinsichtlich extralinguistischer und pragmatischer Faktoren (rezipierte Literatur) sowie der Textgroßstruktur (Texteinbettung) miteinander verglichen¹⁷. Die Untersuchung verlief in drei Schritten:

1. Zunächst wurde das Verhältnis zwischen der in der Sparte Originalien veröffentlichten Textsorte und den Vorschriften der Zeitschriftenredaktionen für die Abfassung von Originalien das Jahr 1986 betreffend untersucht. Dabei wurden drei Typen von Artikelgliederungen nachgewiesen: Typ A - nichtexplizite Gliederungssignale (Abschnittsgliederungen durch Zeileneinzug, numerische bzw. Buchstabenzählung am Rand der Zeile, grafische Hervorhebung der eingezogenen 1. Zeile), Typ B - mit inhaltlichen Gliederungssignalen (Textgliederung durch Überschriften, die stets syntaktisch von dem folgenden Text getrennt sind und sich auf den *Inhalt* des Teiltexes beziehen) und Typ C - mit strukturellen Gliederungssignalen (Artikelgliederung durch Überschriften, die sich auf die *Funktion* des entsprechenden Abschnittes beziehen).¹⁸ Es wurde festgestellt, dass die

¹⁷ Dabei bildet die methodische Grundlage das Textanalysemodell nach Schröder (1987a, 264-265.)

¹⁸ Dabei gehen die AutorInnen von der Annahme aus, dass eine Artikelgliederung nach Typ C angloamerikanische Tradition ist.

bundesdeutschen (sowie die englischen und amerikanischen) Artikel ausschließlich eine Artikelgliederung nach Typ C benutzten, wohingegen die finnischen Artikel gut die Hälfte (die DDR-Zeitschrift gut ein Viertel) des Typs B repräsentieren. In den beiden letztgenannten Ländern wurden also auch anders gegliederte Artikel akzeptiert als nach dem angloamerikanischen Stil.¹⁹ (Ylönen et al. 1989, 204, 207 u. 214.) Dieses Ergebnis steht somit im Gegensatz zu dem von Neuendorff (s.o.).

2. Eine diachrone Analyse der Artikelgliederung wurde anhand der Zeitschriften DMW, Duodecim und JAMA über den Zeitraum von einem Jahrhundert durchgeführt. Dabei ergab sich, dass sich der deutsche und finnische Diskurs bis 1945 unabhängig vom angloamerikanischen entwickelt hatte, da Typ C der Abschnittsüberschriftengestaltung erst ab diesem Jahr im finnischen und deutschen medizinischen Wissenschaftsdiskurs zu finden war und in unterschiedlich starkem Maße zunahm. Außerdem ist zu erkennen, dass Duodecim bis 1945 den Entwicklungen in DMW mit leichter zeitlicher Verzögerung folgte, der finnische medizinische Wissenschaftsdiskurs also vom deutschen Diskurs beeinflusst wurde.²⁰ (Ylönen et al. 1989, 210.)

3. Die in den deutschen, finnischen und amerikanischen Artikeln zitierte Sekundärliteratur wurde statistisch aufbereitet, wobei eine deutliche, teilweise sprunghafte Zunahme englischsprachiger Literaturangaben zu erkennen war (Ylönen et al. 1989, 212-213).

Zusammenfassend lässt sich ein Überwechseln des finnischsprachigen Wissenschaftsdiskurses in der Medizin über das deutsche zum englisch-amerikanischen Modell erkennen, wobei auch das Deutsche in der untersuchten DMW inzwischen das englischsprachige Modell schon voll übernommen zu haben scheint. Es ist also “ausgehend von kulturgebundenen Unterschieden des medizinischen Diskurses eine Entwicklung in Richtung universelles Modell durch die Dominanz der angloamerikanischen Diskurstradition zu verzeichnen” (Ylönen et al. 1989, 214).

¹⁹ Allerdings ist in den finnischen Artikeln eine stark steigende Tendenz in Richtung strukturelle Gliederung (Typ C) zu verzeichnen.

²⁰ Diese Erkenntnis ist vor dem Hintergrund der historischen Beziehungen zwischen Finnland und Deutschland (vgl. Kap. 2.1. und Kap. 3) durchaus nachvollziehbar.

Diese Untersuchung von Ylönen et al. (1989) wurde auf synchroner Ebene fortgesetzt von **Kudyba-Lindell & Ylönen** (1988), u.zw. anhand je eines Artikels aus fünf medizinischen Zeitschriften aus dem Jahr 1986 bzw. 1987: DMW, Duodecim und JAMA blieben dieselben wie oben, neu war die *Zeitschrift für die gesamte Innere Medizin und ihre Grenzgebiete* (IM) aus der DDR und *Polski Tygodnik Lekarski* (PMW) aus Polen. Untersucht wurden sie hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden ihrer Artikelgliederung, Textablaufeschemata und Linearität.

Die Artikelgliederungen der untersuchten Originalarbeiten waren, entsprechend den ähnlichen Vorschriften zur Abfassung von Originalarbeiten auf der Ebene der Textgroßstruktur, annähernd nach dem gleichen angloamerikanischen Schema strukturiert, wobei sich DMW, Duodecim und JAMA einerseits und IM und PMW andererseits geringfügig voneinander unterschieden (Platzierung der Zusammenfassung vor bzw. nach dem eigentlichen Artikel) (Kudyba-Lindell & Ylönen 1988, 76-77).

Auch hinsichtlich der untersuchten Textablaufeschemata und Linearität war diese Zweiteilung zu beobachten: DMW, Duodecim und JAMA waren weitgehend nach angloamerikanischem Muster strukturiert und wiesen Diskursunterschiede zu IM und PMW auf. Die Artikel aus DMW und JAMA waren stark linear, der aus Duodecim weitgehend linear und die beiden anderen digressiv. (Kudyba-Lindell & Ylönen 1988, 77-80.)

Abschließend stellen die Autorinnen fest:

Die Entwicklung des Diskurses medizinischer Forschungsberichte in Richtung eines universellen Modells nach angloamerikanischem Muster vollzieht sich wahrscheinlich ausgehend von der Ebene der Textgroßstruktur über die der Makro- zur Ebene der Mikrostruktur [...] Ursache für diese Entwicklung ist die nahezu einseitige Orientierung der medizinischen Forschung am englischen Sprachraum, was sich auch an der in den Artikeln zitierten Literatur zeigt. Die Ursachen für die Diskursunterschiede sind z.T. vom unterschiedlichen Inhalt der Artikel und z.T. von unterschiedlichen kulturellen Diskurstraditionen abhängig. (Kudyba-Lindell & Ylönen 1988, 80).

Die diachrone Linie wurde weitergeführt von **Neuendorff** (1988): anhand von ca. 500 Zeitschriftenartikeln der Textsorte CASE REPORTS aus JAMA, DMW und Duodecim wurden die Strukturtraditionen unterhalb der Ebene der Gliederung, ihre Entwicklungen

und eventuelle gegenseitige Beeinflussungen über einen Zeitraum von 100 Jahren hinweg untersucht. Im Verlauf dieser Arbeit stellte sich heraus, dass es sich bei der kontrastiven Untersuchung von Zeitschriftenartikeln um zwei Systeme handelt, die sich überlagern: einerseits um die Bedingungen der jeweiligen kulturell differierenden, historisch bedingten Textsorte, andererseits um die Regeln der einzelnen Zeitschriften, die den Rahmen (Konventionen u.dgl.) für den wissenschaftlichen Artikel vorschreiben. Daraus ergibt sich die Schwierigkeit oder sogar Unmöglichkeit, kulturell erworbene Textstrukturierungsmuster zu erkennen, die nicht von den Vorschriften der Zeitschriften beeinflusst werden. (Neuendorff 1988, 131.)

3.4. Leitartikel in Zeitungen

3.4.1. Argumentation

Um eventuelle kulturelle Unterschiede zwischen finnischen vs. deutschen und englischen argumentativen Texten hinsichtlich Argumentationsstil und -strategie herauszufinden, untersuchten **Tirkkonen-Condit und Liefländer-Koistinen** - teils gemeinsam, teils getrennt - Leitartikel aus namhaften Zeitungen (*Helsingin Sanomat* = HS, *Frankfurter Rundschau* = FR und *The Observer* = Obs), von denen sie annahmen, dass sie die Normen schriftlicher Argumentation ihres Landes repräsentieren. Vorausgegangen war u.a. die Feststellung, dass es im Deutschen und Englischen z.B. Anleitungen zum Verfassen argumentativer Texte in der Schule gibt, im Finnischen dagegen nicht (Liefländer-Koistinen 1987, 161).

Ausgegangen wurde von der Hypothese, dass sich die Normen für das finnische schriftliche Argumentieren von denen der deutschen und englischen Argumentationsweise unterscheiden: im Deutschen und Englischen wird die Hauptthese²¹ früh im Text (d.h. im ersten Drittel) sowie klar und explizit formuliert, während die finnische Konvention eher

²¹ Die Hauptthese hat folgende zwei Bedingungen zu erfüllen: sie "muss eine Zusammenfassung der Thesen im Text auf generalisierender Ebene darstellen und [...] die Bewertung, den Standpunkt des Autors, für den er argumentiert, enthalten, also eine These sein" (Liefländer-Koistinen 1987, 163).

vage und implizite Argumentation zu bevorzugen scheint und die Hauptthese gegen Ende des Textes zu finden ist. (Tirkkonen-Condit & Liefländer-Koistinen 1989, 173).

Es stellte sich heraus, dass im Obs und noch deutlicher in der FR ein Großteil (10 bzw. 15 von 17) der Hauptthesen am Anfang des Textes platziert waren, in HS dagegen nur drei Mal (ebenfalls von 17). Außerdem gab es in HS in fünf Leitartikeln gar keine These, was bei den beiden anderen Tageszeitungen nicht vorkam. Dies wurde damit erklärt, dass die Leitartikel in HS nicht nur Meinungen ausdrücken, sondern dem Leser auch Hintergrundinformationen zur eigenen Meinungsbildung geben, vor allem bei Themen, von denen angenommen wird, dass die Voraussetzungen zum selbstständigen Argumentieren seitens des Lesers noch nicht vorhanden sind. (Tirkkonen-Condit & Liefländer-Koistinen 1989, 179). Darüber hinaus "versucht man sich 'dem Geist der Zeit' des Konsensus und der Neutralität anzupassen" (Liefländer-Koistinen 1987, 164). HS hat gegenüber den beiden anderen Zeitungen in der Hinsicht eine gewisse Sonderstellung inne, dass sie weitaus die auflagenstärkste Zeitung in Finnland ist, somit eigentlich kaum Konkurrenz hat, und Empfehlungen, die die Leitartikel evtl. beinhalten, weitreichende Konsequenzen haben können (Tirkkonen-Condit & Liefländer-Koistinen 1989, 179).

Aus diesem Grund wurde als nächster Schritt die Argumentation in einer parteipolitisch eindeutig ausgerichteten finnischen Zeitung *Kansan Uutiset* (KU, Sprachrohr der finnischen Kommunisten) mit der der deutschen Parteizeitung *Neues Deutschland* (ND, Zentralorgan der SED) verglichen. Auch hier war festzustellen, dass in KU die Hauptthese in nur knapp der Hälfte aller Leitartikel (9 von 20) am Anfang platziert war, im ND dagegen in 7 von 12 - das, obwohl die KU als Zeitung einer kommunistischen Minderheit der Bevölkerung einen viel größeren Bedarf zum Argumentieren hätte, um die eigene Position z.B. gegen die der Regierung zu verteidigen, als das beim ND der Fall war, wo der Bedarf zu argumentieren weniger stark vorhanden sein durfte. (Liefländer-Koistinen 1987, 163 u. 167.)

Aus diesen Ergebnissen folgert Liefländer-Koistinen:

Im Finnischen scheint es bei argumentativen Texten weniger üblich zu sein - selbst bei so appellativen Parteizeitungen wie KU - die Hauptthese schon am Anfang des Artikels zu präsentieren. Die Titel scheinen oft die Funktion zu haben, den ganzen Artikel durch ihre thesenhafte Vorab-Bewertung

zusammenzuhalten. Im Deutschen zeigt auch die Analyse des ND wie zuvor schon die von Leitartikeln der FR, **dass die Anfangsstellung der Hauptthese eine wichtige Bedingung für klare Argumentation ist**. Die Titel sind meist kürzer als im Finnischen und enthalten zwar "Schlüsselworte" des Themas, aber keine Vorwegnahme der Hauptthese. Besonders aufschlussreich war die Feststellung, dass sich auch im ND ähnlich wie in HS unter der Rubrik "Leitartikel" Texte fanden, die in keiner Weise argumentieren, sondern eher die Funktion von Information und im ND zusätzlich die des Appells (zur Mitarbeit, zum weiteren Aufbau des Sozialismus etc.) innehatten. (Liefländer-Koistinen 1987, 167-168; Hervorhebung M.R.)

In einer weiteren Untersuchung (Tirkkonen-Condit 1988) wurden 180 Leitartikel aus je drei englischsprachigen Zeitungen (Obs, *The New York Times* und *The Wall Street Journal* = WSJ) und drei finnischen Zeitungen (HS, KU und *Keskisuomalainen*) u.a. daraufhin untersucht, ob es kulturelle Unterschiede hinsichtlich des expliziten Ausdrucks von Meinungsverschiedenheit gibt (das Vorhandensein einer Hauptthese wird als Ausdruck vorweggenommener Meinungsverschiedenheit angesehen).

Die Leitartikel wurden zunächst eingeteilt in solche mit einer Hauptthese und solche ohne. Dabei ergab sich, dass 90% und mehr der englischsprachigen Leitartikel eine Hauptthese aufweisen, aber durchschnittlich nur knapp zwei Drittel der finnischen. Dieses Ergebnis unterstreicht die Vermutung, dass die finnische Kultur mehr zu einer impliziten Argumentationsweise neigt als die angloamerikanische. (Tirkkonen-Condit 1988, 173.)

Als nächstes wurden die Leitartikel daraufhin untersucht, ob sie Meinungsverschiedenheit ausdrückten oder nicht. Der Ausdruck von Meinungsverschiedenheit scheint im Obs und in KU, beides Repräsentanten der politischen Opposition, sowie bis zu einem gewissen Grad im WSJ üblich zu sein, in den drei anderen Zeitungen (als führende Blätter im Land bzw. in der Region) dagegen unüblicher. (Tirkkonen-Condit 1988, 174.)

Schließlich wurde der Ausdruck von Meinungsverschiedenheit in den Hauptthesen nach ihrer Explizitheit klassifiziert. Die Analyse ergab, dass die Explizitheit von Meinungsverschiedenheit eher von der politischen und journalistischen Position der Zeitung abhängig ist als von der Kultur: politisch neutrale Zeitungen neigen eher dazu, Meinungsverschiedenheit implizit zu vermitteln, während politisch radikalere Zeitungen dazu tendieren, Meinungsverschiedenheiten expliziter auszudrücken. (Tirkkonen-Condit 1988, 174-175.)

3.4.2. Anführungszeichen

Die einfache Beobachtung, dass Anführungszeichen im Finnischen viel seltener benutzt werden als im Deutschen (vgl. auch die Aussage zum Zitieren von Liefländer-Koistinen in Kap. 4.6.1.), veranlasste **Skog-Södersved und Liefländer-Koistinen** (1991) zu folgender kleinen Studie: anhand von Leitartikeln²² aus der *Süddeutschen Zeitung*, *Helsingin Sanomat* sowie *Hufvudstadsbladet* wurde die Frequenz und Funktion von Anführungszeichen im Deutschen, Finnischen und Schwedischen miteinander verglichen. In den Hypothesen wurde vermutet, dass die Anführungszeichen im Finnischen seltener gebraucht werden als im Deutschen und Schwedischen, und dass die Funktion der Anführungszeichen im Deutschen und Schwedischen ziemlich ähnlich und auch vielfältiger ist als im Finnischen. Die Anwendungsbereiche von Anführungszeichen wurden in vier größere Kategorien eingeteilt: a) wörtliches Zitat, b) Überschriften und Titel von Büchern, Zeitungen, Gedichten u.ä., c) Hervorhebung (z.B. Wertungen/Distanzierung, Wechsel der Stilebene, Übersetzungen) sowie d) angeführte Wörter, Termini, Namen (Metasprache). (Skog-Södersved & Liefländer-Koistinen 1991, 17.)

Die Ergebnisse bestätigten die Hypothesen. In finnischen Leitartikeln werden Anführungszeichen sparsam verwendet und ihre wichtigste Funktion ist das wörtliche Zitat zu kennzeichnen. Eine völlig untergeordnete Rolle spielt im Finnischen das Kennzeichnen von Wertungen/Distanzierungen (modalisierender Gebrauch), während diese Funktion im Deutschen ein Drittel aller Anführungszeichen ausmacht. Insgesamt ist festzustellen, dass die Unterschiede in erster Linie diese modalisierende Verwendung der Zeichen betreffen, die keinesfalls unwichtig ist, „weil sie die Bedeutung eines Ausdrucks radikal verändern und, wenn dem Leser diese Gebrauchsweise nicht bekannt ist, sogar zu Mißverständnissen führen kann“ (Skog-Södersved & Liefländer-Koistinen 1991, 21). Schließlich wird noch angedeutet, dass „das geringe Vorkommen von modalisierendem Gebrauch der Anführungszeichen im Finnischen auch mit finnischem Argumentationsstil

²² Leitartikel wurden aus dem Grunde gewählt, weil sie im allgemeinen einen standardsprachlichen Stil repräsentieren, „der zugleich argumentative Züge aufweist. Der argumentative Charakter kann auch den Gebrauch der Anführungszeichen beeinflussen“ (Skog-Södersved & Liefländer-Koistinen 1991, 15).

in Leitartikeln zusammenhängen“ könnte, was allerdings noch genauer untersucht werden müsste (Skog-Södersved & Liefländer-Koistinen 1991, 21).

Eine weitere, etwas umfangreichere deutsch-finnisch-schwedische Untersuchung zu Satzzeichen (Semikolon, Doppelpunkt und Anführungszeichen) stellt die Analyse von **Skog-Södersved** (1993) dar, die sich auf den Wirtschaftsteil von Tageszeitungen konzentriert. Dabei bestätigten sich die Hypothesen, dass das Semikolon im Deutschen häufiger benutzt wird als im Finnischen und dass das häufige Auftauchen des Doppelpunkts auf das finnische Flexionssystem zurückzuführen ist. Dagegen ist sowohl die Frequenz und die Funktion der Anführungszeichen im Deutschen und Finnischen etwa gleich, was nicht vermutet worden war (und auch in der oben vorgestellten Untersuchung von Skog-Södersved und Liefländer-Koistinen (1991) nicht bestätigt wird). Deshalb wird darauf hingewiesen, dass die Textsorte für die Anwendung von Satzzeichen eine wichtige Rolle spielt. (Skog-Södersved 1993, 127.)

3.5. Fachtexte der Gesellschafts- bzw. Sozialwissenschaften

In mehreren Artikeln diskutiert **Schröder** die Herangehensweise an kontrastive Analysen zu wissenschaftlichen Texten (u.a. Schröder 1986, 1987ab, 1988ab u. 1991, Markkanen & Schröder 1987 u. 1989) und zwar einerseits mit der Absicht der Schaffung einer theoretischen Grundlage für derartige Untersuchungen (wie z.B. die Vorstellung eines Textanalysemodells in Schröder 1987ab bzw. 1988a), andererseits, um auf Aspekte hinzuweisen, die bei solchen Analysen berücksichtigt werden sollten. Im Hintergrund spielt auch der fachbezogene Fremdsprachenunterricht oft eine Rolle, d.h. die Erkenntnisse sollen auf diesen Bereich übertragen werden (können). Teilweise werden kleine Fallstudien o.ä. durchgeführt, die Texte aus den Sozialwissenschaften verschiedener Sprachen ansatzweise miteinander vergleichen, allerdings gehen daraus relativ wenig konkrete Ergebnisse hervor, die Rückschlüsse über die finnische bzw. deutsche Wissenschaftssprache und ihre eventuellen Unterschiede zulassen würden. Deshalb wird an dieser Stelle auf eine tiefergehende Behandlung und Vorstellung der Untersuchungen verzichtet.

3.6. Sonstige Untersuchungen von Interesse

Folgende Untersuchungen entstanden hauptsächlich mit dem Ziel, relevante Aspekte aufzuzeigen, die beim Übersetzen verschiedener Textsorten zu berücksichtigen sind. Die wichtigsten Erkenntnisse, die auch für diese Arbeit von Bedeutung sein können, werden hier in Kürze vorgestellt.

3.6.1. Zum deutschen *doch* und finnischen *-han*

Liefländer-Koistinen (1989) vergleicht zwei Erzählungen von Heinrich Böll “Und sagte kein einziges Wort” (1953) sowie “Die verlorene Ehre der Katharina Blum” (1974) mit ihren finnischen Übersetzungen, indem sie untersucht, ob bzw. wie die Abtönungspartikel *doch*²³ in der finnischen Übersetzung berücksichtigt wird. Dabei konzentriert sie sich auf die finnische Partikel *-han*, die dem deutschen *doch* am ehesten entspricht und der sie folgende kommunikative Funktionen zuschreibt:

-han verweist auf vom Sprecher (für Hörer und Sprecher) als bekannt angenommene Information, die Partikel kann dadurch zugleich höflich und abmildernd wirken. **Letzteres ist im finnischen Kulturkreis besonders wichtig, wo man es eher vermeidet, dem Gesprächspartner offen seine Meinung zu sagen (als “face threatening activity”), wo man auch klare Argumentation mit eindeutiger Thesenführung seltener als z.B. im angloamerikanischen oder deutschen Sprachraum antrifft.** [...] Die Partikel *-han* kann aber auch die Aussage des Sprechers unterstreichen, sie kann [...] auch ironisch-spöttisch gebraucht werden. (Liefländer-Koistinen 1989, 187; Hervorhebung M.R.)

Bei der Unterteilung von *doch* stützt sich Liefländer-Koistinen auf eine Gliederung von Franck²⁴, die die Modalpartikel *doch* in *doch*₁ gliedert, die eine Relation herstellt (Standardfall), von dem sie wiederum fünf Varianten abhebt: das erinnernde *doch*₂, das indirekte Fragen-*doch*₃, das empathische *doch*₄, das Aufforderungs-*doch*₅ und das monologische *doch*₆. (Liefländer-Koistinen 1989, 188.)

²³ Dabei geht sie von der Feststellung aus, dass *doch* für Finnen problematisch zu sein scheint: das unbetonte *doch* (d.h. die Abtönungspartikel, um die es hier geht) wird falsch verwendet bzw. ist im Unterschied zum betonten *doch* (Satzäquivalent, Konjunktion, Adverb) gar nicht bekannt.

²⁴ Dorothea Franck 1980. Grammatik und Konversation. Königstein/Ts.

Gemeinsam scheint dem deutschen *doch* und dem finnischen *-han* zu sein, “daß beide Partikeln sich auf einen beim Hörer durch den Sprecher als bekannt vorausgesetzten Sachverhalt beziehen. *Doch* enthält darüber hinaus noch ein Element der Adversativität [...], was bei *-han* nicht festzustellen ist. ***-han* ist im Gegenteil eher Konsensuserheischend, und das mag [...] im weiteren Rahmen auch mit finnischem Argumentationsstil zusammenhängen.**” (Liefländer-Koistinen 1989, 189-190; Hervorhebung M.R.)

Aufgrund der Textanalyse²⁵ zieht Liefländer-Koistinen den Schluss, dass besonders *doch*₁, *doch*₅ und *doch*₆ beim Übersetzen Probleme bereiten und dass bei der Übersetzungskritik Abtönungspartikeln allgemein eine große Bedeutung zukommt, “da sie als Gradmesser des Stils gelten können und als solche auch Aufschluß über adäquaten bzw. inadäquaten Stil von Übersetzungen geben können” (Liefländer-Koistinen 1989, 195).

3.6.2. Zur Textsorte Kochrezept im Deutschen und Finnischen

Anhand jeweils eines finnischen und deutschen Kochrezepts zeigte **Liefländer-Koistinen** (1993) folgende Unterschiede bei den deutschen und finnischen Textsortenkonventionen dieser Textsorte auf:

- in Bezug auf die Art der Aufforderungen und das Anredeverhalten, die beide Aufschluss über das Produzent-Rezipient-Verhältnis geben, kann festgehalten werden, dass der deutsche Leser, der zur Handlung angeleitet werden soll, nie persönlich angesprochen wird: die Instruktionen wirken aufgrund des unpersönlichen Infinitivgebrauchs formelhaft. Dagegen wird der finnische Leser mit der Imperativform in der 2. Person Singular direkt und persönlich angesprochen, die Anweisungen wirken ungezwungener.²⁶
- hinsichtlich der Linearität des Textaufbaus macht Liefländer-Koistinen die Feststellung, dass dieser für das deutsche Kochrezept streng linear zu sein scheint: “der Anweisungsteil

²⁵ Die Ergebnisse der Textanalyse ergaben, dass die Übersetzung des älteren Textes von Böll Stil und Nuancen des Romans adäquat wiedergibt, die des neueren Textes dagegen erhebliche Schwächen aufweist, was auch die Berücksichtigung der Abtönung durch *doch* bestätigt.

²⁶ Liefländer-Koistinen stellt die Vermutung auf, dass es sich hierbei möglicherweise um eine Anlehnung des Finnischen an angloamerikanische Konventionen handelt.

[...] bezieht sich systematisch auf den Zutatenblock, der dem Rezept vorausgestellt ist. Bei dem finnischen Rezept läßt sich kein systematischer Bezug auf den Zutatenblock feststellen, stattdessen jedoch eine ebenso klare Linearität der Handlungseinheiten“ (Liefländer-Koistinen 1993, 136), z.B. Zubereitung des Teiges, Zubereitung des Gemüses, Mischen der Füllung usw.

3.6.3. Die Textstruktur von finnisch- und deutschsprachigen Todesanzeigen

Piitulainen (1993) vergleicht in ihrer Untersuchung 1400 Todesanzeigen aus einer finnischen und vier deutschsprachigen Zeitungen aus dem Jahre 1989 miteinander: *Helsingin Sanomat* für Finnland, die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* für die Bundesrepublik Deutschland, *Neues Deutschland* für die DDR, die *Salzburger Nachrichten* für Österreich und die *Neue Zürcher Zeitung* für die Schweiz. Sie geht in ihrer Analyse der Frage nach, aus welchen der folgenden makrostrukturellen Elementen sich die finnischen und deutschsprachigen Todesanzeigen zusammensetzen: a) Überschrift, b) Datum und Ort/Adresse bzw. nur Ort/Adresse, c) Einleitung, d) Mitteilung(steil), e) Spezifizierung(steil), f) Motto- bzw. Spruch(teil), g) Hinweis auf die Kommunikationsform, h) Inserententeil und i) Abschlussteil mit organisatorischen Hinweisen. Weiterhin unterscheidet sie zwischen einerseits von Angehörigen und Freunden (A-Anzeigen), andererseits von Firmen und verschiedenen Organisationen (O-Anzeigen) aufgegebenen Todesanzeigen.

Aus der Untersuchung lassen sich folgende Ergebnisse ableiten (Piitulainen 1993, 177-179):

- Die Gesamtstruktur der Todesanzeigen variiert zwischen den finnischen und deutschsprachigen Anzeigen einerseits und den verschiedenen deutschsprachigen Anzeigen andererseits. Es sind u.a. nicht alle makrostrukturellen Bestandteile in allen Anzeigen vorhanden, und auch die Frequenz, der Umfang und Inhalt der verschiedenen Bestandteile sowie ihre sprachliche Formulierung unterscheiden sich voneinander. Dasselbe trifft auch auf die A- und O-Anzeigen zu.
- Die deutsch- und finnischsprachigen Anzeigen unterscheiden sich - besonders im Mitteilungsteil - durch die syntaktische Struktur deutlich voneinander: die finnischen

Anzeigen sind normalerweise im Telegrammstil, d.h. ohne die finite Verbform verfasst, während die deutschsprachigen Anzeigen durch eine Texthaftigkeit gekennzeichnet sind: die Sätze sind syntaktisch vollständig mit finiten Verbformen, außerdem gehört zu der Gesamtstruktur der Anzeige auch der Einleitungs- und Spezifizierungsteil, ebenso eine Überschrift sowie Datum und/oder Ort, die in den finnischen Anzeigen oft fehlen.

- Mit der Texthaftigkeit der deutschsprachigen Anzeigen hängt ihre Ausführlichkeit zusammen, die auch als eine gewisse Schwerfälligkeit empfunden werden kann: es werden viele Adverbialbestimmungen (Ausdruck von Emotionen bzw. Umstand des Todes) und Attribute (Bezeichnung von Verwandtschaftsbeziehungen, Titel oder Verdienste des Verstorbenen) benutzt.

- Dies wiederum hat in den deutschsprachigen Todesanzeigen eine blumige Sprache zur Folge, die in den schlichten finnischen Anzeigen nicht möglich ist. Allerdings bringt der Finne seine Gefühle teilweise in einem Spruch zum Ausdruck, der sich häufiger als der deutsche direkt an den Verstorbenen richtet, was die finnische Anzeige persönlicher wirken lässt. Außerdem nennen sich die Hinterbliebenen häufig nur mit Vornamen, in den deutschsprachigen Anzeigen dagegen mit Vor- und Familiennamen. Hier handelt es sich um einen kulturellen Unterschied, der sich u.a. darin zeigt, dass man sich in Finnland viel mehr duzt als in den deutschsprachigen Ländern.

- Darüber hinaus können die deutschsprachigen Anzeigen insgesamt als archaischer bezeichnet werden als die finnischen, was am häufigen Gebrauch von Titeln und performativen Ausdrücken mit der Bedeutung 'mitteilen' zu erkennen ist.

- Die Reduktion des Ausdrucks des Todes in den finnischen Todesanzeigen auf ein *k.* bzw. Kreuzchen kann damit erklärt werden, dass dies die Verdrängung des Todes auch auf sprachlicher Ebene widerspiegelt; in den deutschsprachigen Anzeigen wird das Sterben oft durch ein finites Verb ausgedrückt.

3.6.4. Bildliche und sprachliche Information im Werbeprospekt

In ihrer Untersuchung vergleicht **Pakkala** (1994) finnische und deutsche Werbeprospekte hinsichtlich bildlicher und sprachlicher Informationen. Bei der quantitativen Analyse stellt sie fest, dass der Anteil bildlicher Elemente in finnischen Texten ca. 60% der Gesamtfläche der Prospekte, in den deutschen Texten sogar 75% beträgt, die sprachlichen

Informationen dagegen jeweils nur ca. 10%.²⁷ Ausgehend von der Annahme, dass anhand der quantitativen Gestaltung der Werbebotschaft die Informationsüberlastung der jeweiligen Kultur erklärt werden kann, leitet sie aus dem Ergebnis die Vermutung ab, “daß die Informationsüberlastung in Deutschland stärker ist als in Finnland, weil bildliche Informationen in deutschen Prospekten einen noch größeren Anteil einnehmen als in finnischen” (Pakkala 1994, 243).

In der qualitativen Analyse ging sie davon aus, “daß neben der Sprache auch das Bild als Informationsvermittler kulturgebunden ist” (Pakkala 1994, 243). Zu diesem Zweck zeigte sie finnischen und deutschen Studierenden verschiedene Werbungen mit der Bitte um Nennen ihrer Assoziationen mit dem Bild. Es stellte sich heraus, dass sich ihre Hypothese bestätigte, nämlich dass sich die genannten Assoziationen zumindest teilweise voneinander unterscheiden. Deshalb ist bei Übersetzungen von Werbetexten neben dem sprachlichen auch der bildliche Teil zu berücksichtigen, um die funktionale Wirksamkeit der Werbetexte zu gewährleisten.

An dieser Stelle ist auf eine in Kürze herauskommende Veröffentlichung hinzuweisen, die innerhalb des EU-Programms LEONARDO entsteht: *Werbekommunikation im Wandel - Modernes Marketing in deutschen und finnischen Unternehmen*. Zumindest zwei der Artikel untersuchen Werbung vor dem finnisch-deutschen Hintergrund: “*Webvertising*” am Beispiel von WWW-Präsenzen deutscher und finnischer Unternehmen (**Lehtovirta & Ylönen**) sowie *Urjala und Leppävirta - Fallstudien zum Finnlandbild in der deutschen Werbung* (**Schröder**). Leider kann hier auf den Inhalt noch nicht näher eingegangen werden.

3.7. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Konkrete Untersuchungen zur schriftlichen finnischen vs. deutschen Kommunikation, sei es im wirtschaftlichen, fachsprachlichen oder in sonstigen Bereichen, liegen letzten Endes

²⁷ Die restlichen Teile sind die sog. leeren Flächen, die als nonverbale Textteile eine eigene Funktion im Werbetext haben: sie dienen dazu, “ein bestimmtes Layout oder in gewisser Hinsicht eine Lesepause für den Betrachter zu schaffen” (Pakkala 1994, 243).

gar nicht so zahlreich vor, wie aufgrund der langjährigen Beziehungen zwischen beiden Ländern zu vermuten wäre.

Will man nun aufgrund der hier vorgestellten Ergebnisse allgemeingültige Tendenzen aufzeigen, ist größte Vorsicht geboten:

- das zugrunde liegende Korpus der Untersuchungen ist oft sehr klein, im Extremfall besteht es nur aus einem finnischen und einem deutschen Text;
- es handelt sich teilweise um sehr spezifische Textsorten (Kochrezept, Todesanzeige, Werbung), die stark konventionalisiert und deshalb mit anderen Textsorten kaum vergleichbar sind;
- ebenso ist mitunter das zu untersuchende Phänomen (hier die Partikel *doch* vs. *-han*) recht speziell, so dass die Ergebnisse keine Verallgemeinerungen zulassen;
- die Perspektive kann eine Rolle spielen: wenn eine Sprache, hier z.B. das Deutsche, die Grundlage einer Untersuchung bildet, mit der die Deutsch- d.h. Fremdsprachenkenntnisse der Finnen verglichen werden sollen, fallen die Beobachtungen zu Unterschieden dieser beiden Sprachgruppen sicher anders aus als wenn die umgekehrte Perspektive vorläge bzw. als wenn beide in ihrer Muttersprache kommunizieren würden.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden versucht werden, einige Beobachtungen festzuhalten, die sich aus den vorgestellten Untersuchungen zu ergeben scheinen und die evtl. auch in einer Analyse von studentischen wissenschaftlichen Texten berücksichtigt werden könnten.

Was den Bereich der Wirtschaft betrifft, ist allgemein die Wichtigkeit der schriftlichen Kommunikation zu betonen (dies aus der Sicht von Finnen, die Kontakte nach Deutschland pflegen möchten). Letzten Endes hat nur Gültigkeit, was schwarz auf weiß vorliegt, und die Umstellung auf modernere Kommunikationsmittel scheint in Deutschland zögernder zu erfolgen als das in Finnland der Fall ist, wo man gegenüber der neuen Technologie unvoreingenommener eingestellt ist. Damit zusammenhängend ist zu bedenken, dass Fehler in der schriftlichen Kommunikation weitaus schwerwiegender sind als mündliche und deshalb auf korrekte Schreibweise, Einhalten von Textkonventionen und Stil besonders zu achten ist.

Sowohl in der Untersuchung zur Handelskorrespondenz (Kap. 3.2.2.) als auch zu den Todesanzeigen (Kap. 3.6.3.) wird festgestellt, dass die Finnen sich recht knapp ausdrücken: sie begrenzen sich auf das Wesentliche. Das kann damit erklärt werden, dass man sich in Finnland aufgrund der außergewöhnlich homogenen Kultur (vgl. Mauranen in Kap. 3.) auf relativ viel gemeinsames Wissen stützen kann und es nicht nötig ist, alles explizit zu formulieren.

Gemeinsam ist diesen beiden Untersuchungen außerdem, dass der Ausdruck von Gefühlen (das Bedauern bei Antworten auf Reklamationen bzw. der Ausdruck von Trauer) im Deutschen sehr viel wortreicher und ausführlicher erfolgt als im Finnischen: Vieles wird gründlich ausformuliert. Allerdings wirken einige Textsorten im Finnischen persönlicher (Kochrezepte und Todesanzeigen), wohingegen sich das Deutsche durch Formelhaftigkeit bzw. Förmlichkeit, traditionelle Ausdrucksweise, bis hin zu Schwerfälligkeit auszeichnet.

Hinsichtlich des medizinischen Wissenschaftsdiskurses lässt sich allgemein feststellen, dass sowohl das Finnische als auch das Deutsche betreffend eine starke Hinwendung zum angloamerikanischen Modell zu beobachten ist (vgl. auch Ylönen 1999, 162).

Die Untersuchungen zu Leitartikeln verschiedensprachiger Zeitungen lassen darauf schließen, dass die finnische Argumentationsweise weniger stark ausgeprägt ist, was sich u.a. dadurch bemerkbar macht, dass die Hauptthese - wenn überhaupt - eher gegen Ende des Textes erscheint, und dass Meinungsverschiedenheiten weniger deutlich zum Ausdruck gebracht werden als im Deutschen.

Abschließend kann ich hier nur der Feststellung von Piitulainen (1993, 179) zustimmen:

Trotz des gemeinsamen westlichen Kulturgutes gibt es relativ große Unterschiede in den Textsortenkonventionen - sogar bei einer so kleinformatischen Textsorte wie der Todesanzeige. [... Es zeigt sich], daß eine kontrastive Textsortenuntersuchung sich nicht auf rein Sprachliches beschränken kann. In die Betrachtung müssen auch kulturelle Faktoren einbezogen werden, die sich in Textsortenkonventionen manifestieren.

4. Die empirische Untersuchung vorbereitende Arbeitsphasen und deren Ergebnisse

In Kapitel 3 wurde versucht, allgemeine Tendenzen im Hinblick auf (kulturelle) Unterschiede zwischen dem Finnischen und dem Deutschen zusammenzutragen, die sich bisher aus kontrastiven Untersuchungen in den verschiedenen (wissenschaftlichen) Bereichen ergeben haben. Ziel dieses Kapitels ist nun, speziell an die Thematik *Wissenschaftliches Schreiben im finnischen Germanistikstudium* heranzugehen, u.zw. aus möglichst unterschiedlichen Richtungen und auf möglichst verschiedene Art und Weise, um einen vielseitigen Überblick über die damit zusammenhängende Problematik zu geben. Aufgrund der Ergebnisse aus diesem Kapitel soll in Kapitel 5 vorgeschlagen werden, an welchen Punkten eine empirische Untersuchung anzusetzen ist, die mögliche Unterschiede zwischen finnischen und deutschen studentischen wissenschaftlichen Texten auf Deutsch aufzeigen könnte.

In Kapitel 4.1. wird zunächst das Studium allgemein und speziell das Germanistikstudium in Finnland und in Deutschland miteinander verglichen. In Kapitel 4.2. wird untersucht, welchen Stellenwert das wissenschaftliche Schreiben an den germanistischen Instituten der Universitäten Helsinki, Jyväskylä und Tampere innehat, indem die Studienanforderungen für das Studienjahr 2000-2001 verglichen werden. In Kapitel 4.3. werden anhand von Fragebögen die Meinungen von finnischen ProfessorInnen und StudentInnen der obengenannten Universitäten zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch zusammengefasst und ausgewertet. Die an den Germanistikinstituten verwendeten Anleitungen zum Erstellen wissenschaftlicher Arbeiten werden in Kapitel 4.4. vorgestellt. Im darauffolgenden Kapitel werden die Ergebnisse von Gutachten deutscher GermanistikstudentInnen über Hauptseminararbeiten finnischer GermanistikstudentInnen zusammengefasst. Kapitel 4.6. stellt eine Zusammenfassung von Interviews mit Personen dar, die sich über Jahre hinweg mit der wissenschaftlichen Textproduktion befasst haben. Im letzten Kapitel dieser Einheit werden zwei studentische Untersuchungen zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch vorgestellt: eine Pro gradu- sowie eine Proseminararbeit, die beide im Frühjahr 2000 fertiggestellt wurden.

Die Entscheidung für die Berücksichtigung der Universitäten Helsinki, Jyväskylä und Tampere¹ (Kap. 4.2. bis 4.4.) geht auf folgende Überlegungen zurück: Ziel war es, die größten und wichtigsten Germanistischen Institute in Finnland in die Arbeit mit einzubeziehen. Dazu gehört ohne Zweifel auch die Universität Turku. Im Anfangsstadium meiner Untersuchung stellte sich allerdings heraus, dass Hauptseminararbeiten in der Form, wie sie in einer empirischen Untersuchung mit denen deutscher Studierender verglichen werden sollen, am dortigen Institut nicht mehr geschrieben werden (E-Mail von Matti Luukkainen, 19.9.1999). Von den kleineren Instituten Joensuu/Savonlinna, Oulu und Vaasa habe ich von Anfang an abgesehen.

Die in Kapitel 4.6. befragten Personen mit langjähriger Erfahrung, Lektorin Martina Natunen und Prof. Dr. Luise Liefländer-Koistinen vom Institut für Interkulturelle Kommunikation in Savonlinna sowie Prof. Dr. Ewald Reuter von der Universität Tampere, die zu Beginn des Jahres 2000 von mir interviewt wurden, ergaben sich von selbst durch Zufall. Man mag den Eindruck gewinnen, dass die Universität Tampere verhältnismäßig stärker betont wird als die anderen Universitäten, was aber m.E. keineswegs der Fall ist: das Interview mit Reuter behandelt zu weiten Teilen die Germanistik in Finnland allgemein und die Aussagen können größtenteils ohne Weiteres auf die gesamte finnische Germanistik übertragen werden.

4.1. Das (Germanistik-)Studium in Finnland und in Deutschland

Um der von Adamzik geforderten Einbeziehung einer intermediären Ebene (s. Kap. 2.4.5.) gerecht zu werden, soll in diesem Kapitel versucht werden, den Kontext, in dem studentisches wissenschaftliches Schreiben in Finnland und in Deutschland betrieben wird, zu beschreiben. Dabei geht es zunächst einmal darum, wie das Studium in den beiden Ländern allgemein aussieht und wodurch es sich evtl. voneinander unterscheidet (Kap. 4.1.1.). Danach werden die Merkmale offengelegt, die das Germanistikstudium in der Fremdsprache im Vergleich zum Germanistikstudium in der Muttersprache beschreiben (Kap. 4.1.2.). In Anlehnung an Kaiser (s. Kap. 2.4.2.) werden die gängigen studentischen

¹ Die Nennung der drei Universitäten in dieser Reihenfolge ist auf das Alphabet zurückzuführen, es verbirgt sich keinerlei Wertung hinsichtlich Größe, Wichtigkeit o.ä. dahinter.

Textsorten in beiden Ländern einander gegenübergestellt (Kap. 4.1.3.). Zuletzt werden Schlussfolgerungen gezogen, die sich aus diesen drei Kapiteln für die vorliegende Untersuchung ergeben.

Die folgenden Beobachtungen basieren weitgehend auf persönlichen Erfahrungen, die ich mit dem Schul- bzw. Studiensystem in Finnland und Deutschland gemacht habe. Sie sind eher allgemein gehalten und stark vereinfacht, teilweise etwas überzogen dargestellt, spiegeln aber meiner Meinung nach die Tendenzen in den beiden Ländern wider. Ziel dieses Kapitels ist, einen möglichst breiten Einblick in den Kommunikationsbereich Germanistikstudium in Finnland zu geben und auf die damit zusammenhängenden Besonderheiten aufmerksam zu machen. Ein tiefergehender Vergleich des Germanistikstudiums zwischen Finnland und Deutschland, z.B. wie es organisiert ist, welche Bedeutung ihm gesellschaftlich zukommt usw., ist im Rahmen dieser Arbeit noch nicht vorgesehen.²

4.1.1. Studieren allgemein

Auch wenn es auf den ersten Blick nicht unbedingt so aussehen mag, so sind doch einige Punkte zu nennen, die das universitäre System in Finnland von dem in Deutschland unterscheidet. Hinsichtlich der **Zulassung zum Studium** hat man in Finnland eigentlich ausnahmslos an einer Aufnahmeprüfung teilzunehmen, die darüber entscheidet, ob man die Bewilligung bekommt, ein bestimmtes Fach an einer bestimmten Universität zu studieren. In Deutschland dagegen gibt es viele Fächer, die den InteressentInnen ohne ein besonderes Auswahlverfahren offenstehen, zu denen auch die Germanistik gehört. Zur Berechtigung, ein bestimmtes Fach zu studieren, genügt oft ein für diesen Studiengang festgelegter NC³, einige Wartesemester sind nur von Vorteil (im Gegensatz zu Finnland, wo den StudienbewerberInnen für "vergeudete" Jahre sogar Minuspunkte angerechnet werden). Aus dem deutschen System ergibt sich, dass sich für ein Fach meistens mehr

² In Kapitel 4.2. wird allerdings die Organisation des Germanistikstudiums der drei finnischen Institute in Helsinki, Jyväskylä und Tampere miteinander verglichen.

³ NC = Numerus clausus; Durchschnittsnote des Abiturzeugnisses, aufgrund der man zu einem bestimmten Studienfach zugelassen werden kann.

Studierende einschreiben, als hinterher in diesem Bereich an AbsolventInnen benötigt werden. Aufgrund der fehlenden beruflichen Perspektive kann es somit zu Motivationsmangel und weiter zum Studienabbruch kommen. Andere gehen - teils aus Geldmangel - frühzeitig auf den Arbeitsmarkt, ohne das Studium abgeschlossen zu haben. Auch das Prüfungssystem in Deutschland ist strenger organisiert (insgesamt gibt es sicher weniger Prüfungen als in Finnland, dafür werden größere Einheiten geprüft): es gibt Studienfächer, wo beim dritten Nichtbestehen der Zwischen- bzw. Abschlussprüfung das Studium ohne Abschluss zu beenden ist. In Finnland kann man - einmal an der Universität - theoretisch eine Prüfung so oft wiederholen, bis man sie bestanden hat. Daraus ergibt sich für die deutschen Studierenden ein sehr viel größerer Leistungsdruck und Konkurrenzkampf untereinander, außerdem kann man sich fragen, ob dies auch Auswirkungen auf eine größere Ernsthaftigkeit hat, mit der die deutschen Studierenden ihr Studium angehen, und auf eine bessere Motiviertheit, mit der sie dabei bleiben - oder aber: wirkt die dauernde Unsicherheit darüber, ob man es schafft bis zum Studienabschluss dabeizubleiben, eher motivationshemmend? Andererseits setzt eine Aufnahmeprüfung wie in Finnland bereits vor dem Studium eine gewisse Ernsthaftigkeit voraus: Wochen und Monate lang wird dafür gelernt. Erfahrungen in der finnischen Germanistik, und nicht nur dort, zeigen aber, dass viele Studierende zunächst einmal versuchen, überhaupt an die Universität zu gelangen, um sich dann erst richtig zu orientieren; viele wechseln nach dem ersten Jahr oder auch später das Fach (vgl. Kap. 4.2.4.).

Ein zweiter Unterschied betrifft die **Anzahl der Studierenden**: das deutsche Studium spielt sich mehr an einer "Massenuni" ab: die Hörsäle sind überfüllt und der Unterricht ist mehr oder weniger anonym. In Finnland dagegen - zumindest was die Germanistik betrifft - sitzen in einer Vorlesung selten mehr als fünfzig ZuhörerInnen und der Großteil des Unterrichts findet in Kleingruppen statt, in denen man sich persönlich kennt und wo auch eine individuelle Betreuung möglich ist.

Ein weiterer Unterschied ist bereits in der Schultradition zu finden: das deutsche System basiert sehr stark auf **Mündlichkeit**, den verbalen Leistungen kommen in Schule und Hochschule große Bedeutung zu (Schröder 1992, 103; vgl. auch Kap. 4.6.): wer sich mündlich nicht beteiligt, hat eigentlich weder in der Schule noch im Studium große

Chancen, zumindest verschlechtern sich die Noten radikal.⁴ Die finnische Schule und Universität dagegen kann man im Extremfall “stumm” durchlaufen, es gibt normalerweise keine mündlichen Prüfungen.⁵ Die **Schriftlichkeit** ist also fast ausschließlicher Bewertungsmaßstab.

Ylönen macht in ihrem Artikel zu kommunikativen Unterschieden im Biologiestudium in Jyväskylä und Bonn dieselben Beobachtungen. Die geringe Berücksichtigung mündlicher Fertigkeiten in Finnland wird damit begründet,

daß nur schriftliche Arbeiten eine objektive Bewertung der fachlichen Leistungen der Studenten erlauben und subjektive Einflüsse, wie sie in mündlichen Prüfungssituationen vorkommen, hier nicht störend wirken könnten. [...] Fachliche Leistungen werden in Jyväskylä an schriftlich formuliertem Wissen gemessen. (Ylönen 1994, 98.)

Vermieden werden soll, dass das “Bild vom Studenten”, das in einer mündlichen Prüfung automatisch mitwirkt, in die Bewertung der Leistungen des Studierenden einfließt. In Bonn dagegen wird die Möglichkeit zum Kennenlernen der StudentInnen geschätzt, “das durch mündliche kommunikative Fertigkeiten geprägte ‘Bild vom Studenten’ ist [...] also Grundlage für die Einschätzung der studentischen Leistungen” (Ylönen 1994, 99).

Ylönen sieht die Ursachen für die unterschiedliche Gewichtung des Schriftlichen bzw. Mündlichen

in kulturgebunden unterschiedlichen Auffassungen von ‘Fachlichkeit’ sowie offensichtlich in verschiedenen Mentalitäten begründet: In Finnland ist Wissenschaftlichkeit auf die Sache reduziert, es wird versucht, möglichst weitgehend von der Person zu abstrahieren. Das ist auch ein Höflichkeitskonzept: alle Charaktere (und besonders die ruhigen, unauffälligen) sind geschätzt. Kritik am Vortragsstil würde z.B. zu leicht als Kritik an der Person verstanden. Akademisches Ziel ist das Schreiben eines Forschungsberichts. In Deutschland ist die Ausbildung stärker handlungsbetont. Interaktive Handlungsfähigkeit und besonders mündliche kommunikative Fertigkeiten sollen entwickelt werden. Kritik am Vortragsstil wird zwar manchmal als hart, nicht jedoch als Kritik an der Person empfunden. Die Studenten schätzen diese hohen Anforderungen im Gegenteil als positiv für die Entwicklung ihrer

⁴ Im Englischunterricht kann sich die Zeugnisnote z.B. aus 60% mündlicher Beteiligung und 40% schriftlicher Sprachfertigkeit zusammensetzen.

⁵ Für das Abitur sind mündliche Prüfungen vor allem in den Fremdsprachen im Gespräch, im Moment können die SchülerInnen auf freiwilliger Basis an einer mündlichen Prüfung teilnehmen.

Fachkenntnisse ein. Akademische Ziele sind das Halten eines mündlichen Referats und das Stellungnehmen zu Fachfragen. (Ylönen 1994, 108.)

In den finnischen Fremdsprachenphilologien sind für diese Betonung der Schriftlichkeit allerdings einige Einschränkungen zu machen, da (inzwischen) auch die mündliche Fertigkeit verstärkt geübt⁶ und in der Benotung berücksichtigt wird; sie spielt ja besonders dann eine Rolle, wenn man sich für den Lehrerberuf interessiert.

Einen interessanten Beitrag zur Mündlichkeit im Studium leistet Breuer in seinem Artikel über Unterschiede zwischen der deutschen und der finnischen Kommunikationskultur (vgl. auch die Stellungnahme Reuters zum Kritisieren in Kap. 4.6.2.).

Im akademischen Bereich lässt sich [...] die Beobachtung machen, dass hinter der vielfach gescholtenen Zurückhaltung finnischer Studentinnen und Studenten bei näherem Hinsehen eine rationale Einstellung steht, die jede Form des unverantwortlichen Geschwätzes, das an Deutschlands Universitäten so manche Diskussion abtötet, zu vermeiden sucht. Durchgehend gilt die Konversationsmaxime "Sei relevant!" Im universitären Umgang lassen die Beteiligten einander ausreden und erwarten zumeist ein Signal, das sie zum Reden auffordert. Dabei ist ein finnischer Redebeitrag häufig gut strukturiert, auf das Wesentliche konzentriert und erschöpft in der Regel das Thema. Die Zurückhaltung der finnischen Studenten erscheint insofern als bloße Außenseite einer gesteigerten kognitiven Aktivität, die den individuellen Beitrag zur Kommunikation hinsichtlich seiner Allgemeinverbindlichkeit überprüft. Das belegen dann spätestens die scharfsinnigen, fleißigen und sprachlich versierten Seminar- und Magisterarbeiten. Es ist nicht leicht und erfordert hohe Konzentration, sich als Deutscher an diesen Kommunikationsstil zu gewöhnen. Denn er stellt an alle Beteiligten hohe Anforderungen. (Breuer 1999, 17.)

Auch ein Unterschied, den ich in der unterschiedlichen Schultradition ansiedeln würde, betrifft den **Stellenwert von Wissen**. Etwas pauschal ausgedrückt scheint in Deutschland die Betonung eher darauf zu liegen, sich Wissen selbst verschaffen zu können, es vor allem anwenden und darüber hinaus kritisch bewerten zu können⁷ (vgl. auch Kap. 4.6.).

⁶ Ab dem Herbstsemester 2000 wird am Germanistischen Institut Jyväskylä die Möglichkeit genutzt, die deutschsprachigen Austauschstudierenden als Leitende von zusätzlichen Gesprächsgruppen zu engagieren, wovon beinahe alle Erstsemestler Gebrauch machen.

⁷ Schröder (1988b, 113) stellt hinsichtlich der Einstellungen zu geschriebenen Fachtexten Unterschiede zwischen finnischen und deutschen Studierenden fest: in Finnland ist das kritische Lesen auch in der Muttersprache nicht sehr entwickelt, stattdessen überwiegt das totale Lesen, auch wenn es nicht funktional ist.

Dies unterstützen auch Beobachtungen von Salo-Lee und Winter-Tarvainen (1995, 100), laut denen ab der elften Klasse der gymnasialen Oberstufe systematisch das Argumentieren gefördert wird, wohingegen in Finnland bis heute Wissensvermittlung im Vordergrund steht: die Schüler nehmen Wissen auf, um es auswendig zu lernen. Dies zeigt sich zum einen in den unterschiedlichen Abiturprüfungen: in Finnland geht es hauptsächlich darum, viele kleine, ins Detail gehende Fragen zu beantworten, während in Deutschland größere Einheiten behandelt werden sollen. Zum anderen kann man im Zusammenhang mit dem Germanistikstudium erkennen, dass die StudentInnen Schwierigkeiten, ja teilweise sogar Angst haben, wenn es z.B. darum geht, literarische und andere Texte zu interpretieren bzw. analysieren; so etwas wurde in der Schule wenig, wenn überhaupt, geübt.

Takala hat während seiner langjährigen universitären Laufbahn die Erfahrung gemacht, dass - zumindest in den Gesellschaftswissenschaften - der finnische wissenschaftliche Stil den Eindruck erweckt, dass das wissenschaftliche Argumentieren entweder nicht beherrscht wird oder dass der Mut dazu nicht vorhanden ist: der theoretische Hintergrund besteht zum Teil aus Auflistungen von Personen oder Theorien, ohne dass diese in Beziehung zueinander gesetzt, ihre starken bzw. schwachen Seiten miteinander verglichen oder bewertet würden. Dagegen sei z.B. die angelsächsische wissenschaftliche Argumentationsweise sehr viel angenehmer zu lesen. Takala stellt die berechtigte Frage, ob es in der finnischen Kultur, in der Schul- und Universitätskultur etwas gebe, was zum Sammeln von äußerem Wissen und zu einer katalogartigen Darstellung führe. Er meint, dass eine kritiklose Übernahme anderer Darstellungsweisen sicher nicht angebracht sei, aber dass es an der Zeit wäre die eigene Darstellungshaltung zu überprüfen (Takala 1992, 43.)

Damit eng verbunden ist die **Art und Weise des Lernens**: in Deutschland bilden sich oft Lerngruppen, in denen man gemeinsam lernt, weil man den Stoff allein kaum bewältigen kann, und das trotz, oder gerade wegen der größeren Konkurrenz untereinander (s.o.). In Finnland ist diese Art des Lernens eher die Ausnahme: allerhöchstens werden Seminararbeiten zu zweit geschrieben, ansonsten wird für Prüfungen allein gelernt. Das kann natürlich wiederum daran liegen, dass in den beiden Ländern auf unterschiedliche Weise und unterschiedliche Dinge geprüft werden (s.o.).

Gemeinsam ist sicher beiden Studiensystemen, dass die Studienzeiten verglichen mit z.B. den britischen und amerikanischen Universitäten eher lang sind und man sowohl in Finnland als auch in Deutschland derzeit heftig darüber diskutiert, welche Maßnahmen studienzeitverkürzend wirken könnten. Das Studium ist in beiden Ländern (noch) kostenlos, der Studentenausweis berechtigt zu Vergünstigungen bei öffentlichen Verkehrsmitteln, Mensa, Eintrittspreisen usw. und es besteht für die Studierenden die Möglichkeit, vom Staat Unterstützung zur Finanzierung des Studiums zu bekommen, wovon in Finnland sicher ein Großteil Gebrauch macht, in Deutschland dagegen im Jahr 1998 z.B. nur 12,4%, Tendenz sinkend (Spiegel 35/1999).⁸

4.1.2. Das Germanistikstudium

Das Germanistikstudium in Finnland ist, zumindest teilweise, anders aufgebaut und es muss um andere Inhalte gehen als bei einem Germanistikstudium in Deutschland. Nach Schröder und Sörensen (1986, 242)⁹ müsste es sich bei der Germanistik im Ausland eigentlich um *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) handeln, das deutliche Unterschiede zur herkömmlichen Germanistik aufweist:

Deutsch als Fremdsprache hat nur mehr wenig gemeinsam mit dem Studium der herkömmlichen, gar etwa vorwiegend literaturwissenschaftlich verstandenen Germanistik. Deutsch als Fremdsprache ist ein multidisziplinäres und eindeutig handlungsbezogenes, auf die Bedürfnisse der Praxis ausgerichtetes Fach. (Ehnert, zitiert in Schröder & Sörensen 1986, 242.)

DaF stellt somit einen Paradigmenwechsel internationaler Germanistik dar, das sich als ausgesprochen didaktisches sowie lernerzugewandtes Fach versteht und das sich in Deutschland inzwischen zu einer eigenständigen Disziplin entwickelt hat. (Schröder & Sörensen 1986, 242).

⁸ Die Finanzierung des Studiums sieht in beiden Ländern recht unterschiedlich aus, soll aber hier nicht weiter behandelt werden.

⁹ Dieser Artikel über den Bestand, Bedarf und Aufgaben von Deutsch als Fremdsprache in Finnland und Schweden liegt bereits einige Jahre zurück. Die Aussagen sind deshalb vor dem Hintergrund der 80er Jahre zu sehen und in der Form nicht unbedingt auf die heutige finnische Germanistik übertragbar (zumindest was die Aussagen über Finnland betrifft; die Aussagen über Schweden kann ich nicht beurteilen). Einiges hat sich doch getan, einiges muss sich allerdings noch tun, will man dem Ziel von DaF gerecht werden!

In Nordeuropa könne laut Schröder und Sörensen (1986, 242 u. 245) davon allerdings noch nicht die Rede sein. Sie lassen in ihrem Artikel zwei Personen zu Wort kommen, die sich teilweise recht kritisch über die finnische Germanistik äußern (wohlgemerkt vor ca. 15 Jahren!):

- Nyholm rechnet damit, dass auch in Zukunft die Wortforschung und die Valenzdiskussion den Schwerpunkt in Forschung und Lehre bilden. Er stellt als Defizit heraus, dass sprachdidaktische Forschung und die Fremdsprachenforschung trotz Bedarfs aus der Praxis nicht weiter thematisiert wurden.

- Dressler kritisiert die Verschulung des Studienaufbaus der finnischen Germanistik, die mangelnde Integration der einzelnen Lehrinhalte sowie die rein reproduktive Lernhaltung seitens der Studierenden. "Aufgrund der noch stark sprachwissenschaftlich orientierten Lehrinhalte scheinen noch immer 'grammatisch korrekte Äußerungen' eines der wichtigsten Lernziele zu sein." (Schröder & Sörensen 1986, 245.)

- Darüber hinaus äußert sich Dressler folgendermaßen zur Lehrerausbildung:

Inhaltlich ist die Lehrerausbildung keineswegs in das Studium integriert. Es gibt keinerlei Verbindung der Fachstudien mit den pädagogischen Kursen. Beide Studiengebiete sind inhaltlich und institutionell voneinander getrennt. (Dressler, zitiert in Schröder & Sörensen 1986, 245.)

Zumindest die Aussagen von Dressler können meiner Meinung nach weitgehend auch auf die heutige Situation der finnischen Germanistik bezogen werden.¹⁰

Der deutlichste Unterschied zwischen dem Germanistikstudium in Finnland zu dem in Deutschland liegt in der sprachlichen Organisation: in der deutschen Germanistik ist die sprachliche Grundlage gegeben, da das Studium ausschließlich in der eigenen **Muttersprache** abläuft, so dass von Anfang an "wissenschaftlich" gearbeitet werden kann. In einer Fremdsprachenphilologie dagegen, zu der die finnische Germanistik ja gehört, müssen erst - teilweise elementare - sprachliche Fertigkeiten geschaffen werden, um zunächst eine allgemeine und später auch eine wissenschaftliche Kommunikation zu ermöglichen, der Schwerpunkt liegt hier verständlicherweise auf der (mündlichen und

¹⁰ Was die Trennung von Fach- und pädagogischem Studium in der Lehrerausbildung betrifft, ist in Jyväskylä für die Zukunft eine Neuerung im Gespräch: das Germanistische Institut plant, sich verstärkt auf die Lehrerausbildung zu konzentrieren, was evtl. Auswirkungen auf das Studienprogramm und die Lehrinhalte, aber auch auf die Zusammenarbeit mit dem Lehrerausbildungsinstitut OKL (*Opettajankoulutuslaitos*) hat.

schriftlichen) Sprachfertigkeit in der **Fremdsprache**. Deutsch ist bei den finnischen GermanistInnen meistens die dritte oder vierte Fremdsprache (nach Englisch und Schwedisch), d.h. die StudienanfängerInnen hatten in der Schule fünf bzw. drei Jahre Unterricht in diesem Fach. Ausnahmsweise gibt es Studierende, die acht bzw. zehn Jahre Deutsch gelernt haben. Einige haben auch ein Zwischenjahr z.B. als Au-pair oder sogar einen längeren Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land hinter sich. Daraus ergibt sich für den Unterricht, dass man es meistens mit recht heterogenen Gruppen zu tun hat und vor allem anfangs versucht werden muss, die Sprachkenntnisse aller auf ein bestimmtes Niveau anzuheben. (Allgemein scheint die Sprachkompetenz der Erstsemestler in den letzten Jahren eher gesunken zu sein.)

Insgesamt läuft das Germanistikstudium in Finnland verglichen mit Deutschland eher **schulmäßig** ab (vgl. obige Äußerung von Dressler): gerade am Anfang findet verstärkt Kontaktunterricht statt, wo die Anwesenheit der Studierenden überprüft wird; wer nicht regelmäßig am Unterricht teilnimmt, kann den Kurs nicht bestehen. Das ist bei einem Fremdsprachenstudium sicher verständlich, da der praktische Umgang mit der Sprache im Vordergrund steht und die Sprachkenntnisse nur durch Üben verbessert werden können. In Deutschland dagegen gibt es neben einigen Seminaren hauptsächlich Vorlesungen, die **freiwillig** besucht werden können, es bleibt den Studierenden selbst überlassen, wie gewissenhaft sie daran teilnehmen.

Auch die inhaltlichen Schwerpunkte sind in einer muttersprachigen und einer fremdsprachigen Germanistik verständlicherweise unterschiedlich gesetzt. In Deutschland können den Studierenden schon während der Schulzeit die grundlegenden Kenntnisse, was z.B. die Literatur, die Geschichte des Landes usw. betrifft, vermittelt werden. Daher wird man im Vorlesungsverzeichnis einer deutschen Germanistik wohl kaum einen Kurs antreffen, der einen **Überblick** über die gesamte Geschichte, Literaturgeschichte oder Kulturgeschichte Deutschlands zu geben versucht, wie das in Finnland der Fall ist, sondern man kann viel mehr in die Tiefe gehen und z.B. einen Schriftsteller oder sogar nur eines seiner Werke **im Detail** behandeln. Solche Inhalte sind in der finnischen Germanistik einfach zeitlich nicht möglich und sicher auch nicht sinnvoll. Dagegen geht es, wie schon erwähnt, einmal schwerpunktmäßig um die Sprachpraxis, darüber hinaus wird die Sprachwissenschaft traditionell sehr hoch geschätzt; zahlreiche Kurse zu Syntax,

Semantik, Pragmatik, Textlinguistik usw. im Studienangebot belegen dies. Literatur und Kultur haben erst im Laufe des letzten Jahrzehnts stärkere Beachtung gefunden, haben aber noch nicht den Stellenwert der Wertschätzung erreicht, den die Sprachwissenschaft genießt. Als Vorreiter können sich gar solche Germanistikinstitute in Finnland bezeichnen, die Studieneinheiten zur Wirtschaftskommunikation (z.B. in Tampere) u.dgl. anbieten. An manchen Universitäten, wie z.B. in Helsinki und Tampere, kann ein Teil des Studiums in verschiedenen Fachrichtungen absolviert werden, u.a. im Übersetzen, was sich aufgrund der Fremdsprache natürlich anbietet.

Da es sich in Deutschland bei der Germanistik meist um größere Institute handelt, ist ein umfangreicheres Angebot an Lehrveranstaltungen mit verschiedenen Schwerpunkten für die Studierenden gewährleistet.¹¹ In Finnland durchlaufen alle StudentInnen aufgrund der "familiären" Verhältnisse an den hiesigen Instituten in der Mehrzahl bis auf einige fakultative Fächer das gleiche Studienprogramm¹², allerdings können sie sich in Helsinki und Tampere, hauptsächlich im Hauptstudium, zu einem gewissen Grad spezialisieren (vgl. Kap. 4.2.).

4.1.3. Studentische Textsorten¹³

Laut Adamzik zeigt sich "die textlinguistische Relevanz intellektueller Stile [...] zunächst darin [...], daß bestimmte Textsorten sowie auch Themenbereiche (die sekundär wiederum mit besonderen Textsorten verbunden sein können) in der wissenschaftlichen Arbeit einen unterschiedlichen Stellenwert haben, die 'Textsortenfelder' also verschiedenartig

¹¹ Dies wird auch immer begeistert ausgenutzt, wenn finnische StudentInnen ein oder zwei Auslandssemester in Deutschland oder Österreich verbringen.

¹² Im Studienführer werden zwar eine ganze Reihe verschiedener Kurse und Vorlesungen aufgezählt, es können aber bei weitem nicht alle jedes Studienjahr auch angeboten werden.

¹³ Brinker definiert den Begriff 'Textsorte' folgendermaßen: "Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen Merkmalen) beschreiben." (Brinker 1997, 132.) Eine tiefere Behandlung des Begriffs 'Textsorte' ist an dieser Stelle nicht vorgesehen; zu einer detaillierten Auseinandersetzung siehe Ylönen (1999, 38-63.)

strukturiert sind” (Adamzik 1999, 143). Schröder stellt fest, dass das Textsortenvorkommen in Finnland und den deutschsprachigen Ländern nicht übereinstimmt:

Einsprachige Fachwörterbücher sind kaum bekannt, 'schulgebundene' Handbücher und Lexika für bestimmte Fachgebiete fehlen völlig; Textsorten, die in beiden Ländern vorkommen, wie z.B. die Rezension, werden in ihrem Selbstverständnis anders gesehen und verwirklicht. Die Kette ließe sich weiter fortsetzen. (Schröder 1988b, 113.)

In diesem Kapitel soll festgehalten werden, welche Textsorten in der finnischen und deutschen Germanistik benutzt werden und ob in dieser Hinsicht evtl. Unterschiede bestehen. Eine Gesamtübersicht über die wissenschaftliche Textproduktion an den jeweiligen Universitäten zu erstellen und zu überprüfen, ob gewisse Textsorten häufiger vorkommen als andere und welche Themenbereiche verstärkt behandelt werden, scheint allerdings fast unmöglich. Daher beziehe ich mich hier auf einen Vergleich universitärer Textsorten in Deutschland, Frankreich, Italien, Spanien und Venezuela von Dorothee Kaiser¹⁴ (s. Anh. 1; eine kurze Vorstellung ihrer Dissertation findet sich in Kap. 2.4.2.). Auf dieser Grundlage basiert folgende Aufstellung von Textbezeichnungen für studentische Texte aus dem philologischen Bereich an finnischen Universitäten¹⁵.

¹⁴ Kaiser stellte diese Zusammenstellung auf einem Workshop zum Thema *Kontrastive Analysen studentischer Texte* am 13. März 2000 in Mannheim vor.

¹⁵ Dabei bin ich von der Germanistik in Jyväskylä ausgegangen; an anderen Universitäten in Finnland und auch in anderen Fremdsprachenphilologien dürfte es ähnlich aussehen. Ich behaupte allerdings nicht, dass diese Aufstellung vollständig wäre bzw. dass auch wirklich alle Textsorten überall benutzt würden.

Tabelle 1: An deutschen Universitäten vorkommende Textsorten im Vergleich mit den finnischen Fremdsprachenphilologien

Deutschland	Finnland	
	<u>finnisch</u>	<u>deutsch</u>
	aine	Aufsatz ¹⁶
	essee	Essay
Referat	referaatti	Referat
Protokoll	muistiinpanot ¹⁷ ('Notizen, Aufzeichnungen')	Stundenprotokoll
Handout	(luento)moniste ('Vorlesungs)kopie')	Handout
Hausarbeit	kotitentti ('Hausprüfung')	Hausarbeit
	portfolio	Portfolio (n.)
Proseminararbeit	proseminaarityö	Proseminararbeit
Hauptseminararbeit	laudaturseminaarityö	Hauptseminararbeit
	kypsyyskoe ('Reifeprüfung')	Maturität

Magisterarbeit	pro gradu-työ	Magisterarbeit

Doktorarbeit/Dissertation	lisensiaatintyö	Lizentiatenarbeit
Habilitationsschrift	väitöskirja	Doktorarbeit

Vorlesung	luento	Vorlesung
Vortrag	esitelmä	Vortrag
Abstract	abstrakti	Abstract
Artikel	artikkeli	Artikel
Aufsatz	essee	Aufsatz
Monografie	monografia	Monografie
Rezension	arvostelu	Rezension
...

Hierzu einige Anmerkungen: In der finnischen Germanistik wird seitens der Studierenden alles auf Deutsch geschrieben bzw. gehalten (in den anderen Philologien entsprechend in

¹⁶ Aufsatz ist hier in der Bedeutung von Schulaufsatz zu sehen, es ist also nicht z.B. ein wissenschaftlicher Aufsatz für eine Fachzeitschrift o.ä. gemeint.

¹⁷ Der finnische Ausdruck ist hier nicht ganz passend bzw. eindeutig, darunter versteht man primär die Aufzeichnungen während einer Vorlesung. Es gibt zwar das finnische Wort 'protokolla', es wird aber m.W. in der finnischen Germanistik nicht benutzt.

der Zielsprache), bis auf die Maturität¹⁸, die in der Muttersprache (Finnisch bzw. Schwedisch) geschrieben wird. Auch der Unterricht findet überwiegend auf der Zielsprache statt, allerdings werden einige Vorlesungen u.dgl. auf Finnisch gehalten, hauptsächlich solche, die die Linguistik betreffen (z.B. Grammatik, Sprachgeschichte, Syntax), abhängig vom jeweiligen Professor bzw. Lektor.

Im Folgenden werden die einzelnen Textsorten näher beschrieben.

Aufsatz: da es zunächst einmal um das Erreichen eines gewissen Sprachniveaus geht, auf dem alles Weitere aufbauen kann, werden die Studierenden am Anfang u.a. dazu angehalten viel zu schreiben. Es werden regelmäßig Aufsätze geschrieben, hauptsächlich um die in der Theorie gelernte Grammatik in der Praxis anzuwenden; eines der schriftlichen Ziele des Kurses ist, einen Text möglichst fehlerlos zu schreiben.

Essay: im Laufe des Studiums gibt es verschiedene selbstständig abzulegende (fakultative und obligatorische) Prüfungen (*kirjacentti*), für die ein oder mehrere Bücher gelesen werden und zu denen in der Prüfung (meist mehrere) Fragen beantwortet werden müssen (ohne Zuhilfenahme der Bücher). Darüber hinaus wird das Essay auch als Aufgabenstellung für selbstständiges Arbeiten verwendet, wobei aufgrund von Vorlesung, genannter Literatur und eigener Erörterung ein Text verfasst werden soll.

Referat: darunter versteht man im Finnischen meist einen schriftlichen Text, der nur ausnahmsweise mit einem mündlichen Vortrag verbunden ist.¹⁹

Portfolio: eine als sehr modern und fortschrittlich anzusehende Form des schriftlichen Arbeitens (wird heute schon teilweise in der Schule benutzt); sehr beliebt in der Englischen Philologie, wo allerdings auch die sprachlichen Voraussetzungen am besten gegeben sind. In den anderen Sprachen setzt es sich bisher nur langsam durch.

¹⁸ Der Begriff wird weiter unten erklärt.

¹⁹ Zu einem ausführlichen Vergleich der Textsorte 'studentisches Referat' innerhalb des Biologiestudiums in Jyväskylä und Bonn s. Ylönen (1994, 100-107).

Das Portfolio ist eine Sammlung von während des Semesters/Studienjahres geschriebenen Texten. Es wird das prozesshafte Schreiben betont, d.h. die Texte werden aufgrund des Feedbacks der Lehrkräfte und Mitstudierenden mehrfach überarbeitet und die - nach eigener Meinung - besten Texte werden ins Portfolio aufgenommen (die Wahl soll begründet werden). Eine große Rolle spielt die Selbstevaluation: die Studierenden werden angehalten (z.B. in Form eines Tagebuchs), darüber zu reflektieren, wo ihre Stärken bzw. Schwächen liegen, was für Fortschritte sie gemacht haben, woran sie noch arbeiten müssen usw. Das Portfolio dient als Grundlage für die Benotung des Kurses (z.B. Writing skills o.ä. im Englischen).

Proseminararbeit: Erste wissenschaftliche Arbeit in der Fremdsprache. Sie soll 10-15 Seiten betragen und kann zu zweit geschrieben werden (dann sollte sie allerdings entsprechend länger sein), wie auch die im folgenden beschriebene Hauptseminar- und Magisterarbeit.

Hauptseminararbeit: bis zu 30 Seiten lang. Sie ist meistens bereits ein Teil der das Studium abschließenden Magisterarbeit.

Maturität: Prüfung, bei der aufgrund der auf Deutsch geschriebenen Pro- oder Hauptseminararbeit eins von zwei vorgegebenen Themen in der Muttersprache in Essay-Form behandelt wird. Ziel ist nachzuweisen, dass man über den in der Seminararbeit behandelten Themenbereich auch in gutem Finnisch schreiben kann.

Magisterarbeit: ca. 80 Seiten lang. Anfertigung einer umfassenden wissenschaftlichen Arbeit über ein mit dem Betreuer vereinbartes Thema (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2000-2002, 76).²⁰

Lizentiatenarbeit: ein für Finnland typischer Zwischenschritt vor der Doktorarbeit, allerdings nicht obligatorisch. Scheint rapide an Bedeutung zu verlieren, es ist sogar im Gespräch, sie bis 2004 ganz abzuschaffen.

²⁰ Interessant ist die Tatsache, dass die Studienführer keine genaueren Angaben zu Ziel und Merkmalen einer solchen doch recht gewichtigen Arbeit machen.

Habilitationsschrift: gibt es in Finnland in dem Sinne nicht. Zusätzlich zur Doktorarbeit muss ein weiteres Buch / müssen weitere Artikel veröffentlicht werden.

4.1.4. Schlussfolgerungen

Aus den obigen Beobachtungen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen. Bei dem Germanistikstudium in Finnland handelt es sich gleichzeitig um ein Fremdsprachenstudium, in dem es anfangs hauptsächlich darum geht, die deutsche Sprache zu vermitteln und die sprachliche Kompetenz vorwiegend im Alltagsbereich aufzubauen, d.h. es werden sprachpraktische Übungen auf lexikalischer, grammatischer und Lautebene betont. Es muss also zunächst einmal eine sprachliche Grundlage geschaffen werden, damit die Studierenden die Zielsprache für normale Kommunikationszwecke benutzen können. Eine wissenschaftliche Kommunikation, die umfassende Sprachkenntnisse voraussetzt (vgl. die typischen Merkmale von Wissenschaftssprache in Kap. 2.2.), kann erst viel später ansetzen, als das bei einem Germanistikstudium in Deutschland der Fall ist, wo gleich von Anfang an wissenschaftlich gearbeitet werden kann und wo die Studierenden bereits in der Schule in die Grundlagen des Sich-kritisch-mit-Texten-Auseinandersetzens eingeweiht wurden. Dennoch werden an die Studierenden in beiden Ländern (teilweise) die gleichen Anforderungen gestellt²¹: es müssen Proseminar-, Hauptseminar- und Magisterarbeiten geschrieben werden, u.zw. auf Deutsch! Dass diese Aufgabe in der Fremdsprache schwieriger zu bewältigen ist, daran besteht sicher kein Zweifel (vgl. auch Eßer 1997 u. Büker 1998). Dass es in den verschiedenen Ländern auch unterschiedliche Vorstellungen darüber geben kann, wie diese Texte aussehen sollen, wurde bereits in Kapitel 2.4. eingehend diskutiert. Ob und in welchem Maße in der finnischen Germanistik allerdings reflektiert wird, inwieweit der finnische Stil wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens dem des deutschen Stils entspricht bzw. entsprechen soll, ist eine Frage, auf die ich in Kapitel 4.3. zurückkomme.

²¹ Die Erfahrung in Jyväskylä ist, dass "unsere" StudentInnen während ihres Auslandsaufenthaltes an einer deutschsprachigen Universität sprachlich kaum Schwierigkeiten haben, die das Studium behindern würden. Im Gegenteil: sie sind - zumindest an der Universität Würzburg bei Prof. Dr. Wolf - für ihre ausgezeichneten Kenntnisse in der Sprachwissenschaft bekannt (wird in der finnischen Germanistik wie oben bereits erwähnt ja auch betont) und bringen auch in anderen Kursen gute bis sehr gute Leistungen mit. Inwieweit allerdings ein "Ausländerbonus" Einfluss auf die Noten hat, kann ich leider nicht beurteilen.

An der vergleichenden Aufstellung studentischer Textsorten (s. Kap. 4.1.3. Tab. 1) zeichnet sich bereits ab, dass in den finnischen Fremdsprachenphilologien gerade im Unterricht auf der Grundstufe viel geschrieben wird, u.zw. hauptsächlich (schulmäßige) Aufsätze: die schriftliche Sprachkompetenz soll verbessert werden, indem die grammatischen Strukturen und neue Wörter im eigenen Text angewandt werden und das Schreiben immer wieder geübt wird. Auch das Essay ist eine beliebte Übungsform, in dem aber der Inhalt stärker betont wird, als das bei den Aufsätzen der Fall ist, bei denen wiederum die sprachliche Richtigkeit im Vordergrund steht. Das Portfolio wird sicher erst vereinzelt benutzt, basiert aber auch auf zahlreichen Schreibanlässen. Daraus ergibt sich, dass in den Fremdsprachenphilologien in Finnland von Anfang an viele kleine Texte geschrieben werden, die StudentInnen also schon frühzeitig daran gewöhnt werden, dass ihre Texte gelesen und bewertet werden. Im Germanistikstudium in Deutschland dürften die ersten schriftlichen Aufgaben aus Referaten, Protokollen und Hausarbeiten bestehen, die ein- bis zweimal pro Semester zu schreiben sind. Mit anderen Worten: in Finnland bekommen die Studierenden oft und regelmäßig Feedback, sie werden in kleinen Schritten an das Schreiben allgemein herangeführt, wohingegen die deutschen Studierenden weniger häufig die Gelegenheit haben, das Schreiben, vor allem das wissenschaftliche Schreiben zu üben und Rückmeldung zu ihren schriftlichen Produkten zu bekommen. Auch dadurch, dass in Deutschland im Gegensatz zu Finnland die persönliche Betreuung²² fehlt, können sich daraus eher Schreibhemmungen für die Studierenden ergeben (s. Kap. 2.3.3.).

4.2. Stellenwert des wissenschaftlichen Schreibens an den Instituten für Germanistik in Helsinki, Jyväskylä und Tampere

In diesem Kapitel soll geklärt werden, in welchem Umfang das wissenschaftliche Schreiben in den Studiengängen der Germanistik in Helsinki (Hki), Jyväskylä (Jkl) und Tampere (Tre) behandelt wird. Um die Inhalte der Studiengänge der drei Universitäten besser miteinander vergleichen zu können, wird zunächst ein Überblick über die

²² Seit dem Studienjahr 1999-2000 gibt es am Germanistischen Institut in Jyväskylä außerdem zwei Lehrtutorinnen, an die sich die Studierenden bei Problemen jeglicher Art vertrauensvoll wenden können.

jeweiligen Studienanforderungen gegeben (s. Tab. 2)²³. Die Studiengänge basieren auf der traditionellen Dreiteilung²⁴ von Grund-, Fach- und Hauptstudium. In Hki und Tre sind die einzelnen Veranstaltungen auf der Grundstufe in drei größeren Einheiten zusammengefasst (Sprachpraxis/-fertigkeit, Sprachwissenschaft sowie Literatur und Kultur), die sich jeweils im Fach- und Hauptstudium wiederholen, teilweise mit anderen Inhalten, sicherlich mit anderen Anforderungen. Mit Fettdruck sind diejenigen Kurse gekennzeichnet, in denen es schwerpunktmäßig und konkret entweder um das Erlernen oder um die Anwendung des wissenschaftlichen Schreibens geht.²⁵

Auf den ersten Blick ist die unterschiedliche Anzahl der Studienwochen interessant, die jeweils zu absolvieren ist²⁶: während man in Hki und Tre bis zum Ende des Hauptstudiums (inklusive Pro gradu-Arbeit) 90 Studienwochen (Stw. = *opintoviikko* (ov) im Finnischen)²⁷ sammeln muss, sind es in Jkl nur 80 Stw.²⁸ Besonders auffallend ist die Differenz im Grundstudium: 30 Stw. in Hki, 16 Stw. in Jkl, also nur gut die Hälfte, und 25 Stw. in Tre.

In diesem Zusammenhang interessiert natürlich auch die Frage nach den zu besuchenden Semesterwochenstunden (SWS), die ich hier allerdings nur anschnitten möchte, u.zw. für

²³ Es handelt sich um die Studienanforderungen für das Studienjahr 2000-2001, die in Jkl und Tre gerade erneuert wurden und für Hki schon ein Jahr Gültigkeit hatten. Ich beziehe mich jeweils auf die aktuellen Angaben aus den Vorlesungsverzeichnissen bzw. dem Internet. Je nach der dort verwendeten Sprache Finnisch oder Deutsch handelt es sich also in diesem Kapitel um Übersetzungen oder direkte Übernahmen, die ich nicht gesondert als solche kennzeichne.

²⁴ Früher war das Studium in *approbatur* (= heutiges Grundstudium), *cum laude* (= Fachstudium) und *laudatur* (= Haupt- bzw. Tiefen- oder vertiefendes Studium) eingeteilt.

²⁵ Es ist natürlich möglich, dass das wissenschaftliche Schreiben (ansatzweise) auch in anderen Veranstaltungen behandelt wird, z.B. in Kursen wie Textübungen. Diese können von mir hier allerdings nicht berücksichtigt werden.

²⁶ Die Anzahl der Studienwochen wird für Studierende angegeben, die Germanistik als Hauptfach haben, d.h. evtl. reduzierte Studienwochen für Nebenfächler oder auf Lehramt Studierende finden hier keine Berücksichtigung.

²⁷ 1 Stw. bedeutet für die Studierenden etwa 40 Stunden Arbeit, die sich aus der Teilnahme am Unterricht und zusätzlichem selbstständigen Arbeiten zusammensetzen. Die Angaben der Studienwochen halte ich hier insofern für relevant, da sie etwas über die Gewichtung der einzelnen Kurse aussagen können. - In Tab. 2 sind die Stw. mit *ov* abgekürzt, weil ich es für einfacher zu lesen halte.

²⁸ Zur Erlangung des Magisterabschlusses sind insgesamt 160 Stw. zu absolvieren, d.h. in Hki und Tre braucht man dementsprechend weniger Stw. im Nebenfach/in den Nebenfächern als in Jkl.

Tabelle 2: Überblick über die Studienanforderungen der Germanistik für das Studienjahr 2000–2001 in Helsinki, Jyväskylä und Tampere

	Helsinki	Jyväskylä	Tampere
Grundstudium	Grundstudium I - Sprachpraxis I 1ov (Tutorium 5ov, Übersetzungsüb. fi-dt 4ov und dt-fi 2ov) - Sprachwissenschaft 2ov (Dt. Grammatik 2ov) - Literatur und Kultur 2ov (Grundlagen der Literaturwissenschaft) Grundstudium II - Sprachpraxis 2ov (Textüb.) - Sprachwissenschaft 5ov (Dt. Grammatik 2ov, Einführung in die germanistische Sprachforschung 3ov) - Literatur und Kultur 8ov (Länderkunde 3ov, Dt. Geschichte und Kulturgeschichte 2ov, Gegenwartsliteratur 3ov) 30ov	Sprachpraxis 4ov Phonetik 2ov Landeskunde 2ov Literatur 2ov Grundkurs Linguistik 2ov Grammatik 4ov 16ov	- Sprachfertigkeit I 3ov (Struktur und Wortschatz 4ov, Ausspracheüb. 1ov, Stilüb. 3ov, mündl. Fertigkeit 1ov, Übersetzungsüb. fi-dt 2ov und dt-fi 1ov, Sprachpraktikum 1ov, Sprachtest) - Sprachwissenschaft 6ov (Grammatik 2ov, Phonetik 1ov, Linguistik 1ov, Deutsche Sprache und Kultur 2ov) - Literatur und Kultur 5ov (Einführung in die deutsche Literatur 3ov, Landeskunde/deutscher Sprachraum 2 ov) - Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens 1ov 25ov
Fachstudium	- Sprachpraxis 5ov (Konversationsüb. 1ov, Übersetzungsüb. fi-dt 2ov und dt-fi 1ov, Grammatiküb. 1ov) - Sprachwissenschaft 5ov (Dt. Grammatik 3ov, Sprachwissenschaftl. Spezialgebiet 2ov) - Literatur und Kultur 5ov (Geschichte der dt. Literatur 2ov, Literatur 3ov) - Proseminar und Sprachübungen 5ov - (Wissenschaftliches Arbeiten 1ov, Proseminar 3ov, Sprachpraktikum 1ov) 20ov	Übersetzung I fi-dt 2ov Textkurs 2ov Literatur II 2ov (Kultur)Geschichte 2ov Sprachgeschichte 2ov Syntax 3ov Proseminar 5ov (beinhaltet Methodenkurs 2ov) frei wählbare Kurse 6ov 24ov	- Sprachfertigkeit 8ov (Stilüb. 3ov, mündl. Fertigkeit 1ov, Übersetzungsüb. fi-dt 2ov und dt-fi 1ov, Sprachpraktikum 1ov) - Sprachwissenschaft 5ov (Geschichte der deutschen Sprache 1ov, Linguistik 4ov) - Literatur und Kultur 4ov (Deutschsprachige Literatur 2ov, Kulturkunde/deutscher Sprachraum 2ov) - Proseminar 4ov - Spezialthemen 4ov 25ov
Hauptstudium	- Sprachpraxis 5ov (Konversationsüb. 1ov, Textüb. 2ov, Übersetzungsüb. fi-dt 2ov) - Linie Sprachwissenschaft bzw. Literaturwissenschaft und Kultur 5+10ov - (Hauptseminar 4ov, Methodenlehre 1ov, Spezialgebiete 10ov) Pro gradu-Arbeit 20ov 20ov	Colloquium 2ov Übersetzung II fi-dt 2ov Deskriptive Grammatik 2ov Pro gradu-Seminar 4ov (beinhaltet Wissenschaftliches Schreiben 2ov) frei wählbare Kurse 10ov Pro gradu-Arbeit 20ov 20ov	- Sprachfertigkeit 5ov (mündl. Fertigkeit 1ov, Übersetzungsüb. fi-dt 2ov, Wissenschaftliches Schreiben 2ov, Sprachtest) - Sprachwissenschaft 2ov (Linguistik 2ov) - Literatur und Kultur 3ov (Deutsche Gegenwartsliteratur 2ov, Kulturkolloquium 1ov) - Hauptseminar 3ov - Pro gradu-Seminar 1ov - Spezialthemen 6 ov Pro gradu-Arbeit 20ov 20ov
insgesamt	90 ov	80ov	90ov

das Grundstudium, da dies der Studienabschnitt ist, in dem man fast ausschließlich Kurse besucht und sich noch nicht mit selbstständig abzulegenden Prüfungen (*kirjatentti*) oder Seminararbeiten befasst, wo die Angabe der Stundenanzahl nicht so klar ist. In Hki muss man für die 30 Stw. im Grundstudium während 32 SWS an Kursen teilnehmen, in Jkl werden für 16 Stw. 25 SWS “abgegessen” und in Tre für 25 Stw. 40 SWS. Während das Verhältnis von Stw. zu abzuhörenden SWS in Hki (aufgerundet) 1 : 1,1 beträgt, liegen die entsprechenden Werte in Jkl und Tre bei 1 : 1,6. Mit anderen Worten: in Hki ist die zeitliche Anwesenheitspflicht für den einzelnen Studierenden verhältnismäßig am geringsten. Dies sagt allerdings noch nichts über die tatsächlich aufzubringende Arbeitszeit (Hausaufgaben u.dgl.) aus. Darüber können und sollen in diesem Rahmen keine Angaben gemacht werden.

Unterschiedlich ist neben der Anzahl der zu absolvierenden Studienwochen auch die Möglichkeit sich zu “spezialisieren”, die es in gewisser Weise in Hki und Tre gibt (s.u.), nicht dagegen in Jkl, wo allerdings eine recht große Auswahl an frei wählbaren Kursen angeboten wird.

Im Folgenden werden die Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben an den drei Germanistikinstituten vorgestellt, indem der Kontext kurz beschrieben wird, zu dem die Kurse gehören, außerdem werden die Kursinhalte genannt, die teilweise recht allgemein gehalten sind und aus denen deshalb nicht immer ganz deutlich wird, worum es in dem Kurs konkret geht.

4.2.1. Das Germanistische Institut in Helsinki

Das Germanistikstudium in Hki ist wie folgt gegliedert: Das Grundstudium ist in Teil I und II eingeteilt und beinhaltet Kurse zu den Einheiten Sprachpraxis (Tutorium, Übersetzungsübungen fi-dt und dt-fi sowie Textübungen), Sprachwissenschaft (Deutsche Grammatik, Einführung in die germanistische Sprachforschung) sowie Literatur und Kultur (Grundlagen der Literaturwissenschaft, Länderkunde, Deutsche Geschichte und Kulturgeschichte sowie Gegenwartsliteratur). Im Fachstudium werden dieselben Einheiten

vertieft, darüber hinaus wird ein (sprach- oder literaturwissenschaftliches) **Proseminar** (1 Semester / 2 SWS; 3 Stw.) absolviert, das Folgendes beinhaltet:

Wissenschaftliche Analyse und Diskussion. Im Proseminar ist ein Vortrag zu einem wissenschaftlichen Thema auf Deutsch zu halten und in der Diskussion zu verteidigen; zum gleichen Thema ist eine Proseminararbeit in deutscher Sprache im Umfang von 12-15 Textseiten zu verfassen. (Internet 1.)

Darauf vorbereitend wird seit dem Studienjahr 1999-2000 ein Kurs zum **Wissenschaftlichen Arbeiten** (1 Semester / 2 SWS; 1 Stw.) angeboten, in dem "Theorie und Praxis wissenschaftlicher Arbeitsmethoden" behandelt werden. (Internet 1; mehr zum Inhalt des Kurses s. Kap. 4.3.1. Frage 3.)

Das Hauptstudium kann in drei verschiedenen Fachrichtungen absolviert werden: als schwerpunktmäßig sprachwissenschaftlicher oder literaturwissenschaftlicher Studiengang oder in der Fachrichtung Übersetzen²⁹. Sowohl die Studierenden der sprachwissenschaftlichen Linie als auch die der Linie Literaturwissenschaft und Kultur haben ein **Hauptseminar** (i.d.R. 2 Semester / 1 SWS; 4 Stw.; meist vierzehntägig eine Doppelstunde sowie Einzelkonsultationen) zu belegen, in der ein eigener Seminarvortrag gehalten, die Opponentenrolle³⁰ übernommen und eine Seminararbeit im Umfang von 15-20 Seiten geschrieben wird. Dazu wird jeweils folgender obligatorischer Kurs (1 Semester / 2 SWS; 1 Stw.) angeboten:

- im sprachwissenschaftlichen Studiengang **Methodenlehre**: Vorlesung zur Methodik einer wissenschaftlichen Arbeit mit Abschlussprüfung. Literatur: W. Kürschner: Taschenbuch Linguistik;
- im literaturwissenschaftlichen Studiengang **Einführung in die Methoden der Literaturwissenschaft**: Vorlesung zur Methodik einer wissenschaftlichen Arbeit mit Abschlussprüfung. Literatur: R. Baasner: Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft.

In den Studienanforderungen wird dieser Kurs jeweils als Vorlesung bezeichnet, laut telefonischer Information der dortigen Amanuenz Orvokki Niemelä (23.8.2000) handelt es sich aber eher um persönliche Betreuung.

²⁹ Für die Studierenden der Übersetzerlinie beginnt die Spezialisierung bereits im Fachstudium. Die gesonderten Bedingungen für diese Fachrichtung werden hier nicht weiter berücksichtigt.

³⁰ Zum Opponieren s. Kap. 2.3.2., Fußnote 47.

Am Ende des Studiums steht für die Studierenden aller drei Hauptfachlinien die **Pro gradu-Arbeit**. Sie umfasst 50-80 Seiten pro Verfasser, 20 Stw. Die Pro gradu-Arbeit kann allein oder zu zweit geschrieben werden.

4.2.2. Das Germanistische Institut in Jyväskylä

Da die Studienanforderungen in Jkl gerade erneuert wurden, bietet sich ein Vergleich der alten und neuen Version an, an dem auch verdeutlicht werden kann, was für Gründe es für die Neuerungen gab und welche Tendenzen sich allgemein abzeichnen.³¹ Das Germanistikstudium setzt(e) sich folgendermaßen zusammen:

	<u>1998-2000</u>	<u>2000-2002</u>
- Grundstudium	15 Stw.	16 Stw.
- Fachstudium	20 Stw.	24 Stw.
- Hauptstudium	20 Stw.	20 Stw.
- Pro gradu-Arbeit	20 Stw.	20 Stw.

insg.	75 Stw.	80 Stw.

Hauptziel der erneuerten Studienanforderungen ist, der bereits in Kapitel 2.3.3. erwähnten Forderung eines zügigeren Fertigwerdens der Studierenden entgegenzukommen und somit studienzeitverkürzend zu wirken. Dazu wurden einzelne Kurse - wo möglich - zusammengelegt bzw. studienwochenmäßig aufgestockt³² und größere Einheiten gebildet.

Das Grundstudium beinhaltet(e) Kurse zur Sprachpraxis, Einführung in Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Landeskunde. Im Fachstudium ist neben den anderen obligatorischen Kursen zur Sprachpraxis, Literatur, Geschichte und Linguistik u.a. seit jeher das **Proseminar** zu absolvieren, das entweder ein linguistisches, literarisches oder

³¹ Darüber hinaus kenne ich die Entwicklung und die Hintergründe in Jkl besser als die der anderen Universitäten - die etwas tiefergehende Behandlung der Veränderungen in Jkl ist deshalb m.E. an dieser Stelle begründet..

³² Vermieden wurden z.B. Kurse mit nur 1 Stw.

interkulturelles Thema haben kann (meist werden in einem Jahr zwei Themenbereiche angeboten).³³

Linguistisches Proseminar: Anfertigung einer schriftlichen Arbeit zu einem linguistischen Thema unter Verwendung der entsprechenden Fachliteratur. (Internet 2.)

Literarisches Proseminar: Wissenschaftlicher Umgang mit bestimmten Werken, Autoren oder Epochen der deutschsprachigen Literatur. Textanalyse, Gebrauch wissenschaftlicher Hilfsmittel, Sekundärliteratur. (Internet 2.)

Interkulturelles Proseminar: Einführung in die Theorie und Analyse der interkulturellen Kommunikation, anhand der Beispiele Finnland und Deutschland. (Internet 2.)

Vorbereitet wurde das Proseminar mittels des Kurses *Viestintäseminaari*, der zu den für alle Fremdsprachenphilologien obligatorischen Sprach- und Kommunikationskursen zählt und vom Sprachenzentrum der Universität organisiert wird. Dabei ging es um das Üben schriftlicher Kommunikation: aufgrund einer für alle Fremdsprachen gemeinsamen Anleitung von Timo Nurmi (1996; vgl. Kap. 2.3.1. u. 4.4.1.) wurden die methodologischen und formalen Ansprüche an wissenschaftliches Schreiben besprochen und anhand einer kleinen schriftlichen Arbeit zu einem frei wählbaren Thema - geschrieben auf Finnisch wohlgernekt - geübt. Abschließend wurden die Arbeiten innerhalb der Gruppe - Nurmi selbst war auch anwesend - opponiert und diskutiert. Diese Art Vorbereitung war hinsichtlich des Proseminars und des später folgenden Hauptseminars von großem Nutzen, da die formale Seite wissenschaftlichen Arbeitens wie Zitieren, Literaturangaben usw. weitgehend bekannt waren und man sich auf die inhaltliche Seite konzentrieren konnte.

Was allerdings zu kurz kam, waren die Besonderheiten wissenschaftlichen Schreibens auf Deutsch. Daher wurde das Proseminar auf 2 Semester / 2 SWS erweitert (und die Anzahl der Stw. von 3 auf 5 erhöht), damit insgesamt mehr Zeit für die Erstellung der jeweils zu schreibenden Arbeit gegeben ist und - schwerpunktmäßig im ersten Semester - einzelne Phasen des wissenschaftlichen Arbeitens mittels konkreter Übungen verdeutlicht werden können.

³³ Bisher wurde es ein Semester lang mit 2 SWS gehalten (man bekam dafür insg. 3 Stw.), was sowohl seitens der Studierenden als auch der Lehrenden als zeitmäßig recht knapp empfunden wurde (vgl. Kap. 4.7.1.).

Ab dem Herbstsemester 2000 gestaltet sich das *Viestintäseminaari* jedoch in anderer Form: es wird nur noch ein kurzer Aufsatz auf Finnisch zu einem frei wählbaren Thema geschrieben, Methodologie und formale Aspekte wissenschaftlicher Arbeiten werden nicht mehr behandelt. Auch bei der sprachlichen Gestaltung soll es sich nicht mehr um “wissenschaftlichen” Stil handeln, sondern Ziel ist, den Text möglichst interessant und den Leser ansprechend zu gestalten, wie es z.B. für Zeitungstexte typisch ist. Für das Proseminar ergibt sich daraus, dass die formalen und sprachlichen Inhalte ab jetzt dort zu integrieren sind: die Studierenden haben bei den jetzigen zwei Semestern zwar mehr Zeit bei der Themenwahl, allerdings bleibt für das Üben wissenschaftlichen Schreibens auf Deutsch, das ja mit der Änderung bezweckt werden sollte, letzten Endes kaum mehr Zeit als vorher.

Nebenfächler können wahlweise am ersten Semester, dem sog. **Methodenkurs** teilnehmen, sie sind aber neuerdings von dem Schreiben einer Proseminararbeit befreit.

1. Semester: sollte gleichzeitig mit dem *Viestintäseminaari* absolviert werden. Themenauswahl und Bibliographieren, Einführung in das wissenschaftliche Schreiben; empfohlen auch für Nebenfachstudenten als Wahlkurs.
2. Semester: schriftliche Arbeit und Referat (ca. 15-20 Seiten). Benotungskriterien: schriftliche Arbeit, mündlicher Vortrag, Opponentz und aktive Teilnahme. (Einzel- oder Gruppenarbeit.) (Internet 2.)

Auch das erste Semester des **Hauptseminars** (2 Semester / 2 SWS; 4 Stw.) im Hauptstudium wurde zu einem Kurs **Wissenschaftliches Schreiben** umgeändert.³⁴ Er beinhaltet folgendes:

1. Semester: Wissenschaftliches Schreiben: Einführung in die Prinzipien des wissenschaftlichen Arbeitens. Praktische Übungen zum Lesen, Referieren, Gliedern und Produzieren wissenschaftlicher Texte. Behandlung von Stil und Sprachpflege in Magisterarbeiten.
2. Semester: Wissenschaftliche Arbeit: Vorbereitung auf die Magisterarbeit mit einer entsprechenden Seminararbeit zu einem vereinbarten Thema, Opponentz und Diskussionsleitung. Die Seminararbeit kann später zur Magisterarbeit erweitert werden. (Internet 3.)

³⁴ Es gilt dasselbe wie für das Proseminar, nämlich dass jetzt nur noch Hauptfachstudierende diesen Kurs belegen müssen. Den Nebenfächlern ist wieder freigestellt, ob sie als Wahlkurs das erste Semester **Wissenschaftliches Schreiben** besuchen möchten.

Zur **Pro gradu-Arbeit** (20 Stw.) findet sich in den Studienanforderungen nur folgender Hinweis:

Anfertigung einer umfassenden wissenschaftlichen Arbeit. Das genauere Thema wird mit dem Betreuer vereinbart. (Internet 3.)

4.2.3. Die Germanische Philologie in Tampere

Auch in Tre wurden die Studienanforderungen im Frühjahr 2000 überarbeitet, die neuen werden bis zum Frühjahr 2002 gültig sein. Auffallend war die bisherige Gleichgewichtung der drei bzw. vier (die Pro gradu-Arbeit dazugezählt) Studienabschnitte: alle waren mit 20 Stw. bemessen. Inzwischen wurde die Anzahl der Stw. für das Grund- und Fachstudium auf 25 Stw. angehoben. Im Grundstudium wurde die Einheit Struktur und Wortschatz mit 4 Stw. aufgenommen, im Fachstudium sollte sich das Arbeitspensum für die Studierenden allerdings dadurch nicht erhöhen (telefonisches Gespräch mit Tiina Sorvali am 23.8.2000).³⁵ Wie in Hki ist auch hier je nach Interesse und beruflicher Orientierung eine Art Spezialisierung möglich, u.zw. in den Bereichen Wirtschaftskommunikation, Fremdsprachendidaktik oder Kultur. (Internet 4.)

Ziel des Grundstudiums ist, dass der Studierende sowohl theoretisch als auch praktisch die Grundstrukturen der deutschen Sprache beherrscht, die linguistischen Grundbegriffe (besonders der germanischen Philologie) kennt und Grundkenntnisse über die deutsche Literatur, die Entwicklung der deutschen Sprache sowie die geographischen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Verhältnisse der deutschsprachigen Länder besitzt. Es ist aufgeteilt in die Einheiten Sprachfertigkeit (Struktur und Wortschatz, Ausspracheübungen, Stilübungen, mündliche Fertigkeit, Übersetzungsübungen fi-dt und dt-fi sowie Sprachpraktikum und Sprachtest), Sprachwissenschaft (Grammatik, Deutsche Phonetik, Linguistik sowie Deutsche Sprache und Kultur), außerdem Literatur und Kultur (Einführung in die deutsche Literatur sowie Landeskunde des deutschen Sprachraums). Darüber hinaus haben alle Studierenden bereits an dieser Stelle einen Kurs **Methoden wissenschaftlichen Arbeitens** (insg. 14 Stunden; 1 Stw.) zu absolvieren:

³⁵ Mit ein Ziel war wohl, die Anzahl der Studienwochen denen in Hki anzugleichen.

Der Kurs weist in die Benutzung der verschiedenen Informationsdienste der Büchereien und in die Nutzung des Internets als Informationsquelle ein, es werden spezielle Übungen zum wissenschaftlichen Schreiben anhand des MS-Word-Textverarbeitungsprogramms gemacht sowie in die Benutzung des OmniPage Pro-Textkopierprogramms³⁶ eingeführt (Internet 4).

Da allerdings die Zeit recht knapp bemessen ist, konzentriert sich dieser Kurs neben dem Durchgehen der Anleitung von Salminen (s. Kap. 2.3.1. u. 4.4.1.) fast ausschließlich auf das Erlernen der wesentlichen Funktionen des Word-Textverarbeitungsprogramms. Das Wichtigste an diesem Kurs ist die Benutzung einer von Salminen erstellten Formatvorlage, die sichern soll, dass das Layout aller Pro gradu-Arbeiten einheitlich aussieht. (E-Mail von Olli Salminen, 29.8.2000.)

Während des Fachstudiums sollen die Studierenden die Strukturen der deutschen Sprache auf den verschiedenen Teilgebieten theoretisch beherrschen, gute allgemeine Sprachkenntnisse entwickeln, einige Teilbereiche der deutschsprachigen Literatur sowie die Grundzüge der deutschen Geschichte und Kulturgeschichte kennen lernen, sich mit der Problematik des Sprachwandels befassen sowie Referate verfassen können, die die Benutzung von sprachwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Quellen voraussetzen. Es werden dieselben drei Einheiten wie im Grundstudium vertieft, außerdem ist das **Proseminar** (bisher 1, jetzt 2 Semester / 2 SWS; von 2 auf 4 Stw. erhöht) zu belegen, in dem (bisher eine, jetzt) zwei schriftliche Arbeiten verfasst werden, von denen mindestens eine ein sprachwissenschaftliches Thema behandeln sollte. Zusätzlich sind noch 4 Stw. eines Spezialbereichs zu absolvieren.

Nach dem Hauptstudium haben die Studierenden fundierte Kenntnisse auf einigen Spezialgebieten der Sprachwissenschaft, der deutschsprachigen Literatur oder der Kultur der deutschsprachigen Länder, beherrschen die deutsche Sprache sowohl theoretisch als auch praktisch sehr gut und besitzen die für wissenschaftliche Forschung nötigen theoretischen und methodologischen Fertigkeiten für selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten, das die Analyse von linguistischen und literaturwissenschaftlichen Quellen

³⁶ Auf Finnisch nennt sich dieses Programm *tekstintunnistusohjelma*: mit Hilfe eines Scanners "liest" es einen Text mit verblüffender Geschwindigkeit und Genauigkeit direkt in das Textverarbeitungsprogramm, z.B. Word. Danach kann man den Text nach Belieben bearbeiten. (E-Mail von Olli Salminen, 29.8.2000.)

voraussetzt. Seit zwei Jahren gehört in die Einheit Sprachfertigkeit als obligatorischer Teil des Hauptseminars ein **Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben** (1 Semester / 2 SWS; von 1 auf 2 Stw. erhöht; der Inhalt wird nicht näher beschrieben, siehe dazu aber Kap. 4.3.1. Frage 3 sowie das Interview mit Prof. Reuter in Kap. 4.6.2.). Darüber hinaus sind ein **Hauptseminar** (2 Semester / 2 SWS alle 2 Wochen; von 2 auf 3 Stw. erhöht): "Vortrag, Opponieren und aktive Teilnahme am Seminar" und ein **Pro gradu-Seminar** (2 Semester / 2 SWS alle 2 Wochen; 1 Stw.): "Behandeln der Arbeitspläne und Manuskripte der Pro gradu-Arbeiten der Studierenden" zu absolvieren. Neben 6 Stw. aus dem Spezialthemenbereich wird abschließend die **Pro gradu-Arbeit** (20 Stw.): "selbstständige schriftliche Arbeit" geschrieben. (Internet 4.)

4.2.4. Zusammenfassung und Exkurs

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das wissenschaftliche Schreiben inzwischen in der Germanistik aller drei Universitäten Berücksichtigung findet, und das in relativ ausgeglichenem Maße. Anhand der Veränderungen in den Studienanforderungen kann man weiterhin erkennen, dass gerade die Kurse, die in irgendeiner Weise das wissenschaftliche Schreiben betreffen, besonders innerhalb der letzten zwei Jahre eine stärkere Gewichtung erfahren haben, u.zw. durch Erhöhung der Stw. und teilweise gleichzeitiger Erweiterung des Kurses auf zwei Semester. Bereits im Grundstudium gibt es nur in Tre einen Kurs **Methoden wissenschaftlichen Arbeitens**. Allerdings handelt es sich eigentlich nur um die Hälfte eines Kurses, da während eines Semesters nur sieben Sitzungen (insgesamt 14 Std.) stattfinden, außerdem scheint es inhaltlich eher um computertechnische Aspekte zu gehen, so dass für das wissenschaftliche Schreiben an sich wohl kaum Zeit bleibt. Der Forderung nach einem möglichst frühen Beginn des Vermittelns wissenschaftlichen Schreibens wird also keins der drei Institute gerecht (vgl. aber Fußnote 25!). Ansonsten beginnt das wissenschaftliche Arbeiten richtig und konkret erst in der Phase des Fachstudiums mit dem **Proseminar**, zu dem in Hki der Kurs **Wissenschaftliches Arbeiten** (insgesamt 4 Stw.) und in Jkl der **Methodenkurs** (insgesamt sogar 5 Stw.) gehört, in Tre wird es inzwischen mit 4 Stw. für 2 Semester (vorher 2 Stw. für 1 Semester) angerechnet. Das **Hauptseminar** wird auch jeweils begleitet durch **Methodenlehre** (Hki) bzw. einen Kurs zum **Wissenschaftlichen**

Schreiben (Jkl und Tre). Diese Kombination wird in Hki mit 5 Stw., in Jkl mit 4 Stw. und in Tre inzwischen auch mit 5 Stw. (vorher 3 Stw.) (+ 1 Stw. für das Pro gradu-Seminar) bemessen.

Die oben bereits angedeutete teilweise etwas vage Angabe bzw. das Fehlen des Inhalts zu den Kursen zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben in den Studienführern verleitet zu folgender Spekulation: da der Kurs (relativ) neu ist (in Tre gibt es ihn zwei Jahre, in Hki ein Jahr und in Jkl ab Herbst 2000) und man damit also keine (oder kaum) Erfahrung hat, wird der Inhalt möglichst allgemein gehalten, damit nicht zu viel/wenig versprochen wird, was absolut verständlich ist. Außerdem hält man sich so die Möglichkeit offen, auf die evtl. akuten Bedürfnisse seitens der Studierenden wenn nötig spontan zu reagieren, was nur zu begrüßen ist.³⁷ Andererseits kann dies auch ein Hinweis darauf sein, dass die Aufgabe, den Studierenden das wissenschaftliche Schreiben zu vermitteln, als schwierig empfunden wird, weil man selbst mit der Zeit in die Rolle des Wissenschaftlers hineingewachsen ist und nicht konkret weiß, wo man bei den Studierenden überhaupt ansetzen muss, gerade auch weil es sich um Lesen und Schreiben in der Fremdsprache handelt. Vielleicht spiegelt diese Art der Interpretation allerdings auch nur meine eigene Unsicherheit mit dem wissenschaftlichen Schreiben wieder: mit Hilfe welcher Methoden bringt man es den StudentInnen am besten bei? Hier wäre ein für den DaF-Unterricht aufbereitetes Lehrwerk mit Beispielen und Übungen sicher nicht fehl am Platze.

Auf jeden Fall hoffe ich, dass die relevanten Meinungen, nämlich was die Seminarleitenden der drei Germanistikinstitute über das wissenschaftliche Schreiben denken und was für einen Stellenwert sie ihm beimessen, aus der Fragebogenaktion (s. Kap. 4.3.) und dem Interview mit Prof. Dr. Reuter von der Universität Tre (Kap. 4.6.2.) deutlich genug hervorgehen.

Zum Abschluss dieses Kapitels erlaube ich mir noch einen Exkurs, der nicht direkt etwas mit dem wissenschaftlichen Schreiben zu tun hat und den man für Zahlenspielerei halten kann, der aber meiner Meinung nach einen interessanten Vergleich zwischen den drei

³⁷ S. z.B. den Kurs zum Wissenschaftlichen Schreiben von Reuter in Kap. 4.6.2., wo der Inhalt den Wünschen und Bedürfnissen der Studierenden angepasst wurde.

Instituten erlaubt, nämlich das Verhältnis von aufgenommenen Studierenden pro Jahr und der Anzahl der Studienabschlüsse während der letzten fünf Jahre (s. Tab. 3 u. 4).

Tabelle 3: Anzahl der von 1995 bis 2000 an den Germanistischen Instituten in Hki, Jkl und Tre aufgenommenen HauptfachstudentInnen

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	Ø ³⁸
Helsinki	ohne Angabe	37	43	35	44	39	40
Jyväskylä	33	33	35	25	34	27	31
Tampere	41	34	41	38	33	33	37

³⁸ Die Angabe des Durchschnitts wurde jeweils auf- bzw. abgerundet.

Tabelle 4: Anzahl der von 1995 bis 2000 an den Germanistischen Instituten in Hki, Jkl und Tre absolvierten Abschlüsse³⁹

	1995	1996	1997	1998	1999	2000 ⁴⁰	Ø ⁴¹
Helsinki							
HuK	7	4	6	12	14	6? ⁴³	9
FM	15	17	8	12	32	15	17
FL	0	0	1	1	0	1	
FT	0	0	1	35% ⁴²	0	2+35% ⁴²	
Jyväskylä							
HuK	3	6	13	10	11	10	9
FM	14	14	17	16	17	9	16
FL	2	0	0	1	2	3	
FT	0	0	0	0	1	0	
Tampere							
HuK	4	1	1	0	1	1	2
FM/FK	12	22	20	18	16	9	18
FL	0	0	2	0	0	1	
FT	0	0	1	0	0	0	

Aus diesen Zahlen ergeben sich folgende Beobachtungen: berechnet man die Größe eines Instituts nach den jährlich aufgenommenen Studierenden, so liegt das Germanistische Institut in Hki mit durchschnittlich 40 ErstsemestlerInnen vor Tre mit 37 und Jkl mit 31. Dagegen ist die Anzahl der StudienabsolventInnen (FM/FK) in den letzten fünf Jahren relativ ausgeglichen: in Hki 17, in Jkl 16 und in Tre 18. Setzt man die Anzahl der Erstsemestler und der Studienabgänger zueinander ins Verhältnis, ergibt sich daraus, dass es in Hki 42,5% der aufgenommenen Studierenden, in Jkl 51,6% und in Tre 48,6% bis

³⁹ HuK = KandidatIn der humanistischen Wissenschaften, FM/FK = Magister bzw. KandidatIn der Philosophie, FL = LizentiatIn der Philosophie, FT = Doktor der Philosophie.

⁴⁰ Stand 8/2000.

⁴¹ Der Durchschnitt wurde nur für den Abschluss KandidatIn der humanistischen Wissenschaften sowie Magister bzw. KandidatIn der Philosophie errechnet, u.zw. ohne Berücksichtigung des Jahres 2000.

⁴² Die Prozentzahl gibt an, dass ein Drittel eines Doktorenabschlusses der Germanistik, der Rest einem anderen Institut angerechnet wird.

⁴³ Die Anzahl war auf diese Art in der Tabelle von Orvokki Niemelä gekennzeichnet.

zum Magisterabschluss durchhalten.⁴⁴ Ein Grund, warum in Hki verhältnismäßig weniger Abschlüsse zu verzeichnen sind, ist der, dass viele Studierende über die Germanistik an die Universität kommen und sich dann anderen Fachrichtungen zuwenden (vgl. auch Kap. 4.1.1.) Dieses Problem ist sicher auch an den anderen Instituten bekannt, macht sich in Hki aufgrund der dortigen Deutschen Schule allerdings evtl. etwas deutlicher bemerkbar. Was den Abschluss Kandidat/in der humanistischen Wissenschaften betrifft, sieht es so aus, dass den StudentInnen in Tre nicht gesondert nahegelegt wird, sich diesen Abschluss mittels eines Zeugnisses bestätigen zu lassen, was evtl. in den beiden anderen Instituten der Fall ist.

Ein weiterer kleiner Exkurs betrifft die im Herbst 2000 in Jkl ins Leben gerufene **POLLE-Arbeitsgruppe**, von der bereits in Kapitel 2.3.3. die Rede war: auf Vorschlag der Humanistischen Fakultät hin treffen sich die ProseminarleiterInnen aller Sprachen (sowohl Mutter- als auch Fremdsprachen, jeweils ein bis zwei Vertreter) sowie Timo Nurmi (s. Kap. 4.2.2.) mit dem Ziel, das Proseminar gemeinsam zu entwickeln. Man hat auch in Finnland erkannt, dass das wissenschaftliche Schreiben für viele Studierende ein Hindernis darstellt, das das Studium hinauszögern und evtl. zum Abbruch führen kann (Ventola 1992, 210). In der Arbeitsgruppe sollte deshalb auch geprüft werden, inwieweit es möglich ist, die Anforderungen in dieser Hinsicht für die Studierenden zu erleichtern. Beim ersten Treffen Anfang November wurde festgestellt, dass das Proseminar an den verschiedenen Instituten teilweise einen recht unterschiedlichen Stellenwert innehat, was sich an Dauer, Studienwochen, Zeitpunkt sowie Niveau bemerkbar macht: an einigen Instituten dauert das Proseminar nur ein Semester, an anderen zwei, an Studienwochen werden 3 bis 5 vergeben, der Besuch wird den Studierenden entweder im zweiten oder dritten Studienjahr empfohlen:

⁴⁴ Diese Angaben sind allerdings mit Vorsicht zu genießen, da es sich kaum um die gleichen Studierenden handeln kann. Dazu müsste man die Entwicklung über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgen.

Englische Philologie:	2 Sem. (vierzehntägig) / 5 Stw., 3. Studienjahr;
Germanische Philologie:	2 Sem. / 5 Stw., 2. Studienjahr;
Nordische Philologie:	1 Sem. / 5 Stw., 2. Studienjahr;
Romanische Philologie:	1 Sem. / 3 Stw., 2. Studienjahr;
Russische Philologie:	1 Sem. / 2 Stw. Wissenschaftl. Schreiben + 1 Sem. / 3 Stw. Proseminar, 3. Studienjahr;
Finnisches Institut:	1 Sem. / 4 Stw., frühestens im 4. Semester.

Für die Nebenfachstudierenden ist das Proseminar inzwischen bis auf das Finnische Institut, wo allerdings nur eine kürzere schriftliche Arbeit verlangt wird, in allen Philologien abgeschafft worden.

Große Unterschiede zwischen den Instituten sind hinsichtlich des sprachlichen Niveaus zu verzeichnen, wobei wohl die Sprachen Englisch und Russisch die Extreme darstellen dürften: die Studienanfänger beherrschen das Englische aufgrund ihrer Schulbildung durchschnittlich bei weitem am besten, da es für fast alle die erste Fremdsprache gewesen und z.B. im Fernsehen täglich zu hören ist. Außerdem ist der Andrang an die Universität sehr viel größer, als das für die anderen Philologien der Fall ist, so dass das Englische Institut von Anfang an mit sprachlich sehr guten Studierenden arbeiten kann. Für das Russische gilt eigentlich das Gegenteil und auch an anderen Instituten hat man in der letzten Zeit ein Nachlassen der Sprachkenntnisse festgestellt. Darüber hinaus wird am Englischen Institut das Proseminar erst im dritten Studienjahr besucht, vorher wurden die Studierenden vielseitig (u.a. durch Üben des prozessmäßigen Schreibens und Portfolioarbeit) auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereitet - die in den anderen Fremdsprachenphilologien erstellten Proseminararbeiten sind somit kaum mit denen der Englischen Philologie zu vergleichen.

Beim zweiten Treffen Ende November wurde darüber diskutiert, ob es sinnvoll ist das Proseminar an den einzelnen Instituten, sowohl was die Organisation als auch die Inhalte betrifft, einheitlicher zu gestalten. Dies wurde nicht für nötig gehalten, da sich auch die Studienanforderungen der Institute allgemein mehr oder weniger voneinander unterscheiden. Dennoch wäre es gut, wenn das Proseminar die Grundfertigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens vermitteln würde, was sicher auch an allen

Instituten der Fall ist. Insgesamt wurde gefordert, das wissenschaftliche Schreiben - nicht nur im Proseminar, sondern auch in anderen Zusammenhängen - mehr zu üben.

Ziel ist, im Anschluss an die POLLE-Arbeitsgruppe eine entsprechende Pro gradu-Arbeitsgruppe zu gründen, die ähnliche Fragen das Hauptseminar und die Pro gradu-Betreuung betreffend klären soll.

4.3. Ergebnisse einer Umfrage an den Germanistischen Instituten in Helsinki Jyväskylä und Tampere

Mitte Februar 2000 wurde an den drei Germanistikinstituten in Hki, Jkl und Tre eine Umfrage gestartet, um die dort jeweils wirkenden ProfessorInnen bzw. LeiterInnen von Hauptseminaren sowie die an den Hauptseminaren teilnehmenden StudentInnen nach ihren Meinungen zum wissenschaftlichen Schreiben zu befragen.⁴⁵ Beabsichtigt war eine Bestandsaufnahme dessen, wie das wissenschaftliche Schreiben z.Zt. in der finnischen Germanistik gehandhabt wird, welcher Stellenwert ihm beigemessen wird, wo evtl. Schwierigkeiten zu verzeichnen sind und welche Wünsche bzw. Vorschläge genannt werden, um eine Besserung der derzeitigen Situation zu erzielen. Die LeiterInnen der Hauptseminare wurden gebeten, jeweils selbst einen Fragebogen zu beantworten (s. Anh. 3) und - soweit sie gerade ein Hauptseminar leiteten - von ihren StudentInnen einen Fragebogen ausfüllen zu lassen (s. Anh. 4; die beiden Versionen der Fragebögen sind zu weiten Teilen identisch). Anfang Juni und Ende August wurden die HauptseminarleiterInnen, von denen ich noch keine Antwort erhalten hatte, per E-Mail bzw. Telefax nochmals an die Umfrage erinnert; letzten Endes schickten acht der elf Angeschriebenen ihren Fragebogen zurück⁴⁶ und an studentischen Fragebögen kamen einundzwanzig.

⁴⁵ Das Rundschreiben an die LeiterInnen des Hauptseminars ist in Anh. 2 zu finden. Aus Gründen der Anonymität wurden die Namen durch Buchstaben ersetzt.

⁴⁶ Zwei der Befragten fühlten sich durch den Fragebogen nicht angesprochen bzw. zuständig, auch Zeitmangel wurde als Grund für die Nicht-Teilnahme genannt (telefonische Mitteilung), ein Absender fühlte sich durch die Nachfrage "terrorisiert" (Telefax vom 23.8.2000).

Im Folgenden werden die Antworten der Fragebögen vorgestellt, u.zw. getrennt nach den drei Universitäten, um eventuelle Tendenzen oder Schwerpunkte aufzeigen zu können. Dabei wird in Kapitel 4.3.1. der Wortlaut der Antworten der HauptseminarleiterInnen jeweils beibehalten, damit die einzelnen Meinungen möglichst deutlich zum Tragen kommen. In Kapitel 4.3.2. werden die Antworten der StudentInnen - wo möglich - zusammengefasst.⁴⁷ Zusätzliche Information wird, wo nötig und vorhanden, in Fußnoten hinzugefügt, ggf. wird auf andere Kapitel in dieser Arbeit verwiesen. Falls eine Antwort innerhalb eines Instituts von mehreren Personen genannt wurde, wird die Anzahl der Nennungen in Klammern angegeben (z.B. 2x). Die Fragen 7 bis 9, bei denen auf einer Skala von fünf Punkten die passende Alternative angekreuzt werden sollte, werden folgendermaßen ausgewertet: die erste Alternative (z.B. Frage 7: nicht wichtig) wird mit einem Punkt bewertet, die letzte (sehr wichtig) mit fünf Punkten. Pro Institut wird der (auf- bzw. abgerundete) Durchschnittswert der jeweils angekreuzten Alternativen genannt. Die letzte Spalte in Klammern (Str. für 'Streuung') gibt an, welche Alternativen insgesamt angekreuzt wurden.

Da es sich in diesem Kapitel teilweise um eine Art statistische Auswertung der Ergebnisse handelt, weicht die Darstellungsweise, vor allem was Zahlen betrifft, hin und wieder von einer normgerechten Schreibweise ab. Beabsichtigt war eine möglichst leserfreundliche Darstellung. Die Orthografie der Antworten in den Fragebögen wurde der in dieser Arbeit verwendeten Rechtschreibung angeglichen.

4.3.1. Antworten der LeiterInnen der Hauptseminare

Die acht beantworteten Fragebögen der LeiterInnen der Hauptseminare (Anh. 3) teilen sich wie folgt auf: drei Fragebögen stammen aus Hki, drei aus Jkl und zwei aus Tre. Von fünf LeiterInnen wurde zum Zeitpunkt der Umfrage (Frühjahrssemester 2000) ein Hauptseminar gehalten.

⁴⁷ Die Antworten der einzelnen HauptseminarleiterInnen sind durch Leerzeile voneinander getrennt, bei den StudentInnen ist das nicht der Fall.

Zum allgemeinen Ziel des Hauptseminars⁴⁸ (**Frage 1.a**) gibt es folgende Äußerungen:

- Hki
- Grundlegung für das Schreiben der Magisterabhandlung;
 - Möglichkeit, von der Gruppe Feedback, Kritik und neue Ideen zu bekommen; die Teilnehmer lernen voneinander;
 - Besprechung der Methode und einer konsequenten Disposition.

 - schriftl. und mündl. wiss. Kommunikation lernen;
 - relevante Primär- und Sekundärliteratur heranziehen lernen;
 - empirische Fakten sammeln, ordnen, analysieren, klassifizieren lernen;
 - wissenschaftlicher Stil im Referat und Korreferat (Routinen und Rituale).

 - wissenschaftliches Schreiben;
 - mündliche Präsentation eigener Forschungsergebnisse;
 - wissenschaftliches Diskutieren / wissenschaftlicher Dialog.
- Jkl
- in das wissenschaftliche Denken einführen;
 - Üben in wissenschaftlichen Diskussionen.

 - Vorbereitung der Pro gradu-Arbeit:
Themenwahl, Abgrenzung, Gliederung,
Materialsammlung, Literatursuche > Bibliografie,
Probleme wissenschaftlichen Schreibens (im Prinzip: neue Einführung),
Diskussionen dazu und mündlicher Vortrag.

 - den Studenten beibringen, wie man eine wissenschaftliche Arbeit schreibt.
- Tre
- Üben des wissenschaftlichen und logischen Denkens;
 - Üben des Schreibens.

 - meta-kognitive Rezeption wissenschaftlicher Literatur;
 - Einführung ins Disputieren / Opponentenmodell;
 - Lernen, mit Kritik umzugehen und sie zu äußern;
 - Lernen, dass Texte oft überarbeitet werden müssen.

Das Ziel der zu schreibenden Hauptseminararbeit (**Frage 1.b**) wird folgendermaßen beschrieben:

- Hki
- Übung im wissenschaftlichen Stil: Argumentation, Referieren und Kommentieren der Theorien → eigene Synthese; "saubere" Verweistechnik.

 - wissenschaftlich argumentieren, schreiben, zitieren, referieren lernen.

⁴⁸ Die in den Studienanforderungen (recht allgemein) formulierten Inhalte und Ziele des Hauptseminars in Hki, Jkl und Tre sind in den Kapiteln 4.2.1 bis 4.2.3. vorgestellt.

- Präsentation fremder und eigener Forschungsergebnisse in einer den Konventionen der Disziplin entsprechenden Form.

Jkl - Üben im wissenschaftlichen Arbeiten im Allgemeinen;
- ein wissenschaftliches Projekt durchführen, mit dem technischen Handwerk beim Verfassen einer wissenschaftlichen schriftlichen Arbeit.

- Vorbereitung der Pro gradu-Arbeit (s.o.);
- Teil der Pro gradu-Arbeit (i.d.R. Teil(e) des Theorieteils).

- möglichst die Vorstufe der späteren Pro gradu-Arbeit zu sein.

Tre - Verfassen eines kohärenten und sprachlich relativ fehlerlosen Textes.

- die [vier obengenannten] Aspekte bei der Abfassung einer Arbeit produktiv anzuwenden, u.U. den Kern der Pro gradu-Arbeit darzustellen, entweder mehr theoretisch oder mehr analytisch/empirisch.

An allen drei Instituten werden also ähnliche Ziele für das Hauptseminar und die zu schreibende Arbeit genannt: Vorbereitung auf das wissenschaftliche Arbeiten allgemein, wozu Rezeption wissenschaftlicher Literatur, wissenschaftliches Schreiben (die formalen Konventionen inbegriffen), mündlicher Vortrag und wissenschaftliches Diskutieren sowie wissenschaftliches Denken zu zählen sind. Darüber hinaus sollen sie speziell auf die Pro gradu-Arbeit vorbereiten.

Einen Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben (**Frage 2**) gab es im Frühjahrssemester in Hki und Tre, in Jkl dagegen noch nicht (zu den veränderten Studienanforderungen s. Kap. 4.2.). In Hki (**Frage 3**) gehört dieser Kurs ins Fachstudium und dauert ein Semester. Laut Angaben der HauptseminarleiterInnen beinhaltet er wissenschaftliche Arbeitsmethoden sowie eine Einführung ins Sammeln von Informationen, in die wichtigsten Quellen verschiedener Teildisziplinen der Germanistik, ins wissenschaftliche Schreiben (Zitieren, Referieren, Angabe von Quellen, Bibliografien, Zusammenfassungen). Darüber hinaus wird auf das Vorlesungsmanuskript von Lenk (2000) hingewiesen, das zu einem institutsinternen Leitfaden entwickelt werden soll.⁴⁹

In Tre gehört dieser Kurs ins Hauptstudium und dauert zwei Semester. Es wird das Werk von Hirsjärvi et al. *Tutki ja kirjoita* durchgearbeitet (Referate, Thesenpapiere), weiterhin

⁴⁹ Zum Inhalt des Manuskripts s. Kap. 4.4.1.

gibt es Schreibübungen sowie ein Lehrforschungsprojekt (vgl. Kap. 4.6.2., wo der Inhalt des Kurses ausführlich beschrieben wird). Weiterhin wird das wissenschaftliche Schreiben bei der Betreuung der Pro gradu-Arbeiten, im Haupt- und Pro gradu-Seminar, z.T. auch in Stilübungen behandelt. In den Vorlesungen eines Seminarleitenden ist es üblich, zu jeder Sitzung einen wissenschaftlichen Artikel zu lesen und Fragen zum Text zu beantworten.

In Jkl, wo es noch keinen gesonderten Kurs gab (**Frage 4**), wurde das wissenschaftliche Schreiben teilweise im Zusammenhang mit dem Hauptseminar (drei bis vier Sitzungen) anhand eigenem Material geübt, ansonsten im Proseminar (2x), evtl. auch in anderen Kursen wie Landeskunde. Das *Viestintäseminaari* (vgl. Kap. 4.2.2.) wurde an dieser Stelle nicht erwähnt.

Anderweitige Hilfestellung für die wissenschaftliche Textproduktion (**Frage 5**) gibt es durchweg an allen Instituten. In Hki (**Frage 6**) wird auf Handbücher wie Kürschner (1994) *Taschenbuch Linguistik* (2x) und Eco (1992) hingewiesen (gerade bestellt worden war Krämer 1999). Unter Modelltexten werden Hauptseminararbeiten der Institutsbibliothek sowie Forschungsbeiträge in Kopie genannt, allgemeine Hinweise werden in zwei einführenden Sitzungen (am Anfang des Seminars) gegeben (2x), selbst erstellte Formblätter wurden einmal in Form von Kopien mitgeschickt⁵⁰ und unter dem Punkt Sonstiges fanden sich folgende Angaben: persönliche methodische Betreuung, individuelle Betreuung in der Sprechstunde sowie das zu entwickelnde Manuskript von Lenk (s.o.).

In Jkl wird auf Handbücher hingewiesen (namentlich wurde keins genannt, eine Literaturliste mit zwölf Titeln aber mitgeliefert, u.a. Kürschner (1994), Eco (1992), Hakala (1999); vgl. Kap. 2.3.1.), Modelltexte sind z.B. wissenschaftliche Texte im germanistischen Bereich, die im Rahmen des Seminars behandelt werden, an allgemeinen Hinweisen gibt es z.B. Kopien zum Aufbau und Inhalt einer Seminar- bzw. Pro gradu-Arbeit, zu Formfragen, Zitieren und Verweisen, Tipps zur Literaturermittlung (aus: Kürschner 1994) sowie allgemeine Ratschläge für die Inangriffnahme eines solchen Projekts. Unter Formblättern wird das Handout von Nurmi (1996; s.a. Kap. 4.4.1.)

⁵⁰ Genaueres dazu in Kap. 4.4.3.

genannt. Sonstige Hilfestellungen sind ein Formblatt von Salminen⁵¹ sowie individuelle Pro gradu-Sprechstunden.

In Tre wird eine Literaturliste⁵² zu Handbüchern verteilt, darüber hinaus wird auf die institutsinternen Anweisungen von Salminen (1996; vgl. Kap. 4.4.1.) hingewiesen.

In Tabelle 5, 6 und 7 sind die Antworten der Institute zu den **Fragen 7, 8 und 9** ersichtlich:

Tabelle 5: Aspekte wissenschaftlicher Textproduktion, die die LeiterInnen der Hauptseminare für besonders wichtig halten

	Hki	Jkl	Tre	(Str.)
Sprachliche Richtigkeit (Orthografie, Grammatik Syntax, Lexik)	4,3	4,7	5 ⁵³	(3-5)
Stil	4,3	4	4,5	(3-5)
Textaufbau, Kohärenz	4,7	4,3	4,5	(3-5)
Gliederung des Textes	4,7	4,3	4,5	(3-5)
Gebrauch von Fach- terminologie	4	5	5	(3-5)
Umgang mit Sekundär- literatur (und Zitaten)	4,7	4,7	4,5	(4-5)
Konventionen bei Bib- liografie u. Fußnoten	4,3 ⁵⁴	4	4,5	(3-5)

Unter dem Punkt Sonstiges wird in Hki eigenes Denken (5 = sehr wichtig) genannt, in Jkl die äußere Form (4), in Tre kritisches Denken (5).

⁵¹ Ob es sich dabei um die in Tre benutzten institutsinternen Anweisungen von Salminen (1996; vgl. Kap. 2.3.1.) handelt, ist aus der Antwort nicht ersichtlich.

⁵² Sie enthält gut zwanzig Buchtitel und trägt die Überschrift: "Auswahlbibliographie zur interkulturellen wissenschaftlichen Textproduktion".

⁵³ Einmal wurde dieser Punkt nicht beantwortet.

⁵⁴ Es wird zusätzlich angemerkt, die Hauptsache sei, dass alles konsequent gemacht werde: es gebe verschiedene Möglichkeiten, die teilweise je nach dem Thema besser oder schlechter passten.

Tabelle 5 zeigt, dass hinsichtlich der Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Aspekte der wissenschaftlichen Textproduktion an den drei germanistischen Instituten weitgehend Übereinstimmung herrscht: wenn auch vereinzelt die Variante 3 angekreuzt wurde, so liegt der Durchschnittswert dennoch durchgehend zwischen 4 und 5. Größere Unterschiede hinsichtlich der Gewichtigkeit einzelner Aspekte sind nicht zu verzeichnen, alle Aspekte werden im Durchschnitt für etwa gleich wichtig gehalten.

Tabelle 6: Genauigkeit der Korrektur der Arbeiten durch die jeweiligen Hauptseminarleitenden vor Abgabe der Endfassung

	Hki	Jkl	Tre	(Str.)
Sprachliche Richtigkeit (Orthografie, Grammatik Syntax, Lexik)	4	4,7	4,5	(3-5)
Stil	4	3	4	(2-5)
Textaufbau, Kohärenz	3 ⁵⁵	4	4,5	(3-5)
Gliederung des Textes	3,3	3,7	5	(3-5)
Gebrauch von Fach- terminologie	4	4,3	5	(3-5)
Umgang mit Sekundär- literatur (und Zitaten)	4,3	4,7	5	(4-5)
Konventionen bei Bib- liografie u. Fußnoten	4	4,3	4,5	(4-5)

Unter Sonstigem wird in Jkl die äußere Form (4), in Tre kritisches Denken (5) genannt. In Hki wurde der Kommentar hinzugefügt, dass bei sehr vielen Fehlern bzw. Mängeln die Arbeit überholt und bis spätestens vier Wochen nach der betreffenden Sitzung korrigiert vorgelegt werden muss.

Aus Tabelle 6 geht hervor, dass die HauptseminarleiterInnen in Tre die studentischen Hauptseminararbeiten eine Idee genauer zu korrigieren scheinen, als das in Hki und Jkl der Fall ist. Insgesamt wird auf die sprachliche und auf die formale Richtigkeit (inkl.

⁵⁵ Einmal wurde dieser Aspekt nicht bewertet.

Fachterminologie) etwas mehr geachtet als auf Stil, Textaufbau und -gliederung. Das ist sicher z.T. dadurch zu erklären, dass diese Aspekte der wissenschaftlichen Textproduktion leicht ins Auge fallen und ohne großen Aufwand zu korrigieren sind, wohingegen der Stil sowie den Textaufbau und die -gliederung betreffende Dinge evtl. größere Eingriffe in den gesamten Text und sogar den Inhalt verlangen, d.h. sehr arbeits- und zeitaufwändig sind. Etwas aus der Reihe fällt die breite Streuung beim Stil, er wird also von den HauptseminarleiterInnen recht unterschiedlich gewichtet.

Tabelle 7: Einschätzung der Schwierigkeiten der StudentInnen bei der Erstellung der Hauptseminararbeiten durch die LeiterInnen der Hauptseminare

	Hki	Jkl	Tre	(Str.)
Sprachliche Richtigkeit (Orthografie, Grammatik Syntax, Lexik)	4	3,3	4	(3-5)
Stil	3,3	3,7	5	(3-5)
Textaufbau, Kohärenz	3	3	4	(2-5)
Gliederung des Textes	3	2,7	4	(2-5)
Gebrauch von Fach- terminologie	3,7	3	4,5	(3-5)
Umgang mit Sekundär- literatur (und Zitaten)	2,3	3,3	4	(2-5)
Konventionen bei Bib- liografie u. Fußnoten	2,7	2,3	1,5	(1-4)

Der Punkt Sonstiges enthält in Hki eigenes Denken (5), in Tre kritisches Denken (5).

Auch in Tabelle 7 weichen die Ergebnisse in Tre etwas von denen in Hki und Jkl ab: die Schwierigkeiten der Studierenden mit der zu schreibenden Hauptseminararbeit werden hinsichtlich aller Aspekte (außer der sprachlichen Richtigkeit und den Konventionen bei Bibliografie und Fußnoten) für größer eingeschätzt als in Hki und Jkl, wo die Schwierigkeiten relativ gleich eingestuft wurden. Insgesamt bereiten die Konventionen bei Bibliografie und Fußnoten nach Meinung der HauptseminarleiterInnen den Studierenden am wenigsten Schwierigkeiten.

Die Vermutungen, worauf diese Schwierigkeiten zurückzuführen sind, lauten folgendermaßen (**Frage 10**):

- Hki
- Die Kunst zu schreiben ist schwer; Übung macht den Meister. Heute wird immer weniger gelesen, bzw. die Lektüre ist fragmentarisch. Große Linien, eine logische Disposition etc. bereiten anscheinend mehr Schwierigkeiten als früher.
 - z.T. geringe Deutschkenntnisse bei Studienanfängern;
 - mangelhafte Vorbereitung im Grund- und Fachstudium;
 - Mängel in der Qualität der Lehrkräfte.
 - Reduktion des Deutschunterrichts an den Schulen (Orientierung am Englischen);
 - fehlende Einsicht in den Zusammenhang von Schreibkonventionen auf eigenen Innovationen in der Disziplin;
 - kulturspezifische Relativierung eigener Denk-Innovationen;
 - Vernachlässigung bzw. Verdrängung literarischer Bildung;
 - mangelhafte Kenntnisse des disziplinären Kenntnisstandes und der aktuellen Fachdiskussionen seitens der finnischen Germanisten (mit Ausnahmen).
- Jkl
- fehlende Übung;
 - Beherrschung der deutschen Grammatik lässt zu wünschen übrig.
 - kein geeignetes Training;
 - Unterricht vermittelt andere Fähigkeiten.
 - Die größte Schwierigkeit ist der Stil, gerade für Nichtmuttersprachler. Viele Aspekte beherrschen die Studenten schon ziemlich gut, wahrscheinlich wegen des *Viestintä*- und Proseminars.
- Tre
- Das Studium ist insgesamt zu schulmäßig angelegt, die StudentInnen werden statt zum selbstständigen Denken zum Nachbeten von Einführungsliteratur angehalten; zum anderen gehen sie nur unkritisch mit systemlinguistischem Denken um; die StudentInnen wollen offenbar "*koulumaisuus*" [schulmäßigen Unterricht].

Sowohl in Hki als auch in Jkl werden die mangelhaften Sprachkenntnisse der Studierenden (im Gegensatz zu früher und zumindest teilweise auf den Schulunterricht zurückzuführen) als Grund für die Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben genannt und dass allgemein zu wenig geübt wird. Dies könnte mit eine Folge der immer wieder reduzierten Studienanforderungen sein: von den Studierenden wird verglichen mit früher immer weniger verlangt, um ein schnelleres Fertigwerden zu gewährleisten. In Hki wird zweimal auf das qualitative Niveau der Lehrkräfte hingewiesen (vgl. hierzu auch Kap. 4.6.2.).

An Vorschlägen zu einem schnelleren und besseren Erlernen wissenschaftlichen Schreibens auf Deutsch (**Frage 11**) werden folgende genannt:

- Hki
- systematisches Üben von konventionalisierten "Fertigteilen";
 - a) analytische Lektüre von deutschen wissenschaftlichen Arbeiten und Monografien;
 - b) Übungen mit unterschiedlicher Zielsetzung:
 - reines Referieren;
 - Referieren und Kommentieren;
 - konkurrierende Theorien miteinander vergleichen und eine eigene Synthese als solche markieren.
 - kompetente und qualitativ anspruchsvolle Einführung ins wissenschaftliche Schreiben.
 - entsprechende Kurse am Institut;
 - Fortbildung der Lehrkräfte;
 - intensives Feedback auf Vorfassungen;
 - Übungen (Hausarbeiten).
- Jkl
- im Laufe des Studiums mehr Referate schreiben lassen;
 - ein gesonderter Kurs erwägenswert.
 - regelmäßige kleinere Übungen (im Rahmen eines entsprechenden Kurses).
 - ein gesonderter Kurs und viel üben.
- Tre
- in verschiedenen Kursen mehr von den Studenten verlangen (aber: *tulosvastuu!* [Leistungsverantwortung]);
 - mehr praktische Sprachübungen;
 - mehr Grammatik;
 - Einstellungen der Studenten beeinflussen (Wir sind eine Universität und keine Schule!), aber wie?
 - sich vom ersten Semester an mit wissenschaftlicher Literatur beschäftigen;
 - Lese- und Schreibkurse;
 - Verbesserung braucht Übung, d.h. Zeit → es wird nicht schneller, sondern langsamer gehen →
 - mehr schriftliche Hausaufgaben: von Thesenpapieren bis zu Essays und Kleinstudien.

Durchgehend ist die Tendenz zu erkennen, dass das wissenschaftliche Schreiben insgesamt mehr geübt werden müsste, wobei besonders Tre dafür plädiert, dies nicht auf einen oder mehrere gesonderte Kurse zu beschränken, sondern von Studienbeginn an und in verschiedenen Veranstaltungen auch auf dieses Ziel hinzuarbeiten.

Frage 12, ob es Unterschiede zwischen der wissenschaftlichen Textproduktion auf Finnisch und auf Deutsch gebe, wird jeweils in Hki und in Jkl einmal mit Nein beantwortet, alle anderen Antworten sind positiv. Die Unterschiede werden folgendermaßen benannt (**Frage 13**):

- Hki
- Nominalstil im Deutschen stärker ausgeprägt;
 - deutsche Texte enthalten mehr Metatext;
 - Passiv (und Konkurrenzformen) im Deutschen besonders wichtig.
- Wortwahl;
- Syntax;
- Stil;
- z.T. Unterschiede beim Referieren, Zitieren, bei Quellenangaben und Bibliografien.
- Jkl
- viel stärkere Kohäsion/Kohärenz > zu viele Wiederholungen (nicht nur inhaltlicher, sondern u.a. sprachlicher Art, z.B. "Angst vor Pronominalisierung"), stattdessen wird unendlich Substantiv wiederholt.
 - der Stil ist teilweise anders. Größere Unterschiede gibt es auch zwischen verschiedenen Disziplinen.
- Tre
- Die größten Probleme - und Unterschiede - bestehen darin, dass die Studenten die deutsche Sprache einfach nicht beherrschen, weshalb die Aufmerksamkeit oft nur auf triviale Sprachfehler gerichtet werden kann/muss und zu wenig auf die Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens!
- die Frage ist zu global, aber:
- in der finnischen Germanistik kennt man nur wenige Arten des wissenschaftlichen Schreibens, weil nur wenige Paradigmen in den Instituten vertreten sind → vornehmlich Linguistik: systemlinguistisch/quantitativ;
 - Defizite: alle Arten des literaturwissenschaftlichen und sozial- bzw. kommunikationswissenschaftlichen Schreibens.

In Hki werden die Unterschiede zwischen der finnischen und deutschen wissenschaftlichen Textproduktion verstärkt auf die Besonderheiten der deutschen Wissenschaftssprache zurückgeführt (vgl. Kap. 2.2.) sowie auf Unterschiede hinsichtlich formaler Aspekte. In Tre wird auf eine vergleichsmäßig einseitige Betonung von wissenschaftlichen Inhalten und Methoden in der finnischen Germanistik hingewiesen.

Ob das Wissen über evtl. vorhandene Unterschiede für wichtig gehalten wird (**Frage 14**) und ob diese Unterschiede und ihre Berücksichtigung in der wissenschaftlichen Textproduktion bewusst gelehrt/gelernt werden sollten (**Frage 15**), wird - außer einer Antwort (Hki) - durchweg bejaht⁵⁶. Zu letzterer Frage gibt es folgende Kommentare:

- Jkl
- wenigstens sollten sie bewusst gemacht werden, ob systematisch, ist eine andere Frage.

⁵⁶ In Jkl wurde bei Frage 14 einmal das Kreuzchen zwischen Ja und Nein markiert.

- Tre - zuerst die solide Basis - erst danach die stilistischen Feinheiten und Nuancen.
- unbedingt, sonst bildet man Inkompetenz aus.

Wie groß das Interesse der am Seminar Teilnehmenden an der zu schreibenden Hauptseminararbeit ist (**Frage 16**), schätzen die LeiterInnen recht einheitlich ein:

- Hki 3,3
- Jkl 4 - in einer Antwort wurde hinzugefügt: "Ja, weil Teil der obligatorischen Pro gradu-Arbeit";
- Tre 3 - einmal wird nicht geantwortet mit dem Kommentar: "Das kann ich nicht wissen."

Einigkeit herrscht auch hinsichtlich **Frage 17**: alle beantworten die Frage, ob die Studierenden außersprachliche Probleme bei der Erstellung der Hauptseminararbeit haben, mit Ja.⁵⁷ Die Vermutungen über die Probleme sehen wie folgt aus:

- Hki - Oft ist der Gesamtstundenplan zu anstrengend; die StudentInnen nehmen z.B. auch an einem Proseminar im Nebenfach teil und unterschätzen den Zeitaufwand. Nur wenige schaffen es, eine Woche vorher in die Sprechstunde zu kommen, um noch einiges zu korrigieren.
- z.B. Zeitmangel: nicht wenige Teilnehmer haben einen Job neben dem Studium.
- fehlende Routinen im Abfassen wissenschaftlicher Arbeiten.
- Jkl - Themenwahl.
- Zeit (zu viele Parallelveranstaltungen);
- Referendarausbildung;
- Ferienarbeit.
- Zeitmangel, Themenwahl.
- Tre - Einstellungsprobleme;
- Motivationsprobleme, die sich u.a. darin zeigen, dass die Arbeiten nicht (während des Seminars) fertig werden;
- Probleme ergeben sich auch daraus, dass die Germanistikstudenten (heutzutage) nicht unbedingt zu den besten Studenten gehören.

⁵⁷ In einem Fragebogen (Tre) wird keine von beiden Alternativen angekreuzt, es wird aber ein Problem genannt.

- Das einzige Problem, das wirklich ernst ist, ist nach meiner Erfahrung mangelnde Selbstdisziplin. - Zeit- und Motivationsmangel dürften nach meiner Meinung keine Rolle spielen, da die Studenten ja freiwillig studieren und die Regeln des Studiums kennen.

In Hki und Jkl wird besonders der Mangel an Zeit hervorgehoben, in Jkl darüber hinaus Schwierigkeiten bei der Themenwahl. In Tre scheint eher die Einstellung der Studierenden zu ihrem Studium das Problem zu sein.

Zu weiteren Kommentaren oder Anregungen zum Thema *wissenschaftliche Textproduktion im (finnischen Germanistik-)Studium (Frage 18)* wurde Folgendes geschrieben (Hki: eine Antwort, Jkl: zwei Antworten, Tre: keine Antwort, dafür Verweis auf das Interview in Kap. 4.6.2.):

- Hki
- Als Idee wäre es nicht schlecht, eine Art Aufnahmeprüfung für das Hauptseminar einzuführen (Teilnahme z.B. erst dann, wenn eine vorläufige Disposition und Materialgrundlage schon da sind); das Institut muss wegen des Leistungszwanges jedoch möglichst schnell möglichst viele aufnehmen, und im ersten Semester sitzen viele nur ab.
 - Heute muss der Professor sehr bunte Themen akzeptieren. Es fehlt deswegen ein gemeinsamer theoretischer Rahmen; man kennt die Hintergrundliteratur von anderen nicht (höchstens der Opponent hat sich damit auseinandergesetzt). Folglich kann man die Sitzungen nicht aufeinander aufbauen, man fängt jedes Mal von vorne an.
- Jkl
- ein Kurs muss unbedingt entwickelt werden. U.a.: Analysen deutscher Texte gleicher Art, Vergleich deutscher und finnischer Arbeiten.
 - gut, dass darauf endlich systematisch Aufmerksamkeit gerichtet wird.

4.3.2. Antworten der an den Hauptseminaren teilnehmenden Studierenden

Die einundzwanzig studentischen Fragebögen setzen sich wie folgt zusammen: vier aus Hki, acht aus Jkl⁵⁸ und neun aus Tre. Sieht man sich die Angaben der HauptseminarleiterInnen zu den im Frühjahrssemester an ihrem Kurs teilgenommenen StudentInnen an, so hätten aus Hki maximal 25, aus Jkl 15 und aus Tre 12, insgesamt also gut 50

⁵⁸ Von diesen acht Fragebögen stammen sechs aus dem Herbstsemester 2000, da mir vom Frühjahrssemester nur zwei Fragebögen zugegangen waren.

Fragebögen zurückkommen können; der Rücklauf beträgt somit ziemlich genau 40%.⁵⁹ Die Fragebögen aus Tre wurden alle in dem Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben ausgefüllt, d.h. nicht unbedingt alle Studierenden nahmen gleichzeitig an einem Hauptseminar teil.

Den Studierenden war freigestellt, den Fragebogen auf Deutsch oder auf Finnisch auszufüllen. Bei den folgenden Angaben der Studierenden handelt es sich also entweder um Übersetzungen oder Übernahmen, allerdings in freier, z.T. sprachlich korrigierter Form. Ähnliche Antworten wurden zusammengefasst. Wo für die Verständlichkeit nötig, werden zusätzliche Kommentare [in Klammern] eingeschoben. Aussagen, die aufgrund von Fehlinformation seitens der Studierenden nicht der Wirklichkeit entsprechen, wurden von mir nicht berichtet.

Der Fragebogen für die StudentInnen (Anh. 4) beginnt mit einigen Angaben zu Hintergrundinformationen. Als Zeitpunkt des Studienbeginns werden ab 1994 bis 1999 alle Jahre angegeben, einmal wird 1975, einmal keine Antwort genannt. Hauptfach ist bis auf eine Ausnahme Germanistik, Nebenfach oft eine weitere Sprache (Schwedisch, Englisch, Russisch, Französisch, Finnisch), darüber hinaus werden Erziehungs-, Rechtswissenschaften, Phonetik, Erwachsenenbildung, Tourismus, Soziologie, Rechnungswesen, Marketing, International business, Unternehmensführung, Industrie-Management, Chemie, Volkswirtschaft sowie Übersetzen und Dolmetschen in Englisch und Deutsch genannt. Auffallend ist die Fächerkombination in Tre, wo es nur zwei "reine" SprachstudentInnen gibt, im Gegensatz zu Jkl, wo alle sieben (ohne Muttersprachler) als Nebenfach eine zweite Fremdsprache studieren.⁶⁰

Ihre Sprachkenntnisse in Deutsch schätzen die Studierenden weitgehend zwischen gut und sehr gut ein (**Frage 1**), nur das Sprechen weicht öfters davon ab (befriedigend 6x,

⁵⁹ Ausdrücklich betont werden muss, dass die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse, was Helsinki betrifft, aufgrund der geringen Anzahl von Fragebögen in keiner Weise verallgemeinert und z.B. auf das gesamte Institut bezogen werden können. Deutlich werden hier also nur einzelne Meinungen von (vermutlich durchschnittlich etwas aktiveren) Studierenden zum wissenschaftlichen Schreiben.

⁶⁰ Zwei der Antworten stammen von muttersprachlichen Studierenden, jeweils eine aus Jkl und Tre. Wo angebracht, werden ihre Antworten jeweils mit (mS) gekennzeichnet.

ausreichend 1x). Das Schreiben wird 3x als befriedigend bezeichnet. Eine Antwort weicht relativ stark von den anderen ab: Lesen: gut, Schreiben und Sprechen: mangelhaft, Hörverstehen: ausreichend.

Frage 2, ob es am Institut einen auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereitenden Kurs gibt, wird - außer in Tre, wo diese Frage durchweg bejaht wurde - in Hki und Jkl jeweils zur Hälfte mit Ja und Nein beantwortet; sie wurde demnach auf unterschiedliche Weise verstanden: einige betrachteten z.B. das Proseminar als vorbereitenden Kurs, antworteten deshalb mit Ja und beschrieben es in Frage 3, andere nannten das Proseminar erst in Frage 4. Aus diesem Grund werden die beiden Fragen im Folgenden gemeinsam behandelt.

Von den zwei Studierenden aus Hki, die die Frage bejahten, ob es einen Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben gebe, verweist einer in **Frage 3** (Beschreibung und Bewertung des Kurses) auf den Kurs

Stilübungen III, in dem Abstracts, Konferenzberichte, Rezensionen usw. behandelt und Wortschatzübungen durchgeführt wurden; zu viel Stoff in kurzer Zeit, zu wenig Stw. im Vergleich zum Arbeitsaufwand, fachkundiger Lehrender.

Der andere Studierende konnte nichts zum Kurs sagen, weil er ihn erst im Herbst 2000 besucht.

Von den beiden anderen Studierenden aus Hki, die die Frage 2 verneinten, antwortet ein Studierender auf **Frage 4**, ob das wissenschaftliche Schreiben auf Deutsch anderweitig geübt wird, mit Ja:

Am Anfang des Seminars sowie bei der Behandlung der Arbeiten wurden einige allgemeine Anweisungen gegeben; am Anfang wäre eine genauere Einführung gut gewesen.

der andere mit Nein:

Im Proseminar sowie auch im Seminar ist man ziemlich seinem Schicksal überlassen. Selbst habe ich z.B. in meinem Hauptfach [Germanistik] kein einziges Essay außerhalb der Prüfungen schreiben müssen.

Interessant ist, dass keiner der vier Studierenden aus Hki explizit den Kurs Wissenschaftliches Arbeiten nennt.

In Jkl, wo es den in Frage 2 gemeinten Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben zum Zeitpunkt der Umfrage noch nicht gab, wird seitens der Studierenden entweder in Frage 3 oder in Frage 4 zweimal auf das *Viestintäseminaari* und fünfmal auf das Proseminar verwiesen (zu den Inhalten s. z.B. Kap. 4.2.2.). Folgende Anmerkungen betreffen das Proseminar:

- Am Anfang bekamen wir Informationen über wissenschaftliches Arbeiten und wie eine wissenschaftliche Arbeit aussehen soll (kurzer Methodikkurs), jeder hat eine kurze wissenschaftliche Arbeit geschrieben, ab und zu gab es Feedback und die Arbeiten wurden opponiert.
- Gut war die persönliche Betreuung und dass die Arbeiten zu zweit geschrieben werden durften, auch, dass die Themen früherer Arbeiten genannt wurden (→ Hilfe bei der eigenen Themenwahl).
- nicht so gut war das Opponieren: die Aufmerksamkeit wurde auf unwesentliche Dinge gerichtet;
- mehr Information über die sprachlichen Formen, die deutsche Wissenschaftssprache;
- Im Proseminar lernt man das wissenschaftliche Schreiben ein bisschen kennen, aber inwieweit ist eine Proseminararbeit "richtiges" wissenschaftliches Schreiben?

Ein Studierender nennt zusätzlich zum Proseminar die Übersetzungskurse,

die relativ gut für das wissenschaftliche Schreiben geeignet sind, allerdings nicht gut genug; zu Beginn des Fachstudiums sollte es einen Kurs geben, der ausschließlich das wissenschaftliche Schreiben behandelt.

Zweimal wird auf das gerade besuchte Hauptseminar hingewiesen. Ein Studierender gibt an, dass das wissenschaftliche Schreiben in keinem Zusammenhang geübt wird.

In Tre wird in Frage 3 von allen Studierenden auf den Kurs zum Wissenschaftlichen Schreiben verwiesen (wo auch der Fragebogen verteilt wurde; zum Inhalt des Kurses s. Kap. 4.6.2.). Laut der studentischen Antworten wurde in dem Kurs das Buch *Tutki ja kirjoita* in Form von zu haltenden Referaten durchgearbeitet. Darüber hinaus wurde eine Pilotstudie / eine qualitative Fallstudie durchgeführt (Thema: Stadtgeschichten - Finnen und Ausländer erzählen über Tampere; Form: narratives Interview, Transkription), wo die einzelnen Schritte einer wissenschaftlichen Arbeit in der Praxis geübt wurden. Fast wöchentlich wurden Texte zum Thema wissenschaftliches Schreiben produziert und anschließend wurden die Hausarbeiten ausführlich besprochen. Außerdem gab es Vorlesungen und wissenschaftliche Begleitartikel zum Thema. Gemeinsam wurde darüber nachgedacht, was ein "guter Text" ist. Es folgen einige Antworten zur Bewertung des Kurses:

- besonders die Behandlung von *Tutki ja kirjoita* hat mir gefallen, weil ich dort Tipps für das eigene Schreiben bekommen habe;
- der Kurs war gut, besonders die vielen Übungen, d.h. das eigenständige Arbeiten;
- wenn man jeden Schritt selber machen muss, kann man dabei viel lernen. Sonst bleibt Theorie oft nur Theorie;
- sehr intensiv, sehr effektiv, unbedingt notwendig;
- ein guter Kurs, einiges an Basisinformation (Zitieren, Inhaltsverzeichnis usw.) war vielleicht überflüssig, weil man das schon beim Proseminar können muss;
- das Referieren war eine gute Übung, ich hätte aber mehr schwierige deutschsprachige Texte gewünscht;
- sehr gut! Die Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens auf allgemeiner Ebene wurden klar; es müsste einen Methodenkurs geben, wie z.B. in den Erziehungswissenschaften, in dem geklärt würde, was für Methoden in was für Arbeiten angewendet werden können;
- evtl. noch mehr praktische Hausaufgaben; die Zeit war jedoch zu kurz, der Kurs könnte auch länger dauern.

Insgesamt wird der Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben von den Studierenden in Tre also für sehr nützlich gehalten, obwohl - oder gerade weil? - sehr viel an eigenem Arbeitsaufwand verlangt wird.

Bei Frage 4 wird darüber hinaus einmal auf das Proseminar und einmal auf den Kurs *Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens* hingewiesen (vgl. Kap. 4.2.3.). In letzterem ging es laut einem Studierenden um Folgendes:

- die formalen Aspekte (z.B. das Layout) und die Computerbenutzung werden geübt;
- der Kurs ist auch wichtig, weil diese Themen im Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben vielleicht nur kurz behandelt werden könnten.

Ein Studierender verweist auf den Kurs *Wirtschaftsdeutsch*,

in dem wissenschaftliche Studien gelesen, referiert und beurteilt sowie Verbesserungsvorschläge gemacht wurden.

Die **Fragen 5 und 6**, ob die Studierenden Hilfestellung anderer Art für die wissenschaftliche Textproduktion auf Deutsch bekommen und wenn ja, welcher Art diese sind, fallen überraschenderweise recht unterschiedlich aus: es gibt - an allen drei Instituten gleichmäßig - ungefähr ebenso viele Ja- wie Nein- (bzw. keine) Antworten. Zu der genannten Art der Hilfestellung werden an dieser Stelle keine weiteren Angaben gemacht, sie sind im vorigen Kapitel unter Frage 6 behandelt.

In Tabelle 8, 9 und 10 sind die Antworten der Studierenden zu den **Fragen 7, 8 und 9** zu sehen. Es werden wieder die Durchschnittswerte für die drei Institute angegeben. Wurden zu einem Aspekt zwei Punkte angekreuzt (z.B. 3 und 4), so wurde der Mittelwert (3,5) zugrundegelegt.

Tabelle 8: Aspekte wissenschaftlicher Textproduktion, die die StudentInnen der Hauptseminare für besonders wichtig halten

	Hki	Jkl	Tre	(Str.)
Sprachliche Richtigkeit (Orthografie, Grammatik Syntax, Lexik)	4,5	4,4	4,1	(3-5)
Stil	4,3	4,1	4,3	(3-5)
Textaufbau, Kohärenz	4,8	4,5	4,7	(3-5)
Gliederung des Textes	4,5	4,8	4,4	(3-5)
Gebrauch von Fach- terminologie	4,5	3,9	4	(2-5)
Umgang mit Sekundär- literatur (und Zitaten)	4,5	4	4,3	(3-5)
Konventionen bei Bib- liografie u. Fußnoten	4,5	3,6	3,4	(2-5)

In Hki gibt es unter Sonstiges den Kommentar, dass im Hinblick auf ein gutes Endergebnis alle Teilbereiche in Ordnung zu sein haben (also mit 5 zu bewerten sind) - nichts darf man vernachlässigen. In Tre äußert sich ein Studierender folgendermaßen:

Der Text soll mit dem eigenen Stil des Schreibenden geschrieben werden, nicht plagiiert und nachgeahmt. Der Text soll zwar wissenschaftlich, aber interessant sein (deshalb sehr wichtig)!

Die Wichtigkeit der verschiedenen Aspekte der wissenschaftlichen Textproduktion wird von den Studierenden aller drei Institute relativ gleichmäßig eingestuft; hinsichtlich dem Gebrauch der Fachterminologie und noch deutlicher hinsichtlich den Konventionen bei Bibliografie und Fußnoten halten die Studierenden in Hki diese für etwas wichtiger als in Jkl und Tre. Bei diesen beiden Aspekten ist auch die größte Streuung zu verzeichnen, d.h.

die Meinungen gehen hier etwas weiter auseinander als bei den anderen Aspekten. Besonders betont werden an allen drei Instituten Textaufbau/Kohärenz sowie Gliederung des Textes, weniger wichtig sind - besonders in Jkl und Tre - Konventionen bei Bibliografie und Fußnoten.

Tabelle 9: Schwierigkeiten der Studierenden bei der Erstellung der Hauptseminararbeiten

	Hki	Jkl	Tre	(Str.)
Sprachliche Richtigkeit (Orthografie, Grammatik Syntax, Lexik)	3,1	2,4	2,4	(1-4)
Stil	3	3,1	2,6	(1-5)
Textaufbau, Kohärenz	3	2,8	2,9	(2-5)
Gliederung des Textes	2,8	2,5	2,2	(1-4)
Gebrauch von Fach- terminologie	2,6	2,8	2,8	(2-4)
Umgang mit Sekundär- literatur (und Zitaten)	3	2,9	2,1	(1-5)
Konventionen bei Bib- liografie u. Fußnoten	3,5	2,4	1,9	(1-5)

Insgesamt schätzen die Studierenden ihre Schwierigkeiten beim Erstellen der Hauptseminararbeit durchschnittlich bei knapp unter 3 ein, und das relativ gleichmäßig hinsichtlich aller Aspekte. Etwas größere Abweichungen zwischen den Instituten sind bei den formalen Konventionen zu verzeichnen, vor allem bei Bibliografie und Fußnoten, wo in Tre die Schwierigkeiten deutlich geringer eingestuft werden als in Hki, und auch deutlich geringer im Vergleich zu den anderen Aspekten wissenschaftlichen Schreibens. Die Streuung ist allerdings recht groß, nur die Fachterminologie betreffend herrscht einigermaßen Einigkeit.

Tabelle 10: Bereiche, in denen die StudentInnen Hilfestellung wünschen

	Hki	Jkl	Tre ⁶¹	(Str.)
Sprachliche Richtigkeit (Orthografie, Grammatik Syntax, Lexik)	4	2,6	2,8	(1-5)
Stil	3,8	3,9	3,4	(1-5)
Textaufbau, Kohärenz	3,8	3,6	3,1	(2-5)
Gliederung des Textes	3,3	3,6	2,8	(1-5)
Gebrauch von Fach- terminologie	3,8	2,7	3,5	(1-5)
Umgang mit Sekundär- literatur (und Zitaten)	3,8	3,4	2,9	(1-5)
Konventionen bei Bib- liografie u. Fußnoten	3,8	2,8	2,5	(1-5)

Der Wunsch nach Hilfestellung liegt durchschnittlich zwischen 3 und 4, in Hki eher bei 4 und in Jkl und Tre eher bei 3. Die Abweichungen zwischen den Instituten und auch zwischen den einzelnen Aspekten wissenschaftlichen Schreibens sind hier verhältnismäßig größer als in den vorangegangenen Tabellen, was sich auch an der sehr breiten Streuung bemerkbar macht: außer bei Textaufbau/Kohärenz wurden alle Möglichkeiten angekreuzt. Beim Stil wünschen sich die Studierenden durchschnittlich am meisten Hilfestellung, am wenigsten bei Konventionen die Bibliografie und Fußnoten betreffend.

Auf **Frage 10**, wie die ideale Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben auf Deutsch aussähe, gibt es folgende Antworten (jeweils zwei Studierende aus Jkl und Tre haben diese Frage nicht beantwortet):

Hki - Erst Theorie, Kurse, aber am wichtigsten wäre es beim Fortschreiten der Arbeit Beratung zu bekommen.
 - genaue Angaben z.B. zum Zitieren.

⁶¹ Ein Studierender aus Tre hatte diese Frage nicht beantwortet, der Fragebogen wird somit bei der Berechnung des Durchschnittwertes hier nicht berücksichtigt. Ein weiterer Studierender bemerkt, dass Germanistik nicht sein Hauptfach ist, sondern Englische Philologie, wo auch die Pro gradu-Arbeit geschrieben wird. - Den Durchschnitt in Tre hebt ein Fragebogen, wo durchweg mit 5 geantwortet wurde (mS!).

- Wenn es nur ein eindeutiges, alle Teilbereiche [s. die in den Tabellen aufgelisteten Aspekte wissenschaftlichen Schreibens] umfassendes Handbuch gäbe, anhand dessen man Probleme verschiedene Arbeiten betreffend klären könnte!
 - Sie [die Vorbereitung] könnte mit kleinen Übungsaufgaben schon am Anfang des Studiums beginnen. Bei uns gab es zumindest keinen einzigen entsprechenden Kurs. Statt dessen haben wir Märchen, CV, offizielle Briefe usw. geschrieben.
- Jkl
- Es sollte explizit gemacht werden, was typisch für die wissenschaftlichen Texte (Sprache) ist: was für Ausdrücke benutzt man nicht usw. Wie schreibt man denselben Satz auf Standardsprache vs. wissenschaftliche Sprache; zuerst sollten einige Texte gründlich behandelt und später selbst etwas geschrieben werden.
 - Man könnte z.B. in der Gruppe kürzere wissenschaftliche Texte auf Deutsch lesen und Aufbau und Sprache analysieren. Die Studenten brauchen mehr Information über ganz konkrete Formulierungen in wissenschaftlichen Texten im deutschsprachigen Raum.
 - Es müssten schon existierende Arbeiten analysiert werden, vielleicht auch Vergleiche zwischen guten und nicht so gelungenen durchgeführt werden. Natürlich muss man auch Information über den Aufbau und die Gliederung usw. einer wissenschaftlichen Arbeit bekommen.
 - zuerst die Theorie, wie so etw. angegangen werden kann und dann praktische Übungen anhand von kleinen Texten/Fragestellungen. Beispiele vom Dozenten, "Mustertexte" sollten ausgeteilt werden. (mS)
 - Zu Beginn des Fachstudiums sollte es einen Kurs geben, der sich ausschließlich mit wissenschaftlichem Schreiben befasst; Üben der Regeln wissenschaftlichen Schreibens anhand von kleinen "Aufsätzen". Vorbereiten auf die Themenwahl (sogar der Pro gradu-Arbeit).
 - Man sollte schon sehr früh ein großzügiges Thema wählen und bei der Wahl Hilfe bekommen. Ich hätte auch gern mehr Anweisung, wie man die Bibliotheken besser benutzen kann. Ich weiß z.B. nicht so viel über die Zeitschriften. Sehr oft versuche ich nur Bücher zu finden ...
- Tre
- Studienbegleitend (2x) / über das gesamte Studium / vom ersten bis zum letzten Semester (mS) / so, dass der Kurs nicht "wissenschaftliches Schreiben" heißt, sondern dass man das Schreiben beim Studieren lernt, in allen Kursen etwas / schon viel früher als im Hauptstudium / obligatorische Kurse.
 - Die Studenten sollten immer wieder mit wissenschaftlichen Texten konfrontiert werden, die auch teilweise dahingehend analysiert werden sollten, wie ihre "Wiss.-Text-Komposition" ist.
 - Man muss es selber / immer wieder üben: wissenschaftliche Studien lesen/referieren (2x); ein Handbuch über "die Kunst" Lesen; selber Texte analysieren / kleine Übungen zu Stil, Kohärenz, Logik nötig → Pro gradu-Arbeit; die formellen Sachen müssen besprochen werden. - Das größte Problem in Finnland liegt darin, dass allgemein zu wenig geschrieben wird.
 - In Verbindung z.B. mit dem Proseminar sollten die Phasen des wissenschaftlichen Schreibens ordentlich durchgegangen werden (mehr Stw.!).
 - So einen Kurs veranstalten, an dem ich teilgenommen habe [Kurs zum Wissenschaftlichen Schreiben].

In Tre ist an den in die gleiche Richtung zielenden Antworten der Studierenden die gemeinsame Teilnahme am Kurs zum Wissenschaftlichen Schreiben erkennbar: durchweg wird eine möglichst frühe und kontinuierliche Behandlung des Themas gewünscht und es

wird eingesehen, dass das Erlernen sehr viel an eigenem Arbeitsaufwand erfordert. Auch in Hki und Jkl wird diese Art der Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben vereinzelt genannt. In Jkl und Tre werden darüber hinaus stilistische Ratschläge und die Analyse fertiger Texte und Seminararbeiten vorgeschlagen. Schwierigkeiten scheint in Jkl auch die Themenwahl zu bereiten. In Hki wird der Wunsch nach einem allumfassenden Handbuch und persönlicher Beratung laut.

Frage 11, ob die Studierenden innerhalb des Studiums Seminararbeiten auf Finnisch geschrieben haben, wurde teils mit Ja, teils mit Nein beantwortet:

- Hki	Ja: 2x	Nein: 2x
- Jkl	Ja: 6x	Nein: 2x
- Tre	Ja: 4x	Nein: 5x

Ob es ihrer Meinung nach Unterschiede zwischen der wissenschaftlichen Textproduktion auf Finnisch und auf Deutsch gebe (**Frage 12**), beantworteten die Studierenden eher positiv:

- Hki	Ja: 3x	keine Antwort: 1x	
- Jkl	Ja: 5x	Nein: 1x	keine Antwort: 2x
- Tre	Ja: 8x	keine Antwort: 1x	

Auf Frage 13 und 14 sollte nur geantwortet werden, wenn Frage 12 mit Ja beantwortet worden war. Aus **Frage 13**, wie gut die Studierenden die Unterschiede kennen, wird deutlich, dass diese den Studierenden eher weniger bewusst sind (1= nicht gut, 5 = gut):

- Hki	3
- Jkl ⁶²	1,8
- Tre ⁶³	2,6

Zu **Frage 14**, worin die Studierenden Unterschiede zwischen der wissenschaftlichen Textproduktion auf Finnisch und auf Deutsch sehen, gibt es folgende Antworten:

⁶² Für Jkl sind hinsichtlich der Fragen 13-16 von nur sieben Antworten auszugehen, da ein Fragebogen diese unbeantwortet lässt. Das gilt vor allem für den Durchschnittswert in Frage 13.

⁶³ Auch in Tre sind dem Durchschnittswert nur sieben Werte zugrunde zu legen.

- Hki - Eine ist die Muttersprache, die andere nicht; schon in der Schule hat man das wissenschaftliche Schreiben etwas kennen gelernt. Im Deutschen ist der Satzbau komplizierter.
 - in der Argumentation, im Zitieren.
 - Weiß ich nicht, ich kenne das finnische System eigentlich nicht.
- Jkl - Auf Finnisch ist die Textproduktion viel leichter. Man braucht nicht so viel Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Aspekte zu richten. Da wird viel zusätzliche Arbeit und Mühe gespart.
 - Die Konventionen sind unterschiedlich, z.B. bei Fußnoten (2x), Bibliografie, Umgang mit Sekundärliteratur, Zitaten (2x) u.dgl.
 - Die Unterschiede liegen vorwiegend in den ganz konkreten Weisen die Arbeit aufzubauen, in der Verweistechnik, in der Form von Titeln usw.
 [- dreimal wird diese Frage nicht beantwortet.]
- Tre - In deutschen wissenschaftlichen Texten scheint die Kompliziertheit der Sprache und Schwerverständlichkeit manchmal Selbstzweck zu sein. Meiner Meinung nach macht das aus einem Text keinen wissenschaftlichen.
 - Auf Deutsch wird alles viel ausführlicher und zigmal hin und her besprochen.
 - Die wissenschaftlichen Texte aus deutscher Produktion erscheinen häufig strenger, weniger innovativ, der Tradition behaftet, als die finnischen (und Texte anderer Länder).
 - Das Deutsche ist konventionalisierter (mS), es gibt mehr Fußnoten, die Verweise sind anders, d.h. sie werden anders markiert; das Literaturverzeichnis, der Stil / die Sprache, die kulturellen Konventionen, die "wissenschaftliche Kultur" sind anders.
 [- einmal keine Antwort.]

In Hki und Jkl weisen die Studierenden auf den für sie am deutlichsten zum Tragen kommenden Unterschied zwischen der wissenschaftlichen Textproduktion auf Finnisch bzw. Deutsch hin, nämlich auf das Schreiben in der Fremdsprache. Ansonsten werden in Jkl und Tre vor allem die formalen Konventionen sowie in Tre der ausführlichere, strengere und manchmal schwerverständlichere deutsche Wissenschaftsstil genannt.

Aus den Antworten zu Frage 11 bis 14 wird allerdings nicht deutlich, wie gut die Studierenden das wissenschaftliche Schreiben in der Muttersprache beherrschen: in Frage 11 gibt zwar die Mehrheit an, Seminararbeiten auf Finnisch geschrieben zu haben, in Jkl ist aber z.B. davon auszugehen, dass die meisten damit das *Viestintäseminaari* meinen (da es sich um StudentInnen der Fremdsprachenphilologien handelt), wo von wissenschaftlichem Schreiben noch nicht allzu ernsthaft die Rede sein kann: es wurden hauptsächlich die formalen Aspekte geklärt, der sprachliche Stil der (auf Finnisch geschriebenen) Seminararbeiten ließ jedoch teilweise noch sehr zu wünschen übrig (persönliches Gespräch mit der Seminarleiterin). In Tre dagegen, wo die befragten

Studierenden eine Reihe von nicht-philologischen Fächern als Nebenfach haben, ist es offensichtlicher, dass Pro- und Hauptseminararbeiten auf Finnisch geschrieben werden; hier bejahen überraschenderweise nur vier Studierende die Frage 11.

Die Ergebnisse zu **Frage 15**, ob das Wissen über evtl. vorhandene Unterschiede für wichtig gehalten wird, lassen erkennen, dass dies fast durchgehend der Fall ist:

- Hki	Ja: 3x	keine Antwort: 1x
- Jkl	Ja: 6x	Nein: 1x
- Tre	Ja: 8x	Nein: 1x

Ebenso wird dafür plädiert, dass die evtl. vorhandenen Unterschiede und ihre Berücksichtigung in der wissenschaftlichen Textproduktion bewusst gelehrt/gelernt werden sollten (**Frage 16**):

- Hki	Ja: 3x ⁶⁴	keine Antwort: 1x
- Jkl	Ja: 5x	Nein: 2x
- Tre	Ja: 8x	Nein: 1x

Ihr Interesse an der zu schreibenden Hauptseminararbeit (**Frage 17**) schätzten die Studierenden auf folgende Weise ein (1 = kein Interesse, 5 = großes Interesse), sie scheinen also eher interessiert als desinteressiert zu sein:

- Hki	3,8
- Jkl	3,8
- Tre ⁶⁵	4,3

Frage 18 behandelt eventuelle außersprachliche Probleme bei der Erstellung der Hauptseminararbeit. Zeitmangel und auch Schwierigkeiten bei der Themenwahl scheinen die größten Probleme zu sein, auf die die Studierenden an allen drei Instituten hinweisen. Ab und zu werden Motivationsprobleme, Schwierigkeiten mit dem Computer (Hki) und ungenügende Ausstattung der Bibliothek (Jkl) angegeben.

⁶⁴ Einmal mit dem Kommentar, dass es davon abhängig sei, ob man auf beiden Sprachen wissenschaftliche Texte schreiben müsse.

⁶⁵ Ein Studierender hat diese Frage nicht beantwortet, aber schreibt Folgendes: "Ich war an keinem Seminar, wie gesagt, mein Interesse an der Gradu ist sehr groß ..."

- Hki
- Die Zeit war zwischendurch knapp, weil ich gleichzeitig arbeite.
 - Ja! Das Seminar und die Gradu sind obligatorische Arbeiten, ohne die man kein FM⁶⁶ wird. Vor allem letztere erscheint hart, weil ich kein sog. Forschertyp bin. Ich werde meine Arbeit in der Zukunft nie brauchen oder benutzen. In der Schule wird so gut wie keine Linguistik unterrichtet! Das verursacht ab und zu Motivationsprobleme.
 - ab und zu/vorübergehend; das Schreiben der Arbeit verzögert sich aufgrund von sozialen Situationen im näheren Umkreis; und aufgrund von nicht vorhandenen Hilfsmitteln (EDV).
 - Für mich war es schwierig ein Thema zu finden. Ein Mangel war die ungenügende Beherrschung des Computers: z.B. Layout, Nummerierung, Tabellen.
- Jkl
- Zeitmangel sicher.
 - Ein Widerspruch: großes Interesse, keine Zeit (arbeite als Lehrerin, habe fünf Kinder).
 - Es gab ganz wenig Zeit dafür, eine umfangreiche, wissenschaftliche Arbeit neben den anderen Kursen zu schreiben, aber das war eigentlich gut, weil dann die Arbeit auch fertig wurde. Dies sollte jedoch bei der Bewertung beachtet werden.
 - Ja. Eine Seminararbeit braucht immer viel Zeit und man sollte daran in Ruhe arbeiten können. Es ist schwierig sich darauf zu konzentrieren, wenn man auch viele "kleinere" Kurse hat und ständig etwas "für morgen" machen muss (Hausaufgaben). Man schiebt das Arbeiten der Seminararbeit natürlich auf später, weil die Hausaufgaben morgen unbedingt fertig sein müssen, die Seminararbeit aber erst später. Die Themenwahl ist auch ein riesiges Problem für mich. Es ist schwierig zu wissen, über welches Thema man genug Information findet, ob die Bücher, die über irgendein Thema erzählen, gut sind. Oft sind über Themen, für die ich mich interessiere, schon Pro gradu-Arbeiten geschrieben worden.
 - Die Wahl des Themas ist bei meinen bisherigen Seminararbeiten schwierig gewesen. Ich verstehe doch, dass der Seminarleitende empfiehlt, selbst ein interessantes Thema zu wählen, aber manchmal wäre es viel leichter, wenn man ein fertiges Thema bekäme. Auch wenn das Thema am Anfang noch so interessant erscheint, hat man es irgendwann satt und dann kommt so ein Gefühl, dass man die Arbeit nur noch hinter sich bringen will, egal was daraus wird.
 - Die Themenwahl verursacht Schwierigkeiten, weil man darauf vorher nicht vorbereitet wurde, außerdem bekommt man dabei keine Hilfe. Für viele kommt die Situation plötzlich und mit der Sache ist man ziemlich allein.
 - Literatur finden (Bibliothek nicht besonders gut ausgerüstet); Themenwahl (mS).
 - Nein, zum Glück nicht, ganz umgekehrt!
- Tre
- Momentan gibt es Zeitmangel, aber das stört mich nicht so sehr, weil das Schreiben der Arbeit erst im späteren Frühling oder Sommer aktuell wird.
 - Ab und zu Motivationsmangel (persönliche Gründe); Mangel an Zeit.
 - Schwierigkeiten bei der Themenwahl und Zeitmangel. Wenn man jeden Tag Vorlesungen hat, fällt es einem schwer abends noch etwas Größeres anzufangen. Aber ich denke, dass die Arbeit gut vorangeht, wenn ich nur ein interessantes Thema gefunden und die Arbeit dann angefangen habe.
 - Am Anfang hatte ich Schwierigkeiten, weil ich kein gutes Thema hatte → nachdem das Thema klar war, fühlte ich mich erleichtert, weil das betreffende Thema mir gefällt, ich darüber schon einiges weiß und vor allem daran interessiert bin.

⁶⁶ FM (*Filosofian maisteri*) bedeutet 'Magister der Philosophie' und ist die Bezeichnung für den akademischen Grad nach Absolvierung eines humanistischen Studiums.

- JAA! Besonders die Themenwahl bereitet Probleme. Keine Ahnung worüber ich schreiben soll. Mir scheint als wüsste ich über nichts genug. Motivation ist eigentlich vorhanden, da ich fertig werden will.
- Ich würde Motivationsmangel und Schwierigkeiten bei der Themenwahl haben, wenn ich die Arbeit jetzt schreiben müsste.
- Nein. (2x)
- [- einmal keine Antwort.]

Zu weiteren Kommentaren oder Anregungen (**Frage 19**) gibt es folgende Bemerkungen:

- Hki
- Die Anweisungen könnten klarer und eindeutiger sein. Gut wäre, wenn es ein aktuelles Handbuch gäbe. So etwas gibt es für das Schwedische, aber sogar verschiedene LeiterInnen haben verschiedene Praktiken.
 - unbedingt gedrucktes, eindeutiges Material die betreffende Sprache und Kultur betreffend.
 - Es ist sehr schwierig in der Gradu das erste Mal wissenschaftlich zu schreiben. Während des Studiums bekommt man eine so schwache Fertigkeit z.B. in den verschiedenen Teilgebieten der Linguistik, dass man beim Schreiben der Gradu ziemlich verloren ist. Deshalb kann man von Wissenschaftlichkeit hauptsächlich nur träumen. (Dies ist nicht nur meine Meinung, sondern auch die vieler anderer.) Mit diesem Thema könnte man sich auch in den sog. Gradu-Gruppen (*piiri*) bekannt machen, die der Professor halten könnte. Betreffende Gruppen gibt es allerdings bei uns eigentlich nicht.
 - Meiner Meinung nach ist es für diejenigen, die Lehrer werden wollen, nutzlos eine 20 Stw.-Gradu zu schreiben. Oder es müsste für Lehrer ein eigenes Seminar geben, in dem es Themen gibt, die die Arbeit betreffen.
- Jkl
- Man kann nicht erwarten, dass die finnischen GermanistikstudentInnen wie die Deutschen wissenschaftlich auf Deutsch schreiben können, wenn keine Kurse zu den speziellen Merkmalen der deutschen Wissenschaftssprache angeboten werden. Diese Kurse könnten gründlich nur auf die Analyse eingehen, ohne dass man gleichzeitig eine Arbeit von der Seite der StudentInnen erwarten würde.
 - [- Weiter keine Kommentare.]
- Tre
- Nach Erfahrungen in der Tampereenser Germanistik: [das wissenschaftliche Schreiben] unbedingt ausbauen (2x). Hier in Tre wurde schon ein richtiger Anfang gemacht, die Textproduktion kennen zu lernen und zu üben. Es sollte auch ein Lehr- und Lernziel sein, Angst vorm Schreiben abzubauen und vielleicht sogar die eventuelle Freude am Schreiben vermitteln zu helfen.
 - Der Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben des Instituts sollte den dummen Kurs zur schriftlichen Kommunikation der Fakultät ersetzen. Gut, dass wir einen solchen Kurs haben, er könnte sehr gut zum Fachstudium gehören, weil dann das Proseminar geschrieben wird.
 - Das Thema sollte schon auf der Grundstufe behandelt werden (das Hauptstudium ist viel zu spät!). Ein Thema, über das man nie genug wissen kann.
 - Der Anteil schriftlicher Arbeiten muss vergrößert werden, sonst lernt man nichts!
 - An der Uni wird wissenschaftliche Textproduktion viel zu wenig geübt. Es ist zwar mühsam, aber notwendig für die Gradu. Es ist Quatsch, dass andauernd nur betont wird, wie wichtig es ist, dass man den Satzaufbau usw. kann. Es ist keine Garantie dafür, dass man sich auch wissenschaftlich ausdrücken kann.
 - Ich habe bemerkt, dass die Studentinnen (die ja meist Frauen sind) sich nicht als

Forscher vorstellen können und die Themen 'Linguistik', 'wissenschaftliches Schreiben/Denken' uninteressant finden. Wahrscheinlich haben viele mit dem Deutschunterricht begonnen, weil sie Deutsch lernen möchten. Aber die Universität ist kein Sprachkurs und sollte auch keiner werden! Die Sprache sollte man irgendwie anders lernen.
[- zweimal keine Antwort.]

In Hki wird wiederholt ein eindeutiges Handbuch, in Jkl ein vorbereitender Kurs gewünscht. In Tre ist man sich darüber einig, dass der Kurs zum Wissenschaftlichen Schreiben eindeutig in die richtige Richtung weist und das Thema auch noch vielfältiger und vor allem bereits in einem früheren Stadium behandelt werden könnte. In Hki wird einmal darauf hingewiesen, dass es gut wäre, zumindest innerhalb eines Instituts einheitliche Praktiken (wohl hauptsächlich die Formalitäten betreffend) zu haben (vgl. auch Kap. 2.3.2).

4.3.3. Zusammenfassung

Zunächst soll hier noch einmal explizit darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den in den beiden vorangegangenen Kapiteln aufgelisteten Ergebnissen um Meinungen einzelner HauptseminarleiterInnen und Studierender der Universitäten Hki, Jkl und Tre handelt, die nur begrenzte Verallgemeinerungen das gesamte Germanistische Institut betreffend zulassen. Dies gilt vor allem für das Kapitel 4.3.2. und in besonderer Weise für Hki, wo den Ergebnissen nur eine geringe Anzahl von Fragebögen zugrundeliegt. Dennoch können an dieser Stelle einige Punkte hervorgehoben werden, die sich aus den o.g. Antworten ergeben.

In Tre hat sich der Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben als sehr nützlich erwiesen und auch die Studierenden sehen ein, dass sich diese Fertigkeit nicht von selbst entwickelt, sondern dass man sehr viel Zeit und Arbeit investieren muss. Da das Studienprogramm den Inhalten nach möglichst vielseitig gestaltet bleiben soll und die Tendenz zu bestehen scheint, die Anforderungen an die Studierenden in Zukunft eher zu reduzieren als umgekehrt (vgl. Kap. 4.2.2.), kommt eine Vergrößerung der Anzahl von Kursen zum Wissenschaftlichen Schreiben an den Germanistischen Instituten eher weniger in Frage als

der Versuch, das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben im Zusammenhang mit möglichst vielen anderen Kursen zu üben.

Auffallend ist, dass das kritische bzw. eigene Denken sowie die mündliche wissenschaftliche Kommunikation, die von den HauptseminarleiterInnen wiederholt als Ziel des Hauptseminars genannt und auch betont werden, in den studentischen Fragebögen an keiner Stelle erwähnt werden. Die Studierenden scheinen bei dem Gedanken an das Hauptseminar ausschließlich das schriftliche Produkt vor Augen zu haben, alles andere ist eher Nebensache. Hier könnte evtl. eine Herangehensweise ansetzen, die versuchen würde den Entstehungsprozess der Seminararbeit mehr in den Mittelpunkt zu rücken: die Seminararbeit sollte kein Selbstzweck sein, sondern könnte als eine von vielen verschiedenen Formen der Wissensvermittlung angesehen werden, bei der nicht das schriftliche Endprodukt die Hauptsache wäre, sondern eher seine Entstehung: mittels kleinerer Aufgaben und Vorträgen zu einzelnen Teilen der zu schreibenden Arbeit, Meinungsaustausch in der Gruppe und Diskussionen, regelmäßigem Feedback u.dgl. könnten die Studierenden auch zu verstärkter mündlicher Beteiligung und Kritik angeleitet werden, gleichzeitig könnte dadurch der Seminararbeit etwas von ihrer übermäßigen Betonung genommen werden.

Vergleicht man die Angaben der HauptseminarleiterInnen unter Frage 2 bis 6 (Beschreibung von Kursen, die auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereiten sowie anderweitige Hilfestellungen) mit denen der StudentInnen, ist festzustellen, dass der Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben in Hki völlig unbekannt zu sein scheint: keiner der studentischen Befragten konnte Angaben zu dem Kurs machen. Das liegt wahrscheinlich daran, dass es diesen Kurs noch nicht so lange gibt: fortgeschrittene Studierende (zweimal wurde als Studienbeginn das Jahr 1994 angegeben), hatten ihr Fachstudium, zu dem der Kurs Wissenschaftliches Arbeiten gehört, bei Einführung des Kurses voraussichtlich schon abgeschlossen, ein Studierender hatte erst 1999 angefangen zu studieren und kannte sich somit wohl mit den Studienbedingungen noch nicht so gut aus. Der vierte Studierende macht keine Angaben zum Studienbeginn.

Hinsichtlich der Wichtigkeit verschiedener Aspekte wissenschaftlicher Textproduktion (Tabelle 5 bzw. 8) besteht unter den Hauptseminarleitenden und den Studierenden

weitgehend Einigkeit, lediglich der Gebrauch von Fachterminologie sowie die Konventionen bei Bibliografie und Fußnoten werden in Jkl und Tre von den Studierenden als weniger wichtig eingestuft. Dagegen sind in Bezug auf die Schwierigkeiten bei der Erstellung der Hauptseminararbeiten größere Unterschiede zu verzeichnen (Tabelle 7 und 9): insgesamt schätzen die Studierenden ihre Schwierigkeiten für geringer ein als die LeiterInnen der Hauptseminare, in Tre ist dieser Unterschied besonders deutlich. Etwas aus der Reihe fällt der Wert für Konventionen bei Bibliografie und Fußnoten in Hki: die Hauptseminarleitenden schätzen die Schwierigkeiten verglichen mit den anderen Aspekten mit am geringsten ein, die StudentInnen deutlich am höchsten.

Insgesamt ist man sowohl unter den HauptseminarleiterInnen und den Studierenden der Meinung, dass es Unterschiede zwischen der wissenschaftlichen Textproduktion auf Finnisch und auf Deutsch gibt: die Studierenden sehen diese hauptsächlich in den unterschiedlichen formalen Konventionen, die HauptseminarleiterInnen im Wissenschaftsstil. Ebenso besteht Einigkeit hinsichtlich der Wichtigkeit des Kennens dieser Unterschiede, und auch das Interesse der zu schreibenden Hauptseminararbeit betreffend: es wird durchgehend zwischen 3 und 4 eingeschätzt, bei den Studierenden in Tre etwas höher.

Außersprachliche Probleme, die beim Schreiben der Hauptseminararbeit eine Rolle spielen, werden von den Hauptseminarleitenden recht gut erkannt: das größte Problem scheint Zeitmangel zu sein, gefolgt von Schwierigkeiten bei der Themenwahl. Was Letzteres betrifft, wäre zu überlegen, ob man den Studierenden nicht mit konkreteren Vorschlägen zum Thema unter die Arme greifen könnte, um diesem Problem Abhilfe zu verschaffen.

Die Fächerkombination der Studierenden in Jkl (hauptsächlich Fremdsprachen) ermutigt zu dem geplanten Vorhaben, sich in Zukunft auf die Lehrerausbildung zu spezialisieren (vgl. Kap. 4.1.2.). In Tre dagegen scheint es verbreitet zu sein, dass die Studierenden die deutsche Sprache in anderen Berufen nutzen wollen. Es wäre interessant zu wissen, ob dies an der eigenen Initiative der Studierenden liegt, oder ob gewisse Fächerkombinationen anderweitig empfohlen werden und in welchen Berufen die Studierenden nach Abschluss ihres Studiums tätig sind.

Als grundsätzliche Frage scheint sich diejenige zu stellen, zu welchem Zweck die Studierenden die deutsche Sprache studieren: vor allem einige kommende LehrerInnen betrachten das wissenschaftliche Schreiben eher als weniger sinnvoll, weil sie der Meinung sind, dass sie diese Fertigkeit in ihrem späteren Beruf nicht brauchen werden. Hier teilen sich die Meinungen darüber, welche Aufgaben ein Germanistikstudium allgemein erfüllen sollte.

Der insgesamt (mit Ausnahmen) etwas "zähe" Verlauf der Fragebogenaktion kann darauf zurückgeführt werden, dass sich die Arbeit der ProfessorInnen heutzutage bei weitem nicht mehr nur auf Lehre und Forschung konzentriert, sondern dass sie mit allerlei administrativen Aufgaben überlastet sind, so dass überzählige Anfragen, wie die in diesem Kapitel vorgestellte Fragebogenaktion - wenn auch als wichtig anerkannt - dringenderen Dingen weichen müssen. Das gleiche gilt für die Studierenden, die von Studienbeginn an zu hören (und auch finanziell zu spüren) bekommen, dass sie möglichst schnell fertig werden müssen. Die Pflichtübungen werden erledigt, für freiwilliges Engagement reicht es nur selten. Darüber hinaus spielt m.E. eine Rolle, dass es sich bei diesem Thema um kein "leichtes" Thema handelt: das wissenschaftliche Schreiben wurde bisher kaum konkret unterrichtet (außer natürlich die formalen Konventionen) und eine diesbezügliche Didaktik steckt erst in den Kinderschuhen; in diesem Bereich scheint eine Entwicklung lohnenswert.

4.4. Überblick über die an den Germanistischen Instituten in Helsinki, Jyväskylä und Tampere benutzten Anleitungen zum Erstellen wissenschaftlicher Arbeiten

Anleitungen zum universitären Arbeiten und Schreiben dienen dazu, "Nicht-wissenschaftler zu Wissenschaftlern zu machen, sie also in die Wissenschaftsgemeinschaft zu integrieren". Dabei werden für das Fach als fundamental anzusehende Inhalte vermittelt sowie Arbeitsformen, zu denen auch Konventionen für das Schreiben wissenschaftlicher Texte zu zählen sind. (Pieth & Adamzik 1997, 31-32.) Anleitungen kommen deshalb "nicht nur als Objekt textlinguistischer Analyse in Frage [...], sondern in ihnen [werden] auch explizit Normen für das in der jeweiligen Sprache übliche Vorgehen formuliert [...]"

und sie [können] so auf doppeltem Wege Erkenntnisse über kulturspezifische Formen wissenschaftlichen Schreibens erbringen” (Pieth & Adamzik 1997, 33).

In Kapitel 2.3.1. wurde bereits auf allgemeiner Ebene auf Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben eingegangen und vorgestellt, was es für die Studierenden an Hilfsmitteln beim Erstellen einer Seminararbeit gibt. Im vorigen Kapitel wurden von den HauptseminarleiterInnen in Hki, Jkl und Tre diejenigen Anleitungen genannt, die den Studierenden am jeweiligen Institut während ihrer Teilnahme am Seminar zur Verfügung stehen. In diesem Kapitel werden diese etwas genauer betrachtet; es folgt zunächst ein Überblick.

In Hki wurden folgende Anleitungen erwähnt:

Kürschner, Wilfried 1994. Taschenbuch Linguistik. Ein Studienbegleiter für Germanisten.

Eco, Umberto 1992. Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt.

(Krämer, Walter 1999. Wie schreibe ich eine Seminar- oder Examensarbeit?)

(Lenk, Hartmut 2000. Handout im Kurs *Wissenschaftliche Arbeitsverfahren*.)

Dabei wurde Kürschner zweimal genannt und einmal vier selbterstellte Formblätter mitgeschickt (letztere werden in Kap. 4.4.3. näher betrachtet). Krämer und Lenk werden hier nur in Klammern genannt, weil sie den Studierenden im Frühjahrssemester 2000 noch nicht vorlagen.

In Jkl wird einmal auf die im *Viestintäseminaari* für alle Fremdsprachenphilologien gemeinsam konzipierte Anleitung hingewiesen:

Nurmi, Timo 1996. Ohjeita pohjoismaisten ja romaanisten kielten, saksan kielen sekä venäjän kielen ja kirjallisuuden viestintäseminaaritöiden tekijöille. [Anweisungen für die Ersteller der *Viestintäseminaari*-Arbeiten der skandinavischen und romanischen Sprachen, der deutschen Sprache sowie der russischen Sprache und Literatur.]

Darüber hinaus wurde einmal Salminen genannt sowie einmal einige Kopien beigelegt (s.u.).

In Tre stehen den Studierenden folgende Werke zur Verfügung:

Hirsjärvi, Sirkka et al. 1997. *Tutki ja kirjoita*.

Salminen, Olli 1996. *Ohjeita germaanisen filologian tutkielmien kirjoittajille*.
[Anweisungen für die Schreiber einer Studie in der Germanischen
Philologie.]⁶⁷

Außerdem gibt es eine Literaturliste zur interkulturellen wissenschaftlichen Textproduktion mit gut zwanzig Buchtiteln.

In Hki wird also ausschließlich auf deutsche Anleitungen verwiesen, in Jkl und Tre primär auf finnische, wobei die dort verteilten Literaturlisten auch deutsche (und in Tre englische) Werke beinhalten.

In ihrem deutsch-französischen Vergleich von Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte gehen Pieth und Adamzik davon aus, dass die Rezeption solcher Anleitungen für die Studierenden eine Art Zwangskommunikation darstellt: die Befolgung der in den Anleitungen vorgestellten Norm bei der Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit ist Voraussetzung für ein erfolgreiches Erlangen der Qualifikation, sprich: des Studienabschlusses, bei Nichtbefolgung kann ihnen diese verwehrt werden, egal ob sie selbst die Normen für sinnvoll halten oder nicht (Pieth & Adamzik 1997, 34). Bei den hier vorgestellten Anleitungen entsteht allerdings der Eindruck - aus den Antworten der HauptseminarleiterInnen und vor allem aus denen der StudentInnen zu der Frage nach anderweitiger Hilfestellung (Frage 5 und 6 in Kap. 4.3.1. u. 4.3.2.) - dass diese Anleitungen im Rahmen des Hauptseminars zwar erwähnt und vielleicht vorgestellt werden, dass sie aber - außer *Tutki ja kirjoita* in Tre - weiter nicht im Unterricht behandelt werden oder dass sie zumindest von einem Teil der Studierenden entweder nicht wahrgenommen oder nicht als Hilfestellung empfunden werden. Es stellt sich auch die Frage, inwieweit die HauptseminarleiterInnen neben den empfohlenen Anleitungen weitere bzw. eigene Anforderungen an die zu schreibenden Seminararbeiten stellen: zumindest aus einer Antwort der Studierenden (Kap. 4.3.2. Frage 19, Hki) wird deutlich,

⁶⁷ Diese Anleitung sollte ursprünglich überarbeitet werden, lt. Salminen ist aber die neue Version praktisch identisch mit der alten, so dass mir kein neues Exemplar zugeschickt wurde (E-Mail von Salminen, 29.8.2000).

dass sogar innerhalb eines Instituts verschiedene LeiterInnen unterschiedliche Praktiken anwenden⁶⁸ (zu diesem Problem s. auch Kap. 2.3.2.) und zweimal wird der Wunsch nach einheitlichen Richtlinien laut, die es allerdings inzwischen gibt (s.u. Lenk).

Im Folgenden werden die in der finnischen Germanistik benutzten Anweisungen etwas genauer betrachtet. Dabei wird zwischen institutsinternen, sonstigen Anleitungen und Merkblättern unterschieden.

4.4.1. Institutsinterne Anleitungen

An allen drei Germanistischen Instituten gibt es (inzwischen) institutsinterne Anleitungen, in Hki auf Deutsch (Lenk 2000), in Jkl und Tre auf Finnisch (Nurmi und Salminen, beide 1996) :

Das Handout von **Lenk** besteht aus insgesamt 38 Seiten und mehreren Teilen:

- Hinweise zur Gestaltung des Literaturverzeichnisses in studentischen wissenschaftlichen Abhandlungen (19 Seiten),
- Hinweise und Empfehlungen zum richtigen Zitieren (7 Seiten),
- Wichtige Fachwörterbücher und Lexika (1 Seite),
- Wichtige Bibliografien (3 Seiten),
- Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (2 Seiten),
- Aktuelle erscheinende Zeitschriften im Bereich der germanistischen Linguistik / Sprachdidaktik Deutsch als Fremd-, Zweit- und Muttersprache (2+2 Seiten),
- Ratgeber-Bücher (1 Seite),
- Lesestrategien bei der Rezeption wissenschaftlicher Literatur (1 Seite).

Bei dieser Anleitung geht es also einmal um die formale Gestaltung einer Seminararbeit (Literaturverzeichnis, Zitieren) und zum anderen um einen Überblick über die vorhandene Literatur, die entweder für den Inhalt der eigenen Arbeit (Fachwörterbücher, Handbücher, Zeitschriften u.dgl.) oder beim Angehen einer solchen Arbeit (Ratgeber) von Nutzen sein

⁶⁸ Zwischen sprach- und literaturwissenschaftlichen Seminaren mögen diese Unterschiede sicherlich begründet sein.

kann. Die formale Gestaltung ist sehr detailliert formuliert, es wird erwähnt, wie es zu der heutigen Handhabung kam (Vergleich früher vs. heute), die DIN-Normen sowie verschiedene, nebeneinander gültige Varianten werden genannt, Beispiele gegeben - mit anderen Worten: es wurde versucht, alle möglichen Alternativen des Bibliografierens und Zitierens abzudecken. Nicht behandelt werden in der Anleitung Bereiche wie Themenwahl und -abgrenzung, Informationsbeschaffung und -bearbeitung, sprachliches Gestalten, äußere Form der Textgestaltung, Fußnoten u.ä.

Die Anleitung von Lenk trägt den Untertitel *Handout für den Kurs Wissenschaftliche Arbeitsverfahren, HS [Herbstsemester] 2000*, sie wird demnach im Unterricht besprochen, was meiner Ansicht nach auch sinnvoll ist, da ein selbstständiges Durcharbeiten des Manuskripts seitens der Studierenden sehr arbeitsaufwändig wäre. Nach meiner Einschätzung findet man in dieser Anleitung Antworten auf alle Fragen des Bibliografierens und Zitierens, allerdings ist sie für ein schnelles Nachschlagen weniger geeignet, da sie aufgrund der Form eines durchgehenden Textes und der zahlreichen Erklärungen trotz der vielen Zwischenüberschriften nicht mehr sehr übersichtlich ist.

Die Anleitung von **Nurmi** wurde ursprünglich für das für alle FremdsprachenstudentInnen obligatorische *Viestintäseminaari* (zum Inhalt s. Kap. 4.2.2.) erstellt und auch dort behandelt. Sie enthält 30 Seiten und besteht aus folgenden Teilen:

- Vorwort (1 Seite),
- Regeln zur allgemeinen Textgestaltung (2 Seiten),
- Aufbau und Abfassen der Seminararbeit:
 - Abstract (½ Seite)
 - Titelblatt (1,5 Seiten)
 - Inhaltsverzeichnis (1,5 Seiten)
 - Einleitung (1 Seite)
 - Hauptteil (5 Seiten)
 - Schlusswort (½ Seite)
 - Zitieren und Literaturverzeichnis (11 Seiten)
 - Anhang (½ Seite)
 - Fußnoten (½ Seite)

- Anhänge:

- Beispieleseite zum Zitieren und Fußnoten (1 Seite)
- Beispieleseite eines Literaturverzeichnisses (1 Seite)
- Erklären des Opponierens der Seminararbeit (1 Seite)
- Schreibprozess der Seminararbeit (2 Seiten).

In dieser Anleitung wird versucht, in Kompaktform die Grundlagen der formalen Textgestaltung einer wissenschaftlichen Arbeit darzustellen und anhand von konkreten Beispielen zu beleuchten. Es wird auch ein grober Überblick und einige Tipps zur Inangriffnahme eines solchen Projekts gegeben (letzter Anhang) sowie die Bedeutung und der Ablauf des Opponierens erklärt (vorletzter Anhang). Dagegen gibt es keinerlei Hinweise auf Literatur- bzw. Materialbeschaffung und auch nicht auf sprachliche Besonderheiten, was allerdings im Rahmen des *Viestintäseminaar* überhaupt nicht machbar wäre, da die Anleitung ja für alle FremdsprachenstudentInnen gemeinsam konzipiert wurde; dieser Teil der Unterweisung ist von den einzelnen Instituten im weiteren Rahmen der wissenschaftlichen Ausbildung zu übernehmen.

Salminen hat seine Anleitung primär für das Proseminar erstellt, weist aber deutlich darauf hin, dass sie auch als Vorbereitung auf die spätere Hauptseminar- und Pro gradu-Arbeit dient. Sie umfasst 20 Seiten und beinhaltet folgende Abschnitte:

- Ziele des Proseminars (½ Seite),
- Planen und Inangriffnahme der Arbeit (1 Seite),
- Themenwahl (½ Seite),
- Aufbau des Proseminars (4 Seiten),
- Zitieren und Verweisen (4 Seiten),
- Benutzung von Fußnoten (½ Seite),
- Literaturverzeichnis (2,5 Seiten),
- Stil und sprachliche Form (½ Seite),
- Arbeitsmethoden (½ Seite),
- Äußere Gestaltung und Typografie (2,5 Seiten),
- Aufgabe des Opponenten (1 Seite),
- Ratgeberliteratur (½ Seite),
- Beispiele zu Redebeschreibung und Formulierungshilfen (2 Seiten).

Die Anleitung ist zwar hauptsächlich auf Finnisch formuliert, basiert aber zu weiten Teilen auf deutschen Quellen und enthält Beispiele auf Deutsch. Auch hier wurde versucht, möglichst alle Phasen von der Themenwahl bis zum Opponieren, sowie die formale Gestaltung (äußere Form, Zitieren, Bibliografie, Fußnoten) und auch die sprachliche Formulierung zu behandeln bzw. zumindest anzuschneiden. Keine Angaben gibt es außer einigen Ratgeberbüchern zu vorhandener Literatur (s.o. Lenk) oder ihrer Beschaffung.

Die drei hier vorgestellten institutsinternen Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben sind also alle für Kurse gedacht, die das Fachstudium betreffen. Die Zielgruppe sind in Hki und Tre eindeutig GermanistikstudentInnen, in Jkl alle FremdsprachenstudentInnen. Nach meiner Erfahrung als Leiterin des Proseminars in Jkl bereiteten die formalen Konventionen auf der Grundlage des *Viestintäseminaaris* keinerlei Schwierigkeiten, so dass man sich bei der Besprechung der Arbeiten auf die inhaltliche und sprachliche Seite konzentrieren konnte. Da es das *Viestintäseminaari* in der Form wie früher aber nicht mehr gibt und damit die formalen Konventionen innerhalb des Germanistischen Instituts möglichst einheitlich gehandhabt würden, wäre das Erstellen eines in allen Seminaren anwendbaren Handouts zu begrüßen. Darüber hinaus ist Nurmi (und auch Salminen) bereits etwas älter, so dass sich schon aus diesem Grund eine Erneuerung anbieten würde.

4.4.2. Sonstige Anleitungen

Außer den institutsinternen Anleitungen wurden seitens der HauptseminarleiterInnen von der in Fülle vorhandenen Ratgeberliteratur recht wenige Werke genannt, die sie den SeminarteilnehmerInnen namentlich empfehlen. Diese Aufgabe übernehmen zumindest teilweise die an jedem Institut vorhandenen Literaturlisten, allerdings kann hieraus wiederum für die Studierenden das Problem entstehen, dass sie nicht wissen, welches von den vielen Büchern sie nun wählen sollen, und mehrere können sie schon aus Gründen der Zeit und der Eindeutigkeit nicht lesen (vgl. hierzu auch Kap. 2.3.1.).

In diesem Kapitel werden die zwei in Hki genannten deutschsprachigen Anleitungen von Kürschner (1994) und Eco (1992) sowie das in Tre von den Studierenden mittels Referaten erarbeitete finnischsprachige Handbuch von Hirsjärvi et al. (1997) kurz vorgestellt. Alle

drei Anleitungen haben zum Ziel, Studierenden Ratschläge für das Anfertigen von Seminar- und Abschlussarbeiten zu geben. Dabei beschränkt sich Kürschner auf die Sprachwissenschaft, Eco bezieht sich auf Geisteswissenschaften allgemein und Hirsjärvi et al. haben ihr Werk für den Bereich der Erziehungs-, Gesellschafts- und Sozialwissenschaften konzipiert.

Kürschner (insgesamt 111 Seiten lang) erwähnt im Vorwort, dass “das Büchlein [...] den Studienanfänger über die Formen und Möglichkeiten des Studiums der (vornehmlich germanistischen) Sprachwissenschaft informieren und ihm sodann Ratschläge zur Abfassung von Seminararbeiten geben [soll]” (Kürschner 1994, 5). Beide Themenbereiche werden auf 5,5 Seiten behandelt. Es folgt ein 38 Seiten langer Leitfaden für die Gestaltung von Typoskripten, wo anhand von Beispielen die äußere Form einer wissenschaftlichen Arbeit, der Aufbau, Zitate, Literaturverzeichnis, Abkürzungen und Fußnoten erläutert werden. Auf knapp 4 Seiten werden allgemeine Hinweise zu mündlichen Prüfungen, danach ein Überblick über die Gliederung und Geschichte der Sprachwissenschaft (6 Seiten) gegeben und die letzten 44 Seiten stellen eine Literaturliste dar, “die während des gesamten Studiums für die rasche Ermittlung von Werken hilfreich sein [soll], die den Einstieg in die Sprachwissenschaft und in ihre vielen Teildisziplinen ermöglichen” (Kürschner 1994, 5). Durch Fettdruck sind solche Bücher gekennzeichnet, die besonders nützlich sind und deshalb zum Kauf empfohlen werden.

Auf dem Buchdeckel der Anleitung von **Eco**⁶⁹ (insgesamt 271 Seiten lang) gibt es folgende Angabe zum Inhalt: “Nach Ecos eigenen Worten [...] gibt sein Buch ‘Auskunft darüber, (1) was man unter einer Abschlußarbeit versteht; (2) wie man das Thema sucht und die Zeit für seine Bearbeitung einteilt; (3) wie man bei der Literatursuche vorgeht; (4) wie man das gefundene Material auswertet und (5) wie man die Ausarbeitung äußerlich gestaltet’.” Diese Anleitung ist in erster Linie für das italienische Universitätsstudium gedacht, die Ratschläge sind also nicht ohne Weiteres vom deutschen oder finnischen Leser umzusetzen. Dennoch wird auf die vielen allgemeingültigen Ratschläge und praktischen Anregungen und die zahlreichen Beispiele aus den unterschiedlichsten

⁶⁹ Inzwischen liegt bereits die siebte Auflage vor, hier beziehe ich mich aber auf die fünfte Auflage aus dem Jahre 1992.

Bereichen hingewiesen, die das Buch auch außerhalb des italienischen universitären Kontextes lesenswert machen.

Das Werk von **Hirsjärvi et al.**⁷⁰ umfasst 432 Seiten und ist grob in drei Teile eingeteilt: der erste führt in die Welt der Wissenschaft ein (40 Seiten), der zweite behandelt den Forschungsprozess (170 Seiten) und der dritte die Veröffentlichung wissenschaftlicher Ergebnisse (90 Seiten). Es geht ausführlich auf die allgemeinen Anforderungen an Wissenschaftlichkeit und vor allem auf methodologische Fragestellungen ein. Es ist für all diejenigen gedacht, die im Bereich der Erziehungs-, Gesellschafts- und Sozialwissenschaften auf allen Stufen schriftliche Arbeiten verschiedener Formen oder in anderem Zusammenhang Berichte u.dgl. verfassen wollen.

Die drei hier vorgestellten Anleitungen stellen recht unterschiedliche Typen dar, die sich aber kombiniert gut ergänzen würden und (auch) in der (finnischen) Germanistik nützlich wären: Kürschner nennt die für die Linguistik relevante Literatur⁷¹, Eco erklärt die Inangriffnahme einer wissenschaftlichen Arbeit auf allgemeiner Ebene und Hirsjärvi et al. gehen vor allem auf die verschiedenen Möglichkeiten der methodologischen Herangehensweise an eine wissenschaftliche Untersuchung ein.

4.4.3. Merkblätter

Aus Hki schickte ein Seminarleitender als Anlage zum Fragebogen vier für das Hauptseminar der Literaturwissenschaft erstellte Formblätter mit: Zur äußeren Form der Hausarbeit, Zitieren im Literaturverzeichnis, Zitieren im Text sowie Hinweise zur Hausarbeit. Es wird in kürzester Form und mit Beispielen auf Textgestaltung, Aufbau der Arbeit, Zitieren, Bibliografieren und Herangehensweise an eine wissenschaftliche Arbeit eingegangen, ggf. wird auf Meyer-Krentler (1996), eine Anleitung für den literaturwissenschaftlichen Bereich verwiesen.

⁷⁰ Wie schon erwähnt (s. Kap. 2.3.1.), gibt es eine überarbeitete Version aus dem Jahre 2000, die an dieser Stelle aber nicht mehr berücksichtigt werden kann.

⁷¹ Eine andere Frage ist, wie gut die finnischen Bibliotheken mit den dort aufgelisteten Büchern ausgestattet sind.

In Jkl wurden einem Fragebogen zwei Seiten zu Aufbau und Inhalt einer Seminararbeit, Tipps zur Literaturrecherche (aus Kürschner 1994) sowie allgemeine Ratschläge bei der Erstellung einer Seminararbeit (auf Finnisch) beigelegt.

Aus der geringen Anzahl von Merkblättern ist zu schließen, dass die HauptseminarleiterInnen davon auszugehen scheinen, dass die formalen Konventionen einer wissenschaftlichen Arbeit bereits in anderen Kursen behandelt und von den Studierenden weitgehend beherrscht werden.

4.4.4. Zusammenfassung

Die institutsinternen Anleitungen der Germanistischen Institute in Hki, Jkl und Tre sind durchgehend für das Fachstudium konzipiert: spätestens in der Phase des Proseminars müssen die Konventionen hinsichtlich Zitaten, Literaturverzeichnis, Aufbau usw. einer wissenschaftlichen Arbeit in der Praxis angewendet worden sein, die formale Gestaltung sollte also in der Hauptseminarphase keine Probleme mehr bereiten. Die Schwierigkeiten liegen gemäß den Ergebnissen der Fragebogenaktion (Kap. 4.3.) auch in anderen Bereichen: die Themenwahl stellt ein größeres Problem dar, außerdem wünschen sich die Studierenden zu sprachlichen Besonderheiten der deutschen Wissenschaftssprache mehr Information. Wahl und Abgrenzung des Themas werden nur in Eco und Hirsjärvi et al. behandelt, recht oberflächliche Anmerkungen gibt es in Salminen und einem der Merkblätter aus Hki. Hier könnte man evtl. ansetzen, den Studierenden konkret eines der folgenden Bücher zu empfehlen oder sogar teilweise im Seminar zu behandeln (vgl. Kap. 2.3.1.): Bunting et al. (2000), Krämer (1999)⁷² und Kruse (2000), wo versucht wird, auf allgemeiner Ebene (und für den deutschsprachigen Bereich!) Tipps zur Beachtung beim wissenschaftlichen Arbeiten in leicht lesbarer Form zu geben. Gleichzeitig wird auf das sprachliche Formulieren eingegangen, vor allem in Bunting et al. und Krämer.

Die Anleitung von Hirsjärvi et al. enthält im Vergleich zu den obengenannten nützliche Angaben zu methodologischen Fragen, quantitativer vs. qualitativer Untersuchung, Daten-

⁷² Dieses Buch wurde in Hki bereits angeschafft.

erhebung und -aufbereitung usw. Laut Takala (mündliche Mitteilung am 13.12.2000) wird in den neuesten Anleitungen zur Methodik, ebenso wie in Hirsjärvi et al., die Wichtigkeit der Frage- bzw. Aufgabenstellung für das Gelingen der gesamten Untersuchung besonders betont. In dieser Hinsicht wäre evtl. zu überlegen, auch die Studierenden der Germanistik mit diesem Teil des betreffenden Werkes bekanntzumachen und somit den methodologischen Teil des Unterrichts zu ergänzen.

Da es sich bei den in der finnischen Germanistik verwendeten Anleitungen ansonsten weitgehend um deutsche oder auf deutschen Quellen basierende Anleitungen handelt, ist ein Vergleich mit entsprechenden finnischen Anleitungen nicht möglich, der eventuell unterschiedliche Normen für die wissenschaftliche Textproduktion in Finnland und Deutschland aufdecken könnte, wie eingangs des Kapitels vermutet wurde.

4.5. Ergebnisse von an der Universität Bielefeld erstellten studentischen Gutachten zu Hauptseminararbeiten finnischer GermanistikstudentInnen

Im November 1999 ergab sich auf dem Umweg über Prof. Dr. Rolf Ehnert (Fachbereich Deutsch als Fremdsprache) und Dr. Ulrich Dausendschön-Gay (Fachbereich Romanistik/Linguistik) von der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld ein Kontakt zu Kirsten Schindler und Katrin Lehnen, beide als wissenschaftliche Hilfskräfte an der Universität Bielefeld beschäftigt. Katrin Lehnen hat gerade ihre Dissertation zu kooperativen Textprozessen und der Frage nach wissenschaftlicher Schreibkompetenz eingereicht, Kirsten Schindler steht am Anfang eines Dissertationsprojektes zu der Frage nach Adressatenorientierung in der schriftlichen Textproduktion. Beide hatten die Aufgabe, unter der Leitung von Prof. Dr. Elisabeth Gülich und Dr. Ulrich Krafft (AOR, Akademischer Ober Rat) im WS 1999-2000 ein Seminar zum *Domänen- und kulturspezifischen Schreiben* zu organisieren und zu konzipieren, das als vierstündiges Seminar für RomanistInnen und GermanistInnen im Hauptstudium (Deutsch als L1, Vorbildung in Linguistik, Schwerpunkt berufsbezogenes Schreiben) angeboten wurde (Arbeitsgruppen und Plenarsitzungen). Dabei wurden verschiedene Schreibaufgaben bearbeitet, eine Einführung in unterschiedliche theoretische Aspekte der Schreibprozessforschung gegeben und verschiedene Gastvorträge von

unterschiedlichen Schreibexperten gehalten (zu Themen wie Schreiben in der Verwaltung: Antrag, Bewerbungsschreiben u.a.). Innerhalb dieses Seminars ergab sich die Möglichkeit, einige Hauptseminararbeiten finnischer GermanistikstudentInnen von den am Seminar Teilnehmenden überarbeiten zu lassen. Im Dezember wurden zehn Hauptseminararbeiten des Germanistischen Instituts der Universität Jyväskylä aus dem Frühjahrssemester 1999 zusammen mit einem "Fragenkatalog"⁷³ nach Bielefeld geschickt. Ende Januar kamen die von den Studierenden geschriebenen Gutachten zu fünf der Hauptseminararbeiten zurück, etwas später die Kassetten, auf denen die im Seminar geführten Diskussionen aufgenommen worden waren. Als Anmerkung zu den Gutachten schreibt Kirsten Schindler (E-Mail vom 27.1.2000) u.a. Folgendes:

Die Studierenden [...] haben in ihren Gutachten eine Reihe von Hinweisen gegeben, die aber zum Teil aus einem vermutlich recht eigenen Wissenschaftsverständnis resultieren (wie z.B. die Forderung nach mehr Zitaten u.a.). Außerdem haben sie relativ harte Kriterien angesetzt, die so auch in Arbeiten von deutschen Studierenden oft nicht oder nur unzureichend umgesetzt werden, wie die Darstellung der eigenen Meinung, der Arbeit mit der Fachliteratur.

Im Folgenden soll eine Zusammenfassung über die Ergebnisse der Gutachten der Bielefelder StudentInnen (zwei Frauen, drei Männer) gegeben werden. Dabei konzentriere ich mich hauptsächlich darauf, was kritisiert und somit als verbesserungswürdig empfunden wurde, weniger auf solche Dinge, die für gut befunden wurden. Die Angaben in Klammern weisen auf die Anfangsbuchstaben der finnischen Germanistikstudentinnen (es handelt sich durchweg um Frauen) hin, deren Hauptseminararbeit jeweils gemeint ist (MI, SH, PR, LJ), eine Arbeit wurde zu zweit geschrieben (TT/TT).⁷⁴

⁷³ S. Anh. 5.

⁷⁴ Die VerfasserInnen der Gutachten schienen nichts mit dem Begriff 'OpponentInnen' anfangen zu können, der teilweise auf dem Deckblatt der Hauptseminararbeiten mit angegeben war. In einigen Zitaten wird deshalb z.T. fälschlicherweise von "den Autoren" gesprochen, obwohl es sich nur um eine Autorin handelt, weil sie mit den OpponentInnen verwechselt wurde.

4.5.1. Zusammenfassung der Gutachten

Die Gutachten sind durchschnittlich drei bis vier Seiten lang, ein Gutachten zu einer Arbeit (LJ) fällt dagegen etwas aus dem Rahmen, es handelt sich nur um knapp zwei Seiten. Die GutachterInnen haben durchweg versucht, aufgrund meines Fragenkatalogs zu den folgenden Punkten etwas festzustellen:

1. formale Organisation
2. sprachliche Realisierung
3. struktureller Aufbau

Der vierte Punkt, nämlich ob etwas typisch Finnisches festzustellen sei, wurde, wenn überhaupt, in anderem - meist allgemeinen - Zusammenhang erwähnt. Inhaltliche Aspekte wurden in den Gutachten teilweise sehr ausführlich behandelt (MI), auf die ich hier aber nicht weiter eingehen möchte, soweit sie nicht relevant für die oben genannten Punkte und somit für das Thema der vorliegenden Arbeit sind.

1. Formale Organisation

An den Titeln und Überschriften wurde z.T. bemängelt, dass diese "unpassend" seien (MI, LJ) oder "unklare Begriffe" enthielten (MI, TT/IT). Das ist z.T. dadurch zu erklären, dass die jeweilige Hauptseminararbeit erst einen Teil der Magisterarbeit, also noch keine eigenständige Arbeit darstellt, die später erweitert werden soll. Daher stimmt der Titel bzw. die Überschriften nicht unbedingt mit dem wirklich behandelten Thema überein und verspricht evtl. mehr als letztendlich über das Thema bisher geschrieben wurde (vgl. Kap. 2.3.2.). Somit ist die Arbeit als Ganzes auch für den Leser nicht so leicht nachvollziehbar.

Das Inhaltsverzeichnis wurde weitgehend für gut befunden, allerdings waren zwei der Meinung, dass das Inhaltsverzeichnis klarer strukturiert werden sollte, indem einige Unterpunkte zusammengefasst werden könnten (MI, PR).

Im Literaturverzeichnis werden in einem Fall formale Unregelmäßigkeiten festgestellt: Trennung des Verlags vom Erscheinungsort durch Punkt, Komma bzw. durch nichts (TT/IT). Ein Student vermisst die Übersetzung der finnischen Titel ins Deutsche (PR), was

allerdings in Finnland bei wissenschaftlichen Arbeiten innerhalb des Germanistikstudiums nicht üblich ist.

Zur Absatzgliederung wird bemerkt, dass die freigelassene Leerzeile zwischen den Abschnitten vermieden werden sollte, da eine solche Unterteilung den Eindruck eines zerstückelten und zusammengesetzten Textes erwecken könnte (MI). Ein Student stellt fest, dass "der geringe Absatz zwischen unterschiedlichen Themenbereichen eine möglichst komfortable Lesbarkeit des Textes" erschwert, d.h. ein neues (Unter-)Kapitel sollte deutlicher von einem normalen Abschnitt getrennt werden (PR, SH). Vorgeschlagen werden Fettdruck oder Großschreibung der einzelnen Kapitel(überschriften).

Ein Student ist der Meinung, dass inhaltlich ein Absatz zwar in der Regel einem Gedanken entspricht, dass allerdings die Erläuterungen und Begründungen zu den getroffenen Thesen z.T. etwas kurz ausfallen oder sogar ganz fehlen (TT/IT).

In Bezug auf Fußnoten wird festgestellt, dass Querverweise, evtl. Literaturverweise und teilweise Begriffsklärungen, sofern sie nicht fester Bestandteil der Arbeit sind, besser in Fußnoten aufgehoben sind als im Textkörper selbst (TT/IT). An anderer Stelle heißt es: Anmerkungen werden im Deutschen als Fuß- oder Endnoten angegeben, nicht am Ende eines Absatzes, umfangreichere Angaben sind wünschenswert und bei Seitenangaben sollte die Abkürzung 'S.' nicht fehlen (MI).

Interessant sind die Meinungen zum Zitieren:

An einigen Stellen wäre eine Auflockerung durch Zitate - die hier überraschender Weise [sic] vollständig fehlen - wünschenswert. (MI)

Auffallend ist, dass, bis auf den Anfang, recht selten längere Abschnitte direkt zitiert werden, sondern meistens umformuliert in den Gesamttext integriert werden. Direkte Zitate nehmen normalerweise in wissenschaftlichen Arbeiten eine wichtige Stellung ein, da sie dazu dienen, eigene Formulierungen noch einmal hervorzuheben und sozusagen zu untermalen. (SH)

Insgesamt vermisse ich in den Theorieteilen direkt übernommene Textfragmente der zitierten Autoren. Zwar stellen die Verfasser der Hausarbeit durch das detaillierte Paraphrasieren der vorgestellten Denkansätze ihre Sprachgewandtheit unter Beweis, doch für den Leser wären direkte Zitate mitunter eine willkommene Abwechslung und würden langatmige Erklärungsversuche einer Theorie abkürzen. Dies soll in keinem Fall bedeuten,

dass die Arbeit zu einer Zitatensammlung umgewandelt werden sollte, sondern vielmehr, dass eine ausgewogene Mischung aus Zitaten und paraphrasierenden Textpassagen die Lektüre kurzweiliger erscheinen lassen. (PR)

Darüber hinaus wird in einer Arbeit die kritiklose Übernahme der Meinung anderer bemängelt:

Der Wiedergabe von Thesen oder Texten anderer Autoren sollten kritische Anmerkungen hinzugefügt werden. Die Wiedergabe der Meinung dritter [sic] darf nicht - wie hier geschehen - kritik- und kommentarlos aufgezeigt oder übernommen werden. Die Fähigkeit zu selbständiger Beurteilung und Reflexion der vorgestellten Thesen oder Argumente stellt einen wichtigen Teil der intellektuellen Anforderungen einer wissenschaftlichen Arbeit dar und muß in dieser unter Beweis gestellt werden. Die reine Darstellung verschiedener Positionen reicht hierfür nicht aus. (MI)

Was nicht-sprachliche Textteile anbelangt, so wird die Einbindung einer Grafik gelobt, weitere Modelle allerdings "als Stütze für den Leser" vermisst (PR).

Die typographischen Merkmale betreffend wird in einer Arbeit die unsystematische Verwendung von kursiver Schrift bemängelt (TT/IT), an anderer Stelle die ungewöhnliche Verwendung des Semikolons und des Doppelpunktes (PR). Ein Gutachter vertritt die Meinung, dass Zitate, die durch kleinere Schrift und engeren Raum gekennzeichnet sind, wie alle anderen Zitate in Anführungsstriche gesetzt werden sollten (LJ), was allerdings wohl eine Geschmacksfrage ist (vgl. vorliegende Arbeit).

2. Sprachliche Realisierung

In den untersuchten Hauptseminararbeiten werden einige Schwierigkeiten festgestellt, die den wissenschaftlichen Stil betreffen. Stellenweise wird die Verwendung von *umgangssprachlichen Formulierungen* kritisiert, wie z.B.

*Über die Hälfte der **geguckten** Programmen [sic] in Finnland sind fremdsprachig (TT/IT)

oder die Benutzung des Relativpronomens 'wo' anstelle von 'in der' im folgenden Satz:

*Die oben beschriebene Situation, **wo** die Handy-Benutzung thematisiert wurde, [...] (PR)

An anderer Stelle (MI) ist man der Meinung, dass einer flapsigen Formulierung durch einen formelleren/wissenschaftlicheren Stil entgegengewirkt werden kann, wozu auch

gehört, die häufige Anwendung der bestimmten Artikel zu vermeiden, um den Aussagen allgemeinen Charakter zu verleihen.

Als etwas ungewöhnlich für eine wissenschaftliche Arbeit werden das zu deutliche *Hervorbringen der eigenen Person* (persönliche Vorlieben, Interessen und Ziele in der Einleitung und am Schluss (MI) bzw. ein Erfahrungsbericht zu Beginn der Arbeit (PR)) empfunden. Ein formeller Stil sei angebracht.

Im Folgenden ein weiteres Beispiel für die Forderung nach mehr Wissenschaftlichkeit:

Vagheiten, Vermutungen, Verallgemeinerungen und Allgemeinplätze [...] müssen im Sinne der Wissenschaftlichkeit unbedingt vermieden werden. Auch darf ein Autor eines wissenschaftlichen Textes sich nicht zu parteilichen Äußerungen im Sinne von “wir Finnen” vs. “die Deutschen” hinreißen lassen: Objektivität ist hier oberstes Gebot. (MI)

Als allgemeines Problem des wissenschaftlichen Schreibens wird die *Satzlänge* betrachtet: “Eine Vereinfachung [des Textes] würde generell auch die Verkürzung der Sätze einleiten. Schachtelsätze tragen nicht gerade zur Aufnahmefähigkeit des Lesers bei [...]” (PR).

Desweiteren wird ein Mangel an Präzision festgestellt: durch ungenaue Verwendung von einzelnen Wörtern bzw. durch laxe Formulierungen kommt es zu Ungenauigkeiten, die auf jeden Fall vermieden werden sollten (TT/IT). Begrifflichkeiten sollten klar voneinander unterschieden und hervorgehoben werden (SH).

Dieser Mangel an Präzision wird auch im Umgang mit *Fachbegriffen* erwähnt: entweder werden sie unklar oder nicht präzise genug benutzt (TT/IT), oder sie fehlen völlig (MI).

Angemerkt wird teilweise, dass die Arbeiten einen eintönigen Satzbau aufweisen, der auf die Anhäufung von *dass*-Sätzen (SH) bzw. bevorzugte Verwendung von *wenn/dann*-Sätzen (MI) zurückzuführen ist. Bemängelt wird auch die monotone Aneinanderreihung von Sätzen: zunächst - zweitens - drittens - viertens (SH). Vorgeschlagen wird die Verwendung anderer Satzkonstruktionen (SH) oder verbindender Konjunktionen (MI).

Ein Gutachten (SH) behandelt relativ ausführlich sprachliche Formulierungen, “um eventuelle Besonderheiten und Schwierigkeiten hervorzuheben”. Diese als für einen wissenschaftlichen Text als problematisch angesehenen Stellen sollen im Folgenden kurz zusammengefasst werden:

- *feststehende Ausdrücke* (Funktionsverbgefüge): eine Rolle **spielen** statt **haben**

- häufige *Genitivformulierungen*, “die zwar grammatikalisch korrekt sind, aber im Standarddeutsch nicht mehr so üblich sind und oft als veraltet angesehen werden.” Für den ursprünglichen Satz

*Aufgrund dieser Argumente für die Sprachlehrmethoden werden als nächstes einige **von den** Lehrmethoden des Fremdsprachenunterrichts vorgestellt.

wird folgende Alternative vorgeschlagen:

→ Anhand dieser Fragen werden als nächstes einige Lehrmethoden für den Fremdsprachenunterricht vorgestellt.

- viele *Passivkonstruktionen*, was darauf zurückgeführt wird, dass die Verfasserin einen neutralen Standpunkt einnehmen möchte. Die Gutachterin stellt fest, dass im Deutschen aktive Formulierungen bevorzugt werden bzw. zumindest im Wechsel mit dem Passiv gebraucht werden sollten. Vorgeschlagen werden die häufigere Verwendung von 'es' und 'man', z.B.

→ **es** soll darauf aufmerksam gemacht werden [...]

anstelle von *aufmerksam gemacht werden soll darauf [...]

Darüber hinaus werden Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen dem Zustands- und dem Vorgangspassiv festgestellt.

- *trennbare Verben*, wobei die Vorsilbe am Ende des Satzes fälschlicherweise weggelassen wird: stammen [...] **ab**, lesen [...] **vor**.

- häufige Benutzung *substantivierter Ausdrücke / Verben*, die konkreter und aussagekräftiger mit einem Prädikat ausgedrückt werden können:

*Trotz der Kritik ist diese Methode immer noch **im Gebrauch** [...]

Besser: → Trotz der Kritik wird diese Methode noch immer **angewendet** [...]

- problematischer Gebrauch von *Relativsätzen bzw. Relativpronomen*; zum einen wird hier dieselbe Feststellung gemacht wie oben (s. umgangssprachliche Formulierungen), nämlich dass 'wo' keine gute Lösung darstellt. Zum anderen könnten laut Gutachterin viele Relativkonstruktionen durch einfache Sätze ersetzt werden.

- *Wortstellung*, vor allem Klammerkonstruktionen, in denen beispielsweise die Verbform auseinandergezogen wird und dafür verschiedene, ergänzende Satzteile eingeschoben werden.

→ [...] die individuellen Unterschiede **werden** im Erwachsenenalter **immer größer**.

statt *[...] werden immer größer im Erwachsenenalter.

Damit hängt zusammen, dass in Hauptsätzen das finite Verb immer an zweiter Stelle steht und nicht erst an dritter:

→ Tatsache **ist** jedoch [...]

→ Das Ganze **heißt** also [...]

→ Wichtig **ist** hier [...]

Im Zusammenhang mit einer anderen Hauptseminararbeit (MI) wird Folgendes bemerkt:
 - *uneinheitliche sprachliche Realisierung*: einerseits finden sich Abschnitte, die sprachlich gut formuliert sind, andererseits erweckt die Arbeit den Eindruck, dass der Verfasserin grundlegende grammatische Kenntnisse fehlen. Z.B. sind Probleme bei der Pluralbildung, den Kongruenzen, der Dativbildung und der indirekten Rede zu erkennen. "Diese Unterschiede zwischen [...] guten und eher schlechten Abschnitten lassen teilweise Zweifel am Interesse der Autorin an der vorliegenden Arbeit aufkommen, da die sprachlich kompetenten Abschnitte ihr Können durchaus unter Beweis stellen."

Trotz der hier aufgezählten Kritikpunkte wird das sprachliche Niveau der Arbeiten weitgehend gelobt (TT/IT, SH, PR), die Orthografie sei im Wesentlichen in Ordnung (MI, TT/IT), ebenso die Zeichensetzung (MI). Es handele sich nicht um schwerwiegende Sprachschwierigkeiten, sondern um sog. Feinheiten bzw. Besonderheiten der deutschen Sprache (SH).

3. Struktureller Aufbau

Unter dem Aspekt, ob die Arbeit eine gelungene Einheit darstellt, wurde zunächst das Fehlen von Metatext festgestellt: Zusammenhänge zwischen einzelnen Kapiteln werden nicht hergestellt oder bleiben unklar, Bezüge werden nicht erkannt oder genannt (MI). In zwei Arbeiten wird die Begründung für die Wahl der Gliederung der Arbeit vermisst, wodurch der Leser den Aufbau besser hätte nachvollziehen können (MI, LJ).

Ein Gutachter merkt an, dass er ein Kapitel nicht in den Rahmen der Seminararbeit einordnen konnte, da es seiner Meinung nach inhaltlich nicht im Thema integriert wurde (PR). Hier trifft dieselbe Erklärung zu wie oben (s.o. unter 1. Formale Organisation), dass die Hauptseminararbeit eine Art Vorbereitung auf die Pro gradu-Arbeit darstellt und somit bereits Themenbereiche anschneidet, die noch nicht weiter ausgearbeitet werden konnten.

4. "Typisch Finnisches"

Keine/r der GutachterInnen konnte typisch finnische Ausdrucksweisen ausmachen, was auch verständlich ist, weil zum einen jeweils nur eine Arbeit untersucht wurde (bei Wiederholungen könnte man evtl. etwas darüber aussagen, wo allgemeine Schwierigkeiten liegen), zum anderen, weil dazu sicher das Kennen der Ausgangssprache nötig ist; man könnte z.B. feststellen, wo eine Form von Übersetzung vorliegt usw. Ohne Finnischkenntnisse kann man eigentlich keine Rückschlüsse auf Formulierungen ziehen, die typisch für die wissenschaftliche Textproduktion von FinnInnen auf Deutsch sind, sondern nur darüber etwas aussagen, was dem eigenen Sprachgefühl nach nicht stimmig ist.

4.5.2. Begründung für die Wahl der Textsorte Gutachten

Am 10. und 12. Januar 2000 wurden zwei Plenarsitzungen abgehalten, in denen die Gutachten besprochen wurden.⁷⁵ In der zweiten Sitzung wurde seitens Katrin Lehnen

⁷⁵ Beide Sitzungen wurden auf Kassetten aufgenommen und mir zugeschickt. Leider war die Qualität der Aufnahmen über weite Strecken so schlecht, dass eigentlich nur die Seminarleiterinnen

erklärt, was unter 'Gutachten' zu verstehen ist und begründet, warum diese Form der Arbeitsmethode zur Untersuchung der finnischen Hauptseminararbeiten gewählt worden war. Es folgt eine Zusammenfassung.

Ein Gutachten enthält zwei Komponenten: zum einen die Analyse, in der zunächst ein Sachverhalt dargestellt wird, zum anderen die Bewertung, in der der Sachverhalt dann beurteilt wird. Das Gutachten ist ein typischer Texttyp für bewertende kommunikative Handlungen.

Das Gutachten ist eine Textsorte, die in verschiedenen abgegrenzten Arbeitsbereichen vorkommt und eine relativ hervorgehobene Position in unterschiedlichen Handlungszusammenhängen einnimmt.⁷⁶ Die Tätigkeit des Gutachtens selbst zieht sich durch verschiedene Aufgaben hindurch und ist nicht auf den wissenschaftlichen Kontext beschränkt.

Am Gutachten kann man gut den domänenspezifischen Charakter von Schreibprozessen rekonstruieren und thematisieren: Gutachten kommen in verschiedenen Domänen vor und sind damit eine Lösung für wiederkehrende Aufgaben in unterschiedlichen kommunikativen Zusammenhängen. Man kann an Gutachten sehr schön den Handlungscharakter von schriftlicher Kommunikation zeigen, weil ein Gutachten in einer Kette von Ereignissen steht (z.B. bei einer Bewerbung um ein Stipendium braucht man Gutachten und diese fließen in das Urteil darüber ein, ob es bewilligt wird oder nicht). Man kann also gut sehen, dass schriftliche Texte Handlungsabfolgen mitbestimmen. Darüber hinaus vereint das Gutachten zusätzlich zu der Sachverhaltsdarstellung als Sprechhandlungstyp die Beurteilung des Sachverhalts. Zusammengefasst ist der Handlungscharakter von

gut zu verstehen waren und die Kommentare seitens der am Seminar Teilnehmenden hier nicht mit berücksichtigt werden können.

⁷⁶ Das Gutachten ist ein Texttyp, dessen Beurteilung als elementarer Bestandteil eine Aufgabe ist, deren Lösung i.d.R. eine enorme Reichweite entwickelt. Die Einschätzung hat normalerweise spürbare Konsequenzen, z.B. in juristischen Kontexten (ein medizinisches oder psychologisches Gutachten kann sehr wichtig werden für die Klärung der Schuldfrage bzw. verminderte Schuldfähigkeit). Um Gutachten gibt es immer wieder Streit, weil Objektivitätskriterien in Frage stehen. (Dies ist besonders offensichtlich u.a. bei politischen Entscheidungen, z.B. bei der Frage des Atomausstiegs: Wer wird als Gutachter zugelassen?) Eine verwandte Textsorte zum Gutachten ist z.B. das Arbeitszeugnis, in dem die Leistung einer Person begutachtet wird.

Gutachten darin zu bestimmen, dass sie einerseits auf einen bestimmten Sachverhalt reagieren und andererseits Empfehlungen für Handlungen geben. Aus Gutachten geht eigentlich immer eine Empfehlung bzw. Bewertung hervor.

In wissenschaftlichen Kontexten sind Katrin Lehnen zwei Typen von Gutachten bekannt: zum einen - wie das auch bei dieser Untersuchung der finnischen Hauptseminararbeiten der Fall war - bei der Beurteilung einer Arbeit, i.d.R. auf Examens- und Doktorarbeiten angewandt, wobei das Gutachten ein fester Bestandteil des gesamten Examens- bzw. Promotionsverfahrens ist. Das Gutachten ist ein konstitutiver Schritt in der Beurteilung von Leistungen und Studienabschlüssen. Zum anderen gibt es die Beurteilung einer Person, z.B. im Zusammenhang mit einer Bewerbung, in der jemand, der die zu beurteilende Person kennt, Aussagen zu Aufgabenbereich, Fähigkeiten usw. dieser Person macht.⁷⁷ Darüber hinaus gibt es heutzutage häufig Gutachten in Form von Formularen, in denen man anhand von Skalen z.B. von 'ausgezeichnet' bis 'mangelhaft' ankreuzen kann, welche Beurteilung jeweils in Frage kommt. Durch den einheitlichen Aufbau ist die relevante Information schnell zu erkennen und eine große Objektivierung gegeben.

Nach dieser Beschreibung von Gutachten folgen einige Bemerkungen zu der Aufgabenstellung: diese war ohne einen großen Vorspann vergeben worden, es war nicht erklärt worden, wie ein Gutachten aussieht und welche Elemente es enthalten soll. Die Studierenden hatten sich selbst ein Muster, eine Form überlegen müssen, wie sie den Text verarbeiten konnten. Gleichzeitig gab es allerdings inhaltlich eine Strukturvorgabe, orientiert an dem Fragenkatalog (s. Anh. 5), gemäß dem ganz bestimmte Dinge in den Texten untersucht werden sollten. Einerseits war es wohl eine große Hilfe, bestimmte Vorgaben dazu zu haben, was im Einzelnen beurteilt werden sollte, also dass man sich zunächst einmal an formalen Kriterien orientieren konnte. Andererseits stellte dieser Fragenkatalog eine gewisse Beschränkung dar, weil genau vorgegeben war, worauf geachtet werden sollte. Dadurch wurde der Spielraum in gewisser Weise wieder eingeschränkt. Im Nachhinein wäre es interessant gewesen zu sehen, wie das Ergebnis ausgesehen hätte, wenn die Aufgabe völlig offen gewesen wäre: hätte man sich selbst eine

⁷⁷ Als Anmerkung wird an dieser Stelle von Kirsten Schindler hinzugefügt, dass diese beiden Typen von Gutachten im Französischen ganz konkret unterschieden werden: Ersteres nennt sich *expertise*, Letzteres *lettre*.

Struktur für das Gutachten überlegt, die in die Nähe der jetzigen Struktur gerückt wäre, oder hätte da überhaupt etwas wie eine Einteilung von verschiedenen Unterpunkten stattgefunden?

Von den Studierenden wurde angemerkt, dass diese Aufgabe sehr viel Zeit in Anspruch genommen hatte. Dennoch schien die Aufgabe den StudentInnen Spaß gemacht zu haben, die Gutachten waren relativ engagiert, die VerfasserInnen schienen nicht so große Schwierigkeiten zu haben, in die Rolle zu schlüpfen, einen fremden Text zu beurteilen und das in einer Form darzubringen, in der sehr typische Formulierungen für Gutachten auftauchen.

Im Nachhinein wurde festgestellt, dass aus der Aufgabe mehr geworden sei als anfangs vermutet: an dieser Aufgabe, einen wissenschaftlichen Text zu bewerten, ließ sich gut das wissenschaftliche Selbstverständnis der Verfasser erkennen, die Vorstellung dessen, wie wissenschaftliches Arbeiten funktionieren oder wissenschaftliche Texte aussehen müssen.

Abschließend wird bemerkt (s.a. obiges Zitat von Kirsten Schindler), dass die VerfasserInnen der Gutachten relativ "schonungslos" waren: dies sei zwar gut und berechtigt in der Weise, wie die Dinge in den Gutachten begründet wurden, was aber zu kurz gekommen sei, sei eine Würdigung der Arbeit, das Erwähnen dessen, was gut gelungen ist, das Erkennen der Leistung, die hinter so einer Arbeit steckt, u.zw. nicht nur aus Höflichkeit.

4.6. Ergebnisse von Interviews mit Personen mit langjähriger Erfahrung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Textproduktion in der finnischen Germanistik

Um einen allgemeinen Überblick über den Stellenwert des wissenschaftlichen Schreibens auf Deutsch an finnischen Hochschulen zu bekommen, war geplant, LektorInnen bzw. ProfessorInnen mit langjähriger Arbeitspraxis auf diesem Gebiet zu interviewen, um ihre bisherigen Erfahrungen, auch hinsichtlich eventuell vorhandener Schwierigkeiten finnischer GermanistikstudentInnen in diesem Bereich festzuhalten. Dabei sollte weniger eine Rolle spielen, ob sich diese Erfahrungen auf "objektives" Wissen stützen, sondern

wichtiger war vielmehr das subjektive Gefühl, die Intuition, von Bedeutung konnten also auch allgemein bekannte Klischees oder sogar Vorurteile sein, die mit Aufschluss darüber geben können, wo eine konkrete Untersuchung anzusetzen wäre.

Bei den Interviews, die jeweils etwa eine Stunde dauerten, handelte es sich eher um freie als um gesteuerte Gespräche. Als Grundlage für die anzusprechenden Themenbereiche diente mir der Fragebogen an die LeiterInnen der Hauptseminare an den Germanistischen Instituten der Universitäten Helsinki, Jyväskylä und Tampere (s. Kap. 4.3. sowie Anh. 3), der aber nicht streng verfolgt wurde. Während der Gespräche wurden meinerseits zu einzelnen Punkten Notizen gemacht, außerdem wurden die Gespräche auf Band aufgenommen. Darüber hinaus wurde diese Zusammenfassung den Betreffenden noch einmal zur Durchsicht geschickt, damit sie eventuelle Unstimmigkeiten oder Missverständnisse korrigieren bzw. weitere Anmerkungen machen konnten.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Interviews in Savonlinna (Kap. 4.6.1.) und Tampere (Kap. 4.6.2.) vorgestellt werden, u.zw. in der Weise, dass bestimmte Themenbereiche möglichst zusammengefasst werden und festgehalten wird, was die "InformantInnen" im Einzelnen zu einem bestimmten Punkt äußerten. Es handelt sich also nicht um eine chronologische Wiedergabe des Gesprächs, sondern es wird eher die Reihenfolge der Fragestellungen des o.g. Fragebogens eingehalten. Die teilweise evtl. etwas umgangssprachlich klingenden Formulierungen sind darauf zurückzuführen, dass versucht wurde, den Wortlaut der Gespräche weitgehend beizubehalten.

4.6.1. Ergebnisse der Interviews in Savonlinna

Für den 31. Januar 2000 waren zwei Treffen am Institut für Interkulturelle Kommunikation in Savonlinna, das zur Humanistischen Fakultät der Universität Joensuu gehört, vereinbart, u.zw. mit Lektorin Martina Natunen sowie mit Prof. Dr. Luise Liefländer-Koistinen. Natunens Aufgabenbereich bestand über mehrere Jahre hinweg u.a. darin, die sprachliche Form der Pro gradu-Arbeiten zu korrigieren. Liefländer-Koistinen hat mit Unterbrechung seit ca. 10 Jahren die Leitung der deutschen Abteilung des Instituts

und somit auch die Pro gradu-Betreuung der StudentInnen inne. Beide sind für die Studieneinheit Deutsch (Übersetzen und Dolmetschen) zuständig.

Es folgt zunächst eine relativ ausführliche Vorstellung und Beschreibung der Studieninhalte des Instituts, um verständlicher zu machen, in welchem Kontext die Aussagen zu sehen sind.

In den Studienanforderungen für die Jahre 1998-2000 des Instituts für Interkulturelle Kommunikation in Savonlinna gab es keinen gesonderten Kurs, der auf das wissenschaftliche Schreiben auf Deutsch vorbereitet. Im Grundstudium sind zwei Schreibkurse integriert: zunächst soll die allgemeine Schreibfertigkeit entwickelt werden (*kirjallinen viestintä I*). Dabei geht es primär um das Beherrschen der grammatischen Grundregeln und deren Anwendung beim Schreiben. Innerhalb des zweiten Kurses (*kirjallinen viestintä II*) werden einerseits verschiedene Textsorten behandelt, Beispieltex-te auf ihre Eigenheiten hin untersucht, versucht Konventionen zu finden sowie zu bestimmten Textsorten selbst Texte geschrieben. Einen zweiten Schwerpunkt bildet die Textkohärenz/-kohäsion: Durch welche sprachlichen Mittel kann der innere Zusammenhalt eines Textes erreicht werden? Allerdings wurde betont, dass es sich bei diesem Kurs noch nicht um wissenschaftliches Schreiben handelt, vielmehr werden gemischte Textsorten untersucht, wie z.B. Texte aus dem journalistischen Bereich, Bewerbung, Lebenslauf, Werbebrief, usw., die später auch beim Übersetzen relevant sind. Das Arbeiten findet hauptsächlich in Gruppen statt, in denen man sich gemeinsam darüber Gedanken macht, wie ein bestimmter Text aussehen könnte. Integriert ist hier die Portfolioarbeit. (MN)⁷⁸

Zum Fachstudium gehört das **Proseminar**, in dem man sich zunächst mit bestimmten finnischsprachigen Arbeiten und Aufsätzen zum wissenschaftlichen Schreiben beschäftigt. Dabei werden Texte durchgearbeitet (z.B. Luukka 1992. Akateemista metadiskurssia; außerdem mehrere Artikel aus der Zeitschrift *Virittäjä*) und Fragen beantwortet, z.B. Was ist Metatext? Wie muss eine wissenschaftliche Arbeit aussehen? usw., außerdem wird ein Rapport zum wissenschaftlichen Schreiben verfasst, u.zw. alles auf Finnisch, um den

⁷⁸ Die Angaben in Klammern hinter den Aussagen beziehen sich auf die jeweilige Person: Martina Natunen (MN) und Luise Liefländer-Koistinen (LL-K).

Unterschied zwischen einer wissenschaftlichen und einer populärwissenschaftlichen oder literarischen Arbeit zu verdeutlichen. Dies alles sind Vorbereitungen auf die eigentliche Proseminararbeit, die anschließend auf Deutsch geschrieben wird. (LL-K)

Das **Forschungsseminar** (*tutkielmaseminaari*) im vertiefenden Studium baut auf dem Proseminar auf und hat die Weiterentwicklung des Forschens und das Vertiefen der methodischen Fertigkeiten zum Ziel. Die Arbeit wird von Anfang an prozessmäßig entwickelt und betreut, d.h. die Studierenden bekommen in regelmäßigen Abständen Feedback. Anfangs wird durch Brainstorming gemeinsam versucht ein Thema zu finden, als nächstes wird nach Literatur gesucht, eine erste Gliederung (eine Art Inhaltsverzeichnis) für die Arbeit erstellt, eine vorläufige Einleitung geschrieben sowie ein Zeitplan für die Abgabe des theoretischen Teils festgelegt. (LL-K)

Diese integrierte Form der Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben hat sich gemäß den Erfahrungen von Liefländer-Koistinen an der Universität Turku, wo es einen separaten Kurs zu diesem Thema gab, als sehr viel sinnvoller herausgestellt, da es schwierig ist, den StudentInnen anhand von fiktiven Themen, sozusagen durch "Trockenschwimmen", das wissenschaftliche Arbeiten beibringen zu wollen (LL-K). Ebenso ist Natunen der Meinung, dass das jetzige System sinnvoller ist, bei dem die sprachliche Korrektur gleichzeitig mit der inhaltlichen Betreuung im Zusammenhang mit den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses erfolgt (MN).

Anderweitige Hilfestellung zur wissenschaftlichen Textproduktion bekommen die Studierenden einerseits - allerdings nur recht oberflächlich - im Zusammenhang mit dem *kirjallinen viestintä II*, wie z.B. Verweise auf Handbücher (Bänsch 1999. Wissenschaftliches Arbeiten - Seminar- und Diplomarbeiten), allgemeine Hinweise auf wissenschaftliches Arbeiten, vor allem auf das Zitieren (Wie zitiert man ohne zu "klauen"?) und den Umgang mit dem Internet (MN), zum anderen in der Phase des **Proseminars** und später des **Forschungsseminars**, in der neben Handouts, selbst erstellten Formblättern und Folien auf die wichtigste Literatur allgemein sowie in der deutschen Sprache zum wissenschaftlichen Arbeiten hingewiesen wird (LL-K). Darüber hinaus sind die fertigen Pro gradu-Arbeiten mit den dazugehörigen Gutachten eine wichtige Quelle. Diese werden

gemeinsam mit den Studierenden durchgegangen, auch um ihnen die Schwellenangst zu nehmen (LL-K).

Als allgemeine Erfahrungen und häufig vorkommende Fehler auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Schreibens wurden folgende Punkte genannt:

- Bei ihrer jahrelangen Aufgabe der sprachlichen Betreuung der Pro gradu-Arbeiten versuchte Natunen anfangs, nur die grammatischen Fehler zu korrigieren, merkte aber sehr bald, *dass man die sprachliche, äußere Form oft nicht vom Inhalt trennen kann* und sich die Frage ergab, wie weit man sich in den Inhalt einmischen dürfe.

Die gleiche Erfahrung machte Liefländer-Koistinen: die Studierenden können nicht immer sprachlich das ausdrücken, was sie inhaltlich sagen möchten. Durch sprachliche Korrekturen sind diese Lücken nicht zu beseitigen, da man beides nicht so einfach voneinander trennen kann.

- Auf der *sprachlichen Ebene* gibt es vor allem das Verb betreffende Valenzfehler (falscher Kasus, falsche Präposition), morphologische Fehler (falsche -n-Endung) sowie lexikalische Fehler. Diese Dinge haben natürlich teilweise auch Einfluss auf den stilistischen Bereich. (LL-K)

- Abgesehen von den sprachlichen, rein grammatischen Problemen, die bei allen mehr oder weniger stark vertreten sind, wie z.B. Adjektivendungen und Artikelgebrauch, scheint das größte Problem für die Studierenden darin zu liegen, ihre Gedanken zu formulieren, das, was sie im Kopf haben, in Worte zu fassen, *sich verständlich zu machen*, sich so logisch auszudrücken, dass der Leser es verstehen kann. Es hapert an der Logik, an dem inneren Zusammenhang, an der Prägnanz; mit anderen Worten: es fehlt an Deutlichkeit dessen, was zu Papier gebracht wird. (MN)

- Damit hängt ganz eng die Frage nach der *Textkohärenz und -kohäsion* innerhalb der Arbeit zusammen: Wie sind die Schwerpunkte richtig zu setzen, wie sollte die Arbeit gegliedert werden, damit der rote Faden in dem Gedankengang deutlich wird, dass sich eins aus dem anderen ergibt, dass die Schwerpunkte richtig gesetzt werden? (MN)

- Ein Problem der Studierenden liegt darin, das, was an Literatur gelesen wird, zu etwas Eigenem zu machen, im Kopf so zu verarbeiten, dass am Ende ein eigenes Produkt herauskommt und nicht etwas Angelesenes, was man nur so wiedergibt, ohne dass man selbst dahintersteht. Daraus folgt, dass es oft eine *große Kluft zwischen der Wiedergabe von Angelesenem bzw. dem Zitierten und dem wirklich Eigenen* gibt, das sprachliche Niveau ist u.U. ziemlich unterschiedlich: das Zitierte enthält wunderschöne Formulierungen, viele Fremdwörter und einen komplizierten Satzbau, der eigene Text fällt dagegen sehr stark ab, er ist sehr viel einfacher. So entsteht ein Gebilde, das auch stilistisch sehr uneinheitlich ist. (MN)

- Im fortgeschrittenen Stadium stellt der *Stil* eher ein geringes Problem dar. Zum Erstellen der Arbeit müssen bereits viele wissenschaftliche Texte gelesen werden, so dass der Stil sich automatisch entwickelt. Außerdem scheint im Grund- und Fachstudium gute Vorarbeit geleistet zu werden. (LL-K)

- In der Forschungsseminar-Phase werden Fragen zum *Textaufbau und zur Gliederung der Arbeit* anfangs noch behandelt, diese Dinge sollten aber zu diesem Zeitpunkt schon beherrscht werden (LL-K).

- Hinsichtlich der *Fachterminologie* wird ab und zu auf Kosten der Exaktheit versucht, mit Begriffen zu variieren (LL-K).

- Auf den *Umgang mit Sekundärliteratur* sowie auf *Konventionen bei Bibliografie und Fußnoten* muss des öfteren noch hingewiesen werden (LL-K).

Um ein schnelleres und besseres Erlernen wissenschaftlichen Schreibens auf Deutsch zu fördern, wird Folgendes festgestellt:

- Das Üben wissenschaftlichen Schreibens ist in Savonlinna weitgehend in das Proseminar bzw. Forschungsseminar integriert. Allerdings wird z.B. innerhalb der Studienanforderungen des Englischen Instituts in Savonlinna - und das wäre auch eine Idee für das Deutsche Institut - ein *Kurs für Wissenschaftliches Schreiben* auf Englisch angeboten, in

dem das prozessmäßige Schreiben geübt wird: neben allgemeinen Vorlesungen und Übungen wird der eigene Text überarbeitet und verbessert (MN).

- Ein Wunsch ist, bereits in einem *möglichst frühen Stadium* damit anzufangen, von den StudentInnen kleinere Artikel, wissenschaftliche Aufsätze von drei bis vier Seiten zu verlangen, damit sie lernen, was wissenschaftliches Schreiben eigentlich bedeutet. Von Anfang an sollte mehr geübt werden, u.zw. auch auf Deutsch. (LL-K)

Es wurde u.a. das Thema angesprochen, ob es Unterschiede zwischen der wissenschaftlichen Textproduktion auf Finnisch und auf Deutsch gibt.

- In diesem Zusammenhang wurde auf das Phänomen, das die Bielefelder StudentInnen festgestellt hatten, hingewiesen, nämlich dass in den finnischen Hauptseminararbeiten relativ *wenig direkt zitiert* wird (s. Kap. 4.5.1.). Direkte Zitate scheinen im Finnischen im Allgemeinen nicht so üblich zu sein. Zu demselben Ergebnis kommen Liefländer-Koistinen und Skog-Södersved in einer Untersuchung zur Frequenz und Funktion von Anführungszeichen in deutschen, finnischen und schwedischen Leitartikeln (1991; vgl. Kap. 3.4.2.). Auch die Benutzung von Anführungszeichen zum Ausdruck der Distanzierung oder Ironisierung, wie das im Deutschen möglich ist, taucht im Finnischen nicht auf. (LL-K)

Laut Liefländer-Koistinen beklagen sich die Studierenden oft, die deutschen wissenschaftlichen Texte seien so "genau". Diese Genauigkeit kommt sicher auch durch die Verwendung von direkten Zitaten zum Ausdruck. (Das soll allerdings nicht heißen, dass finnische wissenschaftliche Texte weniger genau wären!)

- Eine andere Studie von Liefländer-Koistinen (zusammen mit Tirkkonen-Condit 1989; vgl. Kap. 3.4.1.) zu Leitartikeln kommt zu dem Ergebnis, dass im Deutschen wie auch im Englischen die These gleich am Anfang genannt wird, für bzw. gegen die anschließend argumentiert wird, wohingegen die *These im Finnischen erst ganz am Ende* auftaucht, u.zw. längst nicht so pointiert.

- Angesprochen wurde auch die *Benutzung der 1. Person* in wissenschaftlichen Texten: gibt es Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Finnischen? (LL-K)

- Hinsichtlich der *Kultur* sind folgende Unterschiede festzustellen (vgl. auch Kap. 4.1.1.): allein der Unterricht an den Schulen und Hochschulen in Deutschland und in Finnland ist unterschiedlich gestaltet, vor allen Dingen die Art und Weise, wie geprüft wird. Im Deutschen haben die mündlichen Prüfungen einen viel größeren Stellenwert als in Finnland, wo praktisch immer noch alles schriftlich abläuft, obwohl immer wieder die Rede davon ist, dass man z.B. mündliche Prüfungen ins Abitur aufnehmen sollte (was auf freiwilliger Basis inzwischen auch schon der Fall ist). (LL-K)

Desweiteren sind die oben erwähnten Unterschiede im Hinblick auf das Zitieren und die vorhandene oder nicht vorhandene kritische Stellungnahme dazu (s. Kap. 4.5.1.) vor folgendem kulturellen Hintergrund zu sehen: in Deutschland ist man die mündliche Diskussion, die Auseinandersetzung im Unterricht und an den Universitäten gewohnt, in Finnland dagegen vermeidet man eher kritische Auseinandersetzungen. Dieser Unterschied äußert sich mit Sicherheit auch im wissenschaftlichen Diskurs. In Finnland ist eine gewisse Autoritätsgläubigkeit festzustellen: Was gedruckt ist, stimmt sicher und wer bin ich, um etwas dagegen zu sagen? Darüber hinaus ist in Finnland ein "Dagegen-Sagen", so wie es in Deutschland typisch ist, nicht üblich. Das belegen auch einige Untersuchungen zum mündlichen Diskurs. (LL-K)

Ein anderer Kulturunterschied liegt darin, dass in Finnland das, was an der Universität gemacht wird und auch, wie es gemacht wird, noch mehr verschult ist. Es hängt auch immer sehr stark von den Seminarleitenden und Hochschullehrenden überhaupt ab, was die Studierenden produzieren, weil sie genau das produzieren, was jeweils erwartet wird. In Deutschland müssen die Studierenden allein schon durch das Phänomen der Massenseminare sehr stark selbstständig und teilweise in Gruppen arbeiten. Eine Hypothese ist, dass dies Unterschiede sind, die sich auch in den Seminararbeiten ausprägen. (LL-K)

Liefländer-Koistinen erwähnt an dieser Stelle ihre Erfahrungen mit einem Proseminar in Germersheim, das sie im Jahre 1998 im Rahmen des dortigen DaF-Studiums leitete: die Teilnehmenden kamen aus verschiedenen Ländern, waren jedoch im deutschen Hochschulkontext gewachsen, und man konnte deutlich feststellen, dass die Arbeiten "bunter" waren als in Finnland. Die StudentInnen waren mehr daran gewöhnt, sich auch wissenschaftlich schwierige Bücher zu verschaffen und zu lesen, und die Arbeiten waren sprachlich besser. (LL-K)

Auf die Frage, ob es konkrete Analysevorschläge gebe, d.h. wo eine Untersuchung anzusetzen wäre, die interessante Ergebnisse versprechen könnte, gab es folgende Meinungen:

- *Kohärenz, Kohäsion, Konnektoren, Textaufbau, Textgliederung u.dgl.*, wie sie Mauranen (1993) für das Englische untersucht und auch eine Zeitlang in Savonlinna unterrichtet hat, könnten sich als sinnvoll erweisen, da dies dabei hilft, die eigenen Gedanken zu ordnen und geordnete Gedanken zu Papier zu bringen, logisch, in sich schlüssige Texte zu verfassen. Diese Dinge könnten auch übungsmäßig gefördert werden. (MN)

- Interessant im Hinblick auf die Kultur wäre folgende Untersuchung: sind *Unterschiede zwischen von finnischen StudentInnen verfassten finnischsprachigen wissenschaftlichen Arbeiten und von deutschen StudentInnen auf Deutsch verfassten wissenschaftlichen Arbeiten* festzustellen? Welche Probleme gibt es überhaupt und welches sind evtl. solche Probleme, die man z.B. auf die Schule zurückführen kann: inwieweit werden dort bestimmte Dinge schon behandelt bzw. nicht behandelt? (MN)

- Es könnte untersucht werden, ob sich die oben von Liefländer-Koistinen genannten *Kulturunterschiede, was das Studieren an der Universität allgemein und speziell das Zitieren sowie die kritische Stellungnahme dazu* betrifft, in den wissenschaftlichen Arbeiten wiederfinden.

4.6.2. Ergebnisse des Interviews in Tampere

Am 21. Februar 2000 fand ein Gespräch mit Prof. Dr. Ewald Reuter vom Germanistischen Institut der Universität Tampere statt. Seit 1997 betreut er dort eine der beiden Professuren. Sein Aufgabenbereich ist die Sprachverwendungsforschung, hauptsächlich im vertiefenden Studium: Textlinguistik, Diskurs- und Gesprächsanalyse (bisher auf Professorebene in der Germanistik in Finnland einmalig). Vorher war er ab 1983 für 15 Jahre am Sprachenzentrum der Universität Tampere tätig gewesen.

Reuter beschäftigt sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben seit seinem Studium an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft in Bielefeld (also seit gut 25 Jahren). Die Universität war damals eine Reformuniversität: es gab bereits Kursevaluationen, um den Lernprozess zu verfolgen, es wurde eine "Politik der offenen Tür" verfolgt, die Distanz zwischen Studierenden und Lehrenden war sehr gering usw. Darüber hinaus war Bielefeld die Universität in Deutschland, an der als Erste das Studienfach Deutsch als Fremdsprache sowie auch DaF-Unterricht angeboten wurde. Reuter war damals an dem Aufbau eines solchen Studiengangs beteiligt. Es kamen u.a. ausländische Studierende, um ihre Doktorandenstudien zu absolvieren, und in dem Zusammenhang begann man in den PNdS- bzw. DSH-Sprachkursen⁷⁹ sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben zu beschäftigen.

Bisher hat Reuter selbst noch nichts zum wissenschaftlichen Schreiben (im didaktischen Sinne) veröffentlicht, aber bereits zweimal einen Kurs das Thema betreffend am Germanistischen Institut in Tampere gehalten. Deren Inhalte sahen ungefähr folgendermaßen aus: der erste konzentrierte sich mehr auf *Schreibübungen*, z.B. zum Zitieren: was wird paraphrasiert, welche Stellen zitiert man überhaupt; wie ist eine wissenschaftliche Arbeit aufgebaut; wann benutzt man den Konjunktiv I und II; Referieren, Kontrastieren, Argumentation vs. Affirmation, Forschungskritik usw. Die Studierenden waren der Meinung, dass die Übungen teilweise zu isoliert gewesen seien, sie hätten sich eine authentischere Behandlung des Themas gewünscht, in der man die theoretische Seite mit der praktischen verbinden könnte. Der zweite Kurs baute deshalb auf einer solchen *Real-life-Situation* auf, wobei "zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen" wurden: anhand eines Fallbeispiels wurden gemeinsam induktiv (nicht-systemlinguistische) Methoden erarbeitet, die man bei einer wissenschaftlichen Untersuchung anwenden kann und diese wurden gleich verschriftet. Im Feedback schrieben diesmal einige, dass man mehr systematische Übungen hätte brauchen können.

In beiden Kursen war das Werk von Hirsjärvi et al. (1997): *Tutki ja kirjoita* [Forschen und Schreiben] (vgl. Kap. 4.4.2.) die Hintergrundliteratur, das sich die Gruppe gemeinsam mittels Referaten erarbeitete: jeder schrieb (allein oder zu zweit) ein Thesenpapier und fasste seinen Abschnitt auf Deutsch zusammen - ein finnisches Buch deshalb, weil es

⁷⁹ PNdS = Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse, DSH = Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang.

Reuters Meinung nach kein deutsches Werk gibt, das so gut ist: hier werden gleichermaßen quantitative und qualitative Untersuchungen vorgestellt (es wird - mittlerweile auch in Finnland - betont, dass qualitative Studien gleich wichtig sind!), es gibt gute Beispiele, ist relativ eingängig geschrieben, erscheint mittlerweile in der dritten Auflage und ist gründlich überarbeitet. Ziel eines solchen Kurses zum wissenschaftlichen Schreiben könnte also in Zukunft sein, auf zwei Ebenen zu arbeiten: einerseits könnte die Anleitung zum Forschen und Schreiben von Hirsjärvi et al. als Bezugspunkt dienen, die das theoretische Wissen liefert, andererseits wäre eine praktische kleine Untersuchung sinnvoll, in der alle Punkte des wissenschaftlichen Arbeitens zusammengefügt und praktisch angewendet werden.

Reuter fände es allerdings sinnvoller, wenn es einen solchen Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben gar nicht zu geben bräuchte, wenn es also vom ersten Semester an unter den KollegInnen eine gemeinsame Orientierung daraufhin gäbe, wie man sich mit wissenschaftlicher Literatur beschäftigt, wie man auch Lerntechniken anwenden kann, dass man weiß, wie man eine Einleitung schreibt, wie man argumentiert, wie man die Analyse darstellt, wie man die Ergebnisse kommentiert. Ein Kurs, so gut er auch sein mag, kann diese Probleme nicht ausmerzen, diese Dinge müssten eigentlich wie ein roter Faden durch das ganze Studium gehen, möglichst schon beginnend im Grundstudium, spätestens jedoch im Fachstudium.

Außer dem Werk von Hirsjärvi et al. gibt es am Germanistischen Institut in Tampere eine Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten auf Finnisch (von Olli Salminen, von dem auch die institutsinterne Anleitung zum Erstellen von Proseminar- und anderen wissenschaftlichen Arbeiten stammt; vgl. Kap. 4.4.1.). Zu weiteren **deutschen Werken zum Thema 'wissenschaftliches Schreiben'** gibt es eine von Reuter zusammengestellte Literaturliste⁸⁰ (die Bücher sind alle am Institut vorhanden), auf die je nach Bedarf hingewiesen wird. Einige dieser Titel werden in seinem Kurs vorgestellt (Anleitungen) bzw. die Ergebnisse textsortenbezogener interkultureller Untersuchungen diskutiert (z.B. Eßer 1997). Ansonsten werden die Studierenden angehalten, ein bestimmtes Thema betreffende Vorlesungen zu verfolgen, wo vor allem inhaltliche Defizite ausgeglichen und

⁸⁰ Darunter befinden sich auch einige finnische und englische Buchtitel.

andere Schreibweisen kennengelernt werden können; es wird also versucht, die verschiedenen Informationsquellen ineinander übergehen zu lassen.

Reuters bisherige Erfahrungen zum Thema wissenschaftliches Schreiben bewegen sich hauptsächlich auf einem allgemein das Studium betreffenden Niveau (vgl. die Zusammenfassung der allgemeinen Erfahrungen und häufig vorkommenden Fehler in Kapitel 4.6.1.):

- Er stellt z.B. fest, dass bestimmte Schwierigkeiten beim Verfassen wissenschaftlicher Texte daher rühren, dass die Studierenden ganz *stark systemlinguistisch* arbeiten und keinen anderen Diskurs kennen: das, was sie im Mutter- und Fremdsprachenunterricht aus der Schule kennen, wird an der Universität weitertradiert. Eine grammatische oder syntaktische Analyse eines Fachtextes ist kein Problem, aber über den Inhalt des Textes können die Studierenden sich selten äußern. Bei anderen Paradigmen innerhalb der Linguistik oder Germanistik, z.B. wie man mit diskursanalytischen, gesprächsanalytischen und textlinguistischen Fragestellungen umgeht, sind sie überfordert, sobald es darum geht, etwas zu hinterfragen oder zu kritisieren und alternative Möglichkeiten zu sehen.

- Ein Hauptproblem liegt allein beim *Lesen* wissenschaftlicher Artikel. Laut Reuter gab es in seinen Veranstaltungen anfangs ein großes Defizit: im Rahmen einer Vorlesung wurden Texte als Einführung verteilt, die Frage, ob es Fragen gäbe, wurde seitens der Studierenden verneint, wenn sie dann aber gebeten wurden den Text zusammenzufassen, waren sie dazu nicht in der Lage. Daraufhin änderte er seine Methode: in den Vorlesungen müssen regelmäßig wissenschaftliche Texte gelesen werden, die mit der Zeit immer schwieriger werden, es werden Arbeitsblätter verteilt, und schließlich sollen die Studierenden den Kerngedanken des Textes zusammenfassen. (Das geht immer besser, liegt also nicht an Motivationsschwäche oder Unvermögen seitens der Studierenden; wenn, dann sind sie intellektuell unterfordert.) Ziel sollte also sein, dass die Studierenden wissenschaftliche Texte verstehen und einschätzen bzw. zumindest feststellen können sollten, was sie nicht verstanden haben und wo der Text anfängt unklar zu werden. Das Feststellen dieser Schwierigkeiten, das Fragen nach "Ab wann nichts verstanden?" und "Was genau nicht verstanden?" war für die Studierenden eine kleine "Revolution". Das Klären dieser Unklarheiten ist sehr arbeitsaufwändig. Laut Reuter ist dies darauf zurückzuführen, dass die Studierenden oft auf Einführungsliteraturniveau stehen bleiben,

weil sie bis zur Pro gradu-Phase kaum dazu angehalten werden, sich systematisch mit wissenschaftlicher Literatur zu beschäftigen: es gibt die Einführungsbücher oder die Bücher für die Buchprüfungen, aber die Studierenden wissen, dass kaum wissenschaftstheoretische oder methodologische Fragen gestellt werden, wie z.B.: Mit welchen anderen Methoden hätte man zu anderen Ergebnissen kommen können, welche könnten das sein? Was ist der Stellenwert und die Reichweite einer Studie? Was kann man mit korpusgenerierten Befunden anfangen? Wie verträgt sich Empirie mit Alltagspraxis? Es geht also nicht darum, dass alle GermanistikstudentInnen selbst wissenschaftliche Texte schreiben und in den angesehensten Fachzeitschriften publizieren⁸¹, sondern es geht darum, dass sie diese Texte lesen können, dass sie sehen, was neu ist und wohin man gehen kann, dass sie ein Einschätzungsvermögen entwickeln und sagen können, was wichtig ist usw. Aber das verlangt Übung, und ein Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben reicht nicht aus. Man muss früher im Studium damit anfangen und es müssen mehrere Lehrer beteiligt sein (s.o.).

Das fremdsprachliche Lesenlernen wird ausführlich in der Habilitation von Ehlers (1998) behandelt: sie hat psycholinguistische Untersuchungen darüber zusammen getragen, was ein guter Leser ist, was ein weniger guter Leser ist, was man lernen kann, dass es unterschiedliche Lesertypen gibt (z.B. ein profizienter Leser ist ein guter Leser, ein metakognitiver Leser jemand, der sich immer selbst beobachtet und merkt, wo er Schwierigkeiten hat, es aufschreibt und darüber nachdenkt, wie er dieses Problem lösen kann usw.). Diese Untersuchung könnte für die Gestaltung und Thematik des eigenen Unterrichts von großem Nutzen sein.

- Das relativ selten vorhandene *direkte Zitieren ohne kritische Stellungnahme* in den Seminararbeiten finnischer GermanistikstudentInnen, das bereits die Bielefelder Gutachten festgehalten haben (s. Kap. 4.5.1.) und das von den Befragten in Savonlinna bestätigt wurde (s. Kap. 4.6.1.), ist auch Reuters Meinung nach typisch: Textstellen anderer werden reproduziert, aber nur relativ neutral, sie werden nicht bewertet, die Funktion wird für den Leser nicht deutlich. Viele Arbeiten sind im Kern teilweise Plagiate: es werden Transformationsübungen gemacht, da Originalsätze einfach nur umgeformt werden. In diesem Sinne sind die Theorieteile einer Arbeit oft "wertlos", da sie den Stand der

⁸¹ Reuters Meinung nach kann man wissenschaftliches Schreiben seitens der Studierenden sowieso erst auf Lizientatenniveau erwarten.

Forschung nicht argumentativ zusammen fassen, sondern affirmativ und additiv kopieren. (Vgl. Takala in Kap. 4.1.1.)⁸²

Auf die Frage, wie das wissenschaftliche Schreiben auf Deutsch verbessert bzw. verschnellert werden könnte, meint Reuter, dass man es auf keinen Fall beschleunigen kann, man müsste alles eher gründlicher behandeln und das heißt, dass man viel mehr Zeit braucht. Reuter glaubt, es sei ein Trugschluss, dass man das Schreiben als "Skill" lernen kann, wie man es in Amerika versucht und wie es in der Literatur nachzulesen ist. Man muss auch über das Inhaltliche nachdenken und wie man das Inhaltliche verschriften kann, das eine hängt mit dem anderen zusammen (kommt auch in der Anleitung von Hirsjärvi et al. (s.o.) schön zum Ausdruck). Dieses Nachdenken und Schreiben ist in gewisser Hinsicht immer ein chaotischer Prozess: man kann über alles gleichzeitig nachdenken, man muss aber irgendwann beim Schreiben linearisieren, eins nach dem anderen darstellen: eine Einleitung schreiben, allgemeine Fragestellungen bzw. Zielsetzungen nennen usw. Wie man das macht, ist oft ein Problem. Wichtig wäre, dass man im Studium lernt, dass es für ein Problem mehr oder weniger gute Lösungen gibt, aber nicht unbedingt Standardlösungen bzw. Standardlösungen nur im Rahmen von Paradigmen: z.B. eine quantitative Frequenzanalyse in der Linguistik unterscheidet sich von einem Theorievergleich bzw. von einer empirischen Arbeit durch die und die Kriterien. Es wäre schon überhaupt ein Gewinn, wenn sich ein Denken in der finnischen Germanistik verbreiten würde, dass es nicht nur eine klassische sprachwissenschaftliche Art und Weise des wissenschaftlichen Schreibens gibt, dass nicht nur über Systemlinguistik, nicht nur über Verbidiome, Modalverben, Partizipialstrukturen usw., nicht nur über Frequenzuntersuchungen geschrieben wird. Es ist ganz wichtig, verschiedene Arten von Artikeln zu lesen, die auch die Sprachverwendungsforschung behandeln. - Schneller kann man wissenschaftliches Schreiben also vermutlich nicht lernen, das zeigen auch alle Untersuchungen zu Lernstrategien (s.o. Ehlers). Eher das Gegenteil ist der Fall: MEHR Arbeit und langsamerer Fortschritt. Lese- und Schreibstrategien kann man optimieren und unter

⁸² S. dazu auch folgende Feststellung von Danneberg & Niederhauser (1998, 50): "Das Verweisen auf Texte in Texten zur Kommunikation von Wissensansprüchen und die Form, in der das geschieht, sind keineswegs marginal oder selbstverständlich. Das zeigt sich besonders auch daran, daß der Umgang mit verschiedenen Formen des Zitierens, das Verbinden eigener Aussagen mit Aussagen aus fremden (oder anderen eigenen) Texten zur Darlegung der eigenen Argumentation und zur Behauptung von Wissensansprüchen eine der großen Schwierigkeiten darstellt, mit denen sich Studierende beim Verfassen ihrer Studienarbeiten konfrontiert sehen."

Anleitung lernt man dies sicher "schneller" als im Selbststudium.⁸³ Das Ergebnis davon ist, dass man am Schluss effizienter werden und das Erlernte adressaten- und textsortengerecht darstellen kann.

Zu Unterschieden bezüglich des wissenschaftlichen Arbeitens zwischen Finnland und Deutschland wurde Folgendes angemerkt:

- Ein Unterschied, den es gibt oder gegeben hat, ist, dass *Mündlichkeit* in Finnland bisher überhaupt keine Rolle spielt (s. auch Kap. 4.1.1. u. 4.6.1.): man kann Abitur machen, auch in den Sprachen, im Prinzip ohne gesprochen zu haben. Es wird zwar immer betont, dass Unterrichtsbeteiligung zählt, in der Praxis ist das aber nicht der Fall. In Deutschland gibt es in Schulen Redegebot: wer sich nicht beteiligt, hat keine Chance. Ähnliches gilt im Studium: ohne Eigeninitiative kann man kein Studium abschließen.

- In Finnland hat sich das *Kritisieren* nach Meinung Reuters in den 90er Jahren stark geändert. Während man im Schriftlichen zwar noch ganz vorsichtig ist überhaupt etwas zu kritisieren - es hapert zwar an Argumentationen, nicht aber am Argumentationsvermögen - hat Reuter im Seminar überraschenderweise die Feststellung gemacht, dass die Arbeiten bei der Opponenten bis ins Kleinste kritisiert werden: einerseits gibt es mündlich gute und harte Kritik, andererseits werden die Arbeiten aus studentischer Sicht als schlecht heruntorgemacht, es werden sogar Arbeiten verrissen, die sehr gut sind, was meist an der mangelnden Kompetenz auf Seiten der Opponenten (z.B. Studierende mit bis zu sechs Nebenfächern) liegt. D.h. die Studierenden arbeiten im schriftlichen Bereich stark konfliktvermeidend, obwohl sie im Prinzip kontrovers diskutieren können.⁸⁴

Die Kritiklosigkeit finnischer Studierender ist Reuters Meinung nach eine Vorstellung oder ein Klischee, das nicht mehr auf die junge Generation, die jetzt studiert, zutrifft: die Studierenden wissen, dass sie das können, es handelt sich bei ihnen um kritische

⁸³ Es gibt allerdings auch Autodidakten, die dieses Vermögen schon von Hause aus mitbringen.

⁸⁴ Vgl. dazu Nuolijärvi & Tiittula (2000, 280 u. 359-360), die die finnischen und deutschen Fernsehdiskussionen miteinander verglichen und festgestellt haben, dass die Deutschen - im Gegensatz zu den Finnen - gerne die Konfrontation suchen: die argumentative Gegenüberstellung, das Vorbringen und Verteidigen der eigenen Meinung, harte Kritik am Gesprächspartner, in Einzelheiten gehender und Tatsachen betonender Disput und Sarkasmus sind für deutsche Diskussionen normal.

Verbraucher. Sie sind bereit, Kritik an den Lehrkräften zu äußern, müssen sich allerdings auch an die eigene Nase fassen, wenn gefragt wird: Was hast du zum Gelingen des Kurses beigetragen? In der Hinsicht sind sie offen und letztendlich auch ehrlich: "Könnte besser sein!" Dies belegt auch folgende Stellungnahme in einem Evaluationsbogen zu Reuters Textlinguistik-Vorlesung:

Ich war zuerst gegen die Hausaufgaben, aber ich habe bemerkt, dass man viel mehr lernt, wenn man sich auch Mühe geben muss. Die Schwäche unseres Institutes ist, dass man von uns zu wenig verlangt. So kann man gar nichts lernen, obwohl ich weiß, dass es eigentlich von uns selbst abhängig ist. Aber wir sind nicht von Natur aus fleißig. (E-Mail von Reuter, 7.9.2000.)

- Die deutschen Schreibweisen haben sich innerhalb der letzten dreißig Jahre dermaßen an das, was aus England und Amerika kommt, angepasst, jedenfalls was die Linguistik betrifft, dass sich einiges verändert hat: Vorträge werden vielseitig und publikumzugewandt gehalten - insgesamt stark amerikanisiert. Vor zwanzig Jahren wurde noch ganz anders geschrieben und die Deutschen drückten sich anders aus. Finnland ist in dieser Hinsicht nicht so weit von Deutschland oder Anglo-Amerika entfernt. Solche Unterschiede, wie sie Eßer (1997) zwischen deutschen und mexikanischen Studenten aufzeigt (s. Kap. 2.3.2.), sind zwischen Deutschland und Finnland nicht zu verzeichnen.

Die Frage, ob er Vorschläge habe, was man an den Seminararbeiten konkret untersuchen könnte, beantwortet Reuter vorerst mit Nein. Er meint, eine vordringliche Aufgabe wäre eine *Bestandsaufnahme*, auf welche Weise die Studierenden an den Germanistischen Instituten in Finnland an wissenschaftliche Arbeiten herangeführt werden: Gibt es vorbereitenden Unterricht? In welcher Form? Was ist d'accord unter dem Lehrkörper? Denkt man, Wissenschaftler seien Leute, die man nicht aufhalten kann, die ihren Weg selbst finden? Muss so etwas überhaupt systematisch gefördert werden? Geht man davon aus, dass die meisten sowieso Deutschlehrer in Finnland werden, so dass man die Messlatten gar nicht so hoch anzusetzen braucht? Auf vielen Tagungen in Finnland hat Reuter festgestellt, dass es dazu ganz unterschiedliche Meinungen gibt; viele sagen, das Vordringlichste sei, dass die Studierenden gut Deutsch sprechen und einigermaßen fehlerlos schreiben können. Die ganze wissenschaftliche Kunst während des Studiums bestehe darin, den Studenten einen guten mündlichen und schriftlichen Ausdruck auf

Alltagsebene beizubringen. Alles wissenschaftlich reflektierte Denken fange sowieso erst danach an. Hier vertritt Reuter explizit eine Gegenmeinung.

Reuter kommt im Verlauf des Gesprächs in verschiedenem Zusammenhang auf Probleme zurück, die seiner Meinung nach im System liegen, sei es an der Universität / in der Germanistik / am Institut allgemein, unter Kollegen oder unter den Studierenden. Seiner Meinung nach sind auf den verschiedenen Ebenen neue Denkweisen gefordert, um den Anforderungen des heutigen Studiums und vor allem des heutigen Lebens gerecht zu werden.

- Zunächst einmal hat Reuter den Eindruck, dass man *in der finnischen Germanistik den derzeitigen Stand der Forschung auf anderen Gebieten relativ wenig zur Kenntnis nimmt*. Er selbst liest viel finnische Forschungsliteratur, z.B. aus den Sozialwissenschaften (z.Zt. beschäftigt er sich mit Medienforschung) und stellt fest, dass im Finnischen solche Dinge, von denen man in der Germanistik behauptet, dass es sie nicht gäbe, vorhanden sind: harte Kritik, Verrisse, Polemiken usw. Jemand, der des Finnischen nicht mächtig ist bzw. der keine finnische Fachliteratur liest, erfährt davon gar nichts. Man kann sagen, dass es in den letzten 20 Jahren einen Transfer gegeben hat: sehr viele sind in Amerika, in England und Australien gewesen, sie kennen sich mit Kommunikations- und Sozialwissenschaften aus, wofür Tampere ein Schwerpunkt in Finnland ist, sie publizieren Einführungsbücher auf Englisch und auf Finnisch. Es gibt das also alles mittlerweile in Finnland, nur Reuter hat das Gefühl, dass es in der Germanistik nicht rezipiert wird. Eine zugespitzte Hypothese von ihm ist folgende: in der Germanistik herrscht noch das einseitige Denken des 19. Jahrhunderts vor: eng an der Sprache (synchron) oder Sprachgeschichte (diachron), an Lexikologie oder Lexikografie usw., aber es gibt eigentlich wenig, was mit dem außeruniversitären Leben zu tun hat. Sobald es um Lehrwerkkritik, Unterrichtsforschung oder darum geht, mit Videokamera und Tonband in den Unterricht zu gehen und profunde, empirische Untersuchungen zu machen, da gibt es nichts. In Tampere wird geplant, Kurse anzubieten, in denen Wirtschaftskommunikation oder Geschäftskorrespondenz untersucht wird, was es seines Wissens außer in Helsinki in der finnischen Germanistik nicht gibt. Es wäre wichtig, dass den Studierenden solche Inhalte vermittelt würden, denn immer mehr möchten weder Wissenschaftler noch Lehrer werden und fragen, was sie für fachfremde Berufe aus dem germanistischen Studium ziehen können. In Tampere soll darüber hinaus ein Schwerpunkt von 15 Stw. Wirtschaftskommunikation, der auch im Zeugnis vermerkt

wird, aufgebaut werden. Sehr viele Studierende haben Marketing als Nebenfach und es gibt mittlerweile einige, die im Bereich Wirtschaftskommunikation empirisch arbeiten möchten, die etwas machen möchten, was in der Wirtschaft verwertbar ist. Teilweise werden sie sogar für ihre Untersuchung bezahlt.⁸⁵ Solche Forderungen werden immer öfter laut.

- Es kam u.a. zur Sprache, dass die Universität Tampere die Modelluniversität für das Unterrichtsqualitätssicherungssystem OPLAA (*Opetuksen laatu*)⁸⁶ ist mit dem Ziel, den Unterricht allgemein transparenter zu gestalten: es werden Fragebögen für die Evaluierung der einzelnen Kurse verteilt, die Kursleiter müssen Rechenschaft darüber ablegen, wie sie den Kurs daraufhin verbessert haben usw. Die Humanistische Fakultät scheint eine zu sein, die sich am meisten dagegen sträubt, einige Kollegen sind zu diesen Neuerungen nicht bereit und es wird wohl vieles damit kaschiert.

- Auf die Frage, ob auch unter den Studierenden in Tampere ein allgemeines Sinken des Sprachniveaus festzustellen sei⁸⁷, sagt Reuter, dass dies für das sprachliche Vermögen sicher zutrifft, äußert aber gleichzeitig die Meinung, dass die Studierenden insgesamt mehr und auch systematisch gefordert werden müssten, dass man auch mal schlechte Noten vergeben und die Studierenden notfalls durchfallen lassen sollte. Dazu müssten allerdings alle *KollegInnen* gleichermaßen bereit sein und im Moment zumindest wird dies sehr kontrovers gehandhabt.

Reuter ist der Meinung, dass das Herausfordern der Studierenden letztendlich auch zur Selbstdisziplinierung des Lehrers führt: man muss nämlich das Niveau halten. Hier kommt wieder die Wichtigkeit des Modellversuchs OPLAA zum Ausdruck, die Transparenz; es geht nicht, dass jemand sagt: Freiheit von Forschung und Lehre, ich mache was ich will. Wenn das von Anfang an berücksichtigt und langsam entfaltet würde, bräuchte man gar keine extra Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben. Die technische Seite des wissenschaftlichen Schreibens ist nicht das Problem, aber wie solche Texte inhaltlich aufgebaut

⁸⁵ Es kann sich z.B. um ein Touristenbüro in Rantasalmi handeln, das sich für das Finnlandbild der Deutschen interessiert.

⁸⁶ S. dazu Lehtinen et al. (2000); dasselbe Projekt läuft z.Zt. an der Universität in Jyväskylä.

⁸⁷ Über schwächere Sprachkenntnisse der Erstsemestler gegenüber den Vorjahren sind sich zumindest die Lehrenden am Germanistischen Institut der Universität Jyväskylä einig.

sind u.dgl., wird im Unterricht wohl kaum vermittelt. Die Lehrenden setzen sich mit diesen Dingen nicht mehr auseinander, weil sie zeitaufwändig sind: sie erfordern, dass man die Arbeiten nicht nur einmal, sondern systematisch durchliest und korrigiert und dann sieht, ob die typischen Fehler beim nächsten Mal wieder vorkommen. In der gesamten Leseforschung und Schreibstrategie wird *continuous assessment* gefordert, d.h. viele kleine Texte schreiben lassen und nachprüfen, ob sich etwas geändert hat, ob Fortschritte gemacht wurden usw. Das heißt: viele Texte korrigieren und evaluieren und daher viel Arbeit!

- Reuter hat zu seiner Überraschung feststellen müssen, dass nur eine Minderheit der *GermanistikstudentInnen* im beschriebenen Sinne ordentlich studiert, und dass leider ein Großteil zur Pro gradu-Arbeit animiert werden muss, was wohl auf Motivationsmangel zurückzuführen ist. Gewünscht wird leider allzuoft Schulunterricht, die Studierenden wollen gezwungen werden etwas zu tun und sie wollen nicht viel darüber nachdenken müssen. Viele wissen, dass sie keine Lehrer werden möchten, sondern etwas anderes, aber was das andere ist, das wissen sie nicht.

Mit einer kleinen Neuerung, um bei einigen grundsätzlichen Problemen Abhilfe zu verschaffen, soll im Herbst 2000 begonnen werden: von Seiten des Instituts ist eine Einführungswoche für die Erstsemestler geplant, während der sich das Personal selbst vorstellt und bereits elementare Dinge geklärt werden: wo die Bibliothek ist, wo die Nachschlagewerke stehen, dass man z.B. mit Karteikarten arbeiten kann usw. Reuter hat vor, seinen Unterricht noch systematischer in die Richtung weiterzuentwickeln, dass die Studierenden Aufgaben zu lösen bekommen, bei denen sie selbst verschiedene Informationsquellen finden, in Datenbanken gehen müssen usw.

Im Zusammenhang mit der Durchsicht dieses Textes (s. Kap. 4.6.) kam von Reuter folgender Nachtrag, der noch einmal unterstreicht, dass der eingeschlagene Weg der richtige zu sein scheint (vgl. auch obige Stellungnahme in einem Evaluationsbogen):

Im Frühjahr 2000 habe ich eine Vorlesung, d.h. eine Kombination von Vorlesung und Übung, abgeschlossen, in der 90% der TeilnehmerInnen die praktischen Arbeiten 100%ig ausgeführt haben, und das mit überdurchschnittlich gutem Erfolg! Die Evaluationsbögen bestätigen das: Einerseits sei es zwar schön, auf billige Art viele Studienwochen zu bekommen, lernen aber könne man nur durch persönlichen Einsatz und dabei fange es an, manchmal sogar Spaß zu machen.

4.7. Ergebnisse studentischer Untersuchungen zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch

Zum Thema 'studentisches wissenschaftliches Schreiben' wurden am Germanistischen Institut der Universität Jyväskylä kürzlich zwei Seminararbeiten geschrieben, die auch für vorliegende Arbeit von Interesse sind und die in diesem Kapitel vorgestellt werden. Vom Niveau der Anforderung her handelt es sich um recht unterschiedliche Arbeiten: die eine stellt die gemeinsame Pro gradu-Arbeit, also die Abschlussarbeit, einer Studentin und eines Studenten dar (Kap. 4.7.1.), die andere wurde innerhalb eines Proseminars geschrieben, war also für die beiden Studentinnen die erste wissenschaftliche Abhandlung auf Deutsch (Kap. 4.7.2.). Beide Arbeiten wurden - völlig unabhängig voneinander - im April 2000 fertiggestellt und jeweils mit der zweitbesten Note⁸⁸ bewertet. Die Pro gradu-Arbeit konzentriert sich ausschließlich auf von Finninnen auf Deutsch geschriebene Texte und versucht aufzuzeigen, wo allgemeine Schwierigkeiten hinsichtlich des Gebrauchs von Metatext liegen. Die Proseminararbeit dagegen vergleicht finnische und deutsche Hauptseminararbeiten miteinander, um Unterschiede festzustellen, die die Schreiberpräsenz betreffen.

4.7.1. Pro gradu-Arbeit zur Verwendung von Metatext in finnischen germanistischen Proseminararbeiten⁸⁹

Die Pro gradu-Arbeit von Matleena Pesonen und Mika Haapala mit dem Titel *Wie schon erwähnt... - Metatext in germanistischen Proseminararbeiten* behandelt Metatext und seine Verwendung in Proseminararbeiten finnischer Germanistikstudentinnen. Ziel der Arbeit war es, einerseits den Begriff Metatext umfassend aber übersichtlich vorzustellen

⁸⁸ Für die Pro gradu-Arbeit gelten folgende Noten (angefangen bei der besten): laudatur, eximia cum laude approbatur, magna cum laude approbatur, cum laude approbatur, non sine laude approbatur, lubenter approbatur, approbatur. Ansonsten gelten an der Universität folgende Noten: 3, 3- und 2,5 = sehr gut; 2+, 2 und 2- = gut; 1,5, 1+ und 1 = befriedigend.

⁸⁹ Diese Zusammenfassung basiert zu weiten Teilen auf dem in der Pro gradu-Arbeit abgedruckten Abstract von Haapala und Pesonen.

und andererseits zu klären, was für Aufgaben Metatext in den Seminararbeiten von SprachforscherInnen haben kann sowie diese Aufgaben zu beschreiben.⁹⁰

Zu Anfang werden die Schreibgewohnheiten der StudentInnen am Germanistischen Institut der Universität Jyväskylä beleuchtet, wobei das Hauptaugenmerk auf dem Erstellen wissenschaftlicher Texte und den dabei zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln liegt. Die Verfasser stellen fest, dass die Studierenden im Proseminar häufig ihren ersten längeren wissenschaftlichen Text auf Deutsch schreiben, worauf sie zwar bisher in einem entsprechenden finnischsprachigen *Viestintäseminaari* (vgl. Kap. 4.2.2.) vorbereitet wurden, eine Einführung in die sprachlichen Besonderheiten des wissenschaftlichen Schreibens auf Deutsch allerdings dem Proseminarleitenden überlassen war.⁹¹

Als nächstes wird Metatext als reflexive Benutzung der Sprache im Text definiert. Haapala und Pesonen verstehen *Text* in ihrer Arbeit als mündlichen oder schriftlichen kohärenten Prozess, dessen Aufgabe es ist, dem Empfänger eine bestimmte Nachricht zu übermitteln. In einem schriftlichen Text hat *Metatext* die Aufgabe, dem Leser zu helfen, die Gedanken des Schreibers zu verfolgen und den Inhalt des Textes auf die vom Autor beabsichtigte Art und Weise zu verstehen.

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 (Haapala & Pesonen 2000, 61).

Metatext wird allgemein als rhetorisches Mittel angesehen, das dem Schreiber helfen kann, das Vertrauen des Lesers zu gewinnen. Wissenschaftler, die in einer fremden Sprache

⁹⁰ Auch sie weisen bereits in ihrer Einleitung darauf hin, “dass es nötig wäre, für die GermanistikstudentInnen an der Universität Jyväskylä ein eigenes Manual bzw. einen Kurs für das wissenschaftliche Schreiben [den es bis zum Frühjahr 2000 noch nicht gab (vgl. Kap. 4.2.2.)] zu entwickeln, um die Kenntnisse der deutschsprachigen akademischen Rhetorik zu verbessern” (Haapala & Pesonen 2000, 1).

⁹¹ Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass aus studentischer Sicht ein Semester für das Erstellen einer Proseminararbeit so kurz ist, dass man auch als SeminarleiterIn froh war, wenn am Ende alle Arbeiten geschrieben waren und opponiert werden konnten. Hinweise auf die Besonderheiten wissenschaftlichen Schreibens auf Deutsch konnten nur in Form von Fehlerkorrektur Berücksichtigung finden.

schreiben, haben allerdings oft Schwierigkeiten mit dem Metatext, da sie die rhetorischen Werte der Zielsprache nicht genügend beherrschen oder diese ihnen nicht bewusst sind, d.h. sie benutzen Metatext evtl. zu viel, zu wenig oder in falschem Zusammenhang.

Für den empirischen Teil ihrer Arbeit erstellten sie eine Klassifikation, mit deren Hilfe verschiedene metatextuelle Äußerungen im Korpus untersucht wurden. Das Korpus bestand aus zehn Seminararbeiten, die im Frühjahr 1999 in zwei verschiedenen Gruppen geschrieben wurden: eines im linguistischen, das andere im literarischen Proseminar. In der Klassifikation wurden unter Berücksichtigung der Textsorte Proseminar vier funktionale Gruppen hervorgehoben, die sich weiter in Untertypen aufteilen lassen:

1. Bezug auf den ganzen Text: a) Zielsetzung b) Beschreibung der Struktur c) Beschreibung des Untersuchungsprozesses;
2. Bezug auf Textteile: a) Ankündigung b) Rückverweisung c) Genaue Verweisung auf eine andere Textstelle;
3. Dekodierung: a) Definierung b) Reformulierung c) Stilistischer Kommentar d) Beispieleinführung;
4. Quellenangaben: a) Bezug auf die Schreiberin(nen) b) Bezug auf Autorität.

Abschließend wurden einige verbale Mittel analysiert, aus denen sich Metatext zusammensetzt. Dies sind z.B. bestimmte, häufig illokutive Verben, Wörter, mit denen auf den Text oder seine Teile verwiesen wird, sowie Zeit- und Personenangaben.

Haapala und Pesonen stellen fest, dass die untersuchten Proseminararbeiten hinsichtlich der Benutzung von Metatext relativ stark voneinander abweichen. Das liegt einerseits an den unterschiedlichen Seminargruppen und Themen, hauptsächlich aber an den verschiedenen persönlichen Stilen der Verfasserinnen. Die wichtigsten gemeinsamen Merkmale sind folgende:

- Metatext wird sehr häufig aus der Perspektive des Wissenschaftlers und nicht des Schreibers benutzt: den Studierenden ist die Glaubwürdigkeit ihrer Untersuchung wichtiger als die Lesbarkeit des Textes. Auch die Perspektive des Lesers wird oft nicht berücksichtigt.
- Die Analyse des Korpus einer Seminararbeit erfordert zwischen den verschiedenen Textteilen viele Verweise, deren Benutzung auch innerhalb einer einzelnen Arbeit recht

uneinheitlich ausfallen kann und deshalb im Unterricht besondere Aufmerksamkeit verdient.

- Begriffe und Termini werden in den Proseminararbeiten zwar definiert bzw. erklärt, sie werden aber selten in metatextueller Funktion verwendet, da sie meist nicht auf den betreffenden Text oder Schreiber bezogen werden, d.h. es gibt kein explizites Verbindungselement zwischen Begriff und Erklärung (z.B. 'bedeuten', 'heißen', 'd.h.', 'definieren', 'sprechen von').

- Die Quelle der vorgestellten Gedanken ist meist eine Autorität und nicht die Schreiberin(nen) selbst, was zum einen damit erklärt wird, dass die ProseminaristInnen erst am Anfang ihrer wissenschaftlichen Karriere stehen, noch nicht viel über ein spezielles Thema wissen können und sich deshalb fast ausschließlich auf die vorhandene Fachliteratur stützen. Darüber hinaus "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." (Haapala & Pesonen 2000, 99.)

- Unabhängig davon, dass den Quellenangaben im Unterricht mehr Beachtung geschenkt wird als dem übrigen Metatext, ist die Praxis in den Proseminararbeiten noch vielfältig. Im Ausdruck wird oft nach sprachlicher Abwechslung gestrebt und Wiederholungen werden vermieden, was schlechte Rhetorik verursachen kann: es kommen unpassende Ausdrücke vor, die Bedeutung kann unklar sein und Verweisungen erscheinen unlogisch.

- Eine interessante Beobachtung ist der reichliche Gebrauch von unpersönlichen Verbformen auf Kosten der ersten Person (Haapala & Pesonen 2000, 136; vgl. auch obiges Zitat). Auf dieses Phänomen werde ich am Ende des folgenden Kapitels zurückkommen.

Haapala und Pesonen haben in ihrer Arbeit die textuelle Funktion von Metatext⁹² möglichst ausführlich behandelt, den interpersonalen Metatext⁹³ aber weitgehend ausgeschlossen. Abschließend stellen sie fest, "dass in der interpersonalen Kategorie

⁹² Die textuelle Funktion macht aus einem Text eine Einheit, d.h. es werden einerseits textinterne Relationen, andererseits die Beziehung des Textes zum Kontext hergestellt (Haapala & Pesonen 2000, 22-23).

⁹³ Die interpersonale Funktion bringt die Einstellungen des Autors dem Sachverhalt, dem Publikum und der Kommunikationssituation gegenüber zum Ausdruck (Haapala & Pesonen 2000, 25).

wenigstens Hedging, Verstärkung und Ausdrücke von Einstellungen reichlich Untersuchungsmaterial für weitere Studien bieten” (Haapala & Pesonen 2000, 137).

4.7.2. Proseminararbeit zu Selbstbenennungsformen in Seminararbeiten von finnischen und deutschen Germanistikstudenten

Im Rahmen meines linguistischen Proseminars im Frühjahr 2000 wurde von den zwei Studentinnen Kati Heikkinen und Annika Liimatainen auf meinen Vorschlag hin eine Proseminararbeit mit dem Titel *Selbstbenennungsformen in Seminararbeiten von finnischen und deutschen Germanistikstudenten* geschrieben. In ihrer Untersuchung ging es darum, ob Unterschiede in der Schreiberpräsenz zwischen GermanistikstudentInnen in Finnland und Deutschland zu verzeichnen sind. Unter Schreiberpräsenz ist die Selbstbenennung des Autors im Text zu verstehen, mit anderen Worten die Tatsache, dass sich der Autor auf sich selbst bezieht. Man kann zwischen expliziter und impliziter Selbstbenennung unterscheiden. (Heikkinen & Liimatainen 2000, 1 u. 6.) Untersucht wurden die Einleitungen und Schlussbemerkungen in Hauptseminararbeiten von zehn finnischen und acht deutschen GermanistikstudentInnen.

Die explizite Selbstbenennung kann aufgeteilt werden in Personalpronomen in der ersten Person (*ich* bzw. *wir*)⁹⁴ und Sprachmittel der dritten Person (*man, der/die VerfasserIn* bzw. *AutorIn*). Die implizite Selbstbenennung teilt sich in das Autoren-Passiv (z.B. der Satz: Zitate und Beispiele in *dieser* Arbeit [...] **wurden nicht verändert**) und weitere Umschreibungsmöglichkeiten des Passivs ein, wie z.B. das Pronomen *man, sein + zu + Infinitiv, sich lassen + Infinitiv, Ablativ-Subjekt* sowie autorenbezogene infinite Verbformen. (Heikkinen & Liimatainen 2000, 6-13.)

In ihrer Untersuchung kommen Heikkinen und Liimatainen zu dem Ergebnis, dass die finnischen GermanistikstudentInnen deutlich mehr Selbstbenennungsformen benutzen als ihre deutschen KollegInnen. Besonders häufig benutzen sie die erste Person Singular (über die Hälfte aller Selbstbenennungsformen; das Autoren-*wir* kommt überhaupt nicht vor). In

⁹⁴ Sie stellen fest, dass das autoriale *wir* heutzutage eher veraltet wirkt und weniger verwendet wird als früher (Heikkinen & Liimatainen 2000, 7).

den deutschen Arbeiten beträgt der Anteil desselben Phänomens weniger als ein Zehntel. Für diese Diskrepanz zwischen finnischen und deutschen Hauptseminararbeiten nennen sie zwei mögliche Erklärungen: einmal könnte es sein, dass die finnischen Studierenden die Einleitung mit dem Vorwort verwechseln; von Letzterem sagen Standop & Meyer (1998, 24), dass es mehr Persönliches (Ausführungen über Sinn, Zweck, Umfang, Absicht) enthalten kann, was die Einleitung als Teil der Arbeit nicht kann. Sätze wie der folgende sind keine Seltenheit:

In einem Jahr **bin ich** hoffentlich als Lehrerin **tätig** und dann **arbeite ich** mit Lehrbüchern (Heikkinen & Liimatainen 2000, 17).

Andererseits ist es möglich, dass die finnische Sprache Einfluss auf die Verwendung der ersten Person hat:

Das Subjekt ist im Finnischen öfter fakultativ als im Deutschen; man kann das Pronominalsubjekt der 1. und 2. Person weglassen (z.B. *tulen* neben *minä tulen* 'ich komme') [...]. Dagegen wird der Gebrauch der ersten Person in der deutschen Wissenschaftssprache oft als aufdringlich empfunden, und deswegen tendieren die Deutschen zur Vermeidung der Ich-Form. (Heikkinen & Liimatainen 2000, 17-18.)

In den deutschen Seminararbeiten ist das Autoren-Passiv deutlich am stärksten von allen Selbstbenennungsformen vertreten, es macht prozentual beinahe drei Viertel aller Formen aus. Dennoch ist auch hier zu bemerken, dass in den finnischen Arbeiten mehr als doppelt so viele Autoren-Passivformen anzutreffen sind als in den deutschen Arbeiten. Andere implizite Formen wurden in beiden Gruppen kaum verwendet. (Heikkinen & Liimatainen 2000, 18-20.)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Hauptseminararbeiten finnischer GermanistikstudentInnen mehr als dreimal so viele Selbstbenennungsformen enthalten, hauptsächlich in der ersten Person Singular (dagegen keinmal in der ersten Person Plural!), und dadurch sehr viel persönlicher wirken als die der deutschen. Ob sich diese Ausdrucksweise allerdings noch im Rahmen eines wissenschaftlich akzeptablen Stils bewegt, oder ob sie sogar als störend empfunden werden kann, ist eine andere Frage. Haapala und Pesonen (2000, 26) äußern sich dazu folgendermaßen:

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. [...]

Vergleicht man dieses Ergebnis hinsichtlich der persönlichen Ausdrucksweise nun mit dem von Haapala und Pesonen (s.o.), die feststellen, dass die finnischen Germanistinnen ihre eigene Person eher selten hervorheben, sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Haapalas und Pesonens Beobachtungen beziehen sich hauptsächlich auf den Analyseteil der Seminararbeiten, wohingegen sich Heikkinens und Liimatainens Untersuchung auf die Einleitungen und Schlussbemerkungen konzentrieren,

weil wir davon ausgehen, dass in diesen Teiltextrn die meisten Selbstdarstellungsformen zu finden sind, da der Teil, in dem wissenschaftlich wichtige Information geäußert wird, so referentiell wie möglich sein sollte [...] (Heikkinen & Liimatainen 2000, 1).

Somit sind in dieser Hinsicht unterschiedliche Ergebnisse bereits vorprogrammiert.

- Haapala und Pesonen gehen von dem Begriff der 'kontrastiven Rhetorik' (vgl. Kap. 2.4.1.) aus, ihre Herangehensweise erfolgt also aus der angloamerikanischen Perspektive, verglichen mit der der deutsche Stil allgemein als unpersönlich bezeichnet wird (s. z.B. Clyne in Kap. 2.4.2.); Heikkinen und Liimatainen haben dagegen den deutschen wissenschaftlichen Stil als Vergleichsbasis. Vor diesem unterschiedlichen Hintergrund sind auch die gemachten Beobachtungen zu sehen.

- Inwieweit das unterschiedliche Niveau der untersuchten Arbeiten - Proseminar- vs. Hauptseminararbeiten - die Ergebnisse beeinflussen mögen, kann hier leider nicht beurteilt werden.

Interessant wäre hinsichtlich dieser mehr oder weniger persönlichen Ausdrucksweise eine vergleichende Untersuchung, die über die Einleitungen und Schlussbemerkungen hinaus noch die übrigen Kapitel studentischer wissenschaftlicher Arbeiten beinhalten würde (darauf weisen Heikkinen und Liimatainen (2000, 22) in ihrem Ausblick hin): Sind die Unterschiede zwischen Finnen und Deutschen in den anderen Textteilen ebenso groß oder neigen hier auch die finnischen Studierenden dazu, sich impliziter auszudrücken, so wie es Haapala und Pesonen festgestellt haben?

5. Mögliche Ansatzpunkte einer empirischen Untersuchung

In den bisherigen Kapiteln wurde versucht, Bereiche, die für die wissenschaftliche Textproduktion in der finnischen Germanistik relevant sein könnten, vorzustellen oder zumindest anzuschneiden. Diese Lizientienabhandlung versteht sich als Schaffung einer Grundlage, an die eine empirische Untersuchung anknüpfen kann: Hauptseminararbeiten der Linguistik¹ von finnischen Germanistikstudierenden sollen mit denen ihrer deutschen KollegInnen verglichen werden, um festzustellen, ob - und wenn ja, worin - Schwierigkeiten für die finnischen Studierenden bzw. (kulturelle) Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der wissenschaftlichen Textproduktion auf Deutsch liegen. Hintergründiges Ziel ist dabei die Entwicklung einer Didaktik, die dies als anspruchsvoll empfundene Thema den Studierenden etwas näher bringen könnte.

Dieses Kapitel hat zum Ziel, die möglichen Ansatzpunkte einer solchen kontrastiven Analyse aufzuzeigen. Dabei werden zunächst allgemeine Bereiche vorgestellt, die vorweg einer eingehenderen Betrachtung bedürfen (A), und im Anschluss daran solche Bereiche genannt, die sich aus den bisherigen Ergebnissen dieser Arbeit als interessant erwiesen haben (B).

A. Vor Beginn eines konkreten Vorhabens sollte auf folgende Themenbereiche noch genauer eingegangen werden:

1. In Kapitel 4.1. zeichnen sich bereits einige grundlegende Unterschiede zwischen dem finnischen und deutschen Studium ab. Der Vergleich ist hier allerdings noch zu allgemein gehalten. Mehr Aufschluss und Hintergrundinformation über eventuelle kulturspezifische Unterschiede in der wissenschaftlichen Textproduktion kann ein **Vergleich der finnischen und deutschen Lern- und Schreibtraditionen in der Schule und an der Universität** geben (vgl. auch Kap. 4.6.1.), da

die Anfänge wissenschaftlichen Schreibens [...] sehr von den Schulkenntnissen geprägt [sind], die die Studenten von den Gymnasien mit an die Universität bringen. Im Laufe der Schulzeit erwerben sie - zumindest idealiter - nicht nur den adäquaten Gebrauch der Sprache und das Abfassen kohärenter Texte; sie

¹ Der literaturwissenschaftliche Bereich wird nicht mit berücksichtigt.

erwerben gleichzeitig ein umfangreiches Wissen über Textsorten, Normen und Konventionen. Dieses Textwissen und die grundsätzliche Einstellung zum Schreiben ist in den ersten Semestern die Basis studentischer Textproduktion, zu denen neue Normen hinzukommen (z.B. neue Textsorten und bestimmte wissenschaftliche Anforderungen), die von der Hochschule vermittelt werden und die das Schulwissen ergänzen und überlagern. (Kaiser i.Dr., 59.)

Darüber hinaus ist der **Kommunikationsbereich Germanistikstudium** in Finnland mit dem in Deutschland noch tiefergehend zu vergleichen: Wie ist das Studium jeweils organisiert? Welche Bedeutung kommt ihm gesellschaftlich zu? Dazu gehört eine Beschreibung der **deutschen Studienanforderungen für Germanistik**, wie es in Kapitel 4.2. bereits für die finnische Germanistik erfolgte.

2. Damit zusammen hängen die **in der Germanistik verwendeten Textsorten**²: diese müssten, vor allem was Deutschland betrifft, noch genauer vorgestellt und mit den in Finnland vorkommenden verglichen werden, “um ihren kommunikativen und sozialen Stellenwert adäquater einschätzen” (Kaiser i.Dr., 249) und eventuelle formale und funktionale Unterschiede feststellen zu können; in Kapitel 4.1.3. findet sich erst ein ansatzweiser Überblick.

3. In Kapitel 2.2. wurde die deutsche Wissenschaftssprache sehr eingehend behandelt und versucht, ihre typischen Merkmale herauszuarbeiten. Zu überlegen wäre, ob dies auch für die **finnische Wissenschaftssprache** angebracht wäre, um bereits auf dieser Ebene unterschiedliche Charakteristika aufzuweisen. Allerdings liegen Untersuchungen zur finnischen Wissenschaftssprache sicher nicht in dem Maße vor, wie das für die deutsche der Fall ist, da sie im internationalen Kontext immer mehr an Bedeutung verliert (vgl. Kap. 2.1.2.). Die Frage, ob dies überhaupt relevant ist, da die Germanistikstudierenden in Finnland kaum mit der wissenschaftlichen Textproduktion in ihrer Muttersprache in Berührung kommen, ist natürlich berechtigt. Andererseits gehören zu der Fächerkombination vieler Studierender nicht nur Fremdsprachen, d.h. sie müssen auch Seminararbeiten auf Finnisch verfassen, wobei sie die finnische Art des wissenschaftlichen Arbeitens lernen, was sich auch auf ihre deutsche Art zu schreiben auswirken kann,

² Was in dieser Arbeit insgesamt fehlt, ist eine Definition und theoretische Behandlung des Begriffs 'Textsorte' (s. Kap. 4.1.3. Fußnote 13).

außerdem müssen angehende Wissenschaftler auch in der Lage sein, über ihr Wissenschaftsgebiet in der eigenen Muttersprache zu berichten.

Darüber hinaus wäre in Erwägung zu ziehen, ob nicht aufgrund der verstärkten Bedeutung des **Englischen als internationale Wissenschaftssprache** in Finnland und Deutschland sein Stellenwert in den beiden Ländern geklärt werden sollte, da die Möglichkeit besteht, dass sich die häufige Rezeption englischsprachiger Fachliteratur auch auf die Textproduktion in anderen Sprachen auswirken kann (Kaiser i.Dr., 72).

4. Ein Thema, das bisher noch überhaupt nicht behandelt wurde, das aber m.E. in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielt, ist das **Schreiben in der Fremdsprache**, vor allem im Vergleich zum Schreiben in der Muttersprache: der derzeitige Forschungsstand auf diesem Gebiet ist zu klären, damit die neuesten Erkenntnisse bei der Didaktisierung des wissenschaftlichen Schreibens Berücksichtigung finden können.

In Abbildung 3 ist noch einmal zusammenfassend dargestellt, welche Faktoren Einfluss auf die Hauptseminararbeiten finnischer und deutscher GermanistikstudentInnen haben können.

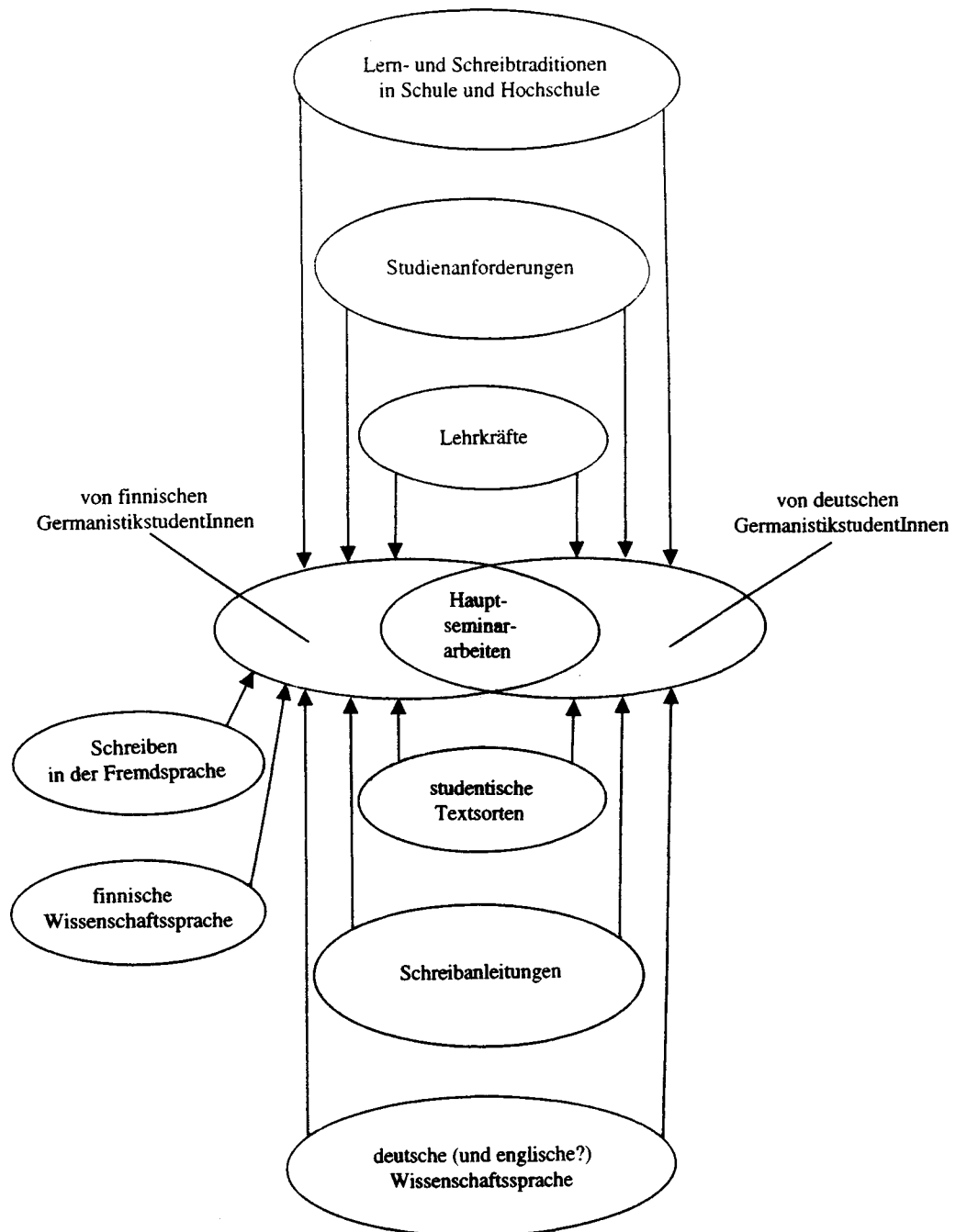


Abbildung 3: Hauptseminararbeiten im Kommunikationsbereich Germanistik in Finnland und in Deutschland

B. Aus den Ergebnissen der Kapitel 2.4. (kontrastive Untersuchungen zum Schreiben allgemein), Kapitel 3 (finnisch-deutsche (Kultur-)Unterschiede der schriftlichen Textproduktion) sowie Kapitel 4.3. bis 4.7. (Fragebogenaktion, Untersuchung der Anleitungen, Gutachten der deutschen GermanistikstudentInnen zu finnischen Hauptseminararbeiten, Interviews mit erfahretem Lehrpersonal sowie studentische

Untersuchungen zum wissenschaftlichen Schreiben) ergeben sich folgende Ansatzpunkte für einen Vergleich von finnischen und deutschen Hauptseminararbeiten³:

1. Auffällig war der Stellenwert von direkten vs. indirekten Zitaten: die VerfasserInnen der Gutachten in Kapitel 4.5.1. vermissten in den finnischen Hauptseminararbeiten direkte Zitate (vgl. auch Kap. 4.6.1.). Damit hängt direkt die (nicht vorhandene) kritische Stellungnahme zu dem Zitierten zusammen (s. auch Kap. 4.6.2.). In einer kontrastiven Untersuchung sollten also der **Umgang mit und die Anzahl von Zitaten, Quellen, Fußnoten** u.dgl. berücksichtigt und miteinander verglichen werden.

2. Die Seminararbeiten finnischer GermanistikstudentInnen erscheinen durch das starke Hervorbringen der eigenen Person subjektiver und persönlicher als die von Deutschen geschriebenen (vgl. Kap. 4.5. und 4.7.2.). Das zeigt sich einmal an den verschiedenen Möglichkeiten der **Selbstbenennung** (*ich* und *wir* im Gegensatz zu *der/die AutorIn* oder Passivformen), zum anderen am **Ausdruck persönlicher Meinungen, Gefühle, Zweifel** u.dgl. Anlehnend an Kaiser (i.Dr.) könnte man in einer kontrastiven Analyse auch den **Gebrauch von Tempus und Modus** sowie die **Verwendung von Modalverben und Abtönungspartikeln** untersuchen, an denen der Grad von Subjektivität ablesbar ist.⁴

3. Kapitel 3, in dem kontrastive Untersuchungen vorgestellt wurden, die die finnische und deutsche allgemeine schriftliche Textproduktion miteinander vergleichen, kann leider

³ Hinsichtlich möglicher kultureller Unterschiede innerhalb des wissenschaftlichen Schreibens und darüber hinaus im Fremdsprachenbereich ist zu fragen, wie repräsentativ studentische Arbeiten sind, um solcherlei Unterschiede aufzeigen zu können, da die mehr oder weniger vorhandene Sprachkompetenz sicher mit eine Rolle bei der Textproduktion spielt. Allerdings hat man im Zusammenhang mit verschiedenen Projekten zum studentischen wissenschaftlichen Schreiben (Deutschland vs. Mexiko und Venezuela) festgestellt, dass sich studentische Texte mehr als professionelle Texte voneinander unterscheiden und somit schulische bzw. kulturelle Unterschiede stärker zum Ausdruck kommen, als das bei Wissenschaftlern der Fall sein mag.

⁴ Zu Punkt 1 und 2 ist Folgendes zu bemerken: “Die Integration fremden Wissens in Form von Quellen hat [...] aus sprechakttheoretischer Sicht einen erheblichen Einfluß auf die Darstellungshaltung: Wo der Verfasser in seinem Text häufig hinter der Sekundärliteratur zurücktritt und diese referiert, ist vermutlich die Sprecherdeixis und der Bedarf an Agensausblendungen geringer als in einem Text, in dem er seine eigenen Forschungsergebnisse darstellt. Dieser Zusammenhang sollte meines Erachtens in kontrastiven Untersuchungen wissenschaftlicher Texte und auch in sprachvergleichenden Arbeiten stärker berücksichtigt werden, um zu differenzieren, ob es sich jeweils um rein sprachliche, um pragmatische oder um kulturelle Unterschiede im eigentlichen Sinn handelt.” (Kaiser 2000, 11.)

kaum allgemeingültige Tendenzen aufzeigen, da es sich bei dem untersuchten Material oft um recht kleine Textkorpora handelt und die Textsorten teilweise recht spezifisch sind. Ein Ansatzpunkt könnte dennoch die **Argumentationsstruktur** sein: in Kapitel 3.4.1., wie auch in Kapitel 2.4.3. und 2.4.4., wurde festgestellt, dass die Hauptthese in finnischen Texten (wenn überhaupt) eher gegen Ende des Textes erscheint, wohingegen sie im Deutschen (bzw. Englischen) relativ am Anfang genannt wird. Ebenso könnte die in Kapitel 2.4.4. von Isaksson-Wikberg vorgestellte Methode auf den finnisch-deutschen Kontext übertragen werden, um festzustellen, ob es Unterschiede in Bezug auf argumentative Strategien gibt, d.h. inwieweit der Schreiber eine klare Position bezieht oder mehrere miteinander konkurrierende Sichtweisen gelten lässt.

4. Aufschluss über Unterschiede hinsichtlich der wissenschaftlichen Textproduktion zwischen Finnland und Deutschland kann auch ein Vergleich der Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben nicht geben, da, wie in Kapitel 4.4. festgestellt wurde, wenn überhaupt, größtenteils deutsche Anleitungen benutzt werden. Finnische Anleitungen spielen kaum eine Rolle, so dass ein Vergleich nicht möglich ist, der kulturspezifische Formen wissenschaftlichen Schreibens aufzeigen könnte. In diesem Zusammenhang wäre es allerdings interessant zu untersuchen, ob es Unterschiede hinsichtlich der **Thematik und Methodik** in den Hauptseminararbeiten gibt:

- Wie unterscheiden sich die deutschen Hauptseminararbeiten thematisch und methodologisch von den finnischen? Hier müsste jedoch zuerst geklärt werden, ob die finnischen und deutschen Hauptseminararbeiten in dieser Hinsicht ohne weiteres miteinander verglichen werden können, oder ob es sich in Deutschland innerhalb eines Seminars eher um relativ abgegrenzte und vorgegebene Themenbereiche handelt, die auch keine größeren methodologischen Varianten zulassen. Allerdings hat Liefländer-Koistinen während eines Proseminars in Deutschland im Rahmen des dortigen DaF-Unterrichts festgestellt, dass die Arbeiten "bunter" waren als in Finnland (vgl. Kap. 4.6.1.).

- Auch innerhalb Finnlands wäre ein solcher Vergleich von Interesse: sind aufgrund der Benutzung der Anleitung von Hirsjärvi et al. bzw. der etwas abweichenden Fächerkombination der Studierenden in Tampere zwischen Tampere einerseits und Helsinki und Jyväskylä andererseits Unterschiede hinsichtlich der untersuchten Themenbereiche und der angewandten Methodik zu verzeichnen, d.h. sind die Hauptseminararbeiten in Tampere vielseitiger?

5. Die in Kapitel 4.7.1. vorgestellte Untersuchung zur Verwendung von **Metatext** könnte um eine kontrastive Perspektive erweitert werden, indem verglichen würde, wie die finnischen Studierenden Metatext im Vergleich zu den deutschen benutzen. Dabei könnte man sich auf zwei von Haapala und Pesonen untersuchte Bereiche konzentrieren, u.zw. 1) Bezug auf den ganzen Text und 2) Bezug auf Textteile, um den inhaltlichen Zusammenhalt des Textes beurteilen zu können (**Textkohärenz und -kohäsion**): ist der Gedankengang deutlich zu erkennen, sind die Schwerpunkte richtig gesetzt, ist der Text logisch aufgebaut?

6. In diesem Zusammenhang könnte bei einer kontrastiven Untersuchung auch die Makrostruktur der Arbeiten berücksichtigt werden: inwieweit sind der **grobe Aufbau** und die **typischen Textteile** wie Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Bibliografie usw. identisch, gibt es Unterschiede hinsichtlich der **Strategien der Textgliederung**?

7. Einige Probleme scheinen die finnischen Studierenden mit der **wissenschaftlichen Stilebene** zu haben: die GutachterInnen in Kap. 4.5.1. sowie Natunen in Kap. 4.6.1. stellen fest, dass oft eine für deutsche Begriffe umgangssprachliche Ausdrucksweise benutzt wird und dass vor allem die Diskrepanz zwischen Zitiertem und Eigenem teilweise recht groß ist. Hier wäre evtl. eine Herangehensweise aus der Perspektive des Schreibens in der Fremdsprache zu überlegen. Nähere Angaben können dazu aber an dieser Stelle noch nicht gemacht werden.

In Anlehnung an Ylönen (1999) und Kaiser (i.Dr.) können die hier genannten und anhand von Hauptseminararbeiten finnischer und deutscher GermanistikstudentInnen zu untersuchenden Aspekte folgendermaßen eingeteilt werden:

- Außersprachliche Aspekte:
 - Thematik
 - Methodik
- Textorganisatorische Aspekte:
 - Textteile und -gliederung
 - Umgang mit Zitaten, Quellen und Fußnoten
 - Argumentationsstruktur
 - Verwendung von Metatext
 - Textkohärenz
- Sprachlich-stilistische Aspekte:
 - Formen der Subjektivität:
 - Selbstbenennung
 - Ausdruck persönlicher Meinungen, Gefühle, Zweifel
 - Gebrauch von Tempus und Modus
 - Verwendung von Modalverben und Abtönungspartikeln
 - umgangssprachlicher vs. wissenschaftlicher Stil

Abbildung 4: Mögliche Aspekte einer vergleichenden Analyse von finnischen und deutschen Hauptseminararbeiten

Es ist vielleicht nicht möglich, alle Punkte zu berücksichtigen. Evtl. müsste anhand eines kleineren Korpus eine Probeanalyse durchgeführt werden, aufgrund der zu entscheiden wäre, welche Aspekte in die Untersuchung mit einbezogen werden und welche von weniger großem Interesse bzw. in der Form nicht zu realisieren sind. Auf jeden Fall ist ein Analyseraster zu entwickeln, wie es z.B. Kaiser (i.Dr.) für ihre Dissertation getan hat.

Über diesen finnisch-deutschen Vergleich von sprachwissenschaftlichen Hauptseminararbeiten auf Deutsch hinaus könnte auch eine Gegenüberstellung von wissenschaftlichen Texten, die einerseits von finnischen StudentInnen auf Deutsch (L2), andererseits von finnischen StudentInnen auf Finnisch (L1) geschrieben worden sind, aufschlussreich sein, um aufzeigen zu können, welche Unterschiede auf das Schreiben in der Fremdsprache zurückzuführen sind und welche in der Kultur begründet liegen.

Bei einer empirischen Analyse von studentischen wissenschaftlichen Texten würde ich mich auf Deutschland beschränken, die anderen deutschsprachigen Länder werden bewusst weggelassen. In Frage kämen z.B. sprachwissenschaftliche Hauptseminararbeiten

der Universität Würzburg, mit der die Germanistikinstitute Helsinki und Jyväskylä bereits viele Jahre lang fruchtbare Austauschprogramme auf Studenten- wie Professorenebene in beiden Richtungen aufrecht erhalten. Ein weiterer Teil wäre sicher über die Universität Bielefeld erhältlich, zu der über Prof. Dr. Rolf Ehnert ebenfalls bereits Kontakt besteht (s. Gutachtenaktion in Kap. 4.5.). Hinsichtlich finnischer Hauptseminararbeiten der Germanistik kämen weiterhin die Universitäten Helsinki, Jyväskylä und Tampere in Frage.

Es kommt wahrhaftig in dem Fortgang der Wissenschaften
 nicht darauf an, ob einer etwas in dem,
 was sonst groß genannt wird, getan hat.
 Wenn nur jeder täte, was er könnte,
 den Teil von Kenntnissen verarbeitete, dessen er mächtig ist
 und in welchem er schärfer sieht als tausend andere.
 Dieses ist die ganze Sache eigentlich.

Georg Christoph Lichtenberg

6. Zusammenfassung

Das universitäre wissenschaftliche Schreiben im Fremdsprachenbereich scheint sich, was Finnland betrifft, in einem Stadium der Entwicklung zu befinden. Das zeigt nicht nur die Vielzahl von seit Anfang der 90er Jahren entstandenen Untersuchungen für das Englische (Kap. 2.4.3.), die zum Ziel haben aufzuzeigen, wo die für Finnen schwierigen Bereiche bei der wissenschaftlichen Textproduktion auf Englisch liegen. Man hat auch in der Germanistik erkannt, dass dem wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch mehr Beachtung geschenkt werden muss, was sich u.a. in den an den Instituten in Helsinki, Jyväskylä und Tampere letzthin erneuerten Studienanforderungen erkennen lässt, wo durchgehend Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten im Studienprogramm aufgenommen wurden.

Ausgangspunkt meiner Untersuchung war (und ist auch weiterhin) die Frage, wie den finnischen GermanistikstudentInnen das wissenschaftliche Schreiben am sinnvollsten vermittelt, wie ihnen der übermäßige (evtl. sogar hemmende) Respekt genommen werden kann und wie man sie vielleicht sogar für das Thema begeistern könnte - es handelt sich also letzten Endes um didaktische und praktische Zielsetzungen. Zu diesem Zweck galt es zunächst einmal herauszufinden, was den Studierenden konkret Schwierigkeiten bereitet und wie die Ausbildung zum wissenschaftlichen Schreiben in Finnland z.Zt. gestaltet ist, d.h. also den derzeitigen Stand und Stellenwert des wissenschaftlichen Schreibens in der finnischen Germanistik zu ermitteln.

Den theoretischen Rahmen dieser Untersuchung bildet der Versuch eines Aufzeigens der typischen Merkmale von Wissenschaft und (deutscher) Wissenschaftssprache. Da ein

weiteres Ziel sein wird, herauszufinden, ob es kulturell bedingte Unterschiede zwischen dem wissenschaftlichen Schreiben auf Finnisch und auf Deutsch gibt, wurde der Einfluss der deutschen Sprache und des deutschen Universitätssystems in Europa und speziell auf Finnland untersucht: es ist nicht auszuschließen, dass das Deutsche Auswirkungen auf die finnischen Schreibtraditionen hatte.

Da es primär um das wissenschaftliche Schreiben im universitären Kontext geht, wurde die Thematik als nächstes als Sonderform wissenschaftlichen Schreibens dargestellt. Die Merkmale studentischer wissenschaftlicher Arbeiten sind hauptsächlich auf die mit dem Ausbildungsprozess verbundene besondere Textsituation zurückzuführen: Seminar- oder Abschlussarbeiten haben erstens eine Qualifikationsfunktion, zweitens stellen sie Autor und Leser in ein fiktives Verhältnis zueinander, da sie für eine Zeitlang die Rollen tauschen, und schließlich werden sie beurteilt - alles Dinge, die sie von anderen Wissenschaftstexten unterscheiden. Für die Studierenden können sich daraus Probleme ergeben, deren man sich als Lehrender bewusst sein sollte.

Zu kulturspezifischen Unterschieden in der schriftlichen Kommunikation gibt es, angefangen in den 60er Jahren, eine ganze Reihe von Untersuchungen zwischen den verschiedensten Sprachen, und man scheint sich inzwischen einig darin zu sein, dass die Kultur Einfluss auf die jeweiligen Schreibkonventionen hat, so dass sich diese von denen einer anderen Sprache bzw. Kultur unterscheiden können. Übereinstimmung scheint auch darin zu herrschen, dass es wichtig wäre, die Existenz solcher Unterschiede zu erkennen, um u.a. Missverständnisse in der internationalen Kommunikation zu vermeiden. Ein Wissenschaftler z.B., der die Absicht hat, Artikel in internationalen Zeitschriften zu veröffentlichen, sollte die gängige Schreibweise kennen. Die finnische wissenschaftliche Art zu schreiben wird nicht unbedingt überall für gut befunden. Auch aus diesem Grunde sollte man sich mit den Schreibstilen anderer Sprachgebiete auskennen.

In Kapitel 2.4. wurde versucht, einen Überblick über die von Kaplan ins Leben gerufene kontrastive Rhetorik und den von Galtung eingeführten intellektuellen Stil sowie die darauf gründenden kontrastiven Untersuchungen zu geben und vor allem auf solche einzugehen, die für das Deutsche und das Finnische von besonderem Interesse sind. Festzustellen war, dass zwar beide Sprachen schon häufig Ziel solcher kontrastiven

Untersuchungen waren, meistens im Vergleich mit dem Englischen, dass sie aber bisher eher weniger miteinander verglichen wurden, hinsichtlich der wissenschaftlichen Fachkommunikation nur im Bereich der Medizin und der Sozialwissenschaften (Kap. 3).

Nach der theoretischen Behandlung des wissenschaftlichen Schreibens und einem Überblick über den bisherigen Forschungsstand beginnt mit Kapitel 4 der explorative Teil der vorliegenden Arbeit. Dabei handelt es sich um eine Bestandsaufnahme dessen, wie das wissenschaftliche Schreiben in der finnischen Germanistik gehandhabt wird, mit dem Ziel, konkrete Fragestellungen bzw. Ansatzpunkte für eine empirische Untersuchung zu finden.

Zunächst wurde versucht, den allgemeinen universitären Kontext, der sozusagen den Rahmen für das wissenschaftliche Schreiben bildet, in Finnland und Deutschland zu beleuchten (Kap. 4.1.). Es wurde festgestellt, dass bereits auf dieser Ebene Abweichungen zwischen beiden Ländern zu erkennen sind, was sich z.B. an der unterschiedlichen Betonung von Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit, dem Stellenwert von Wissen allgemein sowie an der in Finnland bestehenden besseren Möglichkeit zur persönlichen Betreuung der Studierenden durch das Lehrpersonal bemerkbar macht. Außerdem sind Unterschiede hinsichtlich des Germanistikstudiums zu verzeichnen, da es sich in Finnland um ein Fremdsprachenstudium handelt und auch der Unterricht schulumäßiger gestaltet ist, als das in Deutschland der Fall ist. Darüber hinaus kommen teilweise unterschiedliche Textsorten vor.

Der Vergleich der Studienanforderungen für Germanistik der Universitäten Helsinki, Jyväskylä und Tampere (Kap. 4.2.) zeigt einerseits, dass die Studiengänge hinsichtlich Aufbau und Inhalt weitgehend ähnlich sind, es allerdings die Studienwochen und den dafür nötigen Arbeitsaufwand betreffend teilweise recht deutliche Unterschiede gibt. Zum wissenschaftlichen Schreiben gibt es inzwischen an allen drei Instituten gesonderte Kurse, in denen den Studierenden die Thematik vermittelt werden soll, allerdings sind die Kursbeschreibungen im Studienprogramm überwiegend recht vage formuliert, so dass daraus nicht sehr viel über die konkreten Inhalte zu schließen ist.

Die Umfrage unter HauptseminarleiterInnen und Studierenden der Germanistik (Kap. 4.3.) lässt erkennen, dass das Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens einerseits für

anspruchsvoll, andererseits für wichtig gehalten wird; das Behandeln des Themas im Unterricht wurde von den StudentInnen in Tampere dankbar angenommen, sie empfanden den Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben als sehr ergiebig und nützlich und waren bereit, dafür Zeit und eigenen Arbeitsaufwand zu investieren. Das wissenschaftliche Schreiben wird also sowohl von den Mitgliedern der Wissenschaftsgemeinschaft als auch von denen, die es werden wollen, als wichtig angesehen. Eine Entwicklung in diesem Bereich scheint lohnenswert: es besteht Nachfrage und somit wäre für einen systematischen Unterricht des wissenschaftlichen Schreibens die optimale Grundlage gegeben.

Die Vorstellung der in der finnischen Germanistik benutzten Anleitungen hatte zum Ergebnis, dass finnische Anleitungen zum Erstellen wissenschaftlicher Arbeiten eher eine untergeordnete Rolle spielen: es wurden bis auf ein finnisches Werk von den HauptseminarleiterInnen nur deutsche Anleitungen genannt, die sie ihren StudentInnen empfehlen, und davon auch nur sehr wenige (Kap. 4.4.). Somit war der von mir angestrebte Vergleich zwischen finnischen und deutschen Anleitungen nicht möglich, aufgrund dessen sich kulturspezifische Unterschiede hinsichtlich der wissenschaftlichen Textproduktion zwischen Finnland und Deutschland hätten andeuten können.

In den Gutachten "unbedarfter" deutscher StudentInnen zu finnischen Hauptseminararbeiten der Germanistik (Kap. 4.5.) wurden bestimmte Schwierigkeiten finnischer Studierender bei der Textproduktion auf Deutsch bereits recht gut erkannt: als problematisch erwiesen sich u.a. die wissenschaftliche Sprachebene im Gegensatz zu einer alltäglichen bzw. umgangssprachlichen sowie der Umgang mit Zitaten, vor allem was die kritische Stellungnahme dazu betrifft.

Aufschlussreich waren vor allem die Interviews mit Natunen, Liefländer-Koistinen und Reuter (Kap. 4.6.), die sowohl eine allgemeine Übersicht als auch einen tieferen Einblick in die finnische Germanistik und ihre Besonderheiten erlaubten und aufgrund deren einige Erkenntnisse dieser Untersuchung leichter einzuordnen waren. Darüber hinaus sind die von den Befragten gemachten Erfahrungen für eine Didaktisierung des wissenschaftlichen Schreibens von großem Wert.

Erste konkrete Ergebnisse zur wissenschaftlichen Textproduktion von Finnen auf Deutsch liegen mit den beiden Arbeiten von Haapala und Pesonen sowie Heikkinen und Liimatainen vor (Kap. 4.7.), die eine brauchbare Grundlage für weitere Untersuchungen liefern.

In Kapitel 5 wurden aufgrund der bisherigen Forschungen (Kap. 2 und 3) und der in Zusammenhang mit vorliegender Arbeit gemachten Beobachtungen (Kap. 4) Vorschläge für einen Fortgang der Untersuchung aufgezeigt. Einige Bereiche, wie z.B. die finnischen und deutschen Schreibtraditionen in Schule und Hochschule sowie das Schreiben in der Fremdsprache bedürfen im weiteren Verlauf einer eingehenderen theoretischen Betrachtung. Die konkreten Ansatzpunkte für einen Vergleich finnischer und deutscher sprachwissenschaftlicher Hauptseminararbeiten der Germanistik sollen dazu beitragen, noch deutlicher die Schwierigkeiten der finnischen StudentInnen bei der Textproduktion auf Deutsch herauszuarbeiten und darüber hinaus zu entscheiden, ob Unterschiede zu den deutschen Arbeiten evtl. auf die Kultur zurückzuführen sind oder ob sie im Schreiben in der Fremdsprache zu suchen sind und wie man ihnen Abhilfe verschaffen könnte. Aufgrund der historischen Entwicklung Finnlands und Deutschlands sind allerdings bei einem solchen Vorhaben sicher nicht solche (kulturellen) Unterschiede zu erwarten wie sie z.B. in Kapitel 2.4.2. von Eßer und Kaiser zwischen Deutschland und Mexiko bzw. Venezuela festgestellt wurden; dazu haben die beiden Länder zu viele gemeinsame Traditionen und Anknüpfungspunkte.

Bereits Hoffmann (1988, 178-183) hat den Nutzen sprachwissenschaftlicher Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht erkannt, der sich nach seinen Beobachtungen in der parallelen historischen Entwicklung der beiden Bereiche zeigt. Den praktischen Nutzen eines Vergleichs von studentischen Texten verschiedener Kulturen fasst Kaiser folgendermaßen zusammen:

Der Blick auf andere Diskurstraditionen verleiht dem Betrachter zunächst einmal eine kritische Distanz und die Möglichkeit zur Relativierung der eigenen wissenschaftlichen Normen. Die Zuordnung von Textfunktionen und sprachlichen Ausdrucksformen im Rahmen bestimmter Textsorten können sowohl von der Übersetzungswissenschaft als auch von der Fremdsprachendidaktik genutzt werden. Ein Übersetzer, der formale, funktionale, stilistische und pragmatische Aspekte im Textvergleich berücksichtigt, kann z.B. wissenschaftliche Texte adäquater übersetzen. Ein Fremdsprachendozent, der nicht nur die sprachlichen Mittel, sondern zugleich ihre Funktionen

innerhalb einer Textsorte und die Grenzen ihrer Vergleichbarkeit vermittelt, wird die Schreibkompetenz seiner Studenten um diskurstraditionelle und kulturelle Kompetenzen bereichern. Im Bereich von Hochschulkooperationen könnten Austauschstudenten, die sich im Vorfeld über die Diskurstraditionen des Gastlandes informiert haben, ihr Auslandsstudium vermutlich effektiver gestalten. Die exakte Beschreibung fach- und kulturspezifischer Unterschiede kann im Bereich der wissenschaftlichen Kommunikation z.B. auf internationalen Kongressen vor Mißverständnissen schützen und zu einer größeren Toleranz gegenüber 'fremden' Ausdrucksformen führen. Generell können kontrastive Textsortenuntersuchungen einen Beitrag zur Verbesserung der interkulturellen Kommunikation leisten, da sie durch den Vergleich das Bewußtsein für kulturgeprägte Unterschiede schärfen, was für andere kommunikative Bereiche, etwa der Wirtschaft oder Politik, ebenso relevant ist.

Abgesehen von den kultur- und sprachvergleichenden Aspekten [...] kann eine genaue Beschreibung und Typologisierung studentischer Texte, die bislang in der Textsortenlinguistik noch aussteht, auch zur Verbesserung der Schreibdidaktik an unseren Hochschulen beitragen. Mit Hilfe einer kritischen Revision wissenschaftlicher Ausdrucksformen könnte den Studenten auf explizitere Weise - und zwar im Sinne einer monokausalen Verknüpfung - der Zusammenhang von Funktionen und Formen in der wissenschaftlichen Kommunikation vermittelt werden. (Kaiser i.Dr., 247-248.)

Hinsichtlich einer didaktischen Realisierung des wissenschaftlichen Schreibens im finnischen Germanistikstudium sollte von folgenden Überlegungen ausgegangen werden: Ehlich plädiert im Zusammenhang mit der Wissenschaftssprache das (mutter- oder fremdsprachliche) Universitätsstudium betreffend für die Bezeichnung *alltägliche Wissenschaftssprache*, die "zu den wenig und unzureichend erforschten Strukturkennzeichen des Wissenschaftsdeutschen" gehört und die "für die Didaktik des Deutschen als Wissenschaftssprache von grundlegender Bedeutung" ist (Ehlich 1995, 340). Er ist der Meinung, dass der Erwerb der alltäglichen Wissenschaftssprache eine notwendige Vorschule der Wissenschaft ist, mit der die sprachliche Flexibilität erworben wird, "die für den kommunikativen Komplexionsgrad wissenschaftlicher Kommunikation unumgänglich ist." (Ehlich 1995, 347-348). Gerade im DaF-Bereich sollte für das Erlernen der wissenschaftlichen Alltagssprache Sorge getragen und die Voraussetzungen für einen angemessenen Unterricht geschaffen werden.

Ein Ergebnis der vorliegenden Untersuchung ist, dass unter den Lehrenden und Studierenden Einigkeit darüber besteht, dass die Vermittlung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz innerhalb des Studiums verbessert werden muss. Es stellt sich nun die Frage, wo dieses Vermitteln im Universitätsstudium und besonders im Fremdsprachen-

bereich anzusiedeln ist und wie der von Ehlich geforderte angemessene Unterricht konkret aussehen könnte. U.a. Reuter spricht sich dafür aus, dass das wissenschaftliche Schreiben wie ein roter Faden durch das gesamte Universitätsstudium verlaufen sollte (Kap. 4.6.2.), es sozusagen in vielen Kursen anhand kleinerer Übungen behandelt und geübt werden könnte. Oksaar verlangt, dass schon in den Schulen und besonders an den Universitäten wissenschaftliche Stilistik betrieben werden sollte, mit dem Ziel der kommunikativen Adäquatheit. "Die Studenten [...] müßten sprachlich sensibilisiert werden, unter anderem durch Übersetzungen aus der Fachsprache in die Gemeinsprache und umgekehrt, als Mittel der Schärfung des Sprachgefühls." (Oksaar 1986, 115.)⁵ Laut Kaiser (i.Dr., 247) sehen viele neben einer intensiveren Betreuung und besseren Übungsmöglichkeiten eine Chance "in einer prozeßorientierteren Schreibdidaktik, d.h. in der stützenden und korrigierenden Begleitung während des Produktionsprozesses". Mit diesen Maßnahmen würde man den Studierenden gleichzeitig die Angst vor dem wissenschaftlichen Schreiben allgemein und speziell vor der zu schreibenden Seminar- und Abschlussarbeit nehmen, die doch recht verbreitet zu sein scheint.

Zu diesem Thema schreibt allerdings Ventola - dabei bezieht sie sich auf ihre Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben auf Englisch in Finnland - dass das größte Problem darin liegt, dass es nicht genügend ausgebildete Lehrkräfte gibt, die den Studierenden und angehenden WissenschaftlerInnen Schreibkurse halten könnten. Was fehlt, sei eine Ausbildung von Lehrern für wissenschaftliche Schreibkurse, die auf allen Niveaus angeboten werden müssten (Ventola 1992, 215 u. 217.), das, obwohl das sprachliche Niveau des Englischen in Finnland durchschnittlich deutlich besser ist als das des Deutschen (s. Kap. 4.2.4.). Dies unterstreicht noch einmal, dass es sich bei der wissenschaftlichen Textproduktion im Studium - besonders in der Fremdsprache - um ein anspruchsvolles Thema handelt, dem weiterhin verstärkt Beachtung geschenkt werden sollte und das noch lange fruchtbaren Boden für weitere Untersuchungen bietet.

⁵ Weitere konkrete Vorschläge zu Übungen für den Umgang mit Fachtexten im Fremdsprachenunterricht, allerdings für den sozialwissenschaftlichen Bereich, sind in Schröder (1988a, 112-130) zu finden.

Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten 1999. Wissenschaftliche Texte im Sprachvergleich (Deutsch-Französisch). Das Beispiel der (Fremdsprachen-)Philologien. In: *Deutsch als Fremdsprache* 36/1999, Heft 3, S. 141-149.
- Adamzik, Kirsten (i.Dr.). Grundfragen einer kontrastiven Textologie. In: Adamzik, Kirsten (Hrsg.) *Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Mit Beiträgen von Roger Gaberell und Gottfried Kolde.* Tübingen: Stauffenberg, S. 13-48.
- Adamzik, Kirsten & Antos, Gerd & Jakobs, Eva-Maria 1997. Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Einleitung und Überblick. In: Adamzik, Kirsten & Antos, Gerd & Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.) *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben.* Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 1-6.
- Adamzik, Kirsten & Pieth, Christa 1999. Rhetorik der wissenschaftlichen Kommunikation im Sprachvergleich (Deutsch - Französisch). Am Beispiel von Vorwörtern zu Literaturgeschichten. In: Rigotti, Eddo (Hrsg.) *Rhetoric and Argumentation. Sonderdruck aus Beiträge zur Dialogforschung, Band 19.* Tübingen: Max Niemeyer, S. 73-86.
- Ammon, Ulrich 1998. *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen.* Berlin: de Gruyter.
- Bangen, Georg 1990. *Die schriftliche Form germanistischer Arbeiten: Empfehlungen für die Anlage und die äußere Gestaltung wissenschaftlicher Manuskripte unter besonderer Berücksichtigung der Titelangaben von Schrifttum.* 9. durchges. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Bänsch, Axel 1999. *Wissenschaftliches Arbeiten. Seminar- und Diplomarbeiten.* 7. Aufl. München: Oldenbourg.
- Becker, Howard S. 1994. *Die Kunst des professionellen Schreibens. Ein Leitfaden für die Geistes- und Sozialwissenschaften.* Frankfurt am Main: Campus.
- Beneš, Eduard 1981. Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht. In: Bungarten, Theo (Hrsg.) *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription.* München: Wilhelm Fink, S. 185-212.
- Björk, Lennart & Räisänen, Christine 1997. *Academic writing. A university writing course.* 2. Aufl. Lund: Studentlitteratur.
- Breuer, Ulrich 1999. Der disziplinierte Dionysos. Kontrastive Aspekte der finnischen Kommunikationskultur. In: *Aktuelles* 27. Informationen und Tips für den

- Deutschunterricht in Finnland. Helsinki: Goethe-Institut, Finnischer Deutschlehrerverband, S. 16-17.
- Brinker, Klaus 1997. Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt.
- Büker, Stella 1998. Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bungarten, Theo 1981a. Zur Einleitung. In: Bungarten, Theo (Hrsg.) Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München: Wilhelm Fink, S. 9-13.
- Bungarten, Theo 1981b. Wissenschaft, Sprache und Gesellschaft. In: Bungarten, Theo (Hrsg.) Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München: Wilhelm Fink, S. 14-53.
- Bungarten, Theo 1989. Die Obsession des wissenschaftlichen Diskurses und die Entfremdung des Subjekts. In: Laurén, Christer & Nordman, Marianne (Hrsg.) Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines. Clevedon/England: Multilingual Matters, S. 30-52.
- Bünting, Karl-Dieter & Bitterlich, Axel & Pospiech, Ulrike 1996. Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bünting, Karl-Dieter & Bitterlich, Axel & Pospiech, Ulrike 2000. Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Busch-Lauer, Ines-A. 1999. Fremdsprachige Schreibkompetenz: Erfahrungen bei der Ausbildung von Medizinstudenten. In: Kruse, Otto & Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriela (Hrsg.) Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, S. 249-268.
- Clyne, Michael 1984a. Language and society in the German-speaking countries. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, Michael 1984b. Wissenschaftliche Texte Englisch- und Deutschsprachiger: Textstrukturelle Vergleiche. In: Studium Linguistik 15, S. 92-97.
- Clyne, Michael 1987a. Cultural differences in the organization of academic texts. English and German. In: Journal of Pragmatics 11/87, S. 211-247.
- Clyne, Michael 1987b. Discourse Structures and Discourse Expectations: Implications for Anglo-German Academic Communication in English. In: Smith, Larry E. (Hrsg.) Discourse Across Cultures. Strategies in World Englishes. Hertfordshire: Prentice Hall International, S. 73-83.

- Clyne, Michael 1991a. The Sociocultural Dimension: The Dilemma of the German-speaking Scholar. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.) *Subject-oriented Texts. Languages for Special Purposes and Text Theory*. Berlin: de Gruyter, S. 49-67.
- Clyne, Michael 1991b. Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 18/4. München: iudicium, S. 376-383.
- Clyne, Michael 1993. Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.) *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Gunter Narr, S. 3-18.
- Connor, Ulla 1996. *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crismore, Avon & Markkanen, Raija & Steffensen, Margaret S. 1993. Metadiscourse in Persuasive Writing. In: *Written communication*. Vol. 10/1, S. 39-71.
- Danneberg, Lutz & Niederhauser, Jürg 1998. "... daß die Papierersparnis gänzlich zurücktrete gegenüber der schönen Form." Darstellungsformen der Wissenschaften im Wandel der Zeit und im Zugriff verschiedener Disziplinen. In: Danneberg, Lutz & Niederhauser, Jürg (Hrsg.) *Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast: Aspekte der Methodik, Theorie und Empirie*. Tübingen: Gunter Narr, S. 23-102.
- Dieckmann, Walther 1998. Sprachliche Ausdrucksformen wissenschaftlicher Autorität. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 26, S. 177-194.
- Eco, Umberto 1992. *Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt*. 5. durchges. Aufl. der deutschen Ausgabe. Übs. Walter Schick. Heidelberg: C.F. Müller.
- Ehlers, Swantje 1998. *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ehlich, Konrad 1995. Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz. L. & Weinrich, Harald (Hrsg.) *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, S. 325-351.
- Ellwein, Thomas 1985. *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- 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.

- Fluck, Hans-Rüdiger 1996. Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. 5., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke.
- Fogelberg, Paul & Herranen, Marja & Sinikara, Kaisa 1989. Tuumasta toimeen. Tutkielman tekijän opas. Helsinki: Yliopistopaino.
- Furchner, Ingrid & Ruhmann, Gabriela & Tente, Christina 1999. Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In: Kruse, Otto & Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriela (Hrsg.) Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, S. 61-72.
- Galtung, Johan 1979: Deductive Thinking and Political Practice: An Essay on Teutonic Intellectual Style. In: ders. (Hrsg.) Papers on methodology, Vol. II. Kopenhagen: Ejlers, S. 194-209.
- Galtung, Johan 1985. Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Wierlacher, A. (Hrsg.) Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer Interkulturellen Germanistik. München: iudicium, S. 151-193.
- Gnutzmann, Claus & Lange, Regina 1990. Kontrastive Textlinguistik und Fachsprachenanalyse. In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.) Kontrastive Linguistik. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 85-116.
- Graefen, Gabriele 1996. Der Wissenschaftliche Artikel: Textart und Textorganisation. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Haapala, Mika & Pesonen, Matleena 2000. Wie schon erwähnt ... Metatext in germanistischen Proseminararbeiten. Pro gradu-Arbeit. Germanistisches Institut der Universität Jyväskylä.
- Hakala, Juha T. 1999. Graduopas. Melkein maisterin niksikirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakulinen, Auli 1987. Avoiding personal reference in Finnish. In: Verschueren, J. & Bertuchelli-Papi, M. (Hrsg.) The Pragmatic Perspective: Selected Papers from the 1985 International Pragmatics Conference. Amsterdam: Benjamins, S. 141-153.
- Hakulinen, Auli 1989. Suomalaisen keskustelun keinoja I. Kieli 4. Helsinki: Helsingin Yliopiston suomen kielen laitos.
- Härkönen, Sanna 2000. Finnisch-Deutsche Kulturunterschiede und problematische interkulturelle Kommunikationssituationen: Wahrnehmungen und Erfahrungen finnischer Betriebspraktikanten in Deutschland. - Eine Fallstudie. Pro gradu-Arbeit. Germanistisches Institut und Institut für Kommunikationswissenschaften / ICIR der Universität Jyväskylä.

- Hartmann, Reinhard R.K. 1980. Contrastive textology. Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics. Heidelberg: Julius Groos.
- Hartung, Marion 1999. Schreibprobleme als Chance. In: Bührig, Kristin & Griebhaber, Wilhelm (Hrsg.) OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie): Sprache in der Hochschullehre, April 1999, Heft 59. Redaktion OBST: diskfors@hrz1.uni-oldenburg.de, S. 125-149.
- Heikkinen, Kati & Liimatainen, Annika 2000. Selbstbenennungsformen in Seminararbeiten von finnischen und deutschen Germanistikstudenten. Proseminararbeit. Germanistisches Institut der Universität Jyväskylä.
- Heinemann, Wolfgang & Viehweger, Dieter 1991. Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Max Niemeyer.
- Hermanns, Fritz 1980. Das ominöse Referat. Forschungsprobleme und Lernschwierigkeiten bei einer deutschen Textsorte. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.) Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Band II. München: Wilhelm Fink, S. 593-607.
- Hirsjärvi, Sirkka & Liikanen, Pirkko & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 1992. Tutkimus ja sen raportointi. 4., ern. Aufl. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hoffmann, Lothar 1988. Vom Fachwort zum Fachtext. Beiträge zur Angewandten Linguistik. Tübingen: Gunter Narr.
- Hoffmann, Lothar 1998. Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar & Kalverkämper, Hartwig & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 133-142.
- Honkavaara, Kirsti & Kuronen, Marja-Liisa & Ojanen, Sirkka-Liisa & Steuer, Outi 1992. Kulttuurit kohtaavat kirjoitusviestinnän opetuksessa. In: Nuolijärvi, Pirkko & Tiittula, Liisa (Hrsg.) Talous ja kieli 1. Seminaari 24.-25.4.1992. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu, S. 75-100.
- Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1998-2000. Jyväskylän yliopisto.
- Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2000-2002. Jyväskylän yliopisto.
- Internet 1: <http://www.helsinki.fi/hum/sala/stud-fuehr.htm>; 9.5.2000, 15:29:00.
- Internet 2: <http://www.jyu.fi/tdk/hum/saksa/oblig-fach.html>; 3.8.2000, 12:41:09.

- Internet 3: <http://www.jyu.fi/tdk/hum/saksa/oblig-tiefen.html>; 3.8.2000, 12:41:24.
- Internet 4: <http://www.uta.fi/opiskelu/o-opas/hum/fil1.htm#germ>; 9.5.2000, 15:12:06.
- Isaksson-Wikberg, Maria 1999. Negotiated and Committed Argumentation. A Cross-Cultural Study of American and Finland-Swedish Student Writing. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Jakobs, Eva-Maria 1997. Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Adamzik, Kirsten & Antos, Gerd & Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.) Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 9-30.
- Järvi, Outi & Kallio, Mika & Schröder, Hartmut 1999. Die finnischen Fachsprachen im 20. Jahrhundert und ihre Erforschung: eine Übersicht. In: Hoffmann, Lothar & Kalverkämper, Hartwig & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 1579-1585.
- Jokipii, Mauno 1994. Finnland und Deutschland im 20. Jahrhundert. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Kaiser, Dorothee 2000. Wie präsent ist der Autor in wissenschaftlichen Texten? Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Unveröff. Vortragsmanuskript.
- Kaiser, Dorothee (i.Dr.). Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Diss. Freiburg i.Br.: Albert-Ludwigs-Universität.
- Kalverkämper, Hartwig 1990. Gemeinsprache und Fachsprachen - Plädoyer für eine integrierende Sichtweise. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.) Deutsche Gegenwartssprache: Tendenzen und Perspektiven. Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 1989. Berlin: de Gruyter, S. 88 - 133.
- Kaplan, Robert B. 1972. Cultural thought patterns in inter-cultural education. In: Croft, Kenneth (Hrsg.) Readings on English as a second language: for teachers and teacher-trainees. Cambridge, Massachusetts: Winthrop Publishers, S. 245-262.
- Kaplan, Robert B. 1987. Cultural thought patterns revisited. In: Connor, Ulla & Kaplan, R.B. (Hrsg.) Writing across languages: Analysis of L2 texts. Amsterdam: Addison-Wesley, S. 9-20.
- Keseling, Gisbert 1997. Schreibstörungen. In: Jakobs, Eva-Maria & Knorr, Dagmar (Hrsg.) Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 223-237.

- Klinge, Matti 1992. Eine nordische Universität. Die Universität Helsinki 1640-1990. Keuruu: Otava.
- Krämer, Walter 1999. Wie schreibe ich eine Seminar- oder Examensarbeit. Frankfurt am Main: Campus.
- Kresta, Ronald 1995. Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kretzenbacher, Heinz L. 1995. Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaft? In: Kretzenbacher, Heinz L. & Weinrich, Harald (Hrsg.) Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: de Gruyter, S. 15-39.
- Kretzenbacher, Heinz L. 1998. Fachsprache als Wissenschaftssprache. In: Hoffmann, Lothar & Kalverkämper, Hartwig & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 133-142.
- Kruse, Otto 1997. Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. In: Jakobs, Eva-Maria & Knorr, Dagmar (Hrsg.) Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 141-158.
- Kruse, Otto 1999. Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Campus.
- Kruse, Otto & Jakobs, Eva-Maria 1999. Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto & Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriela (Hrsg.) Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, S. 19-34.
- Kruse, Otto & Ruhmann, Gabriela 1999. Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Kruse, Otto & Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriela (Hrsg.) Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, S. 109-121.
- Kudyba-Lindell, Mirosława & Ylönen, Sabine 1988. Zum Einfluß von Kultur und Paradigma auf medizinische Forschungsberichte - Eine kontrastive Fallstudie. In: Erikoiskielet ja käännösteoria. VAKKI-seminaari VIII. Vöyri 13.-14.2.1988. Vaasa: Vaasan korkeakoulu, S. 74-83.
- Kürschner, Wilfried 1994. Taschenbuch Linguistik. Ein Studienbegleiter für Germanisten. Berlin: Erich Schmidt.

- Lehtinen, Erno & Kess, Pekka & Stähle, Pirjo & Urponen, Kyösti 2000. Tampereen yliopiston opetuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita.
- Lehtonen, Jaakko 1992. Sprache und interkulturelle Verständigung In: Reuter, Ewald (Hrsg.) Wege der Erforschung deutsch-finnischer Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation. Tampere: Universität Tampere, S. 47-59.
- Lenk, Hartmut 2000. Handout im Kurs *Wissenschaftliche Arbeitsverfahren*. Germanistisches Institut der Universität Helsinki.
- Liebkind, Karmela 1984. Minority identity and identification processes: a social psychological study. Helsinki: Suomen Tiedeseura.
- Liefländer-Koistinen, Luise 1987. Kontrastive Untersuchung von Argumentation in deutschen und finnischen Leitartikeln im "Neuen Deutschland" und "Kansan Uutiset". In: Erikoiskielet ja käännösteoria. VAKKI-seminaari VII. Vöyri 31.1.-1-2-1987. Vaasa: Vaasan korkeakoulu, S. 161-170.
- Liefländer-Koistinen, Luise 1989. Zum deutschen *doch* und finnischen *-han*. Beobachtungen zur Übersetzbarkeit der deutschen Abtönungspartikel. In: Weydt, Harald (Hrsg.) Sprechen mit Partikeln. Berlin: de Gruyter, S. 185-195.
- Liefländer-Koistinen, Luise 1993. Zur Textsorte "Kochrezept" im Deutschen und Finnischen. Eine übersetzungstheoretisch relevante Textanalyse. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.) Fachtextpragmatik. Tübingen: Gunter Narr, S. 129-139.
- Liefländer-Koistinen, Luise 1998. Auskunft erbitten: finnische und deutsche Telefonkommunikation unter interkultureller Perspektive. In: Akten des IV. Nordischen Germanistentreffens auf Schloß Sandbjerg 5. bis 8. Juni 1996. Århus: Hermes / The Aarhus School of Business, S. 329-345.
- Liefländer-Koistinen, Luise & Ventola, Eija 1994. Diskursanalyse in Finnland. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.) Diskursanalyse in Europa. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 15-24.
- Lindeberg, Ann-Charlotte 1988. Cohesion, coherence, and coherence patterns in expository and argumentative student essays in EFL: an exploratory study. Lizentiatenarbeit in englischer Sprache und Literatur. Humanistische Fakultät der Åbo Akademie.
- Markkanen, Raija & Schröder, Hartmut 1987. Hedging and its Linguistic Realizations in German, English and Finnish Philosophical Texts: A Case Study. In: Erikoiskielet ja käännösteoria. VAKKI-seminaari VII. Vöyri 31.1.-1.2. 1987. Vaasa: Vaasan korkeakoulu, S. 47-57.
- Markkanen, Raija & Schröder, Hartmut 1989. Hedging as a Translation Problem in Scientific Texts. In: Laurén, Christer & Norman, Marianne (Hrsg.) Special

Language: From Humans Thinking to Thinking Machines. Clevedon/England: Multilingual Matters, S. 171-179.

- Mauranen, Anna 1993. Cultural differences in academic rhetoric: A textlinguistic study. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mauranen, Anna 1994. Kulttuuri kirjoittaa meissä - halusimmepa tai emme. In: Tiedepolitiikka 4 /94, S. 31-38.
- Mauranen, Anna 2000. Kontrastiivinen retoriikka. In: Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (Hrsg.) Kieli, diskurssi ja yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto / Soveltavan kielentutkimuksen keskus, S. 299-330.
- May, Eva 1996. Tiedettä englanniksi. Akateemisen kirjoittamisen käsikirja. 2. Aufl. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Meyer-Krentler, Eckhardt 1996. Arbeitstechniken Literaturwissenschaft. 4. Aufl. München: Wilhelm Fink.
- Muikku-Werner, Pirkko 1992. Sind die Finnen Barbaren? Kontrastive Analyse deutscher und finnischer Abschwächungstechnik. In: Reuter, Ewald (Hrsg.) Wege der Erforschung deutsch-finnischer Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation. Tampere: Universität Tampere, S. 75-100.
- Muikku-Werner, Pirkko 1993. Impositiivisuus ja kielellinen variaatio. Julkisten keskustelujen käskyt ja kysymykset kielenopetuksen näkökulmasta. Joensuu: Universität Joensuu.
- Müller, C. Wolfgang 1999. Drei Briefe an einen jungen Wissenschaftler. In: Narr, Wolf-Dieter & Sary, Joachim (Hrsg.) Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens. Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer geben Studierenden Tips. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 77-86.
- Müntzel, Uta & Tiittula, Liisa 1995. Saksan kieli suomalais-saksalaisessa kaupassa. Saksankielisen viestinnän tarvetutkimus. Helsinki: Helsingin kauppa-
korkeakoulu.
- Neuendorff, Dagmar 1987. Überlegungen zu einigen Unterschieden in finnischen und deutschen medizinischen Fachtexten. In: Erikoiskielet ja käännösteoria. VAKKI-seminaari VII. Vöyri 31.1.-1.2.1987. Vaasa: Vaasan korkeakoulu, S. 58-77.
- Neuendorff, Dagmar 1988. Kontrastive Analysen medizinischer wissenschaftlicher Zeitschriftenartikel - Beschreibung eines Forschungsansatzes. In: Erikoiskielet ja käännösteoria. VAKKI-seminaari VIII. Vöyri 13.-14.2.1988. Vaasa: Vaasan korkeakoulu, S. 124-136.
- Niederhauser, Jürg 1998. Darstellungsformen der Wissenschaften und populärwissenschaftliche Darstellungsformen. In: Danneberg, Lutz & Niederhauser, Jürg

- (Hrsg.) Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast: Aspekte der Methodik, Theorie und Empirie. Tübingen: Gunter Narr, S. 157-185.
- Niederhauser, Jürg 1999a. Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. Tübingen: Gunter Narr.
- Niederhauser, Jürg 1999b. Zum Bearbeiten eines (sprach-)wissenschaftlichen Themas und zur Literatursuche. Merkblatt für das Proseminar *Einführung in die germanistische Linguistik I: Grundbegriffe, Methoden, Struktur der Sprache* am Institut für Germanistische Linguistik an der Universität Bern.
- Niederhauser, Jürg 1999c. Einige Hinweise und Bemerkungen zum Abfassen von (Pro-) Seminararbeiten. Merkblatt für das Proseminar *Einführung in die germanistische Linguistik II: Sprachgebrauch und Sprachnorm* am Institut für Germanistische Linguistik an der Universität Bern.
- Nuolijärvi, Pirkko & Tiittula, Liisa 2000. Televisiokeskustelun näyttämöllä. Televisioinstitutiionaalisuus suomalaisessa ja saksalaisessa keskustelukulttuurissa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Nurmi, Timo 1996. Ohjeita pohjoismaisten ja romaanisten kielten, saksan kielen sekä venäjän kielen ja kirjallisuuden viestintäseminaaritöiden tekijöille. Germanistisches Institut der Universität Jyväskylä.
- Oksaar, Els 1986. Gutes Wissenschaftsdeutsch - Perspektiven der Bewertung und der Problemlösungen. In: Kalverkämper, Hartwig & Weinrich, Harald (Hrsg.) *Deutsch als Wissenschaftssprache*. Tübingen: Gunter Narr, S. 100-118.
- Pakkala, Tuija 1994. Bildliche und sprachliche Information im Werbeprospekt. Eine interkulturelle Perspektive. In: Erikoiskielet ja käännösteoria. VAKKI-symposiumi XIV, Vöyri 12.-13.2.1994. Vaasa: Vaasan yliopisto. Humanistinen tiedekunta, S. 240-250.
- Panther, Klaus-Uwe 1981. Einige typische indirekte sprachliche Handlungen im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bungarten, Theo (Hrsg.) *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. München: Wilhelm Fink, S. 231-260.
- Pieth, Christa & Adamzik, Kirsten 1997. Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive. In: Adamzik, Kirsten & Antos, Gerd & Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.) *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 31-69.
- Piitulainen, Marja-Leena 1993. Die Textstruktur der finnischen und deutschsprachigen Todesanzeigen. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.) *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Gunter Narr, S. 141-186.

- Poenicke, Klaus 1988. Duden - Wie verfaßt man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leit-faden vom ersten Studiensemester bis zur Promotion. 2., neu bearb. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.
- Polenz, Peter von 1981. Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung. In: Bungarten, Theo (Hrsg.) Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München: Wilhelm Fink, S. 85-110.
- Polenz, Peter von 1994. Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd. II. 17. und 18. Jahrhundert. Berlin: de Gruyter.
- Pörksen, Uwe 1986. Deutsche Naturwissenschaftssprachen. Historische und kritische Studien. Tübingen: Gunter Narr.
- Püschel, Ulrich 1994. Schreiben im Studium. Überlegungen zu einer Schreibanleitung für Wissenschaftstexte. In: Skyum-Nielsen, Peder & Schröder, Hartmut (Hrsg.) Rhetoric and stylistics today. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 127-137.
- Püschel, Ulrich 1997. Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten. In: Jakobs, Eva-Maria & Knorr, Dagmar (Hrsg.) Schreiben in den Wissen-schaften. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 193-200.
- Reuter, Ewald 1992. "Klein, aber fein." Stereotypen in einer deutsch-finnischen Messe-veranstaltung. In: Nuolijärvi, Pirkko & Tiittula, Liisa (Hrsg.) Talous ja kieli 1. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu, S. 234-246.
- Reuter, Ewald & Schröder, Hartmut & Tiittula, Liisa 1989. Deutsch-Finnische Kultur-unterschiede in der Wirtschaftskommunikation. Fragestellungen, Metho-den und Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 15. München: iudicium, S. 237-269.
- Reuter, Ewald & Schröder, Hartmut & Tiittula, Liisa 1991. Zur Erforschung von Kultur-unterschieden in der internationalen Wirtschaftskommunikation. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.) Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. München: iudicium, S. 93-121.
- Rückriem, Georg & Sary, Joachim 1999. Wissenschaftliches Schreiben: Einige (teils annotierte) Literaturhinweise für Studierende. In: Narr, Wolf-Dieter & Sary, Joachim (Hrsg.) Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens. Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer geben Studierenden Tips. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 261-277.
- Ruhmann, Gabriela 1995. Schreibprobleme - Schreibberatung. In: Baurmann, Jürgen & Weingarten, Rüdiger (Hrsg.) Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Pro-dukte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 85-106.
- Ruhmann, Gabriela 1997. Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Jakobs, Eva-Maria & Knorr, Dagmar (Hrsg.)

- Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 125-140.
- Sachtleber, Susanne 1993a. Die Organisation wissenschaftlicher Texte. Eine kontrastive Analyse. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sachtleber, Susanne 1993b. Textstile in der Wissenschaftssprache. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.) Fachtextpragmatik. Tübingen: Gunter Narr, S. 61-79.
- Salminen, Olli 1996. Ohjeita germaanisen filologian tutkielmien kirjoittajille. Germanische Philologie der Universität Tampere.
- Salo-Lee, Liisa & Winter-Tarvainen, Annette 1995. Kriittiset tilanteet kulttuurien kohtaamisessa: Suomalaisten ja saksalaisten opiskelijoiden näkökulma. In: Salo-Lee, Liisa (Hrsg.) Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Schmidt, Siegfried J. 1994. Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schröder, Hartmut 1986. Teksti - Argumentaatio - Kulttuuri. Ajatuksia tieteellisen tekstin kontrastiivisesta diskurssianalyysistä. In: Lautamatti, Liisa & Takala, Sauli (Hrsg.) AFinLA:n vuosikirja 1986. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, S. 91-109.
- Schröder, Hartmut 1987a. Aspekte sozialwissenschaftlicher Fachtexte. Ein Beitrag zur Fachtextlinguistik. Hamburg: Helmut Buske.
- Schröder, Hartmut 1987b. Kontrastive Textanalysen - ein Projekt zur Erforschung des Zusammenhangs von Diskurs, Kultur, Paradigma und Sprache in argumentativen Fachtexten der Gesellschaftswissenschaften. In: Finlance. The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching, Vol. VI. Jyväskylä: Universität Jyväskylä, S. 145-173.
- Schröder, Hartmut 1988a. Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schröder, Hartmut 1988b. Fachtext, interkulturelle Kommunikation und Aufgaben einer spezialisierten Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts. In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.) Fachbezogener Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr, S. 107-124.
- Schröder, Hartmut 1988c. Gesellschaftswissenschaftliche Fachtexte und interkulturelle Fachkommunikation: Probleme für den Fremdsprachenlerner und Übersetzer. In: Neuphilologische Mitteilungen 4, S. 559-566.

- Schröder, Hartmut 1991. How to avoid ethnocentricity and stereotypes in analyzing another culture. In: Sajavaara, Kari & Marsh, David & Keto, Tellervo (Hrsg.) AFinLA Series No. 49. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, S.17-36.
- Schröder, Hartmut 1992. Kulturunterschiede in der schriftlichen Kommunikation und Wege ihrer Erforschung - Am Beispiel der deutsch-finnischen Wirtschaftskommunikation. In: Reuter, Ewald (Hrsg.) Wege der Erforschung deutsch-finnischer Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation. Tampere: Universität Tampere, S. 101-121.
- Schröder, Hartmut 1993a. Semiotische Aspekte multimedialer Texte. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.) Fachtextpragmatik. Tübingen: Gunter Narr, S. 189-213.
- Schröder, Hartmut 1993b. Thematische Einleitung. Von der Fachtextlinguistik zur Fachtextpragmatik. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.) Fachtextpragmatik. Tübingen: Gunter Narr, S. IX-XIII.
- Schröder, Hartmut & Sörensen, Christer 1986. Deutsch als Fremdsprache in Finnland und Schweden. Bestand, Bedarf und Aufgaben. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 13, Nr. 3, S. 242-250.
- Schröder, Hartmut & Tiittula, Liisa 1989. Kulttuurieroja suomen- ja saksankielisessä erityisalojen viestinnässä. In: Nuopponen, Anita & Palmberg, Rolf (Hrsg.) AFinLA Series No. 47. Vaasa: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, S. 201-219.
- Schwanzer, Viliam 1981. Syntaktisch-stilistische Universalien in den wissenschaftlichen Fachsprachen. In: Bungarten, Theo (Hrsg.) Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München: Wilhelm Fink, S. 213-230.
- Skog-Södersved, Mariann 1993. Semikolon, Doppelpunkt und Anführungszeichen im Wirtschaftsteil von Tageszeitungen. Kontrastive Analyse Deutsch-Finnisch-Schwedisch. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.) Fachtextpragmatik. Tübingen: Gunter Narr, S. 115-128.
- Skog-Södersved, Mariann & Liefländer-Koistinen, Luise 1991. Anführungszeichen. Frequenz und Funktion in deutschen, finnischen und schwedischen Leitartikeln. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 18/1. München: iudicium, S. 15-22.
- Skudlik, Sabine 1990. Sprache in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr.
- Sökeland, Werner 1981. Erklärungen und Argumentationen in wissenschaftlicher Kommunikation. In: Bungarten, Theo (Hrsg.) Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München: Wilhelm Fink, S. 261-293.

- Spiegel 35/1997: "Alles alte Hüte". Bund und Länder haben sich auf eine Reform der Hochschulen geeinigt. Doch die Neuerungen taugen nur bedingt, die Universitäten für das nächste Jahrtausend fit zu machen. Hamburg: SPIEGEL-Verlag, S. 76-77.
- Spiegel 49/1997: "Der Zorn wächst ständig". Die Streiks an deutschen Hochschulen weiten sich aus. Zehntausende von Studenten demonstrieren, aber Geld allein kann die Unis nicht retten. Mehr Wettbewerb und weniger Staat würden die Hochschulen effektiver machen, doch Professoren und Studenten legen sich quer. Hamburg: SPIEGEL-Verlag, S. 32-35.
- Spiegel 35/1999: "Aus Papas Geldbeutel". Immer weniger Studenten erhalten die staatliche Ausbildungsförderung Bafög. Chancengleichheit bei der Bildung gibt es nicht mehr - eine Reform schiebt auch Rot-Grün vor sich her. Hamburg: SPIEGEL-Verlag, S. 50-51.
- Spiegel 21/2000: "Zu lang, zu teuer". Niedersachsens Wissenschaftsminister Thomas Oppermann (SPD) über den Sinn von Studiengebühren und den Widerstand seiner Ministerkollegen. Hamburg: SPIEGEL-Verlag, S. 66-67.
- Spillner, Bernd 1986. Fachtext und Fachstil. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 12. München: Max Hueber, S. 83-97.
- Spillner, Bernd 1996. Interlinguale Stilkontraste in Fachsprachen. In: Spillner, Bernd (Hrsg.) Stil in Fachsprachen. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 105-137.
- Standop, Ewald & Meyer, Matthias L.G. 1998. Die Form der wissenschaftlichen Arbeit. 15., überarb. Aufl. Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Stolte-Heiskanen, Veronica 1987. Tieteen etiikka ja tieteen legitimaatiokriisi. In: Mäkelä, Klaus (Hrsg.) Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Helsinki: Tammi, S. 49-62.
- Suomalais-saksalaiset kulttuurierot talouselämän viestinnässä. Väliraportti 1989. Helsinki: Helsingin kaupparkeakoulu.
- Swales, J.M. 1990. Genre Analysis. English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press.
- SZ 3.11.1994 = Die Arbeit am unendlichen Text. Süddeutsche Zeitung 3.11.1994.
- Takala, Sauli 1985. Tutkimuksen lähtökohdista ja sen hyödyntämisestä. Unveröff. Zus. fass. von Törnebohm, Håkan 1973. Perspectives on inquiring systems. Department of Theory of Science, University of Gothenburg, Report No. 53.
- Takala, Sauli 1992. Kulttuuri ja viestintä. In: Blom, Leena & Leminen, Mirja (Hrsg.) Kulttuurin tuulia ja teitä. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, S. 33-46.

- Telenius, Johanna 1994. *Guiding the Reader. The Use of Metatext in Master's Theses Written in English*. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Tiittula Liisa 1992. Gesprächsverhalten in Verhandlungen: Anmerkungen zu den "monologischen Finnen". In: Reuter, Ewald (Hrsg.) *Wege der Erforschung deutsch-finnischer Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation*. Tampere: Universität Tampere, S. 60-74.
- Tiittula, Liisa 1993. *Kulttuurit kohtaavat. Suomalais-saksalaiset kulttuurierot talouselämän näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Tirkkonen-Condit, Sonja 1988. Editorials as Argumentative Dialogues: Explicit vs. Implicit Expression of Disagreement in Finnish, English and American Newspaper Editorials. In: Erikoiskielet ja käännteoria. VAKKI-seminaari VIII. Vöyri 13.-14.2.1988. Vaasa: Vaasan korkeakoulu, S. 168-175.
- Tirkkonen-Condit, Sonja & Liefländer-Koistinen, Luise 1989. Argumentation in Finnish versus English and German Editorials. In: Kusch, Martin & Schröder, Hartmut (Hrsg.) *Text - Interpretation - Argumentation. Papiere zur Textlinguistik, Band 64*. Hamburg: Helmut Buske, S. 173-181.
- 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. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 8/2. Oslo: Novus Press, S. 163-190.
- Ventola, Eija 1992. Writing scientific English: overcoming intercultural problems. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 2/2. Oslo: Novus Press, S. 191-220.
- Ventola, Eija 1994. From syntax to text-problems in producing scientific abstracts in L2. In: Cmejrková, S. und Šticha, F. (Hrsg.) *The Syntax of Sentence and Text: A Festschrift for František Daneš*. Amsterdam: Benjamins, S. 283-303.
- Ventola, Eija 1995. Englisch als 'lingua franca' der schriftlichen Wissenschaftskommunikation in Finnland und in Deutschland. In: Kretzenbacher, Heinz L. & Weinrich, Harald (Hrsg.) *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, S. 353-386.
- Ventola, Eija & Mauranen, Anna 1990. *Tutkijat ja englanniksi kirjoittaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ventola, Eija & Mauranen, Anna 1992. *Tieteellinen kirjoittaminen englanniksi: tekstilingvistinen näkökulma opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ventola, Eija & Mauranen, Anna 1996. *Akateeminen kirjoittaminen tänään ja huomenna*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Viereck, Wolfgang 1998. Die Rolle von Fachsprachen im Kontakt von Einzelsprachen I: Englisch - Deutsch im 20. Jahrhundert. In: Hoffmann, Lothar & Kalverkämper, Hartwig & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologie-wissenschaft*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 764-771.
- Weinrich, Harald 1986. Sprache und Wissenschaft. In: Kalverkämper, Hartwig & Weinrich, Harald (Hrsg.) 1986. *Deutsch als Wissenschaftssprache*. Tübingen: Gunter Narr, S. 183-193.
- Widdowson, H.G. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, David 1999. Some Comments on Anna Mauranen's *Cultural Differences in Academic Rhetoric. A Textlinguistic Study*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto-paino.
- Yli-Jokipii, Hilka 1994. *Requests in Professional Discourse: A Cross-Cultural Study of British, American and Finnish Business Writing*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Ylönen, Sabine 1993. Stilwandel in wissenschaftlichen Artikeln der Medizin. Zur Entwicklung der Textsorte "Originalarbeiten" in der Deutschen Medizinischen Wochenschrift von 1884-1989. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.) *Fachtext-pragmatik*. Tübingen: Gunter Narr, S. 81-98.
- Ylönen, Sabine 1994. Die Bedeutung von Textsortenwissen für die interkulturelle Kommunikation - Unterschiede im Biologiestudium an den Partneruniversitäten Jyväskylä und Bonn. In: *Finlance. A Finnish Journal of Applied Linguistics*, Vol. XIII. Jyväskylä: Universität Jyväskylä, S. 89-113.
- Ylönen, Sabine 1999. Entwicklung von Textsortenkonventionen am Beispiel von 'Originalien' der Deutschen Medizinischen Wochenschrift (DMW). Diss. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Ylönen, Sabine & Neuendorff, Dagmar & Effe, Gottfried 1989. Zur kontrastiven Analyse von medizinischen Fachtexten. Eine diachrone Studie. In: Laurén, Christer & Norman, Marianne (Hrsg.) *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*. Clevedon/England: Multilingual Matters, S. 203-224.

Universitäre Textsorten im Vergleich

Deutschland	Frankreich	Italien	Spanien	Venezuela
Referat	exposé oral	relazione	exposición oral	exposición oral
Protokoll	exposé écrit			resumen
	commentaire dirigé		cometnario de texto	comentario de texto
Handout	commentaire composé		monografía	monografía
Hausarbeit	mémoire		trabajo escrito	dissertación
Seminararbeit	dossier	tesina	monografía	ensayo
	dissertation			trabajo final
Zulassungsarbeit	mémoire de maîtrise	tesi di laurea	tesina	tesis de licenciatura
Magisterarbeit	mémoire de DEA			tesis de maestría
Diplomarbeit				
Doktorarbeit (Dissertation)	thèse	tesi di dottorato (dissertazione)	tesis de doctorado	tesis de doctorado
Habilitationschrift				trabajo de ascenso
Vorlesung	discours magistral	relazione	ponencia	ponencia
Vortrag	conférence	conferenza	conferencia	conferencia
Abstract	résumé	estratto	resumen	resumen (abstract)
Artikel	article	articolo	artículo	artículo
Aufsatz	essai	saggio	ensayo	ensayo
Monographie	monographie	monografia	monografía	monografía
Rezension	compte rendu	recensione	reseña	reseña
...
..
.

Anhang 2: Rundschreiben an die Leiterinnen und Leiter des Hauptseminars

Marianne Reukauf
 Germanistisches Institut
 Universität Jyväskylä
 PL 35 P
 40351 Jyväskylä
 reukauf@campus.jyu.fi
 Tel: 014-2601418
 privat: 014-

Jyväskylä, 11.2.2000

Prof. Dr. A, Universität Helsinki, Germanistisches Institut
 Prof. Dr. B
 Prof. Dr. C
 Prof. Dr. D
 Gastprof. Dr. E
 Prof. Dr. F, Universität Jyväskylä, Germanistisches Institut
 Prof. Dr. G
 vs. Prof. Dr. H
 Prof. Dr. I, Universität Tampere, Institut für Germanische Philologie
 Prof. Dr. J
 Dr. K

Liebe Leiterinnen und Leiter des Hauptseminars (Laudaturseminars),

wie einige von Ihnen bereits wissen, habe ich begonnen, an meiner Lizentiatenarbeit zu schreiben. Das Thema meiner Untersuchung lautet:

Akademisches Register im sprachwissenschaftlichen Diskurs

Sprachliche, textuelle und strukturelle Konventionen sprachwissenschaftlicher Arbeiten auf Deutsch und didaktische Vorschläge für einen vorbereitenden Textkurs für finnische GermanistikstudentInnen

(Ein Exemplar meines Forschungsplans sowie eine dazugehörige Ergänzung liegt jeweils am Institut in Helsinki (I. Hyvärinen), in Jyväskylä (A. Jäntti) und in Tampere (M.-L. Piitulainen) vor.)

Ziel meiner Untersuchung ist festzustellen, wo die Schwierigkeiten finnischer GermanistikstudentInnen bei der Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten liegen und ob es Unterschiede im sprachwissenschaftlichen Diskurs zwischen der finnischen und deutschen Kultur gibt. Dazu möchte ich Sie bitten, beiliegenden Fragebogen für die *LeiterInnen der Hauptseminare* persönlich auszufüllen, auch wenn Sie im Moment kein Hauptseminar halten. Darüber hinaus wäre ich Ihnen dankbar, wenn Sie den Fragebogen für die *StudentInnen* von den z.Zt. an Ihrem Hauptseminar Teilnehmenden während einer Ihrer kommenden Sitzungen ausfüllen lassen würden und zusammen mit den in diesem Frühjahrssemester erstellten Hauptseminar-Arbeiten bis Ende Mai an mich zurücksenden könnten.¹

Falls Sie Fragen haben, können Sie mich jederzeit unter der oben angegebenen Adresse erreichen.

Herzlichen Dank für Ihren wertvollen Beitrag zu meiner Lizentiatenarbeit.

Mit freundlichen Grüßen

M. R.

PS. Da ich nicht weiß, wieviele SeminarteilnehmerInnen Sie jeweils haben, schicke ich Ihnen nur ein Exemplar mit der Bitte, die nötige Menge selbst zu kopieren. Sie können mir aber auch Bescheid geben, dann lasse ich Ihnen die passende Anzahl per Post gesondert zukommen.

¹ Diese zweite Bitte betrifft natürlich nur diejenigen, die in diesem Frühjahrssemester ein solches Hauptseminar leiten.

Fragebogen zur wissenschaftlichen Textproduktion

Diese Umfrage wendet sich an die Leitenden und Studierenden der **Hauptseminare (bzw. Laudaturseminare)** der Germanistischen Institute der Universitäten Helsinki, Jyväskylä und Tampere und soll im Rahmen des empirischen Teils meiner Lizentiatenarbeit zum Thema "wissenschaftliche Textproduktion finnischer GermanistikstudentInnen" ausgewertet werden. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie diesen Fragebogen so ausführlich wie möglich ausfüllen bzw. die passende Alternative ankreuzen würden. Die Antworten werden natürlich anonym behandelt, allerdings kann evtl. - soweit von Interesse - die jeweilige Universität genannt werden. Ich möchte Sie dennoch bitten, Ihren Namen an der dafür vorgesehenen Stelle anzugeben, damit ich ggf. rückfragen kann. Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Marianne Reukauf

Name des Seminarleitenden _____

Universität Hki Jkl Tre

Anzahl der an Ihrem Seminar Teilnehmenden	Frühjahrssemester 1999	_____
	Herbstsemester 1999	_____
	Frühjahrssemester 2000	_____

1. Was ist Ihrer Meinung nach das Ziel

a) des Hauptseminars allgemein?

b) der zu schreibenden Hauptseminar-Arbeit?

2. Gibt es an Ihrem Institut einen Kurs, der auf das wissenschaftliche Schreiben auf Deutsch vorbereitet?

- Ja Nein

3. Wenn ja, beschreiben Sie kurz den Kurs (Inhalt, Dauer, Übungsformen, Material ...)!

4. Wenn es keinen gesonderten Kurs gibt, wird das wissenschaftliche Schreiben auf Deutsch in anderem Zusammenhang geübt?

- Nein
 Ja Bitte beschreiben Sie kurz, wie!

5. Gibt es für die an Ihrem Hauptseminar Teilnehmenden anderweitig Hilfestellung für die wissenschaftliche Textproduktion?

- Ja Nein

6. Wenn ja, welcher Art sind diese Hilfestellungen?

- Handbücher, z.B. _____
 Modelltexte, z.B. _____
 allgemeine Hinweise, z.B. _____
 selbst erstellte Formblätter²
 Sonstiges _____

² Falls Sie Ihren StudentInnen eigene Formblätter oder Schreibhilfen geben, wäre ich Ihnen für eine Kopie sehr dankbar!

Sonstiges: _____

Möglicher Kommentar:

9. Für wie groß schätzen Sie die Schwierigkeiten Ihrer StudentInnen hinsichtlich folgender Aspekte bei der Erstellung der Hauptseminar-Arbeit ein?

	bereitet keine <-----> bereitete große Schwierigkeiten Schwierigkeiten				
Sprachliche Richtigkeit (Orthographie, Grammatik Syntax, Lexik)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textaufbau, Kohärenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gliederung des Textes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gebrauch von Fach- terminologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umgang mit Sekundär- literatur (und Zitaten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konventionen bei Bib- liographie u. Fußnoten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Worauf sind diese Schwierigkeiten Ihrer Meinung nach zurückzuführen?

11. Was könnte Ihrer Meinung nach zu einem schnelleren und besseren Erlernen wissenschaftlichen Schreibens auf Deutsch beitragen?

12. Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede zwischen der wissenschaftlichen Textproduktion auf Finnisch und auf Deutsch?

Ja Nein (weiter zu Frage 14)

13. Wenn ja, worin liegen die Unterschiede zwischen der wissenschaftlichen Textproduktion auf Finnisch und auf Deutsch?

14. Halten Sie das Wissen über evtl. vorhandene Unterschiede (s. Frage 12) für wichtig?

Ja Nein

15. Sollten die evtl. vorhandenen Unterschiede und ihre Berücksichtigung in der wissenschaftlichen Textproduktion bewußt gelehrt / gelernt werden?

Ja Nein

16. Wie groß ist Ihrer Meinung nach das Interesse der an Ihrem Seminar Teilnehmenden an der zu schreibenden Hauptseminar-Arbeit?

kein Interesse <-----> **großes Interesse**



17. Haben die StudentInnen Ihrer Meinung nach außersprachliche Probleme bei der Erstellung der Hauptseminar-Arbeit, wie z.B. Zeit- oder Motivationsmangel, Schwierigkeiten bei der Themenwahl usw.?

Nein

Ja Worin liegen diese Probleme?

18. Weitere Kommentare oder Anregungen zum Thema "wissenschaftliche Textproduktion im (finnischen Germanistik-) Studium"

Vielen Dank für Ihre Antworten!

Fragebogen zur wissenschaftlichen Textproduktion

Diese Umfrage wendet sich an die Leitenden und Studierenden der **Hauptseminare (bzw. Laudaturseminare)** der Germanistischen Institute der Universitäten Helsinki, Jyväskylä und Tampere und soll im Rahmen des empirischen Teils meiner Lizentiatenarbeit zum Thema "wissenschaftliche Textproduktion finnischer GermanistikstudentInnen" ausgewertet werden. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie diesen Fragebogen so ausführlich wie möglich ausfüllen bzw. die passende Alternative ankreuzen würden. Die Antworten werden natürlich anonym behandelt, allerdings kann evtl. - soweit von Interesse - die jeweilige Universität genannt werden. Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Marianne Reukauf

Die Fragen können gerne auf Finnisch beantwortet werden!!!

weiblich männlich

Universität Hki Jkl Tre

Hauptfach _____ Nebenfach/-fächer _____

Zeitpunkt des Studienbeginns 19____

Muttersprache finnisch schwedisch ? _____

Note in der Muttersprache im Abiturzeugnis: _____

Name des Seminarleitenden _____

1. Wie schätzen Sie Ihre derzeitigen Sprachkenntnisse in Deutsch ein?

	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	sehr gut
Lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hörverstehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Gibt es am Germanistischen Institut einen Kurs, der auf das wissenschaftliche Schreiben auf Deutsch vorbereitet?

Ja Nein

3. Wenn ja,

- beschreiben Sie kurz den Kurs (Inhalt, Dauer, Übungsformen, Material ...)!

- geben Sie eine kurze Bewertung des Kurses (Was war gut? Was haben Sie vermisst? Usw.)!

4. Wenn es keinen gesonderten Kurs gibt, wird das wissenschaftliche Schreiben auf Deutsch in anderem Zusammenhang geübt?

Nein

Ja a) Bitte beschreiben Sie kurz, wie!

b) Geben Sie ein kurze Beurteilung darüber!

5. Haben Sie anderweitig Hilfestellung für die wissenschaftliche Textproduktion auf Deutsch bekommen?

- Ja Nein

6. Wenn ja, welcher Art waren diese Hilfestellungen?

- Handbücher, z.B. _____
- Modelltexte, z.B. _____
- allgemeine Hinweise, z.B. _____
- von den Seminarleitenden selbst erstellte Formblätter
- Sonstiges _____

7. Welche Aspekte wissenschaftlicher Textproduktion halten Sie für besonders wichtig?

nicht wichtig <-----> **sehr wichtig**

Sprachliche Richtigkeit (Orthographie, Grammatik Syntax, Lexik)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textaufbau, Kohärenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gliederung des Textes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gebrauch von Fach- terminologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umgang mit Sekundär- literatur (und Zitaten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konventionen bei Bib- liographie u. Fußnoten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

----->

8. Für wie groß schätzen Sie Ihre Schwierigkeiten hinsichtlich folgender Aspekte bei der Erstellung der Hauptseminar-Arbeit ein?

	bereitet keine Schwierigkeiten	←----->	bereitet große Schwierigkeiten
Sprachliche Richtigkeit (Orthographie, Grammatik Syntax, Lexik)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textaufbau, Kohärenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gliederung des Textes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gebrauch von Fach- terminologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umgang mit Sekundär- literatur (und Zitaten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konventionen bei Bib- liographie u. Fußnoten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. In welchem der folgenden Bereiche wünschen Sie sich Hilfestellung?

	keine Hilfestellung	←----->	viel Hilfestellung
Sprachliche Richtigkeit (Orthographie, Grammatik Syntax, Lexik)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textaufbau, Kohärenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gliederung des Textes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gebrauch von Fach- terminologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umgang mit Sekundär- literatur (und Zitaten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konventionen bei Bib- liographie u. Fußnoten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Wie sähe Ihrer Meinung nach die ideale Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben auf Deutsch aus?

11. Haben Sie innerhalb Ihres Studiums Seminararbeiten auf Finnisch geschrieben?

- Ja Nein

12. Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede zwischen der wissenschaftlichen Textproduktion auf Finnisch und auf Deutsch?

- Ja Nein (weiter zu Frage 15)

13. Wie gut kennen Sie die Unterschiede?

nicht gut <-----> gut

14. Worin liegen Ihrer Meinung nach die Unterschiede zwischen der wissenschaftlichen Textproduktion auf Finnisch und auf Deutsch?

15. Halten Sie das Wissen über evtl. vorhandene Unterschiede (s. Frage 12) für wichtig?

- Ja Nein

16. Sollten die evtl. vorhandenen Unterschiede und ihre Berücksichtigung in der wissenschaftlichen Textproduktion bewußt gelehrt / gelernt werden?

Ja Nein

17. Wie groß ist Ihr Interesse an der zu schreibenden Hauptseminar-Arbeit?

kein Interesse <-----> **großes Interesse**

18. Haben Sie außersprachliche Probleme bei der Erstellung der Hauptseminar-Arbeit, wie z.B. Zeit- oder Motivationsmangel, Schwierigkeiten bei der Themenwahl usw.?

19. Weitere Kommentare oder Anregungen zum Thema "wissenschaftliche Textproduktion im (finnischen Germanistik-) Studium"

Vielen Dank für Ihre Antworten!

Anhang 5

Vorschläge für Fragen zu den Hauptseminararbeiten finnischer GermanistikstudentInnen

Betrachten Sie bitte folgende Fragestellungen *aus der Perspektive eines/r deutschen Linguisten/in / Germanisten/in*. Jede Art von Kommentar, Beobachtung und dergleichen ist wertvoll.

1. Fallen Ihnen hinsichtlich der formalen Organisation der gesamten Arbeit Dinge auf, z.B. hinsichtlich

- Titel / Überschriften
 - Inhaltsverzeichnis
 - Literaturverzeichnis
 - Absatzgliederung
 - nicht-sprachlicher Textteile
 - typographischer Merkmale
- usw.?

2. Was würden Sie an sprachlichen und textuellen Änderungen / Korrekturen / Vorschlägen vornehmen, damit der Text sprachlich einem guten, deutschen, wissenschaftlichen Text entspricht? Beschränken Sie sich evtl. nur auf einen Teilbereich der Arbeit, z.B. die Einleitung oder die Zusammenfassung. (Konkrete sprachliche Fehler, die die Orthographie, Grammatik, Lexik und Syntax betreffen, sind hier eher zweitrangig.)

3. Sehen Sie sich bitte die ganze Arbeit als eine Einheit an: Entspricht der Text vom strukturellen Aufbau her einer gelungenen deutschen Arbeit? Gibt es etwas zu bemängeln?

4. Können Sie etwas "typisch Finnisches" feststellen?