

# Praktische Rhetorik und wissenschaftliches Schreiben

## Überlegungen zur rhetorischen Produktionslehre

Heinzpeter Lindroth  
Tübingen

The highly complex process of scientific writing and the question of how it could be improved is currently a central issue in many disciplines. In this paper, I will argue for the applicability of some of the central concepts of practical rhetoric and show that rhetorical terms and strategies can be extremely helpful devices in all stages of the writing process. My attempt combines a theoretical approach, which supplies explicit knowledge of the rhetorical system with a practical approach, in which the different skills scientific writing demands are improved. Finally, I will also provide a brief sketch of a course syllabus which is modelled upon the rhetorical *partes artis*.

*Einleitung:* Das Schreiben an Hochschulen – eine zentrale Stufe in der Ausbildung wissenschaftlichen Schreibens – und die damit einhergehenden Probleme Studierender, sind vielfach dokumentiert, beschrieben und untersucht worden. Mein Beitrag liefert einen Einblick in die Unterrichtspraxis der rhetorischen Schreibausbildung. Ausgangspunkt hierfür sind einige Überlegungen zum Standort einer praktischen Rhetorik wissenschaftlichen Schreibens, die sich allgemein aus dem interdisziplinären Charakter des Faches und speziell aus der rhetorischen Produktionslehre ergeben. Hauptmerkmal dieser praktischen Rhetorik wissenschaftlichen Schreibens ist eine integrative Variante der Schreibausbildung, die das wissenschaftliche Schreiben mit dem Erwerb der Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens und Denkens verbindet. Anhand eines Seminarplans stelle ich überdies einige Techniken der fachspezifischen rhetorischen Schreibausbildung exemplarisch vor und weise abschließend auf Verwendungsmöglichkeiten hin, die über die Grenzen des Faches hinausgehen.

### 1 Standort einer Rhetorik wissenschaftlichen Schreibens

Die eingehende Beschäftigung mit der Frage, wie wissenschaftliches Schreiben gelehrt werden kann, findet ihre Ausprägung einerseits in einer Fülle von Ratgebern, Beispielsammlungen und Anleitungsbüchern, andererseits aber auch im Nebeneinander vieler Theorien zu den unterscheidbaren Phasen der Textproduktion mit verschieden starker Gewichtung der Determinanten. Neuerdings drängt mit Recht ein weiteres Paradigma in den Vordergrund – die spezielle Fragestellung

nach dem Einfluß elektronischer Medien auf den Schreiber, den Text und die veränderten Rezeptionsbedingungen.

Doch schon die Lokalisierung der Hauptprobleme wissenschaftlichen Schreibens bereitet Schwierigkeiten. Im Vorfeld werden häufig gesamtgesellschaftliche Entwicklungstendenzen wie Sprachverfall (Weinrich 1985; Grimberg 1988; Trabold 1993) oder die in der Schule nur unzureichend vermittelte Schreib- und allgemeine Ausdrucksfähigkeit für die später folgenden Schwierigkeiten im Studium, beim Umgang mit Wissenschaftssprache, verantwortlich gemacht (Antos 1985; Baurmann 1995; Ossner 1995). Darüber hinaus spielen zum einen psychosoziale Faktoren (Kruse 1995), zum anderen sicherlich auch die wissenschaftliche Lehre an den einzelnen Fachbereichen der Hochschulen (insbesondere bei Geistes- und Sozialwissenschaften (vgl. Becker 1994)) sowie die oftmals nur theoretische Unterweisung in die Erfordernisse einer schriftlichen Arbeit eine wichtige Rolle (Püschel 1994, 132).

Bei der Beantwortung der Frage, mit welchen Strategien der Problematik schriftlicher Ausdrucksfähigkeit in den Wissenschaften zu begegnen sei, scheint jedoch zumindest in einem Punkt Einigkeit zu bestehen. In bezug auf die Praxis vertreten alle Ansätze die Auffassung, daß lediglich ein häufiges Einüben in der konkreten Schreibsituation mit wechselnden Aufgabenstellungen auch das befriedigende Ergebnis erziele: Die Verbesserung der allgemeinen und speziellen Schreibfähigkeit sowie der Fertigkeiten im Umgang mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Textsorten. Eine Einsicht, die in neuerer Zeit in der Forderung "Students must write!" gipfelte (Barrass 1982), und bereits Cicero zu seinem Appell bewog:

Am wichtigsten jedoch ist das, was wir, ehrlich gesagt am wenigsten tun – denn es kostet viel Mühe, die wir meistens scheuen – möglichst viel zu schreiben (Cicero *de or*, I,150).

Die konkrete Verwirklichung einer solchen Forderung bietet jedoch wiederum viele Möglichkeiten und Gewichtungen, die von der Exzerptpraxis (Eco 1991, 140-182), über das Führen eines wissenschaftlichen Journals (von Werder 1993, 139-167) bis hin zur textgattungsspezifischen Schreiblehre (Ueding 1991) und bestimmten Übungsformen fächerbezogenen kreativen Schreibens reichen (Worsley/Mayer 1989; von Werder 1992).

Die besondere Stellung, die die Rhetorik im Hinblick auf eine allgemeine Schreiblehre in den Wissenschaften einnehmen könnte, liegt zum einen darin begründet, daß der Rhetorik ein interdisziplinäres Gepräge eigen ist, was ihr in der Vergangenheit sogar die Stellung einer *Leitwissenschaft* im Fächerkanon der Hochschulen einbrachte (Ueding 1995, 101). Die im Hintergrund stehende und mittlerweile schon sprichwörtlich gewordene Ubiquität der Rhetorik zeigt hier ihre besondere Qualität, denn „[a]lle Wissenschaft, welche praktisch werden soll, ist auf sie angewiesen“ (Gadamer 1971, 64). Der Ansatzpunkt einer solchen Leitwissenschaft für das Schreiben in den wissenschaftlichen Disziplinen wäre gerade das vielfach als problematisch betrachtete Zusammenfallen von Erkenntnis- und Schreibprozeß in

der wissenschaftlichen Textproduktion (vgl. Kruse 1995, 191f.; Ruhmann 1995, 101). Schreiben als Erkenntnisprozeß wahrzunehmen und nicht als bloßes sprachliches Einkleiden bereits vorhandener Gedanken, ist deshalb von besonderer Wichtigkeit. Dazu müssen aber auch Techniken gelehrt werden, die dieses Verständnis unterstützen. Herzstück rhetorischer Systembildung ist zwar die Form-, Stil- und auf Wirkung zielende Argumentationslehre. Betrachtet man aber die seit Aristoteles immer wieder traktierten inventorisch-topischen Arbeitstechniken der Rhetorik, wird deutlich, daß ein Großteil rhetorischer Lehre ebenso mit dem Auffinden und der sprachlichen Strukturierung der erkenntnistragenden Gedanken befaßt ist (vgl. stellvertr. Lausberg 1990).

Zum anderen vereint das rhetorische System von alters her, anders als die meisten Ansätze, theoretisch-systematische Überlegungen (*rhetorica docens*) mit praktischen, auf die Produktion hin orientierten Anweisungen (*rhetorica utens*), es umfaßt also

sowohl die Theorie (ars rhetorica, Redekunst) als auch die Praxis (ars oratoria, Eloquenz, Beredsamkeit) und hat damit zugleich den Charakter von Kunstlehre und Kunstausübung (Jens 1977, 432).

Dabei ist das System der Rhetorik erfahrungswissenschaftlich gewonnen und über seinen langen Entwicklungszeitraum hinweg immer wieder neu gefaßt und in seiner Anwendbarkeit den jeweiligen Bedürfnissen angeglichen und verfeinert worden (vgl. neuerdings Otmers 1996).

Nach dieser sehr allgemeinen Standortbestimmung stellt sich nunmehr die konkrete Frage, wie ein solches Rhetorikverständnis für die Einweisung in wissenschaftliches Schreiben fruchtbar gemacht werden kann. Gemeinhin wird der Rhetorik ja der Bereich der mündlichen Kommunikation zugeordnet und zweifelsohne ist dies auch ihr originäres Betätigungsfeld, aber sie umfaßt auch sämtliche schriftlichen Ausdrucksformen. Nicht zuletzt deshalb, weil die schriftliche Form eine für die Rede notwendige Vorstufe darstellt, vor allem aber, da jede Art sprachlicher Kommunikation gleichermaßen die rhetorischen Produktionsstadien durchläuft (Lausberg 1990; Plett 1991; Bader 1994).

Die jeder Textproduktion vorausgehende Reflexion auf die Wirkungsabsichten eines Textes muß dabei für die Anwendung der rhetorischen Produktionsstadienlehre als zentral vorausgesetzt werden. Die Wirkungsabsichten bleiben durchgehend für sämtliche Produktionsstadien leitend, regulieren gleichsam den Einsatz aller weiteren Mittel und machen so die dynamische und zweckgerichtete Anwendung des rhetorischen Systems allererst möglich.

Wie ich zeigen werde, kann die durch die Wirkungsabsichten geleitete Produktionsstadienlehre sowohl beim Auffinden der Hauptgedanken und der daraus resultierenden Gliederung eines Textes, bei der Identifikation eines Adressaten, bei der Festlegung einer Argumentationsstrategie und selbstverständlich auch bei der sprachlichen Ausgestaltung und Überarbeitung eines Textes von beachtlichem praktischen Nutzen sein.

## 2 Praktische Rhetorik als Unterrichtskonzept

Mein Beitrag kann aus Platzgründen für schreibdidaktische Probleme weder in theoretischer Hinsicht einen Lösungsvorschlag präsentieren, noch von praktischer Seite ein vollständiges Modell rhetorischer Unterrichtsplanung geben. Ich möchte mich vielmehr darauf beschränken, einen Eindruck davon zu vermitteln, welche Hilfsmittel die Rhetorik mit ihrer Fülle an sprachlichen Problemlösungsmöglichkeiten anbietet, um den Schreibvorgang zu steuern und Schwierigkeiten beim Schreiben eines wissenschaftlichen Textes klarer zu fassen und auch zu beheben, ja im Idealfall zu einer deutlich verbesserten Textproduktion zu gelangen. Im wesentlichen präsentiere ich Überlegungen zu einer Seminargestaltung nach der rhetorischen Produktionslehre, wie sie aus zwei Seminaren während des Wintersemester 1995/96 zum *Wissenschaftsjournalismus* und zum *Wissenschaftlichen Schreiben* erwachsen. Es handelt sich hier um Praxis- bzw. Schreibseminare, wie sie im Lehrplan des Studienfaches *Allgemeine Rhetorik* neben dem üblicherweise aus Proseminaren, Hauptseminaren und Vorlesungen bestehenden Lehrkanon für Studienanfänger und Fortgeschrittene verpflichtend vorgesehen sind. Diese Seminare stehen zugleich interessierten Hörern anderer Fachbereiche offen.

Ziel des Seminars über *wissenschaftliches Schreiben*, um welches es hier hauptsächlich gehen soll, war es, einige ausgewählte Problembereiche des wissenschaftlichen Schreibprozesses in den nach rhetorischer Auffassung zu unterscheidenden Stadien der Textproduktion quasi von innen heraus anzugehen. Als grundlegender Strukturplan dienten deshalb die Aufgaben des Redners, die sogenannten *officia oratoris*, und die drei fürs Schreiben wichtigen rhetorischen Produktionsstadien, die *partes artis: inventio, dispositio* und *elocutio* (vgl. die schematische Übersicht am Ende dieses Beitrags). Das Prinzip der Vermittlung des Schreibwissens orientierte sich ebenfalls weitgehend an der rhetorischen Kunstlehre, bestehend aus der *Trias doctrina*, der Einweisung in die rhetorische Technik und Begrifflichkeit, *exempla*, der exemplarischen Analyse vorbildlicher Texte, und *imitatio/aemulatio*, der zunächst nachahmenden Annäherung an die Beispieltexte mit dem Ziel, diese zu überbieten.

## 3 Die rhetorische Produktionslehre

Die besondere Schwierigkeit eines rhetorischen Seminars *Wissenschaftliches Schreiben* ist, daß wissenschaftliche Texte nur zum Teil in das Gebiet der Rhetorik fallen. Parteiinteresse, wirkungsbezogene Argumentation und ästhetische, auf das Wohlgefallen des Lesers zielende Formulierungskunst werden in wissenschaftlichen Präsentationen normalerweise bewußt ausgeklammert. Wissenschaftliche Erkenntnisse und deren sprachliche Vermittlung gehören eben gerade nicht dem rhetorikspezifischen Feld der Meinungsrede an, sondern wollen möglichst durch klare, in allen Schritten nachvollziehbare Argumentation den Leser von der Richtigkeit aufgestellter Thesen *überzeugen* (vgl. Locke 1992). Folglich umfaßt das

rhetorische Arbeitsfeld im Hinblick auf das wissenschaftliche Schreiben vornehmlich Überlegungen zum Adressatenbezug und darüber, wie der Adressat überzeugt werden kann, sowie – damit zusammenhängend – zum Abwägen alternativer Disposition- und Argumentationsschemata wie auch die Ausdruckskomponente, das sprachliche Einkleiden des Gegenstandes.

Als eigentlich problematisch anzusehen ist jedoch, daß die in der rhetorischen Produktionslehre aus Systematisierungsgründen seit jeher geschiedenen Stadien der Textproduktion den Eindruck erwecken, als bauten sie sukzessive aufeinander auf und müßten in dieser Reihenfolge und voneinander getrennt abgearbeitet werden, um zum fertigen Text zu gelangen. Die drei Stadien der Textproduktion sind hingegen nur in *einer Produktionshandlung* erfahrbar und sollten immer nur im ganzheitlichen Verbund betrachtet werden, wenn auch meist mit besonderer Gewichtung eines der Stadien. Grundsätzlich kann man sagen, daß die Charakteristika jedes einzelnen Stadiums auch in allen anderen Stadien vorkommen. *Elocutio*- und *dispositio*-Erwägungen sind zum Beispiel im ersten, inventorisch-planerischen Stadium genauso anzutreffen, wie auch im *elocutio*-Stadium noch inventorische Züge auftreten. Diesem Umstand wird man am besten dadurch gerecht, daß man in der Unterrichtsform „Seminar“ bei der Erarbeitung jedes Produktionsstadiums auch die schriftliche Übung (*scribendo*) vorsieht, bei der automatisch alle drei Stadien durchlaufen werden.

Mit der Reflexion auf die eigene Schreibhandlung beginnt die bewußte Auseinandersetzung mit den *officia oratoris* und allen durch diese gestellten Anforderungen. Es muß zunächst geklärt werden, über welche der drei rhetorisch zu differenzierenden Wirkungsabsichten (*docere, delectare, movere*) der Text verfügen soll. Es wird also darüber entschieden, ob der Text den Leser informieren und belehren (*docere*), ob er den Inhalt eher anschaulich und unterhaltsam (*delectare*) oder sogar affekterregend und appellierend (*movere*) präsentieren soll. In engem Zusammenhang hiermit steht die Wahl des Adressatenbezugs. Ist man sich klar darüber, wen man ansprechen möchte, und welche Wirkungsfunktion dafür zu wählen ist, ergeben sich weitere Einsichten in die Erfordernisse der jeweiligen Schreibaufgabe.

Als besonders hilfreich bei der Klärung der Wirkungsfunktionen erwies sich eine eingehende Diskussion eingereicher Übungstexte im Plenum, da hier die für Studierende lange Zeit abstrakt bleibende *scientific community* in einer ersten Vorstufe konkret erfahrbar wurde. Die Besprechung der Texte erfolgte in Form einer *Close-Reading-Practice*. Jeder Teilnehmer des Seminars verfügt hierbei über eine Kopie aller angefertigten Übungstexte. Ebenso erhält jeder Verfasser Gelegenheit, seinen Text vorzulesen und am Ende einer zehnminütigen Seminarsdiskussion zu den Beobachtungen und (oft sehr) kritischen Anmerkungen der anderen Teilnehmer Stellung zu nehmen. Diese Vorgehensweise bietet nach meiner Auffassung vor allem zwei Vorteile: Zum einen wird dem Vortragenden häufig schon beim *lauten Lesen* deutlich, wo seine Sätze eventuell überfrachtet, undeutlich oder sprunghaft in der Gedankenführung sind, was ihn in Zukunft möglicherweise veranlaßt, eine

solche Verständnisprobe vor Abgabe einer Arbeit zu absolvieren (vgl. Kane 1983; Brent 1992; Bunting/Bitterlich/Pospiech 1996, 13). Zum anderen dient die Diskussion in der Gruppe auch der Sicherung und Vertiefung erworbener Fähigkeiten sowie der Stärkung der Kritikfähigkeit.

*Zum Aufbau des Seminars:* Die fünf Sitzungen des ersten Unterrichtsblocks waren der *inventio* gewidmet (dem Auf- und Erfinden eines Themas und den dazugehörigen Gedanken). Die nächsten fünf Sitzungen hatten die *dispositio* (die Anordnung des bis dahin gesammelten und noch nicht systematisierten Stoffes) und die *argumentatio* (das wirksame Anordnen der Argumente) zum Gegenstand. Die letzten fünf Einheiten behandelten die *elocutio* (die sprachliche Ausgestaltung des nunmehr systematisch gegliederten Stoffes). Die beiden sich hieran anschließenden Produktionsstadien der Rede, *memoria* (Einprägen) und *actio* (Vortrag), die sogenannten Performanzstadien, bleiben auf den mündlichen Vortrag beschränkt und waren deshalb für unsere Zwecke auch nicht von Bedeutung. Im folgenden behandle ich jedes dieser Produktionsstadien unter vier Gesichtspunkten. Zuerst nenne ich einige Problembereiche des jeweiligen Produktionsstadiums, führe dann die entsprechenden Unterrichtsziele und diverse rhetorische Hilfsmittel zum Erreichen dieser Ziele an und beschreibe abschließend eine diesem Stadium angemessene Schreibaufgabe.

### 3.1 Das erste Produktionsstadium: Die *inventio*

*Problembereiche:* Bevor die eigentliche schriftliche Arbeit beginnen kann, ist es wichtig, nach einer Systematisierung des eigenen Vorwissens, den Gegenstand der Schreibaufgabe, das Thema, genau einzugrenzen. Dies erfordert eine ausführliche Materialsammlung, was angesichts der Fülle zur Verfügung stehender bibliographischer Verzeichnisse und wegen der zu Anfang eines Studiums kaum überschaubaren Menge zusätzlicher Hilfsmitteln für eine umfassende Literatursuche (CD-ROM, elektronische Datenbanken, Mikrofiches, Mikrofilm, On-Line Dienste usw.) keine leichte Aufgabe darstellt. Da das Thema noch nicht bis in alle Einzelheiten durchdacht und vorstrukturiert sein kann, ist es schwierig, eine umfassende Bibliographie zu erstellen. Der Schreibende verfügt zu diesem Zeitpunkt auch weder über die grundlegenden Fertigkeiten wissenschaftlichen Arbeitens und Denkens noch über eine systematische Lese- und Exzerpiertechnik.

*Unterrichtsziele:* Am Anfang jeder schriftlichen Aufgabe steht immer die Suche nach den Gedanken, Argumenten und Beweisen zur zweckdienlichen Bearbeitung eines Themas. Dabei sollte zwar das Hauptaugenmerk auf die inhaltliche Komponente gelenkt sein, aber auch berücksichtigt werden, mit welcher Wirkungsabsicht und auf welchen Adressaten hin ein Text verfaßt werden soll. Anhand der Frage, welche Ergebnisse die Arbeit voraussichtlich präsentieren soll, werden weiterführende Vorstellungen ermittelt: Wird das Thema besser in einer Überblicksarbeit oder in einer monographischen Darstellung, eher in Form einer Thesenschrift oder als Essay erfaßt? Die Suche nach Material, wie anschließend auch nach Argumen-

ten und Beweisen, steht also bereits unter dem Einfluß von Nützlichkeitsabwägungen und sollte durchaus von diesen geleitet sein.

*Welche Hilfsmittel bietet die Rhetorik?* Nach der Festlegung des Themas einer Schreibaufgabe kann durch eine gezielte, an den *officia oratoris* orientierte Frage-technik genauer bestimmt werden, wie der fertige Text aussehen soll. Diese inventorisches Arbeit geschieht parallel zur Sammlung und Sichtung des Materials, das sie wesentlich mitprägt.

Theoretisch bietet die Rhetorik ein Werkzeug zur Systematisierung von Suchformeln, die Topik. Eine topische *inventio* setzt sich aus den *loci a persona* (Suchformeln, die sich aus der Person ergeben) und den *loci a re* (Suchformeln, die sich aus der Sache ergeben) zusammen und bietet bei der Suche nach den Gedanken, Argumenten und Beweisen die subjektive Gewißheit einer annähernd vollständigen, in jedem Falle aber für die Schreibaufgabe hinreichenden Kenntnisnahme der wichtigsten Umstände des jeweiligen Themas. Praktisch kann durch die exemplarische Analyse von Texten verdeutlicht werden, welche *loci* im konkreten Fall Anwendung finden und fachüblich sind und wie sie zur weiteren Strukturierung eines Textes beitragen können. Es ist überdies sinnvoll, durch Themenvorgaben ein eigenes Umsetzen der topischen Suchformeln einzuüben.

*Die Schreibübung zur inventio:* Als erste Schreibübung in dieser Unterrichtseinheit habe ich eine Exzerpierz- bzw. Übersetzungsübung gewählt. Aus drei vorgegebenen, im Umfang gleichen Fachtexten verschiedener Disziplinen mußte einer ausgewählt werden, der auf nur einer Schreibmaschinenseite zusammenzufassen war. Besonderes Gewicht sollte auf die Allgemeinverständlichkeit des Exzerpts gelegt werden. Bereits bei dieser Exzerpierzübung muß genau bedacht werden, welche Argumente und Beweise des gewählten Textes die wichtigsten sind, ob diese zur Zusammenfassung in ihrer Abfolge verändert werden müssen, um verständlich zu bleiben und inwiefern vom ursprünglichen, fachwissenschaftlichen Duktus abgewichen werden kann, um die Umfangsvorgabe von einer Schreibmaschinenseite zu erreichen. Hierzu ist sowohl der gezielte Einsatz der topischen Suchformeln erforderlich als auch die Reflexion auf die *officia oratoris*.

### 3.2 Das zweite Produktionsstadium: Die *dispositio*

*Problembereiche:* Der zumeist sehr umfangreich ausfallenden inventorisches Materialsammlung folgt die Anordnung und Gliederung des Stoffes. In diesem Produktionsstadium wissenschaftlicher Texte ergeben sich zumeist drei typische Fragenkomplexe: Gibt es für bestimmte Schreibaufgaben eine notwendige Anordnung der darin zu bearbeitenden Teile? Verlangen bestimmte Themen eine besondere Anordnung? Wie müssen die Teile eines Textes angeordnet werden, um einerseits die Ziele des Autors zu erreichen, andererseits aber auch den fachlichen Standards zu genügen?

*Unterrichtsziele:* Die Themenwahl, das Auffinden von Gedanken wie auch das Anordnen von Textteilen sind – wie bereits ausgeführt – Prozesse, die parallel

ablaufen und sich wechselseitig bedingen. Für die Zwecke eines Seminars werden sie jedoch, in Anlehnung an die rhetorische Terminologie, begrifflich unterschieden. Ein rhetorisches Formel- und Schemawissen soll einen Fundus an Dispositionsmöglichkeiten für verschiedene Textsorten zur Verfügung stellen und dem Lernenden helfen, eine vorliegende Schreibaufgabe regelgeleitet zu strukturieren.

*Welche Hilfsmittel bietet die Rhetorik?* Das rhetorische Arbeitsstadium der *dispositio* kennt ein tradiertes, in allen Textgattungen auffindbares, universales Anordnungsprinzip von Textteilen. Dieses Prinzip entspricht der Gliederung in eine Einleitung in das Thema (*exordium*), gefolgt von der umfassenden Information über den Sachverhalt (*narratio*) und dem Beweis der These (*argumentatio*) sowie der abschließenden Zusammenfassung (*peroratio*). Je nach Textgattung werden weiterführende Topoi wichtig: Man wird zum Beispiel in einem Essay andere Exordialtopoi (Bsp. *medias in res*) verwenden als in einer vielschichtigen Überblicksarbeit (Bsp. *captatio benevolentiae*). Zudem stellt die Rhetorik Gliederungsmuster zur Verfügung, die sich aus gedanklichen Ordnungsprinzipien ergeben. Einige grundlegende Gliederungsmuster sind:

- (1) Deduktive Gliederung: Vom Allgemeinen zum Speziellen.
- (2) Induktive Gliederung: Vom Speziellen zum Allgemeinen.
- (3) Gliederung nach dem Gefühl: Vom schwächsten zum stärksten Argument oder vice versa.
- (4) Chronologische Gliederung: Dem Zeitablauf entsprechend.
- (5) Kausale Gliederung: Von der Ursache zur Wirkung oder vice versa.
- (6) Dialektische Gliederung: Dreistufig, nach dem Muster: These, Antithese, Synthese.

Der wissenschaftliche Essay eignet sich besonders gut zur Analyse solcher Dispositionsstrukturen, da hier alle Formen von Gliederungsmustern auf kleinstem Raum Verwendung finden. Im Kontrast hierzu scheint es mir sinnvoll, auch eine Form des Sachberichts, speziell des Wissenschaftsberichts zu untersuchen. Als besonders nützlich erwiesen sich des Weiteren die Bearbeitung von Inhaltsverzeichnissen mittels der Umstellprobe und das Umschreiben von Gliederungsmustern.

### 3.2.1 Die *argumentatio*

*Problembereiche:* Ein besonders wichtiges Element eines wissenschaftlichen Texts ist die Argumentation. Die vielen verschiedenen Indizien, Beispiele und Gründe müssen hier so miteinander verschränkt werden, daß sie die Glaubwürdigkeit der aufgestellten These erbringen. Dabei ist zu beachten, daß jedwede Argumentation die Möglichkeit des Andersseins voraussetzt. Kann man hingegen bei dem potentiellen Publikum eines Textes weitgehend Einigkeit hinsichtlich eines Sachverhalts voraussetzen, genügt die bloße Darlegung dieses Sachverhalts. Überzeugungsarbeit muß in einem solchen Falle nicht geleistet werden. Argumentationen sind



somit nur dort am Platze, wo es um Themen, Gegenstände und Handlungen geht, die auch anders sein oder anders interpretiert werden könnten. Gibt es für solche Fälle Argumentationsmuster, auf die man zurückgreifen kann, um die Strukturierung der eigenen Beweisführung zu erleichtern?

*Unterrichtsziele:* Nach dem *exordium* und der *narratio* steht die *argumentatio* an dritter Stelle der Anleitung. Zwei Hauptziele sind hierbei im Unterricht anzustreben: Erstens das Herausarbeiten des Unterschieds zwischen striktem Beweis und argumentierendem Darlegen. Anhand einiger Beispiele aus der Syllogistik und formalen Logik ist es wichtig, den Unterschied zwischen dem strikten Beweis und der Funktion des Beweises in der Argumentation zu klären. Zweitens habe ich verdeutlicht, daß wissenschaftliche Argumentation zwar formal richtig und sachgerecht, darüber hinaus aber auch überzeugend sein muß, und daß es für ein Argumentationsziel mehr oder weniger wirksame Argumentationsmuster gibt.

*Welche Hilfsmittel bietet die Rhetorik?* Da Argumentationen hauptsächlich zwei Ziele verfolgen, werden sie nach diesen Zielen eingeteilt. Sie sollen entweder dazu dienen, eine gegnerische Position zu kritisieren (*refutatio*) oder aber die Glaubwürdigkeit der eigenen These (*probatio*) zu untermauern. In beiden Fällen funktioniert die Argumentation nach einem einheitlichen Schema: Die zur Diskussion stehende Ausgangsthese wird mit Bezug auf eine unstrittige Aussage gestützt oder bezweifelt und unter Verwendung einer Schlußregel in der Folge entweder als glaubwürdig oder als unglaubwürdig erwiesen. Meist werden für eine solche Beweisführung eine Vielzahl unstrittiger Indizien (*signa*), Beweise (*argumenta*) und Beispiele (*exempla*) angeführt. Zur Strukturierung solcher Argumentationen können außerdem die Ordnungsmuster verwendet werden, die bereits im Abschnitt 3. 2. zur *dispositio* angeführt wurden.

Die Textanalyse war auch an dieser Stelle ein wichtiges Unterrichtsmittel, um Argumentationsstrukturen zu erkennen und die Funktion von Argumentationen zu ermitteln. Zur ersten Produktion wirkungsvoller Argumentationsmuster habe ich außerdem Geißners Fünfsatz-Schema an wissenschaftlichen Themen erproben lassen (Geißner 1978; vgl. auch die neuere Adaption in Bünting et al. 1996, 183).

*Die Schreibübung zur dispositio/argumentatio:* Die zweite Schreibübung bringt alle bisher erarbeiteten inventorischen, dispositionellen und argumentativen Techniken zum Einsatz. Gefordert war die Besprechung eines wissenschaftlichen Werkes eigener Wahl mit drei Zielen: Erstens sollte der Inhalt kurz dargelegt, zweitens die Argumentation in ihren wichtigsten Schritten wiedergegeben und drittens eine Bewertung der Hauptthesen geliefert werden. Auf jedes dieser Ziele mußte nach Aufgabenstellung genau eine Schreibmaschinenseite verwendet werden.

### 3.3 Das dritte Produktionsstadium: Die *elocutio*

*Problembereiche:* Im Rahmen der *elocutio* werden Themen wie die Funktion von Zitaten und die richtige Zitierweise behandelt. Andere Formen bezugnehmenden Schreibens wie das Paraphrasieren und der Gebrauch indirekter Rede und deren

Funktion kommen hinzu. Bisher wurden hauptsächlich Probleme der gedanklichen Ordnung und der inneren Struktur eines Textes erörtert, so daß nunmehr auch sprachliche Hilfsmittel zur zusätzlichen Strukturierung eines Texts wie das Zusammenfassen, Überleiten, Rekapitulieren und ähnliches eingeführt werden müssen. Die sprachlichen Besonderheiten von Fachtexten und der Stil wissenschaftlicher Texte bilden einen weiteren, abschließenden Unterrichtsgegenstand.

*Unterrichtsziele:* Letzter Arbeitsgang im wissenschaftlichen Schreibprozeß nach rhetorischem Vorbild ist die *elocutio*, die sprachliche Ausgestaltung des aufgefundenen und systematisch angeordneten Materials. Die *elocutio*-Lehre stützt sich in erster Linie auf einen umfangreich gegliederten Tropen- und Figurenfundus, in dem Wort-, Satz- und Gedankenfiguren nach ihrem jeweiligen kommunikativen Wert aufgeschlüsselt sind. Leitgedanke für den richtigen Einsatz dieser Hilfsmittel ist die Stilqualität der Angemessenheit (*aptum*), die darauf ausgerichtet ist, unter Berücksichtigung sämtlicher Anforderungen an einen Text den passenden Ausdruck zum jeweiligen Sachverhalt zu ermitteln. Weitere Stilqualitäten sind die rhetorischen Tugenden der Deutlichkeit (*perspicuitas*), der Sprachrichtigkeit (*latinitas*) und der Kürze (*brevitas*). Herausragende Bedeutung kommt schließlich auch der letzten Arbeitsphase zu, der Schlußkorrektur. Zumeist treten Ausdrucks- und Stilfragen erst hier konkret vor Augen.

*Welche Hilfsmittel bietet die Rhetorik?* Zentrales Prinzip rhetorischer Textproduktion ist das *aptum* (Angemessenheit). Dieses „Superprinzip“ (Sanders 1986, 176) führt die Reflexion über die vier wesentlichen Determinanten der Textproduktion – Schreiber, Leser, Situation und Sache – und leitet daraus die jeweiligen Erfordernisse und Notwendigkeiten des sprachlichen Ausdrucks ab. Die sprachlichen Anforderungen, die sich an einen auf Verständlichkeit, Belehrung und Information zielenden wissenschaftlichen Text ergeben, müssen im einzelnen untersucht werden. Auf der *Wortebene* bietet sich zum Beispiel eine eingehende Analyse des Adjektiveinsatzes oder der Funktion von Nominalisierungen an. Auf der *Satzebene* wäre etwa die Tragweite des Stilideals *brevitas* zu überprüfen: Fordern komplizierte Gedanken auch einen komplizierten Satzbau? Außerdem ist eine Erörterung häufiger Stilfehler wie Nominalstil, prädikative Schachtelungen, Genitivreihungen und ein oft hölzern wirkender Passivgebrauch notwendig. Auf der *Gedankenebene* schließlich muß der Einsatz von Vergleichen, Bildern und Übertragungen diskutiert werden. Beispiele textstrukturierender Hilfsmittel sind Formen der Wiederholung (*repetitio*). Die *topoi* der *recapitulatio* sind dazu geeignet, bereits gewonnene Ergebnisse zusammenzufassen und tragen somit zur Wissenssicherung bei. Formen der Vorankündigung (*propositio*) können einzelne Passagen vorausgreifend strukturieren.

*Die Schreibübung zur elocutio:* Als eine letzte, etwa vier Schreibmaschinenseiten umfassende Schreibübung habe ich die Darstellung und Bewertung eines wissenschaftlichen Forschungsprojekts gefordert. Vorgegebene Adressaten sollten die Leser einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift oder eines wissenschaftlichen Mit-

teilungsorgans sein. Diese Aufgabe vereint schließlich die speziellen Erfordernisse aller drei erarbeiteten *Produktionsstadien*: sowohl das Auffinden des Materials, die argumentierende Bewertung als auch die besondere Sorgfalt hinsichtlich der sprachlichen Ausgestaltung.

#### 4 Praktische Rhetorik in den Wissenschaften

Ziel meines Beitrags war es, einige Hinweise darauf zu geben, welche Möglichkeiten die praktische Rhetorik bietet, zentrale Probleme beim Verfassen eines wissenschaftlichen Textes zu lösen. In der Praxis eines rhetorischen Seminars *Wissenschaftliches Schreiben* zeigte sich, daß die Teilnehmer – sowohl Studienanfänger als auch fortgeschrittene Studierende geistes-, gesellschafts- und naturwissenschaftlicher Fächer – die Kombination aus einer Einführung in das System der Rhetorik und dessen praktischer Anwendung als vorteilhaft beurteilten. Besonders die große Allgemeinheit des rhetorischen Regelwerks, bei seiner doch maximalen Spezialisierungsvielfalt, wurde durchgehend positiv bewertet. Durch Reflexion auf das Thema, den Adressaten, die Textsorte und die Wirkungsabsichten des Textes konnte das rhetorische System erfolgreich für jede Schreibaufgabe genutzt werden. Exemplarische Textanalysen und die Diskussion der eigenen Texte im Plenum bestätigten zudem, daß die ziel- und zweckgerichteten rhetorischen Produktionsstrategien besonders anschaulich und dadurch leicht zu handhaben sind.

Allerdings muß abschließend gefragt werden, inwieweit ein solches Unterrichtskonzept zu verallgemeinern ist. Im Ganzen scheint es nur dann wirklich geeignet, wenn die Teilnehmer bereits ein Vorwissen vom System der Rhetorik mitbringen. Und selbst in diesem Fall scheint der Durchgang durch alle drei Produktionsstadien zu viel Stoff für ein Semester zu beinhalten, will man praktische und theoretische Zielsetzung richtig gewichten und auch Detailfragen nicht ausblenden. Der Stoffumfang kann indessen aufgeteilt und ohne Schwierigkeit auch in kleineren Unterrichtseinheiten behandelt, ja sogar in entsprechende Fachveranstaltungen integriert werden. Argumentation in wissenschaftlichen Texten oder die rhetorischen Besonderheiten der Wissenschaftssprache könnten in ihrer Vielschichtigkeit jeweils alleiniger Gegenstand eines ganzen Semesters sein. Ebenso denkbar und praktikabel wäre es, einzelne Arbeitsstadien in fachspezifische Einführungen ins wissenschaftliche Arbeiten einzugliedern, um nicht nur theoretisch darzulegen, was zum Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit nötig ist, sondern dies auch praktisch einzuüben.

Eine ideale Arbeitssituation schließlich böte ein mehrsemestriges studienbegleitendes Stilistikum wissenschaftlichen Schreibens. Nach der Erarbeitung der rhetorischen Grundlagen würden weiterführende, einfache und universale Bauformen des Schreibens wie Inhaltsangabe, Protokoll, Bericht, Kommentar usw. eingeübt. Darauf aufbauend könnten komplexere, zusammengesetzte Textsorten wie das wissenschaftliche Referat, die Buchkritik oder verschiedene Aufsatzformen erarbeitet

werden, um dann mit der Behandlung spezieller Fragen zu Examens-, Diplom- und Doktorarbeiten die umfassende universitäre Schreibausbildung abzuschließen.<sup>1</sup>

## Literaturverzeichnis

- Antos, Gerd (1985): Proto-Rhetorik. Zur Ontogenese rhetorischer Fähigkeiten. In: Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch, Bd. 4, Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 7-28
- Bader, Eugen (1994): Rede-Rhetorik, Schreib-Rhetorik, Konversationsrhetorik. Eine historisch-systematische Analyse. Tübingen: Narr
- Barrass, Robert (1982): Students Must Write. A Guide to better Writing in Course Work and Examinations. London u. a.: Methuen
- Baurmann, Jürgen (1995): Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In: Baurmann, Jürgen/ Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, 51-69
- Becker, Howard S. (1994): Die Kunst des professionellen Schreibens: Ein Leitfaden für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/Main: Campus
- Brent, Doug (1992): Reading as Rhetorical Invention. Knowledge, Persuasion and Teaching of Research-Based Writing. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English
- Bünting, Karl-Dieter/ Bitterlich, Axel/ Pospiech, Ulrike (1996): Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Cicero (1991): De oratore. Über den Redner. Stuttgart: Reclam
- Eco, Umberto (1991): Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften. 4. überarb. Aufl. Heidelberg: Mueller
- Gadamer, Hans-Georg (1971): Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. Metakritische Erörterungen zu Wahrheit und Methode. In: Apel, Karl-Otto/ Bormann, Claus von (Hrsg.): Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 57-82
- Geißner, Hellmut (1978): Rhetorik. 4. Aufl. München: Bayerischer Schulbuch Verlag
- Grimberg, Martin (1988): Untersuchungen zum Verlust der Schriftsprachlichkeit. Entstehungsgeschichte, Bedingungen und Einflußfaktoren einer allgemeinen Literalität unter besonderer Berücksichtigung der schriftlich fixierten privaten Kommunikation. Frankfurt/Main u. a.: Lang
- Jens, Walter (1977): Rhetorik. In: Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte. Bd. III. Berlin u. a.: de Gruyter, 432-456
- Kane, Thomas S. (1983): The Oxford Guide to Writing. A Rhetoric and Handbook for College Students. New York: Oxford University Press
- Kruse, Otto (1995): Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 4. erw. Aufl. Frankfurt/Main: Campus
- Lausberg, Heinrich (1990): Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft. 3. Aufl. München: Hueber
- Locke, David (1992): Science as Writing. New Haven u. a.: Yale University Press
- Ossner, Jakob (1995): Prozeßorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann, Jürgen/ Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, 29-50
- Ottmers, Clemens (1996): Rhetorik. Stuttgart: Metzler
- Plett, Heinrich (1991): Einführung in die rhetorische Textanalyse. 8. Aufl. Hamburg: Buske
- Püschel, Ulrich (1994): Schreiben im Studium. Überlegungen zu einer Schreibanleitung für Wissenschaftstexte. In: Skyum-Nielsen, Peder/ Schröder, Hartmut (eds.): Rhetoric and Stylistics Today. An International Anthology. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 127-137

1 Für hilfreiche Hinweise und Kommentare danke ich Eva-Maria Jakobs, Uwe Neumann, Gabriela Ruhmann und Karin Schick.

- 
- Ruhmann, Gabriela (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baumann, Jürgen/ Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, 85-106
- Sanders, Willy (1986): Gutes Deutsch – besseres Deutsch: praktische Stillehre der deutschen Gegenwartssprache. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Trabold, Annette (1993): Sprachpolitik, Sprachkritik und Öffentlichkeit. Anforderungen an die Sprachfähigkeit des Bürgers. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- Ueding, Gert (1991): Rhetorik des Schreibens: eine Einführung. 3. Aufl. Meisenheim: Hain
- Ueding, Gert (1995): Klassische Rhetorik. München: Beck
- Weinrich, Harald (1985): Wege der Sprachkultur. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt
- von Werder, Lutz (1992): Kreatives Schreiben in den Wissenschaften: für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Berlin: Schibri
- von Werder, Lutz (1993): Lehrbuch wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis. Berlin: Schibri
- Worsley, Dale/ Mayer, Bernadette (1989): The Art of Science Writing. New York: Teachers and Writers Collaborative

## Anhang

„Fachprosa“ – Probleme wissenschaftlichen Schreibens Seminarplan: WS 1995/96			
	Thema	Rhetorische Produktionslehre	Unterrichtsphase
1.	Einführung erstes Produktionsstadium	<i>officia oratoris / inventio</i>	Einstieg
2.	Exemplarische Textanalysen	<i>inventio</i>	Erarbeitung
3.	Besonderheiten wissenschaftlicher <i>inventio</i>	Suchkategorien / Topik	Vertiefung
4.	“Close Reading” der 1. Schreibaufgabe	<i>exercitatio</i>	Sicherung/Diskussion
5.	“Close Reading” der 1. Schreibaufgabe	<i>exercitatio</i>	Sicherung/Diskussion
6.	Einführung zweites Produktionsstadium	<i>inventio/dispositio</i>	Einstieg
7.	Exemplarische Textanalysen	<i>dispositio</i>	Erarbeitung
8.	Besonderheiten wissenschaftlicher <i>dispositio</i>	<i>argumentatio</i>	Vertiefung
9.	“Close Reading” der 2. Schreibaufgabe	<i>exercitatio</i>	Sicherung/Diskussion
10.	“Close Reading” der 2. Schreibaufgabe	<i>exercitatio</i>	Sicherung/Diskussion
11.	Einführung drittes Produktionsstadium	<i>inventio/dispositio/ elocutio</i>	Einstieg
12.	Exemplarische Textanalysen	<i>elocutio</i>	Erarbeitung
13.	Besonderheiten wissenschaftlicher <i>elocutio</i>	<i>virtutes dicendi</i>	Vertiefung
14.	“Close Reading” der 3. Schreibaufgabe	<i>exercitatio</i>	Sicherung/Diskussion
15.	“Close Reading” der 3. Schreibaufgabe	<i>exercitatio</i>	Sicherung/Diskussion