

Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive

Christa Pieth und Kirsten Adamzik
Genf

This article compares German and French academic writing manuals. These instructional texts are classified into four types: 1) Manuals which are primarily instructions for writing texts such as term papers, undergraduate theses and theses, which explain formal qualities of the target texts as well as research and writing procedures (selecting a topic, library research and so on); 2) instructions for domain specific research containing a large amount of information concerning bibliographies, documentation centers and the like; 3) instructions focusing on typographical matters; and 4) instructions for writing *dissertations*, a special French type of text (a sort of essay writing but only in the context of examinations); this type is characterized by the fact that most of the text consists of examples of the target texts. The comparison of twelve German and eleven French writing manuals (focusing on the recommendations for quotations and writing style) suggests important differences in the communicative relevance of such texts in both scientific communities: German instructions concentrate on type 1 and type 2 texts and are written for researchers or students seen as researchers; they contain information that is very detailed. French manuals concentrating on type 4 texts and other forms of examination-specific text types are rather addressed to students as learners; their directive character is more evident and they propose more global instructions.

1 Vorbemerkung

Im vorliegenden Beitrag sollen einige Teilergebnisse eines Forschungsprojekts¹ vorgestellt werden, das kulturspezifische Unterschiede des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens im Deutschen und Französischen zum Gegenstand hat und einer empirischen Überprüfung dessen dient, was Johan Galtung (1985) als (kulturspezifische) intellektuelle Stile bezeichnet hat.

Den praktischen Ansatzpunkt des Projektes bildet die Annahme, dass für die Zusammenstellung eines geeigneten Analysekorpus, also für die Auswahl von relevanten Texten einzelner Disziplinen, die in der universitären Ausbildung benutzten Werke als Ausgangspunkt verwendet werden können, da diese Texte dazu dienen, Nichtwissenschaftler zu Wissenschaftlern zu machen, sie also in die Wissenschaftsgemeinschaft zu integrieren. In diesem Sozialisierungsprozess werden nicht nur Inhalte vermittelt, die für die Disziplin als fundamental angesehen werden können, sondern es werden – implizit oder explizit – auch Arbeitsformen

¹ Es wird seit Frühjahr 1995 vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert (Nr. 1114-040703.94/1).

gelehrt, zu denen nicht zuletzt Konventionen für die Abfassung wissenschaftlicher Texte gehören.

Unsere empirische Untersuchung betrifft die deutsche und französische Schweiz und damit einen gesellschaftlichen Kontext, in dem innerhalb eines nationalen Rahmens unterschiedliche Sprachkulturen koexistieren. Die Vergleichbarkeit dürfte damit grösser sein, als wenn man z. B. die Verhältnisse in Deutschland und Frankreich vergliche, deren Bildungssysteme sehr unterschiedlich sind. Wir haben insgesamt vier Teildisziplinen berücksichtigt, nämlich: Linguistik und Literaturwissenschaft im Studium der Germanistik und Romanistik. Damit wurden Fächer ausgewählt, die nicht nur in den betroffenen Kulturräumen und Sprachen studiert werden, sondern diese auch zum Gegenstand haben.

Konkret haben wir die sieben Schweizer Universitäten gebeten, uns über das Material Auskunft zu geben, das im Grundstudium ausgeteilt, verwendet oder empfohlen wird. Dieses Material wollen wir einerseits als solches auswerten, um einen Einblick in die Ausbildungspraxis in den beiden Landesteilen zu bekommen, andererseits sollen uns die dort gelieferten Informationen auch Anhaltspunkte dafür liefern, welche wissenschaftlichen Texte besonders häufig verwendet oder empfohlen werden und sich deswegen als Korpus für kultur- und sprachkontrastive Untersuchungen empfehlen. Das umfangreiche Material, das auf unsere Anfrage hin bei uns einging, umfaßt Studienführer, Lehrveranstaltungs-kommentare, Skripte und Reader, Bibliographien bzw. Leselisten sowie diverse Merkblätter, u. a. Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten. Mit letzteren werden wir uns hier eingehender befassen.

Während in kulturkontrastiven Untersuchungen sonst meist bestimmte Textsorten vorab zur Analyse ausgewählt und auf ihre (unterschiedliche) Gestaltung hin verglichen werden, ging es uns zunächst um etwas Grundlegenderes: die Frage nämlich, ob nicht schon auf der Ebene der kommunikativen Relevanz und Bedeutung bestimmter Textsorten kulturspezifische Differenzen festzustellen sind, ob also ‚ein und dieselbe‘ Textsorte gleichermaßen oft, in denselben Zusammenhängen und mit derselben Zielstellung benutzt wird. Diese Untersuchung haben wir zunächst anhand der Literaturempfehlungen, die von den angeschriebenen Instituten ausgesprochen werden, vorgenommen. Erste Auswertungen von insgesamt ungefähr tausend genannten Titeln haben folgendes ergeben: ein bedeutsamer kulturspezifischer Unterschied ist schon im Textsortenspektrum ersichtlich. In der Germanistik entfallen nämlich gegen zwei Drittel der Titel auf forschungsaufbereitende Literatur und Hilfsmittel für die wissenschaftliche Arbeit wie Bibliographien, Nachschlagewerke, Grammatiken, Einführungen, Literaturgeschichten oder auch Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten. Dieselben Textsorten haben in der französischen Romanistik einen viel geringeren Stellenwert (unter 20%). Dort wird sehr viel mehr eigentliche Forschungsliteratur genannt, nicht zuletzt Werke von Autoren mit großen Namen, ‚Klassiker‘. Die Hilfsmittel bleiben im Hintergrund, oder besser gesagt: sie werden nach unseren

bisherigen Kenntnissen vorwiegend während des Unterrichts genannt. Dies heisst aber letzten Endes, dass jeweils eine andere Interaktionsform bevorzugt wird, man nämlich im französischen Kontext viel stärker auf die Lehrperson und den Besuch von Veranstaltungen angewiesen ist als im deutschen.²

Die hier speziell interessierende Textsorte Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten gehört nun auch in den grösseren Bereich der Hilfsmittel, die Handlungswissen vermitteln. Sie kommen formal in zwei Varianten vor: Einerseits gibt es publizierte Anleitungswerke vom Typ *Wie man eine Abschlussarbeit schreibt*, andererseits gibt es auch von den Instituten jeweils selbst verfertigte Merkblätter. Die Analyse des Materials der Universitäten hat nun ergeben, dass auch diesen beiden Textsorten im deutschen und französischen Raum ein sehr unterschiedlicher Stellenwert zukommt: Im germanistischen Grundstudium sind Merkblätter zum wissenschaftlichen Arbeiten ganz klar Standard. Von insgesamt 21 Merkblättern sind fünfzehn deutschsprachig, und jedes germanistische Institut hat mindestens ein Merkblatt geschickt, meistens jedoch mehrere. Am häufigsten vertreten ist der Typ Anleitung zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten; daneben gibt es Anleitungen zur Literatursuche, zum Zitieren, zur Bibliotheksbenutzung u. ä. Französischsprachige Merkblätter dieser Art, die den deutschen in etwa entsprechen, sind uns nur vier zugegangen, von denen allerdings zwei aus einer Universität in deutschsprachiger Umgebung, nämlich aus Zürich, stammen. Auch Hinweise auf die publizierte Form von solchen Anleitungen – im Deutschen sehr reichlich vorhanden – finden sich im französischen Material kaum. Diesem für uns zunächst überraschenden Befund – wir gingen ursprünglich davon aus, dass die kommunikative Aufgabe in beiden Fällen dieselbe ist und damit auch im Prinzip dieselben Textsorten erwartbar sind – wollten wir nun weiter nachgehen, indem wir allgemeiner die Textsorte³ Anleitung zum universitären (Arbeiten und) Schreiben, d. h. insbesondere auch publizierte Formen dieser Textsorte, betrachten. Diese Texte schienen uns auch deswegen besonders interessant, weil sie nicht nur als Objekt textlinguistischer Analyse in Frage kommen, sondern in ihnen auch explizit Normen für das in der jeweiligen Sprache übliche Vorgehen formuliert werden und sie so auf doppeltem Wege Erkenntnisse über kulturspezifische Formen wissenschaftlichen Schreibens erbringen können.

2 Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte als besondere Form von Anweisungstexten

Schreibanleitungen können auf den ersten Blick problemlos der grösseren Gruppe der Anweisungstexte zugeordnet werden, sie nehmen hier jedoch eine ganz besondere Stellung ein. Zunächst sind sie abzugrenzen von jenen in praktische Zusam-

² Vgl. dazu ausführlicher bisher Adamzik (im Druck).

³ Den Begriff *Textsorte* verwenden wir hier in seinem allgemeinen, unspezifischen Sinne. Vgl. dazu Adamzik (1995a, Einleitung).

menhänge eingebetteten Anweisungstexten (wie den viel untersuchten Gebrauchsanleitungen oder Kochrezepten), bei denen die Befolgung der Anweisungen unmittelbar zu einem vom Textrezipienten selbst erwünschten Ergebnis führt (oder zumindest führen soll), dem störungsfreien Funktionieren einer Maschine etwa. In unserem Kontext dagegen handelt es sich nicht um die Vermittlung von Handlungswissen, das notwendig zur erfolgreichen Durchführung der Handlung wäre; vielmehr werden in Schreibenanleitungen Normen vermittelt, es wird erklärt, welche Form der Ausführung der Handlung sozial honoriert wird.

Ist von sozialer Honorierung die Rede, so muss auf jeden Fall spezifiziert werden, welche soziale Gruppe die entsprechende Norm vertritt, welche Stellung der Rezipient des Anweisungstextes in dieser Gruppe hat und weshalb er die entsprechende Norm kennenlernen oder auch befolgen will. Diese Fragen führen dazu, Anleitungen zum Schreiben universitärer Text weiter abzugrenzen gegen andere Anweisungstexte, die soziale Handlungsnormen vermitteln, etwa gegen Briefsteller, allgemeine Stillehren oder Anstandsbücher. Bei den Handlungen, die in all diesen Textsorten normiert werden, wird die soziale Honorierung oder Sanktion in der Regel kaum unmittelbar greifbar: Fälle von schlechtem Benehmen oder schlechtem Stil führen selten direkt zum Ausschluss aus einer Gruppe oder dergleichen. Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte dagegen werden in hohem Ausmass in einem Lehr-Lern-Kontext benutzt, wo die Befolgung der Norm durch die Vergabe einer Qualifikation direkt honoriert wird bzw. die Nichtbefolgung durch die Verweigerung der Qualifikation sanktioniert werden kann. Der typische Rezipient einer Anleitung zu universitärem oder wissenschaftlichem Schreiben, der Student also bzw. der junge Wissenschaftler, der sich noch weiter qualifizieren will, dürfte wesentlich durch eine Sekundärmotivation, eben die Erreichung der Qualifikation, geleitet sein. Im Gegensatz zu den eingangs genannten Bedienungsanleitungen u. ä., aber auch zu den allgemeinen Stillehren usw. spielt damit die Frage, inwieweit der Rezipient die Befolgung der Anweisungen selbst für sinnvoll hält, nur noch eine untergeordnete Rolle. In diesem Sinne ist die Rezeption von Anleitungen und die Erstellung entsprechender universitärer Texte eine Form von Zwangskommunikation.

Die Gruppenspezifika von Normen und die Einbindung unserer Textsorte in die konkrete Ausbildungssituation erklärt zu einem grossen Teil auch die bereits eingangs vermerkte Besonderheit, dass Anleitungstexte publikationstechnisch in den zwei Formen der veröffentlichten Werke und der jeweils für ein Institut, eine Abteilung oder gar einen Lehrenden speziell erstellten Merkblätter vorkommen. Hinzuzufügen ist an dieser Stelle eine dritte Form, von der lediglich materialbedingt bislang noch nicht die Rede war, nämlich die Anweisungen, die von einzelnen Verlagen, Zeitschriften und Herausgebern von Sammelbänden oder Reihen an die Autoren verschickt werden. Wir subsumieren die entsprechenden Zieltexte unter die universitären Texte, weil an der Universität Wissenschaft und Forschung stattfindet, wir meinen also mit universitären Texten sowohl von Stu-

dierenden als auch von angehenden und etablierten Wissenschaftlern verfasste Texte. Als Rezipienten werden die Leser dieses Beitrags wahrscheinlich hauptsächlich mit der zuletzt genannten Form von Schreibanleitungen konfrontiert sein, so dass wir das Wissen voraussetzen können, dass die Anpassung an das jeweils geforderte konkrete System (z. B. der Gestaltung von Anmerkungen und Literaturangaben) sich wegen grosser Differenzen im einzelnen praktisch recht mühsam gestalten kann, da man auf keine Gewohnheiten zurückgreifen kann und bereits vorhandene oder gespeicherte Textteile (Zitate, Literaturangaben) keineswegs abschreiben oder übernehmen kann, sondern sie immer wieder überarbeiten muss.⁴ Auch aus unserem Material ergibt sich, dass gerade im Detail die Normen so unterschiedlich sind, dass eine Kontrolle der Normenkenntnis nur mit Bezug auf ein ganz spezielles Anleitungswerk, nicht jedoch durch Hinweis auf allgemeine Anleitungswerke oder auch auf die allgemeine Praxis erfolgen kann, man also zu diesem Zweck eigene Merkblätter erstellen oder ein bestimmtes Werk für verbindlich erklären muss.

Neben dem Zwangscharakter ist in unserem Zusammenhang die Fiktivität der Kommunikationssituation, der Als-Ob-Status studentischer Texte zu nennen, wie er von Hermanns (1980) hervorgehoben worden ist: In vielen seiner Texte muss der Student die Rolle dessen einnehmen, der einen Wissensvorsprung vor dem Leser hat, während in Wirklichkeit der einzig reale Leser, nämlich der Seminarleiter oder Gutachter, einen hohen Wissensvorsprung und nicht selten einen ausgeprägt geringen Informationsbedarf hat. Es kann also vorkommen, dass er den Text, also das Endprodukt, zu dem die Anleitungen hinführen sollen, einzig zu dem Zweck liest, die Fähigkeit zur Befolgung der Normen zu kontrollieren, so dass man – zumindest im Extremfall – von Pseudokommunikation sprechen kann.

Schliesslich ist als drittes Merkmal zu beachten, dass Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in der übergreifenden Domäne Wissenschaft angesiedelt sind, was dazu führt, dass deren Grundnormen – in unserem Fall speziell die der Rationalität – den Bezugspunkt auch für spezifische Normen etwa des Schreibens bzw. für das domänenspezifische Handeln insgesamt bilden. Im Gegensatz zu anderen normsetzenden Texten ist daher für Schreibanleitungen im Wissenschaftsbereich eher erwartbar, dass Sinn und Zweck der Normen erläutert werden oder zumindest der Eindruck vermittelt werden soll, dass die gesetzten Normen reflektiert worden sind und ihre Übernahme nicht von aussen erzwungen, sondern als sinnvolles Handeln empfohlen wird. Dies gilt um so mehr, als die Diskussion um althergebrachte und nicht (mehr) sinnvolle Normen und Gewohnheiten den westeuropäischen universitären Diskurs im Gefolge von 1968 nicht unwesentlich geprägt hat.

Die Fragen, die wir an unsere Anleitungstexte stellen, ergeben sich nun unmittelbar aus den dargestellten Besonderheiten dieser Textsorte: Inwieweit wird

⁴ Vgl. dazu auch Jakobs (1995a, 105).

etwa der Zwangs- und Pseudocharakter der Kommunikation reflektiert und gegebenenfalls zu überwinden gesucht, inwieweit wird die Abhängigkeit der Normen von unterschiedlichen sozialen Gruppen (wie sie etwa Diskursgemeinschaften unterschiedlicher Disziplinen darstellen) berücksichtigt, inwieweit sind die Texte sprachlich durch typische Formulierungen für Normsetzungen, inwieweit durch solche für argumentativ-begründende Handlungen geprägt? Zur Behandlung dieser Fragen haben wir einige uns besonders charakteristisch erscheinende Unterpunkte ausgewählt, und zwar zunächst explizite Hinweise auf zugrundeliegende Normvorstellungen. In gewissem Sinne als Unterpunkt dazu könnte man die in einem eigenen Abschnitt behandelte Frage betrachten, wie im einzelnen die Aufforderungshandlungen formuliert sind, denn hieraus ergibt sich sozusagen in der sprachlichen Spiegelung die Auffassung von Normen. Ausgewertet wurden dazu die Prädikate und Subjekte in den Kapiteln zu Zitaten und zu Stilnormen. Bei beiden Themen handelt es sich einerseits um den thematischen Kern bestimmter Untertypen von Schreibanleitungen. Andererseits spiegelt sich im Thema Zitate in besonders massiver Weise eine Besonderheit der wissenschaftlichen Kommunikation wider: ihre starke Intertextualität.⁵

3 Materialgrundlage

3.1 Allgemeine Vorstellung des Materials

Unser Ausgangsbefund, nämlich die Tatsache, dass sich in unserem französischen Material kaum Merkblätter und nur spärliche Literaturhinweise finden, bedeutet nun nicht, dass die publizierte Variante der Textsorte Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten keine Entsprechung im Französischen hätte. Vielmehr konnten wir mittels ‚normaler‘ bibliographischer Recherche eine Reihe derartiger Werke im frankophonen Sprachraum finden. Dennoch gehen wir davon aus, dass der unterschiedliche Stellenwert solcher Anleitungen im Grundstudium, die Tatsache also, dass man beim Germanistikstudium geradezu unausweichlich mit einem Merkblatt konfrontiert wird, während dies im Romanistikstudium in der Schweiz nicht der Fall ist, für die Ausbildung bestimmter Arbeitsformen und Schreibweisen sehr wichtig ist. Einschränkend ist freilich zu bemerken, dass die Existenz solcher Merkblätter keinen direkten Aufschluss darüber geben kann, wie häufig sie wirklich konsultiert werden; dennoch spiegelt die Menge der im Deutschen vorhandenen Anleitungen auf jeden Fall wider, welche Bedeutung ihnen von den Lehrenden zugewiesen wird.

Für eine grössere Relevanz von Anleitungen zum universitären Schreiben sprechen weiter folgende Gründe: Um ein genügend grosses Vergleichskorpus französischer Werke zusammenzustellen, war es nötig, das ursprünglich anvisierte Textsortenkonzept zu erweitern und z. B. auch Werke heranzuziehen, die sich rein

⁵ Vgl. dazu auch Jakobs (im Druck) und Jakobs (1995b).

auf die typographische Gestaltung konzentrieren. Fasst man die Auswahlkriterien aber weiter, so vergrößert sich natürlich auch das deutsche Korpus. Insgesamt können wir also festhalten, dass es im Deutschen bei weitem mehr solcher Werke gibt. Aufschlussreich für die Einschätzung der Bedeutsamkeit der Textsorte ist es auch, die Ersterscheinungsjahre und die Auflagen zu vergleichen. Wir kommen auf diese Frage nach der Vorstellung des Materials zurück.

Für den inhaltlichen Vergleich und die nachfolgende Detailauswertung wurde aus einer grösseren Menge von Anleitungsschriften eine engere Auswahl getroffen (siehe Quellenverzeichnis). Die Auswahl der deutschsprachigen Anleitungen erfolgte einerseits aufgrund der Erwähnungshäufigkeit (Literaturverweise auf Merkblättern und in der Anleitungsliteratur selbst), andererseits waren auch der Verlag, die Reihe, die Auflagenstärke und Neuauflagen wichtige Anhaltspunkte zur Bestimmung des Stellenwerts einer Anleitung im akademischen Ausbildungsbereich. Die ausgewählten deutschen Anleitungen entstammen alle renommierten Verlagshäusern bzw. Reihen (UTB, Duden, Metzler, Reclam). Im Französischen gestaltete sich die Auswahl etwas schwieriger, da die Repräsentativität von französischen Anleitungen weder an der Erwähnungshäufigkeit (kaum Literaturhinweise) noch an berühmten Verlagen gemessen werden konnte: Anleitungen zum Anfertigen universitärer Texte werden nämlich oft nicht in den typischen Reihen für das studentische Publikum veröffentlicht. Weiter spielten bei der Auswahl sprachgeographische, disziplin- und domänenspezifische Kriterien sowie das Zielpublikum von Anleitungen eine Rolle. Die bibliographischen Nachforschungen hatten ergeben, dass es Anleitungsliteratur im gesamten europäischen und überseeischen frankophonen Kulturraum (Frankreich, Belgien, Kanada) gibt. Wir haben jedoch nur die in Frankreich (und in der Schweiz) publizierte Literatur berücksichtigt, um zumindest den Einfluss zusätzlicher, uns wenig bekannter Wissenschaftsstile und -kulturen klein zu halten (vgl. aber Dorselaer 1992; Lebras 1993; Lussier 1987). Weggelassen haben wir ebenfalls Anleitungen, die sich auf allzu entfernte Wissenschaftsdisziplinen und -domänen (z. B. Bibliothekswissenschaft) oder auf mündliche Bereiche der wissenschaftlichen Kommunikation beziehen (Bénichoux 1985), sowie schliesslich Anleitungen, die sich eher an ein schulisches Publikum richten (z. B. Coéffé 1990).

Weggelassen wurden ausserdem anderssprachige Anleitungen (Gibaldi/Achtert 1979), Übersetzungen⁶ ins Deutsche (Eco 1993; Fragnière 1990), (Wissenschafts-) Parodien (Fricke/Zymner 1993), Einführungsliteratur zu Teildisziplinen, die

⁶ Die Kulturspezifik von Anleitungstexten ist u. a. daran erkennbar, dass diese sich zum Übersetzen in eine andere Sprache nicht sonderlich eignen. Die Übersetzung von Eco ins Deutsche stellt dazu nicht einmal eine wirkliche Ausnahme dar, weil trotz grosser Anpassungsleistungen des Übersetzers das Werk eher zum Arbeiten an italienischen denn an deutschen Universitäten anleitet. Ob Fragnière, dessen Werk nicht nur ins Deutsche, sondern auch ins Arabische und Japanische übersetzt worden ist, eine Ausnahme darstellt, können wir nicht beurteilen.

auch Angaben speziell zur Anlage wissenschaftlicher Arbeiten enthalten (Lühr 1993, 309-313; Weddige 1987, 314-320), allgemeine Anleitungen zum Studieren, wie z. B. Wagner (1977/92) oder Wiedemann (1994), sowie die breite Literatur zum ‚kreativen Schreiben‘ (vgl. Werder 1993). Unberücksichtigt blieben schliesslich auch schwer zugängliche (deutschsprachige) Anleitungen, die zudem auch selten bzw. nie in den bibliographischen Angaben anderer Anleitungsschriften erwähnt sind.

Das näher betrachtete Material besteht damit noch aus 23 Anleitungswerken⁷, wovon zwölf deutschsprachig und elf französischsprachig sind (vgl. die Abb. 1a und 1b in 3.2). Bei diesen Werken haben wir zunächst die Grobstruktur verglichen, d. h. den eigentlichen Haupttext von den Umtexten wie Titelei, Vorwort, Literaturverzeichnis, Register, Leerseiten und Sonstiges abgegrenzt. Der Sprachvergleich zeigt hier, dass der Anteil der Umtexte im Französischen durchschnittlich kleiner ist als im Deutschen. Im Französischen nimmt der Haupttext meist über 90% ein; ist dies nicht der Fall, so geht der niedrigere Wert auf eine grosse Menge Leerseiten zurück (Dufour, Rohou, Preiss, Rouveyran), auf relativ lange Einführungen und Vorworte (Rouveyran), Register (Chevrel, Rohou) sowie auf aus dem Haupttext ausgegliederte Musterseiten (Dufour). Lediglich Beaud weicht mit einem Haupttextanteil von 65,1% stark ab. Er bietet einen Anhang von 36 Seiten, der u. a. auf Frankreich bezogene Statistiken über die Anzahl von eingereichten *Thèses*, Abdrucke gültiger Reglemente und Informationen über Stipendien und dergleichen enthält.

Bei den Deutschen ist der geringere Anteil des Haupttextes immer durch eine Reihe von ‚technischen‘ Zusatzteilen bedingt: Abgesehen vom Register finden sich Abkürzungs- und Siglenverzeichnisse, Adressen von Bibliotheken und sonstigen Dokumentationsstellen (Krämer, Meyer-Krentler, Rückriem et al.), systematische Klassifikationen der Disziplinen (Rothmann, Rückriem et al.), Überblicke über DIN-Normblätter (Poenicke) sowie schliesslich aus dem Haupttext ausgegliederte Musterseiten (Poenicke, Rückriem et al.). Ein extrem niedriger Wert für den Haupttext ergibt sich bei Faulstich und Ludwig (67%⁸) und Meyer-Krentler (60,8%), der zusätzlich zu den genannten Zusatzteilen einige Illustrationen enthält; sonst liegt im Deutschen der Wert für den Haupttext meist zwischen 80% und 88%.

Verantwortlich für den geringeren Anteil von Haupttext im Deutschen ist auch die Tatsache, dass alle deutschen Bücher ausser Bangen ein Literaturverzeichnis enthalten, von den französischen dagegen nur Scheiber, der allerdings lediglich eine

⁷ Auf diese im folgenden als Quellen zitierten Anleitungen werden wir aus Gründen der besseren Lesbarkeit und um Platz zu sparen, nur mit dem Namen und bei Bedarf unter Angabe der Seitenzahl verweisen.

⁸ Dieser Wert gilt nur, wenn man die innerhalb des Bibliographiekapitels gebotene 16seitige Liste bibliographischer Hilfsmittel und das Abkürzungsverzeichnis (79f.) zum Umtext hinzurechnet.

zweiseitige Liste mit Vorschlägen für wichtige ‚Sekundärliteratur‘ (Auerbach, Freud, Sartre, Todorov u. ä.) bietet. Dies heisst jedoch nicht, dass Anleitungsbücher ohne Literaturverzeichnis überhaupt keine Literaturverweise enthielten, diese erscheinen statt in einer eigenständigen Liste zum Teil in Fussnoten, zum Teil im Haupttext.⁹

Diese Unterschiede in der Makrostruktur, denen man an anderen Textsorten als Anleitungstexten noch weiter nachgehen sollte, möchten wir versuchsweise deuten als einen Hinweis darauf, dass französische Texte eher auf eine (lineare) Gesamtlektüre angelegt sind, während deutsche oft bestimmte Informationen in Blöcken getrennt anbieten und so schnelleren Zugriff ermöglichen, aber eine geringere Kohäsion aufweisen. Auf einen solchen Unterschied deuten auch andere Anhaltspunkte hin.¹⁰

3.2 Typen von Anleitungsschriften

Wir haben in einem zweiten Schritt den Haupttext daraufhin betrachtet, welche inhaltlichen Bereiche angesprochen werden. Dabei geht es um den ungefähren Stellenwert von Teiltextrn zu Themen wie Materialsuche, wissenschaftlicher Apparat, Themenwahl, formale Gestaltung, Formulierung usw. Die jeweiligen Teiltextrn und deren Kombination prägen verschiedene Untergruppen von Anleitungen. Wir nehmen eine Einteilung in vier idealtypisch zu verstehende Kategorien vor:

- a) Bei der ersten Gruppe handelt es sich um Anleitungen zum Anfertigen von Seminar- oder Abschlussarbeiten. Diese erste Untergruppe kennzeichnet, dass 2/3 bis 3/4 des Inhalts auf zwei Themenbereiche entfallen: Erstens die Informationsbeschaffung und -bearbeitung (inklusive Themenwahl und -abgrenzung, Anlage von Karteikarten, Exzerpieren u. ä.), d. h. alles, was der eigentlichen Schreibearbeit vorausgeht, zweitens die formale Gestaltung (Gliederung, Literaturverzeichnis, Anmerkungen etc.). Differenzierungen innerhalb der ersten Untergruppe ergeben sich daraus, auf welchen dieser Teilbereiche der Schwerpunkt gesetzt wird. Folgt man dem bekannten Klischee des pedantischen und formalistischen Deutschen, für den sich bei der wissenschaftlichen Arbeit alles um die Fussnoten dreht, so müsste der zweite Themenbereich, also die formale Gestaltung, deutlich im Vordergrund stehen. Dies gilt in der Tat für das wahrscheinlich als typisch deutsches Anleitungswerk angesehene Buch von Bangen. Ansonsten kann jedoch der

⁹ Vgl. Chevrel; Rohou (13ff., 84, 107, 109, 189, 193); Preiss (91ff.); Rouveyran (33, 34, 46); Bangen (1, 6, 39, 68ff.). Das Kapitel *Sources et bibliographie* bei Beaud (167f.) mit drei Literaturangaben kann man dagegen nicht als Literaturverzeichnis ansehen.

¹⁰ Vgl. z. B. die Fachwörterbücher der Linguistik (Adamzik 1995b) und die im Deutschen ausgeprägte Tendenz, wissensaufbereitende Texte zu benutzen bzw. zu empfehlen, die überwiegend nicht linear zu lesen sind (Nachschlagewerke diverser Art), vgl. dazu Adamzik (im Druck, Abschnitt 3).

Schwerpunkt sehr wohl auch auf den inhaltlichen Aspekten liegen, auf Ratschlägen zur Themenbearbeitung, Entwicklung der Fragestellung, Informationsbeschaffung usw.

- b) Eine zweite Gruppe kann als Anleitung zum (hier meist literatur-) wissenschaftlichen Studium bezeichnet werden. Hier kommt ein Themenbereich ins Spiel, der bei Anleitungen zur Abfassung wissenschaftlicher Arbeiten fehlt, noch dazu, wenn sie nicht disziplinspezifisch sind. Es handelt sich um die sogenannte Hilfsmittelkunde, die konkret darüber orientiert, welche Bibliographien, Nachschlagewerke usw. es in einem bestimmtem Fach gibt und wie man mit diesen umgeht. Entsprechendes wird auch oft durch Übungen verdeutlicht. Solche Anleitungswerke kommen auch als selbständige Publikationen vor – dies gilt z. B. für Raabe (1994) und Blinn (1994) – oft sind sie aber mit allgemeinen Hinweisen zum wissenschaftlichen Arbeiten gemischt.
- c) Als eine Spezialgruppe, zu der wir nicht ausführlich recherchiert haben, betrachten wir Anleitungswerke, die ganz oder überwiegend auf die typographische Gestaltung von Manuskripten konzentriert sind. Aufgenommen haben wir zwei französische Werke, auf die in der anderen Literatur gelegentlich hingewiesen wird (Dufour, Vairel), sowie im Deutschen eines der auf die Linguistik bezogenen Werke von Pfeiffer-Rupp (1980).
- d) Schliesslich muss man beim deutsch-französischen Vergleich als Sondergruppe eine spezifisch französische Textsorte und die entsprechenden Anleitungen dazu erwähnen. Gemeint ist die *dissertation*, meist *dissertation littéraire*. Als deutsche Textsortenbezeichnung käme am ehesten der Ausdruck *Aufsatz*, besser noch die etwas altertümliche Bezeichnung *Besinnungsaufsatz* in Frage. Es handelt sich dabei um die Art von Aufsatz, die zu Übungs- oder Prüfungszwecken erstellt wird, d. h. um einen unmittelbar an die Ausbildungssituation gebundenen Text. Der enorme Stellenwert, der dieser Textsorte im französischen Ausbildungs- und Prüfungswesen zukommt, ist bekannt.¹¹ Dass es sich dabei um eine Übungsform handelt, die sowohl in der Sekundarstufe als auch an der Universität als ‚Prototyp‘ der schriftlichen Prüfungsarbeit praktiziert wird, zeigt bereits einen gewichtigen Unterschied im kommunikativen Stellenwert von Textsorten in verschiedenen Kulturen¹²: Eine solche Kontinuität in der Aufgabenstellung gibt es im Übergang von der Schule zur Universität im Deutschen nämlich nicht.

Der wesentliche Unterschied der *dissertation* zu unserer ersten Gruppe, den Anleitungen für Seminar- und Abschlussarbeiten, besteht darin, dass es in der *dissertation* in der Regel nicht darum geht, ein speziell vorbereitetes Thema zu bearbeiten, bei dem wissenschaftliche Spezialliteratur im direkten Zugriff

¹¹ Vgl. dazu Gicquel (1979) sowie Chassang/Senninger (5ff.); Scheiber (1f.). Allgemein zu den Prüfungstypen in Frankreich vgl. Rohou (4ff.).

¹² Vgl. dazu ausführlicher Adamzik (im Druck).

hinzugezogen wird. Genau dies aber stellt die Spezifik der ersten Gruppe dar. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die *dissertation* aufgrund der besonderen Entstehungsbedingungen (maximal acht Stunden) ein viel kürzerer Text ist, als ihn die ‚wissenschaftlichen Arbeiten‘ darstellen, die als Ergebnis wochen- oder monatelanger Arbeit entstehen, und dass sie in handschriftlicher Form vorliegt, was notwendigerweise zu anderen Schreibabweisungen führt.

Die makrostrukturelle Besonderheit der vierten Untergruppe besteht darin, dass den Hauptteil Musteranalysen bilden. Hier werden also weniger explizite Anleitungen formuliert, als dass beispielhaft vorgeführt wird, wie die Zieltexte aussehen sollten. Auf solche – zum Teil ausführlich kommentierten – Beispiele entfallen etwa 4/5 des Inhalts entsprechender Werke.¹³ Solche ganz auf die Ausbildung zur Schreibfähigkeit in einer bestimmten universitären Textsorte ausgerichteten Werke (neben Anleitungen zur *dissertation* sind auch solche zur *explication de texte*, zum *commentaire composé* u. a. dazu zu rechnen) haben im Deutschen kaum eine Entsprechung, sind dagegen im Französischen sehr wichtig. Dies schlägt sich auch darin nieder, dass sie in grossen Verlagen und Reihen mit spezieller hochschuldidaktischer Ausrichtung erscheinen.

Hier die vollständige Liste der für die Analyse verwendeten und in vier Untergruppen aufgeteilten Anleitungsliteratur: Da die Untergruppen Idealtypen darstellen, sind manche Werke mehrfach zugeordnet.

	Gruppe 1 Seminar- und Abschluss- arbeiten	Gruppe 2 wiss. Arbeiten (disziplinspe- zifisch)	Gruppe 3 Typographie	Gruppe 4 <i>dissertation</i>
Bangen 1981, 94 S.	+	+		
Binder et al. 1974, 120 S.	+	(+)		
Faulstich/Ludwig 1993, 115 S.	+	+		
Geiger et al. 1971, 99 S.		+		
Gerhards 1991, 174 S.	+			
Krämer 1994, 175 S.	+			
Meyer-Krentler 1994, 143 S.	+	+		
Pfeiffer-Rupp 1980, 261 S.		(+)	+	
Poenicke 1988, 216 S.	+			
Rothmann 1985, 93 S.	+	+		

¹³ Vgl. zu diesem Anleitungstyp auch Hornung (1997).

Rückriem et al. 1990, 279 S.	+			
Standop 1994, 213 S.	+		(+)	

Abb. 1a: Deutschsprachige Schreibanleitungen

	Gruppe 1 Seminar- und Abschluss- arbeiten	Gruppe 2 wiss. Arbeiten (disziplinspe- zifisch)	Gruppe 3 Typographie	Gruppe 4 <i>dissertation</i>
Barilari 1988, 178 S.	+			(+)
Beaud, 1994, 175 S.	+			
Chassang/Senninger 1992, 279 S.				+
Chevrel 1992, 159 S.	+	+		
Dufour 1971, 101 S.			+	
Fragnière 1986, 142 S.	+			
Preiss 1989, 190 S.		(+)		+
Rohou 1993, 216 S.	+	+		(+)
Rouveyran 1988, 201 S.	+			
Scheiber 1990, 166 S.				+
Vairel 1989, 159 S.			+	

Abb. 1b: Französischsprachige Schreibanleitungen

In der Aufstellung ist jeweils die von uns hauptsächlich benutzte Ausgabe angegeben. Die genaueren Angaben sind über das Quellenverzeichnis zu erschliessen, seien aber hier noch kurz kommentiert: Die grössere Bedeutung der Textsorte im Deutschen zeigt sich daran, dass es hier drei Autoren gibt, die schon vor 1968 Anleitungen zur Abfassung wissenschaftlicher Arbeiten veröffentlicht haben (Standop, Bangen, Poenicke), während im Französischen in dieser Zeit nur ein Werk zur *dissertation* in erster Auflage erschienen ist (Chassang/Senninger). Die Hälfte der deutschen Anleitungen sind erstmals in den (frühen) 70er Jahren, zweifellos als Auswirkung der Demokratisierung der Hochschulen, entstanden. Im Französischen gilt das nur für zwei Werke, und zwar beide aus der Kategorie 3, den auf die Typographie konzentrierten Anleitungen (Dufour, Vairel). Die Mehrheit der französischen Werke ist erstmals in den späten 80er oder frühen 90er Jahren, also mit einiger ‚Verspätung‘, erschienen. Schliesslich erlebten die meisten deutschen Werke mehrere (bis zu 14) Auflagen, die grossenteils erweitert, völlig

überarbeitet oder aktualisiert sind, während das im Französischen seltener der Fall ist, nämlich meist nur Nachdrucke (*nouveaux tirages*) erscheinen.¹⁴

Noch ein Wort zu den grösstenteils von den germanistischen Instituten verteilten Merkblättern: Die meisten von ihnen entsprechen der ersten Untergruppe, also der Anleitung zur Erstellung von Seminar- oder Abschlussarbeiten. Hier liegt der Schwerpunkt – im Gegensatz zu der publizierten Literatur – fast immer auf der formalen Gestaltung.

Einen Schwerpunkt des von uns zusammengestellten französischen Teilkorpus bildet, so können wir festhalten, der Typ der Anleitung zur *dissertation*, während der im Deutschen recht wichtige Typ 2 im Französischen nur schwach vertreten ist. Einen Spezialfall stellt das 1992 erschienene Werk von Chevrel dar, das zum Gebiet der vergleichenden Literaturwissenschaft gehört und 207 durchnummerierte Titel nennt, die man überwiegend zur Hilfsmittelkunde rechnen kann. Für das Studium der deutschen Literaturwissenschaft verweist Chevrel u. a. auf Bangen und Raabe. Mit diesem Umfang und dieser Art von Literaturangaben entspricht Chevrel ziemlich genau dem ‚deutschen Konzept‘, allerdings sind die Angaben, da sie sich auf mehrere Philologien beziehen, für jede einzelne natürlich weniger ausführlich.

Dass die etwa gleich grossen Korpora sich somit in inhaltlich unterschiedliche Subkorpora aufteilen, war durchaus nicht unsere Absicht, die vielmehr darauf gerichtet war, möglichst gut vergleichbare Korpora zusammenzustellen. Dies war jedoch nicht möglich, weil sich die Textsortenspektren im Bereich der Anleitungen für universitäres Schreiben im Deutschen und Französischen einfach nicht entsprechen. Das liegt nicht nur an der grossen Bedeutung der *dissertation* und der fehlenden Entsprechung dazu im Deutschen sowie an der spärlichen Besetzung von Gruppe 2 im Französischen. Vielmehr liegt auch sonst in der französischen Anleitungsliteratur (v. a. Gruppe 1) der Schwerpunkt auf Prüfungstexten, und zwar mündlichen und schriftlichen Prüfungen, für die nur relativ begrenzte Zeit zur Verfügung steht. Dies gilt für das bei Rohou neben der *dissertation* behandelte *exposé* ebenso wie für die Übungen *explication de texte* und *épreuve de grammaire*. Erst beim *mémoire de maîtrise* bzw. der Diplom- oder Examensarbeit scheinen sich beide Textsortenfelder zu überschneiden. Sehr aufschlussreich ist jedoch, wie das *mémoire* bei Rohou gekennzeichnet wird:

Le mémoire n'est pas seulement un très long exposé ; c'est une première participation à la recherche, qui doit se conformer aux règles d'établissement et de transmission de la connaissance scientifique [...] ce travail doit être utilisable par d'autres chercheurs ; d'où l'importance des références et de l'explication des hypothèses et conclusions [...].

¹⁴ Übrigens ist es schwieriger, solche Angaben für französische Bücher zu ermitteln. Hinweise auf Erstauflagen, Arten der Veränderung usw. sind in den Werken selbst oft gar nicht enthalten oder irreführend.

Pour en savoir plus, demandez à vos professeurs de vous indiquer quelques mémoires à consulter (en vous précisant leurs qualités et leurs défauts) et la possibilité d'assister à une ou deux soutenances (Rohou 1993, 193).

Interessant ist hier erstens, dass das *mémoire* als die erste Arbeit bezeichnet wird, die wissenschaftlichen Ansprüchen nahekommt¹⁵ und zweitens, dass als geeignetste Methode, die Anforderungen kennenzulernen, die direkte Beratung durch die Betreuer und das Lernen am Vorbild empfohlen wird. Die Erläuterungen zum *mémoire* nehmen denn auch bei Rohou lediglich vier Seiten ein, die zur *dissertation* dreiunddreissig.

Völlig umgekehrt sind die Vorzeichen in den deutschen Anleitungen, was am klarsten darin zum Ausdruck kommt, dass die Studierenden von Anfang an wissenschaftliche Arbeiten als Ideal für ihre eigenen Arbeiten betrachten sollen:

Die wissenschaftliche Abhandlung in gedruckter Form dient der Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnis. Jegliche Vorschläge zur Anlage und äußeren Form werden grundsätzlich im Hinblick auf die Publikation in Druckform gemacht werden müssen. Die gedruckte Arbeit ist das Ideal, wonach sich auch eine Übungsarbeit (Seminar- oder Semesterarbeit) zu richten hat (Standop 1994, 1).

Als Vorbild einer meist in einem Semester zu bewältigenden Hausarbeit kann man den wissenschaftlichen Zeitschriftenaufsatz ansehen, sofern eine deutliche Stoffgliederung und die Mitlieferung einer Bibliografie zur Bedingung gemacht wird (ebd., 2).¹⁶

In den Vordergrund der Behandlung stellen die deutschen Anleitungstexte also die Seminararbeit, von der die Abschlussarbeit letzten Endes nur eine erweiterte Form darstellt¹⁷. Es geht damit in erster Linie um die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeits- und Schreibfähigkeiten. Die besprochenen Textsorten – neben der Seminar- und Abschlussarbeit u. a. auch Protokoll, Thesenpapier, Kurzreferat, Literaturbericht – können zwar ebenfalls Prüfungscharakter haben, sind aber sehr viel stärker dem Modell der (Als-Ob-)Wissenschaft verpflichtet. Prüfungsarbeiten im engeren Sinne, d. h. solche, die nicht nur einer Benotung unterliegen und mit denen eine Qualifikation erreicht werden soll, sondern die darüber hinaus in sehr begrenzter Zeit unter Aufsicht oder im direkten Gespräch mit den Prüfern abgeleistet werden, kommen in den deutschen Anleitungstexten nur gelegentlich unter

¹⁵ Vgl. so auch Chevrel (1992, 24): „L'initiation à la recherche se fait normalement lors de la préparation d'une maîtrise“ (4. Studienjahr).

¹⁶ Vgl. ähnlich z. B. Poenicke (1988, 97 und 99). Aber auch in den Werken, wo nicht ausdrücklich die veröffentlichte wissenschaftliche Arbeit als Orientierungsmuster genannt wird, ist diese Vorstellung eindeutig zugrunde gelegt. Im Deutschen ist der deutlichste Hinweis darauf, wie früh man sich wissenschaftliches Vorgehen zum Vorbild nehmen soll, bei dem bei Reclam erschienenen Rothmann zu finden. Im Text ähnelt das Werk den anderen, wendet sich an Studenten, spricht vom Studium usw. Es ist aber in der Reihe *Arbeits- und Lehrtexte für den Unterricht* erschienen und enthält auf dem Titelblatt den Hinweis *Für die Sekundarstufe zusammengestellt* [...].

¹⁷ Vgl. so z. B. ausdrücklich Rückriem et al. (1990, 82f.).

der Rubrik ‚Klausur‘ zur Sprache, die vollkommen offenlässt, um was für eine Art von schriftlicher Prüfung es sich handelt.¹⁸

4.1 Thematische Schwerpunkte

Die unterschiedliche Ausrichtung der Anleitungstexte – d. h. grob gesagt: Zuordnung zur Domäne ‚Wissenschaft‘ im einen Fall, zum ‚Lehr-Lern-Diskurs‘ im anderen Fall – bringt nun auch in Einzelheiten gewichtige Unterschiede hervor. Für eine detailliertere Auswertung haben wir uns entschlossen, aus Zeit- und Raumgründen nur einzelne Kapitel zu bearbeiten, und zwar solche, von denen wir erwarteten, dass sie in der einen oder anderen Sprache von besonders grossem Gewicht sind. Dem Klischee folgend, dass Formalia für die Deutschen sehr wichtig sind, haben wir Regeln zum Zitieren ausgewählt. Als besonders wichtiges Thema im Französischen schienen uns Stilnormen geeignet, da französische Schreiber in dem Ruf stehen, besonders auf rhetorische und stilistische Ausgefeiltheit der Texte Wert zu legen. Die Auswahl einander entsprechender Kapitel oder Abschnitte erwies sich jedoch als schwieriger denn gedacht. Während die deutschen Texte alle ein eigenständiges Kapitel oder einen Unterabschnitt zum Zitieren haben, sind Anweisungen zum Zitieren in französischen Anleitungen erstens meist sehr viel kürzer und zweitens an verschiedenen Stellen versprengt: zwei der elf französischen Titel enthalten überhaupt keine Ausführungen zum Thema Zitieren (Barilari, Scheiber), sechs widmen ihm eigene Abschnitte (Beaud, Chassang/Senninger, Chevrel, Dufour, Fragnière, Vairel). Zu weiteren inhaltlichen Details kommen wir weiter unten.

Was die Frage des Stils angeht, so haben wir hier sowohl bei deutschen als auch bei französischen Anleitungen z. T. kein eigenes Kapitel (Bangen, Binder, Faulstich/Ludwig, Gerhards, Rückriem et al. bzw. Beaud, Dufour, Vairel). Gibt es ein eigenes Kapitel oder einen Abschnitt, so sind dort zum Teil auch Informationen zur Orthographie und Zeichensetzung, zur äusseren Präsentation (Seitenaufteilung, Schriftbild) sowie zu Arten und Teilen von Arbeiten enthalten, z. T. sind diese Informationen aber auch in anderen oder eigenen Kapiteln vorhanden.

Generell lässt sich festhalten, dass im Französischen, und zwar insbesondere in der Gruppe *dissertation*, ein sehr starkes Gewicht auf die Teile *introduction* und *conclusion* sowie auf die Abfolge der Abschnitte gelegt wird, was auch dazu führt, dass Kohäsionsmittel (Konjunktionen, Adverbien) häufig explizit angesprochen werden. Diese Fragen werden oft in einem eigenen Kapitel behandelt. Im Deutschen stehen dagegen Teiltexthe eher als formale Einheiten im Vordergrund; üblich sind Hinweise auf das Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Literaturverzeichnis, etwaige Register usw. Die Bedeutung von Einleitung und Schluss wird zwar auch oft

¹⁸ Rückriem et al. (1990, 65f.) versuchen zwar eine ziemlich genaue, aber höchstens auf bestimmte Fächer zutreffende Charakterisierung zu geben, die übrigens im Widerspruch zu Poenicke (1988, 98) steht, wo ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass eine Klausur z. B. auch eine multiple-choice-Aufgabe sein kann.

erwähnt, Ausführungen dazu haben aber dennoch einen viel geringeren Stellenwert als im Französischen, und es kann im Extremfall sogar heissen:

Eine Arbeit braucht nicht unbedingt eine förmliche Einleitung und einen förmlichen Schluß zu haben. Die Darstellung kann ohne weiteres mit dem ersten Kapitel beginnen. Auch braucht einer vorhandenen Einleitung nicht unbedingt ein Schluß gegenüberzustehen. Die Einleitung selbst wird oft inhaltlich nicht näher bestimmt, obwohl dies durchaus angebracht sein kann (Standop 1994, 25).

Weiter legt man im Deutschen grösseres Gewicht auf eine Unterscheidung verschiedener Textsorten, speziell auch solcher, die nicht lediglich zu Prüfungszwecken dienen, wie oben schon deutlich wurde. Besonders ausführlich ist dieses Kapitel behandelt bei Binder et al., Rückriem et al. und Poenicke.

Vom Umfang her nehmen die Ausführungen zum Stil in den französischen Texten – anders als wir erwartet hatten – keinen grösseren Stellenwert ein als im Deutschen. Dies hängt teilweise damit zusammen, dass, wie bereits angesprochen, Bemerkungen zu orthographischen (und auch grammatischen) Fehlern, zu den grundlegenden Teiltextrn und zur äusseren Präsentation mitunter eigene Kapitel beanspruchen, also aus dem Stilkapitel ausgegliedert sind. Es hängt aber noch grundlegender damit zusammen, dass sich letzten Endes alle Autoren darüber einig sind, dass man über den angemessenen Stil nicht viel Präzises sagen kann, es sei denn, dass man Einzelfragen und -probleme auflistet. Entsprechend bestehen die Stilkapitel denn auch einerseits aus hochgradig allgemeinen Hinweisen, andererseits aus Sammlungen von Einzelphänomenen und -beobachtungen, wobei als spezifisches Muster Listen von Gegenüberstellungen nach dem Typ ‚Falsch – Richtig‘ auffallen. Wollte man hier einen sprachspezifischen Unterschied herausstellen, so könnte man lediglich festhalten, dass im Französischen eine Neigung besteht, durch eine Anhäufung von positiven und negativen Adjektiven den erwünschten bzw. zu vermeidenden Stil zu charakterisieren. Am weitesten geht dabei Rouveyran:

A défaut de définir le style le mieux adapté aux travaux universitaires, du moins peut-on citer les styles qu'il faut fuir :

*le familier, le désinvolte, le burlesque ;

*le noble, le grandiloquent, l'emphatique, le pompeux, l'ésotérique ;

*le lyrique, l'épique, le tragique, le passionné, l'enthousiaste ;

*le précieux, l'affecté, le naïf, l'administratif, le condescendant, sans parler du pastiche ou du plagiat

[...]

le bon style n'est ni fade ni fougoux, pas plus qu'affecté ou relâché (Rouveyran 1988, 156).

An positiven Charakterisierungen stösst man besonders oft auf *concis*, *clair* und *précis*, ferner auf *correct*, *élégant*, *argumentatif*, *vif*, *suggestif*. Chassang/Senninger (21f.) warnen vor dem *beau style*, *poétique et tendant vers le sublime*, der den Sachtext in die Nähe des literarischen Textes rückt. Im Deutschen findet

man oft überhaupt keine allgemeine Charakterisierung des Stils; ansonsten werden als Leitvorstellungen Sachlichkeit, Verständlichkeit und Lesbarkeit genannt.

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die in Listenform präsentierten Einzelfälle bei den französischen Autoren viel knapper ausfallen; die Einzelabschnitte umfassen oft nur eine bis drei Zeilen, während bei Standop der kürzeste Absatz drei Zeilen umfasst (175) und eine Ausnahme darstellt und Krämers kürzester Absatz sogar 17 Zeilen lang ist (96).

Inhaltlich können naturgemäss keine Übereinstimmungen dort auftreten, wo es um einzelsprachspezifische Phänomene wie die Rektion bestimmter Präpositionen oder dergleichen geht. Thematisch übereinstimmend sind nur die in den meisten Werken auch tatsächlich genannten Hinweise, man solle kurze und einfache (jedenfalls nicht zu lange und komplizierte) Sätze gebrauchen und sich um angemessene Wortwahl bemühen. Während dabei im Französischen häufig die Stilschicht erwähnt wird, geht es im Deutschen öfter (zusätzlich) besonders um Fremd- und Fachwörter sowie um den Wissenschaftsjargon. Auch die (verpönten) syntaktischen Merkmale des Wissenschaftsstils (Nominalstil, Attributketten, Funktionsverbgefüge, Passiv) werden nur in deutschen Anleitungen behandelt. Spezifisch für die französischen Texte ist die wiederholte Warnung vor Wortwiederholung, ein Topos auch deutscher allgemeiner Stillehren, der aber in den deutschen Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben völlig zurücktritt.

Schliesslich ist im Deutschen noch auffällig die fast durchgängige Behandlung der Frage, wie man von sich selber sprechen solle. Im Französischen findet man zwar weniger entsprechende Bemerkungen, dafür jedoch die erheblich schärfere – Pascalsche – Standardformulierung vom *moi haïssable*. In beiden Sprachen ist die Frage des Gebrauchs von ‚ich‘ und ‚wir‘ sozial sehr brisant. Auf diese Frage können wir hier jedoch aus Raumgründen nicht weiter eingehen.

Wir gehen damit über zur detaillierteren Analyse der genannten Kapitel und beginnen mit dem Punkt der Normvorstellung.

4.2 Normvorstellungen

Da Anweisungstexte Regeln formulieren, stellt die Frage, wer die normsetzende Instanz ist, wie sie eingebracht wird und mit welcher Verbindlichkeit die Anweisungen formuliert werden, einen wichtigen Faktor bei der Beurteilung dar. Ja, man könnte dem Klischee des bürokratischen Deutschen folgend annehmen, dass Normen nicht in Frage gestellt oder begründet werden müssen und dass ihnen unstreitige Verbindlichkeit zukommt. Eine solche Annahme geht allerdings an den tatsächlichen Verhältnissen vorbei, jedenfalls heutzutage. Dass Normen der wissenschaftlichen Arbeit nur relative Gültigkeit haben, dass sie sich verändern und variieren können und dass man schliesslich auch nicht davon ausgehen kann oder sollte, dass sich die Notwendigkeit ihrer Einhaltung von selbst versteht, diese grundsätzliche Einstellung kommt in den meisten neueren Anleitungswerken zum

Ausdruck, und zwar bevorzugt im Vorwort, d. h. als eine Art metakommunikatives Präsignal.

Im Vorwort (bzw. in einem funktional äquivalenten Teiltex) geschieht die Relativierung der Norm charakteristischerweise auf dreierlei Art, nämlich entweder durch einen expliziten Hinweis auf die nur eingeschränkte Verbindlichkeit der vorgestellten Normen, durch den allgemeinen Hinweis darauf, dass verschiedene Verfahren konkurrieren, sowie schliesslich dadurch, dass Verständnis gegenüber denen geäussert wird, die die Normen nicht (korrekt) befolgen oder Schwierigkeiten mit ihnen haben. Im eigentlichen Anweisungsteil wird der relative Anspruch der Normen dann bevorzugt dadurch zum Ausdruck gebracht, dass man Normen und Regeln als ein Angebot von Alternativen präsentiert (das empfohlene Muster ist nur *eine* Möglichkeit unter vielen) und sie bei ihrer Einführung begründet.

Die Begründungen für die angegebenen Regeln haben – entsprechend der erwartbaren allgemeinen Orientierung an Rationalität in der Domäne Wissenschaft – meist extrem zweckrationalen Charakter. Dabei ist die Verantwortung gegenüber dem Leser bzw. der Respekt, den man ihm schuldet, eines der häufigsten Begründungsmuster im Französischen wie im Deutschen. Dies führt natürlich zur Konfrontation mit dem Pseudocharakter der Kommunikation, denn obwohl der Begutachter meist der einzige Leser der studentischen Arbeiten ist, wird so getan, als müssten diese im Hinblick auf ein Publikum verfasst sein, das für den Schreiber kaum spezifizierbar ist. Ein extremes Beispiel findet sich bei Krämer:

Meiden Sie also Hinweise wie a. a. O., loc. cit. („loco citato“), oder noch schlimmer „passim“ („hier und dort“) wie die Pest, ganz gleich wieviele Regale mit Beispielen Sie dazu in Bibliotheken finden. Auch wenn Ihr Betreuer selbst noch dieser Unsitte anhängen sollte, folgen Sie ihm nicht. Üben Sie zivilen Ungehorsam, und denken Sie an Ihr Publikum (Krämer 1994, 131).

Ebenso pragmatisch paradox klingen Aufforderungen vom Typ, *einen breiten Rand für Korrekturen frei zu lassen*, denn Korrekturen gehören ja nicht in erster Linie zum Aufgabenbereich des ‚normalen‘ Lesers.

Andere rationale Argumente betreffen die Arbeitsökonomie oder bestehen einfach aus Pro-Forma-Begründungen, d. h. pauschalen Aussagen von der Art *es ist sinnvoll, zweckmässig* u. ä., die eigentlich nur noch zeigen, dass das Begründen als solches als wichtig empfunden wird.

Abgesehen davon ist die Verbindlichkeit der Normen natürlich auch daran erkennbar, wie die Anweisungen im einzelnen formuliert sind (s. dazu weiter 4.3). Hier tut sich nun nicht selten eine Spannung auf zwischen dem Ton der Anweisungsformulierung und der metakommunikativen Eingangscharakterisierung. Es stellt sich dann die Frage, wie ernst die vorausgeschickte Relativierung gemeint war, ob sie als Generalklausel auf jede einzelne Anweisung im Text bezogen werden soll oder eben nur einem Zugeständnis an den ‚normenkritischen Zeitgeist‘ entspricht. Wir werden auf dieses Problem weiter unten zurückkommen und möchten an dieser Stelle nur noch durch einige Zitate belegen, wie Normen relativiert werden

und wie auch der Widerspruch zwischen dieser Grundeinstellung und der konkreten Anweisungshandlung reflektiert wird.

Die „Empfehlungen“ sind vielfach im „dogmatisch-imperativen“ Ton gehalten. Dies ist, wie auch der Verzicht auf ein Angebot von Alternativen, bewusst erfolgt. Dadurch soll Unsicherheit bei den Studierenden vermieden werden. Immerhin sei in diesem Zusammenhang deutlich festgehalten, dass damit nicht die Erwartung verknüpft ist, allein die hier angebotenen Muster und Empfehlungen seien ‚richtig‘. Vielmehr sind die hier angebotenen Vorschläge nur als *Anregungen* zu verstehen, nicht aber als sklavisch zu befolgende Gebote, obwohl in ihnen natürlich prüfungsbezogene Erfahrungen und sich daraus ergebende Zweckmässigkeitsüberlegungen mitberücksichtigt sind (Gerhards 1991, 5).

Die unseres Erachtens beste Form, mit den Unstimmigkeiten umzugehen, wird bei Vairel beschrieben (wenngleich nicht immer in erwartbarer Weise befolgt), die zugleich einen für unsere disziplinspezifische Betrachtung interessanten Hinweis gibt:

Sur certains points, il existe des règles précises qui doivent être absolument respectées: ces règles ont été indiquées. Sur d'autres, plusieurs usages coexistent – avec une opposition générale entre les disciplines appelées conventionnellement „littéraires“, plus conservatrices, et celles appelées conventionnellement „scientifiques“, qui visent davantage à l'économie et à la simplification. Dans ce cas, on a exposé les diverses solutions possibles, en laissant à l'auteur le soin de choisir celle qui convient le mieux à son type de travail (Vairel 1989, 3f.).

Kritische Distanz und Relativierung kommen auch darin zum Ausdruck, dass man Begriffe wie *Norm*, *Gebot*, *Regel* u. ä. meidet. Stattdessen werden eher abgeschwächte Begriffe verwendet wie *Empfehlung*, *Ratschlag*, *suggestion*, *recueil d'informations* oder *instrument de travail*.

Generell scheint sich auch ein gewisses Unbehagen auszubreiten gegenüber dem Tatbestand, dass zumindest quantitativ dem Formalen ein grosses Gewicht zukommt. Man entschuldigt bzw. rechtfertigt sich, diese Aspekte – „lästige, aber unumgängliche Formalien“ (Meyer-Krentler, 9) – überhaupt behandeln zu müssen, und bedauert, dass sie relativ viel Platz einnehmen neben den inhaltlichen, doch viel relevanteren Aspekten (z. B. Themenwahl und -bearbeitung).

So heisst es bei Standop:

[...] und es soll ausdrücklich gesagt werden, daß es mir fernliegt, Äußerlichkeiten zu sehr zu betonen. [...] Aber gerade weil die Universität Formfragen ebenso wie Fragen des Stils höchstens am Rande berühren kann, erweist sich eine Anleitung wie die vorliegende als notwendig und praktisch (Standop 1994, XII).

Unsere Anleitungstexte wenden sich bevorzugt an Studenten, an eine Zielgruppe, die in der Regel die Technik der wissenschaftlichen Arbeit noch nicht internalisiert hat. Eine gewisse Relativierung des Anspruchs, der Selbstverständlichkeit der Normen kann nun auch dadurch geschehen, dass ausdrücklich die Adressatenperspektive berücksichtigt wird, Ängste thematisiert und als unnötig behandelt werden, das Recht auf Spass an der Arbeit hervorgehoben wird: man ‚redet

den Neulingen gut zu‘, erklärt ihre Probleme als allgemein gegebene und nicht als individuelle usw. und übernimmt zum Teil sogar eine abwertend-kritische Sicht auf die Regeln der sozialen Welt der Wissenschaftler, die Aussenstehenden notwendigerweise nicht nur fremd, sondern teilweise auch unsinnig, kleinkariert oder, wie Meyer-Krentler (10) meint, geradezu „idiotisch“ vorkommen müssen. Die Skala umfasst dabei den wohlwollend-pädagogischen Ton, ferner Selbstironisierung wie in den folgenden Beispielen:

Entgegen gehobenem akademischen Habitus werden [hier] auch manche Trivialitäten des studentischen Alltags behandelt: Wie eine Arbeit geheftet wird, wie man Karteireiter anfertigt, wie man Lehrende hindert, Kaffeeflecken auf einer sauberen Seminararbeit zu hinterlassen – all das gehört zu einer Wirklichkeit, die vordergründiger ist als das, worüber in literarischen Texten [...] verhandelt wird (Meyer-Krentler 1994, 9).

Da die Vorstellungen bezüglich der äusseren Form von Land zu Land, ja selbst in den einzelnen Ländern [...] schwanken, entnehmen Sie bitte die letzten Weisheiten für die (druckfertige) Ausarbeitung eines wissenschaftlichen Manuskripts einem der folgenden Werke [...; es folgen die Angaben zu Standop, Bangen, Poenicke, Zelewitz und Binder et al.] (Merkblatt für Romanistik der Universität Freiburg i. Br. [o. J./verteilt 1989/1990]).

Schliesslich trifft man auch auf mehr oder weniger humoristische Demaskierungen bestimmter universitärer Praktiken, die den Forderungen der Rationalität, Unvoreingenommenheit und wissenschaftlichen Redlichkeit nicht entsprechen. Beispiele hierfür finden sich schon bei Eco (1977/1992), der über die Gefahr spricht, „vom Betreuer ausgenutzt zu werden“ (ebd., 59ff.), die Möglichkeit diskutiert, eine fremde Abschlussarbeit einfach abzuschreiben oder sich gegen Bezahlung eine schreiben zu lassen (ebd., 11) u. ä. In solchen – auch in neueren deutschen, weniger dagegen in französischen Anleitungen zu beobachtenden – Bemerkungen zeigt sich die Tendenz, die Aura der Wissenschaft abzubauen, sie zu desakralisieren. So begrüssenswert es nun sein mag, an die Stelle von prestigebewusstem Imponiergehabe ein offenes Bekenntnis zur Fehlbarkeit auch der Wissenschaftler zu setzen, es muss wohl doch offen bleiben, ob ein Übermass an zur Schau getragener Selbstironie, die im Rahmen eines Anleitungstextes zu wahrhaft paradoxer Kommunikation führt, tatsächlich „Aufmunterndes“ (Meyer-Krentler, 10) an sich hat oder dem „leidgeprüften[.] Leser und angehenden Wissenschaftler[.]“ (ebd.) eher zynisch seine Machtlosigkeit vor Augen führt und seine Verwirrung steigert.

4.3 Formulierungsvarianten der Aufforderung

Da Anleitungen zum universitären Schreiben zu den Anweisungstexten gehören, enthalten sie eine grosse Anzahl direkter Sprechakte. Die oben beschriebene inhaltlich-funktionale Besonderheit dieser Textsorte führt aber auch dazu, dass sie sich sprachlich von anderen Typen von Anweisungstexten unterscheidet. Sie weist zunächst eine grössere Vielfalt von Mitteln zum Ausdruck der Aufforderungshandlung auf als Standardanweisungstexte wie Bedienungsanleitungen und Koch-

rezepte. Die Aufforderungshandlungen lassen sich – gewissermassen dieser Frage noch vorgelagert – ausserdem aber auch deutlich schlechter erkennen und von beschreibenden und informierenden Teilen abgrenzen. Für Anleitungen, die Normen vermitteln, gilt noch eher als etwa für Gebrauchsanweisungen, dass höchst fraglich ist, ob sie den direktiven Texten zugeordnet werden können.¹⁹ Denn Vermittlung von Normen kann durchaus auch bloss Vermittlung der Kenntnis von Normen sein, d. h. eine primär beschreibende Funktion haben und darstellen, wie in einer bestimmten Gruppe (z. B. bei den Linguisten) verfahren wird. Es bleibt dem Rezipienten dann anheimgestellt, welcher Gruppe (wenn überhaupt) er zugehören möchte und ob er einen Anleitungstext als Sozialisationsmittel benutzen will. Ebenso kann aber auch die Beschreibung der Norm bzw. sogar eines (vermeintlichen) Sachverhalts anweisenden Charakter haben:

Endnoten haben zwar den Vorteil der leichten Ergänzenbarkeit ohne Auswirkungen auf den Seitenumbruch, doch dem steht die Unbequemlichkeit des Blätterns für den Leser gegenüber, der sich diese Mühe nach anfänglichem Nachschlagen vielleicht bald nicht mehr macht und spätere Endnoten ignoriert (Standop 1994, 57).

Pour les citations données en langue étrangère [...] La citation appartient à une langue à alphabet non latin et est donnée dans cet alphabet : citations en caractères grecs, hébraïques, etc. *Elle n'est jamais mise entre guillemets*, car le changement de caractères suffit à la distinguer (Vairel 1989, 83; unsere Hervorhebung).

¹⁹ Vgl. zu dieser Diskussion u. a. Hensel (1989) und Franke (1992).

Sogar im Kontext ist nicht immer klar zu entscheiden, ob eine einzelne Äusserung eher direktiven oder eher informativen Charakter trägt, und auch scheinbar klare Illokutionsindikatoren (z. B. *il faut*) erlauben nicht notwendigerweise eine sichere Identifizierung. Angesichts dessen haben wir uns bei der quantitativen Auswertung von über 5000 Prädikationen aus den Kapiteln zum Stil und zu Zitaten von insgesamt 20 Autoren²⁰ dazu entschlossen, formale Kategorien auszuwählen.²¹ Wir unterscheiden dabei verschiedene Stufen, je nachdem, wie eindeutig ein bestimmtes Ausdrucksmittel die Aufforderungsillokution anzeigt. Bei der ersten Stufe gehen wir davon aus, dass 95% oder mehr dieser Formen in unseren Texten zur Signalisierung einer Aufforderungshandlung benutzt werden. Die zweite Stufe betrifft Formen, die zu ca. 70% eine Aufforderungshandlung signalisieren. Die letzte Stufe schliesslich enthält Formen, die in unseren Texten insgesamt selten sind oder nur gelegentlich, auf jeden Fall aber in unter 50% der Fälle zur Markierung von Direktiva eingesetzt werden. Die Illokutionsindikatoren sind natürlich nicht in beiden Sprachen identisch. Die folgende Tabelle gibt Aufschluss darüber, welche Phänomene wir in welchen Stufen berücksichtigt haben:

²⁰ Aus arbeitstechnischen Gründen – obwohl wir im französischsprachigen Raum arbeiten, waren uns mehr deutsche als französische Werke unmittelbar zugänglich – konnte diese Auswertung nur für acht der insgesamt elf französischen Autoren vorgenommen werden. Nicht berücksichtigt sind hier Beaud, Chevrel und Vairel. Dies hat dazu geführt, dass wir insgesamt 1618 französische und 3575 deutsche Prädikationen (insgesamt 5193) untersucht haben. Dieses Ungleichgewicht geht darauf zurück, dass, wie bereits hervorgehoben, die hier besprochene Textsorte im Deutschen einen grösseren Stellenwert hat als im Französischen. Auch bei Berücksichtigung der eben genannten Autoren würden sich die Zahlenverhältnisse zwar selbstverständlich verändern, aber ein deutliches Ungleichgewicht bliebe auch dann bestehen. Wir haben deshalb auch im Deutschen, wo es relativ leicht gewesen wäre, noch mehr Texte heranzuziehen, auf eine Erweiterung des Korpus verzichtet.

²¹ Auch dieses Verfahren bringt noch genügend Probleme mit sich. So ist es z. B. besonders im Französischen, aber auch im Deutschen mitunter schwierig, Passivpartizip und Partizipialadjektiv voneinander zu unterscheiden. Vgl. dazu auch Wüest (im Druck). Auf weitere Problemfälle können wir aus Raumgründen hier nicht eingehen, möchten aber allgemein festhalten, dass unseres Erachtens unsere Auswertung vor allem aufgrund der relativ hohen Zahl der Prädikate Gültigkeit beanspruchen kann. Einzelne Fehlzuordnungen können wir nicht ausschliessen, diese fallen jedoch angesichts der Menge weniger ins Gewicht. Interpretationen haben wir nur dort vorgenommen, wo klare Tendenzen sichtbar sind. – An dieser Stelle sei Laure Saporta für ihre Mithilfe bei der quantitativen Auswertung herzlich gedankt.

	Deutsch	Französisch
Stufe I 95%	Imperativ (<i>Unterstreichen Sie</i>) modaler Infinitiv (<i>ist zu unterstreichen</i>) man + Konjunktiv I (<i>man unterstreiche</i>)	Imperativ (<i>soulignez</i>) modaler Infinitiv (<i>est à souligner</i>) freier Infinitiv (<i>souigner</i>) Futur (<i>on soulignera</i>) <i>il faut</i>
Stufe II 70%	Modalverben (<i>man muss/kann unterstreichen</i>) Passiv (<i>werden/sind unterstrichen</i>)	Modalverben (<i>on doit/peut souligner</i>) Passiv (<i>sont soulignés</i>)
Stufe III selten/ unter 50%	performative Verben (<i>wir schlagen vor ...</i>) unpersönliche Verben (<i>es gilt ...</i>) Nominalausdrücke (<i>Vorsicht bei, Grundregel</i>) Infinitive (<i>Zitate unbedingt nachprüfen</i>) Ausdrücke für Teiltexthe u. ä. als Subjekt (<i>Fussnoten stehen unten auf der Seite</i>) Verbalnomina (Schreibhandlungen usw.) als Subjekt (<i>Zitieren gehört zur wissenschaftlichen Arbeit</i>) <i>man</i> (<i>man unterstreicht</i>) spezielle Rollenträger als Subjekt (<i>der Verfasser einer wissenschaftlichen Arbeit tut dies und das</i>) Wertausdrücke (<i>ist besser; irritiert den Leser; Bandwurmsätze, ...</i>)	performative Verben (<i>on propose</i>) unpersönliche Verben (<i>il va de soi</i>) Nominalausdrücke (<i>attention à; règle d'or</i>) Ausdrücke für Teiltexthe u. ä. als Subjekt (<i>les notes se trouvent en bas de page</i>) Verbalnomina (Schreibhandlungen usw.) als Subjekt (<i>L'utilisation des parenthèses permet</i>) <i>on</i> (<i>on souligne</i>) spezielle Rollenträger als Subjekt (<i>beaucoup de candidats emploient trop d'épithètes; les professeurs ont dû vous mettre en garde contre</i>) Wertausdrücke (<i>il est préférable de; il vaut mieux limiter</i>)

Abb. 2: Illokutionsindikatoren für Aufforderungshandlungen

Wir kommen damit zu den Ergebnissen der quantitativen Auswertung dieser Phänomene. Die oben bereits angesprochene Differenz zwischen dem Deutschen und dem Französischen, die darin besteht, dass die französischen Anleitungstexte eher zum Lehr-Lern-Diskurs tendieren, zeigt sich auf der Ebene der Illokutionsindikatoren darin, dass dort mehr Indikatoren der Stufen I und II vorkommen, der Anweisungscharakter also sprachlich stärker ausgeprägt ist. Dies gilt für beide Teilkapitel: Im Bereich Stil entfallen im Französischen knapp 40% der Aufforderungshandlungen auf relativ eindeutig markierte, im Bereich Zitate etwa 50%; im Deutschen dagegen liegen die Werte um 8%-10% tiefer.

Wir konzentrieren uns jetzt auf den Vergleich der relativ eindeutigen Indikatoren (Stufen I und II, die uns ab jetzt als Bezugsmenge für 100% dienen). Hier begegnen im Französischen Formen der Stufe I erheblich häufiger (in beiden Kapiteln um 70%). Im Deutschen repräsentieren sie im Stilkapitel ca. 30%, im Zitatkapitel sogar nur 15% der Indikatoren; d. h. im Deutschen entfallen auf die gar nicht so

eindeutigen Illokutionsindikatoren Modalverben²² und Passiv ungefähr zwischen 70% und 85% der Fälle. Die eindeutigeren Indikatoren Imperativ und *man* + Konjunktiv I werden in beiden Teilkorpora (Stil, Zitate) nur von jeweils ein bis zwei Autoren verwendet (gegenüber sechs bzw. zehn bis elf, die die Form nicht verwenden). Eine besondere Vorliebe für den Imperativ haben Krämer und Geiger et al. Das Muster *man mache* ist mit einiger Häufigkeit nur bei Standop und Meyer-Krentler vertreten (allerdings auch nur bis zu 3%). Den modalen Infinitiv dagegen benutzen fast alle Autoren (und zwar im Schnitt zu 10%), Gerhards überdurchschnittlich oft (30% seiner Prädikationen).

Im Französischen dagegen ist der Gebrauch der eindeutigeren Formen ausgewogener. Den modalen Infinitiv, der im Französischen aber quantitativ mit unter 2% ohnehin nicht ins Gewicht fällt, benutzen nur zwei Autoren (von acht) nicht, nämlich Rohou und Dufour. Ebenfalls zwei Autoren (Scheiber und Chassang/Senninger) verzichten auf den Imperativ, der insgesamt gesehen immerhin über 10% ausmacht. Das Futur als sprachstrukturelle Besonderheit des Französischen zum Ausdruck von Aufforderungen (*on soulignera*) kommt in unserem Korpus zu 14% vor.

Besonders auffallend ist der Infinitiv, der ja auch im Deutschen als typisches Ausdrucksmuster von Anleitungstexten (z. B. in Gebrauchsanweisungen und Kochrezepten) vorkommt. In unserem deutschen Korpus wird er aber nur in so seltenen Fällen in dieser Funktion verwendet, dass wir ihn nicht in Stufe I aufnehmen konnten. Im Französischen macht er dagegen insgesamt 33,5% aus. Von den acht Autoren benutzen allerdings nur zwei (Dufour und Preiss) den Infinitiv in dieser Funktion. Dabei realisiert Dufour sogar ein echtes ‚Kochrezeptmuster‘, indem sie eine Serie von Infinitiven aufeinander folgen lässt. Übrigens benutzen von den drei hier nicht im einzelnen ausgewerteten Autoren zwei ebenfalls den imperativen Infinitiv. Der Gebrauch dieser Form scheint also stilistisch relativ deutlich markiert zu sein. Insgesamt halten wir damit fest, dass die Direktivität in den französischen Texten deutlich stärker ausgeprägt ist.

Zur Ergänzung der Analyse der Illokutionsindikatoren haben wir eine Untersuchung der Subjekte vorgenommen, die hier allerdings nicht ausführlich dargestellt werden kann. Zur Erhellung der soeben angeführten Ergebnisse ist es jedoch nützlich, einige Einzelheiten aus der Subjektanalyse zu erwähnen. Eine der Untergruppen derjenigen nominalen Subjekte, die Personen bezeichnen, bilden Ausdrücke für domänenspezifische Rollenträger. Wiederum können wir die beiden Domänen Wissenschaft und Universität als Ausbildungsinstitution unterscheiden. Zur ersten gehören Ausdrücke wie *Wissenschaftler, Germanist, Soziologe, Naturwissenschaftler, chercheur, critique*. Zur zweiten Domäne sind die Bezeichnungen *Student, Anfänger, Professor, Betreuer* bzw. *candidat, étudiant, thésard, professeur*,

²² Diese Differenz zwischen den Sprachen würde sich übrigens nicht erheblich verändern, wenn man die unpersönliche Konstruktion *il faut* zu den Modalverben rechnen würde.

correcteur, jury, instituteur, directeur (du mémoire, de la thèse) oder sogar „patron“ (Chevrel, 28) zu rechnen. Auf beide Untergruppen von Rollenträgern kann man sich darüber hinaus auch durch Ausdrücke beziehen, die sie als Produzenten bzw. Rezipienten von Texten darstellen: *Verfasser (einer wissenschaftlichen Arbeit), der Zitierende* bzw. *rédacteur, scripteur, auteur*, denen als Rezipient meist die allgemein gefasste Rolle des *Lesers, lecteur* gegenübersteht. Unsere Auswahl der Beispiele ist natürlich nicht zufällig. Tatsächlich können wir feststellen, dass im Deutschen relativ viele Personenbezeichnungen aus der Domäne Wissenschaft benutzt werden und auch Studenten in ihrer Verfasserrolle als Wissenschaftler behandelt werden, während im Französischen ein erheblich höherer Anteil der Personenbezeichnungen auf Rollen aus dem Ausbildungs- und Prüfungswesen entfällt. Die oben schon angesprochene Sonderrolle des stark auf Wissenschaft bezogenen Chevrel findet auch hier ihren Niederschlag, denn schon im Titel unterstreicht er die Doppelrolle des Adressaten: *L'étudiant-chercheur en littérature*. Er ist auch der einzige, der im Text später den rein zur Wissenschaftssphäre gehörigen Ausdruck *chercheur* benutzt (und zwar als Wiederaufnahmeform von *étudiant-chercheur*).

Insgesamt können wir daraus schliessen, dass man von einem Pseudocharakter der Kommunikation in bezug auf die französischen Werke eigentlich gar nicht oder kaum sprechen kann. Jedenfalls bieten die französischen Werke Anweisungen, die viel näher an der studentischen Praxis orientiert sind als die deutschen. Man könnte dieses Ergebnis auch unter anderem Gesichtspunkt formulieren und sagen: Die soziale Distanz zwischen Wissenschaftlern/Dozenten und Studierenden kommt im Französischen viel schärfer zum Ausdruck als im Deutschen.

Um festzustellen, in welchem Grad Personen als Träger wissenschaftlicher Kommunikation sprachlich sichtbar werden, haben wir insgesamt die Subjekte in persönliche (inklusive der Pronomina) und unpersönliche (Sachsubjekte) unterteilt. Der Wert für die persönlichen liegt im Französischen durchschnittlich 7% höher als im Deutschen.

Zum Abschluss dieses Abschnitts geht es uns darum zu zeigen, dass sich nicht nur sprachspezifische, sondern auch themenspezifische Unterschiede aufzeigen lassen: Die Analysen zu den Illokutionsindikatoren haben wir jeweils getrennt für die Kapitel zum Zitieren und zum Stil durchgeführt. Hier zeigt sich nun, dass in beiden Sprachen gleichmässig Differenzen zu beobachten sind. Zunächst ist eindeutig feststellbar, dass im Zitatkapitel der Aufforderungscharakter stärker ausgeprägt ist, d. h. mehr relativ eindeutige Illokutionsindikatoren vorkommen (im Deutschen ungefähr 10%, im Französischen ca. 7% mehr als im Stilkapitel). Dies gilt – beide Sprachen zusammengenommen – bei acht von elf Autoren²³.

²³ Die Zahl der Autoren stimmt hier nicht mit der sonst genannten überein, weil nicht alle Werke Kapitel zu beiden Teilthemen enthalten.

Weiter ist zu beobachten, dass im Deutschen das Zitatkapitel unpersönlicher formuliert ist. Dabei berücksichtigen wir drei Merkmale: Zum einen gibt es im Zitatkapitel 12% weniger Subjekte, die menschliche Wesen (einschliesslich pronominaler Subjekte) bezeichnen (22,6% versus 34,2% im Stilkapitel). Im Französischen tritt insgesamt die Gruppe der Personenbezeichnungen in Subjektposition stärker hervor, der Unterschied zwischen den beiden Teilthemen ist weniger ausgeprägt und geht in die umgekehrte Richtung (ca. 34% im Stilkapitel, ca. 40% im Zitatkapitel).

Das zweite Merkmal ist die Passivverteilung.²⁴ In beiden Sprachen ist der Anteil passivischer Prädikate im Zitatkapitel dreimal so hoch wie im Stilkapitel, nämlich im Deutschen ca. 18% zu 6%, im Französischen ca. 9% zu 3%.

Schliesslich muss es für den höheren personenbezogenen Anteil der französischen Subjekte im Deutschen eine Kompensation geben. Diese lässt sich in der Tat beobachten, wenn man diejenigen Subjekte zu einer Gruppe zusammenfasst, die Teiltexthe (*la citation*), sprachliche Mittel (*Anführungszeichen, der Stil*) sowie Verbalnomina für sprachliche oder geistige Operationen (*la présentation d'un manuscrit*) bezeichnen, kurz wenn man all die Subjekte zusammennimmt, in denen der Wissenschaftler/Schreiber als Handelnder nicht explizit genannt wird, aber mitzudenken ist. Im Deutschen machen solche Subjekte im Stilkapitel knapp die Hälfte der Fälle aus, im Zitatkapitel gar fast 60%. Im Französischen liegen die Werte bei ca. 37% bzw. 32%.

Uns scheinen diese Ergebnisse besonders deshalb erwähnenswert, weil sie zeigen, wie gross die Unterschiede in der Verwendung einzelner sprachlicher Formen innerhalb einer im Grunde relativ homogenen Textsorte sind. Es handelt sich dabei um Unterschiede, die sich nicht funktional, sondern nur thematisch erklären lassen. Die systematische Berücksichtigung themenabhängigen Sprachgebrauchs hat sich aber unseres Wissens bislang in der Textsortenlinguistik noch viel zu wenig durchgesetzt.

4.4 Zitate

Zum Kernbestand der Formalia gehören Angaben über die Zitierweise. Dass diese Formalia einen so grossen, ja gemessen an ihrer Bedeutung nach Ansicht vieler Autoren zu grossen Platz einnehmen, erklärt z. B. Eco (1977/1994, 4) damit, dass dies der einzige Bereich sei, „für den es einigermaßen präzise Regeln gibt“. Betrachtet man die Gesamtheit der deutschen Anleitungen, gewinnt man den Eindruck, dass es sogar eine Unmenge sehr präziser Regeln gibt. Demgegenüber kommen die französischen Anleitungen oft mit sehr wenig Platz (10-20 Zeilen) aus, um diesen Punkt zu behandeln.

²⁴ Bei dieser Auszählung wurden ausser den Hauptprädikaten auch die Infinitive nach Modalverben berücksichtigt. Übrigens zeigte sich hier im Französischen ein erstaunlich hoher Wert von Passiven, also Konstruktionen wie *doit être fait*, bei den Zitaten, nämlich 45,7%.

Dieser sprachspezifische Unterschied erklärt sich zum einen daraus, dass wir es bei dem Material, wie oben dargestellt, mit verschiedenen Untertypen einer Textsorte zu tun haben, die zum Verfassen unterschiedlicher Texte anleiten. Es versteht sich, dass bei der *dissertation* als einer in relativ kurzer Zeit zu bewältigenden Prüfungsarbeit, bei der man meist überhaupt nicht auf irgendwelche Literatur zurückgreifen darf, das wörtliche Zitat eine nur untergeordnete Rolle spielen kann, und es sich im übrigen meistens um Zitate aus der Primärliteratur oder von sehr bekannten nichtliterarischen Autoren handelt.

Zum anderen aber ist der konstatierte Unterschied im Umfang und in der Detailliertheit, mit der dieses Thema behandelt wird, auch auf ein anderes Grundverfahren zurückzuführen: Die deutschen Autoren tendieren nämlich zu maximaler Explizitheit und ausdrücklicher Behandlung verschiedener Unterfälle, während sich die französischen Autoren in der Regel darauf beschränken, wenige Grundregeln, den Kern des Zitierverfahrens, anzuführen. Es handelt sich konkret um die Forderungen,

- dass Zitate durch Anführungszeichen gekennzeichnet sein müssen,
- dass sie genau zu sein haben und alle eventuellen Änderungen anzuzeigen sind und
- dass sie mit einer Quellenangabe zu versehen sind.

Man scheint sich darauf zu verlassen, dass etwaige Sonderfälle entsprechend diesen Grundregeln sinngemäss gelöst werden können.²⁵

Auch in den französischen Anleitungstexten, in denen die Ausführungen zum Zitieren länger sind und einen eigenen Abschnitt ausmachen, behandeln sie nicht spezielle formale Unterfälle des Zitats, sondern die Frage, in welchem Umfang Primär- und Sekundärliteratur zitiert werden sollte, wie es mit dem Zitieren von ‚grands auteurs‘ steht u. ä.²⁶ Fragnière (109ff.: 71 Zeilen) diskutiert ausserdem ausführlich ein Beispiel, das mehr illustrativen Charakter hat bzw. die Gefahr des Plagiats erläutert.

²⁵ Es sei in diesem Zusammenhang auf die Studie von Weiß (1991) verwiesen, der eine ganz andere Domäne, nämlich die Wirtschaft, und auch andere sprachliche Erscheinungen behandelt, der aber ebenfalls die hohe Explizitität als auffälliges (und Frankophone irritierendes) Merkmal deutscher Texte nennt. Vgl. ferner die Bemerkung von Hall/Hall (1989, 49f.): “In general Germans provide much more information than most people from other cultures require. As one American engineer said, ‘They tell you more than you need to know and then some.’ Many foreigners, especially the French, feel such detailed explanations are a put-down and they dislike the extreme low contexting. ‘Don’t they think we know anything?’ is a typical French response to German explanations”.

²⁶ Chassang/Senninger (19f.: 36 Zeilen); Preiss (69: 21 Zeilen (Kapitel *Le bon usage des exemples*) sowie S. 78: 25 Zeilen und S. 86: 6 und 4 Zeilen (*Suggestions pour la rédaction*)). Bei Beaud geht der grosse Umfang des Kapitel zum Zitieren (fast 7 von 175 S.) auf eine ausserordentlich grosszügige typographische Gestaltung mit vielen Musterabbildungen zurück.

Die einzige Ausnahme in dem von uns behandelten französischen Material stellen die Werke aus der dritten Kategorie, die Anleitungen zur Typographie, dar (Dufour, Vairel); aber auch diese erreichen nie den Grad an inhaltlicher Differenziertheit wie umfassendere deutsche Abschnitte zu diesem Thema.

Betrachtet man nun die verschiedenen deutschen Anleitungen nebeneinander, so stellt sich schnell heraus, dass die hohe Detailliertheit der formalen Differenzierungen letzten Endes leerläuft, und zwar deswegen, weil die Regeln zwar präzise, aber nicht einheitlich sind. Um die wichtigsten konkreten Unterschiede zu nennen:

Indirekte Zitate werden nach Binder et al. (67) „u. U. mit dem Zusatz ‚vgl.‘ oder ‚siehe‘“ eingeleitet, Gerhards (135) legt dagegen Wert darauf, dass sie kenntlich zu machen sind, „ohne dass die betreffende Fussnote durch die Abkürzung ‚Vgl.‘ einzuleiten ist“, wobei er aber anscheinend doch voraussetzt, dass die Einleitung mit *Vgl.* eine gängige Praxis ist.

Direkte Zitate werden nach Bangen „in der Regel“, nach Krämer „meist“, nach Geiger et al. jedoch „ausnahmslos“ in doppelte Anführungszeichen gesetzt.²⁷ Diese Uneinigkeit rührt wohl hauptsächlich daher, dass sich Anführungszeichen erübrigen können, wenn das Zitat durch Einrückung und Engezeiligkeit oder auch durch Kursivdruck als solches gekennzeichnet ist.

Weiter werden unterschiedliche Vorschläge für Auslassungen gemacht. Zwar ist man sich einig, dass diese gekennzeichnet werden sollen, und zwar durch Punkte, man hat allerdings nach manchen Autoren zu wählen zwischen der Anzahl: zwei Punkte bei nur einem Wort, drei Punkte bei mehr als einem Wort (Krämer und Gerhards) sowie vier Punkte mit oder ohne Leertaste bei „Auslassung eines Satzendes in einem Zitat von mehreren Sätzen“ (Rückriem, 173). Das uns ebenfalls bekannte Verfahren, nur einen Punkt zu setzen, wenn bei der grammatischen Anpassung lediglich ein Buchstabe, nämlich die Endung entfällt, wird in dem von uns benutzten Material nicht angesprochen. Eine punktierte Linie für die Auslassung ganzer Verse in Gedichten schlagen Poenicke, Bangen, Krämer und Standop vor, während dieses Phänomen nach Meyer-Krentler folgendermassen zu kennzeichnen ist: /[...] /.

Hier werden also wie auch sonst für Auslassungen eckige Klammern benutzt, was auch Rothmann, Binder et al. und Geiger et al. vorschlagen und was übrigens auch im Französischen die Regel ist.²⁸ Rückriem dagegen setzt drei Punkte in – runde – Klammern nur dann, wenn ganze Sätze ausgelassen werden, während er sonst auf die Klammern ebenso verzichtet wie Poenicke, Krämer und Faulstich/Ludwig.

²⁷ Manche Autoren (Meyer-Krentler; Rückriem) sehen sich auch veranlasst, verschiedene graphische Varianten doppelter Anführungszeichen (nur oben, unten-oben, nach innen oder aussen weisende Spitzklammern) anzuführen.

²⁸ Vgl. Beaud, Chevrel, Dufour, Rohou, Rouveyran und Vairel (diese lässt ersatzweise auch runde Klammern zu). Fragnière dagegen empfiehlt nur runde Klammern.

Bangen erörtert des näheren den Nutzen der eckigen Klammern bei Auslassungen und schlägt schliesslich deren Verwendung vor, scheint aber auch Auslassungspunkte ohne Klammern zu akzeptieren. Besonders interessant ist schliesslich Standop, der sagt:

Wenn Unsicherheiten auftreten können, ob die Ellipse nicht vielleicht schon im zitierten Text steht, so setze man der Eindeutigkeit halber die eigenen Punkte in eckige Klammern, wogegen auch als allgemeine Regelung im Interesse der Genauigkeit nichts einzuwenden ist (Standop 1994, 40).

Aufschlussreich ist hier, dass das Verfahren von der Einschätzung der Deutlichkeit in einzelnen Fällen abhängig gemacht wird, was nicht nur deswegen erstaunt, weil man sich fragen könnte, wann der Schreiber denn wohl davon ausgehen kann, dass keine Unsicherheit vorliegt, sondern weil dies auch der ‚Metaregel‘ widerspricht, dass man innerhalb einer Arbeit auf jeden Fall immer gleich vorgehen muss, eine Regel, die wir im Zitatkapitel nur bei Rückriem explizit formuliert gefunden haben. Dass diese Metaregel weder im Vorwort noch im Zitatkapitel ausdrücklich genannt wird,²⁹ war eines der Ergebnisse der inhaltlichen Analyse, die uns am meisten überrascht haben. Denn Uneinheitlichkeit im Vorgehen bringt auf jeden Fall die Gefahr mit sich, dass beim Leser Unsicherheiten darüber auftreten, wie die verschiedenen Fälle zu bewerten sind. Die Grundregel, wenigstens innerhalb einer Arbeit immer gleich vorzugehen, erleichtert überdies auch die Entscheidung, von einem bestimmten Standard abzuweichen, wenn es sich aufgrund eines spezifischen Themas oder Materials als sinnvoll erweist. Man kann in diesem Fall seine eigenen Festlegungen treffen und braucht diese nur ausdrücklich zu erläutern. Die wünschenswerte Eindeutigkeit und Zweckmässigkeit sind auf diese Weise am besten erreichbar, und es würden so auch die Auswahl und Kreation von Varianten in die Verantwortung des jeweiligen Schreibers gestellt, was sicher dazu beitragen würde, dass er den Sinn der Formalia erfassen kann und diese eben nicht nur als lästige und oktroyierte Pflichtübung begreift.

Die exzessive Detailliertheit, die vielen Darstellungen der Zitierpraxis im Deutschen anhaftet, ist, so ist festzuhalten, bei gleichzeitig bestehender Vielfalt und damit auch Unsicherheit in den Verfahren, ein Luxus, auf den das hauptsächlich angesprochene Zielpublikum wohl gern verzichten würde. Sie führt aber auch zu einem inneren Widerspruch bei den Anleitungstexten, der nur schwer sinnvoll zu verarbeiten sein dürfte: Wenn nämlich, wie in den Ausführungen zur Normeinstellung deutlich wurde, als Generalklausel gilt, dass verschiedene Regelungen gleichermaßen akzeptabel sind, dass Formalia eigentlich eine lästige Nebensache sind und eben auch kein Anspruch auf allgemeine Verbindlichkeit erhoben wird, dann hat es auch wenig Sinn, in publizierten Anleitungstexten detaillierte Festlegungen zu treffen. Man kann ja anscheinend ohnehin innerhalb

²⁹ Bei Bangen (18) wird ein entsprechender Hinweis einmal bei einer speziellen Regel gegeben. – Vgl. für diese Regel im Französischen Chevrel (131) und Vairel (26, 78).

des grob gesteckten Rahmens machen, was man will, und wäre vielleicht dankbar, wenn einem hier freie Hand gegeben würde.

Wenn es jedoch im praktischen Lehr-Lern-Kontext in Wirklichkeit weniger um Eindeutigkeit und Zweckmässigkeit als um die Kontrolle der Beherrschung von Normen und der Anpassungsfähigkeit an die jeweilige Lehrkraft gehen sollte, dann müsste als erste Grundregel genannt werden, dass die Bezugsnorm zu spezifizieren ist, nach der man sich richtet. Eine solche Grundregel findet sich aber in keiner unserer Anleitungen. Daher könnte der Schreiber – zumindest theoretisch – immer problemlos belegen, dass er (die) Normen einhält, indem er das Anleitungswerk anführt, in dem ‚seine‘ Variante vorgeschlagen wird.

Sollte es dem Autor des Anleitungstextes jedoch tatsächlich darum gehen, aus den verschiedenen Varianten eine als verbindlich zu setzen, so kann er dies nur in konkreten Zusammenhängen tun (z. B. innerhalb eines Instituts, einer Veröffentlichung usw.), also nur in Form z. B. von für diesen Zusammenhang eigens erstellten *style sheets*, wie sie ja für Publikationen auch üblich sind. Die Merkblätter der Universitäten könnten die gleiche Rolle spielen, wenngleich schwer begründbar wäre, warum man das an einer anderen Universität oder gar an einer anderen Fachrichtung derselben Fakultät Erlaubte in der eigenen nicht zuassen will. Interessanterweise besteht aber offenbar – jedenfalls bei den von uns untersuchten Merkblättern – gar nicht die Absicht einer solchen Reglementierung. Denn diese wird durch den Hinweis auf die – variantenreiche! – publizierte Anleitungsliteratur schlicht desavouiert. Dort findet man nicht nur mehr, sondern u. a. auch den eigenen Merkblättern widersprechende Informationen. Dies gilt natürlich um so mehr, wenn man als mögliche Bezugsnorm auch noch solche aus anderen Ländern anführt, wie es z. B. relativ oft mit dem *MLA Handbook* geschieht, das im Detail sehr von den im Deutschen üblichen Regeln abweicht.

Die hohe Explizitat des Zitatkapitels deutscher Anleitungen muss also als weitgehend dysfunktional angesehen werden und kann jedenfalls nicht als Vorteil gegenüber der Lakonizitat gewertet werden, die die Franzosen hier beweisen.

Nur kurz können wir uns hier aus Platzgründen mit einem Phänomen beschäftigen, das in unmittelbarem Zusammenhang mit den Zitaten steht und manchmal auch im selben Kapitel abgehandelt wird, mit dem Zitatnachweis nämlich. Hierfür dürften allerdings die Varianten und auch die Verteilung in unserem Korpus den meisten Lesern geläufig sein. Der Zitatnachweis kann in einer Fussnote, einem Anmerkungsteil am Schluss oder innerhalb des fortlaufenden Textes erfolgen und hat die Form einer vollständigen bibliographischen Angabe (ohne eigenes Literaturverzeichnis), eines Kurztitels oder einer Kurzform bestehend aus Autor-Jahr-(Seite) – in diesem Fall mit Literaturverzeichnis (Harvard-System).³⁰ Bei wiederholtem Zitieren aus

³⁰ Es gibt auch noch das Verfahren, die Titel durch Nummern kurz zu bezeichnen, was allerdings in der Sprach- und Literaturwissenschaft nicht üblich ist.

demselben Text ist es entsprechend dem ersten Verfahren üblich, Autornamen + *a. a. O.*, *loc. cit.*, *ibid.* (+ Seite) zu setzen, ein Vorgehen, das dem Leser dadurch erleichtert werden kann, dass immer zugleich die Anmerkung genannt wird, in der sich die vollständige bibliographische Angabe befindet.

Welches dieser Verfahren ‚richtig‘ ist, ist nach Krämer (129) „heiß umstritten“. Es dürfte bekannt sein, dass es hier sehr klare disziplinspezifische Unterschiede gibt und sich das aus den Naturwissenschaften stammende Harvard-System mit Quellenangabe im laufenden Text auch in der Linguistik weitgehend durchgesetzt hat, und zwar in der deutschen wohl noch massiver als in der französischen. Die Anleitungen, die wir hier untersuchen, können uns allerdings über den genauen Gebrauch im Französischen nicht aufklären, da das Harvard-System in Werken zur Literaturwissenschaft bzw. Linguistik nicht besprochen wird.³¹ Es wären hierfür genauere Studien zur Praxis erforderlich.

Was das Deutsche angeht, so wird dagegen auch aus der Anleitungsliteratur deutlich, dass eine Quellenangabe nach dem Autor-Jahr-System im laufenden Text in der Linguistik die üblichste Form ist³², von den Literaturwissenschaftlern dagegen wenig geschätzt wird:

Freilich gilt dies unter Literaturwissenschaftlern als unfein, als Störung des Textflusses. Beliebt ist diese Zitiertechnik bei Linguisten; sie tun so ihr barbarisches Verhältnis zur Ästhetik kund (Meyer-Krentler 1994, 49f.).

Standop schätzt dies offenbar anders ein, wenn er sagt:

Diese ursprünglich in den Naturwissenschaften heimische Form hat den großen Vorteil, den Lesefluß des Lesers nicht zu unterbrechen und ihm nicht die Mühe aufzubürden, nach gelesener Fußnote die Anschlußstelle im Haupttext wiederzufinden. Literaturangaben in Fußnoten zwingen den Leser, der wissen möchte, wessen Ausführungen gerade wiedergegeben werden, ferner oftmals dazu, nicht nur den Haupttext zu verlassen und die jeweilige Fußnote zu suchen, sondern ggf. auch noch Querverweise von einer Fußnote zur anderen zu verfolgen (Standop 1994, 55).

Entsprechend unserer Anleitungsliteratur werden bei den Literaturwissenschaftlern also die Nachweise bevorzugt im Anmerkungsstil untergebracht, im laufenden Text wird in der Regel nur aus der besprochenen Primärliteratur in Kurzform zitiert. Einig sind sich die literaturwissenschaftlich orientierten Anleitungen jedoch mit den eher für Linguisten konzipierten darin, dass Rückverweise mit *a. a. O.* ausserordentlich wenig leserfreundlich und entsprechend zu vermeiden sind (vgl. Meyer-Krentler; Krämer; Geiger et al.; Standop). Angaben wie *loc. cit.*, *ib.*, *ibid.* gelten im Deutschen manchen auch

³¹ Vgl. allerdings den Hinweis von Beaud (1994, 99), einem Wirtschaftswissenschaftler: „J’ai longtemps été allergique et hostile à cette manière de citer. Puis je m’y suis accoutumé et il m’est, finalement, arrivé de l’utiliser“.

³² Vgl. dazu besonders Pfeiffer-Rupp (1980, 74).

schon als „vollends gestelzt“ (Meyer-Krentler), während sie im Französischen (noch) völlig üblich sind.

Abschliessen möchten wir diesen Abschnitt mit einigen Überlegungen zu Inhalten des Zitats, wenngleich uns die Anleitungstexte – die französischen wie die deutschen – dafür eigentlich kaum Anlass bieten. Sie behandeln nämlich das Zitieren tatsächlich als eine rein formale Angelegenheit, wenngleich grundsätzlich öfter hervorgehoben wird, dass das Formale eben kein Selbstzweck sein soll und Inhaltliches und Formales eng zusammenhängen. Dennoch wird im Zitatkapitel viel darüber gesagt, wie genau zitiert werden soll, kaum jedoch etwas darüber, was denn genau zitiert werden soll, obwohl es für den Anfänger erheblich schwieriger sein dürfte, die Üblichkeiten in diesem Bereich zu erkennen und zu erlernen. Als einzige Ausnahme in unserem Korpus ist zu erwähnen, dass in literaturwissenschaftlichen Schreibenanleitungen oft auf die Notwendigkeit hingewiesen wird, geeignete Ausgaben der Primärliteratur heranzuziehen.³³

Wie schwierig die Beherrschung des für wissenschaftliche Texte so zentralen, ja geradezu konstitutiven Umgangs mit anderer Literatur ist, macht Standop (1994, 190ff.) in seinem Kapitel *Ahnungslose Plagiatoren* sehr schön deutlich, in dem er sich darüber wundert, dass „offenbar von vielen nur mühsam oder überhaupt nicht verstanden“ wird, dass es nicht ausreichend ist, irgendwo in einer Arbeit ein fremdes Werk einmal zu nennen und sich dann durchgängig ohne nähere Kennzeichnung seiner Gedanken zu bedienen. Wie sich diese Unkenntnis in den studentischen Arbeiten auswirkt, wird von Standop deutlich herausgestellt. Fundamentale Hilfestellung, um dieses Problem zu lösen, enthält diese Anleitungsschrift jedoch ebensowenig wie die anderen von uns ausgewerteten Texte, und zwar, weil es niemand der Mühe Wert findet, präzise zu erläutern, was denn überhaupt von anderen Autoren wiedergegeben werden muss oder auch darf. Mit dieser Behauptung unterstellen wir, dass die folgende Standardformel zur Erklärung dessen, was zu zitieren ist, samt den häufigen Hinweisen, dass man weder zuviel noch zuwenig zitieren sollte³⁴, nicht weiterhilft und vielmehr Plagiate oder aber Arbeiten, die nur aus Zitaten bestehen, geradezu hervorruft:

Für wissenschaftliche Arbeiten ist kennzeichnend, daß sie auf andere Texte Bezug nehmen. Dabei gilt der Grundsatz, daß *alles, was nicht vom Verfasser selbst stammt*, kenntlich gemacht und nachgewiesen werden muß. Fremde Formulierungen und Gedanken erscheinen im eigenen Text als Zitat (Binder et al. 1974, 64; unsere Hervorhebung).

Jede wörtliche oder inhaltliche Wiedergabe von Gedanken aus einer fremden Arbeit, auch wenn diese vom Verfasser der Prüfungsarbeit stammen sollte, ist durch genaueste Quellenangabe kenntlich zu machen (Gerhards 1991, 133; unsere Hervorhebung).

³³ So z. B. bei Bangen (14, 20f.); Standop (36); Rohou (195).

³⁴ Vgl. etwa Rothmann (72); Faulstich/Ludwig (72); Standop (35).

Jede Behauptung bedarf des Beweises (Standop 1994, 35; unsere Hervorhebung)³⁵.

Ist denn überhaupt realistisch anzunehmen, dass ein Wissenschafts- oder gar Studienanfänger in einer Arbeit in einer erheblichen Masse eigene Gedanken beibringen kann? Ist er nicht zunächst damit beschäftigt, aufzunehmen und zu verarbeiten, was er in der Sekundärliteratur findet? In diesem Sinne sind tatsächlich oft alle Gedanken, die in einer Arbeit wiedergegeben werden, fremde Gedanken, d. h. die Arbeit wäre eine einzige Zitatensammlung, und selbst noch die Tatsache, dass Goethe von 1749 bis 1832 gelebt hat, wäre eine nachzuweisende Behauptung. Man kann sich vorstellen, dass Studierenden durchaus klar ist, dass das ja wohl nicht gemeint sein kann und dass sie dementsprechend dann schon lieber ein sogenanntes Plagiat produzieren.

Um ein wenig aus dieser praktischen Problemdarstellung herauszutreten: Was den Anleitungstexten fast vollständig fehlt, sind irgendwelche konkreten Hinweise darauf, welche Arten von Sekundärliteratur und welche Arten und Teile von Seminar- und Examensarbeiten es gibt. Nur eine solche inhaltliche Differenzierung erlaubt es jedoch, sinnvolle Hinweise auf die verschiedenen Funktionen und Formen von Intertextualität zu geben, wozu auch die Tatsache gehört, dass die Ansprüche an die Zitiergenauigkeit nicht immer gleich sind. Dieses sehr weite Feld kann hier nur angedeutet werden, es sei aber immerhin zur Verdeutlichung den oben angeführten Standardanweisungen folgende Behauptung entgegengesetzt:

Eine der häufigsten Formen von Arbeiten im Grundstudium (oder zumindest grossen Teilen solcher Arbeiten) besteht in einem Referat im Sinne der Wiedergabe von Ausführungen eines fremden Autors. Entsprechende Referate, die fast ausschliesslich der Wiedergabe fremden Gedankenguts dienen, gibt es aber auch aus der Feder von (sehr) fortgeschrittenen Wissenschaftlern. Solche Texte (vom Fremdabstract bis zum Wörterbuchartikel, vom Lehrbuch bis zur Forschungsübersicht) dienen dann der Weitergabe und Aufbereitung des Wissens. Ist ein Text in diesem weiten Sinne von vornherein als Referat gekennzeichnet, so ist es aber – entgegen den obigen Anweisungen – nicht notwendig und nicht üblich, bei jedem einzelnen Gedanken wieder neu die Quellen detailliert anzugeben. Hier ist vielmehr eine besondere Markierung vor allem dann angezeigt, wenn nicht mehr bloss die fremde Anschauung wiedergegeben, sondern ein eigener Kommentar formuliert wird, die Generalanweisung ist gewissermassen mit umgekehrtem Vorzeichen zu lesen.

³⁵ Wir sind uns – aufgrund der wenigen Belege – nicht darüber klar, ob im Französischen diese Regel schon von vornherein etwas schwächer formuliert ist. Darauf liesse z. B. folgender Hinweis von Rohou (1993, 195) schliessen: „Reconnaissez explicitement vos dettes, *du moins pour les idées importantes* [...]“. In die gleiche Richtung weist die Bemerkung von Preiss (1989, 86): „Quand on utilise des CITATIONS, préciser toujours leur auteur, *quand le doute est possible*“ (Kursivierungen von uns).

Die einzigen Schritte auf eine Differenzierung der Erläuterungen hin finden sich eigentlich bei Krämer, der im Anschluss an die folgende Stelle auch noch etwas darauf eingeht, was als ‚zitierfähig‘ gilt (z. B. im allgemeinen nicht Tageszeitungen und Publikumszeitschriften, wenn sie nicht Gegenstand der Untersuchung sind):

Ihr Publikum will wissen, welche Vorgänger Sie haben, wer Ihre geistigen Gläubiger sind (was nicht heißt, daß nun *jede* Behauptung zu belegen ist. Allgemein bekannte Sachverhalte wie etwa Lehrbuchstoff kommen auch ohne Stammbaum aus. Sobald aber der Urheber oder die Urheberin eines Gedankens von Interesse und nicht als allgemein bekannt vorauszusetzen ist, gehört er auch genannt) (Krämer 1994, 123).

Eine unseres Erachtens etwas merkwürdige Wendung nimmt die im Prinzip vielleicht ähnlich gemeinte Äusserung von Gerhards:

Angaben, die zum gesicherten Bestand der Allgemeinbildung und der allgemeinen Fachausbildung gehören, brauchen dann nicht durch eine entsprechende Quellenangabe belegt werden, wenn sich der Verfasser der Prüfungsarbeit nicht mehr daran erinnert, aus welchem früher einmal durchgearbeiteten Werk, wie z. B. Lehrbuch u. ä., er den zitierten Gedanken bezogen hat (er braucht also hier nicht zu suchen). Erinnert er sich hingegen an die betreffende Schrift und an den Verfasser derselben, z. B. an das Lehrbuch, so sollte er sich vergewissern und die übernommene Stelle durch genaue Quellenangabe kenntlich machen (Gerhards 1991, 135).

Man sollte sich keine Illusionen machen: Was als allgemein oder im Rahmen einer Disziplin bekannt und banal vorauszusetzen ist, dies zu erfahren, bildet einen ganz wesentlichen Teil der Fachausbildung; es versteht sich keineswegs von selbst³⁶ und lässt sich sicherlich auch nicht durch einfache und eindeutige Regeln formulieren. Und ebensowenig ist anzunehmen, dass die sorgfältige Beachtung der wissenschaftlichen Praxis hier Hilfestellung liefert. Besonders hübsch ist es in unserem Zusammenhang zu sehen, dass auch Anleitungstexte keineswegs den von ihnen formulierten Anforderungen genügen, dass es sich auch hier um eine Textsorte handelt, für die weniger strenge Regeln des Zitatnachweises gelten.

Dass dies so ist, lässt sich schön am Beispiel von Standop und Fragnière zeigen. Standop nimmt in seinem Stil-Kapitel nämlich mehrmals Bezug auf andere Anleitungswerke:

Daher schwören die Stilhandbücher und einige meiner Konkurrenzautoren kurzerhand auf die Regel ‚Man drücke sich kurz und bündig aus‘. Doch so einfach ist die Sache nicht. So finde ich bei einem solchen Autor z.B. eine Liste, in der die

³⁶ Vgl. dazu auch das Zürcher Merkblatt der romanistischen Linguistik: „Le véritable problème pour le débutant est évidemment de savoir ce qui est un fait communément acquis, et ce qui est une interprétation originale. A vrai dire, ce n’est qu’en consultant plusieurs livres sur la même question qu’on arrivera à faire le tri“ (Jakob Wüest (1993): *Eléments de linguistique synchronique. Séminaire des langues romanes*, Université de Zurich, Annexe 1, 116).

jeweils kürzere (und zu bevorzugende) Ausdrucksweise der verpönten längeren gegenübergestellt wird – etwa so:

„Ausnahmefall → Ausnahme [...]“ (Standop 1994, 171).

Aufgrund der Beispiele ist eindeutig, dass Krämer (89) gemeint ist. Er wird jedoch namentlich nicht erwähnt und seine Arbeit ist auch nicht in Standops Literaturverzeichnis angeführt. Noch weniger werden natürlich die zitierten Stellen³⁷ mit Anführungs- und Auslassungszeichen gekennzeichnet.

Fragnière liefert ein Beispiel für ein echtes Plagiat. Zwar findet sich bei ihm am Ende des Vorworts ein globaler Verweis auf den Autor von *Der Name der Rose*, der auch „eine kleine Arbeit unter dem Titel ‚Come si fa una tesi di laurea?‘“ veröffentlicht habe, die ihn „bei bestimmten Abschnitten stark inspiriert“ habe; dass Fragnière jedoch bei Umberto Eco an vielen Stellen schlicht abschreibt bzw. ihn lediglich übersetzt, sagt er natürlich nicht. Wir zitieren von den zahlreichen Beispielen für die verblüffenden Übereinstimmungen hier nur zwei Stellen und ziehen der besseren Vergleichbarkeit halber beidemale die deutsche Übersetzung heran:

Es ist schwer zu sagen, ob man ausgiebig oder sparsam zitieren soll. Das hängt von der Art der Arbeit ab (Eco 1993, 196).

Was ist besser, reichlich oder geizig zitieren? Das hängt von der Art Ihrer Arbeit ab (Fragnière 1990, 98).

Regel 1 - Jene Stellen, die analysiert und interpretiert werden sollen, werden einigermaßen ausführlich zitiert (Eco 1993, 197).

1. Texte, die kritisch analysiert werden, sollen ausführlich zitiert werden (Fragnière 1990, 99).

Wir lassen dieses Verfahren von Eco/Fragnière selbst kommentieren:

[Ihr müßt] aufpassen, daß es sich wirklich um eine sinngemäße Wiedergabe und nicht um *Zitate ohne Anführungszeichen* handelt. Andernfalls hättet ihr ein *Plagiat* begangen (Eco 1993, 206).

[...] wenn Sie ganze Sätze [...] wörtlich abschreiben, ohne sie in Anführungszeichen zu setzen und ohne die Herkunft zu vermelden, dann haben Sie ein Plagiat, einen Diebstahl von geistigem Eigentum, begangen. Nicht zu empfehlen! (Fragnière 1990, 98).

Zum Abschluss dieser Gedanken sei – lediglich, weil hier noch ein bedeutsamer kulturspezifischer Unterschied zu beobachten ist – noch darauf hingewiesen, dass die Frage, wie genau zitiert werden muss, nicht nur davon abhängt, welche Textsorte produziert wird, sondern auch davon, um welche (Art von) Quelle es sich handelt. Auch hierfür finden wir in unserem Material schöne Beispiele:

Der berühmte Ausspruch von Georges-Louis Buffon „Le style est l’homme meme“ [sic] ist in erster Linie moralisch zu verstehen (Standop 1994, 5).

³⁷ Vgl. weiter auch Standop (181) und Krämer (87).

schreibt Standop, ohne eine genauere Quelle anzugeben. Nun mag man hier sagen, es handele sich um eine Art geflügeltes Wort – dann wäre immerhin in den ausführlichen Bemerkungen zum Zitieren darauf hinzuweisen, dass für solche der Belegzwang nicht gilt. Mit diesem Argument kann man aber wohl schon nicht mehr die im Geleitwort zu Bangen ohne nähere Angabe zitierten „Verse Goethes“ erklären:

Das mach' ich mir denn zum reichen Gewinn,
Daß ich getrost ein Pedante bin.

Diese Art, Aussprüche berühmter Leute auch in schriftlichen wissenschaftlichen Texten zu zitieren, ohne genaue Belege anzuführen, ist aber zweifellos im Französischen bei weitem verbreiteter und findet sich dementsprechend auch in unseren Quellen, wofür hier nur zwei besonders bezeichnende Beispiele angeführt werden können:

Le „je“, orgueilleux et haïssable dit-on, „implique cependant une grande modestie“ (Baudelaire); le „nous“, pluriel de modestie et non de majesté, est plus neutre et passe-partout. Il sera largement utilisé, le „je“ étant réservé à quelques pages où l'engagement personnel est plus marqué (Rouveyran 1988, 7).

– *Fuyez la paraphrase*, qui répète le texte en le diluant et transpose ses tournures originales en prose ordinaire, pour expliciter ce qu'il „veut dire“. Ce n'est pas seulement inutile, c'est un contresens qui anéantit le texte. „Le poète ne veut pas dire: il dit“ (O. Paz). Et ce qu'il dit, „il ne peut pas le dire autrement qu'il ne l'a dit“ (F. Ponge) [...] (Rohou 1993, 183).³⁸

Dass dieses Vorgehen im Französischen verbreitet ist, erklärt sich im übrigen nicht zuletzt aus der Übung der *dissertation* und ihrer grossen Bedeutung. Denn wenn man in einer Prüfungssituation ohne Zugang zu Quellenmaterial ‚zitieren‘ will, bleibt einem wohl nichts anderes übrig, als einen Fundus von Kernsätzen zu memorieren. Aus diesem Fundus kann man dann auch bei anderen Gelegenheiten gut schöpfen.

Es war nicht unsere Absicht, die hier zum Schluss belegte Praxis unserer Anleitungsautoren zu kritisieren. Uns ging es bloss darum deutlich zu machen: Zumindest Anregungen zur Reflexion über Textsortenvielfalt und die Vielschichtigkeit intertextueller Bezüge sollte man von Anleitungen zu wissenschaftlichem Schreiben wohl erwarten können, und in diesem Feld bleibt noch viel zu tun.

Anleitungen zum Schreiben sind zweifellos eine etwas marginale Textsorte in der Domäne Wissenschaft. Und doch, so hoffen wir gezeigt zu haben, kann die detaillierte empirische Untersuchung einer solchen Textsorte Kulturspezifika widerspiegeln – oder besser gesagt: belegen –, die sich in einem langen historischen Prozess ausgebildet haben und auch durchaus bekannt sind. Denn wer hätte nicht in manchen der von uns aufgezeigten Merkmale des deutschen Korpus die Humboldtsche Idee von der Universität wiedererkannt, die Forschung und Lehre untrennbar ver-

³⁸ Vgl. an weiteren Beispielen Preiss (124 und 126 mit Zitaten von Barthes); Rohou (182 mit einem Zitat von Brecht).

bindet? Und um auch das weniger schmeichelhafte ‚Vorurteil‘ anzusprechen: Wer hätte nicht hier und da den pedantischen Deutschen erkannt?

Quellen

- Bangen, Georg (1981): Die schriftliche Form germanistischer Arbeiten. Empfehlungen für die Anlage und äußere Gestaltung wissenschaftlicher Manuskripte unter besonderer Berücksichtigung der Titelangaben von Schrifttum. 8., durchges. Aufl. [1. Aufl. 1962] Stuttgart: Metzler [Sammlung Metzler; 13. Realien zur Literatur]
- Barilari, André (1988): *Méthode pour la dissertation: Enonciation – Documentation – Ordonnancement – Rédaction*. Paris: Sedes
- Beaud, Michel (1994): *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*. [1. Aufl. 1985] Paris: La Découverte [Guides repères]
- Bénichoux, Roger [sous la direction de] (1985): *Guide pratique de la communication scientifique. Comment écrire, comment dire*. [Avec la collaboration de J. Michel, D. Pajaud]. Paris: G. Lachurié
- Binder, Alwin/ Haberkamm, Klaus/ Kahrmann, Cordula/ Reiß, Gunter/ Richartz, Heinrich/ Schluchter, Manfred/ Steinberg, Günter (1974): *Einführung in Techniken literaturwissenschaftlichen Arbeitens*. Kronberg: Scriptor Verlag [Literaturwissenschaft; 8]
- Blinn, Hansjürgen (1994): *Informationshandbuch Deutsche Literaturwissenschaft*. 3., neu bearb. und erw. Aufl. [1. Aufl. 1982] Frankfurt/Main: Fischer [Fischer Taschenbuch; 12588. Fischer Informationshandbücher]
- Chassang, Arsène/ Senninger, Charles (1992/93): *La Dissertation Littéraire Générale*. 3 Bde. [1. Aufl. 1955] Paris: Hachette [HU. Littérature] [benutzt ist nur der erste Band der Neuauflage]
- Chevrel, Yves (1992): *L' étudiant – chercheur en littérature. Guide pratique*. Paris: Hachette
- Coëffé, Michel (1990): *Guide Bordas des méthodes de travail*. Paris: Bordas
- Dorselaer, Jacques (1992): *Méthodologie pour réaliser un travail de fin d'études*. [1. Aufl. 1982] Bruxelles: Editions du Centre pour la recherche interdisciplinaire sur le développement
- Dufour, Marie-Louise (1971): *Le tapuscrit. Recommandations pour la présentation et la dactylographie des travaux scientifiques (sciences humaines)*. Paris: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Service des publications
- Eco, Umberto (1977): *Come si fa una tesi di laurea*. Milano: Bompiani [Tascabili Bompiani; 48]
- Eco, Umberto (1993): *Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt*. Übersetzt v. W. Schick. 6., durchges. Aufl. [1. Aufl. 1988; 4., überarb. Aufl. 1991] Heidelberg: C.F. Müller [UTB für Wissenschaft; 1512]
- Faulstich, Werner/ Ludwig, Werner (1993): *Arbeitstechniken für Studenten der Literaturwissenschaft*. 4., unveränd. Aufl. [1. Aufl. 1978; 3., überarb. u. erw. Aufl. 1987] Tübingen: Narr [Literaturwissenschaft im Grundstudium: Sonderband]
- Fragnière, Jean-Pierre (1985): *Comment faire un mémoire?* Lausanne: Réalités Sociales [Travail social]
- Fragnière, Jean-Pierre (1986): *Comment réussir un mémoire. Comment présenter une thèse; Comment rédiger un rapport*. Paris: Dunod
- Fragnière, Jean-Pierre (1990): *Wie schreibt man eine Diplomarbeit? Planung, Niederschrift, Präsentation von Abschluss-, Diplom- und Doktorarbeiten, von Berichten und Vorträgen*. 2., unveränd. Aufl. [1. Aufl. 1988] Bern/Stuttgart: Haupt [Reihe: Soziale Arbeit; 6]
- Fricke, Harald/ Zymner, Rüdiger (1993): *Einübung in die Literaturwissenschaft. Parodieren geht über Studieren*. 2., durchges. Aufl. [1. Aufl. 1991] Paderborn: Schöningh [UTB; 1616]

- Geiger, Heinz/ Klein, Albert/ Vogt, Jochen (1978): Hilfsmittel und Arbeitstechniken der Literaturwissenschaft. 3. Aufl. [1. Aufl. 1971; 2., neubearb. 1972] Opladen: Westdeutscher Verlag [Grundstudium Literaturwissenschaft; 2]
- Gerhards, Gerhard (1991): Seminar-, Diplom- und Doktorarbeit. Muster und Empfehlungen zur Gestaltung von rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Prüfungsarbeiten. 7., völlig überarb. u. erg. Aufl. [1. Aufl. 1973; 8., durchges. Aufl. 1995] Bern/Stuttgart: Haupt [UTB; 217]
- Gibaldi, Joseph/ Achtert, Walter S. (1988): MLA Handbook for Writers of Research Papers 3. Aufl. [1. Aufl. 1977] New York: The Modern Language Association of America
- Gicquel, Bernard. (1979): L'explication de textes et la dissertation. 4. Aufl. Paris: Presses Universitaires de France [Que sais-je?; 1805]
- Krämer, Walter (1994): Wie schreibe ich eine Seminar-, Examens- und Diplomarbeit. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten für Studierende aller Fächer an Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien. 3., durchges. Aufl. [1. Aufl. 1992; 2., erg. Aufl. 1993; 4., erw. und aktualis. Aufl. 1995] Stuttgart/Jena: Fischer [UTB; 1633]
- Lebras, Florence (1993): Les règles d'or pour rédiger un rapport, un mémoire, une thèse. Alleur: Marabout [Pratiques; 4165]
- Lühr, Rosemarie (1993): Neuhochdeutsch. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft. 4., unveränd. Aufl. [1. Aufl. 1986] München: Fink [UTB; 1349]
- Lussier, Gilles (1987): La rédaction des publications scientifiques. Québec: Presses de l'Université du Québec
- Meyer-Krentler, Eckhardt (1994): Arbeitstechniken Literaturwissenschaft. 4. Aufl. [1. Aufl. 1990] München: Fink [UTB; 1582]
- Pfeiffer-Rupp, Rüdiger (1979): Handbuch des sprachwissenschaftlichen Typoskripts. Hamburg: Buske
- Pfeiffer-Rupp, Rüdiger (1980): Die sprachwissenschaftliche Arbeit. Formen und Techniken. Hamburg: Buske
- Poenicke, Klaus (1964): Das wissenschaftliche Manuskript. Materialsammlung und Gestaltung von Manuskripten für Universität und Verlag. Berlin/München: Langenscheidt
- Poenicke, Klaus (1988): Wie verfasst man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leitfaden vom ersten Studiensemester bis zur Promotion. 2., neu bearb. Aufl. [1. Aufl. 1977] Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag [Duden Taschenbücher; 21]
- Poenicke, Klaus (1989): Die schriftliche Arbeit. Materialsammlung und Manuskriptgestaltung für Fach-, Seminar- und Abschlussarbeiten an Schule und Universität. Mit vielen Beispielen. 2., neubearb. Aufl. [1. Aufl. 1985] Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut
- Preiss, Axel (1989): La dissertation littéraire. Paris: Armand Colin
- Raabe, Paul (1994): Einführung in die Bücherkunde zur deutschen Literaturwissenschaft. 11., völlig neu bearb. Aufl. [1. Aufl. 1961] Stuttgart/Weimar: Metzler [Sammlung Metzler; 1]
- Rohou, Jean (1993): Les études littéraires. Méthodes et perspectives. Paris: Nathan [fac. littérature]
- Rothmann, Kurt (1985): Anleitung zum Abfassen literaturwissenschaftlicher Arbeiten. [1. Aufl. 1973] Stuttgart: Reclam [Universal-Bibliothek; 9504. Arbeitstexte für den Unterricht]
- Rouveyrant, Jean-Claude (1988): Le mémoire. Conseils pratiques pour réussir votre mémoire ou votre thèse. Saint-Clément-la-Rivière: Editions Techniques Universitaires
- Rouveyrant, Jean-Claude (1989): Mémoires et thèses. L'art et les méthodes. Paris: Maisonneuve et Larose
- Rückriem, Georg/ Stary, Joachim/ Franke, Norbert (1990): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung. 6. Aufl. [1. Aufl. 1977; 9. Aufl. 1995] Paderborn etc.: Schöningh [UTB; 724]
- Scheiber, Claude (1990): La dissertation littéraire. Eléments de méthodologie pour la préparation aux examens et aux concours: sujets et corrigés. Paris: Bordas

- Standop, Ewald (1994): Die Form der wissenschaftlichen Arbeit. 14., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl. [1. Aufl. 1959] Heidelberg: Quelle und Meyer [UTB; 272]
- Vairel, Hélène (1989): La présentation matérielle d'un manuscrit dactylographié. De l'emploi des abbréviations à la graphie des titres. Les principaux problèmes et leurs solutions [1. Aufl. 1979] Paris: Nathan
- Wagner, Wolf (1977): Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren. [11., veränd. Aufl. 1987; vollst. überarb. Neuausgabe 1992] Berlin: Rotbuch Verlag
- Weddige, Hilbert (1987): Einführung in die germanistische Mediävistik. [2., durchges. Aufl. 1992] München: Beck
- Werder, Lutz von (1993): Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis. Berlin/Milow: Schibri-Verlag
- Wiedemann, Nikolaus (1994): Studieren – aber wie? Ein Ratgeber für den Studienalltag. Bergisch Gladbach: Lübbe
- Zelewitz, Klaus (1974): Einführung in das literaturwissenschaftliche Arbeiten. Stuttgart u. a.: Kohlhammer

Literatur

- Adamzik, Kirsten (1995a): Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie. Münster: Nodus [Studium Sprachwissenschaft; 12]
- Adamzik, Kirsten (1995b): Textsorten kontrastiv – am Beispiel deutscher und französischer Wörterbücher der Linguistik. In: Bærentzen, Per (Hrsg.): Aspekte der Sprachbeschreibung. Akten des 29. Linguistischen Kolloquiums, Aarhus 1994. Tübingen: Niemeyer [Linguistische Studien; 342], 1-4
- Adamzik, Kirsten (im Druck) Methodische Probleme kontrastiver Textsortenstudien. In: Danneberg, Lutz/ Niederhauser, Jürg (Hrsg.): Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast. Tübingen: Narr [Forum für Fachsprachen-Forschung; 39]
- Franke, Wilhelm (1992): Über Instruktionen. In: König, Peter-Paul/ Wiegers, Helmut (Hrsg.): Sprechakttheorie. Münster/Hamburg: Lit [Münstersches Logbuch zur Linguistik; 2], 53-70
- Galtung, Johan (1985): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft [zuerst 1981]. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Das Fremde und das Eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München: Iudicium [Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik; 1], 151-193
- Hall, Edward T./ Hall, Mildred Reed (1989): Understanding cultural differences. Yarmouth: Intercultural Press
- Hensel, Cornelia (1989): Produktbegleitende Texte. Der Versuch einer Analyse unter illokutionärem Aspekt. In: Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache 9, 138-157
- 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. Bd. 2. München: Fink [UTB; 913], 593-607
- Hornung, Antonie (1997): Führen alle Wege nach Rom? Über kulturspezifische Zugangsweisen zu Schreibprozessen. In diesem Band, 71-99
- Jakobs, Eva-Maria (1995a): Text und Quelle. Wissenschaftliche Textproduktion unter dem Aspekt der Nutzung externer Wissenspeicher. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar/ Molitor-Lübbert, Sylvie (Hrsg.): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt/Main: Lang, 91-112
- Jakobs, Eva-Maria (1995b): Vom Umgang mit den Texten anderer. Beziehungen zwischen Texten im Spannungsfeld von Produktions-, Reproduktions- und Rezeptionsprozessen. Habilitationsschrift, Philosophische Fakultät der Universität des Saarlandes
- Jakobs, Eva-Maria (im Druck): Quellenverfälschungen im wissenschaftlichen Diskurs. In: Fix, Ulla/ Klein, Josef (Hrsg.): Intertextualität. Tübingen: Stauffenberg

-
- Weiß, Bert (1991): Lernziel Explizität: Hauptschwierigkeiten frankophoner Studenten beim Übersetzen französischer Wirtschaftstexte ins Deutsche. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. München: Iudicium, 391-410
- Wüest, Jakob (1988): Textsorten kontrastiv betrachtet. Die Präsenz des Autors in linguistischen Publikationen. In: Linguistische Studien, Reihe A, 176, 125-138
- Wüest, Jakob [im Druck]: Warum Passivkonstruktion nicht gleich Passivkonstruktion ist oder von den Schwierigkeiten im Umgang mit wenig grammatikalisierten Formen. In: Akten des 24. Deutschen Romanistentags, Sektion „Diathese, Transitivität, Informationsstruktur in den romanischen Sprachen“