

*Im Theorie-Teil der Arbeit werden wir über
Mehrsprachigkeit diskutieren – Verwendung von
Sprechhandlungsverben in der deutschen
Wissenschaftssprache*

Wissenschaftliche Hausarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts (M.A.)
der Universität Hamburg

vorgelegt von Melanie Andresen
geboren in Hamburg

Hamburg 2014

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Wissenschaftssprache	3
2.1	Begriffliches: Wissenschaftssprache, alltägliche Wissenschaftssprache und Alltagssprache	3
2.2	Merkmale der Wissenschaftssprache	8
2.3	Erwerb der Wissenschaftssprache	20
3	Sprechhandlungsverben	23
3.1	Allgemeine Definitionen und Typologien von Sprechhandlungsverben	23
3.2	Sprechhandlungsverben in wissenschaftlichen Texten	27
3.3	Zwischenfazit	34
3.4	Grammatische Eigenschaften von Sprechhandlungsverben	35
4	Sprechhandlungsverben in Wissenschafts- und Pressesprache	37
4.1	Methodisches Vorgehen	37
4.1.1	Korpora	37
4.1.2	Verbauswahl	40
4.1.3	Analysekriterien	42
4.2	Analyse	42
4.2.1	Verbbestand im Korpus	42
4.2.2	<i>zeigen</i>	46
4.2.3	<i>darstellen</i>	53
4.2.4	<i>beschreiben</i>	56
4.2.5	<i>sagen</i>	60
4.2.6	<i>nennen</i>	64
4.2.7	<i>diskutieren</i>	70
4.2.8	<i>behaupten</i>	76
4.3	Ergebnisdiskussion	80
4.4	Perspektive: Untersuchung eines Lernendenkorpus	83
4.4.1	Korpus	83
4.4.2	Beispielanalyse <i>behaupten</i> und <i>diskutieren</i>	84
5	Fazit und Ausblick	85
6	Literatur	88

1 Einleitung

Die Fragestellung dieser Arbeit hat ihren Ursprung in meiner praktischen Tätigkeit als Schreibberaterin in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg. Hier können Studierende, insbesondere Studierende mit Migrationshintergrund, eine Peer Tutoren Schreibberatung in Anspruch nehmen: Andere Studierende, die eine entsprechende Ausbildung in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit gemacht haben, geben den Ratsuchenden Anregungen und Hinweise zu den Texten, die sie im Rahmen ihrer universitären Ausbildung schreiben müssen. Neben Fragen, die den Schreibprozess betreffen, wird der Zielgruppe entsprechend auch häufig über die deutsche Sprache und insbesondere über die Besonderheiten der deutschen Wissenschaftssprache gesprochen. Ein Bereich, der für das wissenschaftliche Formulieren sehr relevant ist und vielen Ratsuchenden Schwierigkeiten bereitet, sind Sprechhandlungsverben. So formuliert eine Ratsuchende aus der Erziehungswissenschaft in der Einleitung ihrer Hausarbeit beispielsweise folgendermaßen:

- (1) Im Theorie-Teil der Arbeit werden wir über Mehrsprachigkeit in Deutschland diskutieren und den Begriff definieren. (13-08-25_ Einleitung_21-02-74_MA)

Die Ratsuchende hat das Verb *diskutieren* bereits als in der Wissenschaftssprache üblich erkannt, in der Anwendung zeigen sich aber noch Unsicherheiten. So verwendet sie das Verb mit der in alltäglichen Kommunikationssituationen üblichen Präposition *über*, die das Bild einer dialogischen Kommunikation hervorruft. Allerdings handelt es sich um einen Textkommentar, sodass davon ausgegangen werden muss, dass sich das Verb auf eine monologische Äußerung bezieht. Die dialogische Lesart wird im Beispiel zudem durch die Verwendung des Personalpronomens *wir* unterstützt, was in diesem Fall der Tatsache geschuldet ist, dass die Hausarbeit von mehreren Studentinnen gemeinsam geschrieben wurde. Es liegt anscheinend eine Vermischung alltagssprachlicher und wissenschaftssprachlicher Mittel vor. Dies wirft die Frage danach auf, worin sich die Verwendung von Sprechhandlungsverben in Alltags- und Wissenschaftssprache unterscheiden.

Nicht zuletzt aufgrund steigender Zahlen von Studierenden mit einer anderen Muttersprache als Deutsch besteht zunehmender Bedarf an Materialien zur deutschen Wissenschaftssprache. Viele Ratgeber entbehren zudem einer empirischen Grundlage, was zum Teil zu inkorrekten Darstellungen führt. Fandrych und Graefen (2010:509) stellen deshalb fest: „Die Erforschung der Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch auf empirischer Basis stellt eine wichtige Grundlage für die Erarbeitung von geeigneten didaktischen Konzepten sowie sprachpraktischen Kursen und Materialien dar.“ Sprechhandlungsverben sind bisher zwar bezüglich ihrer Funktionen in der Wissenschaftssprache untersucht worden und auch kontrastive Untersuchungen mit dem Englischen liegen vor (vgl. Abschnitt 3.2). Es fehlen jedoch Beschrei-

bungen der Unterschiede zwischen der Alltagssprache, wie sie (in der Regel) bereits vor dem Studium erworben wurde, und der Wissenschaftssprache, die zunächst noch erworben werden muss. Genau diese sind jedoch m. E. für (muttersprachliche und nicht-muttersprachliche) Lernende der deutschen Wissenschaftssprache besonders relevant.

Das Ziel dieser Arbeit ist deshalb, die Unterschiede zwischen alltagssprachlichen und wissenschaftssprachlichen Verwendungen der Sprechhandlungsverben zu beschreiben. Zu diesem Zweck werden jeweils ein Korpus aus wissenschaftlichen Artikeln und eines aus presssprachlichen Belegen herangezogen. Es werden semantische, funktionale und grammatische Aspekte berücksichtigt und in Beziehung zueinander gesetzt. Im Rahmen der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit wird eine anschließende didaktische Aufbereitung der Ergebnisse angestrebt.

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Begriffe Wissenschaftssprache, alltägliche Wissenschaftssprache und Alltagssprache definiert, voneinander abgegrenzt und ihre Rolle für diese Arbeit geklärt. Anschließend werden Merkmale der deutschen Wissenschaftssprache beschrieben, wie sie in der bisherigen Forschung dargestellt wurden. Das letzte Unterkapitel erläutert den Erwerb der Wissenschaftssprache. Dabei wird einerseits thematisiert, wie dieser institutionell geregelt ist, andererseits werden anhand von zwei Modellen konkrete Erwerbsschritte auf der sprachlichen Ebene geschildert.

In Kapitel 3 komme ich zum Analysegegenstand dieser Arbeit, den Sprechhandlungsverben als Teil der alltäglichen Wissenschaftssprache. Dabei wird vom Begriffsursprung und allgemeinen Definitionen und Typologien ausgegangen. Daran anschließend werden der Forschungsstand zur Verwendung von Sprechhandlungsverben in wissenschaftlichen Texten und in diesem Rahmen entstandene, etwas spezifischere Definitionen und Typologien vorgestellt. Diese werden zur Bildung von Analyse Kriterien genutzt. Außerdem werden grammatische Eigenschaften von Sprechhandlungsverben dargestellt, wobei sich die Heterogenität der Gruppe zeigen wird.

Im Analyseteil (Kapitel 4) werden zunächst das methodische Vorgehen und die dabei genutzten Korpora beschrieben. Nach einem Überblick über die häufigsten Verben und insbesondere Sprechhandlungsverben im Korpus wird die Verwendung der sieben Sprechhandlungsverben *zeigen*, *darstellen*, *beschreiben*, *sagen*, *nennen*, *diskutieren* und *behaupten* in beiden Korpora analysiert. In Abschnitt 4.3 werden auf der Grundlage dieser Analysen Gemeinsamkeiten dargestellt und globale Typen von möglichen Unterschieden zwischen den Korpora gebildet. Das Kapitel schließt mit einer Perspektive für die Untersuchung von Lernertexten, für deren Beurteilung die Ergebnisse dieser Arbeit genutzt werden können. Dafür werden exemplarischen zwei Verben auf ihre Verwendung in einem Korpus der Schreibwerk-

statt Mehrsprachigkeit hin analysiert, das Texte Studierender beinhaltet. Im Fazit werden die Erkenntnisse dieser Arbeit zusammengefasst und weiterführende Forschungsdesiderata formuliert.

2 Wissenschaftssprache

Als theoretische Grundlage der Arbeit wird in diesem Kapitel der Begriff Wissenschaftssprache bestimmt und von anderen Begriffen abgegrenzt. Anschließend folgt eine Beschreibung der wichtigsten Merkmale der Wissenschaftssprache, die bisher in der Fachliteratur vorgestellt worden sind. Da diese Arbeit aus einer Lernendenperspektive auf das Phänomen Wissenschaftssprache blickt, wird abschließend auf den Forschungsstand zum Erwerb der Wissenschaftssprache eingegangen.

2.1 Begriffliches: Wissenschaftssprache, alltägliche Wissenschaftssprache und Alltagssprache

Zunächst werden die Begriffe Wissenschaftssprache und alltägliche Wissenschaftssprache eingeführt. Mit Blick auf das Vergleichskorpus der Analyse werden dann der Begriff Alltagssprache und unterschiedliche Definitionen und Verwendungen thematisiert. Außerdem wird erläutert, inwiefern Pressesprache als Alltagssprache gewertet werden kann und warum Pressesprache ein geeignetes Vergleichskorpus für die Analyse darstellt.

Eine frühe Definition des Begriffs Wissenschaftssprache stammt von Bungarten (1981b:11). Demzufolge bezeichnet der Begriff

einen angenommenen, allen Einzelwissenschaften gemeinsamen Bestand von Formen und Funktionen, der sich auf charakteristische Weise von denjenigen anderen Kommunikationsbereichen – etwa der Alltagssprache, der Literatur- oder der Werbesprache – unterscheidet.

Der Hinweis auf einen „angenommenen“ Bestand weist dabei darauf hin, dass es sich hierbei immer um ein Konstrukt handeln muss. Bungarten (ebd.) beschreibt nicht, worin die für die Wissenschaft spezifischen Funktionen bestehen. Der Ausdruck Wissenschaftssprache bezieht sich in dieser Arbeit auf schriftliche Phänomene.¹ Die kommunikative Aufgabe der Wissenschaftssprache, die bei Bungarten zunächst hinter der Funktion verborgen bleibt, wird deshalb über den wissenschaftlichen Text näher beschrieben:

¹ Untersuchungen zur gesprochenen Wissenschaftssprache werden zur Zeit im GeWiss-Projekt an der Universität Leipzig vorgenommen (vgl. Fandrych et al. 2012).

Ein wissenschaftlicher Text ist gerichtet an diejenigen, die im jeweiligen Fach forschend, lehrend oder auch lernend tätig sind. Sein Zweck besteht, kurz gefasst, darin, neues Wissen zur Verfügung zu stellen, einmal für alle, die selbst mit der Entwicklung und Weiterentwicklung von neuem Wissen beschäftigt sind, im zweiten Schritt auch für diejenigen, die das neue Wissen zur Anwendung bringen, weiterentwickeln oder es in die *Wissensvermittlung* einbringen. (Graefen in Vorb.:2, Hervorhebung im Original)

Entsprechend der Definition von Bungarten (1981b) hat die Wissenschaftssprache die Aufgabe, diese Funktionen bestmöglich zu erfüllen. Welche sprachlichen Merkmale sich auf der Formebene daraus ergeben, ist Gegenstand von Abschnitt 2.2.

Bis in die achtziger Jahre hinein dominierte sowohl in der Forschung als auch in der Vermittlung der Wissenschaftssprache die Beschäftigung mit Fachterminologie (Thielmann 2009:26; Ehlich 1999:5). Ehlich (1999) weist jedoch darauf hin, dass dieser Teil der wissenschaftlichen Sprache in der Regel wenig Probleme bereitet, da die Studierenden am Anfang ihres Studiums für gewöhnlich mit diesem Fachvokabular vertraut gemacht werden. Deshalb spielt es beim Erwerb dieses Wortschatzes zunächst keine Rolle, ob die Studierenden Muttersprachler des Deutschen sind oder nicht. Ehlich (ebd.:8) fordert deshalb, „die Aufmerksamkeit auf das zu richten, was sozusagen ‚zwischen den Fachtermini‘ steht“. Dieser Aspekt der Wissenschaftssprache zeichnet sich Ehlich (ebd.) zufolge dadurch aus, dass die sprachlichen Mittel aus der Alltagssprache bekannt sind, in der wissenschaftlichen Kommunikation aber unter Umständen anders verwendet werden. Die Wissenschaft hat andere funktionale Anforderungen an die Sprache als der Alltag. Dadurch kommt es zu einem „Prozess der Umformung von alltäglichen Kommunikationsmitteln für die speziellen Zwecke einer hochspezialisierten kommunikativen Veranstaltung, eben des Phänomens Wissenschaft“ (ebd.:10). Diesen Teil der Wissenschaftssprache nennt Ehlich (1993:33) „*wissenschaftliche Alltagssprache* oder die *alltägliche Wissenschaftssprache*“ (Hervorhebung im Original), wobei in der Folge überwiegend letztere Formulierung verwendet wurde. Ein weiteres Merkmal der alltäglichen Wissenschaftssprache ist Ehlich (ebd.) zufolge, dass sie im Gegensatz zur Terminologie fächerübergreifend „gleich oder ähnlich“ verwendet wird.

Seinen Alltagsbegriff entlehnt Ehlich (1999:5) der sog. „ordinary language philosophy“ und erläutert:

Mit ordinary ist eben das Alltägliche, das Gewöhnliche, das Übliche gemeint. Dessen Behandlung brach mit einer langanhaltenden Praxis des philosophischen wie linguistischen Arbeitens, das von allem und allem Beliebigen handelte, nur nicht vom Alltäglichen oder gar dann von der Sprache, derer sich die Philosophen bedienen. [...] Die gewöhnliche Sprache, die normale, die Sprache der ordinary people, die Alltagssprache wurde zum Objekt und zum Verfahren gemacht. (ebd.)

Die beiden Sprachformen werden hier in erster Linie über ihre Nutzer bestimmt, als Sprache der Philosophen gegenüber der Sprache der „ordinary people“, die zunächst nur als Nicht-Philosophen näher bestimmt werden können. Ehlich (1999) bezieht das Konzept dann auf Wissenschaft(ler) im Allgemeinen. Alternative Bestimmungen des Begriffs Alltagssprache werden weiter unten in diesem Kapitel vorgestellt und diskutiert.

Graefen (2000a:192) geht von zwei zentralen Quellen der alltäglichen Wissenschaftssprache aus: Neben der schon im Begriff zentralen Alltagssprache, „aus der vieles – z. T. abstrahierend und metaphorisch verfremdet – für den Zweck der Forschung und Lehre angeeignet wurde“ (ebd.), nennt sie als zweite Quelle die „lange Tradition von philosophischer und erkenntnistheoretischer, d.h. logisch-methodologischer Reflexion“ (ebd.). Als Beispiele nennt sie *Begriff, Ableitung, Subjekt, beweisen, nachweisen*. Letztere werden auch von Ehlich (1999) berücksichtigt (er nennt beispielsweise *Ansatz* und *Bedeutung*, ebd.), werden aber nicht explizit unterschieden.

Ehlich verweist vor allem auf die Schwierigkeiten, die dieser Umstand für Zweitsprachler/innen und Fremdsprachenlernende bedeutet, denen die alltagssprachlichen Mittel, auf denen die Wissenschaftssprache aufbaut, nicht im gleichen Maße vertraut sind. Er sieht zwar „durchaus auch eine muttersprachliche didaktische Aufgabe“, aber „kein zentrales, kein fundamentales Problem für native speakers“ (ebd.:12).

In dieser Arbeit wird mit den Sprechhandlungsverben ein m. E. wichtiger Teilbereich der alltäglichen Wissenschaftssprache untersucht. Das Ziel ist dabei, möglichst genau zu beschreiben, wie sich die Verwendung der Verben in der Wissenschaftssprache von der Studierenden vor dem Studium bekannten Sprache unterscheidet. Am Ende soll die Antwort auf die Frage stehen, welche Lernprozesse beim Erwerb dieses Teils der alltäglichen Wissenschaftssprache stattfinden müssen. Dies wird als Lernanforderung betrachtet, die Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler gleichermaßen betrifft, auch wenn sie ersteren vermutlich leichter fällt.

Es stellt sich die Frage nach der Bestimmung der Alltagssprache als häufig genannter Gegenpol zur Wissenschaftssprache, der aber leider in den wenigsten Beiträgen definiert und diskutiert wird. Außerdem soll die Alltagssprache in der Analyse als Vergleich zur Wissenschaftssprache dienen.

Steger (1991:59) unterscheidet fünf Verwendungsweisen des Begriffs Alltagssprache in der Forschungsliteratur:

1. ‚natürliche Sprache‘ im Gegensatz zu ‚künstlicher Sprache‘
2. ‚regional gültige Sprache‘ im Unterschied zu ‚lokal gültiger Sprache‘ bzw. ‚überregional gültiger Sprache‘
3. ‚gesprochene Sprache‘ im Unterschied zu ‚geschriebener Sprache‘

4. ‚für alltäglich-lebenspraktische Zwecke verwendete Sprache‘ im Unterschied zu ‚für kulturell-theoretische Zwecke verwendete Sprache‘
5. ‚abgesenkte Höhenlage der Sprache/des Stil‘ (familiäre(r), saloppe(r), vulgäre(r) Sprache/Stil) im Unterschied zur ‚normalen Höhenlage von Sprache /Stil‘.

Er weist darauf hin, dass diese fünf Konzepte nicht immer deutlich voneinander getrennt werden, vielmehr kommen Mischformen vor, die Steger (1991:62) zufolge manchmal zu begrifflichen Unklarheiten führen.

Die Verwendung des Begriffs in Opposition zur Wissenschaftssprache sieht er in der erstgenannten Bedeutung enthalten. Wissenschaftssprache stellt ihm zufolge eine künstliche Sprache dar:

Künstliche Sprache [...] ist eine durch **Normierungen** (z. B. in wissenschaftlichen oder technischen Terminologien, Normenausschüssen u.a.) **institutionell festgesetzte** Sprache, die nur durch erneute institutionelle Normierungsakte, (z. B. durch Neufestsetzung von Terminologien usw.) verändert werden kann. (ebd.:60, Hervorhebung im Original)

Dieses Verständnis von Wissenschaftssprache als institutionell normierter Sprache wird hier nicht geteilt, stattdessen wird entsprechend den vorangegangenen Ausführungen davon ausgegangen, dass sich Wissenschaftssprache auf natürliche Art und Weise entlang der kommunikativen Anforderungen der Wissenschaft entwickelt hat und weiter entwickelt.

Bei den meisten Texten mit dem Stichwort Alltagssprache im Titel handelt es sich um dialektologische Arbeiten (als Beispiele für viele vgl. Möller und Elspaß 2008; Dingeldin 1991; Auer 1990). Dabei ist außer der zweiten Bedeutung nach Steger (1991), „regional gültige Sprache“, in den meisten Fällen auch die dritte Bedeutung, „gesprochene Sprache“, gemeint. Beispielsweise schreibt Auer (1990:8) zur Alltagssprache, sie habe „keine andere Realität als die des Dialogs.“

Zur genaueren Bestimmung wird hier auf die Unterscheidung von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit nach Koch und Oesterreicher (1985) zurückgegriffen. Während sich die mediale Zuordnung aus dem materiellen Unterschied zwischen „phonischem und graphischem Kode“ (ebd.:17) ergibt, ist auf der konzeptionellen Ebene ein Kontinuum zwischen den beiden Polen vorhanden, das nicht an das Medium gebunden ist (ebd.).

In der oben genannten Beschreibung von Alltagssprache ist mediale Mündlichkeit gemeint. In den meisten Texten, die die Alltagssprache mit der Wissenschaftssprache vergleichen, ist das jedoch nicht der Fall. So geht beispielsweise Steinhoff (2007a:139-140) davon aus, dass Studierende ohne wissenschaftliche Schreiberfahrung auf Kompetenzen zurückgreifen, die sie „beim Lesen und Schreiben von Texten, in- und außerhalb der Schule“ erworben

haben. Er nimmt also an, dass vor allem sprachliche Erfahrungen aus medial schriftlichen Zusammenhängen genutzt werden. Der Begriff Alltagssprache bezieht an dieser Stelle folglich auch medial schriftliche Kommunikation mit ein, als Muster für das wissenschaftliche Schreiben ist sie vermutlich sogar relevanter als medial Mündliches.

In konzeptioneller Hinsicht bezeichnet Steinhoff (2007a:418) wissenschaftliche Texte als „extrem konzeptionell schriftlich“ und die sprachlichen Mittel, die Studierende zunächst nutzen, als „mehr oder weniger konzeptionell mündlich/schriftlich“ (ebd.:139-140). Diese stammen also aus konzeptionell unterschiedlichen sprachlichen Zusammenhängen, die der Wissenschaftssprache in unterschiedlichem Maße gerecht werden.

Das Verständnis von Alltagssprache bei Ehlich (1999) entspricht am ehesten der Bedeutung vier: „für alltäglich-lebenspraktische Zwecke verwendete Sprache“ im Unterschied zu „für kulturell-theoretische Zwecke verwendete Sprache“. Auch hier ist keine Reduktion des Begriffs Alltagssprache auf medial mündliche Kommunikation angelegt.

In dieser Arbeit wird Alltagssprache durch ein presssprachliches Korpus operationalisiert. Alltagssprache und Presssprache sind dabei keinesfalls gleichzusetzen. Heinemann (2000:609) zählt presssprachliche Texte zu den „Textsorten der Alltagskommunikation i. w. S.“, die folgendermaßen definiert sind: „Schrifttextsorten, die zwar das Alltagsleben von einzelnen Individuen und Gruppen mitbestimmen, aber, quasi von außen kommend, über Medien und Institutionen vermittelt, nur rezipiert und verarbeitet werden.“ Demgegenüber stehen die Alltagstexte im engeren Sinne, die auch im Alltag produziert werden.

Ein zweiter Grund für die Wahl eines presssprachlichen Vergleichskorpus liegt darin, dass die Wissenschaftssprache Deutsch in dieser Arbeit aus der Lernendenperspektive betrachtet wird. Steinhoff (2007a:139-142) kann an einem Korpus studentischer Texte und Beispiele aus der Presssprache zeigen, dass Studierende mit wenig Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben dazu neigen, sich an journalistischen Texten zu orientieren. Ruhmann und Perrin (2002:130) stellen mehrere Ähnlichkeiten der Kommunikationssituationen fest: In beiden soll der Leser wahrheitsgemäß über einen Gegenstand informiert werden und die Schreibsituation gibt dem Schreiber den Textumfang sowie die Zeit zum Schreiben vor. Außerdem führen Ruhmann und Perrin (ebd.) das „kommunikative Rollenspiel“ als Gemeinsamkeit an:

Journalisten und Wissenschaftlerinnen vermitteln ihrem Publikum nicht die Wahrheit an sich, sondern Realitätsentwürfe und -bewertungen, die im Text anderen Quellen oder der eigenen Position nachvollziehbar zugeordnet und durch sie gestützt sind. (ebd.:130)

Die Autoren zeigen deshalb Wege auf, wie das journalistische Schreiben aufgrund der Ähnlichkeit zum Beispiel bei der Überwindung von Schreibproblemen beim wissenschaftlichen Schreiben genutzt werden kann.

Eichler (2004) beobachtet, dass Oberstufenschüler/innen in ihren Aufsätzen journalistische Texte imitierten. Methodisch kann seine Untersuchung allerdings nicht als empirischer Nachweis betrachtet werden, da beispielsweise kein Vergleichskorpus vorliegt. Außerdem wird diese Beobachtung als Teil einer sprach- und bildungspessimistischen Argumentation vorgetragen, die es an Respekt gegenüber den Schüler/innen mangeln lässt und weder von Steinhoff (2007a) noch von mir Unterstützung findet. Trotzdem ist die Beobachtung als solche plausibel und wird von Steinhoff (ebd.:141-142) an konkreten Phänomenen wie Konsensappellen festgemacht und in der folgenden Untersuchung anhand zahlreicher Beispiele aus den Untersuchungskorpora für viele Teilphänomene belegt (z. B. ebd.:295-299).

Alltagssprache wird in dieser Arbeit folglich als Phänomen mit medial schriftlicher und mündlicher Ausprägung betrachtet und für die Untersuchung durch ein pressesprachliches Korpus operationalisiert. Wissenschaftssprache wird als funktionales Instrument gesehen, das an die Aufgaben der wissenschaftlichen Kommunikation angepasst ist. Im Folgenden wird weiterhin der allgemeinere Begriff Wissenschaftssprache verwendet, auch wenn viele der beschriebenen Phänomene Teil der enger definierten alltäglichen Wissenschaftssprache sind.

2.2 Merkmale der Wissenschaftssprache

Der Gegenstand dieses Kapitels sind die Merkmale der Wissenschaftssprache und die damit verbundenen Funktionen. Dabei wird auch auf die Darstellung der Merkmale in Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben eingegangen. Es handelt sich überwiegend um mikrostrukturelle Aspekte, am Ende des Kapitels wird zudem ein mesostruktureller Ansatz zur Beschreibung der Wissenschaftssprache vorgestellt.

Die Merkmale der Wissenschaftssprache haben dazu geführt, dass sie in der Öffentlichkeit überwiegend keinen guten Ruf genießt.

Überspitzt formuliert, könnten die weitverbreiteten Ansichten über die Unzugänglichkeit der Wissenschaften wie folgt zusammengefasst werden: Ob Biologie oder Literaturwissenschaft, ob Physik oder Linguistik, wenn Wissenschaftler sich mit Themen ihrer Wissenschaft an ein weiteres Publikum wenden, drücken sie sich in der Regel kompliziert, trocken, abstrakt, umständlich, mit einem Wort: unverständlich aus. (Niederhauser 1999:14)

Diese kritische Perspektive prägt meiner Erfahrung als Schreibberaterin nach auch den Blick der Studierenden auf die Wissenschaftssprache, der sie zum Teil mit Unwillen und/oder großem Respekt gegenüberstehen.

Auch innerhalb der Wissenschaft wird die Sprachverwendung kritisiert. Von Polenz (1981:92) zufolge werden „wissenschaftssprachliche Mittel zur Stabilisierung des Gruppenprestiges der Wissenschaftler eingesetzt“, was er mit dem Begriff Wissenschaftsjargon be-

zeichnet. Auch Bungarten (1981a:19) beschreibt daraus folgende „Verständnisbarrieren in der wissenschaftsinternen und -externen Kommunikation“.

Diese wertende Perspektive in wissenschaftlichen Texten ist vielfach kritisiert worden. Thielmann (2009:26) beispielsweise beanstandet, dass viele derartige Ansichten nicht sauber empirisch begründet werden und mögliche Funktionen der kritisierten Formen nicht umfassend in Erwägung gezogen werden. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Merkmale der Wissenschaftssprache ihren Ursprung in einem funktionalen Bedürfnis (vgl. auch Steinhoff 2007b:6) haben.

Kretzenbacher (1995) beschreibt als Ziel der Wissenschaftssprache, „die sprachliche Bedingtheit wissenschaftlicher Kommunikation aus dem Bewußtsein der Kommunikationspartner fernzuhalten.“ Dem liegt die Vorstellung einer getrennten Existenz von Sprache und den Dingen zugrunde. Da die Wissenschaft Wahrheiten über die Dinge ermitteln und mitteilen will, soll die Sprache dies nach Möglichkeit nicht verfälschen. Gusfield (1976:16) wählt hierfür die Metapher der Fensterscheibe (Kretzenbacher 1995, im Original „windowpane“). In der konkreten sprachlichen Gestaltung macht Kretzenbacher (1995:26) diese Forderung an drei Prinzipien fest:

Tabelle 1: Drei Tabus der Wissenschaftssprache nach Kretzenbacher (1995:27-31)

Tabu	sprachliche Konsequenzen
das Ich-Tabu	Die 3. Person dominiert, häufige Verwendung von Passiv-, Reflexiv- oder Infinitivfügungen (Deagentivierung), es gibt eine generelle Tendenz zur Deverbalisierung/Nominalisierung.
das Metaphern-Tabu	Es werden nur wenige Metaphern verwendet.
das Erzähltabu	Es gibt kaum erzählende Tempora, sondern überwiegend Präsens, das Verb ist oft desemantisiert und der Textaufbau folgt keiner chronologischen Ordnung.

In der rechten Spalte stehen die sprachlichen Konsequenzen der Tabus, die Kretzenbacher (ebd.:27-31) beschreibt. Mittlerweile werden diese Tabus aber nur noch eingeschränkt als gültig erachtet. Steinhoff (2007b:4) beklagt die „defizitorientierte Sicht“, die sich in Ausdrücken wie Ich-Tabu oder -Verbot zeigt und verweist auf die Feststellung von Graefen (1997:201): „In solchen Formulierungen wird unterstellt, daß es bei den Verfassern eigentlich ein Bedürfnis gäbe, über sich zu reden, das aus formalen oder aus unerklärlichen Gründen unterdrückt würde.“ In wissenschaftlichen Texten gäbe es aber dieses Bedürfnis gar nicht, was die eher seltene Verwendung von *ich* erklärt. Steinhoff (2007b:4) zufolge werden an die Wissenschaftssprache die falschen Maßstäbe angelegt: „Wissenschaftliche Texte werden mit Erwartungen konfron-

tiert, die auf kommunikativen Erfahrungen des Alltags beruhen. Die spezifischen Leistungen ‚wissenschaftlicher‘ Verfasserreferenzen geraten so aus dem Blick“. In seiner Korpusanalyse linguistischer, literaturwissenschaftlicher und geschichtswissenschaftlicher Texte tritt das Personalpronomen *ich* im Schnitt 3,4-mal pro Text bzw. 0,43-mal pro 1000 Wörter auf, wobei es in 40% der Texte nicht benutzt wird (Steinhoff 2007b:8). Es gibt also erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Autoren und Fachrichtungen (ebd.).

Anhand der Korpusbelege bildet Steinhoff (ebd.:13) drei Typen von *ich*-Verwendungen, die er das Verfasser-Ich, das Forscher-Ich und das Erzähler-Ich nennt. Das Verfasser-Ich taucht in Textkommentaren auf, die in Abschnitt 3.2 im Zusammenhang mit den Funktionen von Sprechhandlungsverben genauer beschrieben werden. Hier wird auch der von Steinhoff (ebd.) angesprochene voraus- oder zurückweisende Charakter der Textkommentare anhand einer Typologie von Fandrych und Graefen (2002) thematisiert. Außerdem tritt das Verfasser-Ich bei Verweisen auf Literatur und Danksagungen in Erscheinung. In der zweiten Rolle des Forscher-Ichs werden „auf fachliche Inhalte bezogen[e]“ Dinge geäußert. Das ist Steinhoff (2007b:17-20) zufolge vor allem bei der Begriffsbildung, der Formulierung von Hypothesen und Kritik an anderen Forschern der Fall. Das Erzähler-Ich tritt in „autobiographischen narrativen Textpassagen“ (ebd.:21) auf und ist in wissenschaftlichen Texten sehr selten. In Steinhoffs Untersuchung tritt es ausschließlich im Korpus mit Texten Studierender auf und wird von Experten durchweg als unwissenschaftlich kritisiert (ebd.:23). Eine manchmal angenommene zunehmende Verwendung von *ich* in der Gegenwart (Steinhoff nennt z. B. Kaiser 2002) kann Steinhoff (2007b:11) an seinem Material nicht nachweisen.

Das Ich-Tabu kann zwar als widerlegt gelten, jedoch weisen Honegger und Sieber (2012:39) daraufhin, dass es weiterhin „von Dozierenden und Studierenden in hohem Mass berücksichtigt“ wird. Meine eigenen Erfahrungen als Schreiberberaterin bestätigen diese Beobachtung.

Auch das Metaphern-Tabu ist aus heutiger Perspektive nicht haltbar. Zichler (2010:95) zeichnet die Bewertung der Metapher in der Wissenschaftssprache nach, indem sie sie auf die Entwicklung von einem objektivistischen zu einem erfahrungsbasierten Wissensbegriff bezieht. Während ersterer davon ausgeht, dass eine vom Forscher unabhängige Realität existiert und „der Erkenntnisprozess ein reproduktiver und endlicher“ ist, nimmt der zweite an, dass die Realität erst durch den Forscher konstruiert wird und Erkenntnisgewinnung „ein produktiver und endlicher Prozess“ (ebd.:99) ist. Damit verbunden ist eine jeweils unterschiedliche Bewertung der Metapher: „Aus der objektivistischen Perspektive hat die Metapher keinen Wahrheitswert und verbindet zwei Bereiche der Realität, die eigentlich nichts miteinander zu

tun haben“ (Zichler 2010:99). Eine grundlegende Umbewertung erfolgt Zichler (ebd.) zufolge erst mit der kognitiven Metaphertheorie nach Lakoff und Johnson (1980).

Die Metapher wird im Rahmen des kognitiven Metaphernverständnisses nicht mehr nur als eine rein sprachliche Erscheinung aufgefasst, sondern in einem viel breiteren Kontext interpretiert und untersucht, indem sie zum bedeutenden strukturierenden Prinzip der menschlichen Kognition erhoben wird. (Zichler 2010:96)

Zur Häufigkeit von Metaphern in wissenschaftlichen Texten verweist Zichler (ebd.:95) auf Netzel (2003:12). Sie geht basierend auf Voruntersuchungen davon aus, dass in einem wissenschaftlichen Text durchschnittlich 16 bis 18 Metaphern pro Seite verwendet werden, die in der Regel nicht bewusst wahrgenommen werden. Dabei handelt es sich Netzel (ebd.) zufolge um „lexikalisierte Bilder, die längst zu Fachtermini oder unauffälliger Hintergrund-Metaphorik verblasst sind“.

Bei der Beschreibung der Funktionen von Metaphern in der Wissenschaft orientiert Zichler (2010) sich an der Arbeit von Drewer (2003:57-108), die „erkenntnisfördernde“ Wirkungen von Metaphern beschreibt. Sie legt für die Beschreibung einen idealisierten Erkenntnisprozess mit den Phasen Gewinnung, Verarbeitung, Versprachlichung, Präsentation und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse zugrunde (ebd.:58), in denen die Metapher jeweils spezifische Funktionen erfüllt. In den ersten beiden Phasen wird Drewer (ebd.) zufolge primär „ihre kognitive Dimension genutzt“, in den beiden folgenden „ihre kommunikative, sprachliche Seite“ und in der letzten Phase ist die Metapher von didaktischem Nutzen. Drewer (ebd.:109-131) beschreibt aber auch „erkenntnishemmende Wirkungen der Metapher“, wenn sie unreflektiert gebraucht wird oder „zu viele, zu wenige oder falsche (d.h. vom Fach nicht intendierte) Objekte, Relationen, Eigenschaften oder Bewertungen aus dem Herkunftsbereich in den Zielbereich übertragen werden“ (ebd.:123).

Niederhauser (1995:290-291) verweist darauf, dass Wissenschaftssprache in ihrer Abhängigkeit von der Alltagssprache immer metaphorisch sein muss: „Auch die am weitesten entwickelten, verdichteten und formalisierten Sprachen zur Beschreibung und Wiedergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien können prinzipiell, wenn auch über zahlreiche Stufen, immer auf die Alltagssprache [...] zurückgeführt werden.“ Er geht also davon aus, dass das Wesen dessen, was Ehlich alltägliche Wissenschaftssprache genannt hat, metaphorisch ist (vgl. auch Graefen 2000a:192; Kruse 2010:146). Ein Beispiel für metaphorische Analysen der alltäglichen Wissenschaftssprache ist die Arbeit von Fandrych (2004), der metaphorische Grundlagen von Sprechhandlungsverben in der Wissenschaftssprache herausarbeitet (siehe auch Kapitel 3).

Neben diesen Metaphern in der alltäglichen Wissenschaftssprache nennt Niederhauser (1995:296) auch Beispiele für sog. „theoriekonstitutive Metaphern wie die Organismusmetapher in der Sprachwissenschaft“, die den Forschungsgegenstand metaphorisch zu erfassen versuchen.

Des Weiteren erwähnt bereits Kretzenbacher (1995) im Rahmen der Tabus eine Tendenz zur Deagentivierung in der Wissenschaftssprache. Diese ist für die vorliegende Untersuchung besonders relevant, da die den verbalen Bereich der Wissenschaftssprache betrifft und im Korpus viele Deagentivierungen vorhanden sind. Zu diesem Thema ist die Arbeit von von Polenz (1981) einschlägig, in der er den Begriff definiert und zugehörige Phänomene beschreibt. Seine Begriffsdefinition lautet wie folgt:

Die Bezeichnung des AGENTIVs von Handlungsprädikaten kann nun in der deutschen wie wohl in den meisten Sprachen in verschiedenen Arten und Stufen weggelassen bzw. verschoben werden. Die Gesamtheit dieser Möglichkeiten heiße D e- oder E n t a g e n t i - v i e r u n g von Handlungsprädikaten. (ebd.:97, Hervorhebung im Original)

Neben dieser sachlichen Bestimmung des Gegenstandes wird aber schon im Titel („...wider die Deagentivierung“) des Beitrags deutlich, dass es sich um keine rein deskriptive Arbeit handelt, sondern der Autor eine klare stilistische Bewertung vornimmt. Diese Haltung entspricht der am Kapitelanfang erwähnten Abneigung gegen bestimmte Merkmale der Wissenschaftssprache und wird hier nicht weiter thematisiert.

Tabelle 2: Formen der Deagentivierung nach Hennig und Niemann (2013:447)

Vermeidung der verbalen Kategorie Person	verbale Organisation	Infinitivkonstruktion Partizipialkonstruktion afinite Konstruktion
	nominale Organisation	Partizipialattribut deverbale Nominalisierung
Beibehaltung der verbalen Kategorie Person	verbale Organisation	Passiv Halbmodale Lassen- & Reflexivkonstruktionen
	nominale Organisation	Subjektschub <i>man</i>

Hennig und Niemann (2013:445) geben einen Überblick über bisherige Forschung zu Deagentivierungen und unternehmen den Versuch, die zahlreichen Möglichkeiten zur Deagentivierung zu systematisieren (siehe Tabelle 2). Zunächst unterscheiden sie zwei Strategien zur

Vermeidung der Agensnennung danach, ob ein finites Verb vorhanden ist oder nicht. Liegt kein finites Verb vor, ist auch die Realisierung der Person grammatisch nicht mehr notwendig. Aber es gibt auch die Möglichkeit, die Nennung des Agens zu vermeiden, obwohl das Verb die Realisierung der Person erfordert (Hennig und Niemann 2013:446). In einer zweiten Stufe wird dann zwischen „verbaler und nominaler Organisation der Deagentivierung“ unterschieden.

Die Begriffe werden hier kurz erläutert. Bezüglich der ersten Gruppe gibt es drei Möglichkeiten. Für eine verbale Organisation, die die Kategorie Person vermeidet, stehen einerseits infinite Verbformen zur Verfügung. Neben Infinitivkonstruktionen wie *Es ist zu untersuchen...* können Partizipialkonstruktionen genutzt werden (*Insgesamt betrachtet...*). Andererseits kann auch auf die Realisierung des Verbs verzichtet werden, woraus sich afinite Konstruktionen ergeben. Hierunter fallen von Kaiser (2002:202) genannte Ellipsen wie *hier ein Beispiel zu...*

Alternativ kann die verbale Kategorie Person durch nominale Organisation vermieden werden, indem entweder das Partizip des Verbs als Attribut verwendet wird (*Die hier vorgestellte Analyse...*) oder aus dem Verb selbst per Derivation ein Substantiv gebildet wird (*Nennung*).

Die möglicherweise am häufigsten verwendete Form der Deagentivierung ist das Passiv (*Es wurde gezeigt...*). Während sich in Ratgebern zum Teil sehr pauschale Hinweise gegen die (übertriebene) Passivverwendung finden („Aktiv ist besser verständlich als Passiv“, Kruse 2010:134) weist Thielmann (2009:26) darauf hin, dass „Passiv z.B. auch aus Gründen der thematischen Organisation eingesetzt“ wird.

Als Halbmodalverben bezeichnet Eisenberg (2006:363) „Zu-Infinitive nach scheinen, pflegen, drohen, versprechen“, da sie syntaktische Eigenschaften mit Modalverben gemeinsam haben (vgl. ebd.:364). Insbesondere das Verb *scheinen* ist für die Wissenschaftssprache charakteristisch (*Es scheint eine Rolle zu spielen...*).

Unter den reflexiven Konstruktionen ist besonders die Form *sich lassen* in Verbindung mit einem Infinitiv gut erforscht (z. B. *Es lässt sich sagen...*). Der Duden (2009:549) bezeichnet dies als „Alternative zu Passivkonstruktionen mit Modalverb“. Szatmári (2004) unterscheidet drei Formen nach Besetzung der Subjektstelle: Es kommen belebte und unbelebte Subjekte sowie Sätze mit *es* als Subjekt vor. In ihrem Korpus aus literarischen, journalistischen, wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Texten (ebd.:4) dominieren mit 54% belebte Subjekte, *es* als Subjekt ist mit 5% sehr selten (ebd.:60). Steinhoff (2007b:260) vergleicht die Ergebnisse mit seinem Korpus wissenschaftlicher Texte, in dem belebte Subjekte in dieser Konstruktion mit 2% praktisch keine Rolle spielen. Mit 76% kommen vor allem un-

belebte Subjekte vor, *es* als Subjekt ist mit 22% deutlich häufiger vertreten als im Korpus von Szatmári.² Korpusbasierte Erkenntnisse zu weiteren reflexiven Formen finden sich in Graefen (1995). Sie zeigt, dass Reflexivkonstruktionen besonders häufig mit unbelebten Subjekten verwendet werden (ebd.:165), weil diese dazu führen, dass „wir an einen sachlichen Vorgang, an ein einfaches Werden denken, das sich am Subjekt vollzieht“ (ebd.:161).

Beim Subjektschub wird anstatt des tatsächlich Handelnden ein nicht-belebtes Substantiv von einer anderen Stelle im Satz an die Subjektstelle verschoben (von Polenz 1981:100, z. B. *Dieser Beitrag diskutiert...*). Eine andere Möglichkeit zur nominal organisierten Deagentivierung ist die Verwendung des Indefinitpronomens *man*.

Das Thema der folgenden Analyse sind Sprechhandlungsverben, folglich tauchen in erster Linie Deagentivierungsstrategien auf, die die verbale Kategorie Person beibehalten. Von den Strategien der ersten Gruppe kommen aus dem gleichen Grund nur die verbal organisierten Formen infrage. Obwohl von Hennig und Niemann (2013) der verbal organisierten Gruppe zugeordnet, enthält die afinite Konstruktion kein Verb und scheidet deshalb ebenfalls aus. Partizipialkonstruktionen kommen im Analysekorpus vor, werden aber nicht weiter berücksichtigt, weil an ihnen nur bedingt syntaktische Merkmale der Verwendung beobachtet werden können. Somit werden aus der oberen Gruppe lediglich Infinitivkonstruktionen in die Analyse einbezogen, in denen das Verb „Kern einer satzwertigen Infinitivphrase“ (Duden 2009:846) ist.

Ein weiteres Merkmal wissenschaftlicher Texte sind Nominalisierungen, die Kretzenbacher (1995:28) ebenfalls in der Funktion sieht, „die in der Forschung und der Kommunikation handelnde menschliche Instanz auszublenden“. Die Übersicht in Tabelle 2 zeigt, dass mit vielen Deagentivierungsstrategien auch eine Nominalisierung verbunden ist.

Unter dem Stichwort Nominalstil beschreiben Schäfer und Heinrich (2010:15) in ihrem Ratgeber unter anderem Nominalkomposita, Fremdwörter und Funktionsverbgefüge. Letztere sind in der Forschung sehr unterschiedlich definiert und von ähnlichen Begriffen abgegrenzt worden (siehe z. B. Kamber 2008). Auf diese Diskussion kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden, da Funktionsverbgefüge nicht zum Untersuchungsgegenstand zählen, obwohl sie sehr ähnlich wie Sprechhandlungsverben verwendet werden können (z. B. *behaupten - eine Behauptung aufstellen*). Ich beschränke mich auf die Definition des Duden (2009:418). Demzufolge ist ein Funktionsverbgefüge

eine Einheit, die, einem einfachen Vollverb entsprechend, als Prädikat im Satz dienen kann [...]. Dabei bildet das Verbalsubstantiv den sachverhaltsbeschreibenden lexikalischen Kern,

² Leider stimmen die von Steinhoff (2007b:260) angegebenen Werte nicht mit der dazugehörigen Grafik auf der folgenden Seite (ebd.) überein. Dort machen unbelebte Subjekte 74%, *es* als Subjekt 24% aus.

während das Funktionsverb als Träger der verbalen Morphologie allgemeinere verbale Bedeutungsaspekte ausdrückt.

Wie Kretzenbacher (1995:31) beschreibt, folgt aus der Nominalisierung, dass die finite Verbstelle des Satzes besonders häufig durch „semantisch schwache Verben wie Hilfs- und Kopulativverben“ besetzt wird. Wenn auch nicht im gleichen Maße wie die Hilfsverben, gelten auch die Funktionsverben als semantisch schwach. Ihre hohe Frequenz zeigt sich auch im Bestand der häufigsten Verben des Analysekorpus dieser Arbeit (vgl. Unterabschnitt 4.2.1).

Sowohl Gruber et al. (2008) als auch Graefen und Moll (2011:120) nennen als Vorteil von Nominalphrasen gegenüber Verben, dass sie sehr einfach erweitert und genauer bestimmt werden können, was in der Wissenschaftssprache wünschenswert ist. Außerdem seien sie besser als Verben dazu geeignet, Beziehungen zwischen ihnen zu beschreiben oder Rückbezüge zu ihnen herzustellen (z. B. durch einen Definitartikel, ebd.). Indem Nominalisierungen „viel Information mit wenigen Worten transportieren und dem Text zu einer komprimierten, prägnanten Form verhelfen können“ (Schäfer und Heinrich 2010:88) erfüllen sie eine wichtige Funktion in wissenschaftlichen Texten.

Als weiterer Aspekt des Nominalstils wurden Fachwörter genannt, die häufig in der Form von Fremdwörtern auftreten. Kretzenbacher (1991:197) beschreibt den Unterschied zwischen alltags- und wissenschaftssprachlichen Begriffen mit den Konzepten Randschärfe und Kernprägnanz. Alltagssprachliche Wörter zeichnen sich demnach eher im Sinne der Prototypensemantik durch Kernprägnanz aus. Sie haben einen „prototypischen Bedeutungskern“ (ebd.), eine genaue Abgrenzung gegenüber anderen Begriffen ist aber oft nicht möglich. In der Wissenschaft werden mit dem Ziel, „Komplexität durch Abstraktion und Rückführung von Einzelphänomenen auf Gesetzmäßigkeiten zu reduzieren“ (ebd.) jedoch möglichst randscharfe Begriffe angestrebt. Damit verbunden ist eine starke Festlegung der Wortbedeutung erst durch den Kontext in der Alltagssprache, die möglichst kontextunabhängigen Begriffen in der Wissenschaftssprache gegenübersteht (ebd.:198).

Bei diesen Begriffen handelt es sich häufig um Fremdwörter. Thurmair (1995:251) führt das auf den „unbestreitbaren Vorteil im internationalen Austausch und beim Übersetzen“ zurück. Aber auch eine bewusste Abgrenzung zu alltagsprachlichen und damit nicht randscharfen Begriffen ist ein wichtiges Motiv.

Auch der Nominalstil wird häufig kritisch beurteilt. Schäfer und Heinrich (2010:88) fassen die Urteile zusammen: „Er sei zu statisch, wenig anschaulich, zu viele Nomen würden zu einer umständlichen und hölzernen Sprache führen“. In vielen Ratgebern werden Studierende vor einer übertriebenen Nutzung von Nominalisierungen gewarnt, die die Lesbarkeit des

Textes senkt (z. B. Graefen und Moll 2011:122; Schäfer und Heinrich 2010:88; Esselborn-Krumbiegel 2008:180).

Ein weiteres grundlegendes Merkmal wissenschaftlicher Texte ist die Intertextualität, also Bezüge auf andere Texte, wie Jakobs (1999b) ausführlich beschreibt. „Zu den Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten gehört, auf den in der Literatur beschriebenen Kenntnisstand Bezug zu nehmen und aus seiner Analyse eigene Ziele und Vorgehensweisen zu begründen“ (ebd.:60-61). Neben der Notwendigkeit geistiges Eigentum zu respektieren weist Steinhoff (2007b:278) auch auf den argumentativen Wert von Bezugnahmen hin, indem sie Aussagen glaubwürdiger machen. Steinhoff (ebd.:123) betont, dass Intertextualität in wissenschaftlichen im Gegensatz zu literarischen Texten immer gekennzeichnet werden muss: „Produzenten wissenschaftlicher Texte müssen gewährleisten, dass ihre Bezüge zu fremden Texten vom Leser *überprüft* werden können“ (Hervorhebung im Original).

Formal hat sich die Notwendigkeit der Kennzeichnung von Intertextualität in Zitierkonventionen niedergeschlagen, die sich je nach Fachbereich mehr oder weniger stark voneinander unterscheiden. Grundsätzlich können zwei Systeme voneinander unterschieden werden: Entweder erfolgen die Literaturnachweise direkt im Text oder in den Fußnoten (Kruse 2010:114). Außerdem kann der Nachweis über die Nennung von Autor und Jahr sowie ggf. der Seitenzahl, oder mithilfe des Nummernsystems vorgenommen werden (Jakobs 1999b:106; Kruse 1998:218). In allen Fällen müssen im dazugehörigen Literaturverzeichnis die vollständigen Literaturangaben vorhanden sein.

Bezüglich der Umsetzung im Text unterscheidet Kruse (2012:17) vier Zitierformen:

- Wörtliches Zitat,
- paraphrasierte bzw. sinngemäße Zusammenfassung,
- Querverweis und
- übernommenes Zitat.

Die ersten drei Formen entsprechen dabei dem von Jakobs (1999b:94) beschriebenen Kontinuum zwischen Zitieren und Verweisen. Diese beiden Formen können daran unterschieden werden, dass „Zitate die zu ihrem Nachvollzug notwendigen Inhalte explizieren“, Verweise hingegen nicht oder erheblich weniger (ebd.:100).

Das Zitieren bezeichnet Jakobs (ebd.:95) als „Dualismus von Ablösung und Neuschöpfung“, da das Zitat aus seinem ursprünglichen Zusammenhang genommen wird und in einen neuen Textzusammenhang eingefügt wird, wobei es in der Regel eine neue, durch den Zieltext bestimmte Funktion erhält (ebd.). Beim wörtlichen Zitat wird die genaue Formulierung des Quelltextes übernommen. Das hat Jakobs (ebd.:97) zufolge den Vorteil größerer Korrektheit der Wiedergabe. Allerdings kann das Verständnis bereits durch das Herauslösen aus dem

Originalzusammenhang verändert oder gefährdet werden. Im Fall einer sinngemäßen Zusammenfassung oder eines sinngemäßen Zitats (Jakobs 1999b) werden Inhalte des Quelltextes in eigenen Worten wiedergegeben, wobei die Gefahr besteht, dass die Originalaussage durch die Interpretation des Autors inkorrekt dargestellt wird (ebd.:97). Gleichzeitig liegt der Vorteil der Paraphrase darin, dass die wiedergegebenen Inhalte unmittelbar auf die Erfordernisse des aktuellen Textes zugeschnitten werden können.

Verweise dienen dazu, beim Leser „vorhandene Wissensbestände zu t [dem Text, M. A.] zu reaktivieren“ (ebd.:100), wenn die Literatur, auf die verwiesen wird, ihm bekannt ist. Andernfalls eröffnen sie ihm die Möglichkeit, die Quelle nachzuschlagen und sein Wissen zu erweitern (ebd.:102). Mit Verweisen ist immer auch eine „Entlastung des Schreibers“ (Steinhoff 2007b:281) verbunden, der die Inhalte, auf die verwiesen wird, nicht selbst darstellen muss. Sprachlich werden Verweise oft über die Abkürzung *vgl.* vor der Quellenangabe realisiert (z. B. ebd.:322).

Die letztgenannte Form, das übernommene Zitat, stellt eher eine Sonderform dar, die genutzt werden kann, wenn der Primärtext nicht zugänglich ist, nach Möglichkeit aber vermieden werden sollte (z. B. Kruse 2012:115).

Sprechhandlungsverben sind ein wichtiges Mittel, um die Intertextualität sprachlich umzusetzen (ebd.:17). Diese Funktion der Verben wird in Abschnitt 3.2 genauer beschrieben und in Abschnitt 4.2 an Beispielen untersucht.

Ein weiteres Merkmal der Wissenschaftssprache, das auch im Zusammenhang der folgenden Analyse eine Rolle spielt, ist Hedging oder die Verwendung von Heckenausdrücken. Kruse (ebd.:18) hält diesen Aspekt für „vermutlich ebenso essentiell für effektive Wissenschaftskommunikation [...] wie das Zitieren“. Er definiert diesen Gegenstand als „sprachliche Mittel, die darauf ausgerichtet sind, den Wahrheitsgehalt von Aussagen zu modulieren. Dabei kann man sowohl abschwächende als auch verstärkende („boosting“) Mittel erkennen“ (ebd.:18-19). Die Forschungsliteratur zu diesem Thema ist, wie auch Graefen (2000b:4) feststellt, sehr umfangreich und kann an dieser Stelle nur exemplarisch vorgestellt werden.

Hyland (2000:84) unterscheidet zwei Funktionen von Hedging, nämlich „content-oriented“ und „reader-oriented“. Die erste Gruppe bezieht sich auf Modifizierungen, die die Geltung einer Aussage betreffen. Innerhalb dieser Gruppe gibt es wiederum zwei Ausprägungen: Einerseits die „accuracy-oriented hedges“, bei denen das Wissen tatsächlich nicht gesichert (aber plausibel) ist und die Autorin oder der Autor das sprachlich deutlich macht (ebd.). Andererseits nennt Hyland (ebd.:85) „writer-oriented hedges“, die die Sichtbarkeit des Autors im Text reduzieren und meist in Deagentivierungsstrategien bestehen. Das Ziel dieser

Strategie ist Hyland zufolge, die eigene Verantwortung für das Geschriebene gering zu halten und das eigene Ansehen zu wahren, sollte sich die Aussage als falsch herausstellen.

Die zweite Gruppe sind schließlich „reader-oriented hedges“. Diese beziehen sich auf den Leser und versuchen, die Geltung der Aussage soweit zu reduzieren, dass sie für den Leser, der möglicherweise eine andere Ansicht vertritt, keine völlige Umstellung seiner Ansichten erfordert (Hyland 2000:85). Diese Strategie bezeichnet Hyland (ebd.) auch als Höflichkeit („politeness“). Sprachlich bildet sie einen Gegenpol zu den writer-oriented hedges, indem durch Verwendung der ersten Person (Beispiel von Hyland (ebd.): *we suggest that*) die Möglichkeit anderer Ansichten offen bleibt. Hyland (ebd.:84) weist daraufhin, dass nicht immer eine eindeutige Zuordnung zu einer der Gruppen möglich ist und viele Heckenausdrücke mehrere Funktionen erfüllen können.

Graefen (2000b) schlägt im gleichen Jahr eine ähnliche Unterscheidung zwischen „sachlich notwendiger Vorsicht“ einerseits und „kommunikativ begründeter Vorsicht“ andererseits vor. Die erste Gruppe entspricht der Gruppe der accuracy-oriented hedges bei Hyland (2000). Graefen (2000b:8) betont, dass es für den Autor in diesem Fall keine Alternative zur vorsichtigen Darstellung gibt, wenn er den Regeln der Wissenschaft folgt. Graefen (ebd.) wertet diese Form nicht als Hedging, da diese in den von ihr genannten Definitionen nicht berücksichtigt oder ihrer Ansicht nach funktional falsch interpretiert wird. Ich betrachte sie in dieser Arbeit Hyland (2000) folgend als eine Unterform der Heckenansätze, da sie sich auf der sprachlichen Oberfläche oft ähnlich niederschlagen.

Der zweite Typ entspricht weitestgehend den reader-oriented hedges, die sie als „eine sprachliche Vorsichtsmaßnahme, die den Gegensatz [neuen, präsentierten Wissens, M. A.] zu dem vorhandenen Wissen abschwächt“ (Graefen 2000b:10) definiert. Graefen (ebd.) spricht sich aber deutlich gegen eine Klassifizierung dieser Form als Höflichkeit aus und erläutert:

Die Abschwächung der illokutiven Kraft der Assertion erfolgt nicht zur Vermeidung einer „Gesichtsbedrohung“ des Adressaten oder der eigenen Person, sondern deshalb, weil das Einbringen neuer Erkenntnisse von Mitgliedern der scientific community unter Umständen einschneidende mentale und z. T. forschungspraktische Revisionen verlangt. (ebd.)

Damit widerspricht sie auch Hylands Verständnis von writer-oriented hedges. Zwischen den beiden Typologien zeigen sich deutliche Unterschiede, die unter Umständen nicht zuletzt darauf zurückzuführen sind, dass Hedging in der englischen und der deutschen Wissenschaftskommunikation einen sehr unterschiedlichen Status hat, wie beispielsweise Siepmann (2006:138) gezeigt hat. In der folgenden Analyse wird Graefen (2000b) folgend nur zwischen sachlich notwendiger Vorsicht und kommunikativ begründeter Vorsicht unterschieden, wobei beide als Formen des Hedging betrachtet werden.

Zu den sprachlichen Merkmalen, mit denen Hedging realisiert werden kann, gehören laut Graefen (2000b:7):

- Modalverben (außer dem Kernbestand auch *werden*)
- modale Adverbien, zum Teil auch „Modalwörter“ genannt (*vielleicht, sicher...*)
- parenthetische Fügungen wie *streng genommen, sachlich betrachtet...*
- graduierende Partikeln und Adverbien (*ungefähr, genau, fast...*)
- Matrixsätze des Typs „*Man kann davon ausgehen...*“
- Passivsätze ohne Agensangabe
- unpersönliche Konstruktionen (Bsp.: *Es ist bemerkenswert, daß...*)
- reflexive Konstruktionen (Bsp.: *Es stellt sich die Frage, ob...*)
- Verben wie *scheinen, erscheinen als*

Die letzten vier Punkte können als Formen der Deagentivierung zusammengefasst werden und sind auch in Tabelle 2 enthalten. Deagentivierung beschreibt dabei eher die sprachliche Form, Hedging eine Funktion (oder Funktionsgruppe), die dadurch realisiert werden kann.

Die bisher beschriebenen Merkmale bewegen sich auf der Mikroebene des Textes. Viele für wissenschaftliche Texte charakteristische Strukturen sind jedoch übergreifender und durch mikrostrukturelle Zugänge nicht zu erfassen. Deshalb wird abschließend die Beschreibung sog. mesostruktureller Eigenschaften wissenschaftlicher Texte nach Portmann-Tselikas (in Vorb.) vorgestellt. Portmann-Tselikas (ebd.) unterscheidet auf der Mesoebene drei Ebenen von wissenschaftlichen Texten: Referat, Elaboration und Deklaration. Beim Referat handelt es sich um die Wiedergabe von Positionen anderer Autoren durch Zitat oder Paraphrase. Die Elaboration umfasst „Erläuterungen und Interpretationen der Autorin“ (ebd.:6), die sich auf das Referat beziehen. In der Deklaration

meldet sich die Autorin als wissenschaftliche Autorität zu Wort, die für sich die Kompetenz in Anspruch nimmt zu entscheiden, was fruchtbare Themen und vertretbare Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit sind, und die diese Kompetenz auch offen deklariert. (ebd.:7)

Hier unterscheidet Portmann-Tselikas (ebd.) weiterführend zwischen der Thematisierung am Anfang des Textes oder eines Abschnitts und der Festlegung, in der die „Autorin bestimmt, was als Ertrag ihrer Überlegungen zählen soll und worauf sie sich in der weiteren Auseinandersetzung verpflichtet sehen will“.

Eine Unterscheidung mesostruktureller Elemente ist sinnvoll, da eine Reihe von mikrostrukturellen Merkmalen in ihrer Ausprägung von der Mesoebene abhängen. So ist beispielsweise das von Steinhoff (2007b) beschriebene Verfasser-*Ich* am häufigsten in der Deklaration zu erwarten. Durch die Einbeziehung der Mesoebene können unter Umständen allgemeinere Aussagen zur Verteilung sprachlicher Mittel gemacht werden und ihre jeweiligen Funktionen besser beschrieben werden.

Wissenschaftssprache wird durch eine ganze Reihe von sprachlichen Merkmalen charakterisiert und von der Alltagssprache unterschieden. In dieser Darstellung wurden Ergebnisse aus sehr heterogenen Forschungsbereichen zusammengetragen und nebeneinandergestellt. Sie kann jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Viele Merkmale der Wissenschaftssprache haben gemeinsam, dass sie, insbesondere wenn sie gehäuft auftreten, von Lesern als unangenehm empfunden werden. Auf der anderen Seite erfüllt jedes Merkmal bestimmte, für die Wissenschaftssprache wichtige Funktionen.

2.3 Erwerb der Wissenschaftssprache

In diesem Abschnitt wird beschrieben, wie die Wissenschaftssprache mit den oben beschriebenen Merkmalen von Studierenden erworben wird. Dabei werden zunächst die institutionellen Rahmenbedingungen thematisiert, dann wird der Forschungsstand zum Verlauf der Erwerbsprozesse vorgestellt.

Der Erwerb der deutschen Wissenschaftssprache zeichnet sich überwiegend dadurch aus, dass er ungesteuert erfolgt, was vielfach kritisiert wurde und nach amerikanischem Vorbild zur Entstehung zahlreicher Schreibzentren an deutschen Universitäten geführt hat (Kruse et al. 1999:19). Dittmann et al. (2003:163) beklagen beispielsweise, „dass traditionell unterstellt wurde und heute noch weitgehend unterstellt wird, die Studierenden würden akademisches Schreiben schon irgendwie beherrschen“. Kruse et al. (1999:20) beobachten die Ansicht, Schreibkompetenz würde sich „*en passant* ergeben“ und Jakobs (1999a:171) stellt zur Vermittlung sprachlicher Normen im Studium fest: „Die Aneignung fachübergreifender und fachspezifischer Normen für sprachliche Darstellungen setzt voraus, daß sie irgendwo fixiert sind. Genau dies ist aber eher selten der Fall“.

Auch Pohl (2007:56) bestätigt, dass Studierende bei Studienbeginn „noch nicht in ausreichendem Maße für das wissenschaftliche Schreiben qualifiziert sind, genauer: noch nicht qualifiziert sein können.“ An der zuvor beschriebenen Debatte kritisiert er jedoch die geringe empirische Grundlage zu tatsächlichen Problemen beim wissenschaftlichen Schreiben und die einseitige Forderung nach instruierenden Maßnahmen und die damit verbundene Abwertung imitativen Lernens. Er beklagt die seiner Ansicht nach defizitorientierte Sicht auf einen natürlichen Erwerbsprozess, und die meist fehlende empirische Überprüfung instruierender Ansätze (ebd.:57).

Die Argumente beider Seiten können hier nicht in Gänze vorgestellt und diskutiert werden. Angemerkt sei lediglich: Als Bedingung für einen erfolgreichen Erwerbsvorgang nennt Pohl (ebd.:526) am Ende seiner Arbeit „vor allem also *Entwicklungszeit*“. Nicht zuletzt unserer Erfahrung in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit nach steht den Studierenden diese

Entwicklungszeit heute nur noch sehr selten zur Verfügung, da auch früh im Studium verfasste Arbeiten oft unmittelbar in die Abschlussnote eingehen. Grundsätzlich halte ich ergänzende, instruierende Angebote deshalb für sinnvoll.

Zum konkreten Verlauf von Erwerbsprozessen der Wissenschaftssprache liegen mittlerweile eine Reihe von Untersuchungen vor. Steinhoff (2007b:137-150) geht von vier Strategien im Entwicklungsprozess zu wissenschaftlicher Textkompetenz aus:

- Transposition,
- Imitation,
- Transformation und
- kontextuelle Passung.

Das Modell ist nicht streng chronologisch zu lesen, insbesondere die ersten beiden Strategien stehen in Steinhoffs Modell nebeneinander und werden individuell in unterschiedlichem Maße genutzt (ebd.:138).

Mit Transposition ist gemeint, dass Studierende, die die sprachlichen Mittel der Wissenschaft noch nicht erworben haben, zunächst andere sprachliche Mittel heranziehen, die sie bereits beherrschen. Steinhoff (ebd.) zeigt, dass dies bei vielen Studierenden pressensprachliche Mittel sind. Wichtig ist außerdem das Verfahren der Imitation: „Die Schreiber üben sich imitativ im Gebrauch einer Sprache, die sie noch nicht beherrschen“ (ebd.:143). Kennzeichnend ist in dieser Phase vor allem die Konzentration auf die Form (ebd.:144), der gezielte Einsatz dieser Formen macht den Studierenden noch Schwierigkeiten, was die Formulierungen zum Teil „schwer verständlich, teilweise sogar unverständlich“ (ebd.) macht. Die Transformation betrachtet Steinhoff (ebd.) als Zwischenstufe auf dem Weg zum den Konventionen entsprechenden Sprachgebrauch. Im Zuge der Transformation werden mehr wissenschaftssprachliche Ausdrücke kennengelernt und auch die funktionale Verwendung derselben wird langsam erworben. Als charakteristische Fehler für diese Phase beschreibt Steinhoff (ebd.:146-148) „Ausdrucks- bzw. Formulierungs-„Brüche““, also insbesondere falsch gebildete Kollokationen³, die Steinhoff (ebd.:146) als „Indikatoren für Entwicklungsprozesse“ betrachtet. Honegger und Sieber (2012) beschreiben diese Phase als „sprachlogisches Zittern“, was sie als „Ringen der Schreiberin um eine begrifflich präzise und kohärente Einbettung der gewünschten Aussage“ (ebd.:38) definieren. Auch sie legen Wert darauf, dass diese von Studierenden und Dozierenden meist negativ bewerteten Phänomene „Schritte auf dem Weg zu höherer Textkompetenz sein können“ (ebd.). Am Ende der Entwicklung steht die sog. kontextuelle Passung, die im konventionellen Gebrauch der Wissenschaftssprache besteht (Steinhoff 2007b:148).

³ Hiervor warnt auch Kruse (2010:145) Studierende in seinem Ratgeber.

Weitere Untersuchungen zum Erwerb der Wissenschaftssprache hat Pohl (2007) vorgenommen, deren Ergebnisse hier nur exemplarisch wiedergegeben werden können. Bezüglich der Intertextualität wissenschaftlicher Texte beobachtet Pohl (ebd.:297) eine Entwicklung von „impliziter wissenschaftlicher Intertextualität“ zu „einer explizit kontrollierten Intertextualität“. Erstere zeichnet sich laut Pohl (ebd.:298) dadurch aus, dass die studentischen Schreiber sich nicht von den Texten lösen, die sie für ihre Arbeit nutzen, und äußert sich beispielsweise in der Übernahme deiktischer Elemente und Formulierungen des Originaltextes (ebd.). Ein weiteres Merkmal ist, dass sich die Studierenden eng an der Struktur oder „Linearisierung“ (ebd.:304) des Originaltextes orientieren, anstatt eine eigene Textstruktur zu entwickeln. Zitate werden häufig als sog. „Textentlastungszitate“ genutzt, die eigenständige Formulierungen ersetzen (ebd.:313). Die Intertextualität bleibt in dieser Phase insofern implizit, als „Referat und selbstständiger Beitrag [...] kaum voneinander zu trennen“ (ebd.:306) sind.

Dies verändert sich mit mehr Schreiberfahrung und entwickelt sich weiter zu einer explizit kontrollierten Intertextualität (ebd.:308). Es entsteht zunehmend ein wirklich eigenständiger Text, der die Texte, auf die er sich bezieht, gezielt nutzt. Zitate dienen weniger (nicht: gar nicht mehr) der reinen Textentlastung, sondern sind eine Ergänzung zu den eigenen Formulierungen des Schreibers (ebd.:313). Sie werden stärker in den Text eingebunden, indem sie vorher eingeleitet und nachher ausgewertet werden (ebd.:309).

Zur Beschreibung wissenschaftlicher Texte und dem Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz beschreibt Pohl (2010:100) drei Dimensionen, die er als „das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte“ bezeichnet:

- Gegenstandsdimension
- Diskursdimension
- Argumentationsdimension

In wissenschaftlichen Texten geht es demzufolge nicht nur um einen Gegenstand, sondern immer auch um den Diskurs zu diesem Gegenstand, der in „kanonischen Texten, Handbuchar tikeln, Forschungsbeiträgen“ (ebd.) zum Gegenstand besteht und „sich in Kontroversen, Schulen, Ansätzen, Paradigmen und gemeinsam geteilten Forschungsinteressen/wissenschaftlichen Überzeugungen diskursiv realisiert“ (ebd.). Darüber hinaus geht Pohl (ebd.) von einer Argumentationsdimension aus, die darin besteht, dass der Schreiber sich mit dem Diskurs argumentativ auseinandersetzt (ebd.).

Pohl (ebd.:110) beobachtet an seinen Untersuchungstexten, dass diesen drei Dimensionen wissenschaftlicher Texte auch Erwerbsphasen entsprechen. Für Texte wenig erfahrener Schreiber ist demnach charakteristisch, dass sie vor allem auf der Gegenstandsebene operieren und „epistemisch relevante und durch den fachlichen Diskurs motivierte Aspekte“ (Pohl

2007:308) bei der Wiedergabe von Literatur weggelassen werden. Erst auf dem dritten Entwicklungsniveau werden „wissenschaftliche Kategorien und Methoden [...] als ‚gemachte‘ und argumentativ anfechtbare Objekte aspektualisiert“ (Pohl 2007:480).

Bei der exemplarischen Analyse der Verwendung zweier Sprechhandlungsverben in einem Lernendenkorpus in Abschnitt 4.4 wird vor allem die von Steinhoff (2007a) als Transformation bezeichnete Phase sichtbar, in der wissenschaftssprachliche Mittel angewendet werden, sich aber noch Unsicherheiten in der richtigen Nutzung der sprachlichen Formen zeigen.

3 Sprechhandlungsverben

Für die hier zu untersuchende Gruppe von Verben haben sich unterschiedliche Bezeichnungen in Grammatiken und der Forschung etabliert. Je nach theoretischer Einbettung und Forschungsinteresse ist von Sprechhandlungsverben, Sprechaktverben, sprechhandlungsbezeichnenden Verben, Kommunikationsverben, redeeinleitenden Verben oder Verba Dicendi die Rede.⁴ Der unter diesen Ausdrücken verstandene Gegenstand ist dabei nicht immer genau derselbe, weshalb hier zunächst unterschiedliche Zugänge zum Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit verglichen werden.

Der Ausdruck Sprechhandlungsverb (im Folgenden als SHV abgekürzt) ist eng mit der Sprechakttheorie verbunden, weshalb diese im Folgenden als Ausgangspunkt dient. Für die vorliegende Arbeit hat sich jedoch ein weiteres Verständnis des Ausdrucks als sinnvoll erwiesen, dessen Grundlage anschließend in Abgrenzung zur Sprechakttheorie vorgestellt wird. Dabei werden auch unterschiedliche Möglichkeiten aufgezeigt, das Feld der SHV anhand einer Typologie sinnvoll zu strukturieren.

Des Weiteren wird ein Überblick über bisher vorgenommene Forschung zur Verwendung von SHV in wissenschaftlichen Texten gegeben, wobei weitere Möglichkeiten zur Definition und Ordnung der Verben einbezogen werden. Zuletzt soll auf die grammatischen Eigenschaften dieser Verbgruppe eingegangen werden, die hier in der Regel unter dem Stichwort Verba Dicendi diskutiert werden.

3.1 Allgemeine Definitionen und Typologien von Sprechhandlungsverben

Der in dieser Arbeit gewählte Ausdruck Sprechhandlungsverb verweist auf seinen theoretischen Hintergrund der Sprechakttheorie. Den Grundstein der Sprechakttheorie legte John L.

⁴ siehe Luge (1995:25) für weitere Bezeichnungen.

Austin mit seiner 1955 gehaltenen und 1962 publizierten Vorlesungsreihe *How to do things with words*. Hier vertritt Austin die Ansicht, dass *etwas sagen* immer auch *etwas tun* bedeutet, und entwickelt eine erste Theorie zur Beschreibung dieses Sachverhalts. Zunächst grundlegend ist seine Unterscheidung zwischen konstativen und performativen Äußerungen. Während erstere nach der Dichotomie wahr/falsch beurteilt werden können, entziehen sich performative Äußerungen wie *Ich verspreche zu kommen* dieser Beurteilung. Es wird nicht eine Aussage über etwas getroffen, sondern durch die Äußerung selbst wird eine Handlung vollzogen (Austin 1962:6). Sprachlich äußert sich das darin, dass der Satz um ein *hiermit* (im Original: *hereby*) ergänzt werden kann (ebd.:57).

Die performative Verwendung eines Verbs ist typischerweise an die erste Person Singular gebunden⁵ und kann damit in wissenschaftlichen Texten nur selten vorkommen. Verwendungen von *ich* sind einerseits in Textkommentaren (vgl. Abschnitt 3.2) zu erwarten. In dieser Verwendung sind sie aber auch allesamt konstativ, was in der Natur der Handlung des Kommentierens liegt. Der Gebrauch eines Verbs in der ersten Person Singular wäre andererseits in dem Teil der Arbeit möglich, den Portmann-Tselikas (in Vorb.:7) als Deklaration (vgl. Kapitel 2) bezeichnet. Hier ist die Verwendung von performativen Äußerungen denkbar (z. B. *ich definiere XY als...*), aber nicht die Regel.

Im weiteren Verlauf der Vorlesungsreihe problematisiert Austin die Unterscheidung von performativ und konstativ und arbeitet sie zu einer ersten Theorie der Sprechakte um. Austin (1962:110-118) unterscheidet als Teilakte den lokutionären Akt, den illokutionären Akt und den perlokutionären Akt, diese etablierten sich in der von Searle (1969) weiterentwickelten Form. Searle unterscheidet folgende Teilakte:

- Äußerungsakt,
- propositionaler Akt,
- illokutionärer Akt und
- perlokutionärer Akt.

Der Äußerungsakt bezeichnet die materielle Seite des Sprechens, der propositionale Akt wird in Referenz (Worüber wird etwas gesagt?) und Prädikation (Was wird darüber gesagt?) unterteilt. Die Illokution bezeichnet die Handlung, die mit der Äußerung vollzogen wird und der perlokutionäre Akt bezieht sich auf den (gewünschten) Effekt der Äußerung auf den Hörer (vgl. Austin 1962:110-118; sowie Searle 1969:40-43). Diese Teilakte sind nicht als unabhängig zu betrachten, sondern werden gleichzeitig vollzogen (Searle 1969:24).

⁵ Austin (1962:57) diskutiert auch andere Möglichkeiten zur Realisierung einer performativen Äußerung, vor allem die zweite oder dritte Person in Verbindung mit Passiv (*You are hereby authorized to pay...*). Grundsätzlich gilt für diese Formen jedoch auch, was hier für die erste Person Singular ausgeführt wird.

Nachdem Austin in Bezug auf die Verben zunächst eine Liste performativer Verben anstrebt, treten an diese Stelle später Verben, „die die illokutionäre Rolle einer Äußerung explizit machen [...], die also klar machen, welchen illokutionären Akt wir mit der Äußerung vollziehen“ (Austin 1962:164-165). Die Anzahl dieser Verben schätzt Austin (ebd.:165) eher grob mit „in der Größenordnung der dritten Potenz von 10“, also zwischen 1.000 und 9.999 Verben. Von den illokutionären Verben abgesehen erwähnt Austin aber auch lokutionäre (ebd.:127) und perlokutionäre Verben. Insbesondere die Unterscheidung von illokutionären und perlokutionären Verben wird bei Austin (ebd.:121) ausführlich thematisiert. Er unterscheidet also drei Gruppen von Verben danach, welcher Teilakt damit jeweils bezeichnet wird.

Im Rahmen der Sprechakttheorie werden in der Folge vor allem die Illokutionen, die den Handlungswert einer Äußerung bezeichnen, weiter thematisiert und erforscht. Searle (1976) entwickelt eine auf der Illokution einer Äußerung basierende Typologie, die Repräsentative/Assertive, Direktive, Kommissive, Expressive und Deklarative unterscheidet.

In der vorliegenden Untersuchung geht es jedoch nicht nur um diejenigen Verben, die Illokutionen bezeichnen. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ist nicht eine Handlungstheorie wissenschaftlichen Schreibens. Stattdessen ist das Ziel eine möglichst genaue Beschreibung der Verwendung sprachlicher Mittel, die der Bezugnahme auf Sprechereignisse dienen. Der Ausdruck Sprechhandlungsverb ruft also zunächst einen theoretischen Rahmen auf, der in dieser Arbeit nicht herangezogen wird. Um begrifflich an bereits existierende Forschung zu SHV in der Wissenschaftssprache (z. B. Fandrych 2004) anzuschließen, habe ich mich trotzdem für die Verwendung dieser Bezeichnung entschieden. Ein weiterer Grund ist, dass viele andere Bezeichnungen bereits eine Einschränkung in Bezug auf die Funktionen der Verben vornehmen (z. B. *Verben des Berichtens*, Kruse 2012).

Im Folgenden wird daher eine andere Definition des Ausdrucks Sprechhandlungsverb vorgestellt, die ein weiteres Verständnis des Untersuchungsgegenstandes ermöglicht. Die Definition von Harras et al. (2004) ist Teil eines lexikographischen Projektes, dem *Handbuch deutscher Kommunikationsverben*. Hier wird ein Begriff gewählt, der den Fokus auf die Kommunikation und die damit verbundenen Rollen legt. Diese finden sich auch in der Definition wieder:

Der Wortschatzausschnitt, der hier beschrieben wird, ist dadurch charakterisiert, dass mit allen ihm zugehörigen Verben auf einen allgemeinen Situationstyp Bezug genommen wird, der prototypisch mit vier Situationsrollen ausgestattet ist: einem Sprecher S, einer Hörerschaft H, einem Äußerungsprodukt mit einem propositionalen Gehalt Sa(P) sowie einer komplexen kommunikativen Einstellung des Sprechers E(S). (ebd.:9)

Harras et al. (ebd.:10) machen außerdem auf die Doppelstruktur dieser Kommunikationssituation aufmerksam: Die vier genannten Situationsrollen existieren nicht nur in der oben be-

schriebenen sog. Bezugssituation, sondern ebenfalls in der sog. Verwendungssituation, also in der Situation, in der über die Bezugssituation gesprochen und in der das SHV verwendet wird.⁶ Dies wird bei einer Betrachtung der Leistungen von SHV (nicht nur) in wissenschaftlichen Texten relevant. Wenn zum Beispiel Zweifel ausgedrückt werden sollen, muss unterschieden werden, ob der Sprecher in der Verwendungssituation oder der in der Bezugssituation zweifelt.

Das Verhältnis dieser Definition zur Sprechakttheorie wird mit einem Blick auf die von Harras et al. (2004:9) gebildeten Verbparadigmen deutlich:

- allgemeine verba dicendi,
- Sprechaktverben im eigentlichen Sinn (Repräsentative, Direktive, Kommissive, Expressive, Deklarative),
- Verben, mit denen auf gesprächs- und themenstrukturierende Akte Bezug genommen wird,
- Verben, mit denen auf Redesequenzen Bezug genommen wird,
- modale Kommunikationsverben,
- mediale Kommunikationsverben,
- Verben, mit denen auf kommunikationseröffnende/-abschließende Akte Bezug genommen wird.

Die in der Sprechakttheorie untersuchten Verben mit Bezug auf die Illokution einer sprachlichen Handlung bilden die zweite Untergruppe. Daneben gibt es aber noch sechs weitere Gruppen, in denen andere Aspekte semantisch im Vordergrund stehen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass nicht alle der hier unterschiedenen Verbgruppen für die Analyse der Wissenschaftssprache gleichermaßen relevant sind. Für die Wissenschaftssprache erwartbar sind m. E. vor allem die Gruppen der Repräsentative⁷ (*konstatieren, beschreiben*) und der themenstrukturierenden Akte (*nennen, hervorheben*). Weniger Verwendungen finden sich voraussichtlich in den Gruppen der allgemeinen Verba Dicendi (*sagen, sprechen von*) und Deklarative (*definieren*). Auch die Gruppe der Expressive enthält manche wissenschaftssprachliche Verben, die das Urteil eines Autors deutlich machen (*beurteilen, rechtfertigen*). Denkbar sind ebenfalls die direktiven Verben *fordern, vorschlagen* und *fragen*. Unter den medialen Verben kommt lediglich *schreiben* infrage, das auf das in der Wissenschaft übliche Medium der Schriftlichkeit verweist. Keine Verwendung in der Wissenschaftssprache finden aller Wahrscheinlichkeit nach Verben, mit denen auf Redesequenzen Bezug genommen wird, da dies in der Definition von Harras et al. (ebd.:417) eine dialogische Kommunikationssituation voraussetzt. Modalitäten des Sprechens (Lautstärke, Intonation...)

⁶ Steinhoff (2007b:178) nutzt hierfür alternativ die Bezeichnungen „Ebene der Originaläußerung“ und „Ebene der Wiedergabeäußerung“.

⁷ Ehlich (1993:24) zufolge sind zunächst die Illokutionen Assertion und Frage für wissenschaftliche Texte typisch, daneben sieht er die sog. „eristische Struktur“ (ebd.:28) als kennzeichnend. Sie ist vergleichbar mit der von Pohl (2010) angenommenen Diskursdimension wissenschaftlicher Texte (vgl. auch Abschnitt 2.3).

sind ebenfalls nicht zu erwarten. Auch die Eröffnung und Beendigung der Kommunikation wird in wissenschaftlichen Texten nicht thematisiert.

Im folgenden Kapitel werden diese allgemeinen Definitionen und Typologien um solche ergänzt, die explizit in der Auseinandersetzung mit Wissenschaftssprache entstanden sind, und mit ihnen in Beziehung gesetzt.

3.2 Sprechhandlungsverben in wissenschaftlichen Texten

Eine frühe Arbeit zu Verben in der Wissenschaftssprache stammt von Erk (1972), der anhand eines Korpus ein Wörterbuch zum wissenschaftlichen Wortschatz erstellt hat. Erk betont, dass es ihm nicht um die Erfassung von Fachbegriffen der einzelnen Fächer geht, sondern um „den Wortschatz, der dem Register wissenschaftlicher Prosa als gemeinsamer Besitz angehört [und] in Texten zahlreicher Fachrichtungen mit vergleichbaren Frequenzzahlen vertreten ist“ (ebd.:7). Deshalb wurden 34 unterschiedliche Fächer einbezogen. Seine Gegenstandsbestimmung entspricht also recht genau dem, was Ehlich (1999) als alltägliche Wissenschaftssprache bezeichnet (siehe Kapitel 2). Erks Zusammenstellung ist als Handreichung für Lehrende von Deutsch als Fremdsprache gedacht, die anhand des Wörterbuchs feststellen können, welche Verben (und in den weiteren Bänden auch andere Wortarten) in der Wissenschaftssprache am häufigsten sind und deshalb vermittelt werden sollten.

Erk berücksichtigt dabei den vollständigen Verbbestand seines Korpus. Die Verben werden in alphabetischer Reihenfolge präsentiert und nicht nach semantischen Kriterien geordnet. Zu den Verben werden jeweils Verwendungsbeispiele aus dem Korpus gegeben. Außerdem führt er in einer Rangliste alle Verben nach Frequenz geordnet auf. Hier wird unterschieden zwischen einer Rangliste zum Stichwort und einer zweiten, in der die unterschiedlichen Verwendungsweisen des Verbs separat gezählt werden. Mit Verwendungsweisen sind hier Lesarten der Verben gemeint. Erk nimmt auch vom Verb abgeleitete Adjektive und Substantive in die Zählung auf, was zu einem deutlich anderen Ergebnis führt, als wenn nur Verwendungen als Teil des Prädikats gezählt würden. Eine Auswertung für die vorliegende Untersuchung ist deshalb nur bedingt möglich. Die seiner Aufzählung zufolge häufigsten SHV (in der Rangliste der Verwendungsweisen) sind *nennen* im Sinne von ‚bezeichnen als‘ auf Rang 18, *bezeichnen* (mit personalem Subjekt) auf Rang 22 und *sagen* in der Verwendung mit einem folgenden oder vorhergehenden Inhaltssatz auf Rang 28.

In neuerer Zeit sind SHV in wissenschaftlichen Texten unter anderem von Christian Fandrych erforscht worden. Für seine Arbeit definiert er den Begriff Sprechhandlungsverb als „alle solchen Verben [...], mit denen sprachliche Handlungen einfacher oder komplexer Natur

benannt werden können, selbst wenn ihre Sprechhandlungsbedeutung metaphorisch abgeleitet ist“ (Fandrych 2002:3).

Das entscheidende semantische Charakteristikum der Verbgruppe bleibt hier im Vergleich zur Definition von Harras et al. (2004) eher vage. Mit dem Verweis auf „sprachliche Handlungen“ erfolgt nur bedingt eine genauere Bestimmung des Gegenstandes. In anderer Hinsicht leistet diese Definition wiederum mehr als die oben beschriebene, indem darauf verwiesen wird, dass diese sprachlichen Handlungen nicht homogen sind, sondern in ihrer Komplexität erheblich variieren können. Außerdem ist bereits eine Unterscheidung zweier Untergruppen angelegt, die sich an im weitesten Sinne etymologischen Kriterien orientiert. Die erste Gruppe umfasst Verben, die eine Sprechhandlung als Grundbedeutung haben. Diese werde ich als SHV im engeren Sinne bezeichnen. Hier wird davon ausgegangen, dass diese der Definition von Harras et al. (2004) entsprechen. Auf der anderen Seite umfasst die Definition auch Verben, bei denen die Sprechhandlungsbedeutung metaphorisch abgeleitet wurde. Dabei handelt es sich meist um Verben, die Forschungshandlungen oder Erkenntnisprozesse beschreiben. Diese Verben werden in der Wissenschaftssprache häufig zur Wiedergabe anderer Texte verwendet. Die weitere Definition hat deshalb den Vorteil, dass die in der Wissenschaftssprache üblichen sprachlichen Mittel zur Wiedergabe von Sprechereignissen umfassender beschrieben werden können.

Zur weiteren Strukturierung nimmt Fandrych (2004:272) eine semantische Unterteilung der Verben in 19 Gruppen vor, die er selbst eher als Arbeitsgrundlage denn als absolute Typologie vorstellt:

- | | |
|----------------------------------|--|
| 1. Beschreiben, Darstellen | 11. Wahrnehmung und Aufmerksamkeit |
| 2. Erwähnen | 12. Zeigen, dass ... |
| 3. Sprachlich fassen, Definieren | 13. Graphische Darstellung |
| 4. Berichten | 14. Physisch-räumliches Handeln mit
Forschungs-/Textbezug |
| 5. Vorschlagen | 15. Forschungspraktisches Handeln |
| 6. Kritische Auseinandersetzung | 16. Hinweisen |
| 7. Fragen stellen | 17. Bezug auf Textthema |
| 8. Erläutern, Begründen | 18. Rezeption |
| 9. Zusammenfassen | 19. Rudimentäre Bezüge |
| 10. Hervorheben | |

Diese Typologie, die Fandrych (ebd.) als Grundlage für eine kontrastive Untersuchung mit dem Englischen dient, umfasst relativ viele und sehr heterogene Gruppen. Sie zeichnet sich aber auch durch hohe Anschaulichkeit aus und ermöglicht unter Umständen einen Zugriff durch Lernende, die eine bestimmte Ausdrucksabsicht haben und über die Typologie sprachliche Mittel finden können, mit denen sie diese Absicht umsetzen können.

Als allgemeine Funktion von SHV nennt Fandrych (2002:4), dass mit ihnen „die (oft komplexe) sprachliche Handlung, auf die Bezug genommen wird, benannt und qualifiziert wird“. In einem anderen Artikel heißt es:

Zusammenfassend kann man sagen, dass mit den Sprechhandlungsausdrücken eine Verständigung oder aber auch Auseinandersetzung um den Stellenwert und die Bewertung bestimmter - eigener oder fremder - Forschungsleistungen hergestellt wird. (Fandrych 2004:271)

Ihre Leistung geht demnach weit über eine einfache Wiedergabe hinaus und der angemessenen Wahl der Verben, die als wissenschaftssprachliche Kompetenz erworben werden muss, kommt eine große Bedeutung zu.

Fandrych beschreibt die für Elemente der alltäglichen Wissenschaftssprache typische Konstellation, dass die Verben auch in der Alltagssprache vorkommen, jedoch nicht identisch verwendet werden: „Sie haben aber oft im Kontext der Wissenschaftssprache recht spezifische Bedeutungen angenommen – einhergehend mit bestimmten Kombinations-Bedingungen bzw. -Möglichkeiten.“ (Fandrych 2001:379). Die synchrone Beschreibung dieser Unterschiede ist das Ziel dieser Arbeit.

Als allgemeine Tendenz stellt Fandrych (ebd.:383) fest, dass sich das gleiche SHV im Vergleich zur Alltagssprache oft auf komplexere Handlungen bezieht. Ein Beispiel (Fandrych 2002:8), in dem sich das englische Verb *note* auf einen 54 Zeilen umfassenden Abschnitt bezieht, illustriert diesen Eindruck sehr anschaulich, der allerdings noch einer empirischen Überprüfung unterzogen werden müsste. Möglicherweise handelt es sich bei dem Beispiel um einen Einzelfall.

In Bezug auf die Funktionen, die sie in wissenschaftlichen Texten erfüllen können, unterteilt Fandrych (2004:270) die SHV in zwei Gruppen:

- textkommentierende Sprechhandlungen, mit denen der Autor sich auf seinen eigenen Text bezieht und die der Leserführung dienen,
- Sprechhandlungen, die der Literaturdarstellung dienen und sich somit auf Texte anderer Autoren beziehen.

Fandrych (2002) weist darauf hin, dass es noch weitere, deutlich weniger häufige Verwendungen gibt und nennt „hypothetische sprachliche Handlungen des Typs ‚An dieser Stelle könnte man sich fragen, ob ...‘“ (ebd.:4) als Beispiel. Im Analyseteil wird für einzelne Verben genauer untersucht, welche Art von Funktionen mit welcher Frequenz vorkommen.

Es ist anzunehmen, dass die beiden Funktionen jeweils an unterschiedlichen Positionen im Text dominieren. Textkommentierende Sprechhandlungen sind Teil der Deklaration nach Portmann-Tselikas (in Vorb.) und damit vor allem am Anfang und Ende des Textes oder eines

Kapitels zu erwarten. Die Wiedergabe von anderen Texten überwiegt vermutlich im Hauptteil des Textes und wird von Textkommentaren eingefasst. Die Bestimmung der Position der SHV im Text ist kein zentrales Anliegen der Korpusanalyse in Kapitel 4, wird aber in Einzelfällen zur Beschreibung der Verwendung herangezogen.

Fandrych hat sich insbesondere mit SHV in der Funktion als Textkommentar beschäftigt. Fandrych und Graefen (2002:19) beziehen diesen Begriff auf Textpassagen, die die Textstruktur des vorliegenden Textes thematisieren. Sie sehen den Grund für die Nutzung von Textkommentaren in der „zerdehnten Sprechsituation“ (Ehlich 1983:32) in Texten. Dies bedeutet, dass Produktion und Rezeption nicht zeitgleich stattfinden. Während in der mündlichen Kommunikation auf mögliche Missverständnisse reagiert werden und Reparaturen vorgenommen werden können, ist das im Text nicht der Fall. Deshalb haben die Textkommentare die Funktion, mögliche Verständnisschwierigkeiten zu antizipieren und dem Leser Hilfestellung zu geben. Das Verständnis ist zur Anerkennung der Forschungsleistung notwendig und liegt deshalb auch im Interesse des Autors (Fandrych und Graefen 2002:18-20). Darüber hinaus ist durch die Komplexität wissenschaftlicher Gegenstände die Gefahr von Missverständnissen vergleichsweise hoch einzuschätzen:

[T]he academic text serves as a tool that equips other members of the academic community with an item of complex, structured knowledge, and the author therefore endeavours to help the reader process the new information and integrate it into his/her knowledge. (ebd.:19)

In Bezug auf die Formen von Textkommentaren, die in wissenschaftlichen Texten vorkommen, unterscheiden Fandrych und Graefen (ebd.:21-26) auf der Basis einer Korpusuntersuchung, die 19 deutsche und 17 englische Zeitschriftenaufsätze umfasste, sechs Typen:

Type 1: Declaration of main objective(s), topics and approaches of an article

Type 2: Introductory qualification of speech actions

Type 3: Advance organisers

Type 4: Reactivation of information

Type 5: Self assessment

Type 6: Data integration

Die ersten drei Typen sind kataphorisch, verweisen also auf etwas, das erst später im Text kommt. Der erste Typ ist in seinem Namen inhaltlich bereits relativ genau bestimmt, bezieht sich also auf den Text als Ganzes und ist vor allem am Anfang des Textes, etwa in der Einleitung oder im Abstract zu finden. Mit Typ zwei sind Fälle gemeint, in denen der Autor die sprachliche Handlung, die er ausführt, davor explizit benennt (ebd.:22). Als Beispiel wird unter anderem folgender Satz genannt: *Im folgenden Abschnitt sollen nunmehr die wichtigsten dieser Indikatoren dargestellt werden.* Dieser Typ ist laut Fandrych und Graefen (ebd.) besonders in den deutschen Artikeln frequent. Der dritte Typ, advance organisers, bezieht sich auf

Elemente, die überall im Text auftauchen können und darauf verweisen, dass ein bestimmter Aspekt, der auch an der aktuellen Stelle relevant ist, an einer späteren Stelle im Text genauer behandelt wird. Die Ursache für die Verwendung von advance organisern wird darin gesehen, dass der Autor oder die Autorin einem unter Umständen nicht linearen Gegenstand unter der Bedingung der Linearität der Sprache (vgl. Saussure 2013 [1916]) gerecht werden muss (Fandrych und Graefen 2002:24). So werden zusätzliche Verknüpfungen zwischen den Textteilen möglich. Die Typen vier und fünf sind anaphorisch, da sie auf Elemente verweisen, die sich an einer früheren Stelle im Text befinden. Mit Typ vier sind dabei analog zu Typ drei kurze Hinweise an beliebiger Stelle im Text gemeint, die auf Verknüpfungen hinweisen. Typ fünf hingegen ist eher eine anaphorische Entsprechung zu Typ eins. Er bezieht sich auf Äußerungen, die sich überwiegend am Ende des Textes finden und die Ergebnisse zusammenfassen. Auf Typ sechs kann die Unterscheidung von kata- und anaphorisch nicht angewendet werden, da es hier um Bezüge auf Tabellen und Abbildungen geht. Diese fügen sich nicht notwendigerweise in die Linearität des Textes ein, indem sie häufig parallel zum Text zu lesen sind oder sogar typographisch neben dem Text stehen.

Für die folgende Untersuchung ist von Interesse, ob bestimmte SHV besonders oft für Textkommentare genutzt werden und ob manche Verben vorzugsweise für einen bestimmten Typ von Textkommentaren eingesetzt werden.

Während die Untersuchung von Fandrych und Graefen (ebd.) SHV in textkommentierender Funktion in den Fokus genommen hat, liegen mit Steinhoff (2007a) Hinweise auf die Verwendung der Verben in der zweiten zentralen Funktion, zur Literaturwiedergabe, vor. Steinhoff (ebd.) hat in seiner umfassenden Arbeit zur Sprache wissenschaftlicher Texte von Studenten und Experten ein Korpus aus 99 Expertentexten (Linguistik, Literaturwissenschaft, Geschichtswissenschaft) einerseits und 296 studentischen Texten andererseits untersucht. Unter anderem nimmt er dabei die Konstruktion „N[Quelle] & V & Zitat“ (ebd.:289) in den Blick. Bei Verben, die in dieser Konstruktion verwendet werden, handelt es sich um SHV im Sinne dieser Arbeit. Allerdings ist zu beachten, dass der Untersuchungsgegenstand durch die detaillierte Kontextbestimmung deutlich enger gefasst ist, als es in der vorliegenden Arbeit der Fall ist. Dies muss bei einem späteren Vergleich berücksichtigt werden. Steinhoff vergleicht die frequentesten Verben, die in dieser Konstruktion vorkommen, in Studenten- und Expertentexten (siehe Tabelle 3).

Es zeigt sich, dass die beiden Listen im Wesentlichen übereinstimmen. Interessant ist die in beiden Textgruppen hohe Frequenz von semantisch relativ leeren Verben wie *schreiben* oder *sagen*. Steinhoff (ebd.:291) führt das auf die in der Wissenschaft angestrebte „sachliche Redewiedergabe“ zurück. Diese Aussage scheint zunächst einen Gegensatz zu der von Fan-

Tabelle 3: SHV in wissenschaftlichen Texten nach Steinhoff (2007a)

Studentische Texte		Expertentexte	
Rang	Verb	Rang	Verb
1	schreiben	1	schreiben
2	sehen	2	sehen
3	beschreiben	3	sprechen von
4	nennen	4	sagen
5	sprechen von	5	nennen
6	feststellen	6	bezeichnen
7	bezeichnen	7	zeigen
8	sagen	8	beschreiben
9	hinweisen auf	9	bemerkten
10	ausgehen von	10	hinweisen auf

drych geäußerten Annahme darzustellen, dass wiedergegebene Literatur durch die SHV in die eigene Arbeit eingeordnet und bewertet wird. Im Analyseteil der Arbeit soll untersucht werden, ob das Verb *sagen* im hier untersuchten Korpus ähnlich frequent ist. Es wird ein genauer Blick auf die dahinterstehenden Belege geworfen, um die Funktionen des Verbs im Einzelnen zu untersuchen. Außerdem soll die Frage beantwortet werden, ob die Einordnung und Bewertung im Falle der genannten Verben an anderer Stelle stattfindet, und ggf. an welcher.

Während sich Experten und Studierende bei der Wahl der Verben (jedenfalls der zehn frequentesten) kaum voneinander unterscheiden, stellt Steinhoff (2007b:292-303) in der hier genannten Konstruktion auch eine Reihe von Unterschieden fest, die auf eine Orientierung der Studierenden an der Pressesprache hinweisen. Dazu gehören zum Beispiel elliptische Redeeinleitungen wie *Autor X dazu:* und die unspezifische Verwendung von *Wissenschaftler* oder *Untersuchungen* als Quelle einer Aussage, die außerdem eine für wissenschaftliche Arbeiten unangemessene Außenperspektive auf den Wissenschaftsbetrieb einnimmt (ebd.).

Für den englischsprachigen Raum hat Hyland (2004) unter anderem den Einsatz sogenannter „reporting verbs“ in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen untersucht. Auch hierbei handelt es sich um SHV in der Funktion der Literaturwiedergabe. Die grundsätzliche Leistung von reporting verbs beschreibt Hyland (ebd.:38) folgendermaßen:

Reporting verbs, however, do not simply function to indicate the status of the information reported, but the writer’s position in relation to that information. The selection of an appropriate verb allows writers to signal an assessment of the evidential status of the reported proposition and demonstrate their commitment, neutrality or distance from it.

Ähnlich wie Fandrych im oben angeführten Zitat betont Hyland, dass man beim Schreiben eines wissenschaftlichen Textes durch die Wahl des Verbs zur Literaturwiedergabe sich selbst zum Inhalt der Wiedergabe positioniert.

In seiner Analyse unterscheidet Hyland (2004:27) drei Gruppen von Verben, wobei die Art der Handlung, auf die man sich mit einem Verb bezieht, entscheidend für die Zuordnung ist:

1. Research Acts, referring to real-world activities, which occur in statements of findings (*observe, discover, notice, show*) or procedures (e. g. *analyse, calculate, assay, explore*).
2. Cognition Acts, concerned with mental processes (*believe, conceptualize, suspect, view*).
3. Discourse Acts, which involve verbal expression (*ascribe, discuss, hypothesize, state*).

Die letzte Gruppe entspricht dabei der Definition von Harras et al. (2004), die hier als SHV im engeren Sinne bezeichnet werden. Die ersten beiden Gruppen hingegen werden erst durch die weitere Definition von Fandrych abgedeckt. Im Gegensatz zu Fandrych bezieht sich Hyland jedoch explizit nur auf Verben mit der Funktion der Literaturdarstellung. Kruse (2012:18) weist daraufhin, dass vor allem die Grenze zwischen kognitiven und diskursiven Handlungen nicht als trennscharf betrachtet werden kann, da manche Verben beide Interpretationen zulassen. Auch eine Zuordnung der semantischen Gruppen nach Fandrych (2004:272) zu den drei Gruppen von Hyland ist bei vielen Kategorien nicht ohne Weiteres möglich. Die Kategorie „Kritische Auseinandersetzung“ beispielsweise enthält bei Fandrych (ebd.:274) das eher kognitive *sich auseinandersetzen* und das eindeutig diskursive *fordern*. Die beiden Typologien treffen also jeweils sinnvolle Möglichkeiten zur Beschreibung des Bestandes an SHV in wissenschaftlichen Texten, können aber nicht aufeinander abgebildet werden.

Wichtig für die vorliegende Untersuchung ist vor allem Hylands Feststellung, dass sich die untersuchten Disziplinen in ihrer Verwendung von reporting verbs erheblich voneinander unterscheiden (Hyland 2004:26-27). Dies betrifft einerseits die Häufigkeit in der Nutzung der Verben. In der allgemeinen Tendenz zeigen geisteswissenschaftliche Fächer einen deutlich stärkeren Gebrauch der Verben als naturwissenschaftliche Disziplinen. Andererseits unterscheiden sich die Disziplinen auch in der Wahl der Verben. So finden sich die Verben *say* und *think* fast ausschließlich in den philosophischen Texten seines Korpus. Die Verben *argue, suggest* und *study* sind für die geisteswissenschaftlichen Fächer typisch, in den Naturwissenschaften dominieren *report, describe* und *show* (ebd.:27). Dies ist eng mit einem unterschiedlichen Wissenschaftsverständnis und einer unterschiedlichen Methodik verbunden. Hyland (ebd.:37) begründet dies damit, dass in den Naturwissenschaften in der Regel ein größerer Konsens herrscht, was das als gültig anerkannte Vorwissen und die Methodik angeht. In den Geistes-

wissenschaften sei das nicht gegeben, weshalb eine gemeinsame Grundlage im Text zunächst geschaffen werden müsse.

Für die Verallgemeinerbarkeit der vorliegenden Untersuchung, die erziehungswissenschaftliche Artikel untersucht, heißt das, dass nur sehr bedingt von den Ergebnissen auf andere Disziplinen geschlossen werden kann. Dies steht im Widerspruch zu der Annahme, dass die SHV Teil der alltäglichen Wissenschaftssprache sind und dass diese fachübergreifend homogen ist. Das kann also nicht für alle Aspekte der alltäglichen Wissenschaftssprache in vollem Umfang angenommen werden und macht weitere kontrastive Untersuchungen wünschenswert. Hyland (2004:4) steht folglich auch fachübergreifenden Vorbereitungskursen zur Wissenschaftssprache für Studierende kritisch gegenüber.

3.3 Zwischenfazit

Aus den bisher beschriebenen Konzepten wird deutlich, dass sehr unterschiedliche Definitionen in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit vorliegen. Im Analyseteil der Arbeit werden zunächst sowohl die Definitionen von Harras et al. (2004) als auch die von Fandrych (2002) zur Beschreibung des Sprechhandlungsverbstandes herangezogen und die Unterschiede beschrieben, die sich daraus ergeben. Da im Rahmen dieser Arbeit ohnehin nur eine kleine Zahl von Verben in ihrer Verwendung genauer analysiert werden kann, wurden hierfür mit einer Ausnahme (*zeigen*), die an gegebener Stelle begründet wird, SHV im engeren Sinne ausgewählt.

Aus der Terminologie von Harras et al. (2004) können außerdem Kriterien für die Analyse gewonnen werden: Die SHV, die ich untersuchen möchte, zeichnen sich dadurch aus, dass es sich bei der Verwendungssituation um einen wissenschaftlichen Text handelt. Die Bezugssituation hingegen ist nicht bei allen Verwendungen gleichartig und kann deshalb für eine Beschreibung der Funktion genutzt werden. Grundlegend sollen die folgenden vier Typen von Bezugssituationen unterschieden werden:

- a) Es handelt sich um den gleichen Text wie in der Verwendungssituation.
- b) Es handelt sich um einen anderen wissenschaftlichen Text.
- c) Es handelt sich um eine Bezugssituation außerhalb wissenschaftlicher Texte.
- d) Es handelt sich um eine hypothetische sprachliche Handlung.

Die erste Gruppe entspricht den Textkommentaren nach Fandrych, die zweite Gruppe den Literaturdarstellungen. Innerhalb der dritten Gruppe kann außerdem unterschieden werden, ob es sich um eine Bezugssituation innerhalb oder außerhalb der Wissenschaft handelt (z. B. wenn die Methodik beschrieben wird oder Politikeräußerungen wiedergegeben werden). Die vierte

Gruppe, die Fandrych auch erwähnt, umfasst alle nicht tatsächlich stattgefundenen Äußerungen. Es wird sich zeigen, dass die ersten beiden Gruppen zwar am häufigsten vorkommen, bei manchen Verben aber auch andere Funktionen eine große Rolle spielen.

3.4 Grammatische Eigenschaften von Sprechhandlungsverben

In diesem Abschnitt werden die grammatischen Eigenschaften von SHV vorgestellt. Dabei zeigt sich schnell, dass keine Aussagen über die Verbgruppe als Ganzes gemacht werden können. Sie ist rein semantisch bestimmt und stellt in grammatischer Hinsicht keine homogene Gruppe dar. Die folgende Beschreibung geht von gängigen Grammatiken des Deutschen aus und vertieft relevante Aspekte anhand von Forschungsliteratur.

In Grammatiken wird die für diese Arbeit relevante Gruppe von Verben in der Regel als *Verba Dicendi* bezeichnet (Zifonun et al. 1997; Eisenberg 2006). Der Duden (2009:1044) nutzt nur die deutsche Übersetzung des Ausdrucks und spricht von Verben des Sagens. Der Ausdruck Sprechhandlungsverb wird stattdessen für die Sprechhandlungsverben im Sinne der Sprechakttheorie verwendet (Zifonun et al. 1997; Duden 2009). *Verba Dicendi* werden vor allem unter dem grammatischen Aspekt der Redewiedergabe betrachtet. Viele gehören zur Gruppe der dreistelligen Verben, bei denen „das Subjekt ein Agens und das direkte Objekt ein Patiens“ (Eisenberg 2006:292) ist. Als drittes liegt ein Dativobjekt vor, das den Rezipienten bezeichnet (ebd.). Außerdem zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie in der Lage sind, sich mit uneingeleiteten Nebensätzen mit Verb-Zweit-Stellung zu verbinden, die die Objektstelle im Satz einnehmen (vgl. z. B. Helbig und Buscha 2001:178; Zifonun et al. 1997:1987).

Der Duden (2009:1044) weist darauf hin, dass grundsätzlich auch andere Verben indirekte Rede einleiten können und nennt den Beispielsatz *Sie lächelte, das sei doch nicht so schlimm*. Helbig und Buscha (2001:177) sprechen hier von „anderen Ausdrücken für redebegleitendes Tun“, die anstelle von *Verba Dicendi* genutzt werden können. Auch in der folgenden Analyse gibt es Beispiele für diese Form.

Auf der anderen Seite muss hinzugefügt werden, dass nicht alle Verben, die Sprechhandlungen bezeichnen, auch zur Redewiedergabe im grammatischen Sinne genutzt werden können. Ungrammatisch ist beispielsweise ein Satz wie der folgende: **Er nennt, dass...* Hier ist nur ein Akkusativobjekt als Ergänzung möglich. Winkler (1987:42) beschreibt unter dem Stichwort *Verba Dicendi*, dass bei manchen Untergruppen der Verben bestimmte Variablen „syntaktisch nicht spezifizierbar“ sind, wobei mit Variablen die semantischen Rollen gemeint sind, die für *Verba Dicendi* konstitutiv sind. So gibt es beispielsweise Verben, bei denen nicht ausgedrückt werden kann, was geäußert wird (*beraten*), oder bei denen kein direktes Zitat möglich ist (*ansprechen, nennen, reden*). In anderen Fällen kann der Adressat nicht versprach-

licht werden (*feststellen*). Lediglich die Agensrolle kann und muss bei allen Verba Dicenci (im Aktiv) realisiert werden (vgl. Winkler 1987:42).

Genauer untersucht wurde vor allem die Frage, welche Verben Sätze als Komplement nehmen und welche einfache Akkusativobjekte nehmen. Vliegen (2010:213) weist beispielsweise darauf hin, dass das Verb *sagen* „im Wesentlichen nur metasprachliche Ausdrücke – ein paar Worte, zwei Sätze – als Akkusativobjekt“ erlaubt. Objektsätze sind hier deutlich häufiger.

Vliegen (ebd.) nimmt eine korpuslinguistische Untersuchung zu Verba Dicendi und Formen der Redewiedergabe vor. Sie unterscheidet unterschiedliche Formen der Redewiedergabe anhand des Grades der syntaktischen Einbildung. In Tabelle 4 steht mit der direkten Rede die syntaktisch am wenigsten integrierte Form ganz oben, nach unten nimmt der Grad der syntaktischen Integration zu. Vliegen zufolge entwickelt sich entlang der Skala außerdem die Autorsubjektivität von niedrig zu hoch und demgegenüber die Figuresubjektivität von hoch zu niedrig. Rückbezogen auf die oben vorgestellte Unterscheidung von Harras et al. (2004) entspricht der Autor hier dem Sprecher in der Verwendungssituation, die Figur dem Sprecher in der Bezugssituation. Entscheidend ist hierbei die Frage, wer für den Inhalt, die Gültigkeit und die Form der Äußerung verantwortlich ist (Vliegen 2010:211). Bei der direkten Rede liegt die Verantwortung beim Sprecher in der Bezugssituation, dessen Wortlaut wiedergegeben wird.⁸ Die einzige Möglichkeit für den Sprecher der Diskurssituation, sich bei dieser Form der Wiedergabe einzubringen, ist, wie Vliegen (ebd.) bemerkt, die Wahl des einleitenden Verbs. Daraus resultiert, dass die Wahl des Verbs von großer Bedeutung sein kann. Bei den syntaktisch stark integrierten Formen am Ende der Tabelle ist die Autorsubjektivität höher, es besteht mehr Spielraum, sich vom Wortlaut zu entfernen.

Tabelle 4: Formen der Redewiedergabe mit Beispiel nach Vliegen (2010:217-223)

Form der Redewiedergabe	Beispiel
direkte Rede	<i>Karl sagte: „Ich komme erst später.“</i>
parenthesenhafte direkte Rede	<i>„Ich komme erst später“, sagte Karl.</i>
parenthesenhafte indirekte Rede	<i>Er komme später, sagte Karl.</i>
nichteingeleitete indirekte Rede	<i>Karl sagte, er komme/käme später.</i>
durch dass eingeleitete indirekte Rede	<i>Karl sagte, dass er später kommt/komme/käme.</i>
Infinitivkonstruktion	<i>Karl behauptete, später zu kommen.</i>

Darüber hinaus gibt es eine Form, die von Vliegen (ebd.:223) als „DRw/IRw-Konstruktion“⁹ bezeichnet wird und in einem mit *wie* eingeleiteten Nebensatz mit einem SHV als Prädikat

⁸ Inwieweit es sich tatsächlich um eine genaue Wiedergabe des Wortlautes handelt, variiert je nach Textsorte. In wissenschaftlichen Texten ist eine wörtliche Wiedergabe vorgeschrieben.

⁹ Die Abkürzung steht für direkte Rede mit *wie* bzw. indirekte Rede mit *wie*

besteht (... , *wie er sagte*). Diese wird von Vliegen in der Mitte des Spektrums zwischen direkter und indirekter Rede eingeordnet (beides ist in dieser Konstruktion möglich), in der weiteren Analyse jedoch nicht weiter berücksichtigt. Auch in der Analyse dieser Arbeit spielt die Form zwar nur eine untergeordnete Rolle, soll aber nicht unerwähnt bleiben.

Interessant ist die Frage nach einer Übertragung des Modells von Autor- und Figursubjektivität auf die Wissenschaftssprache. Allerdings ist das Modell für narrative Texte entwickelt worden, was die Terminologie auch schnell verrät. Ebenso muss der Begriff Subjektivität in Bezug auf wissenschaftliche Kommunikation diskutiert werden. Dennoch kann auch in Bezug auf diese Textsorte die Frage nach der Verantwortung gestellt werden.

In dieser Arbeit kann nur der Teilfrage nachgegangen werden, ob und wie häufig welche Formen der Redewiedergabe in wissenschaftlichen Texten mit ausgewählten SHV genutzt werden.

4 Sprechhandlungsverben in Wissenschafts- und Pressesprache

In diesem Kapitel sollen die bisher vorgestellten Forschungsergebnisse anhand einer Korpusanalyse überprüft und ergänzt werden. Dazu werden im Abschnitt 4.1 zunächst die Korpora vorgestellt, anhand derer diese Untersuchung vorgenommen werden soll. Des Weiteren wird erläutert, welche Verben für die Untersuchung nach welchen Kriterien ausgewählt wurden. In Abschnitt 4.2 folgt schließlich die Analyse. Im Anschluss werden die Ergebnisse diskutiert und Abschnitt 4.4 zeigt beispielhaft, wie auf der Grundlage der Ergebnisse ein Korpus mit Texten Studierender analysiert werden kann.

4.1 Methodisches Vorgehen

4.1.1 Korpora

Zur Beschreibung der Wissenschaftssprache werden zunächst zwei Korpora herangezogen: ein wissenschaftssprachliches und ein presssprachliches. Das wissenschaftssprachliche Korpus (im folgenden z. T. zu WissKo abgekürzt) besteht aus 101 wissenschaftlichen Texten, die den aktuellen Jahrgängen mehrerer Online-Zeitschriften entnommen wurden (siehe Tabelle 5). Die Auswahl der Fachzeitschriften orientierte sich an den Studienfächern der Recherchenden der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit, deren Texte das Lernendenkorpus bilden (siehe Abschnitt 4.4). Das Ziel war, eine Vergleichbarkeit der beiden Korpora zu erreichen.

Da die zentrale Zielgruppe der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund sind, enthält das wissenschaftssprachliche Korpus erziehungswissenschaftliche Texte. Die Studierenden haben zusätzlich zum erziehungswissenschaftlichen Teil des Studiums in der Regel zwei Unterrichtsfächer, in denen sie natürlich ebenfalls Hausarbeiten u. Ä. schreiben müssen. Auch diese Texte sind im Lernendenkorpus enthalten. Die Erziehungswissenschaft ist jedoch eine Schnittmenge aller Studierenden. Die Unterrichtsfächer der Ratsuchenden der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit sind außerdem bisher nicht systematisch erhoben worden. Die Wahl erziehungswissenschaftlicher Texte ermöglicht deshalb m. E. die bestmögliche Annäherung an das Lernendenkorpus. Die für das Korpus verwendeten Zeitschriften und die dazugehörige Artikelanzahl zeigt Tabelle 5.

Tabelle 5: Texte im wissenschaftssprachlichen Korpus

Titel der Zeitschrift	Artikelanzahl
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft	27
Informationen Deutsch als Fremdsprache	13
Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht	13
Zeitschrift für Hochschulentwicklung	12
Zeitschrift für Bildungsforschung	11
Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie	11
bildungsforschung	7
MedienPädagogik	4
Zeitschrift Schreiben	3
Summe	101

Die Korpustexte wurden automatisch um das Literaturverzeichnis bereinigt, indem alles ab der Überschrift *Literatur*, *Literaturverzeichnis* etc. aus den Dokumenten entfernt wurde. In wenigen Fällen wurden dadurch auch nach dem Literaturverzeichnis befindliche Anmerkungen nicht weiter berücksichtigt. Auf eine Bereinigung von Tabellen, Abbildungen und ähnlichem wurde verzichtet, da durch sie nur eine geringe Verfälschung der Ergebnisse erwartet wurde, die den erheblichen Aufwand einer solchen manuellen Bereinigung nicht rechtfertigt. Mithilfe des Online-Services WebLicht¹⁰ wurden die Texte automatisch aufbereitet: Ein Tokenizer wurde zur Markierung von Wort- und Satzgrenzen verwendet, die resultierenden Token wurden lemmatisiert und mit einem Wortarten-Tag versehen (part of speech tagging). Das Korpus wurde anschließend mithilfe der Software TIGERSearch¹¹ durchsucht und analysiert. Das

¹⁰ CLARIN-D/Seminar für Sprachwissenschaft – Universität Tübingen (2012): WebLicht: Web-Based Linguistic Chaining Tool. URL: <https://weblicht.sfs.uni-tuebingen.de/>, letzter Zugriff am 24.02.2014.

¹¹ Informationen und Download unter <http://www.ims.uni-stuttgart.de/forschung/ressourcen/werkzeuge/tigersearch.html>, letzter Zugriff am 24.02.2014.

Korpus umfasst 26.106 Sätze und 704.855 Token, woraus sich eine durchschnittliche Satzlänge von 27 Token ergibt. Bezüge auf das WissKo werden über das Kürzel der Zeitschrift und den Nachnamen des ersten Autors vorgenommen.

Um die Besonderheiten der Wissenschaftssprache in diesem Korpus erkennen und statistisch auf Signifikanz testen zu können, ist das Heranziehen eines Vergleichskorpus notwendig. Hierzu wird auf das Deutsche Referenz Korpus (DeReKo) des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim zurückgegriffen, das in erster Linie Presstexte enthält. Innerhalb des DeReKo wurde ein Korpus aus deutschen Zeitungen ausgewählt (im folgenden z. T. zu PressKo abgekürzt). Bei allen ausgewählten Zeitungen handelt es sich um Regionalzeitungen mit einem begrenzten Erscheinungsgebiet (siehe Tabelle 6). Grund für diese Auswahl war die Annahme, dass in überregionalen Zeitungen die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass wissenschaftsjournalistische Artikel veröffentlicht werden. Diese sind in sprachlicher Hinsicht zwischen den beiden Vergleichspolen dieser Untersuchung zu erwarten und eignen sich deshalb nicht zur Abgrenzung der Wissenschaftssprache. In Lokalzeitungen ist außerdem stärker als in größeren Zeitungen eine Sprache zu erwarten, die man als alltäglich bezeichnen kann.

Tabelle 6: Zeitungen im pressesprachlichen Korpus

Kürzel	Name	Anzahl Texte
BRZ	Braunschweiger Zeitung	1478
HAZ	Hannoversche Allgemeine	612
HMP	Hamburger Morgenpost	354
MM	Mannheimer Morgen	882
NUN	Nürnberger Nachrichten	386
NUZ	Nürnberger Zeitung	347
RHZ	Rhein-Zeitung	2225
	Summe	6284

Zeitlich wurde das Korpus auf den neusten Jahrgang, für den morphosyntaktische Annotationen verfügbar sind, beschränkt. Dabei handelt es sich um das Jahr 2009. Es wurde das Korpus ausgewählt, das mit dem auch für das WissKo verwendeten TreeTagger annotiert wurde, um möglichst vergleichbare Ergebnisse zu erhalten. Das Korpus umfasst 6.284 Texte mit insgesamt 1.428.874 Token.¹² Belege aus dem PressKo werden mit dem Kürzel der Zeitung und dem Datum des Artikels bezeichnet.

¹² Die dazugehörige Satzanzahl ist leider nicht angegeben.

In beiden Korpora war bei den meisten Verben eine manuelle Bereinigung der Ergebnisse notwendig. Manche Belege stammen nicht aus dem eigentlichen wissenschaftlichen Text, sondern aus Beispielsätzen oder etwa der Schilderung einer Unterrichtssequenz, die Gegenstand der Analyse ist. Diese Belege entsprechen damit nicht dem Gegenstand der Analyse. Von der weiteren Analyse ausgeschlossen wurden alle Belege, auf die eines oder mehrere der folgenden Merkmale zutreffen:

- Beleg wird als Beispiel bezeichnet und/oder z.B. in Anführungsstriche gesetzt.
- Inhaltlich zweifelsfrei nicht wissenschaftliche Belege (erkennbar z. B. an emotionalen Formulierungen)
- Dialogisches (A: *Sagen Sie mir, was war das für ein Problem genau?*)
- offensichtliche Wiedergabe von Mündlichem (erkennbar an Wiederholungen, Fehler, *äh*, Umgangssprache...)
- Bezug auf Modalitäten des Sprechens (*sagt leise:...*)

Wenn der Status eines Belegs anhand dieser Kriterien nicht zweifelsfrei bestimmt werden konnte, wurde die Einbettung des Satzes im Originaldokument zur Klärung herangezogen. Wenige Fälle, in denen das Verb als Partizipialkonstruktion oder Partizipialattribut (vgl. Tabelle 2) verwendet wird, wurden ebenfalls von der Analyse ausgeschlossen. Die Anzahl der aussortierten Belege war bei den meisten Verben ähnlich und sehr klein. Auf deutliche Abweichungen wird bei der Analyse des jeweiligen Verbs hingewiesen (siehe v.a. *sagen*, Unterabschnitt 4.2.5).

4.1.2 Verbauswahl

Im Rahmen dieser Arbeit kann nur eine kleine Auswahl von SHV untersucht werden. Die Kriterien zur Auswahl der Verben werden in diesem Unterabschnitt vorgestellt.

Berücksichtigt wurden bei der Zusammenstellung lediglich einfache Verben. Funktionsverbgefüge (z. B. *in Frage stellen*) oder Konstruktionen, die erst durch ein bestimmtes Objekt zu einer Sprechhandlung werden, wurden nicht berücksichtigt (z. B. *einen Begriff benutzen*). Da für die folgende Analyse ohnehin eine Beschränkung auf wenige SHV notwendig ist, wurde hierzu die engere Definition von Harras et al. (2004) angewendet. Die einzige Ausnahme ist das Verb *zeigen*, das aufgrund seiner hohen Frequenz und Nennung in allen zur Verbauswahl genutzten Quellen (s. u.) trotzdem einbezogen wird.

Das Ziel bei der Verbauswahl war es, für die Wissenschaftssprache möglichst relevante Verben zu untersuchen. Um dies zu beurteilen wurde auf drei Quellen zurückgegriffen:

vorliegende empirische Untersuchungen zu SHV in der Wissenschaftssprache, Hinweise in Ratgebern zur Wissenschaftssprache sowie die Frequenz der Verben im vorliegenden Korpus.

Als empirische Quellen wurden die Untersuchungen von Steinhoff (2007a) und Fandrych (2002) ausgewertet. Während ersterer nur eine Liste der in seinen Korpora frequentesten Verben, mit denen Zitate eingeleitet werden, zur Verfügung stellt (siehe Tabelle 3), bietet letzterer zahlreiche, nach semantischen Gruppen geordnete SHV (vgl. Abschnitt 3.2).

In der Ratgeberliteratur lag der Auswahl der Verben keine empirische Untersuchung, sondern didaktische Überlegungen zugrunde. Hier wurden die Listen mit Verben und/oder Formulierungsvorschlägen aus Kruse (2010:137, 139-140) und Graefen und Moll (2011) genutzt. Aus Graefen und Moll (ebd.) wurden lediglich die Listen zu „Textkommentierung und Gliederung“ (ebd.:34-35) und „Paraphrase (Wiedergabe) mit argumentativer Einstufung“ ausgewertet. Dabei handelt es sich um die beiden laut Fandrych (2004) häufigsten Funktionen von SHV.

Der resultierende Verbbestand umfasst rund 160 Verben. Auf den ersten Blick fällt auf, dass sich die Verbbestände stark voneinander unterscheiden, was mit Blick auf die unterschiedlichen Entstehungskontexte und -zwecke auch nicht verwundern kann. Lediglich zwei Verben tauchen in allen vier Quellen auf, nämlich *zeigen* und *nennen*. Diese gehören ebenfalls zu den häufigsten Verben des Analysekorpus dieser Arbeit. Die Verben *beschreiben*, *darstellen* und *sagen* sind ebenfalls im vorliegenden Korpus häufig und werden in drei der Quellen genannt.

Die Auswahl der letzten beiden Verben erfolgte selektiv basierend auf Erfahrungen in der Beratungspraxis der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. Das Verb *diskutieren* ist im vorliegenden Korpus unter den häufigsten zehn, wird aber nur in der Untersuchung von Fandrych (ebd.) erwähnt. Das Verb *behaupten* hingegen kommt nur sehr selten vor, wird aber mit Fandrych (ebd.) und Kruse (2010) sowohl in einem Ratgeber als auch einer empirischen Untersuchung thematisiert.

Interessant ist, dass sich zum Teil große Unterschiede zwischen den Quellen zeigen. Von den laut Steinhoff (2007a) frequentesten Verben tauchen zwar bis auf eines alle auch in der Untersuchung von Fandrych (2002) auf, von den zwei bereits genannten Verben abgesehen aber kein weiteres bei Kruse (2010). Inwieweit die Ratgeberliteratur die empirische Realität wissenschaftlicher Texte wiedergibt, ist eine wichtige Frage, die allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden kann.

4.1.3 Analysekriterien

In der folgenden Analyse wird zunächst der Bestand der verwendeten SHV in den Korpora beschrieben und die Frequenz verglichen, mit der unterschiedliche Verben jeweils vorkommen.

In grammatischer Hinsicht wird die Verteilung von Aktiv und Passiv sowie infiniten Formen beschrieben. Es wird analysiert, welche grammatischen (z. B. Numerus, Kasus) und semantischen (z. B. +/-belebt, +/-kollektiv) Eigenschaften die mit den Verben verwendeten Subjekte und Objekte haben. Außerdem wird beschrieben, inwiefern die Verben in den Korpora zur Redewiedergabe verwendet werden. Auf der Basis dieser Ergebnisse werden ggf. mehrere Lesarten des jeweiligen Verbs unterschieden.

Von dieser eher formalen Beschreibung abgesehen sollen auch funktionale Aspekte der Verwendung geschildert werden. Grundlage dafür bietet die auf den Arbeiten von Fandrych (2004) und Harras et al. (2004) basierende Unterscheidung der Bezugssituationen des Verbs (vgl. Abschnitt 3.3). Die funktionalen Aspekte werden mit der grammatischen Beschreibung in Beziehung gesetzt.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden mit den Angaben im Universalwörterbuch des Duden (2011) verglichen. Dies soll die Beurteilung ermöglichen, inwieweit Lernende durch die Verwendung dieses Wörterbuchs auf den tatsächlichen Sprachgebrauch in der Wissenschaft vorbereitet werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass das Ziel des Dudens nicht die Beschreibung der Wissenschaftssprache ist. Jedoch liegt bisher kein Lexikon zur Wissenschaftssprache vor, sodass vermutlich die meisten Lernende auf den Duden zurückgreifen.

4.2 Analyse

4.2.1 Verbbestand im Korpus

In einem ersten Schritt soll der Verbbestand in den beiden Korpora im Ganzen beschrieben werden, um den Blick dann auf die SHV zu verengen. Tabelle 7 zeigt die häufigsten zehn Vollverben in den beiden Korpora im Vergleich. Im WissKo sind Vollverben im ganzen Korpus als solche annotiert, weshalb die Auswertung hier automatisch erfolgen konnte.¹³ In den über COSMAS II bereitgestellten, annotierten Presstexten wird leider nicht zwischen Vollverben und Hilfsverben unterschieden. Um eine Vergleichbarkeit der Daten herzustellen, wurde eine zufällig ausgewählte Stichprobe von 207.782 Token aus dem Pressekorpus auf die gleiche Art

¹³ Die Verben *sein* und *haben* werden dabei unabhängig von ihrer tatsächlichen Verwendung als Hilfsverben annotiert. Die hieraus möglicherweise entstehende Verzerrung spielt für die vorliegende Analyse keine Rolle.

und Weise aufbereitet wie das WissKo. Die Daten in der Tabelle beziehen sich dementsprechend nur auf diese Stichprobe und nicht auf das gesamte Korpus.

Tabelle 7: Die häufigsten Vollverben in den Korpora

PressKo			WissKo		
Rang	Anzahl	Verb	Rang	Anzahl	Verb
1	511	sagen	1	1035	zeigen
2	409	geben	2	731	lassen
3	295	machen	3	679	geben
4	293	kommen	4	601	stellen
5	290	gehen	5	545	finden
6	258	lassen	6	477	gehen
7	256	stehen	7	472	kommen
8	225	sehen	8	470	liegen
9	165	finden	9	444	machen
10	151	bleiben	10	421	stehen

In beiden Korpora ist jeweils ein SHV das am häufigsten vertretene Verb. Im Pressekorpus handelt es sich dabei um das neutrale Verb *sagen*. Das mit Abstand häufigste Verb im WissKo ist *zeigen*. Dessen Status ist weniger eindeutig zu bestimmen. Fandrych (2004:275) zählt es zu den metaphorischen SHV. Im Ranking des Pressekorpus findet es sich auf Platz zwölf.

Auffällig ist, dass sich der Bestand von den SHV abgesehen sehr stark ähnelt. Die sieben Verben *finden*, *geben*, *gehen*, *kommen*, *lassen*, *machen* und *stehen* tauchen in beiden Rankings auf. Bei diesen und auch den jeweils in nur einem Ranking vertretenen Verben *liegen*, und *stellen* handelt es sich allesamt um relativ allgemeine Verben, die deshalb häufig zur Bildung von Funktionsverbgefügen verwendet werden. Bei Kamber (2008:47) sind lediglich *finden*, *machen* und *sehen* nicht in der Liste der 40 häufigsten Funktionsverben¹⁴ zu finden, was an seiner Begriffsdefinition liegt: Er beschränkt die Gruppe der Funktionsverben auf Zustands- und Bewegungsverben (ebd.:46). Helbig und Buscha (2001:70-83) verzeichnen auch *finden* und *machen*, dafür *lassen* nicht, dessen Frequenz auch auf die häufige reflexive Konstruktion *sich lassen* zurückgeführt werden kann (vgl. Abschnitt 2.2). Lediglich *sehen* wird in keiner der Quellen als Funktionsverb betrachtet.

Diese Verben scheinen also textsortenübergreifend frequent zu sein, wenn sie auch je nach Textsorte andere Funktionsverbgefüge bilden können (vgl. Wallner 2010). Unterschiede zwischen den Korpora zeigen sich hier also vor allem an den frequenten SHV. Die Betrachtung der SHV ist anscheinend eine gute Möglichkeit zur Charakterisierung einer Textsorte.

¹⁴ Die Liste stammt aus einer unveröffentlichten Arbeit von Anne Hofstetter aus dem Jahr 1989.

In einem nächsten Schritt soll das Ranking auf SHV reduziert werden. Je nach Definition ergibt sich dabei ein anderes Bild, weshalb die häufigsten zehn SHV anhand beider oben beschriebenen Definitionen ermittelt wurden und hier gegenübergestellt und verglichen werden. Bei den in der Tabelle aufgeführten Häufigkeiten handelt es sich um die Verbanzahl vor der Bereinigung. Dies hat den Grund, dass aufgrund der zum Teil hohen Beleganzahl bei manchen Verben nur Stichproben bereinigt und weitergehend untersucht werden konnten.

Tabelle 8: Die häufigsten SHV in den Korpora nach der Definition von Fandrych (2004)

PressKo			WissKo		
Rang	Anzahl	Verb	Rang	Anzahl	Verb
1	511	sagen	1	1035	zeigen
2	225	sehen	2	390	sehen
3	150	erklären	3	320	unterscheiden
4	134	zeigen	4	299	untersuchen
5	94	berichten	5	291	darstellen
6	65	betonen	6	286	entwickeln
7	61	sprechen	7	246	sprechen
8	59	meinen	8	246	beziehen
9	56	fragen	9	226	beschreiben
10	56	fordern	10	219	betrachten

Tabelle 8 zeigt die häufigsten zehn SHV in den Korpora nach der Definition von Fandrych (2004). Es gibt zwischen den beiden Rankings nur wenige Überschneidungen in den recht allgemeinen Verben *zeigen*, *sehen* und *sprechen*. Die anderen Verben bezeichnen überwiegend für die jeweiligen Handlungsbereiche typische (Sprech-)Handlungen, insbesondere *berichten* und *meinen* auf Seiten der Pressesprache und *unterscheiden*, *untersuchen* und *beschreiben* auf der Seite der Wissenschaftssprache. Hier erweist sich als problematisch, dass die SHV im weiteren Sinne, die nur metaphorisch Sprechhandlungsbedeutung haben, dadurch mehrdeutig sind. Dies wird in einer rein quantitativen Übersicht wie dieser nicht berücksichtigt.

Tabelle 9 zeigt die zehn häufigsten SHV, wenn die Definition von Harras et al. (2004) angewendet wird. Hervorgehoben sind die Verben, die im Vergleich mit Tabelle 8 neu dazugekommen sind. Auffällig ist, dass sich der Bestand von SHV im Pressekorpus nur wenig verändert hat, während im Wissenschaftskorpus deutlich mehr als die Hälfte der Verben durch die Verengung der Definition ausgeschlossen wurden. Das ist m. E. darauf zurückzuführen, dass in der Wissenschaftssprache oft eher die Forschungshandlungen relevant sind und weniger die sprachliche Vermitteltheit der Informationen.

Tabelle 9: Die häufigsten SHV in den Korpora nach der Definition von Harras et al. (2004)

PressKo			WissKo		
Rang	Anzahl	Verb	Rang	Anzahl	Verb
1	511	sagen	1	291	darstellen
2	150	erklären	2	246	sprechen
3	94	berichten	3	226	beschreiben
4	65	betonen	4	186	erklären
5	61	sprechen	5	161	sagen
6	59	meinen	6	152	nennen
7	56	fragen	7	145	feststellen
8	56	fordern	8	145	vermitteln
9	50	erzählen	9	143	diskutieren
10	48	nennen	10	129	bestätigen

Durch den Ausschluss metaphorischer Verben sind weniger Mehrdeutigkeiten zu erwarten, jedoch wird die Einzelanalyse der Verben zeigen, dass auch diese mehrere Lesarten haben, die sich zum Teil deutlich voneinander unterscheiden und nicht alle als Sprechhandlungsbezeichnungen bezeichnet werden können. Auch wenn das Ziel dieser Arbeit darin besteht, SHV zu beschreiben, werden alle Lesarten des gesuchten Verbs in die Analyse einbezogen. Dies ist durch die Lernendenperspektive begründet, die ich in dieser Arbeit einnehmen möchte. Lernende der Wissenschaftssprache werden mit den unterschiedlichen Lesarten dieser Verben konfrontiert und müssen sie unterscheiden und nachvollziehen können. Die Analyse der Verben wird deshalb immer auch auf den Status der jeweiligen Verwendungsformen als (Nicht-)Sprechhandlungsverb eingehen. Aus dem gleichen Grund werden auch, wenn vorhanden, reflexive Verwendungen der Verben eingeschlossen.

In Tabelle 10 sieht man die Häufigkeit der Verben, die einer genaueren Analyse unterzogen werden, in den beiden Korpora im Vergleich. Die Verben sind nach ihrer Häufigkeit im WissKo absteigend sortiert. Die Verben *zeigen*, *darstellen*, *beschreiben* und *diskutieren* sind im WissKo häufiger, *sagen* und *behaupten* im PressKo, ersteres besonders deutlich. Das Verb *nennen* ist in beiden Korpora gleich frequent. In den folgenden Einzelanalysen werde ich genauer auf die Zahlen eingehen. Werden Unterschiede zwischen den Korpora in der Häufigkeit bestimmter Phänomene angegeben, sind diese durch einen Chi-Quadrat-Test (siehe z. B. Gries 2008) auf statistische Signifikanz überprüft worden und es liegt eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < 0,001$ zugrunde.

Tabelle 10: Häufigkeit der untersuchten Verben in den Korpora

Verb	Korpus	absolut	pro 1000 Token
zeigen	WissKo	1022	1,45
	PressKo	1022	0,72
darstellen	WissKo	287	0,41
	PressKo	61	0,04
beschreiben	WissKo	221	0,31
	PressKo	116	0,08
sagen	WissKo	156	0,22
	PressKo	2.984	2,09
nennen	WissKo	151	0,21
	PressKo	298	0,21
diskutieren	WissKo	142	0,20
	PressKo	117	0,08
behaupten	WissKo	23	0,03
	PressKo	79	0,06

4.2.2 *zeigen*

Das Verb *zeigen* zählt nur der weiteren Definition von Fandrych nach zu den SHV. Der Grund dafür, dass es hier trotzdem analysiert werden soll, ist die hohe Frequenz des Verbs im WissKo: Mit 1022 Belegen ist es das mit deutlichem Abstand häufigste Verb. Eine genaue Beschreibung erscheint deshalb sinnvoll.

Gemessen am Vorkommen pro Token ist das Verb im WissKo etwa doppelt so häufig wie im PressKo (1,47 zu 0,72 Vorkommen pro 1000 Token). Das bedeutet für das WissKo ein durchschnittliches Vorkommen von mehr als zehnmal pro Text (0,16 im PressKo). Aufgrund der Vielzahl an Belegen werden nur Stichproben genau untersucht. Nach einer Bereinigung um Sätze mit zusammengesetzten Infinitiven wie *aufzeigen* oder *anzeigen* umfasst die PressKo-Stichprobe 140, die WissKo-Stichprobe 138 Belege.

Tabelle 11: *etw. zeigen, sich zeigen* und *zeigen* (Richtung)

	<i>etw. zeigen</i>	<i>sich zeigen</i>	<i>zeigen</i> (Richtung)
WissKo	80	58	0
PressKo	105	33	2

In beiden Korpora muss zwischen Vorkommen der Infinitivformen *zeigen* und *sich zeigen* unterschieden werden. Tabelle 11 zeigt, dass die reflexive Form im WissKo erheblich häufiger ist als im PressKo. Auf mögliche Ursachen wird nach der Analyse der Belege eingegangen. Im PressKo gibt es darüber hinaus zwei Belege, bei denen *zeigen* im Sinne einer Geste oder Bewegung in eine bestimmte Richtung verwendet wird:

- (2) Zudem meinten es die Unparteiischen häufig sehr gut mit den Gästen und zeigten allein im ersten Durchgang viermal auf die Siebenmeterlinie. (RHZ, 23.03.2009)

Dies entspricht der Duden-Bedeutung 1: „mit dem Finger, Arm eine bestimmte Richtung angeben“ (Duden 2011:2046). Zu diesen Belegen gibt es im WissKo kein Gegenstück und sie werden deshalb nicht weiter berücksichtigt.

Im Folgenden wird zunächst die Verwendung der Form *etw. zeigen* beschrieben. Die Anwendung der Duden-Definitionen erweist sich dabei zum Teil als problematisch, weshalb an gegebener Stelle zusätzlich auf das *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* von Klappenbach und Steinitz (1977) zurückgegriffen wird.

Die Lesarten der Duden-Definition 2 zeichnen sich dadurch aus, dass mit dem Verb *zeigen* ein Dativobjekt verwendet werden kann. Die Bedeutung 2a, „jemandem etwas mit Hinweisen, Erläuterungen, Gesten o. Ä. deutlich machen, angeben, erklären“ (Duden 2011:2046), geht dabei von einem komplexen Akkusativobjekt aus. In allen sechs Belegen im PressKo wird es durch einen Nebensatz mit der Subjunktion *wie* besetzt.

- (3) Wilhelm Lieven junior zeigte den Teilnehmern einer Exkursion, wie Weidenpfeifen geschnitzt werden. (BRZ, 19.05.2009)

Bedeutung 2b hingegen bezieht sich eher auf konkrete Objekte, die visuell wahrgenommen werden können: „jemanden etwas ansehen, betrachten lassen; etwas vorführen, vorzeigen“ (ebd.). Diese Bedeutung ist im PressKo mit 45 von 140 Belegen sehr frequent.

- (4) Die Taiwanerin Shu-Hua Lee zeigt Körper- und Aktstudien, die zunehmend zur Kontur und zum reinen Farbeindruck werden. (RHZ, 21.07.2009)

Das Objekt ist in dieser Verwendung überwiegend ein Kunstgegenstand (Gemälde, Filme, Sportvorführungen etc.). Unter den Subjekten gibt es belebte, die meist die dazugehörigen Künstler oder Veranstalter benennen (15-mal), Kollektiva, die ebenfalls als Künstler oder Veranstalter beteiligte Institutionen bezeichnen (elfmal), sowie unbelebte (achtmal), bei denen es sich um das Kunstobjekt selbst oder die Ausstellung dazu handelt. Das Verb steht dabei überwiegend im Aktiv, aber auch acht Sätze im Passiv und zwei Infinitivformen sind belegt.

Insbesondere Bedeutung 3a des Duden ist in der Anwendung problematisch: „sehen lassen, zum Vorschein kommen lassen; sichtbar werden lassen“. Der Gebrauch wird als stilistisch gehoben markiert. Den ersten Beispielen des Duden (ebd.) („ihr Gesicht zeigt eine bläuliche Färbung“) entsprechen dabei nur zwei Belege im Korpus:

- (5) Die Prämie zeigt auf jeden Fall die erwünschte Wirkung und ist für die mittelständischen Betriebe ein positives Signal. (RHZ, 28.01.2009)

Durch den Beispielsatz „das Bild zeigt eine Landschaft“ (Duden 2011:2046) wird die Bedeutung m. E. erweitert. Es gibt im PressKo fünf Belege, die diesem Beispiel entsprechen. Die Subjekte sind Bilder oder Fotos. Des Weiteren nennt der Duden (ebd.) eine Reihe von Beispielen, in denen das Verb auch in Lesart 3, jedoch „in übertragener Bedeutung“ verwendet werde. Eines davon ist „ihre Antwort zeigt mir (*macht mir klar*), dass sie mich genau verstanden hat“. Diese Bedeutung des Verbs wird von Klappenbach und Steinitz (1977:4427) separat aufgeführt und mit „etw. läßt auf etw. schließen“ paraphrasiert. Diese Bedeutung unterscheidet sich semantisch relativ stark von den ersten Beispielen und auch das stilistische Urteil „gehoben“ (Duden 2011:2046) ist m. E. für Sätze wie Beleg 6 nicht angemessen:

- (6) Die Vorwürfe zeigen, dass die Umweltschützer nichts verstanden haben. (RHZ, 25.04.2009)

Auch die mit 19 Belegen recht große Häufigkeit dieser Lesart spricht dafür, sie als separate Lesart zu führen.

Hilfreich wären im Duden (ebd.) außerdem Hinweise zu den semantischen Gemeinsamkeiten von Lesarten, die beispielsweise als 4a, b und c geführt werden. Die Bedeutung der entsprechenden Gruppe wird bei Klappenbach und Steinitz (1977:4427) mit „durch sein Verhalten etw. erkennen lassen“ angegeben. Auch die Bestimmung der Untergruppe a mit „eine Gefühls-, Willensregung zum Ausdruck bringen“ (ebd.) ist hilfreicher als die Duden-Definition 4a: „in seinem Verhalten, seinen Äußerungen zum Ausdruck bringen, andere merken, spüren lassen; an den Tag legen“ (Duden 2011:2046). Hier bleibt offen, was dabei zum Ausdruck gebracht wird. Erst die Beispiele zeigen, dass es sich in erster Linie um Gefühle und Wünsche handelt. Diese Lesart ist im PressKo neunmal belegt.

- (7) Wenn Ihnen nach Ausgelassenheit zumute ist, dann zeigen Sie das. (BRZ, 12.02.2009)

Auch die Bedeutung 4b „einen Beweis von etwas geben; andern vor Augen führen, offenbar machen“ (ebd.) erschließt sich erst durch die Beispiele „großen Fleiß, Mut zeigen“ (ebd.). Für die Unterscheidung von vielen wissenschaftssprachlichen Sätzen ist (siehe weiter unten) entscheidend, dass es sich bei Klappenbach und Steinitz (1977) um eine Untergruppe von „durch sein Verhalten etw. erkennen lassen“ handelt. 18 Belege dieses Typs liegen im PressKo vor, wobei das Objekt in jeweils der Hälfte der Fälle durch ein (unbelebtes) Akkusativobjekt oder einen Objektsatz realisiert wird:

- (8) Die Mannschaft hat allerdings auch gezeigt, dass sie Ausfälle erfolgreich kompensieren kann. (RHZ, 26.10.2009)

Die Verteilung im WissKo unterscheidet sich deutlich von der im PressKo, außerdem zeigt sich eine weitere vom Duden abweichende Verwendungsweise. Die Bedeutungsgruppen 2 und 4 spielen eine deutlich geringere Rolle als im PressKo. Nur zehn von 80 Belegen gehören in Kategorie 2, die sich durch die Möglichkeit eines Dativobjektes auszeichnet. Von dieser Möglichkeit wird im Korpus nicht Gebrauch gemacht.

In zwei Belegen wird das Verb *zeigen* in der Bedeutung 2a im Sinne von ‚erklären‘ verwendet:

- (9) Im Folgenden werden wir uns erneut den USA zuwenden, um zu zeigen, wie sich Schreibzentrumsforschung dort entwickelt hat. (ZS_Girgensohn)

In acht Belegen wird etwas visuell Wahrnehmbares gezeigt (2b). In vier davon geht es um Filme oder das Fernsehen. In den anderen vier Belegen liegt eine für die Wissenschaftssprache spezifische Verwendung vor, indem die Subjektstelle durch Tabellen oder Abbildungen besetzt wird:

- (10) Tabelle 1 zeigt Beispiele der einzelnen Syllogismen. (ZEP_Kempert)

Diese Verwendung kann als Subjektschub betrachtet werden, da das Subjekt nicht tatsächlich Agens der Handlung ist, sondern der Forscher, der mithilfe der Tabelle etwas zeigt.

Es gibt nur einen Beleg aus Bedeutungsgruppe 4, was sich durch den Bezug auf das Verhalten erklärt. Dieses spielt in wissenschaftlichen Texten in der Regel keine Rolle, es sei denn, es ist Untersuchungsgegenstand wie im folgenden Beleg, in dem das Verhalten von Lehrer/innen analysiert wird:

- (11) Sie zeigen oft demonstrativ Geduld, pausieren und setzen gestische und paraverbal unterstützte Wiederholungen der Anweisungen gezielt ein [...] (ZfE_Thiel)

Eine große Gruppe von Belegen ist auch hier der als gehoben markierten Bedeutung 3a zuzuordnen. 15 Belege entsprechen der regulären Bedeutung, in der das Objekt eine Eigenschaft des Subjektes benennt:

- (12) Getestete Modelle mit zwei Ebenen zeigen jedoch keine signifikanten Effekte auf der Schulebene. (ZfB_Smit)

Die Belege sind wie im Beispiel überwiegend aktiv und die Subjekte etwa zu gleichen Teilen belebt und unbelebt. Sie bezeichnen in der Regel den Forschungsgegenstand, der im Rahmen der Untersuchung ein bestimmtes Verhalten oder bestimmte Eigenschaften zeigt.

Ein deutlich größerer Anteil der Belege (37) entspricht der Bedeutung ‚etw. läßt auf etw. schließen‘ von Klappenbach und Steinitz (1977:4427). Das Subjekt ist hier die empirische Grundlage für eine Aussage, die im Objekt getroffen wird. Beim Subjekt handelt es sich folglich überwiegend um Nominalphrasen mit den Köpfen *Untersuchung*, *Ergebnisse*, *Stu-*

die, Analyse. Die meisten Objekte sind komplex, der *dass*-Satz dominiert als Ergänzung (25 Belege). Alle Belege sind aktiv.

- (13) Eine Analyse der vorliegenden Zweitfassungen der Aufnahmen der Studierenden zeigt, dass die Beiträge bei regelmäßiger Mitarbeit nachhaltig besser wurden (Schreiber 2010: 205). (InfoDaF_Stork)

Weitere 17 Belege sind in der Einordnung sowohl beim Duden (2011) als auch bei Klappenbach und Steinitz (1977) problematisch. Es handelt sich dabei um Belege wie Beleg 14:

- (14) Kenney-Benson et al. (2006) konnten zeigen, dass die besseren Noten der Mädchen wesentlich auf den häufigeren Einsatz von Lernstrategien zurückgingen. (ZEP_Kuhl)

Zunächst scheint der Beleg zur Bedeutungsparaphrase 4b „einen Beweis von etwas geben“ (Duden 2011:2046) zu passen. Anhand der Beispiele „großen Fleiß, Mut zeigen“ und „nun zeig mal, was du kannst“ (ebd.) wird jedoch deutlich, dass hier analog zu Klappenbach und Steinitz (1977) eine auf das Verhalten bezogene Bedeutung gemeint ist.

Die Bedeutung dieser Belege kann mit ‚nachweisen‘ wiedergegeben werden. Es wird im Korpus sehr häufig mit dem Modalverb *können* (elfmal) oder dem ähnlichen *sich lassen* (einmal) verwendet. Mit einer Ausnahme sind alle Belege im Perfekt oder Präteritum, entsprechen also dem Muster *X konnten zeigen* im Aktiv (Beleg 14) oder *konnte gezeigt werden* im Passiv (Beleg 15).

- (15) Wie erwartet konnte gezeigt werden, dass Studierende an Berufsakademien höhere Werte in extrinsischer Motivation aufwiesen als FH- und UNI-Studierende. (ZfE_Kramer)

Die Analyse der Funktionen zeigt, dass diese Bedeutung am ehesten der eines SHV entspricht. Das Verb wird in dieser Bedeutung verwendet, um Forschungsergebnisse zusammenzufassen. Bei fünf Belegen handelt es sich um Textkommentare, in denen die eigenen Ergebnisse zusammengefasst werden (siehe Beleg 15). In dieser Funktion kommen nur Passivsätze vor. In zwölf Belegen werden Ergebnisse anderer Autoren wiedergegeben, sodass die Funktion der Literaturdarstellung vorliegt. Diese sind überwiegend aktiv (zehn Beleg), wobei die Subjektstelle durch die jeweiligen Autoren besetzt wird.

Auch bezüglich der reflexiven Form des Verbs *zeigen* erfolgt zunächst die Analyse des PressKo. Hier finden sich drei Gruppen von Verwendungen, die den Definitionen des Duden entsprechen.

Eine Gruppe von Belegen kann grammatisch von den anderen unterschieden werden, da *sich zeigen* hier als Kopulaverb verwendet wird. Es hat also die Funktion, dem Subjekt bestimmte Eigenschaften zuzusprechen, was in der Regel durch ein Adjektiv¹⁵ geschieht:

¹⁵ In einem Beleg wird hierfür eine Präpositionalphrase genutzt: *zeigt sich [...] wieder in einem würdigen Zustand*. Dies wird hier ebenfalls als Kopulaverwendung gewertet, da auch hier dem Subjekt eine Eigenschaft zugeschrieben wird.

- (16) Der Markt zeige sich wegen der Finanz- und Wirtschaftskrise „bedrohlich ruhig“. (MM, 10.10.2009)

21 von 33 Belegen entsprechen diesem Muster, das durch die Duden-Definition 4c erfasst wird: „in bestimmter Weise wirken, einen bestimmten Eindruck machen; sich als etwas erweisen, herausstellen“ (Duden 2011:2046). Die Subjektstelle wird dabei überwiegend (16-mal) durch etwas Belebtes besetzt. Es sind jedoch auch unbelebte Subjekte möglich, beispielsweise wird hierfür zweimal *der Himmel* verwendet.

Die restlichen Belege können nach der Beschaffenheit ihrer Subjekte weiter bestimmt werden. In zwei Fällen liegt ein belebtes Subjekt vor, das (nicht zuletzt durch die Beispielsätze) zu der Lesart 2c führt: „von andern zu sehen sein, irgendwo gesehen werden, sich sehen lassen“ (ebd.).

- (17) Am Mittwoch um 19.30 Uhr zeigt sich der Fußball-Oberligist TuS Mayen im Nettetalstadion bei der Heimpremiere erstmals in dieser Saison dem eigenen Publikum. (RHZ, 04.08.2009)

Zehn Belege entsprechen schließlich der Bedeutung 3b: „zum Vorschein kommen; sichtbar, erkennbar werden“ (ebd.). Hier kann differenziert werden zwischen konkreten Objekten einerseits, die eher eine Semantik von „sichtbar werden“ als Sinneswahrnehmung hervorrufen (Beleg 18) und einem eher metaphorischen „erkennbar werden“ andererseits, das durch abstrakte Objekte oder einen Nebensatz in Objektfunktion entsteht (Beleg 19).

- (18) Nun muss sich nur noch die Sonne zeigen. (MM, 08.05.2009)

- (19) Welche Archiv-Künstler Muscheln sein können, zeigt sich bei den kanadischen Buttermuscheln, die von Indianervölkern schon vor rund 7000 Jahren gesammelt und deren Schalen bei Ausgrabungen entdeckt wurden. (MM, 06.06.2009)

Das Verb *sich zeigen* hat keine Lesart als SHV, jedoch wird das Verb in zwei Belegen wie hier als Redeeinleitung verwendet:

- (20) „Alle lieben Schnitzel“, zeigt sich Arndt wenig überrascht. (BRZ, 10.07.2009)

In beiden Fällen handelt es sich um parenthesenhafte direkte Rede. Wie in Abschnitt 3.4 geschildert können neben SHV auch solche Verben zur Redeeinleitung verwendet werden, die eine die Rede begleitende Handlung benennen. So kann die Bedeutung in diesem Beleg als *Er zeigt sich überrascht und sagte:...* oder *Er zeigt sich überrascht, indem er sagte:...* paraphrasiert werden.

Im wissenschaftssprachlichen Korpus ist die Verwendung des Verbs *sich zeigen* deutlich spezifischer. Zunächst fällt auf, dass das Verb fast ausschließlich in der Bedeutung 3b („zum Vorschein kommen; sichtbar, erkennbar werden“, ebd.) verwendet wird. Im Gegensatz zum PressKo ist hier niemals die wörtliche, auf (visuelle) Sinneswahrnehmung bezogene

Lesart gemeint, sondern immer die metaphorische Lesart „erkennbar werden“. In semantischer Hinsicht erweist sich die Verwendung des Verbs im WissKo also als homogener als im PressKo. Bei der Betrachtung der Funktion des Verbs fallen außerdem Regelmäßigkeiten auf. In 38 der 58 Belege dienen die Belegsätze der Ergebnisdarstellung. Die Subjektstelle wird beispielsweise besetzt durch *Befunde*, *Effekte*, *Ergebnisse*, *Unterschiede*, *Korrelationen*, *Zusammenhänge*. Häufig wird auf statistische Auswertungen verwiesen, in 13 der Belege enthält das Subjekt das Wort *signifikant*.

- (21) Hierbei zeigte sich ebenfalls ein signifikanter Einfluss der Differenzvariablen auf die Musikwahl ($B=-0.14$, $SE=.05$, $p<.05$). (ZEP_Schwinger)

Diese Art der Verwendung ähnelt der von *etw. zeigen* in der Bedeutung von ‚nachweisen‘ im gleichen Korpus stark. Nur in einem Beleg wird *sich zeigen* in der Bedeutung des Kopulaverbs verwendet:

- (22) Die Menge der Nennungen in der quantitativen Analyse zeigt sich im Bachelor und Masterstudiengang weitgehend vergleichbar, an einzelnen Stellen nennen die Masterstudierenden etwas mehr Probleme. (ZfHE_Bechler)

Der Grund für die häufige Verwendung der reflexiven Konstruktion *sich zeigen* im WissKo gegenüber dem PressKo kann folglich darin gesehen werden, dass hiermit eine hohe Objektivität ausgedrückt wird. In grammatischer Hinsicht ist nicht der Autor des Textes Urheber der Handlung, sondern das untersuchte Phänomen zeigt sich selbst in den erhobenen Daten.

Beim Verb *zeigen* gibt es im Analysekorpus semantische Unterschiede zwischen den Korpora. Die nicht-reflexive Form wird im PressKo überwiegend in einer Bedeutung des Präsentierens im Zusammenhang mit Kunst verwendet. In beiden Korpora ist die Lesart ‚lässt schließen auf‘ häufig, weshalb es unangemessen erscheint, dass sie im Duden nur als übertragene Bedeutung einer gehobenen Verwendung des Verbs geführt wird. Die verhaltensbezogenen Lesarten sind im WissKo erwartungsgemäß selten. Die im WissKo auftretende Lesart ‚nachweisen‘ wird in keinem der konsultierten Wörterbücher angemessen einbezogen. Insbesondere diese Verwendung entspricht jedoch funktional den anderen SHV und wird als Textkommentar und zur Literaturdarstellung genutzt.

Die reflexive Form *sich zeigen* wird in der Pressesprache in mehreren Lesarten verwendet, in der Wissenschaftssprache indes fast ausschließlich in der Bedeutung „erkennbar werden“ (Duden 2011:2046). Oft steht das mit empirischen Daten und ihrer Auswertung in Verbindung. Die reflexive Form ist im WissKo generell häufiger und verweist auf die – vor allem im Zusammenhang mit empirischen Daten gegebene – intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Aussagen.

4.2.3 darstellen

Das Verb *darstellen* ist mit 61 Belegen (0,04-mal pro 1000 Token) im PressKo deutlich seltener als im WissKo, wo es 291-mal verwendet wird (0,41-mal pro 1000 Token). Bei diesem Verb liegt damit der größte Frequenzunterschied zwischen den Korpora vor. Mit durchschnittlich 2,88 Verwendungen pro Text ist es das zweithäufigste SHV im WissKo.

Nach der Bereinigung enthält das PressKo noch 57 Belege, von denen sich mit 19 Belegen die größte Gruppe im PressKo auf künstlerische Aktivitäten bezieht, die von Theater über Malerei bis zur Musik reichen. Dabei ist der Aspekt des Abbildens entscheidend, auch wenn dies wie in Beleg 23 keine künstlerische Absicht verfolgt:

- (23) Bei dem simulierten Unfall drang die Feuerwehr unter Atemschutz ins Gebäude ein und rettete fünf „Schwerverletzte“, die von den Maltesern wirklichkeitsnah dargestellt wurden. (BRZ, 31.10.2009)

Dies entspricht den Duden-Definitionen 1 und 2:

1. in einem Bild, einer Nachbildung o. Ä. wiedergeben, als Abbild gestalten; abbilden
2. in einer Bühnenrolle verkörpern; (eine bestimmte Rolle) auf der Bühne gestalten, spielen (Duden 2011:392)

Drei weitere Belege sind semantisch eng mit den vorgenannten verwandt, allerdings geht es hier um Abbildungsvorgänge im technischen Sinne:

- (24) HDTV-Geräte müssen dagegen mindestens 1280 mal 720 Pixel darstellen können und tragen das Signet „HD ready“. (HAZ, 07.09.2009)

18 Belege entsprechen der dritten vom Duden beschriebenen Bedeutung: „in Worten deutlich machen, ein Bild von etwas entwerfen; beschreiben, schildern“ (ebd.). Dies ist die einzige der Verwendungen, in der das Verb als SHV bezeichnet werden kann. In fünf dieser Belege liegt der Fokus darauf, dass eine solche Beschreibung verfälschend sein kann. Alle fünf sind passiv. Das Verb *darstellen* betont in diesen Fällen die Tatsache, dass man es nicht mit ungefilterten Fakten zu tun hat, sondern dass es eine Vermittlungsinstanz gibt, die – ähnlich wie in der Kunst – ihre Interpretation der Dinge präsentiert.

- (25) Gerade deswegen ärgert sich Thomas Hoffmann darüber, dass die Werkstätten in der öffentlichen Diskussion kein gutes Image haben und trotz ihrer immensen Förder- und Integrationsleistungen gern als „Endstation“ dargestellt werden. (RHZ, 02.09.2009)

In 14 Belegen hat es die Bedeutung, die der Duden mit „die Bedeutung, den Wert, das Gewicht o. Ä. einer Sache haben; gleichzusetzen sein mit; sein, bedeuten“ (ebd.:392, Bedeutung 4) beschreibt. Diese Belege sind der Semantik entsprechend alle aktiv.

- (26) Hier könnte zum Beispiel ein Futsal-Turnier eine Alternative darstellen, glauben Löcher und Höfer unisono. (RHZ, 02.02.2009)

Im WissKo ist das Verb 291-mal belegt, nur jeder zweite Beleg wird als Stichprobe in die weitere Analyse einbezogen. Nach der Bereinigung bleiben 138 Belege übrig. Die für das PressKo beschriebenen semantischen Gruppen finden sich auch im wissenschaftssprachlichen Korpus wieder, allerdings in deutlich anderer Verteilung.

Die mit Abstand größte Gruppe macht mit 74 Belegen die für das PressKo zuletzt genannte Bedeutung aus, die grob mit ‚sein‘ paraphrasiert werden kann. Fast alle Verben dieser Gruppe sind im Aktiv (ein Beleg im Infinitiv).

- (27) Da die Übergangsentscheidung eine wesentliche Weichenstellung für die zukünftige Bildungslaufbahn darstellt, haben wir Daten aus der Jahrgangsstufe 4 erhoben.
(ZEP_Kuhl)

Eine Betrachtung der hier vorkommenden Akkusativobjekte zeigt, dass zwei Gruppen von Objekten wiederholt auftreten: Erstens Bezeichnungen, in denen die Wichtigkeit des genannten Aspektes betont wird (26 Belege), wie in Beleg 27. Dies geschieht einerseits mit Adjektiven wie *zentral*, *wichtig*, *notwendig*, *bedeutsam* oder *wesentlich*, andererseits auch durch Substantive wie *Kerninhalte*, *Ausgangspunkt* oder *Standardmethode*. In einer zweiten Gruppe, die auch als Untergruppe der ersten verstanden werden kann, bezeichnet das Akkusativobjekt ein Problem (zwölf Belege), wobei auch andere Bezeichnungen wie *Herausforderung*, *Hürde*, *Hindernis*, *Nachteil* verwendet werden:

- (28) Es lässt sich konstatieren, dass interkulturelle Besonderheiten ein Hindernis für die Verständigung darstellen und folglich zu Missverständnissen führen können.
(ZfiF_Uzuntas)

Möglicherweise besteht bei besonders wichtigen Aspekten das Bedürfnis, ein weniger frequentes und damit auffälligeres Verb als *sein* zu wählen, das weitestgehend synonym verwendet werden könnte. In den restlichen 36 Belegen zeigen sich keine weiteren semantischen Gruppen.

Die zweitgrößte Gruppe sind Verwendungen in der Bedeutung als SHV, die 28-mal vorkommen und überwiegend passiv sind (19 Belege). Zwölf dieser Belege sind Teil von Textkommentaren wie Beleg 29:

- (29) Zunächst werden Humboldts empirische Beobachtungen dargestellt, dann seine aus den Beobachtungen gezogenen Schlussfolgerungen. (ZfE_Mattig)

In dieser Untergruppe sind alle Belege passiv, einmal wird das Modalverb *sollen* verwendet. Mit zwei Ausnahmen handelt es sich um kataphorische Verweise am Anfang des Textes oder eines Abschnitts. Bei sieben Belegen handelt es sich um Literaturdarstellungen, die sowohl aktiv als auch passiv möglich sind.

- (30) Allerdings werden in etlichen Beiträgen Konzepte vergleichend dargestellt, jeweilige blinde Flecken ausgeleuchtet und alternative Zugänge ausgelotet (u.a. Oser und Heinzer 2009). (ZfB_Combe)

Einmal wird das Verb dabei als Redeeinleitung verwendet. Vliegens Typologie folgend handelt es sich um eine direkte Rede:

- (31) Die so genannte kanonische Wortstellung scheint aber in der Tat in jeder Sprache die am einfachsten zu verarbeitende Wortstellung zu sein, wie Menn (1999:157) folgendermaßen darstellt: „Simple sentences in ‚canonical form‘ [...]“ (ZfiF_Lee)

In der Mehrzahl der Belege wird das Verb wie hier für eine neutrale Darstellung genutzt, was zumindest für die dominierende Gruppe der Textkommentare auch zu erwarten war. In vier Belegen aber wird das Verb wie schon im PressKo dazu verwendet, eine Position zu kritisieren oder zumindest zu betonen, dass es sich um eine Darstellungsmöglichkeit unter mehreren handelt:

- (32) Wenn allerdings Heterogenität in den Blick genommen wird, werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Bildungsinländer) häufig als homogene Gruppe dargestellt. (bf_Oleschko)

Die restlichen Belege dieser Gruppe beziehen sich auf Bezugssituationen außerhalb von wissenschaftlichen Texten und können folgendermaßen zusammengefasst werden: Fünf der Belege stammen aus Texten über das wissenschaftliche Schreiben, befinden sich also auf einer Metaebene. In zwei weiteren Belegen geht es um Lehrkräfte, die im Unterricht etwas darstellen. Außerdem gibt es zwei Belege, in denen es um hypothetisches Darstellen, also um Möglichkeiten des Darstellens geht.

Das Verb *darstellen* wird also als SHV genutzt, auch wenn diese Gruppe einen eher kleinen Teil der Gesamtbelege ausmacht, und vereinzelt auch zur Redeeinleitung eingesetzt. Zudem gibt es Verwendungen in der Bedeutung ‚abbilden‘. Anders als im PressKo wird damit im WissKo nicht in erster Linie auf künstlerische Aktivitäten verwiesen, sondern auf Tabellen und Abbildungen im eigenen Text oder auf (eigene oder fremde) Modelle (24 Belege).

- (33) Die Häufigkeiten, mit denen Aussagen zu den einzelnen Kategorien gemacht wurden, sind in Tab.2 dargestellt. (ZfE_Nowakowski)

Fast alle Belege in dieser Gruppe sind passiv, in zwei Aktiv-Belegen werden die Substantive *Modell* und *Matrix* als Subjekt verwendet. Damit liegt ein Subjektschub vor. In den anderen Belegen wird der Ort der Abbildung wie in Beleg 33 durch ein Adverbial realisiert, was entweder im Satz selbst oder im direkten Textumfeld passieren kann.

Neben den Bezügen auf Tabellen und Abbildungen sind noch sieben weitere Belege als abbildend zu bezeichnen, zwei davon verweisen auf im weitesten Sinne künstlerische Dar-

stellungen, fünf auf technische Abbildungsvorgänge, die alle aus einem Text zu E-Books im Unterricht stammen.

Das Verb *darstellen* hat sehr verschiedene Lesarten, die in den beiden Korpora unterschiedlich oft genutzt werden. Im PressKo spielt eher die Bedeutung ‚abbilden‘ eine Rolle, in der Wissenschaftssprache wird es vor allem als Alternative zu *sein* genutzt. Die Sprechhandlungsbedeutung des Verbs ist in beiden Korpora weniger häufig als die gerade genannten. Wenn es in dieser Bedeutung verwendet wird, handelt es sich im WissKo meistens um kataphorische Textkommentare. Werden Aussagen anderer wiedergegeben, liegen in beiden Korpora in der Regel neutrale Wiedergaben vor. Vereinzelt wird aber auch das Potential des Verbs genutzt, die Vermitteltheit einer Aussage durch eine Person zu betonen. Dadurch kann eine Aussage im Extremfall als subjektiv oder gar verfälschend charakterisiert werden, was in diesem Ausmaß aber nur in der Pressesprache nachgewiesen werden konnte.

4.2.4 *beschreiben*

Das Verb *beschreiben* ist im PressKo 112-mal vertreten, im WissKo liegen 221 Belege vor. Gemessen an der Gesamttokenzahl der Korpora ist das Verb damit im WissKo rund viermal so häufig wie im PressKo (0,31 zu 0,08). Im WissKo ist es durchschnittlich 2,19-mal pro Text vertreten. Es wird vom Duden definiert als „ausführlich, im Einzelnen mit Worten wiedergeben, schildern, darstellen, erklären“ (Duden 2011:294).¹⁶ Harras et al. (2004:77) führen das Verb lediglich als Synonym zu *berichten*, das sich dadurch auszeichnet, „dass ein Sprecher S einen Hörer H mit mehreren Äußerungen über etwas in Kenntnis setzt“. Als Spezifikum von *beschreiben* in Abgrenzung zu den genannten Synonymen wird die bei *beschreiben* implizierte „Adäquatheit der sprachlichen Wiedergabe“ (ebd.) genannt. Dies kann ein Grund dafür sein, dass das Verb in der Wissenschaftssprache häufig verwendet wird. Die beiden Definitionen sind vergleichbar und in der Analyse zeigt sich, dass sie sich mit der Verwendung im presse-sprachlichen Korpus decken. Im wissenschaftssprachlichen Korpus finden sich hingegen von dieser Definition abweichende Verwendungen.

Im PressKo gibt es 17 Belege im Passiv und acht infinite Verwendungen. Mit 87 Belegen wird *beschreiben* jedoch vor allem im Aktiv gebraucht. Innerhalb dieser Gruppe kann unterschieden werden, ob das Verb nur durch ein Akkusativobjekt ergänzt wird (56-mal, Beleg 34), als Redeeinleitung genutzt und auf das Akkusativobjekt verzichtet wird (fünfmal,

¹⁶ Die zwei weiteren aufgeführten Lesarten „mit Schriftzeichen versehen“ und „eine gekrümmte Bewegung machen, ausführen“ (Duden 2011:294) kommen in keinem der Korpora vor.

Beleg 35), oder ob der Satz sowohl ein Akkusativobjekt enthält als auch der Redeeinleitung dient (26-mal, Beleg 36).¹⁷

- (34) Die Kassiererin konnte den Mann genau beschreiben. (BRZ, 16.02.2009)
- (35) „Es gibt keinen Unterricht, alles wird spielerisch erarbeitet“, beschreibt Lehrerin Monika Schymura. (RHZ, 14.08.2009)
- (36) „Es ist alles platt, alles“, beschreibt der Neuseeländer Graeme Ansell das Urlaubsresort Sau Sau Beach. (HMP, 01.10.2009)

Überwiegend (21 Belege) handelt es sich um parenthesenhafte direkte Rede wie in Beleg 35, bei der die wiedergegebene Äußerung in Anführungsstrichen, das finite Verb im Indikativ steht und die Redeeinleitung am Ende folgt. Acht Fälle von (nicht-parenthesenhafter) direkter Rede unterscheiden sich nur darin, dass die Redeeinleitung vor der wiedergegebenen Äußerung steht und mit einem Doppelpunkt endet. Einmal liegt mit *dass* eingeleitete indirekte Rede vor, ein weiterer Beleg ist eine Mischform.

Die Subjekte sind der Verbsemantik entsprechend überwiegend belebt, es gibt aber auch fünf Fälle von Subjektschub, bei denen die Subjektstelle durch ein Schriftstück oder einen Film besetzt wird:

- (37) Das Buch beschreibt das Aufwachsen im alten Hemshof. (MM, 13.10.2009)

19-mal wird die Beschreibung durch eine Präpositionalphrase mit dem Kopf *als* genauer charakterisiert:

- (38) Der 18-Jährige wird von Mitschülern als unauffällig beschrieben. (NUN, 18.09.2009)

Die Verwendung von *beschreiben* im PressKo erweist sich als relativ homogen. Für alle untersuchten Sätze ist die vom Duden gegebene Definition des Verbs *beschreiben* angemessen.

Für das WissKo wurde als Stichprobe jedes zweite Verb untersucht, nach der Bereinigung bleiben von 111 Belegen 105 übrig. In 78 Belegen kann die Bedeutung des Verbs mit der Duden-Definition paraphrasiert werden. 34 dieser Belege sind aktiv, genauso viele passiv und zehn infinit. Im Vergleich mit dem PressKo ist der Anteil passiver Sätze also deutlich höher (44% im WissKo zu 16% im PressKo). Während das Verb im PressKo relativ häufig zur Redeeinleitung genutzt wurde, passiert das im WissKo nur viermal. In allen vier Fällen handelt es sich um Literaturdarstellungen wie im folgenden Beleg:

- (39) „Social media has had a staggering impact on the practice of public relations since the first weblogs, or blogs, appeared more than a dozen years ago“, beschreiben Wright und Hinson (2009) den Einfluss von Weblogs auf die PR-Praxis. (MP_Panke)

¹⁷ Sätze, die Teilzitate enthalten, die nicht das Verb umfassen, werden hier nicht als Redeeinleitung gewertet (acht Belege).

Wie in diesem Satz wird mit *beschreiben* in insgesamt 35 Belegen Literatur wiedergegeben. In den meisten Belegen wird das Beschriebene in einem Akkusativobjekt realisiert. Subjektschübe wie in Beleg 40 sind mit fünf Belegen etwa genauso häufig wie im PressKo.

- (40) In der Literatur sind verschiedene Abhandlungen auffindbar, welche konkurrierende Kulturansätze und -paradigmen beschreiben und differenzieren [...] (ZfHE_Gebgardt)

Weitere 19 Belege sind Textkommentare. Diese sind mit 15 Belegen überwiegend kataphorisch und beziehen sich auf den folgenden Text. In zwei dieser Belege dient es der Abschwächung des Geltungsanspruchs der eigenen Aussage, also dem Hedging (z. B. *lässt sich wie folgt beschreiben*). Die vorsichtige Formulierung ist hier nach Graefen (2000b) nicht sachlich begründet, sondern aus kommunikativen Gründen gewählt worden. In drei der vier anaphorischen Belege wird der Verweis über den Einschub *wie (oben) beschrieben* realisiert.

Die restlichen 24 Sätze beziehen sich auf hypothetische sprachliche Handlungen (zwei Belege) oder sprachliche Handlungen außerhalb von wissenschaftlichen Texten, vor allem auf Proband/innen oder Personengruppen, die Gegenstand der Forschung sind. Dabei handelt es sich der Fachrichtung der Texte entsprechend vor allem um Lehrende, Studierende und Schüler/innen.

Von diesen Belegen abgesehen, die semantisch mit denen des PressKo übereinstimmen, gibt es allerdings 25 Belege, die mit dieser Bedeutung nicht kompatibel und in sich auch nicht völlig homogen sind. Besonders häufig (18-mal) wird das Verb dabei etwa in der Bedeutung ‚bezeichnen‘ verwendet. Hier dient es zum Beispiel der Begriffsdefinition:

- (41) Eine Lernzielorientierung beschreibt die Tendenz von Personen, ihre Kompetenzen weiterentwickeln und eine individuelle Leistungssteigerung erreichen zu wollen. (ZEP_Schwinger)

Grammatisch wird diese Bedeutung in zwei Formen realisiert: Rund die Hälfte der Belege ist aktiv wie Beleg 41, wobei die Bezeichnung, die definiert wird, die Subjektstelle einnimmt. Das Akkusativobjekt enthält in diesem Fall die Definition oder die zugeschriebenen Eigenschaften. Die andere Hälfte der Belege ist passiv und enthält eine mit *als* eingeleitete Präpositionalphrase:

- (42) Kompetenz kann dabei als das innere Potential einer Person beschrieben werden, um spezifische Situationen zu bewältigen (vgl. METZGER, 2011, S. 384). (ZfHE_Gerholz)

Der Begriff steht auch hier an Subjektstelle, seine Bestimmung erfolgt in der Präpositionalphrase. In der passiven Verwendung wird in vier Fällen wie in Beleg 42 das Modalverb *können* hinzugezogen. Dieses ist ein „Ausdruck für Handlungsalternativen“ (Redder 2001:314) und schränkt dadurch den Geltungsanspruch der im Satz eingeführten Begriffsfestlegung ein, ist also auch als Heckenausdruck im Sinne einer kommunikativen Vorsicht zu bezeichnen.

In der oben beschriebenen Verwendung kann das Verb nicht durch „mit Worten schildern“ paraphrasiert werden. Das Subjekt ist in keinem der Aktiv-Belege belebt, sodass nur unter der Annahme eines Subjektschubs von einem SHV ausgegangen werden kann (anstelle von beispielsweise *mit X beschreibt man...*). Doch auch die Art der Sprechhandlung unterscheidet sich in diesem Fall von der für *beschreiben* bisher angenommenen, die ein gewisses Maß an Ausführlichkeit erfordert: Harras et al. (2004:77) geht in der Definition von mehreren Äußerungen aus, im Duden (2011:294) wird das Adjektiv *ausführlich* verwendet. In Beispielen wie Beleg 42 hingegen findet durch den Ausdruck nur eine Benennung statt. Eine angemessenere Paraphrase wäre beispielsweise „Mit dem Begriff Lernzielorientierung wird... bezeichnet“. Die Semantik von *beschreiben* hat sich in dieser Lesart also erheblich von der erstgenannten entfernt, sodass von einem Lernenden nicht mehr ohne weiteres von der einen auf die andere geschlossen werden kann.

Die sieben restlichen Belege zeigen weitere Verwendungsvarianten von *beschreiben*, bilden aber keine homogene Gruppe und sollen hier nicht erschöpfend diskutiert werden. Exemplarisch seien zwei der Belege genannt:

(43) Es handelt sich jeweils um lineare Regressionsmodelle, wobei vorab geprüft wurde, ob Polynome höherer Ordnung oder logarithmische Funktionen die Daten besser beschreiben (was allerdings nicht der Fall war). (ZfE_Riese)

(44) Die dritte Kategorie beschreibt den subjektiven Zeitmangel der Studierenden, der aus Sicht der Studierenden als Folge des Curriculums entsteht. (ZfHE_Bechler)

In Beleg 43 handelt es sich beim Subjekt um ein Instrument, das zur Beschreibung des Referenten des Akkusativobjektes herangezogen wird. In Beleg 44 geht es darum, welche inhaltlichen Aspekte in der Kategorie zusammengefasst werden. Bei analogen Formulierungen zu den anderen fünf Kategorien verwenden die Autoren die Formulierungen *Die Kategorie erfasst/umfasst/schließt...ein/beinhaltet*. Möglicherweise ist die Verwendung von *beschreiben* an dieser Stelle dem Wunsch nach Variation geschuldet.

Die Analyse zu *beschreiben* hat gezeigt, dass die Definitionen im Duden und bei Harras die presssprachliche Verwendung des Verbs sehr gut wiedergeben. Am häufigsten wird das Verb hier aktiv verwendet und zur Redeeinleitung genutzt. Auch im WissKo entsprechen die meisten Verwendungen semantisch der Duden-Definition. Formal ist das Passiv hier deutlich häufiger, Redeeinleitungen mit *beschreiben* kommen nur selten vor. Darüber hinaus finden sich im WissKo aber zahlreiche Verwendungen, denen die Definition nicht gerecht wird. Die Mehrzahl davon lässt sich mit ‚bezeichnen‘ paraphrasieren, ein Begriff besetzt hier die Subjektstelle. Die beiden zentralen Verwendungen unterscheiden sich so stark voneinander,

dass eine separate Beschreibung in Wörterbüchern (zur Wissenschaftssprache) notwendig erscheint.

4.2.5 *sagen*

Wie schon das Ranking der Verben in Tabelle 7 zeigte, ist das Verb *sagen* im PressKo erheblich häufiger als im WissKo. Insgesamt enthält das PressKo 2.984 Belege für das Verb, das WissKo hingegen nur 156 Belege. Damit kommt *sagen* im PressKo rund neunmal so oft vor wie im PressKo (2,09 zu 0,22). Nach *darstellen* ist es das Verb, in dem sich die beiden Korpora am zweitstärksten voneinander unterscheiden.

Für die genauere Untersuchung der Belege im PressKo wird nur eine zufällige Stichprobe von 100 bzw. nach der Bereinigung um andere Infinitive (z. B. *absagen*) 96 Belegen herangezogen. Bezüglich des Genus Verbi ist bemerkenswert, dass das Verb fast ausschließlich im Aktiv vorkommt. Lediglich dreimal wird der Infinitiv verwendet, passive Belege liegen nicht vor. Die Subjekte sind nahezu alle im Singular und bestehen im Namen einer Person (*Jürgen Fischer*), ihrer beruflichen Rolle (*ein Polizeisprecher, der Hamburger Coach*) oder Kombinationen aus beidem (*Bischöfin Margot Käßmann*). Des Weiteren kommen Personalpronomen und Bezeichnungen mithilfe des Alters (*der 88-Jährige*) mehrmals vor.

In der mit 81 Belegen deutlichen Mehrheit der Sätze dient *sagen* der Redeeinleitung. Mit Blick auf die Klassifikation der Redewiedergabe von Vliegen (2010) handelt es sich dabei in 61 Fällen um parenthesenhafte direkte Rede:

(45) „Das Eis baut sich nur sehr langsam ab“, sagt Lang. (NUN, 16.02.2009)

Die Redeeinleitung steht dabei meistens am Ende (55 Belege) und in wenigen Fällen in der Mitte der wiedergegebenen Äußerung (sechs Belege). Das Verb der wiedergegebenen Äußerung steht immer im Indikativ. Von einer Ausnahme abgesehen ist die wiedergegebene Äußerung in Anführungsstriche gesetzt.

Die mit 14 Belegen zweitgrößte, aber bereits deutlich kleinere Gruppe sind Fälle von nichteingeleiteter indirekter Rede.

(46) Konkrete Baupläne habe das Unternehmen bislang allerdings noch gar nicht geäußert, sagt Lucanic. (BRZ, 21.02.2009)

Hier steht das Verb an zweiter Stelle im Satz und im Konjunktiv, die wiedergegebene Äußerung ist nicht durch Anführungsstriche markiert. Allerdings finden sich in sechs Belegen zusätzlich von Vliegen (ebd.:216) als „Zitatfragmente“ bezeichnete Abschnitte, die in Anführungsstrichen stehen (und nicht das Verb umfassen):

(47) Dies sei angesichts der Finanzkrise aber eine „solide Ertragslage“, sagte er. (MM, 07.03.2009)

Die restlichen Belege verteilen sich auf drei Fälle von direkter Rede, in denen die Redeeinleitung vor der wiedergegebenen Äußerung steht und von einem Doppelpunkt gefolgt wird. Bei zwei Belegen handelt es sich um mit *wie* eingeleitete indirekte Rede wie in Beleg 48:

- (48) Nun hat das Ministerium dem BZ und den anderen 14 bayerischen Einrichtungen, die solche Kurse anbieten, eine endgültige Absage erteilt, wie Eckart der NZ auf Anfrage sagte. (RHZ, 23.04.2009)

Außerdem gibt es einen einzigen Fall von durch *dass* eingeleiteter indirekter Rede. Im Vergleich zu den Ergebnissen von Vliegen (2010:226), die ebenfalls Presstexte untersucht hat, zeigen sich deutliche Abweichungen. Auffällig ist besonders das völlige Fehlen von parenthesenhafter indirekter Rede im vorliegenden Korpus, die bei Vliegen fast ein Viertel der Belege ausmacht. Außerdem ist der Anteil direkter Rede insgesamt mit 81% erheblich höher als bei Vliegen (58%). Die Unterschiede in den Ergebnissen sind vermutlich auf die vergleichsweise kleine Stichprobe der vorliegenden Untersuchung zurückzuführen. Außerdem zeigt die Einzelbetrachtung der drei von Vliegen (ebd.) untersuchten Zeitungen große Unterschiede im Sprachgebrauch der Zeitungen.

Von allen der Redewiedergabe dienenden Belegen enthalten acht ein Dativobjekt, das den Rezipienten der Sprechhandlung benennt. Überwiegend (sechs Belege) handelt es sich dabei um eine Zeitung, der gegenüber die Äußerung getätigt wurde.

- (49) „Da war ich gleich der Beste in der Klasse“, sagte der 88-Jährige der „Berliner Morgenpost“. (HMP, 06.04.2009)

Um die Betrachtung des PressKo abzuschließen, soll noch ein Blick auf die 15 Belege von *sagen* geworfen werden, die nicht der unmittelbaren Redewiedergabe dienen. Stattdessen beziehen sie sich auf hypothetische Sprechereignisse (*ein Thema, zu dem ich einiges sagen könnte*) oder auf ‚etwas sagen‘ im Allgemeinen:

- (50) Politisches Motto: Ich sage, was ich denke und ich tue, was ich sage. (RHZ, 08.05.2009)

In der Pressesprache wird *sagen* also relativ häufig und überwiegend auf die gleiche Art und Weise verwendet: Es ist aktiv, hat ein belebtes Subjekt, das normalerweise im Singular steht, und dient der Redewiedergabe, meist in Form von parenthesenhafter direkter Rede.

Im WissKo liegen für das Verb *sagen* 156 Treffer vor. Während die Bereinigung der Belege bei den meisten anderen Verben nur zu einer geringen Reduzierung der Beleganzahl geführt hat, blieben nach der Bereinigung des Verbs *sagen* nur noch 45 Belege übrig, also weniger als ein Drittel der ursprünglichen Beleganzahl. Vermutlich ist die hohe Fehlerquote darauf zurückzuführen, dass es sich um ein sehr frequentes Verb handelt, insbesondere in der Alltagssprache, der die aussortierten Belege überwiegend entstammen.

Die größte Gruppe machen mit 34 Belegen die Textkommentare aus. Drei davon verweisen mit der Formulierung *wie gesagt* anaphorisch auf einen früheren Abschnitt desselben Textes. In sieben Belegen wird das Verb zur Einleitung von Reformulierungen verwendet. Beispiele sind *noch präziser gesagt*, *bescheidener gesagt*, *anders gesagt*. Diese Textkommentare sind kataphorisch und benennen die folgende Handlung.¹⁸ Die restlichen Belege zeichnen sich durch zahlreiche Strategien zur Deagentivierung aus. 21 der Belege enthalten Modalverben und Konstruktionen mit modaler Lesart, vor allem das oben beschriebene *sich lassen* (zehnmal, Beleg 51) sowie das Modalverb *können*, das achtmal vorhanden ist. Aber auch *müssen* und *wollen* kommen vor. Mit *können* und *müssen* ist eine Verwendung des Indefinitpronomens *man* eng verbunden. In sechs Belegen findet sich eine Kombination aus *man + können + sagen* wie in Beleg 52:

- (51) Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das an der Praxis der Schreibberatung als hilfreich wahrgenommen wird, was wir als theoretische Ziele verfolgen. (ZS_Peters)
- (52) Man könnte jedoch nicht sagen, dass Praktika nicht auf Forschungsinteresse gestoßen wären. (ZfB_Hascher)

In den Belegen ohne Modalverb liegen andere Formen der Deagentivierung vor, einmal das Subjekt *man* und zweimal Infinitivkonstruktionen (*ist/bleibt zu sagen*).

Häufig werden diese Formulierungen zum Zusammenfassen am Ende eines Textes oder einer Sinneinheit verwendet, was am Auftreten der Adverbien *zusammenfassend* (fünfmal) und *insgesamt* (viermal) wie in Beleg 51 erkennbar ist.

In Bezug auf die Typen von Textkommentaren nach Fandrych und Graefen (2002) handelt es sich um Typ 2: Es wird eine Sprechhandlung benannt und dann auch gleich ausgeführt. Durch das Verb *sagen* findet allerdings nur bedingt eine genauere Qualifizierung der folgenden Sprechhandlung statt, sodass die Leistung des Verbs an anderer Stelle liegen muss. Durch die mit dem Verb verwendeten Deagentivierungen und Modalverben wird zunächst nur die Möglichkeit eines Sprechereignisses genannt, das der Autor oder die Autorin dann unmittelbar danach vollzieht. Es handelt sich bei den Verwendungen folglich um eine Hedging-Strategie im Sinne kommunikativer Vorsicht, die markiert, dass sich der Autor in neues Gebiet vorwagt und deshalb eine vorsichtige Formulierung wählt. Das passt zu der Feststellung, dass in mehreren Belegen mit diesen Formulierungen Resümees eingeleitet werden, bei denen der Autor sich von der Literatur und seinem Material entfernt und eigene Schlussfolgerungen zieht. Anstatt eine Aussage zu machen verweist der Autor auf die Möglichkeit, diese Aussage zu machen. Dies lässt auch die Möglichkeit einer anderen Schlussfolgerung zu.

¹⁸ Diese beiden Gruppen gehören in grammatischer Hinsicht zu den Partizipialkonstruktionen, die in der Analyse ansonsten unberücksichtigt geblieben sind. Da sie im Fall von *sagen* jedoch eine relativ große Gruppe mit sehr homogener Funktion darstellen, sind sie hier einbezogen worden.

Belege, die dem von Steinhoff (2007a) untersuchten Muster N [Quelle] & V & Zitat und in Fandrychs Sinne einer Literaturdarstellung entsprechen, gibt es hingegen nur sechs. Auffällig ist, dass drei dieser Belege aus Artikeln stammen, die einer mit „Kontroverse“ betitelten Rubrik aus einer der Zeitschriften stammen und sich dadurch stilistisch von den anderen Texten unterscheiden. Ein wichtiger Unterschied ist, dass in diesen Texten sehr deutlich gegen einen anderen Autor Stellung bezogen wird und diesem gezielt Schwächen in der Argumentation nachgewiesen werden sollen. In diesen drei Fällen ist das Verb *sagen* also Teil einer kritischen Darstellung wie in folgendem Beispiel:

- (53) Eigentlich sagt Lüders dies auch selbst, wie seine Ausführungen in Abschn.2 deutlich machen. Insofern überrascht diese Kritik etwas. (ZfE_Koenig)

Auch in den anderen drei Belegen erfolgt eine Einordnung und Bewertung der wiedergegebenen Position, die mit dem neutralen Verb *sagen* zunächst ausbleibt:

- (54) Colliander (2009:50f.) ist zuzustimmen, wenn er sagt, dass die Auslandsgermanistik mit Aspekten wie z.B. Literaturgeschichte anders umgehen müsse. (InfoDaF_Maijala)
- (55) Leitzke-Ungerer sagt dazu: [...] (ZfiF_Blell)
- (56) Vences sagt nicht, welche Rückmeldung aus Deutschland nach Nicaragua gegeben wurde, gesteht aber bedauernd ein, dass die Schüler aus Nicaragua auf den deutschen Film gar nicht reagiert hätten. (ZfiF_Timmermann)

In Beleg 54 geschieht dies gleich im einleitenden Satz *Colliander (2009:50f.) ist zuzustimmen*, der die Übereinstimmung des Autors mit der wiedergegebenen Position anzeigt. Nach dem in Beleg 55 folgenden Zitat bezeichnet der Autor des Textes die Arbeit des zitierten Autors als *gewinnbringend*. Auch hier folgt also eine Wertung der Aussage an anderer Stelle. In Beleg 56 wird eine kritische Grundhaltung schon dadurch deutlich, dass darauf hingewiesen wird, dass etwas nicht gesagt wurde. Demnach wird in allen Belegen des Verbs *sagen* in der Funktion der Literaturwiedergabe im vorliegenden Korpus eine Bewertung der wiedergegebenen Aussage vorgenommen.

Die Verwendung von *sagen* unterscheidet sich in den beiden Korpora deutlich. Im PressKo dient es überwiegend der Redewiedergabe. Im WissKo wird das Verb hingegen im Rahmen von Hedging-Strategien genutzt. Die eigene Aussage wird dabei als eine Möglichkeit unter mehreren dargestellt. Steinhoffs Annahme, dass semantisch sehr neutrale Verben wie *sagen* in wissenschaftlichen Texten genutzt werden, um eine neutrale Wiedergabe zu gewährleisten, kann am vorliegenden Korpus nicht bestätigt werden. Das Verb wird insgesamt sehr selten zur Literaturwiedergabe verwendet und in allen vorliegenden Beispielen erfolgt im unmittelbaren Umfeld des Satzes eine relativ deutliche Wertung. Möglicherweise kann das durch die unterschiedlichen Fachkulturen erklärt werden: Steinhoff (ebd.) untersucht Linguis-

tik, Literaturwissenschaft und Geschichte, in dieser Arbeit sind erziehungswissenschaftliche Artikel die Grundlage. Zudem hat bereits Hyland (2004) deutliche Unterschiede zwischen den Disziplinen festgestellt, wenn es um die Nutzung von reporting verbs geht.

4.2.6 *nennen*

Das Verb *nennen* ist neben *zeigen* das einzige Verb, das sowohl in allen für die Verbauswahl herangezogenen Ratgebern als auch in den Korpusuntersuchungen erwähnt wird und scheint deshalb wissenschaftssprachlich sehr relevant zu sein.

Die Frequenz des Verbs ist mit 0,21 Vorkommen pro 1000 Token in beiden Korpora gleich hoch. Unter den hier untersuchten Verben ist es das einzige, auf das dieser Umstand zutrifft. In der Verwendung des Verbs zeigen sich allerdings Unterschiede zwischen den Korpora. Im WissKo kommt das Verb 1,41-mal pro Text vor. Für die folgende Analyse der Belege werden alle 151 Belege des WissKo (140 nach der Bereinigung) und eine Zufallsstichprobe von 150 Belegen (von 298 Treffern insgesamt) für das PressKo ausgewertet.

Lediglich im PressKo kommt zehnmal die reflexive Form *sich nennen* vor, die der Duden als Bedeutung 3 folgendermaßen definiert: „a. einen bestimmten Namen haben; heißen; b. für sich in Anspruch nehmen, behaupten, [von Beruf] zu sein; im Widerspruch zu seinem Verhalten oder seiner Beschaffenheit eine bestimmte [auszeichnende] Bezeichnung tragen“ (Duden 2011:1250, eckige Klammern im Original). Beide Varianten sind im Korpus belegt. Bei der ersten geht es um eine neutrale Benennung, in der das Subjekt nicht als Agens zu verstehen ist und folglich nicht belebt sein muss:

- (57) Der Endertabschnitt bis zum Wasserfall nennt sich auch Martental, in Anlehnung an das nahe gelegene Kloster. (RHZ, 03.01.2009)

Die zweite Variante erfordert ein belebtes Subjekt, das in Täuschungsabsicht handelt (bzw. im folgenden Beispiel nicht handeln möchte):

- (58) „Es reicht uns nicht, sich familienfreundlicher Landkreis zu nennen.“ (RHZ, 23.05.2009)

Im WissKo ist die reflexive Form nicht belegt. In der zweiten Semantik ist es der unterstellten Täuschungsabsicht wegen nicht zu erwarten. Die erste Bedeutung wird möglicherweise nicht genutzt, da in der Wissenschaftssprache in der Regel auch die diskursive Ebene thematisiert wird (vgl. Pohl 2010). Es ist deshalb wünschenswert, sprachlich abzubilden, dass es einen Benennungsvorgang gegeben hat und unter Umständen, wer die Benennung vorgenommen hat.

Für die nicht-reflexive Form *nennen* führt der Duden zwei Bedeutungen, mit denen die Belege in beiden Korpora gut beschrieben werden können: „1. a. mit einem bestimmten

Namen bezeichnen; (jemandem) einen bestimmten Namen geben; b. als etwas bezeichnen; 2. a. angeben; b. erwähnen, anführen; c. benennen“ (Duden 2011:1250).

Die Verteilung dieser Bedeutungen auf die beiden Korpora ist in Tabelle 12 zu sehen. Hier sind deutliche Unterschiede erkennbar. Während die beiden Bedeutungen im PressKo zu relativ gleichen Anteilen vorkommen, dominiert im WissKo die Verwendung in der Bedeutung ‚anführen‘, woraus sich ein hochsignifikanter Unterschied ergibt.

Tabelle 12: Semantik von *nennen* in beiden Korpora im Vergleich

	‚bezeichnen‘	‚anführen‘
WissKo	20	120
PressKo	62	67

Zunächst sollen die Verwendungen in der Bedeutung ‚bezeichnen‘ näher betrachtet werden. Die Belege im WissKo dienen fast alle der Klärung der Terminologie, wie es beispielsweise in Beleg 59 der Fall ist:

- (59) Wird umgekehrt eine endogene Variable von mehreren exogenen beeinflusst, wird dies multiple Abhängigkeit genannt. (ZfE_Abele)

Ähnlich wie bei der reflexiven Form wird bei den elf passiven Belegen der Benennende nicht angegeben. Diese Beobachtung steht im Gegensatz zur oben genannten Hypothese, dass in der Wissenschaftssprache zur Abbildung der Diskursdimension meist der oder die Benennende namentlich erwähnt wird. Eine mögliche Erklärung ist, dass dies nicht unbedingt notwendig ist, wenn bezüglich der Inhalte Konsens im Fach besteht. Im Gegensatz zur reflexiven Form ist die Ergänzung eines Agens in einer Präpositionalphrase hier zumindest möglich.

Von allen Terminologieklärungen wird das Verb fünfmal genutzt, um auf eine alternative Terminologie hinzuweisen, wofür häufig die Formulierung (*auch*) *X genannt* benutzt wird:

- (60) Vergleichsarbeiten (in einigen Bundesländern Lernstandserhebungen genannt) sollen innerhalb der aktuellen Umsteuerungen des Bildungswesens den Lehrkräften ein Referenzsystem für die Entwicklung von Unterricht zur Verfügung stellen. (ZfE_Wacker)

In den acht aktiven Belegen wird die Agensrolle im Subjekt realisiert. In einem Beleg des WissKo wird mit *nennen* nicht auf die Terminologie Bezug genommen, stattdessen werden dem Referenzobjekt bestimmte Eigenschaften zugesprochen:

- (61) Von den Arbeitsmethoden her sind die Projekte aufgrund der Handlungsorientierung interaktiv, teilweise auch kollaborativ (Projekt b, f und g) zu nennen. (ZfiF_Timmermann)

Im PressKo zeigen sich in diesem Bereich ähnliche, aber vielfältigere Verwendungen. Es wird ebenfalls in vielen Belegen etwas vorgenommen, was als Klärung der Terminologie bezeichnet

werden kann. Dabei werden die schon für das WissKo auffälligen Formulierungen (*auch*) *X genannt* oder *genannt X* verwendet:

- (62) Spülungen, auch Conditioner genannt, ziehen das Haar durch einen vergleichsweise sauren pH-Wert zusammen. (RHZ, 17.03.2009)

Im Gegensatz zum WissKo wird sich hiermit aber auch häufig auf menschliche Referenten bezogen:

- (63) Sein Sohn Johann, genannt Hannes, heiratete 1699 eine Tochter des hiesigen Ratsherrn Johann Dill. (RHZ, 28.01.2009)

Auffällig ist, dass die Formulierung (*auch*) *X genannt* stets auf unbelebte Referenten verweist, die bezeichnet werden (acht Belege). In der umgekehrten Reihenfolge – *genannt X* – hingegen sind im vorliegenden Korpus alle Referenten menschlich (sieben Belege). Die einzige Ausnahme ist ein Getränk als Referent, auf das allerdings mit dem normalerweise menschliche Referenten bezeichnenden Wort *Diva* verwiesen wird. Dazu passt auch der Befund, dass im WissKo nur die Reihenfolge (*auch*) *X genannt* belegt ist, da dort keine menschlichen Referenten vorkommen. Die Anzahl der Belege ist allerdings zu klein, um verallgemeinernde Schlussfolgerungen zu ziehen, zudem spielt die Frage für diese Untersuchung eine untergeordnete Rolle.

Deutlich häufiger als im WissKo werden dem Referenten mit dieser Formulierung Eigenschaften zugeschrieben, was meistens mit einem Adjektiv realisiert wird.

- (64) „Völlig inakzeptabel und politisch nicht nachvollziehbar“ nennt der Grünen-Fraktionsvize Franz Untersteller diese Linie. (MM, 29.04.2009)

Deutlich erkennbar ist an diesem Beispiel außerdem, dass die genannten Eigenschaften im PressKo auch deutlich subjektiv bewertend sein können, was im WissKo erwartungsgemäß nicht belegt ist.

Während diese beiden Formen – Zuordnung von Bezeichnungen und Eigenschaften – im WissKo sehr klar gegeneinander abgegrenzt werden konnten, gibt es im PressKo eine Reihe von Mischformen. In diesen geht es auf der Oberfläche um eine Bezeichnung für den Referenten, es wird also ein Substantiv zur Benennung herangezogen. Dieses hat aber nicht den Zweck der terminologischen Klärung, sondern verweist wiederum auf bestimmte (behauptete) Eigenschaften des Referenten:

- (65) Die CSU nannte den von den Liberalen geforderten Wechsel zu einem einfacheren Steuer-Stufentarif „Theorie-Murks“. (MM, 13.11.2009)

Das Fehlen solcher Belege im WissKo ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass möglichst sachliche Bezeichnungen angestrebt werden, die keine Wertung enthalten.

Die zweite Bedeutung, in der *nennen* vor allem im WissKo auftaucht, entspricht der zweiten im Duden aufgeführten Variante ‚erwähnen‘ oder ‚anführen‘. Diese zeichnet sich in

grammatischer Hinsicht dadurch aus, dass eine Ergänzung mit *als* möglich ist. Hiervon wird in beiden Korpora in rund einem Viertel der Fälle Gebrauch gemacht.

In der mit Abstand größten Gruppe von 61 Belegen bezieht sich das Verb im WissKo auf eine sprachliche Handlung außerhalb von Texten. Die dominierende Funktion in dieser Gruppe ist die Versprachlichung von Umfrageergebnissen (43 Belege). Belege im Aktiv, in denen die Befragten als Subjekt benannt werden (14 Belege), sind etwas seltener als Belege im Passiv (29 Belege), in denen die Befragten zum Teil durch eine Präpositionalphrase mit *von* realisiert werden (neun Belege).

- (66) Zur Frage nach den wichtigsten Themen in der Kita nennen nur 9,7% der befragten Erzieherinnen Medienerziehung. (MP_Marci-Boehncke)

Bei der Bewertung dieser Zahl muss berücksichtigt werden, dass 18 der Belege aus dem gleichen Text stammen und hier vor allem zur Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse gehören. Die hohe Frequenz des Verbs ist in jedem Fall dem Gegenstand des Textes geschuldet, der die Auswertung einer offenen Befragung ist. Inwieweit auch individuelle Präferenzen der Autoren eine Rolle spielen, kann hier nicht beurteilt werden.

Fünf weitere Belege dieser Gruppe beziehen sich auf Schilderungen der Methodik einer wissenschaftlichen Untersuchung. In den restlichen elf Belegen hängen die Urheber des Nennens vom Untersuchungsgegenstand ab, dem Fachgebiet entsprechend meist Lehrer/innen, aber auch z. B. Kund/innen oder Workshopteilnehmer/innen.

Des Weiteren gibt es 28 Textkommentare, die alle zum Typ 2 nach Fandrych und Graefen (2002) gehören. Für diese ist kennzeichnend, dass sie eine Sprechhandlung benennen, die dann unmittelbar danach oder gleichzeitig ausgeführt wird:

- (67) Hier ist erstens zusätzliches soziales Kapital zu nennen. (ZfE_Helbig)

In allen diesen Belegen werden zudem Deagentivierungsstrategien angewendet. Bei der Hälfte der Belege handelt es sich um Infinitivkonstruktionen, davon wird elfmal die Struktur *zu nennen sein* verwendet (siehe Beleg 67).

Die anderen drei infiniten Belege entsprechen dem Muster *um ein(ige) Beispiel(e) zu geben*, auf das ich weiter unten zurückkomme. Zehn weitere Belege verwenden das Passiv zur Deagentivierung, das außerdem immer entweder mit einem Modalverb, v. a. *können* (Beleg 68), verbunden wird oder in Kombination mit dem Konjunktiv verwendet wird (Beleg 69):

- (68) In Folge kann nur eine Auswahl an möglichen Druck auslösenden Faktoren im Lehrberuf genannt werden. (ZfB_Martinek)

- (69) Als Beispiele seien das Milgram-Experiment (Milgram 1974/2003), das Stanford-Prison-Experiment (Zimbardo 2008) oder Studien zum Rassismus (Rokeach 1980) genannt (s.a. Abschn.4). (ZfE_Oetsch)

Vier Belege sind aktiv, die Deagentivierung erfolgt dabei einmal durch das Subjekt *man* und dreimal durch eine reflexive Konstruktion mit *sich lassen*.

Von allen Belegen dieser Gruppe ist das Genannte in zwölf Fällen Literatur, in 16 Fällen etwas anderes (vgl. z. B. Beleg 67). Unabhängig davon dient das Verb in vielen Beleg-sätzen (13 Belege) dazu, ein Beispiel (oder mehrere Beispiele) zu geben. Das wird sprachlich verdeutlicht, indem *Beispiel* als Objekt zu *nennen* verwendet wird (dreimal), die Präpositionalphrase *als Beispiel (für)* (viermal) oder Adverbiale (sechsmal), v. a. *exemplarisch*, genutzt werden. Bei zwei weiteren Belegen kann das Genannte als Beispiel verstanden werden, da hier die Adverbiale *vor allem* und *insbesondere* verwendet werden, die der genannten Quelle zwar eine klare Sonderstellung einräumen, aber gleichzeitig auf die Existenz weiterer Quellen zum Thema verweisen.

Der hohe Anteil deagentivierter Formen im Zusammenhang mit dem Verb *nennen* als Textkommentar und insbesondere dem Geben von Beispielen kann möglicherweise dadurch erklärt werden, dass der Autor des Textes hier in jedem Fall Entscheidungen treffen muss. Die Wahl eines Beispiels bedeutet immer, dass auch etwas anderes hätte genannt werden können. Unter Umständen entsteht dadurch das Bedürfnis, die eigene Entscheidung als möglichst objektiv darzustellen, was durch die Deagentivierung erfüllt wird.

In 25 Belegen wird Literatur dargestellt. Ein anderer Autor ist dabei der Nennende. Diese Funktion kann aktiv (zehnmal) oder passiv umgesetzt werden (15-mal). Während bei den Aktivsätzen der Urheber als Subjekt realisiert wird, muss er in den Passivsätzen an anderer Stelle genannt werden. Dies wird in zwei Fällen durch den Kontext des Satzes im Text geleistet. In den anderen Sätzen geschieht die Urheberklärung entweder durch eine Präpositionalphrase (sechsmal, Beleg 70), durch eine Literaturangabe in Klammern am Satzende (fünfmal, Beleg 71), oder eine Mischform, bei der im Satz zunächst nur die unspezifische Information *in der Literatur* gegeben wird, die dann durch eine Quellenangabe am Satzende genauer bestimmt wird (zweimal).

- (70) Bei Müller et al. (2009) werden vier Druck auslösende Faktoren (Schuladministration, curriculare Vorgaben, öffentliche Diskussion, Eltern) im Lehrberuf genannt, wobei [...]. (ZfB_Martinek)
- (71) Häufig wird die Menschenwürde als zentraler, zu schützender Wert genannt (vgl. Kori-nek 2011). (ZfE_Oetsch)

Die Gruppe hypothetischer Sprechhandlungen umfasst sechs Belege. Hier werden beispielsweise Methoden beschrieben, bei denen die Proband/innen die Möglichkeit bekommen, etwas zu nennen (vgl. Beleg 72). Sprachlich wird das überwiegend (in fünf Belegen) durch Infinitivkonstruktionen umgesetzt, in einem Beleg wird auch das Modalverb *können* mit Passiv verwendet.

- (72) Im zweiten Schritt wurden zur Validierung der Ausschöpfung der berücksichtigten Themen Expertenurteile eingeholt, mit der Möglichkeit weitere fehlende Themen zu nennen. (ZfE_Kunina-Habenicht)

Im PressKo wird das Verb in dieser Semantik vor allem aktiv verwendet (41 Belege), 17-mal liegt das Passiv vor und neunmal die infinite Form. Die Belege lassen sich nach der Semantik ihrer Objekte gruppieren. In 18 Belegen geht es darum, dass ein Datum oder eine Zahl, v.a. Kosten genannt wird bzw. nicht genannt wird:

- (73) Trotz der Kritik aus der SPD will die Union in ihrem Wahlprogramm Steuersenkungen versprechen – ein konkretes Datum dafür aber nicht nennen. (NUZ, 16.02.2009)

Weitere 14 Belege thematisieren die Nennung eines Namens oder einer Person.

- (74) Ein Traktorfahrer nannte den Ermittlern den Namen eines 34 Jahre alten Mannes, der für einen Bauernhof im Umland arbeitet und den Kuhmist verloren hatte. (RHZ, 29.01.2009)

Die Funktion des Verbs *nennen* liegt in wiederum 14 Belegen darin, ein Beispiel zu geben. Dabei wird viermal die Formulierung *um nur einige X zu nennen* gewählt. Hierin ist die Verwendung der im WissKo sehr ähnlich. Quasthoff (2011:77) führt in seinem „Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen“ unter dem Stichwort *Beispiel* das Verb *nennen* als Kollokator, ihr gemeinsames Vorkommen kann also für die gesamte deutsche Sprache als charakteristisch gelten.

- (75) Würde Geld nicht in den Bau von Profifußball-Arenen oder den Nürburgring-Freizeitpark gesteckt – um nur einige Dinge zu nennen –, wäre Geld für Schulbücher da. (RHZ, 22.08.2009)

In den beiden Korpora zeigen sich unterschiedliche Präferenzen für die Lesarten von *nennen*. Während es presssprachlich vor allem in der Bedeutung ‚bezeichnen‘ verwendet wird, dominiert in der Wissenschaftssprache die Bedeutung ‚anführen‘. Im WissKo fallen zahlreiche Deagentivierungsstrategien in Verbindung mit der Verwendung des Verbs als Textkommentar auf. Hierin ähnelt es der Verwendung von *sagen*. In beiden Korpora wird die zweite Bedeutung häufig verwendet, um ein Beispiel zu geben. Die reflexive Form kommt nur im PressKo vor.

4.2.7 diskutieren

Des Weiteren soll das Verb *diskutieren* untersucht werden, da sich in der Peer Tutoren Schreibberatung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an dem in der Einleitung beschriebenen Beispiel gezeigt hat, dass Unsicherheiten bei der Verwendung dieses Verbs bestehen.

Gemessen an der Zahl der Token insgesamt ist das Verb im PressKo signifikant häufiger vertreten als im WissKo, es kommt fast 2,5-mal so oft vor. Mit durchschnittlich 1,42 Vorkommen pro Text ist es aber auch im WissKo sehr frequent. Von den insgesamt 142 Belegen des WissKo bleiben nach der Bereinigung 134 übrig, im PressKo sind es 105 von 117.

Erwartungsgemäß ist der Unterschied in der Aktiv- und Passivverwendung hoch, was Tabelle 13 entnommen werden kann. Die Verwendung des Passivs ist im WissKo deutlich üblicher als im PressKo.

Tabelle 13: Genus Verbi von *diskutieren*

	Aktiv	Passiv	Infinitiv
WissKo	16	110	8
PressKo	59	41	5

Im Duden finden sich zu diesem Verb folgende Erläuterungen:

- 1a. in einem Gespräch, einer Diskussion Ansichten, Meinungen austauschen,
- 1b. um etwas eine Diskussion führen, eine Auseinandersetzung haben,
2. reden, verhandeln, um zu einer Einigung, Übereinstimmung in einer bestimmten Sache zu kommen,
3. in einer Diskussion eingehend erörtern. (Duden 2011:427)

Es folgt ein Blick auf die mit *diskutieren* verwendeten Subjekte bzw. die Besetzung der Agensrolle, über die eine Annäherung an die Semantik des Verbs möglich ist, die auf Kompatibilität mit diesen Definitionen überprüft werden kann. Im PressKo wird das Verb 59-mal aktiv verwendet. Dabei wird die Subjektstelle 35-mal durch ein Substantiv im Plural besetzt (Beleg 76), 16-mal durch ein Kollektivum (Beleg 77), und fünfmal folgt auf ein Substantiv im Singular eine Ergänzung mit *mit* (Beleg 78).

- (76) Dort präsentieren und diskutieren Buchhändler ihre aktuellen Lieblingsbücher. (NUN, 01.04.2009)
- (77) Der Rat diskutierte ferner, ob die Gemeinde vom Konjunkturprogramm profitieren könne. (BRZ, 26.03.2009)

- (78) Denn an diesem Tag diskutierte die Ministerin nachmittags in Hersbruck mit den Auszubildendenvertretern der AOK-Bayern und gab dieser Zeitung ein Interview. (NUN, 24.08.2009)

In allen Belegen sind also zumindest zwei Personen oder Gruppen an der sprachlichen Handlung beteiligt, auf die mit *diskutieren* Bezug genommen wird. Zwei weitere Belege enthalten ein Subjekt im Singular ohne Ergänzung, jedoch umfasst das Prädikat in diesen Fällen noch ein Modalverb (*wollen* bzw. *mögen*), wodurch die Tätigkeit des Subjektes hier im Wunsch besteht und nicht in der mit *diskutieren* bezeichneten sprachlichen Handlung.¹⁹

In den passiven Belegen wird die Agensrolle zum Teil in einem Temporal- oder Lokaladverbial realisiert:

- (79) In Fachkreisen werde seit längerem über das Handyverbot am Steuer im § 23 diskutiert. (BRZ, 21.08.2009)

Auf die so realisierten Agenten treffen die gleichen, oben für die aktiven Belege genannten Eigenschaften zu. Es kann also festgehalten werden, dass bei der Verwendung des Verbs *diskutieren* im PressKo grundsätzlich von einer mindestens dialogischen Kommunikationssituation ausgegangen wird.²⁰ Nicht allen Belegen ist eindeutig entnehmbar, ob auf eine mündliche oder schriftliche Kommunikationssituation referiert wird. Jedoch findet sich kein Beleg, der nicht mit einer Interpretation als mündliches Kommunikationsereignis kompatibel ist. Das Ziel der Kommunikation ist der Duden-Definition 2 entsprechend meist der Austausch von Meinungen und die Einigung auf ein weiteres Vorgehen.

Während die Funktion des Verbs im PressKo damit relativ homogen ist, zeigt sich im WissKo eine deutliche Differenzierung. Bei 45 von 134 Belegen des Verbs handelt es sich um Textkommentare (Beleg 80), in etwa genauso vielen Fällen (43 Belege) um Literaturdarstellungen (Beleg 81).

- (80) In diesem Aufsatz werden zunächst die Besonderheiten beider Sprachen auf lexikalischer und syntaktischsemantischer Ebene diskutiert. (InfoDaF_Bauer)
- (81) Das didaktische Potenzial umfasst somit verschiedene Aspekte, die in der Fachliteratur zumeist in Form von Erfahrungsberichten oder als didaktisch-methodische Vorschläge diskutiert werden. (InfoDaF_Stork)

Bei den restlichen Belegen liegt die Bezugssituation des Verbs außerhalb wissenschaftlicher Texte (vgl. Beleg 82, 41-mal) oder ist fünf Fällen nur hypothetisch. Agens ist in diesen Fällen

¹⁹ Ein weiterer Beleg stammt aus einer Überschrift, ist deshalb syntaktisch unvollständig und kann hier nicht berücksichtigt werden.

²⁰ Nur ein Beleg kommt als Ausnahme in Frage: *Anhand einer Beamerpräsentation wurde eine mögliche Wegführung diskutiert [sic] die auch die Nachbargemeinden berühren würde.* (RHZ, 20.10.2009) Hier kann nicht beurteilt werden, ob der Redner in der Präsentation allein etwas diskutiert oder ob auf Grundlage der Präsentation mit dem Plenum diskutiert wurde.

vornehmlich die Öffentlichkeit oder eine andere Personengruppe, die beispielsweise an der Untersuchung beteiligt ist. Die Bedeutung des Verbs entspricht hier der im PressKo:

- (82) Wenn die Kategorisierungen nicht übereinstimmten, diskutierten die Beurteilerinnen und Beurteiler das entsprechende Item, bis sie zu einer einvernehmlichen Entscheidung gelangten. (ZEP_Krolak-Schwerdt)

Die Funktionen verteilen sich relativ gleichmäßig auf Infinitive, Aktiv- und Passivverwendungen. Bei den folgenden formalen und semantischen Analysen zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen den drei Funktionsgruppen.

Im WissKo ist die Verwendung des Aktivs mit 16 Belegen erheblich seltener als im PressKo. Im Gegensatz zum PressKo wird sich damit aber nicht nur auf dialogische Kommunikationssituationen bezogen. In acht Belegen wird das Verb mit einem Subjekt im Singular verwendet:

- (83) In diesem Kontext sei auf die Arbeit von Miriam Sénécheau (2006) hingewiesen, die die Stellung des Schulbuches als Medium/Leitmedium [...] divergent diskutiert (ebd. 65-85). (bf_Oleschko)

In den anderen acht Fällen steht das Subjekt im Plural. Jedoch ist in vier Belegen aus dem Kontext erschließbar, dass es sich bei den Referenten um mehrere Autoren handelt, die den referierten Text gemeinsam geschrieben haben (Beleg 84). In diesen Fällen sind zwar mehrere Emittenten vorhanden, der Text ist aber trotzdem als monologisch zu betrachten.

- (84) Wir diskutieren, inwiefern diese Befunde auf tatsächliche Geschlechtsunterschiede in der Selbstregulationsfähigkeit oder aber auch auf Geschlechtsstereotype der Lehrkräfte zurückgehen. (ZEP_Kuhl)

In vier Belegen liegt ein Subjekt im Plural vor (siehe oben Beleg 82), das auf eine dialogische Kommunikation schließen lässt. In diesen Fällen, in denen das Subjekt im Plural steht und tatsächlich eine dialogische Kommunikationssituation gemeint ist, liegt im Korpus stets die dritte Funktionsgruppe vor, d. h. die Bezugssituation des Verbs ist außerhalb wissenschaftlicher Texte zu finden. Referenten sind beispielsweise die Öffentlichkeit oder etwa Proband/innen in einer Studie, Schüler/innen im Unterricht usw. Hier liegt also die gleiche Art der Verwendung wie im PressKo vor. In den Textkommentaren und Literaturdarstellungen hingegen, die mit zwölf Belegen die Mehrheit ausmachen, wird das Verb immer monologisch verwendet. Das ist darauf zurückzuführen, dass sie sich auf einen (den vorliegenden oder einen anderen) Text beziehen, der naturgemäß immer monologisch ist.

Bei den Aktiv-Belegen zeigen sich also bereits Tendenzen, die aber aufgrund der geringen Fallzahl noch keinerlei allgemeine Schlussfolgerungen erlauben. Es gibt im WissKo außerdem 110 Passiv-Belege und acht Verwendungen des Infinitivs, die hier als subjektlose Konstruktionen zusammengefasst werden. Innerhalb dieser Belege sind die Gruppen Text-

kommentare (40 Belege), Literaturdarstellungen (37 Belege) und Bezugssituationen außerhalb wissenschaftlicher Texte (36 Belege) ungefähr gleichermaßen vertreten. In fünf Belegen geht es um hypothetische sprachliche Handlungen (Möglichkeiten zur Diskussion). Ähnlich wie im PressKo wird auch im WissKo die Agensrolle in insgesamt 50 der Belege durch Adverbiale realisiert. An den verwendeten Adverbialen kann wiederum abgeleitet werden, ob eine monologische oder dialogische Kommunikationssituation vorliegt.

Der monologische Charakter der Textkommentare kann schon ohne die Betrachtung der Adverbiale angenommen werden. Da sich Textkommentare immer nur auf einen Text beziehen können, ist die monologische Lesart hier alternativlos. Zum Teil wird das auch sprachlich explizit gemacht: Durch Adverbiale wie *in diesem Aufsatz* in Beleg 80 wird deutlich, dass die Autorin des Textes als Agens des Verbs *diskutieren* betrachtet werden kann.

Ein anderes Bild zeigt sich bei den Belegen, in denen das Verb der Literaturdarstellung dient. 20 der vorhandenen Belege enthalten ein Adverbial und es fällt auf, dass sich nur in zwei Belegen auf einen bestimmten Text bezogen wird. In der Mehrzahl der Belege wird das Verb genutzt, um mehrere Kommunikationsereignisse zusammenzufassen:

- (85) Das didaktische Potenzial umfasst somit verschiedene Aspekte, die in der Fachliteratur zumeist in Form von Erfahrungsberichten oder als didaktisch-methodische Vorschläge diskutiert werden. (InfoDaF_Stork)

Überwiegend handelt es sich bei den hier verwendeten Adverbialen um Bildungen mit *in der XY-forschung, -wissenschaft, -literatur*, mit denen bestimmte (Teil-)Disziplinen bezeichnet werden. Im Gegensatz zu den bisher beschriebenen, für die Wissenschaftssprache typischen Verwendungen wird hier wiederum eine mehrstimmige (wenn auch nicht im engeren Sinne dialogische) Kommunikation in den Blick genommen. Besonders deutlich wird diese Mehrstimmigkeit, wenn Adjektive wie *kritisch* (sechsmal) oder *kontrovers* (fünfmal) verwendet werden. Im Gegensatz zur presssprachlichen Verwendung findet diese dialogische Diskussion aber in einem schriftlichen Modus statt, wie in Beleg 85 durch das Adverbial *in der Fachliteratur* deutlich wird.

Die Analyse hat gezeigt, dass das Verb *diskutieren* in der Wissenschaftssprache in drei Varianten verwendet wird:

- a) Die Verwendung entspricht der Alltagssprache und die sprachliche Handlung ist dialogisch und medial mündlich. Das Verb bezieht sich dabei auf Kommunikationsereignisse außerhalb wissenschaftlicher Texte.
- b) Das Verb dient der Literaturdarstellung und fasst mehrere sprachliche Handlungen zusammen, indem Aussagen über ganze Disziplinen oder Strömungen innerhalb dieser getroffen werden. Die Kommunikation ist auch hier mehrstimmig, aber schriftlich.

- c) Das Verb bezieht sich auf eine monologische, schriftliche Handlung. Dabei kann es die Funktion eines Textkommentars haben oder der Literaturdarstellung dienen.

Fandrych (2001:12) paraphrasiert die letzte Bedeutung mit „sich kritisch mit etwas auseinandersetzen“. Außerdem merkt er an, dass sich die Verwendung „auf die textuelle Behandlung kontroverser Argumente oder Interpretationsweisen beschränkt“ (ebd.). Auch hier ist demnach in der Semantik des Verbs etwas von der Mehrstimmigkeit enthalten, die die anderen beiden Verwendungen auszeichnet: Das Verb bezieht sich immer auf eine komplexe sprachliche Handlung, die aus mehreren Teilschritten besteht und in der Regel mehrere Positionen zu einem Thema darstellt. Diese werden allerdings von einer Person dargestellt und dabei gegeneinander abgewogen und bewertet.

Zu den Textkommentaren, die alle zur dritten Gruppe gehören, kann ergänzt werden, dass sie in allen vorliegenden Belegen kataphorisch verwendet werden. Die einzige Ausnahme sind zwei Belege mit Negation, in denen die Autoren auf weiterführende Aspekte verweisen, die aber *nicht diskutiert werden können*. Hier liegt also weder Ana- noch Kataphorik vor. Überwiegend entsprechen sie dem Typ 1 nach Fandrych und Graefen (2002), der ganz am Anfang des Textes in Abstracts oder Einleitung steht.

Tabelle 14: Verwendung von *diskutieren* mit und ohne *über*

	mit <i>über</i>	ohne <i>über</i>
WissKo	9	125
PressKo	37	69

In Bezug auf die grammatischen Eigenschaften ist außerdem die Häufigkeit eines Präpositionalobjektes mit *über* in beiden Korpora von Interesse. Die Verwendung des Verbs im Titelzitat weist auf Unterschiede zwischen den Verwendungen hin. Die Ergebnisse in Tabelle 14 zeigen, dass die Konstruktion mit *über* im WissKo sehr unüblich ist, während im PressKo rund jede dritte Verwendung des Verbs *diskutieren* ein solches Objekt aufweist. Hier besteht ein hochsignifikanter Unterschied. Noch deutlicher wird das Bild, wenn man die genaue Verwendung der Konstruktion im WissKo berücksichtigt: Von den neun Belegen für *diskutieren über* im WissKo bezieht sich das Verb in acht Fällen auf Kommunikationssituationen außerhalb wissenschaftlicher Texte. Für diese wurde bereits oben beschrieben, dass sie der alltagssprachlichen Verwendung entsprechen. Lediglich ein Beleg nutzt die Konstruktion zur Literaturdarstellung:

- (86) Vor allem in bildungsökonomischen Studien wird zunehmend darüber diskutiert, in welchem Maße Indikatoren der Schulleistung mit dem relativen Lebensalter eines Kindes zum Zeitpunkt der Einschulung assoziiert sind. (ZfB_Gold)

Der Status dieses Belegs kann auf der vorliegenden Datenbasis nicht abschließend beurteilt werden. Im Rahmen dieser Untersuchung ist die Konstruktion eine Ausnahmeerscheinung, sodass sie möglicherweise auf individuelle Formulierungspräferenzen der Autoren zurückgeführt werden kann.

Im Duden ist die wissenschaftssprachliche Bedeutung von *diskutieren* nur bedingt repräsentiert. Die Duden-Bedeutungen 1 und 2 sind klar auf dialogische Kommunikationssituationen bezogen, denen außerdem ein vergleichsweise emotionaler Aspekt anhaftet. Die wissenschaftssprachliche Bedeutung kann allenfalls mit der Definition 3 erfasst werden. Dies entspricht auch der Grammatik der Belege: In den Beispielen des Duden (2011:426) wird diese Lesart mit einem direkten Objekt anstatt einem Präpositionalobjekt mit *über* gebildet. Leider handelt es sich mit dem Bezug auf das Substantiv *Diskussion* um eine tautologische Definition, die gerade für Nicht-Muttersprachler nur bedingt hilfreich ist. Deshalb sollen hier zusätzlich die Erläuterungen zum Stichwort *Diskussion* herangezogen werden:

1. [lebhaftes, wissenschaftliches] Gespräch über ein bestimmtes Thema, Problem
2. in der Öffentlichkeit (in der Presse, im Fernsehen, in der Bevölkerung o. Ä.) stattfindende Erörterung von bestimmten, die Allgemeinheit oder bestimmte Gruppen betreffenden Fragen (ebd.:426, eckige Klammern im Original)

In der ersten Definition wird – trotz des Beispiels „wissenschaftliches“ – mit dem Ausdruck Gespräch deutlich auf eine mündliche Kommunikationssituation abgezielt.²¹ Die zweite Bedeutung kann als angemessen für die Kommunikation über wissenschaftliche Texte gelten. Die Beispiele zeigen aber, dass mit „Öffentlichkeit“ prototypischerweise eher eine breite, beispielsweise durch die Massenmedien vermittelte Öffentlichkeit gemeint ist.

Auch bei Harras et al. (2004:420) wird das Verb in die Gruppe der sequentiellen Verben eingeordnet und folgendermaßen definiert:

Situationen, auf die mit *diskutieren* Bezug genommen wird, sind dadurch gekennzeichnet, dass mindestens zwei Personen, Sprecher und Hörer, ihre Einstellungen/Standpunkte zu einem Sachverhalt/Problem zum Ausdruck bringen mit dem Ziel, ihre jeweiligen Standpunkte zu vertreten und durchzusetzen.

Auch hier wird die Bedeutung des Verbs auf dialogische Kommunikationssituationen verengt.

Im Fall des Verbs *diskutieren* liegt also eine wissenschaftssprachliche Verwendung vor, die sich semantisch und grammatisch von der Alltagssprache unterscheidet: Die Verwendung in Textkommentaren und Literaturdarstellungen bezieht sich auf schriftliche Kommunikation, bei ersteren außerdem immer auf etwas Monologisches. Bei den Literaturdarstellungen sind dialogische und monologische Verwendungen möglich. Das Thema der Diskussion wird durch

²¹ vgl. Duden (2011:714) zum Stichwort *Gespräch*: „mündlicher Gedankenaustausch in Rede und Gegenrede über ein bestimmtes Thema“.

ein direktes Objekt realisiert. In der Alltagssprache hingegen ist in der Regel eine dialogische, mündliche Kommunikation gemeint. Neben dem direkten Objekt kann auch ein Präpositionalobjekt mit *über* das Thema benennen.

4.2.8 *behaupten*

Abschließend soll ein Blick auf das Verb *behaupten* geworfen werden. Dieses ist im Gegensatz zu den anderen untersuchten Verben im vorliegenden wissenschaftssprachlichen Korpus sehr selten (25 Belege vor, 23 nach der Bereinigung). In den zur Verbauswahl herangezogenen Quellen ist das Verb bei Fandrych (2004) an zwei Stellen belegt. Als Ratgeber führt Kruse (2010:137) das Verb in einer Liste mit Beispielen zur Bezeichnung einer „diskursiven Handlung“ zusammen mit *postulieren* auf. Es gibt keine weiteren Erläuterungen zu dem Verb, aber es scheint damit als wissenschaftssprachlich relevant angesehen zu werden. In meiner praktischen Arbeit hat sich gezeigt, dass die Ratsuchenden der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit oft große Probleme mit der Verwendung des Verbs haben, weshalb eine genaue Beschreibung der Verwendung sinnvoll erscheint. Im PressKo ist das Verb mit 79 Belegen ungefähr doppelt so häufig wie im WissKo.

Hier soll zuerst kurz die im Duden als zweites beschriebene Bedeutung thematisiert werden, die nicht der Verwendung als SHV entspricht: „a. erhalten, bewahren; erfolgreich verteidigen; b. sich gegen alle Widerstände halten [und durchsetzen]; c. (Sport) siegen“ (Duden 2011:274, eckige Klammern im Original). Diese Lesart ist fast ausschließlich im PressKo vorhanden: Die Variante a. wird durch die nicht-reflexive Form realisiert und kommt im Korpus neunmal vor. Die Objekte sind semantisch sehr ähnlich: *Platz, Rang, die Mehrheit, die Stellung*. Den Varianten b. und c. entspricht das reflexive *sich behaupten* (18 Belege). Die Belege stammen aus sportlichen, politischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen (*sich am Markt behaupten*).

Die reflexive Variante ist auch im WissKo viermal belegt. Ein Beleg nimmt auf Vorgänge innerhalb der Wissenschaft Bezug:

- (87) So kann sich m. E. die Erwerbssequenzen-Hypothese in einer abgeschwächten Form weiterhin behaupten. (InfoDaF_Bao)

In den drei anderen Belegen geht es um Vorgänge, die Gegenstand der Forschung sind (z. B. darum, ob eine Sprache sich an Schulen behaupten kann, InfoDaF_Bao). Die Verwendung dieses Verbs scheint also nicht ein typischer Teil der Wissenschaftssprache zu sein, sondern überwiegend durch das Thema gesteuert zu werden.

Die erste Bedeutung zu *behaupten* im Duden ist diejenige, in der es als SHV bezeichnet werden kann: „mit Bestimmtheit aussprechen, überzeugt sagen; (noch Unbewiesenes) als sicher ausgeben“ (Duden 2011:274). Ähnlich schreiben Harras et al. (2004:37):

Die Situationen, auf die mit *behaupten* Bezug genommen wird, sind dadurch gekennzeichnet, dass ein Sprecher S einem Hörer H gegenüber zum Ausdruck bringt, dass er einen bestimmten Sachverhalt P für wahr hält. S erhebt damit einen Anspruch auf die Wahrheit von P, den er gegebenenfalls begründen können muss. Häufig werden durch Behauptungen Sachverhalte (oder besser: Sachverhaltsentwürfe) in die Welt gesetzt, über deren Bestehen oder Nichtbestehen erst noch diskursiv befunden werden muss.

Besonders interessant erscheint an diesem Verb, was damit über den Wahrheitsgehalt der referierten Äußerung ausgesagt wird.

Im PressKo entsprechen 52 Belege dieser Definition. Bezüglich des Wahrheitsgehaltes der referierten Äußerung kann hier ein Kontinuum festgestellt werden. In vielen Belegen kann über den Wahrheitsgehalt der Bezugsäußerung (noch) nichts ausgesagt werden und es wird zunächst auch keine Vermutung dazu geäußert:

- (88) Ein 49-Jähriger behauptet, er solle entlassen werden, weil er wegen ausstehender Zahlungen mit juristischen Konsequenzen gedroht hatte. (HAZ, 24.04.2009)

Diese Verwendung entspricht der Definition der Verwendung des Verbs bei Harras et al. (ebd.). In anderen Belegen wird der Wahrheitsgehalt zumindest stark angezweifelt, was besonders deutlich durch Fragen zum Ausdruck gebracht wird:

- (89) Ist die Mobilität der Absolventen wirklich gewährleistet, wie die Kultusminister behaupten? (MM, 11.03.2009)

Darüber hinaus finden sich aber auch einige Belege, in denen das Verb auch dann verwendet wird, wenn die Äußerung eindeutig als Lüge oder Irrtum charakterisiert wird:

- (90) Daher versuchen einige, zu tricksen, und behaupten zum Beispiel, weniger Geld zu verdienen, als sie eigentlich einnehmen. (BRZ, 10.07.2009)

Neben den von Harras et al. (ebd.) beschriebenen Situationen, in denen der Wahrheitsgehalt der Äußerung noch nicht geklärt ist, bezieht sich das Verb auch auf solche Situationen, in denen die Äußerung sich als unwahr erwiesen hat. Diese werden in der Definition von Harras et al. (ebd.) auch nicht grundsätzlich ausgeschlossen.

In einem Beleg wird die Handlung des Behauptens explizit der des Beweisens gegenübergestellt:

- (91) Dass eine Brücke im Unesco-Welterbegebiet zwischen St. Goar und St. Goarshausen der regionalen Wirtschaft Vorteile bringt, werde nur behauptet, aber nicht bewiesen: „Die Brücke ist politisch gewollt.“ (RHZ, 05.05.2009)

Anders gelagert ist die Bedeutung des Verbs in Kombination mit dem Modalverb *können*. Obwohl mit *behaupten* auf Aussagen mit zweifelhaftem Wahrheitsgehalt Bezug genommen wird, braucht es gute Gründe, um etwas *behaupten zu können*:

- (92) Ich erinnere mich an die Startseite von StudiVZ: „Vergiss keine Geburtstage mehr, automatische Geburtstagserinnerung!“ Stolz kann ich behaupten: Ich habe mir den Tag auch ohne StudiVZ merken können. (NUZ, 25.05.2009)

Mit 43 von 52 sind fast alle Belege im Aktiv. Möglicherweise liegt das an der Semantik des Verbs. Da hier nicht auf eine personenunabhängige Wahrheit verwiesen wird, sondern auf eine Äußerung zweifelhaften oder unklaren Wahrheitsgehaltes, ist die Nennung des Urhebers oder der Urheberin der Äußerung besonders relevant.

Im WissKo liegen mit 17 Belegen nur wenige Verwendungen von *behaupten* in dieser Bedeutung vor. Die Verwendung wird noch seltener, wenn man berücksichtigt, dass zwei der Texte, aus denen die Belege stammen, in der als „Kontroverse“ betitelten Rubrik einer der Zeitschriften stammen, die bereits im Unterabschnitt zu *sagen* als Sonderfall erkannt wurde (siehe Seite 63). Der erste Text kritisiert den Text eines Autors, der dann im folgenden Artikel wiederum auf die Kritik reagiert. Im ersten der beiden Texte kommt *behaupten* sechsmal vor, im zweiten zweimal. Eine zusätzliche Suche zeigt außerdem, dass auch das Substantiv *Behauptung* in beiden Texten vorkommt (fünfmal im ersten, einmal im zweiten Text). Durch diese besondere Konstellation können die beiden Texte nicht als typisch wissenschaftliche Artikel betrachtet werden und führen hier²² zu einer Verzerrung der Werte, indem sie fast die Hälfte der Belege ausmachen.

Insgesamt dient das Verb in zwölf Belegen der Literaturdarstellung und wird überwiegend aktiv genutzt (achtmal).

- (93) Aus bisheriger Diskussion wird deutlich, dass die Reihenfolge der Produktion [...] , anders als Pienemann (1998) behauptet, keineswegs implikationell festgelegt ist, sondern abhängig von verschiedenen erwerbsrelevanten Faktoren durchaus Variationen zulässt. (ZfiF_Lee)

Fast immer ist das Verb Teil einer kritischen Äußerung. Das, was als Behauptung bezeichnet wird, wird im Text widerlegt. Nur in einem einzigen Beleg bestätigt ein Autor etwas, das er mit dem Verb *behaupten* wiedergibt:

- (94) [...] SVO scheint in der Tat, wie in der Erwerbssequenzen-Hypothese behauptet wird, die am einfachsten zu verarbeitende Struktur für die meisten Lernenden zu sein. (ZfiF_Lee)

²² Auffällige Abweichungen durch diese Texte sind nur in diesem Fall und im genannten Unterabschnitt zu *sagen* aufgefallen und dort thematisiert worden. Es kann nicht völlig ausgeschlossen werden, dass es durch diese Texte auch an anderen Stellen zu Verzerrungen kommt.

Aber auch hier wird deutlich, dass die genannte Hypothese erst jetzt, durch die aktuelle Bestätigung mithilfe einer Studie o. Ä., anerkannt wird. Wie schon im PressKo beobachtet wird auch bei diesen Belegen die Agensrolle immer realisiert. Das stützt die Vermutung, dass diese Angabe bei *behaupten* besonders relevant ist.

Auch im WissKo gibt es einen Beleg, in dem *behaupten* mit *sich lassen* verwendet wird (Beleg 95). Hiermit wird wie in Beleg 92 im Gegensatz zur sonstigen Verwendung des Verbs eine Aussage als gut begründet dargestellt. Genau wie die oben beschriebene Verwendung des Verbs *sagen* kann die Verwendung als Textkommentar bezeichnet werden, der eine unmittelbar folgende Sprechhandlung ankündigt.

- (95) Zu den zuvor vorgestellten Aspekten (vgl. Abschn. 3) lässt sich behaupten: [...] (Info-DaF_Maechler)

Durch die deagentivierte Form lässt die Formulierung andere Schlussfolgerungen zu und dient dem Hegding.

In zwei weiteren Belegen bezieht sich das Verb auf Referenten außerhalb der Wissenschaft, die als Beispiel dienen, in zwei Belegen bleibt die Bezugssituation eine hypothetische. ([..] *dass es offenkundiger Nonsens wäre zu behaupten [...]*, ZfE_Stojanov).

Im PressKo werden mit dem Verb *behaupten* unterschiedliche Grade von Zweifel ausgedrückt, die von einer eindeutigen Lüge oder einem Irrtum über etwas, das bezweifelt wird bis zu Sachverhalten reicht, bei denen noch völlig unklar ist, ob die Äußerung wahr ist oder nicht. Im WissKo wird das Verb nur sehr selten überhaupt benutzt und wenn, dann bezieht es sich in der Regel auf eine widerlegte Äußerung. Fandrych (2002:3) erläutert zu *behaupten* und *meinen*, dass sie „das Fehlen einer argumentativen Absicherung der geäußerten Assertion implizieren“. Das Wesen der Wissenschaft verlangt, für die eigenen Äußerungen gute Gründe zu haben. Die Aussage, jemand habe etwas behauptet, ist also in der Wissenschaft als sehr starker Vorwurf zu betrachten, weshalb das Verb sehr selten und nur mit guten Gründen verwendet wird. In Situationen, über die die Pressesprache berichtet, wird das Behaupten auch kritisch gesehen, aber nicht im gleichen Maße sanktioniert, sodass das Verb hier häufiger verwendet wird. In beiden Korpora wird die Agensrolle fast immer besetzt, was vermutlich damit zusammenhängt, dass bei einer möglicherweise falschen Äußerung der Urheber derselben an Relevanz gewinnt. Lernende der deutschen Wissenschaftssprache müssen dementsprechend wissen, dass dieses Verb im Rahmen akademischer Texte eher vorsichtig verwendet werden sollte. In der Analyse im Abschnitt 4.4 wird exemplarisch beschrieben, wie das Verb in den Texten der Ratsuchenden der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit verwendet wird.

4.3 Ergebnisdiskussion

Bei allen untersuchten Verben haben sich Unterschiede zwischen dem wissenschaftssprachlichen und dem pressesprachlichen Korpus gezeigt. Diese waren jedoch sehr verschiedener Natur, weshalb man hierzu mehrere Typen bilden kann, zwischen denen zum Teil Zusammenhänge bestehen:

- Frequenzunterschiede
- semantische Unterschiede
- funktionale Unterschiede
- grammatische Unterschiede

Die größten Frequenzunterschiede zeigen sich bei den Verben *darstellen* und *sagen*: Während das erste im WissKo mehr als neunmal so häufig ist wie im PressKo, ist letzteres im PressKo um den gleichen Faktor häufiger. Auch *zeigen*, *beschreiben* und *diskutieren* werden in der Wissenschaftssprache häufiger verwendet, *behaupten* hingegen eher in der Pressesprache.

Innerhalb der semantischen Unterschiede gibt es zwei Gruppen: In der ersten Variante liegt der Verwendung des Verbs generell eine andere Semantik zugrunde. Das hat sich beim Verb *diskutieren* gezeigt. Dieses bezieht sich in der Pressesprache auf dialogische, mündliche Kommunikationssituationen und in der Wissenschaftssprache häufig auf monologische, immer jedoch auf schriftliche Kommunikationssituationen. Eng damit verbunden ist in grammatischer Hinsicht eine Restriktion von Präpositionalobjekten mit *über* auf die pressesprachliche Verwendung.

Die zweite Möglichkeit semantischer Unterschiede besteht darin, dass die unterschiedlichen Lesarten des Verbs in den Korpora unterschiedlich häufig sind. Das ist beim Verb *darstellen* der Fall. Alle Lesarten des Verbs kommen in beiden Korpora vor, jedoch ist im WissKo die Verwendung im Sinne von ‚sein‘ erheblich häufiger. Auch das Verb *nennen* wird in der Pressesprache eher in der Bedeutung ‚bezeichnen‘ und in der Wissenschaftssprache öfter im Sinne von ‚anführen‘ verwendet. Manche Lesarten der Verben kommen auch nur in einem der Korpora vor, wie z. B. die Lesart ‚nachweisen‘ von *zeigen* oder die Bedeutungsvariante ‚bezeichnen‘ vom Verb *beschreiben*.

Global betrachtet ist keines der Korpora grundsätzlich variantenreicher, was die Lesarten der Verben angeht. Während die Verben *beschreiben* und *sagen* im PressKo auf sehr viel homogenere Art und Weise verwendet werden, ist die reflexive Form von *zeigen* im WissKo erheblich einheitlicher in seiner Bedeutung.

Bei anderen Verben liegen die Unterschiede eher in den Funktionen, in denen das Verb eingesetzt wird. Im Falle von *sagen* gibt es keine semantischen Unterschiede zwischen den

Korpora, während sich die Funktionen erheblich unterscheiden: Im PressKo wird mit dem Verb eine Redewiedergabe eingeleitet, was im WissKo nur auf wenige Belege zutrifft. Hier wird es vielmehr im Rahmen von Hedging oder zur Einleitung von Reformulierungen genutzt. Ein anderes Beispiel ist *behaupten*, das in beiden Korpora zunächst die gleiche Bedeutung hat. Die Handlung des Behauptens hat jedoch in Presse und Wissenschaft einen sehr unterschiedlichen Stellenwert, weshalb es in letzterer deutlich vorsichtiger eingesetzt wird.

Im Hinblick auf die grammatischen Eigenschaften der Verbverwendung haben sich im WissKo erwartungsgemäß zahlreiche Strategien zur Deagentivierung gezeigt. Insbesondere das Passiv war bei vielen Verben signifikant häufiger als im PressKo, aber auch die reflexive Konstruktion mit *sich lassen* trat bei den meisten Verben im WissKo auf. Zur Einleitung von Redewiedergaben wurde nur das Verb *sagen* im PressKo häufig genutzt, bei allen anderen Verben trat diese Form eher selten auf, im WissKo sogar fast gar nicht.

Weitere Beobachtungen konnten zu den Funktionen der Verben im WissKo gemacht werden. Tabelle 15 zeigt die Häufigkeit der vier Funktionsgruppen bei allen untersuchten Verben im Vergleich. Einbezogen wurden in dieser Darstellung nur die Lesarten als Sprechhandlungsverb, auf die sich diese Unterscheidung sinnvoll anwenden lässt.

Tabelle 15: Funktionen der SHV im WissKo in Prozent

	<i>zeigen</i>	<i>darstellen</i>	<i>beschreiben</i>	<i>sagen</i>	<i>nennen</i>	<i>diskutieren</i>	<i>behaupten</i>
Textkommentare	29	43	24	76	23	34	6
Literaturdarstellungen	71	25	45	13	21	32	71
Bezug außerhalb v. Texten	0	32	28	4	51	31	12
hypothetisch	0	0	3	7	5	4	12
Summe	100	100	100	100	100	100	100
Gesamtbeleganzahl absolut	17	28	78	45	120	134	17

Es zeigt sich, dass die von Fandrych (2004) beschriebenen Funktionen Textkommentar und Literaturdarstellung tatsächlich zentral sind. Die Funktion als Textkommentar dominiert bei den Verben *darstellen*, *sagen* und *diskutieren*. Die Verben *zeigen* und *beschreiben* werden besonders häufig zur Literaturdarstellung genutzt.²³ Auch die eher marginale Rolle hypothetischer Sprechhandlungen konnte bestätigt werden. In einer nicht zu vernachlässigenden Anzahl von

²³ Das Verb *behaupten* weist hier auch einen sehr hohen Wert auf, kann jedoch aufgrund der geringen absoluten Beleganzahl und der dominierenden Verwendung in Kontroverse-Artikeln nicht als besonders typisch für Literaturdarstellungen (oder die Wissenschaftssprache überhaupt) gelten.

Belegen referiert das Sprechhandlungsverb jedoch auf eine Bezugssituation außerhalb wissenschaftlicher Texte. In manchen Fällen mag diese Verwendung der alltagssprachlichen sehr ähnlich sein, bei anderen Verben haben sich jedoch auch hier für die Wissenschaftssprache spezifische Verwendungen gezeigt. Das trifft insbesondere auf das Verb *nennen* zu, bei dem der Anteil dieser Gruppe über die Hälfte der Belege ausmacht und vor allem für die Darstellung von Umfrageergebnissen genutzt wird.

In der Funktion als Textkommentar in der Wissenschaftssprache werden die untersuchten Verben auf unterschiedliche Art und Weise genutzt. Während *darstellen*, *beschreiben* und *diskutieren* vor allem in kataphorischer Funktion am Anfang eines Textes oder Abschnitts verwendet werden, dominiert bei *zeigen* die anaphorische Funktion. Es wird vor allem bei der Darstellung von Ergebnissen genutzt. Die Verben *sagen* und *nennen* bezeichnen beide in der Regel Sprechhandlungen, die unmittelbar nach oder zusammen mit der Benennung ausgeführt werden. Erwartungsgemäß wird mit *behaupten* nur ein Textkommentar formuliert, der die modalisierte Form *lässt sich behaupten* verwendet.

Wallner (2010) kommt nach der Analyse von Kollokationen in der Wissenschaftssprache zu dem Ergebnis, dass diese sich deutlich von denen der Alltagssprache unterscheiden. Sie ist deshalb der Ansicht, dass

dem Nichtmuttersprachler mit einer wissenschaftsspezifischen lexikographischen Kodifizierung von Kollokationen (und selbstverständlich auch anderer lexikalischer Einheiten) eine große Hilfestellung insbesondere für die Produktion wissenschaftlicher Texte in die Hand gegeben [wäre]. (ebd.:212)

Dieser Forderung kann auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Arbeit zugestimmt werden. Der Vergleich der Verwendungen von Sprechhandlungsverben im WissKo mit den Bedeutungsvorschlägen des Duden hat gezeigt, dass diese der Wissenschaftssprache oft nicht oder nicht vollständig gerecht werden. Insbesondere bei den Verben *zeigen*, *beschreiben* und *diskutieren* werden wissenschaftstypische Lesarten nicht angemessen wiedergegeben. Es ist allerdings, wie oben bereits betont, auch nicht das Ziel der Dudenredaktion, Wissenschaftssprache zu beschreiben. Ich halte aus diesem Grund aber lexikographische Projekte zur Wissenschaftssprache für wünschenswert, um (muttersprachlichen, aber vor allem nicht-muttersprachlichen) Lernenden der deutschen Wissenschaftssprache Nachschlagemöglichkeiten zur Verfügung zu stellen.

In methodischer Hinsicht hat sich gezeigt, dass eine Reduktion der Analyse auf Sprechhandlungsverben aufgrund der Mehrdeutigkeit der meisten Verben praktisch nicht umzusetzen war. Aus der Lernendenperspektive bedeutet das, dass ein zweifacher Zugriff auf sprachliche Informationen wünschenswert ist: Aus der Perspektive der Rezeption von Texten müssen zu

einem bestimmten Verb mögliche Bedeutungen und Funktionen erschlossen werden können. Aus der Perspektive der Produktion von Texten hingegen ist es notwendig, dass von einer gewünschten Funktion ausgehend sprachliche Mittel zu ihrer Realisierung gefunden werden.

In Bezug auf die rein quantitativen Daten zur Frequenz der Verben wurde festgestellt, dass eine wenigstens stichprobenhafte Sichtung der Daten unabdingbar ist. Bei der Bereinigung der Belege zum Verb *sagen* erwiesen sich mehr als zwei Drittel der Belege als Beispielsätze oder Transkriptionen von Unterrichtssequenzen, die damit nicht zum Analysegegenstand dieser Arbeit gehören. Die Position des Verbs *sagen* im Ranking der häufigsten Sprechhandlungsverben der Wissenschaftssprache muss also deutlich nach unten korrigiert werden. Bei den anderen Verben waren nur vergleichsweise geringe Bereinigungen notwendig.

Das wissenschaftssprachliche Korpus hat sich als zum Teil inhomogen erwiesen, da vier der einbezogenen Artikel aus dem Kontroversenteil einer Zeitschrift stammen und zum Teil deutliche sprachliche Abweichungen gezeigt haben. Sie entsprechen aufgrund der speziellen Kommunikationssituation nicht dem prototypischen wissenschaftlichen Artikel. Dies ist aber gleichzeitig ein Hinweis darauf, dass Studierende in ihrem Studium nicht mit einem eindeutigen Modell „wissenschaftlicher Text“ konfrontiert werden, das sie dann imitieren können. Vielmehr treffen sie auch auf eine Reihe von Texten, die aus verschiedenen Gründen nicht als Vorbild für eine studentische Arbeit geeignet sind. Neben den genannten Texten, die der expliziten Kritik eines anderen Autors dienen, trifft das oft auch auf Texte von sehr etablierten Forschern zu, die Steinhoff (2012) zufolge eine Stufe der Postkonventionalität erreicht haben und Konventionen brechen oder mit ihnen spielen können.

4.4 Perspektive: Untersuchung eines Lernendenkorpus

Auf der Basis der hier gewonnenen Ergebnisse besteht die Möglichkeit, ein Lernendenkorpus auf die Verwendung von Sprechhandlungsverben hin zu untersuchen. Anhand der bisherigen Analysen kann die Verwendung zwischen den beiden Polen Wissenschaftssprache und Alltagssprache eingeordnet werden. Die Analyse kann im Rahmen dieser Arbeit nicht vollständig durchgeführt werden. Anhand von zwei kurzen Beispielanalysen wird das Potential dieses Vorgehens veranschaulicht.

4.4.1 Korpus

Das Korpus, das hierfür verwendet wird, stammt aus der praktischen Beratungsarbeit der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg. Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit bietet unter anderem eine Peer Tutoren Schreibberatung für Studierende mit Mi-

grationshintergrund an. Die Ratsuchenden schicken die Texte, an denen sie gerade arbeiten und zu denen sie gerne beraten werden möchten, an die studentischen Schreibberater/innen der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit, die die Texte lesen und kommentieren. Einmal pro Woche treffen sich Ratsuchende und Berater/innen vor Ort, um die Anliegen persönlich zu besprechen. Im Gegenzug erklären sich die Ratsuchenden dazu bereit, ihre Texte der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit für Analysen zur Verfügung zu stellen. So ist mittlerweile eine umfangreiche Textsammlung entstanden, die durch Metadaten zu den Ratsuchenden, Protokolle der Sitzungen und zum Teil aufgenommene Beratungsgespräche ergänzt wird. Die Erhebung der Texte ist also nicht an wissenschaftlichen Fragestellungen orientiert, sondern sekundär von den Ratsuchenden, die die Beratung aufsuchen, und ihren Anliegen bestimmt. Allerdings ist natürlich innerhalb dieses gesetzten Rahmens eine auf bestimmte Fragestellungen zugeschnittene Auswahl von Texten zur Erstellung eines Korpus möglich.

Für die vorliegende Untersuchung interessiert die Sprache der Ratsuchenden ohne mögliche Einflüsse durch die Peer Tutor/innen. Deshalb wurde für die Korpuserstellung lediglich die erste Version eines Textes, mit dem eine Person in die Beratung gekommen ist, berücksichtigt. Da die Peer Tutor/innen keine direkten Eingriffe in den Text vornehmen, mussten die Texte lediglich um mögliche Kommentare (in der Regel über die Kommentarfunktion von Microsoft Word) bereinigt werden, außerdem wurden alle persönlichen Daten gelöscht. Das resultierende Korpus besteht aus 55 Texten von 39 Ratsuchenden und umfasst 157.942 Token.

4.4.2 Beispielanalyse *behaupten* und *diskutieren*

Am Beispiel der Verben *sagen* und *behaupten* wird hier eine mögliche Form der Analyse des Lernendenkorpus unter Einbezug der vorangegangenen Ergebnisse gezeigt.

Für *behaupten* gibt es im Lernendenkorpus zehn Treffer, von denen zwei Beispielsätze sind und deshalb von der Analyse ausgeschlossen werden müssen. Vier der restlichen Belege dienen der Literaturdarstellung und sind dadurch unter Umständen problematisch. Sie stammen von zwei Ratsuchenden.

- (96) Cummins (1976) war einer der ersten, der behauptet hat, dass Bilingualität sowohl Vorteile als auch Nachteile verursachen kann. (12-08-02_Zweisprachigkeit_11-07-95)
- (97) Schließlich behauptet er, dass das Forschungsziel der Geschichtswissenschaft nicht die Entdeckung sondern die Erklärung der Tatsachen ist. (13-10-19_Zusammenfass1_21-02-74)

In beiden Sätzen scheint eine neutrale Wiedergabe der Position angestrebt zu sein. Beleg 96 ist Teil der Wiedergabe des Forschungsstandes und wird ansonsten positiv dargestellt. Das ist daran erkennbar, dass es als erste Position, die Vor- und Nachteile des Phänomens berücksichtigt,

vorgestellt wird. Beleg 97 stammt aus einer Textzusammenfassung, die neutrale Wiedergabe ist Teil der Aufgabenstellung. In beiden ist den Autor/innen nicht bewusst, dass mit dem Verb *behaupten* eine, in der Wissenschaftssprache besonders deutliche, kritische Einordnung des Wiedergegebenen verbunden ist.²⁴

Unter Rückbezug auf das Beispiel in der Einleitung wird als zweites das Verb *diskutieren* in seiner Verwendung im Lernendenkorpus analysiert. Nach Bereinigung der Belege kommt *diskutieren* 24-mal vor. Der in der Einleitung angeführte Beleg 1 ist die einzige Verwendung des Verbs mit *über* als Textkommentar. In vier weiteren Belegen wird die Präposition im Rahmen der Literaturdarstellung verwendet, was für das WissKo nicht nachweisbar ist:

- (98) In der Bildungsforschung des deutschen Raums wird über die Rolle der Bildungsstandards kontrovers diskutiert. (12-10-12_HA-Bildungsstandards_24-06-97)

Unsicherheit in dieser Hinsicht scheint also kein Einzelfall zu sein. Auffällig ist eine zweite Verwendung des Verbs im Rahmen von Bezügen auf Außerwissenschaftliches. In vier Belegen wird es in der Einleitung folgendermaßen genutzt:

- (99) Was ein „gutes Verhalten“ ausmacht und wie es anzustreben ist, ist bereits viel diskutiert worden. (12-11-26_Exposee_01-18-93)

Die Autor/innen betonen, dass das Thema *viel diskutiert* oder, in einem anderen Beispiel, *kontrovers diskutiert* wird, um die Relevanz der eigenen Arbeit zu verdeutlichen. Von wissenschaftlichen Texten im Sinne von Expertentexten unterscheidet sich die Verwendung in ihrer Ungenauigkeit: Wer genau hier diskutiert bleibt offen und kann nicht belegt werden.

Bei beiden Verben zeigen sich in den Texten Lernender also Abweichungen vom wissenschaftlichen Sprachgebrauch. Die genaue Beschreibung der Verwendungen in der Wissenschafts- und Pressesprache bietet dabei eine nützliche Grundlage, auf der die Formulierungen der Ratsuchenden unabhängig vom Sprachgefühl einer einzigen Person beurteilt werden können. Eine ähnliche und umfangreichere Analyse der Daten zu den restlichen Verben oder anderen sprachlichen Mitteln bietet sich deshalb an.

5 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit sind die Unterschiede in der Verwendung von Sprechhandlungsverben zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache beschrieben worden. Die dahinterstehende Annahme war, dass Studierende zu Beginn ihres Studiums die Alltagssprache beherrschen und die Wissenschaftssprache noch erwerben müssen. Sprechhandlungsverben gehören zur

²⁴ Ein weiteres Problem besteht neben kleinerer Fehler darin, dass der oder die Ratsuchende in Beleg 96 mit dem Perfekt eine sehr narrative Form der Darstellung wählt.

alltäglichen Wissenschaftssprache, also zu einem Bereich der Sprache, der zwar aus der Alltagssprache bekannt ist, in der Wissenschaftssprache aber zum Teil anders oder spezifischer gebraucht wird. Die Lernanforderung für Studierende liegt also in den Unterschieden zwischen den beiden Kommunikationsbereichen.

Um diese Unterschiede zu beschreiben, wurden ein wissenschaftssprachliches und ein presssprachliches Korpus analysiert. Letzteres ist im weitesten Sinne noch alltagssprachlich, aber konzeptionell schriftlich, und dient in der Wissenschaftssprache unsicheren Studierenden als (oft fehlleitende) Orientierung. Die beiden Korpora wurden auf die häufigsten Sprechhandlungsverben hin untersucht. Genauere Analysen wurden anhand der sieben Verben *zeigen*, *darstellen*, *beschreiben*, *sagen*, *nennen*, *diskutieren* und *behaupten* vorgenommen, wobei semantische, funktionale und grammatische Aspekte berücksichtigt wurden.

Sowohl im Bestand der häufigsten Verben als auch in der Verwendung aller sieben detailliert analysierten Verben haben sich – zum Teil sehr deutliche – Unterschiede zwischen den beiden Korpora gezeigt. Dabei sind die Unterschiede nicht immer gleich geartet. Manche Verben unterscheiden sich vor allem in der Häufigkeit ihres Auftretens und folglich darin, wie üblich sie in dem jeweiligen Kommunikationsbereich sind. Anderen Verben liegt in der wissenschaftssprachlichen Verwendung eine deutlich andere Semantik zugrunde, wie das Beispiel *diskutieren* gezeigt hat. Eine weitere Möglichkeit ist, dass nur die verschiedenen Lesarten des Verbs unterschiedlich häufig sind (*darstellen*). Beim Verb *sagen* sind vor allem funktionale Unterschiede sichtbar geworden. Häufig werden die semantischen oder funktionalen Unterschiede auch von grammatischen Differenzen begleitet, was für das Präpositionalobjekt mit *über* beim Verb *diskutieren* nachgewiesen wurde. Innerhalb des WissKo hat sich gezeigt, dass neben den von Fandrych (2004) beschriebenen Funktionen Literaturdarstellung und Textkommentar auch Bezüge auf Sprechhandlungen außerhalb von wissenschaftlichen Texten frequent und für die Wissenschaftssprache relevant sind. Bei den Textkommentaren sind bei den meisten Verben Präferenzen für einen bestimmten Typ Textkommentar deutlich geworden, was bei einer Vermittlung an Lernende berücksichtigt werden kann.

In der Analyse der Verben haben sich große Ambiguitäten gezeigt, die zu einer Erweiterung des Untersuchungsgegenstandes auf Verben, die unter anderem eine Sprechhandlungsbedeutung haben, geführt hat. Eine analytische Trennung dieser Lesarten erscheint nicht sinnvoll, da sie der Erfahrungsrealität von Sprecher/innen widerspricht und die oft relativ großen Gemeinsamkeiten der Lesarten außer Acht lässt. Diese Ambiguitäten müssen jedoch stets mit bedacht werden, wenn Angaben zu Frequenzen von Verben gemacht werden.

Durch das Einbeziehen von wissenschaftlichen Texten, die Teil einer Kontroverse sind, wurde deutlich, dass die Wissenschaftssprache, von der in dieser und vielen anderen Arbeiten

die Rede ist, nicht als homogen betrachtet werden kann. Vielmehr gibt es auch innerhalb der Wissenschaftssprache eine Reihe von Abstufungen, die beispielsweise mit der Position des jeweiligen Autors oder der Autorin zusammenhängen. Es muss berücksichtigt werden, dass auch Studierende, die die Wissenschaftssprache erwerben, mit dieser Heterogenität konfrontiert werden und mit den vorhandenen Nuancen vertraut gemacht werden müssen. Nicht jeder wissenschaftliche Text eignet sich als Muster für eine studentische Arbeit.

Bereits Hyland (2004) hat Unterschiede in der Verwendung von Sprechhandlungs-
verben (bzw. mit den reporting verbs einer Untergruppe davon) zwischen den Disziplinen festgestellt. Dies konnte insofern bestätigt werden, als die Ergebnisse dieser Untersuchung beispielsweise im Verb *sagen* erhebliche Unterschiede zu denen von Steinhoff (2007b) aufweisen, der seiner Analyse Texte anderer Fachbereiche zugrundegelegt hat. Dies relativiert die Annahme, dass die alltägliche Wissenschaftssprache im Gegensatz zur Fachterminologie fachübergreifend gleich oder sehr ähnlich ist. Wünschenswert sind deshalb weitere Analysen, die sprachliche Unterschiede zwischen den Disziplinen zum Gegenstand haben. Insbesondere für Lehramtsstudierende, die ihrer Unterrichtsfächer wegen immer in mehreren Fachbereichen Texte verfassen müssen, sind diese Unterschiede von Interesse.

Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen Initiativen zur Lexikographie der Wissenschaftssprache entsprechend der Forderung von Wallner (2010) sinnvoll erscheinen. Eine weitergehende Untersuchung von Lernendenkorpora wie dem der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit kann dabei helfen, die konkreten Bedarfe Studierender (im Falle der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit Studierender mit einer anderen Muttersprache als Deutsch) zu ermitteln und entsprechende Lehrangebote zu gestalten.

6 Literatur

- Auer, Peter (1990): *Phonologie der Alltagssprache: Eine Untersuchung zur Standard/Dialekt-Variation am Beispiel der Konstanzer Stadtsprache*. Studia linguistica Germanica, Bd. 28. Berlin und New York: W. de Gruyter.
- Austin, John L. (1962): *How to do things with words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Oxford University Press.
- Bungarten, Theo (1981a): „Wissenschaft, Sprache und Gesellschaft“. In: *Wissenschaftssprache*. Hrsg. von Theo Bungarten. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 14–53.
- (1981b): „Zur Einleitung“. In: *Wissenschaftssprache*. Hrsg. von Theo Bungarten. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 9–13.
- Dingeldein, Heinrich J. (1991): *Studien zur Wortgeographie der städtischen Alltagssprache in Hessen: Areale, stratische und diachron-kontrastive Analysen*. Hessische Sprachatlanten Kleine Reihe, Bd. 2. Tübingen: Francke.
- Dittmann, Jürgen, Katrin A. Geneuss, Christoph Nennstiel und Nora A. Quast (2003): „Schreibprobleme im Studium - Eine empirische Untersuchung“. In: *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Hrsg. von Konrad Ehlich und Angelika Steets. Berlin: de Gruyter, S. 155–185.
- Drewer, Petra (2003): *Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens: Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse*. Forum für Fachsprachen-Forschung, Bd. 62. Tübingen: Narr.
- Duden (2009): *Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 8. Aufl. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- (2011): *Deutsches Universalwörterbuch*. 7. Aufl. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- Ehlich, Konrad (1983): „Text und sprachliches Handeln: Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung“. In: *Schrift und Gedächtnis*. Hrsg. von Aleida Assmann, Jan Assmann und Christof Hardmeier. München: W. Fink.
- (1993): „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, S. 13–42.
- (1999): „Alltägliche Wissenschaftssprache“. In: *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache - Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen - interkulturelles Lernen*. Hrsg. von Hans Barkowski und Armin Wolff. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 52. Regensburg: Fachverband DaF, S. 1–30.
- Eichler, Wolfgang (2004): „Sprachbewusstsein und grammatisches und stilistisches Formulieren: Falsche Kollokationen und verformelter Sprachgebrauch in Oberstufenaufsätzen“. In: *Essener Linguistische Skripte_elektronisch* 4.1, S. 155–163.
- Eisenberg, Peter (2006): *Grundriß der deutschen Grammatik: Band 2: Der Satz*. 3., durchges. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Erk, Heinrich (1972): *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte: Verben - Frequenz und Verwendungsweise*. Schriften der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik des Goethe-Instituts, Bd. 4. München: Max Hueber Verlag.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2008): *Von der Idee zum Text: Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. 3., überarb. Aufl. Paderborn [u.a.]: Schöningh.

- Fandrych, Christian (2001): „Dazu soll später noch mehr gesagt werden‘: Lexikalische Aspekte von Textkommentaren in englischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln“. In: *„Proper words in proper places“*. Hrsg. von William Jervis Jones, John L. Flood, David N. Yeandle und Máire C. Davies. Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik, Bd. 400. Stuttgart: Heinz, S. 375–398.
- (2002): „Herausarbeiten vs. illustrate: Kontraste bei der Versprachlichung von Sprechhandlungen in der englischen und deutschen Wissenschaftssprache“. In: *Mehrsprachige Wissenschaft - europäische Perspektiven. (unveröffentlicht)*. Hrsg. von Konrad Ehlich, S. 1–25.
- (2004): „Bilder vom wissenschaftlichen Schreiben. Sprechhandlungsausdrücke im Wissenschaftsdeutschen: Linguistische und didaktische Überlegungen.“ In: *Integration durch Sprache*. Hrsg. von Armin Wolff, Torsten Ostermann und Christoph Chlosta. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 73. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 269–291.
- Fandrych, Christian und Gabriele Graefen (2002): „Text commenting devices in German and English academic articles“. In: *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 21.1, S. 17–43.
- Fandrych, Christian und Gabriele Graefen (2010): „Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch“. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 1. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 509–517.
- Fandrych, Christian, Cordula Meißner und Adriana Slavcheva (2012): „The GeWiss Corpus: Comparing Spoken Academic German, English and Polish“. In: *Multilingual corpora and multilingual corpus analysis*. Hrsg. von Thomas Schmidt und Kai Wörner. Hamburg studies on multilingualism, Bd. 14. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins Pub. Co., S. 319–337.
- Graefen, Gabriele (1995): „Reflexive Konstruktionen in wissenschaftlichen Texten“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21, S. 149–169.
- (1997): *Der wissenschaftliche Artikel: Textart und Textorganisation*. Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd. 27. Frankfurt am Main und New York: P. Lang.
- (2000a): „Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache“. In: *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Hrsg. von Armin Wolff und Elmar Winters-Ohle. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. Heft 58. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 191–210.
- (2000b): „Hedging“ als neue Kategorie? Ein Beitrag zur Diskussion. URL: <http://www.daf.uni-muenchen.de/media/downloads/hedge.pdf> (letzter Zugriff am 09.03.2014).
- (in Vorb.): „Probleme mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer Studierender.“ In: *Lernen in der zweiten Sprache*. Hrsg. von Jochen Rehbein und Sabine Riedel. München: Waxmann. URL: http://www.wissenschaftssprache.de/Wissenschaftssprache_Texte.html (letzter Zugriff am 09.03.2014).
- Graefen, Gabriele und Melanie Moll (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: Lesen - verstehen - schreiben ; ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main: Lang.

- Gries, Stefan Thomas (2008): *Statistik für Sprachwissenschaftler*. Studienbücher zur Linguistik, Bd. 13. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gruber, Helmut, Birgit Huemer und Markus Rheindorf (2008): *Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens*. URL: <http://www.univie.ac.at/linguistics/schreibprojekt/Grundlagen/index.htm> (letzter Zugriff am 09.03.2014).
- Gusfield, Joseph (1976): „The literary rhetoric of science: comedy and pathos in drinking driver research“. In: *American Sociological Review* 41, S. 16–34.
- Harras, Gisela, Edeltraud Winkler, Sabine Erb und Kristel Proost (2004): *Handbuch deutscher Kommunikationsverben: Teil 1: Wörterbuch*. Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, Bd. 10.1. Berlin und New York: de Gruyter.
- Heinemann, Margot (2000): „Textsorten des Alltags“. In: *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Hrsg. von Klaus Brinker, Gerold Ungeheuer und Armin Burkhardt. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 16. Berlin: de Gruyter, S. 604–614.
- Helbig, Gerhard und Joachim Buscha (2001): *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. [Neubearb.] Berlin: Langenscheidt.
- Hennig, Mathilde und Robert Niemann (2013): „Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft: Eine Bestandsaufnahme“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 40.4, S. 439–455.
- Honegger, Monique und Peter Sieber (2012): „Schreibkompetenz von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden: Die Schulsprache als Knackpunkt“. In: *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Hrsg. von Dagmar Knorr und Annette Verhein-Jarren. Textproduktion und Medium, Bd. 12. Frankfurt am Main: Lang, S. 35–49.
- Hyland, Ken (2000): „It might be suggested that...“: Academic hedging and student writing“. In: *Australian Review of Applied Linguistics, Series S* 16, S. 83–97.
- (2004): *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Jakobs, Eva-Maria (1999a): „Normen der Textgestaltung“. In: *Schlüsselkompetenz Schreiben*. Hrsg. von Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs und Gabriela Ruhmann. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Neuwied: Luchterhand, S. 171–190.
- (1999b): *Textvernetzung in den Wissenschaften: Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns*. Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 210. Tübingen: M. Niemeyer Verlag.
- Kaiser, Dorothee (2002): *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben: Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Textsorten, Bd. 5. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Kamber, Alain (2008): *Funktionsverbgefüge - empirisch*. Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 281. Tübingen und Neuchâtel: Niemeyer.
- Klappenbach, Ruth und Wolfgang Steinitz, Hrsg. (1977): *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Koch, Peter und Wulf Oesterreicher (1985): „Sprache der Nähe – Sprach der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.

- Kretzenbacher, Heinz Leonhard (1991): „Zur Linguistik und Stilistik des wissenschaftlichen Fachworts“. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 28.4, S. 195–201.
- (1995): „Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?“ In: *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Hrsg. von Heinz Leonhard Kretzenbacher und Harald Weinrich. Forschungsbericht / Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Bd. 10. Berlin: de Gruyter, S. 15–39.
- Kruse, Otto (1998): *Handbuch Studieren: Von der Einschreibung bis zum Examen*. Campus concret, Bd. 32. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verlag.
- (2010): *Lesen und Schreiben: Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- (2012): „Wissenschaftliches Schreiben mehrsprachig unterrichten: Was ist möglich, was ist nötig?“ In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2, S. 9–25.
- Kruse, Otto, Eva-Maria Jakobs und Gabriela Ruhmann, Hrsg. (1999): *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Neuwied: Luchterhand.
- Lakoff, George und Mark Johnson (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luge, Elisabeth (1995): „Redebezeichnende Verben in der Zeitungsberichterstattung: Das Skript des Zitierens“. Diss. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg.
- Möller, Robert und Stephan Elspaß (2008): „Erhebung dialektgeographischer Daten per Internet: ein Atlasprojekt zur deutschen Alltagssprache“. In: *Sprachgeographie digital*. Hrsg. von Stephan Elspaß und Werner König. Germanistische Linguistik, Bd. 190-191. Hildesheim und New York: G. Olms, S. 115–132.
- Netzel, Rebecca (2003): *Metapher: kognitive Krücke oder heuristische Brücke?* Schriftenreihe Studien zur Germanistik, Bd. 3.1. Hamburg: Kovač.
- Niederhauser, Jürg (1995): „Metaphern in der Wissenschaftssprache als Thema der Linguistik“. In: *Metapher und Innovation*. Hrsg. von Lutz Danneberg. Berner Reihe philosophischer Studien, Bd. 16. Bern [u.a.]: Haupt, S. 290–298.
- (1999): *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. Forum für Fachsprachen-Forschung, Bd. 53. Tübingen: Narr.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 271. Tübingen und Siegen: Niemeyer.
- (2010): „Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch“. In: *Textformen als Lernformen*. Hrsg. von Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A, Bd. 7. Duisburg: Gilles & Francke, S. 97–116.
- Polenz, Peter von (1981): „Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung“. In: *Wissenschaftssprache*. Hrsg. von Theo Bungarten. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 85–110.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (in Vorb.): *Die prototypische wissenschaftliche Textgestalt und der Weg zu ihr: Eine Analyse mesostruktureller Elemente in geisteswissenschaftlichen Texten von Experten und Studierenden*.

- Quasthoff, Uwe (2011): *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*. Berlin und New York: de Gruyter.
- Redder, Angelika (2001): „Modalverben in wissenschaftlicher Argumentation - Deutsch und Englisch im Vergleich“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, S. 313–330.
- Ruhmann, Gabriela und Daniel Perrin (2002): „Schreibstrategien in Balance. Was Wissenschaftler von Journalistinnen lernen können.“ In: *Schreiben*. Hrsg. von Daniel Perrin, Ingrid Böttcher, Otto Kruse und Arne Wrobel. Wiesbaden: Westdt. Verlag, S. 129–138.
- Saussure, Ferdinand de (2013 [1916]): *Cours de linguistique générale: zweisprachige Ausgabe französisch-deutsch mit Einleitung, Anmerkungen und Kommentar*. Hrsg. von Peter Wundeli. Tübingen: Narr.
- Schäfer, Susanne und Dietmar Heinrich (2010): *Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten: Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich ; mit Übungsaufgaben*. München: Iudicium.
- Searle, John R. (1969): *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Univ. Press.
- (1976): „A classification of illocutionary acts“. In: *Language in Society* 5.01, S. 1–23.
- Siepmann, Dirk (2006): „Academic Writing and Culture: An Overview of Differences between English, French and German“. In: *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal* 51.1, S. 131–150.
- Steger, Hugo (1991): „Alltagssprache: Zur Frage nach ihrem besonderen Status in medialer und semantischer Hinsicht“. In: *Symbolische Formen – Medien – Identität*. Hrsg. von Wolfgang Raible. Script-Oralia, Bd. 37. Tübingen: Narr, S. 55–112.
- Steinhoff, Torsten (2007a): *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 280. Tübingen: Niemeyer.
- (2007b): „Zum *ich*-Gebrauch in Wissenschaftstexten“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35.1-2, S. 1–26.
- (2012): „Postkonventionalität: Varianten wissenschaftlichen Schreibens“. In: *Andersschreiben*. Hrsg. von Britt-Marie Schuster und Doris Tophinke. Philologische Studien und Quellen, Bd. 236. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 91–112.
- Szatmári, Petra (2004): *Das heterogene sich lassen: Zu syntaktischen und funktional-semantischen Aspekten passivisch interpretierbarer sich-lassen-Konstruktionen*. Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft, Bd. 17. Hamburg: H. Buske.
- Thielmann, Winfried (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hin-führen – Verknüpfen – Benennen*. Wissenschaftskommunikation, Bd. 3. Heidelberg: Synchron, Wiss.-Verl. der Autoren.
- Thurmair, Maria (1995): „Doppelterminologie im Text oder: hydrophob ist wasserscheu“. In: *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Hrsg. von Heinz Leonhard Kretzenbacher und Harald Weinrich. Forschungsbericht / Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Bd. 10. Berlin: de Gruyter, S. 247–280.
- Vliegen, Maurice (2010): „Verbbezogene Redewiedergabe: Subjektivität, Verknüpfung und Verbbedeutung“. In: *Deutsche Sprache Zeitschrift für Theorie Praxis Dokumentation* 3, S. 210–233.

- Wallner, Franziska (2010): „Kollokationen in Wissenschaftssprachen: Zur lernerlexikographischen Relevanz der Textarten- und Diskurspezifität von Kollokationen“. In: *Korpora, Web und Datenbanken: computergestützte Methoden in der modernen Phraseologie und Lexikographie*. Hrsg. von Stefaniya Ptashnyk, Erla Hallsteinsdóttir und Noah Bubenhofer. Phraseologie und Parömiologie: P & P, Bd. 25. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 197–214.
- Winkler, Edeltraud (1987): „Syntaktische und semantische Eigenschaften von Verba dicendi“. Diss. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR.
- Zichler, Csilla (2010): „Metaphern in der Wissenschaftssprache“. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik* 20.1, S. 95–112.
- Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann, Bruno Strecker und Joachim Ballweg (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, Bd. 7. Berlin: de Gruyter.