



VILLA VIGONI

**Wissenschaftliche Textsorten im  
Germanistikstudium deutsch-italienisch-  
französisch kontrastiv**

**Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007-2008)**

**herausgegeben von  
Martine Dalmas, Marina Foschi Albert, Eva Neuland**

VILLA VIGONI  
Deutsch-Italienisches Zentrum  
Centro Italo-Tedesco

2013

**Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium  
deutsch-italienisch-französisch kontrastiv**

*Akten der Trilateralen Forschungskonferenz 2007-2008*

**L'écriture scientifique dans les études de germanistique  
Typologie contrastive allemand- français-italien**

*Actes de l'Atelier de Recherche Trilatéral 2007-2008*

**Generi testuali tipici della formazione accademica di area  
germanistica in prospettiva contrastiva tedesco-francese-  
italiano**

*Atti della Conferenza Trilaterale di Ricerca 2007-2008*

Herausgegeben von – édité par – a cura di:

**MARTINE DALMAS, MARINA FOSCHI ALBERT, EVA NEULAND**

Redaktion und Satz – révision et mise en page – cura redazionale e impaginazione:

SABRINA BALLESTRACCI

VILLA VIGONI  
Deutsch-Italienisches Zentrum  
Centro Italo-Tedesco  
Via Giulio Vigoni 1  
I-22017 Loveno di Menaggio (CO)  
[www.villavigoni.eu](http://www.villavigoni.eu)

Villa Vigoni Editore / Villa Vigoni Verlag 2013

ISBN: 978-88-908179-0-8

# INHALTSVERZEICHNIS

## Teil I

SCHREIB- UND FORMULIERUNGSPRAXEN IM GERMANISTIKSTUDIUM IN  
DEUTSCHLAND, FRANKREICH, ITALIEN.

AKTEN DER VILLA VIGONI-TAGUNG 4.-7. JUNI 2007

herausgegeben von

Martine Dalmas, Marina Foschi Albert, Marianne Hepp

*Vorwort der Herausgeberinnen* 15

### 1. ÜBER DAS BILDUNGSSYSTEM

*Struktur des Bildungssystems in Deutschland* (Irene Vogt, München/Rom) 19

*Schul- und Hochschulsystem in Frankreich – eine Skizze* (Martine Dalmas, Paris) 28

*Das italienische Schulsystem und seine schriftlichen Anforderungen* (Paola Minucci, Florenz) 32

*Zur Struktur des Bildungssystems in Italien: Das Hochschulwesen* (Marianne Hepp, Pisa) 38

### 2. TRADITIONEN DES AKADEMISCHEN SCHREIBENS

*Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an deutschen Universitäten* (Winfried Thielmann, München/Dresden) 47

*Textsorten an deutschen Schulen und Hochschulen* (Elisabeth Venohr, Saarbrücken/Paris) 55

*Die Textsorten im französischen Schul- und Hochschulsystem* (Hélène Vinckel, Paris) 66

*Traditionen des wissenschaftlichen Schreibens in der französischen Germanistik* (Éric Chevrel, Paris) 77

<i>Das akademische Schreiben im italienischen Hochschulsystem: Tradition, Lehrpraxis, Perspektiven</i> (Carmen Dell’Aversano/Alessandro Grilli, Pisa)	84
<i>Wissenschaftliche Schreibaneleitungen in italienischer Sprache: Kommentierte Bibliographie</i> (Daniela Sorrentino, Pisa)	89

### 3. KÜNFTIGE PERSPEKTIVEN UND AUSBLICK

<i>Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. Ein Vorschlag zur kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte</i> (Torsten Steinhoff, Gießen)	99
<i>Zukunftsmusik „Bologna“: Zeigt uns die Instrumente!</i> (Gottfried R. Marschall, Paris)	110
<i>Schreibpraxen im Germanistikstudium an den deutschen, französischen und italienischen Universitäten nach Bologna: Ein Ausblick</i> (Marina Foschi Albert, Pisa)	116

## Teil II

### WISSENSCHAFTLICHE TEXTSORTEN IM GERMANISTIKSTUDIUM (DEUTSCH-FRANZÖSISCH-ITALIENISCH): DER LINGUISTISCHE KULTURVERGLEICH.

AKTEN DER VILLA VIGONI-TAGUNG 10.-13. FEBRUAR 2008

herausgegeben von

Martine Dalmas, Marianne Hepp, Eva Neuland

<i>Vorwort der Herausgeberinnen</i>	133
-------------------------------------	-----

### 1. THEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE PERSPEKTIVEN

<i>Wissenschaftstexte im Kulturvergleich. Probleme empirischer Analysen</i> (Kirsten Adamzik, Genf)	137
<i>Versteckte Metaphorik – ein Problem im Umgang mit der fremden deutschen Wissenschaftssprache</i> (Gabriele Graefen, München)	151

<i>Intertextuelle Prozeduren. Aneignungsprobleme und Fördermöglichkeiten</i> (Torsten Steinhoff, Gießen)	169
<i>Von der dialogischen Ordnung zu Makrostrukturen im argumentativen Text</i> (Eva-Maria Thüne, Bologna)	181
<i>„Linearität“ und „Digressivität“ wissenschaftlichen Schreibens – zur Problematik der Kategorienbildung im Bereich einer Komparatistik der Wissenschaftssprachen</i> (Winfried Thielmann, München/Chemnitz)	198

## 2. DIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN

<i>Zur kontrastiven Vermittlung von Fachsprachen am Beispiel der musikalischen Terminologie</i> (Gottfried R. Marschall, Paris)	207
<i>Wissenschaftliches Schreiben in der Schule</i> (Horst Sitta, Zürich)	222

## 3. VERGLEICHENDE ANALYSEN

<i>„Lehrbücher“, „manuali“ und verwandte Bezeichnungen. Zur funktionalen Abgrenzung einführender akademischer Texte in der deutschen und italienischen Lehre</i> (Giancarmine Bongo, Neapel)	239
<i>Das «Incipit» in studentischen Abschlussarbeiten (Deutsch – Italienisch – Französisch im Vergleich)</i> (Marcel Egger, Winterthur)	250
<i>Kulturspezifische Züge schriftlicher Textsorten am Beispiel italienisch- und deutschsprachiger wissenschaftlicher Rezensionen</i> (Marina Foschi Albert, Pisa)	262

## 4. PROJEKTVORSTELLUNGEN

<i>Wissenschaftliche Aufsätze aus dem Bereich der Linguistik. Ein Vergleich von deutsch- und italienischsprachigen Texten</i> (Sabrina Ballestracci, Pisa)	285
<i>Die Verwendung der alltäglichen Wissenschaftssprache in Abschlussarbeiten italienischer Studierender in der Muttersprache und in der Fremdsprache Deutsch: Ein Forschungsprojekt</i>	293

(Daniela Sorrentino, Pisa)

*Wissenschaftstraditionen, Stil und Bewerten bei der Vermittlung des Deutschen als  
Wissenschaftssprache. Didaktische Überlegungen im deutsch-französischen universitären  
Kontext* (Elisabeth Venohr, Saarbrücken) 299

*Der wissenschaftliche Kommunikationsraum. Prolegomena für eine linguistisch-kontrastive  
Analyse wissenschaftlicher Artikel* (Irene Vogt, Rom/München) 312

„LEHRBÜCHER“, „MANUALI“ UND VERWANDTE BEZEICHNUNGEN.  
ZUR FUNKTIONALEN ABGRENZUNG EINFÜHRENDER AKADEMISCHER TEXTE  
IN DER DEUTSCHEN UND ITALIENISCHEN LEHRE

*Giancarmine BONGO (Neapel)*

1. EINLEITUNG

Gegenstand der folgenden Überlegungen sind die Texte, die für Studierende oft den ersten Kontakt mit der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin und deren Grundkenntnissen darstellen und in der akademischen Lehre als Grundlage einführender Lehrveranstaltungen dienen. Für solche Texte gibt es sowohl im Deutschen als auch im Italienischen unterschiedliche spezifische Bezeichnungen: Am meisten verbreitet ist im deutschsprachigen Raum *Lehrbuch* (manchmal in den Varianten *Kompakt-* oder *Kurzlehrbuch*), geläufig sind aber auch *Studienbuch*, *Einführung*, *Arbeitsbuch* und *Grundlagen*; weniger üblich ist die Bezeichnung *Basiswissen*. Im Italienischen lautet die Standardbezeichnung *manuale*; weitere Möglichkeiten sind *introduzione*, *lineamenti* und *fondamenti*. Der Vielfalt der Bezeichnungen, die manchmal auch verwirrend erscheinen mag, steht die prinzipiell gemeinsame, institutionell bedingte funktionale Bestimmung solcher Texte gegenüber – die Tatsache, dass sie für die ganz besonderen Zielsetzungen des wissenschaftlichen und akademischen Lehr-Lern-Prozesses eingesetzt werden. Ihre funktionale Einbindung in einen stark institutionalisierten Rahmen weist aber nicht nur auf das Gemeinsame der wissenschaftlichen Wissensvermittlung hin, sondern zugleich auf die jeweils spezifischen Bedingungen der einzelnen Wissenschaftskulturen und -traditionen.

Einführende akademische Texte kann man also unmittelbar unter drei Gesichtspunkten betrachten:

1. im Hinblick auf die Abgrenzung des Begriffs selbst „Einführender akademischer Text“;
2. im Hinblick auf die jeweilige Vielfalt der Bezeichnungen, die auf eine Binnendifferenzierung der Textsorte verweisen könnte;
3. im Hinblick auf eine mögliche kulturbezogene Variation.

Dazu könnte man noch wenigstens einen vierten Punkt hinzufügen, nämlich eine diachronische Betrachtung der Entstehung und Entwicklung dieser Textsorte, die einerseits mit der Vermittlung von ‚wissenschaftlichem‘ Wissen im weitesten Sinne und andererseits mit der Entstehung und Entwicklung der Institution „Universität“ selbst zusammenhängt. Die letzten drei Aspekte kann man erst dann sinnvoll analysieren, wenn man den ersten zumindest vorläufig behandelt hat. Im Folgenden soll deshalb zuerst darauf eingegangen werden, bevor das Augenmerk auf kulturbezogene Unterschiede gerichtet wird.

## 2. WAS IST EIN „EINFÜHRENDER AKADEMISCHER TEXT“?

Sieht man nun von der Vielfalt der Bezeichnungen und von kulturspezifischen Unterschieden der Textsorte „Einführender akademischer Text“ ab, so verfügt man auf begrifflicher Ebene zunächst über eine *funktionale Größe*, die sozusagen ‚von außen‘, ausgehend von ihrer *gesellschaftlichen Funktion*, definiert wird: Der „einführende akademische Text“ wird aufgrund des Ziels der Vermittlung von (wissenschaftlichem) Fachwissen bestimmt. Eine derartige, im weitesten Sinne pragmatische Voraussetzung, aufgrund derer sprachliche Erscheinungen als *unmittelbar* außersprachlich motiviert angesehen werden, wird oft für so selbstverständlich gehalten, dass sie auch in wissenschaftlichen Untersuchungen nicht mehr ausdrücklich gemacht wird. Mit ihr hängt der Versuch zusammen, in erster Linie die gesellschaftlich gesteuerten Faktoren bzw. »Determinanten« der Kommunikationsbeziehung – wie u.a. die unterschiedlichen Rollen der Kommunikationsteilnehmer (vgl. spezifisch zur Fachkommunikation z.B. Baumann 1998)<sup>1</sup> – festzulegen und möglichst auszudifferenzieren. Es handelt sich dabei um eine Voraussetzung, die sich besonders gut auf die Analyse derjenigen Textsorten anwenden lässt, die zu einem spezialisierten Kommunikationsbereich (wie dem der Wissenschaft) gehören. Schon in funktionaler Hinsicht greift m.E. dieser Ansatz, wenngleich er vermag, eine erste Annäherung zu leisten, die auch intuitiv plausibel ist, insgesamt gesehen jedoch etwas zu kurz.

Hinzu kommt: Obwohl mit der Feststellung ihrer gesellschaftlichen Funktion noch nicht viel gewonnen ist, ist merkwürdigerweise diese Form wissenschaftlicher Vermittlung (die vor allem im Grundstudium eine zentrale Rolle spielt), der „einführende akademische Text“, weder im deutsch- noch im italienischsprachigen Raum einer zufrieden stellenden Analyse unterzogen worden, die systematisch über diese Feststellung hinausginge. Die »Determinanten« selbst ihrer Realisierung werden im Allgemeinen nicht eigens thematisiert. Knappe Hinweise auf diese Textsorte findet man jedenfalls insbesondere auf deutschsprachiger Seite bei Versuchen, den Interaktions- bzw. Kommunikationsbereich der Wissenschaft zu schildern, d.h. wissenschaftliche Textsorten in Verbindung mit ihrer gesellschaftlichen Funktion zu klassifizieren. Dort erscheint die Bezeichnung „(Hochschul-)Lehrbuch“ als zusammenfassende Bezeichnung für alle einführenden akademischen Texte und diese Textsorte als spezifische Grundkomponente im Gesamtbild<sup>2</sup>.

Beispielsweise tritt bei Gläser (1990: 50) das »Hochschullehrbuch« zusammen mit anderen akademischen Textsorten wie dem »Vorlesungsskript« als »didaktisierende Textsorte« im Rahmen der »fachinternen Kommunikation« auf. Es wird vom »Schullehrbuch« und vom »Fachschullehrbuch« unterschieden, die als »didaktisierende Textsorten« der fachexternen Kommunikation eingestuft werden. In beiden Fällen ist die (gesellschaftliche) Funktion der Wissensvermittlung maßgeblich, die beim »Hochschullehrbuch« wohl spezifische Eigenschaften hat, die aber nicht deutlich ausgemacht werden (vgl. auch Gläser 1999: 217, wo das Lehrbuch als »wichtiges Bindeglied zwischen der fachinternen und der fachexternen Kommunikation« definiert wird). Ebenso wird bei Göpferich (1995: 124) das »Lehrbuch« als »didaktisch-instruktiver Text« aufgrund seiner »kommunikativen Funktion« definiert. Seine Charakterisierung wird dabei um zwei weitere Merkmale ergänzt: Der Bezug auf das »theoretische« (im Gegensatz zum praktischen) Wissen, sowie die spezifische Präsentationsart des Fachwissens, die als »mnemotechnisch organisiert« definiert wird. Der Unterschied zwischen Schul- und Hochschullehrbuch wird dagegen

---

<sup>1</sup> So formuliert Baumann in Bezug auf die Fachkommunikation, in die auch der gesamte Bereich der Wissenschaftskommunikation zusammengefasst wird: »Im Prozeß der Fachkommunikation erfolgt eine Verständigung zwischen den Beteiligten nur dann, wenn bestimmte gesellschaftlich festgelegte Grundmuster im Sprachverhalten eingehalten werden« (Baumann 1998: 111).

<sup>2</sup> Im Folgenden wird auch hier oft – der Deutlichkeit halber – die Bezeichnung „(Hochschul-)Lehrbuch“ bzw. *manuale* oder einfach nur „Lehrbuch“ als zusammenfassende Bezeichnung verwendet, worunter immer die allgemeine funktionale Größe „Einführender akademischer Text“ verstanden wird.

aufgehoben. Bei Heinemann (2000: 706) wird auf »die komplexe Kommunikationsform des *Hochschul-Lehrbuchs*« hingewiesen, dem die Aufgabe zukommt, »zielgruppenorientiert geordnete und im wesentlichen abgesicherte wissenschaftliche Einsichten – bei zusätzlicher Akzentuierung offener Probleme« zu vermitteln. Bemerkenswert ist noch, dass in dieser Klassifikation das Hochschullehrbuch – als didaktische Textsorte – den Textsorten gegenübersteht, die der Kommunikation unter Fachleuten dienen und die als »theoriebezogen« bezeichnet werden (vgl. auch Casper-Hehne 2005: 276f.).

Bei Adamzik (2001) wird eine detaillierte Begrifflichkeit zur Erfassung der Beziehung von Textsorten und Kommunikationsbereichen entwickelt, die aus fünf Grundelementen besteht:

1. Als »*Domänen*, *Interaktions-* oder *Kommunikationsbereiche* (auch: -rahmen)« werden »Sphären gesellschaftlichen Handelns wie Alltag, einzelne Institutionen (Krankenhaus, Gericht, Schule), Wissenschaft« usw. bezeichnet, die nicht als statische, sondern als »heuristische Größen« aufzufassen sind (S. 41);
2. Innerhalb von Interaktionsbereichen werden *Textsorten* benutzt, d. h. »gesellschaftlich vorgegebene Muster der Textproduktion, wobei bestimmte Textsorten nur von bestimmten Rolleninhabern produziert und rezipiert werden« (ebd.);
3. Die Textsorten bilden ihrerseits eine Gesamtheit, ein *Textsortennetz*, dessen Bestandteile unterschiedlich eng an spezifische Interaktionsbereiche gebunden sind (vgl. z.B. „Arztrezept“ vs. „Zusammenfassung“) (S. 42);
4. Die »Ausschnitte aus Textsortennetzen [...], die für einzelne Kommunikationsbereiche typisch sind«, werden *Diskursysteme* genannt (ebd.). Dieser Begriff ist u.a. insofern besonders wichtig, als sich Kulturunterschiede in kulturübergreifenden Kommunikationsbereichen laut Adamzik gerade hier, in der Zusammensetzung des jeweiligen Diskursystems, ansiedeln lassen (vgl. auch S. 37);
5. Als *Diskurse* werden schließlich »thematisch zusammengehörige Mengen von Texten bezeichnet« (S. 43).

Das »Hochschullehrbuch« wird also genauer bestimmt als *Textsorte* im Rahmen des *Diskursystems*, das den *Kommunikationsbereich* Wissenschaft charakterisiert (vgl. S. 45). Damit ist die Konstitution des „Lehrbuchs“ in Bezug auf eine von einer gesellschaftlichen Interaktionssphäre determinierte Funktion noch deutlicher. Deutlicher wird aber auch die Rolle der »Textsortenvernetzung« (Adamzik, im Druck)<sup>3</sup>. Die Vernetztheit der wissenschaftlichen Fachtextsorten trägt nicht einfach zu deren Beschreibung bei: Solche Texte sind sogar z.T. *erst dadurch überhaupt definierbar*, ihre Eigenschaften werden z.T. erst dadurch bestimmt.

Diese und ähnliche Hinweise auf die Textsorte „Lehrbuch“ sind trotz der Knappheit äußerst aufschlussreich. Bei ihnen lassen sich nämlich einige definitorische Schwierigkeiten feststellen, die zugleich den Ausgangspunkt für eine weitere Analyse darstellen können.

- Einerseits scheint es nicht möglich zu sein, das „Lehrbuch“ mithilfe der Kategorien „fachintern/fachextern“ (die sonst auf Fachtextsorten prinzipiell angewendet werden können) klar und eindeutig zu klassifizieren. Wer es versucht (wie Gläser), muss dann auf den „Notbegriff“ „Bindeglied“ zurückgreifen; bei Göpferich (a.a.O.) wird auf diese Unterscheidung praktisch verzichtet, so dass Lehrbücher und populärwissenschaftliche Zeitschriftenartikel nebeneinander vorkommen.
- Andererseits ist es nicht möglich, das „Lehrbuch“ mithilfe seines einführenden Charakters klar und eindeutig zu klassifizieren. Darauf macht Adamzik aufmerksam:

---

<sup>3</sup> Ich bin der Autorin für die Möglichkeit, ihr Manuskript schon vor der Veröffentlichung zu lesen, sehr dankbar.

Ebensowenig klar bestimmbar ist die Position einer Einführung [im Diskurssystem Wissenschaft]. Diese kann [...] sogar nahe bei der Forschung liegen, wenn es sich um eine Spezialeinführung handelt, die auch für Wissenschaftler geschrieben ist; sie kann nahe bei der Hochschulausbildung liegen (eine Alternativbezeichnung für *Hochschullehrbuch* sein), aber ebenso – wenn sie (auch) für ein breiteres Publikum geschrieben ist – dem Bereich Popularisierung und Schule zugeordnet werden. (Adamzik 2001: 44)

Mit anderen Worten: Die Eigentümlichkeit eines „Lehrbuchs“ im Vergleich zu Einführungen für Experten oder zu popularisierenden Einführungen kann aufgrund des gemeinsamen einführenden Charakters nicht ausgemacht werden.

Fest steht, dass es sich beim „Lehrbuch“ um eine «didaktische» bzw. «didaktisierende» oder «didaktisierte» Fachtextsorte handelt (alle drei Fachtermini kommen vor, obwohl sie nicht genau dasselbe bedeuten). Diese Eigenschaft genügt aber nicht, zumal sie erst sekundärer Art ist. Die didaktische Gestaltung hängt nämlich von der Einsicht in die spezifische Aufgabe ab, die dieser Fachtextsorte zukommt – von der Bestimmung ihres *spezifischen* einführenden Charakters<sup>4</sup>.

Die Hypothese, die hier aufgestellt wird, besteht darin, dass diese theoretischen Schwierigkeiten (die einer Bestimmung der Textsorte „(Hochschul-)Lehrbuch“ im Wege stehen) grundsätzlich von einem fehlerhaften Begriff der *Funktion* des „Lehrbuchs“ abhängen – d.h. der oft unausgesprochenen und selbstverständlichen Voraussetzung der Analyse selbst. Um zu einer genaueren Bestimmung dessen, was ein „Hochschullehrbuch“ bzw. ein *manuale* ist, zu gelangen, soll deshalb im Folgenden zunächst nochmals die Frage nach der *Funktion* dieser Textsorte gestellt werden.

### 3. DIE FUNKTION DER „EINFÜHRENDE AKADEMISCHEN TEXTE“

Anscheinend ist die Frage nach der Funktion eines „(Hochschul-)Lehrbuchs“ bzw. *manuale* doch überflüssig. Die Funktion, die es ausüben muss, scheint bereits ‚vorwissenschaftlich‘ klar zu sein, ihre Feststellung geht dann aus den oben angeführten definitorischen Ansätzen hervor: Mithilfe eines Lehrbuchs sollen Studierende durch die Vermittlung bestimmter Grundkenntnisse – die als mehr oder weniger »abgesichert« gelten, auf jeden Fall aber als wesentlich angesehen werden – in ein bestimmtes Fach eingeweiht werden. Es wäre deshalb vielleicht sinnvoller, angesichts der Forschungslücken unmittelbar mit der Analyse konkreter Lehrbücher und *manuali* anzufangen, um z.B. ihre Rolle im Diskurssystem Wissenschaft besser zu verstehen, ihre sprachlichen Eigenschaften (bis hin zu den grammatischen) zu beschreiben, sich ihrer kulturbedingten Unterschiede bewusst zu werden usw. Trotz derartiger Einwände ist eine allgemeine funktionale Betrachtung unentbehrlich. Der Grund liegt darin, dass die Funktion eines „Lehrbuchs“ nicht so einfach und selbstverständlich ist, wie es scheint, sondern *komplex*, und dass diese Komplexität weitgehend unberücksichtigt bleibt.

#### 3.1. Die Komplexität der Funktion „einführender akademischer Texte“: Funktion als Ziel und Aufgabe

Als komplex hat sich die Funktion eines „Lehrbuchs“ eigentlich bereits herausgestellt, obwohl nicht ausdrücklich: Ein „Lehrbuch“ hat die Funktion, Studierende in eine wissenschaftliche Disziplin

<sup>4</sup> Fraglich ist darüber hinaus, ob in »Lehrbüchern für den Hochschulunterricht [...] didaktische Prinzipien der Schulbuchgestaltung modifiziert angewandt werden« (vgl. Gläser 1999: 217).

einzuweisen, *und dabei* die Funktion, »abgesicherte wissenschaftliche Einsichten« bzw. wissenschaftliche Grundkenntnisse zu vermitteln. Die beiden Funktionen werden zusammen ausgeübt, sie fallen aber nicht zusammen, sondern können gut auseinander gehalten werden: Die zweite Funktion *dient* zur Erfüllung der ersten, die erste Funktion wird *durch* die zweite erfüllt. Anders gesagt: Mit der angeführten Bestimmung der Funktion eines „Lehrbuchs“ wird behauptet, dass die Einleitung in das Studium der Wissenschaft zuerst durch die Vermittlung bestimmter Fachgrundkenntnisse erfolgt. Wie selbstverständlich das auch erscheinen mag, ist es doch sozusagen nicht ‚naturwüchsig‘: Im Mittelalter beispielsweise, als das Studium des Triviums demjenigen des Quadriviums voranging, erfolgte die Einleitung in das wissenschaftliche Studium zuerst durch die Aneignung bestimmter allgemeiner sprachlicher und rhetorischer Fertigkeiten.

In dieser Unterscheidung spiegelt sich die fundamentale, konstitutive Mehrdeutigkeit des Begriffs „Funktion“ wider, wenn letzterer in der Linguistik für die Beschreibung des Verhältnisses von sprachlichen und außersprachlichen Phänomenen herangezogen wird. Hier soll nicht detailliert darauf eingegangen, sondern nur darauf aufmerksam gemacht werden, dass sich auch im Falle des „Lehrbuchs“ eine innere Gabelung des Begriffs abzeichnet: Mit „Funktion“ kann sowohl das außersprachliche, gesellschaftlich bedingte *Ziel* der Textsorte (hier: die Einführung neuer Studierender in ein Fach), als auch die *Aufgabe* bezeichnet werden, die der Textsorte selbst zur Erreichung dieses Ziels zukommt (hier: die Vermittlung wissenschaftlicher Einsichten)<sup>5</sup>. Dieser Aufgabe entsprechen dann in funktionaler Hinsicht auch bestimmte *funktionale Mittel*, d.h. makro- und mikrostrukturelle Eigenschaften der Textsorte, wie gleichzeitig auch Sprechhandlungen, die dazu beitragen, genannte Aufgabe zu bewältigen. Diese konstitutive Gabelung des Funktionsbegriffs zeigt, dass im Falle der „einführenden akademischen Texte“ (wie übrigens auch im Allgemeinen) die angenommene Unmittelbarkeit der funktionalen Relation zwischen gesellschaftlicher Funktion und sprachlicher Ausführung eigentlich *unmöglich* ist, dass es vielmehr eine Zwischenebene gibt, die die beiden in Verbindung setzt.

Unter sprachwissenschaftlichem Gesichtspunkt ist gerade der zweite Aspekt, derjenige der Aufgabe, am relevantesten: Nicht nur deshalb, weil er genuin sprachimmanent ist, sondern vor allem, weil alle Entscheidungen, die die Stellung des „Lehrbuchs“ bzw. des *manuale* im Diskurssystem der Wissenschaft, aber auch die Auswahl der Lehrinhalte und deren Didaktisierung bestimmen, gerade in Bezug auf *diesen* Aspekt getroffen werden. Versucht man nun, die Aufgabe eines „einführenden akademischen Textes“ näher zu bestimmen, so erweist sich diese Textsorte nochmals als funktional komplex: Auch die *Aufgabe*, die dem „(Hochschul-)Lehrbuch“ bzw. *manuale* zukommt, ist an sich komplex.

### 3.2. Die Komplexität der Aufgabe „einführender wissenschaftlicher Texte“

Die Charakterisierung der Aufgabe eines „(Hochschul-)Lehrbuchs“ bzw. eines *manuale* als Vermittlung »abgesicherter wissenschaftlicher Einsichten« bzw. wissenschaftlicher Grundkenntnisse trifft selbstverständlich zu. Vor allem deshalb stellt für Studierende das „Lehrbuch“ bzw. *manuale* das eigentliche ‚Lernbuch‘ dar, eine Sammlung von Erkenntnissen, die nicht zuletzt zu praktischen Zwecken (z.B. Prüfungen) möglichst genau und vollständig gespeichert werden sollten. Diese Charakterisierung entspricht wohl auch den ‚Laienvorstellungen‘ vom Lehrbuch, und zwar kulturübergreifend. Sie ist darüber hinaus imstande, den einführenden Charakter eines „(Hochschul-)Lehrbuchs“ bzw. eines *manuale* wenigstens von dem der

---

<sup>5</sup> Zu dieser Mehrdeutigkeit des Funktionsbegriffs vgl. z. B. Wiese 1978.

Einführungen für Experten (in denen sozusagen ‚Erkenntnisse für Fortgeschrittene‘ vermittelt werden) deutlich abzuheben.

Man sollte sich aber darüber im Klaren sein, dass es sich im Grunde um eine bestimmte *Abgrenzung* der einführenden Funktion handelt, die das „(Hochschul-)Lehrbuch“ als seine Aufgabe hat. ‚Einführen‘ bedeutet dabei so viel wie das Beibringen von einer Menge von Kenntnissen; die Einweihung des Novizen erfolgt dadurch, dass er über einen Vorrat an neuen, fachspezifischen Gegenständen und Sachverhalten samt ihren terminologischen Bezeichnungen verfügt. Das macht aber niemanden zum wissenschaftlichen Novizen, genauso wie niemand dazu fähig ist, eine neue Sprache zu sprechen, nur weil er über deren Grundwortschatz und einige bereits formulierte Sätze verfügt. Man braucht mehr als Gegenstände und Sachverhalte: Man braucht auch die Bedingungen ihrer Geltung, ihres Auftretens und ihres Zusammenspiels; die Bedingungen ihrer Bildung und ihrer Versprachlichung und auch (und das ist für wissenschaftliche Gegenstände und Sachverhalte besonders charakteristisch) ihr Bereits-Versprachlichtes – um in der Metapher zu bleiben, braucht man auch ihre ‚Grammatik‘.

Dieser Tatbestand könnte durch ein Beispiel verdeutlicht werden: Das Problem der *Identität* stellt eine psychologische, eine philosophische und eine juristische Frage dar – und natürlich eine ganz entscheidende Frage für jeden Menschen außerhalb der Wissenschaft. Die einzelnen Wissenschaften haben ihre eigenen Begriffe und Definitionen von „Identität“ (mitunter auch mehrere) entwickelt, die sie mit anderen Begriffen in Beziehung setzen, aufgrund derer sie neue Probleme stellen bzw. lösen usw. Man kann aber den philosophischen Begriff von Identität nicht ohne weiteres in der Psychologie benutzen und umgekehrt, genauso wie der juristische Begriff in psychologischen Fragen keinen Anspruch auf Gültigkeit erheben kann. Das, was für eine Wissenschaft eine Einsicht ist, ist überhaupt keine Erkenntnis für andere Wissenschaften. Anders gesagt: Die jeweiligen, an sich auch »abgesicherten« Begriffe werden ohne ihre Rahmenbedingungen wie Worte einer unbekanntenen Sprache, von denen man eigentlich nur annehmen kann, dass sie eine Bedeutung haben. Wissenschaftliche Fachkenntnisse unterscheiden sich dadurch auch von anderen Fachkenntnissen (etwa den technisch-praktischen) – gerade weil sie mehr als spezialisierte Gegenstände und Sachverhalte sind. Das zeigt auch die Tatsache, dass für technisch-praktische Fachkenntnisse Gebrauchsanleitungen möglich sind, wohl aber nicht für wissenschaftliche Fachkenntnisse.

Mit anderen Worten: Man könnte sagen, dass wissenschaftliche Einsichten eine Art ‚Kontext‘, eine *Orientierungsebene*, brauchen, um vermittelt werden zu können. Jeder angehende Wissenschaftler muss sich damit vertraut machen. Ohne diese Orientierungsebene können wissenschaftliche Einsichten eigentlich nicht sein, was sie sind; sie *sind* sogar *nichts als* wissenschaftliche Einsichten. Man dürfte auch annehmen, dass die Aneignung selbst spezifischer Fachinhalte besser gelingen kann, umso deutlicher die Orientierungsebene ist, auf der solche Inhalte zur Geltung kommen. Die Aufgabe, diese Orientierungsebene zu schaffen, kommt in erster Linie gerade dem „Hochschullehrbuch“ bzw. dem *manuale* zu; sie kommt ihm *neben* der Aufgabe zu, grundsätzliche Gegenstände und Sachverhalte der jeweiligen Disziplin sprachlich darzustellen und zu vermitteln. Sie ist für diese Textsorte im Gegensatz zu den Einführungen für Experten, wo sie eher in den Hintergrund rückt, sogar konstitutiv. Auf dieser Ebene könnte auch der spezifische einführende Charakter von „Hochschullehrbüchern“ bzw. *manuali* im Vergleich zu Schullehrbüchern und vor allem zu popularisierenden Einführungen ausgemacht werden.

Obwohl eingehende theoretische Reflexionen zur Konzeption und zum Aufbau des ‚idealen‘ „(Hochschul-)Lehrbuchs“ sowie zu dessen funktionalen Beschaffenheit eigentlich noch fehlen, zeigt sich dennoch, dass viele Hochschullehrbücher versuchen, einer komplexen funktionalen Aufgabe wenigstens einigermaßen Rechnung zu tragen, indem sie z.B. die Geschichte des Faches, dessen Hauptfragestellungen, dessen Methodik usw. neben der Einführung von Grundterminologie

und -kenntnissen kurz ansprechen. Hier sollen einige Beispiele angeführt werden, die aus dem Bereich der Natur-, der Rechts- und der Geisteswissenschaften stammen:

- Bei Beyer/Walter (2004<sup>24</sup>), einem Lehrbuch der organischen Chemie, werden dem «allgemeinen Teil» des Buches eine «Einleitung», in der die Geschichte des Faches und dessen Stellung innerhalb des gesamten Gebiets der Naturwissenschaften kurz geschildert wird (S. 1-3), sowie eine synthetische Darstellung der Grundfragestellung der organischen Chemie (S. 3-4) vorausgeschickt.
- Ebenso wird man bei Colombo (2002) in die Grundlagen der Quantenphysik durch ein erstes Kapitel eingeleitet, das die Krise der klassischen Physik beschreibt und dadurch die erforderliche Voraussetzung für ein richtiges Verständnis der Probleme und der Fragestellungen der Quantentheorie schafft.
- Im »Studienbuch« von Köhler (2006<sup>30</sup>) ist ein gewichtiges einführendes Kapitel vorhanden, in dem die Orientierungsebene für das Studium des Privatrechts in aufeinander folgenden konzentrischen Kreisen geschaffen wird: Zuerst wird der allgemeine Rahmen (»Recht und Rechtsquellen«, § 1) geschildert; darauf folgen die Abgrenzung des Privatrechts gegen das öffentliche Recht (§ 2), Hinweise auf dessen Verhältnis zum bürgerlichen Recht und auf die Grundlinien dessen geschichtlicher Entwicklung (§ 3), sowie Hinweise auf die »Anwendung, Auslegung und Fortbildung« des Privatrechts (§ 4).
- Ebenso findet man im *Manuale di diritto privato* von Alpa (2007<sup>5</sup>) eine »Introduzione«, in der »storia«, »fonti« [Quellen] und »interpretazione« [Auslegung] des »diritto privato« angesprochen werden. Erst danach wird die spezifische Begrifflichkeit des »diritto privato« vorgestellt und entwickelt.
- Bei Dürscheid (2007<sup>4</sup>) wird in der »Einführung« zunächst der »Gegenstand der Syntax« abgegrenzt, anschließend wird die Syntax selbst im Hinblick auf Linguistik und Grammatik definiert. Grundlegende fachliche Gegenstände und Sachverhalte der Disziplin werden erst im darauf folgenden Teil des Buches vorgestellt.
- Auch bei Tomaselli (2007<sup>7</sup>) wird der eigentlichen Behandlung der fachlichen Inhalte eine »Introduzione« vorausgeschickt, in der »livelli« [Niveaus] und »oggetti« [Gegenstände] der Analyse zusammen mit ihren Bedingungen genannt werden.

Bemerkenswert ist dabei einerseits, dass alle Autoren der komplementären funktionalen Aufgabe einführender akademischer Texte Rechnung tragen – eine Aufgabe, die konstitutiv und deshalb an sich kulturübergreifend ist –, andererseits die Tatsache, dass es kein vorgegebenes Muster für die Strukturierung der Orientierungsebene gibt. Es gibt zwar in den angeführten Beispielen einige Konstanten, im Allgemeinen werden aber recht unterschiedliche Entscheidungen getroffen: Die einzelnen Autoren fassen auf eigene Art die Orientierungsebene und deren Darstellung auf.

### 3.3. Eine ergänzende funktionale Bestimmung der „einführenden akademischen Texte“

Zusammenfassend könnte man nun die funktionale Bestimmung der „einführenden akademischen Texte“ wie folgt ergänzen:

*Ein „(Hochschul-)Lehrbuch“ bzw. manuale hat die Funktion (das Ziel), Studierende in eine wissenschaftliche Disziplin einzuleiten, und dabei die Funktion (die Aufgabe), zum einen »abgesicherte wissenschaftliche Einsichten« bzw. wissenschaftliche Grundkenntnisse zu vermitteln, zum anderen eine Orientierungsebene dafür zu schaffen.*

In Bezug auf diese Bestimmung deutet sich eine weitere, hochinteressante Frage an: Die Frage nach dem *wissenschaftlichen Wissen*, das durch „Lehrbücher“ vermittelt wird. Die Rede von »abgesicherten wissenschaftlichen Einsichten« bzw. wissenschaftlichen Grundkenntnissen weist auf einen wesentlichen Unterschied zwischen diesem Wissen und dem Wissen hin, das in wissenschaftlichen ‚Primärtexten‘ präsentiert wird. Das Verhältnis zwischen den beiden ist zunächst durch eine konstitutive zeitliche Distanz gekennzeichnet, eine »Zeitspanne«, innerhalb derer die Ergebnisse der Forschung mehrfach »dargestellt, diskutiert und weiterentwickelt« werden (vgl. Zech 2007: 50). Innerhalb dieser Zeitspanne findet der »Kanonisierungsprozess« (ebd.: 54) des wissenschaftlichen Wissens statt, aufgrund dessen es schließlich in „Lehrbücher“ aufgenommen wird. Aufgrund der zeitlichen Distanz und der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte erfährt das wissenschaftliche Wissen tief greifende Veränderungen, die bisher kaum thematisiert wurden, obwohl sie von großer Bedeutung im Hinblick auf die Bestimmung und die Gestaltung „einführender akademischer Texte“ sind. Zech hebt dabei zwei bemerkenswerte Tatsachen hervor: Einerseits erfolgt die »Reduktion auf das „Wichtigste“«, eine Reduktion, die Lehrbücher geradezu charakterisiert und die Studierende von ihnen erwarten, was »nicht auf der Grundlage des Forschungstextes selbst«, sondern eben auf der Grundlage der Rezeptionsgeschichte bzw. des Kanonisierungsprozesses (vgl. ebd.) geschieht. Andererseits – vielleicht eben darum – handelt es sich in „Lehrbüchern“ nicht einfach um eine direkte zusammenfassende Reformulierung der Originaltexte, sondern um eine spezifische, eigenartige sprachliche Leistung, die eingehend zu analysieren ist (vgl. dazu ebd.: 49). Insgesamt bleibt m.E. die Erforschung der unterschiedlichen Ausprägungen des wissenschaftlichen Wissens ein wichtiges Desiderat im Hinblick auf die Bestimmung der „einführenden akademischen Texte“, sowie im Allgemeinen ein ganz entscheidendes Thema für die sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Wissenschaftskommunikation und -sprache.

#### 4. „LEHRBÜCHER“ UND „MANUALI“: ZUR KULTURSPECIFIK „EINFÜHRENDER AKADEMISCHER TEXTE“

Die vorangegangenen Ausführungen verstehen sich in erster Linie als ein Beitrag zur theoretischen Abgrenzung des Begriffs „(Hochschul-)Lehrbuch“ bzw. *manuale* im Hinblick auf die Rolle, die dieser Textsorte im Diskurssystem Wissenschaft zukommt. Aufgrund des engen Bezugs auf den Prozess der Wissenschaftsvermittlung ist diese funktionale Bestimmung im Prinzip kulturübergreifend (sie hängt eher vom Begriff der „Wissenschaft“ selbst ab, die wenigstens in seiner neuzeitlichen abendländischen Ausprägung relativ einheitlich ist). Das schließt aber – wie eingangs schon hervorgehoben – die Möglichkeit einer kulturbezogenen Variation gar nicht aus, im Gegenteil. Eine derartige Variation ist durchaus möglich, weil es unterschiedliche kulturspezifische Diskurssysteme der Wissenschaft geben kann, und weil die komplexe Aufgabe, die dieser Textsorte zukommt, unterschiedlich erfüllt werden kann. Die kulturbezogene Variation ist also von einer funktionalen Betrachtung weder losgelöst, noch zu dieser alternativ: Sie hat vielmehr mit dem *Funktionieren* der funktional bestimmten Textsorte „Einführender akademischer Text“ in ihrem Diskurssystem zu tun, d.h. nicht mit der Art und Weise, auf die diese Textsorte funktional determiniert wird, wohl aber mit der Art und Weise, auf die sie ihre (komplexe) Funktion in ihrem Kontext ausübt.

Abschließend soll deshalb kurz auf das Thema der kulturbezogenen Variation der Textsorte „Einführender akademischer Text“ eingegangen werden. Zwei Traditionen kommen dabei in Frage: die deutsch- und die italienischsprachige. Das heißt: „Lehrbücher“ und *manuali* werden nicht mehr auf ihren gemeinsamen funktionalen Nenner zurückgeführt, sondern einander gegenübergestellt.

Dabei wird noch von der jeweiligen Vielfalt der Bezeichnungen abgesehen, die Frage nach einer jeweiligen möglichen Binnendifferenzierung der Textsorte wird noch nicht gestellt. „Lehrbuch“ und *manuale* gelten jeweils als zusammenfassende Bezeichnung für deutsch- bzw. italienischsprachige einführende akademische Texte. Im Rahmen dieses komplexen Vergleichs, von dem es nicht einmal Ansätze gibt, soll exemplarisch auf *zwei* Aspekte aufmerksam gemacht werden.

Der erste Aspekt betrifft die Rolle, die in Italien insbesondere innerhalb der Geisteswissenschaften der *storia* [Geschichte] der jeweiligen Disziplin zukommt. Die *storia* der Disziplin übernimmt im wissenschaftlichen Lehr-Lern-Prozess die Rolle eines einführenden akademischen Textes, sie stellt die eigentliche Einführung in die Disziplin dar. Sie stellt nicht einfach fachliche Kenntnisse geordnet vor, sondern schafft zunächst deren Orientierungsebene, so dass einzelne Gegenstände und Sachverhalte erst auf *dieser* Grundlage zu (*geistes-*)*wissenschaftlichen* Gegenständen und Sachverhalten werden. Mit anderen Worten: Die Geschichtlichkeit selbst der Fachinhalte schafft die Orientierungsebene für eine Einleitung in die Disziplin. Das entspricht einer spezifischen philosophischen Auffassung, und zwar der des italienischen Neidealismus von Benedetto Croce und Giovanni Gentile, der in Bezug auf die Gestaltung des Schul- und Hochschulsystems sehr einflussreich gewesen ist. So dient noch heute in akademischen Lehrveranstaltungen die *storia* der Disziplin als Lehrbuch: Das berühmteste, gar ‚klassische‘ Beispiel ist für das Fach Philosophie die *Storia della filosofia* von Abbagnano (z.B. Abbagnano 1995), und die Struktur selbst der Lehre ist durch mehrere Lehrveranstaltungen zur Geschichte der Philosophie geprägt. Diese Auffassung prägt aber den Umgang mit den Geisteswissenschaften auch außerhalb der Universität: In der Schule ist z.B. die Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremdsprachigen Literatur unauflöslich mit der Literaturgeschichte verbunden, und das trägt dazu bei, auch eine bestimmte Einstellung zum Aufbau und zur Aufgabe von Lehrbüchern zu formen.

Der zweite Aspekt betrifft die Extension des italienischen Ausdrucks *manuale*. Er bezeichnet nämlich nicht nur das, was im Deutschen ein Lehrbuch ist, sondern auch das, was im Deutschen ein *Handbuch* ist. Das italienische Wort *manuale* ist wortwörtlich gerade ein „Handbuch“. Damit bleibt aber im Italienischen ein wesentlicher Unterschied unausdrückbar, der im Deutschen durch den Gegensatz „Lehrbuch“/„Handbuch“ zutage tritt: Es handelt sich einerseits um die unterschiedliche Zielgruppe solcher Texte (Einsteiger vs. Experten), andererseits um die unterschiedliche Art und Weise der Wissensdarstellung – oder besser noch um die unterschiedliche Art und Weise, auf die wissenschaftliches Wissen zur Verfügung gestellt wird. Auffällig ist zunächst, dass Handbücher normalerweise das Ergebnis der Arbeit eines Autorenkollektivums sind, innerhalb dessen jeder einzelne für ein spezifisches Teilgebiet zuständig ist. Manchmal sind solche Teilgebiete relativ klein, dafür werden sie und ihre Entwicklungen bis ins Detail beschrieben. Beide Textsorten (Lehrbücher und Handbücher) stellen einführend wissenschaftliches Wissen in komprimierter Form vor (davon, eher als von ihren Dimensionen, dürfte wohl die gemeinsame italienische Bezeichnung als ‚handhabbares‘ Buch herrühren); ihr einführender Charakter ist aber grundsätzlich andersartig und weist nochmals auf die unterschiedlichen Formen, die das wissenschaftliche Wissen einnehmen kann, hin – oder gar auf die Tatsache, dass es *mehr als ein Wissen* gibt, das ‚wissenschaftlich‘ ist. Darauf kann aber, wie oben schon erwähnt, hier nicht näher eingegangen werden.

## 5. FAZIT

Das „Lehrbuch“ bzw. *manuale*, Grundtextsorte der wissenschaftlichen Vermittlung und des wissenschaftlichen Lehr-Lern-Prozesses, ist bisher in der linguistischen Forschung noch nicht

systematisch untersucht worden. Die knappen Hinweise, auf die man stößt, gehen im Allgemeinen kaum über die Feststellung dessen konstitutiver gesellschaftlicher Funktion hinaus, die im Grunde schon ‚vorwissenschaftlich‘ definierbar ist: Ein „Lehrbuch“ bzw. *manuale* dient dazu, Studierende in ein bestimmtes Fach mithilfe bestimmter Grundkenntnisse einzuleiten. Dabei tritt aber die Komplexität der Funktion „einführender akademischer Texte“ nicht deutlich genug zutage. Unausdrückbar bleiben dabei sowohl der Unterschied zwischen dem gesellschaftlich gesteuerten *Ziel* der „einführenden akademischen Texte“ (der Einleitung in die jeweilige wissenschaftliche Disziplin) und der *Aufgabe*, die ihnen zur Erreichung dieses Ziels zukommt, wie auch die Komplexität der Aufgabe selbst, die zugleich in der Vermittlung wissenschaftlichen Grundwissens *und* in der Konstitution einer spezifischen Orientierungsebene dafür besteht. Erst aufgrund einer angemessenen funktionalen Bestimmung kann aber m.E. die Frage nach dem Aufbau und der didaktischen Gestaltung eines „Lehrbuchs“ bzw. *manuale*, sowie die Frage nach typologischen und kulturbezogenen Variationen innerhalb der Textsorte produktiv gestellt werden: In erster Linie lassen sich jenseits des gemeinsamen funktionalen Hintergrundes auch kulturspezifische Unterschiede zwischen deutsch- und italienischsprachigen „einführenden akademischen Texten“ feststellen, deren Untersuchung im Allgemeinen noch aussteht.

#### LITERATUR

Abbagnano, Nicola (1995): *Storia della filosofia*. 6 voll. Milano.

Adamzik, Kirsten (2001a): Die Zukunft der Text(sorten)linguistik. Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund. In: Fix, Ulla / Habscheid, Stephan / Klein, Josef: *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen, S. 15-30.

Adamzik, Kirsten (2001b): Grundfragen einer kontrastiven Textologie. In: Adamzik, Kirsten: *Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Tübingen, S. 13-47.

Adamzik, Kirsten (im Druck): *Textsortenvernetzung im akademischen Bereich*.

Alpa, Guido (2007<sup>5</sup>): *Manuale di diritto privato*. Padova.

Baumann, Klaus-Dieter (1998): Formen fachlicher Kommunikationsbeziehungen. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 1. Halbband. Berlin, New York, S. 109-117.

Beyer, Hans / Walter, Wolfgang (2004<sup>24</sup>): *Lehrbuch der Organischen Chemie*. Stuttgart, Leipzig.

Casper-Hehne, Hiltraud (2005): Wissenschaftskommunikation kontrastiv: Zum Stand der Forschung. In: Wolff, Armin / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 74: Sprache lehren – Sprache lernen*. Regensburg, S. 275-291.

Colombo, Luciano (2002): *Elementi di struttura della materia: crisi della fisica classica e fondamenti della fisica moderna, meccanica quantistica, struttura elettronica dei solidi*. Milano.

- Dürscheid, Christa (2007<sup>4</sup>): Syntax. Grundlagen und Theorien. Göttingen.
- Gläser, Rosemarie (1990): Fachtextsorten des Englischen. Tübingen.
- Gläser, Rosemarie (1999): Lehrbücher. In: Snell-Hornby, Mary / Hönig, Hans G. / Kußmaul, Paul / Schmitt, Peter A. (Hg.): Handbuch Translation. Tübingen, S. 217-218.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen.
- Heinemann, Margot (2000): Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin, New York, S. 702-709.
- Köhler, Helmut (2006<sup>30</sup>): BGB Allgemeiner Teil. Ein Studienbuch. München.
- Tomaselli, Alessandra (2007<sup>7</sup>): Introduzione alla sintassi del tedesco. Bari.
- Zech, Claudia (2007): Lehrbuchtexte – eine Textart der Wissenschaftskommunikation. Vorschläge zur Vermittlung. In: Zielsprache Deutsch 34, 1, S. 47-69.