

FORUM FÜR FACHSPRACHEN-FORSCHUNG

FORUM FÜR
FACHSPRACHEN-
FORSCHUNG



**Textarbeit in der
geisteswissenschaftlichen Lehre**

Anja Centeno García

F Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Anja Centeno García
Textarbeit in der geisteswissenschaftlichen Lehre



Forum für Fachsprachen-Forschung

Hartwig Kalverkämper (Hg.)

in Zusammenarbeit mit Klaus-Dieter Baumann

Band 129

Anja Centeno García

Textarbeit in der geisteswissenschaftlichen Lehre

FFrank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

ISBN 978-3-7329-0196-8
ISSN 0939-8945

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2016. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.
Printed in Germany.
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

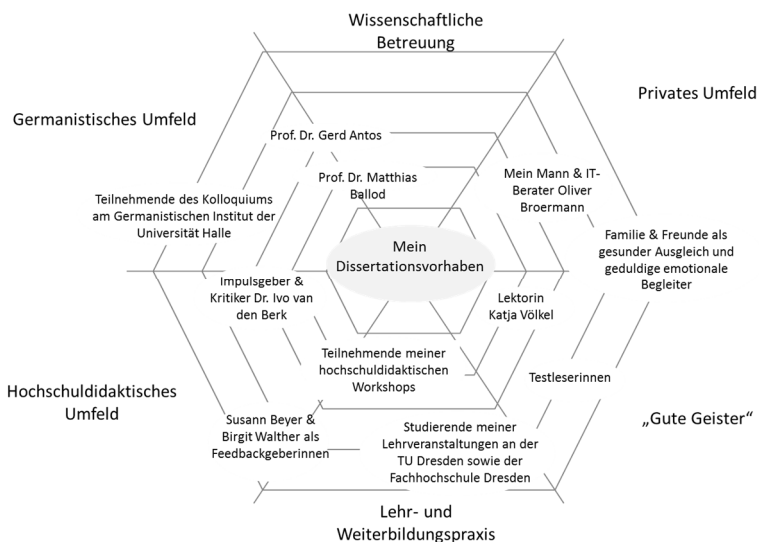
Vorwort

Kein Text steht für sich allein. Kein wissenschaftlicher Text entsteht ohne Bezugnahmen. Keine Wissenschaft kann auf den Austausch über Texte verzichten. Kein wissenschaftliches Arbeiten ist ohne soziale Einbindung möglich.

Die hier vorliegende Arbeit ist das Ergebnis intensiver Textarbeit und vielfältigen Austauschs. Sie ist Spiegel und Bestandteil meiner wissenschaftlichen Lesesozialisation.

Die Auseinandersetzung mit Texten bestimmt jeden wissenschaftlichen Werdegang. Studierende verbringen einen Großteil ihres Studiums damit. Lehrende richten ihr berufliches Handeln auf die angemessene Begleitung studentischer Textarbeit. Welche Texte wähle ich als Dozentin aus? Wie motiviere ich die Studierenden zum Lesen? Was heißt überhaupt professionelles Lesen? – Ganz praktische Fragen, aufgeworfen im Austausch mit Lehrenden und in der eigenen Lehre, wurden zum Anlass meiner Arbeit. Angesichts der zentralen Bedeutung von Textarbeit ist es für mich als Geisteswissenschaftlerin und Dozentin in der hochschuldidaktischen Weiterbildung naheliegend, dieses Kernelement wissenschaftlichen Arbeitens und akademischer Lehre systematisch zu betrachten. Die vorliegende Arbeit bietet linguistisch und didaktisch motivierte Perspektiven auf das Thema der dozenteninitiierten Textarbeit in der Hochschullehre. Dabei steht die Vernetzung von Texten und Textsorten im Mittelpunkt. Die Befunde und Erträge der vorgenommenen Fundierung sind ein Beitrag zur hochschuldidaktischen Theoriebildung. Sie ist auf die Praxis bezogen, denn auf ihrer Grundlage können Weiterbildungsangebote (weiter-) entwickelt werden. Lehrende können sich die Komplexität des Themas erschließen und finden Anregungen, um die eigene textbezogene Lehre bewusster zu gestalten.

Vernetzung ist auch die Basis der vorliegenden Dissertationsschrift, die ohne den fachbezogenen Austausch ebenso wenig entstanden wäre wie ohne die fachfremden Impulse und Distractionen. Ich danke daher all meinen Unterstützern für das tragfähige Netz, das durch sie entstanden ist.



Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Matthias Ballod, der meine Arbeit durch seine kritisch-konstruktive Beratung und seine Ermunterungen unterstützt hat. Dank auch Prof. Dr. Gerd Antos, der die Beheimatung meiner Dissertation am Germanistischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ermöglichte und als Zweitgutachter mit seiner Erfahrung zur Verfügung steht.

Dresden, im Dezember 2015

Anja Centeno García

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
Abbildungsverzeichnis.....	11
Tabellenverzeichnis.....	13
1 Einleitung	15
1.1 Problemstellung.....	17
1.2 Ziele der Arbeit	23
1.3 Methodisches Vorgehen	24
1.4 Struktur der Arbeit	28
2 Methodische Grundlagen und Gegenstandsbestimmung	31
2.1 Allgemeine Überlegungen – Methodisches	33
2.1.1 Herausforderung komplexer Themenfelder	33
2.1.2 Allgemeine Zugangsmöglichkeiten	34
2.1.3 Gegenstandsbezogene Anpassung des Vorgehens.....	39
2.2 Ergebnisse der ersten Sichtung – Zur Präsenz von Textarbeit	43
2.2.1 In Modulbeschreibungen.....	46
2.2.2 In der Ratgeberliteratur für Studierende	47
2.2.3 In der Ratgeberliteratur für Hochschullehrende.....	49
2.2.4 In weiteren Bezugsbereichen.....	51
2.3 Präzisierung des Gegenstandes – Dimensionen der Fundierung.....	52
2.4 Zentrale Begriffe	58
2.4.1 Textarbeit	58
2.4.2 Text, Textsorte, Diskurs.....	59
2.4.3 Kommunikationsbereich	62

2.4.4	Fachspezifik.....	65
2.4.5	(Fach-)Sozialisation	66
2.5	Zusammenfassung der Fragehorizonte	68
3	Zum hochschuldidaktischen Grundverständnis	73
3.1	Hochschuldidaktik und ihre Bezugnahmen	75
3.1.1	Selbstverständnis der Hochschuldidaktik.....	75
3.1.2	Grundverständnis von Didaktik	83
3.1.3	Ausgewählte Ansätze der Didaktik.....	90
3.2	Zwischen allgemeiner Didaktik und Fachbezogenheit.....	96
3.2.1	Notwendigkeit einer fachbezogenen Ausrichtung.....	96
3.2.2	Fachbezogenheit in der hochschuldidaktischen Diskussion ...	100
3.3	Zusammenführung.....	103
4	Textarbeit und ihre Kommunikative Einbettung.....	109
4.1	Allgemeine Aspekte.....	110
4.1.1	Anschlussstellen der Kommunikationswissenschaftlichen Betrachtung.....	110
4.1.2	Lehre als soziales System und sozialer Prozess	114
4.1.3	Facetten der konkreten Tätigkeitssituation.....	117
4.1.4	Habitus und Sozialisation	123
4.1.5	Zusammenführung und Verdichtung – Gerüst zur Konkretisierung.....	125
4.2	Lernort Hochschule.....	127
4.2.1	Wissenschaftskonzept und wissenschaftliche Disziplinen.....	128
4.2.2	Spezifik der Geistes-/Kulturwissenschaften	132
4.2.3	Von der Herausforderung, Geisteswissenschaften zu studieren.....	135
4.3	Zieldimensionen lehr-lernbezogener Kommunikation	138
4.3.1	Kompetenz als Schlüsselbegriff.....	139

4.3.2	Kompetenzerwerb an der Hochschule.....	142
4.3.3	Ziele geisteswissenschaftlicher Textarbeit in der Lehre.....	148
4.4	Akteure und ihr Zusammenwirken	157
4.4.1	Allgemeine Aspekte.....	158
4.4.2	Lehrende.....	163
4.4.3	Studierende	166
4.4.4	Weitere Akteure bzw. Rollen.....	170
4.5	Texte im Kontext – Notwendigkeit einer interaktionsbezogenen Betrachtung	172
4.6	Mehr als Textverstehen – Sozialisatorische Textarbeit.....	174
5	Textlinguistische Verortung.....	177
5.1	Allgemeine Hinführung.....	178
5.1.1	Ansätze der linguistischen Forschung.....	179
5.1.2	Zugangsmöglichkeiten über Fachsprachenforschung und Fachkommunikation	181
5.2	Der Lehr-Lern-Diskurs als Schnittstellenkommunikation.....	185
5.2.1	Varietäten im Kontakt.....	186
5.2.2	Zugänge zur Fachkultur durch Texte.....	195
5.2.3	Texte im Kontext von Kommunikationsprofilen.....	199
5.3	Textsorten als Kommunikationsmittel und Lerngegenstand.....	207
5.3.1	Zwischen erfahrungsbasiertem und linguistischem Textsortenbegriff.....	207
5.3.2	Textsorten und ihre linguistische Typologisierung	215
5.3.3	Didaktische Fortschreibung – Texttypologie für Lehrzwecke ...	231
5.4	Text(sorten)vernetzung als linguistische und didaktische Kategorie ...	238
5.4.1	Linguistische Ansätze zur Beschreibung von Textbeziehungen allgemein.....	239
5.4.2	Intertextualität, Diskursivität, Text- und Textsortenvernetzung	242

5.4.3	Linguistische Ansätze zur Modellierung der Textsortenvernetzung.....	248
5.4.4	Didaktische Fortschreibung – Text(sorten)vernetzung für Lehrzwecke	264
6	Zusammenführung der Ergebnisse	273
6.1	Befunde und Ertrag	273
6.1.1	Anschlussfähigkeit der Praxisbezogenen Literatur	274
6.1.2	Anschlussfähigkeit theoretischer Ansätze	277
6.1.3	Linguistisch-didaktisch motivierte Konzeptualisierung.....	282
6.2	Ausgewählte Schlussfolgerungen für die Lehrpraxis	290
7	Fazit – Chancen und Grenzen im Umgang mit dem Themenfeld	297
7.1	Themenbezogenes Fazit.....	297
7.2	Methodenbezogenes Fazit	299
7.3	Hochschuldidaktisch motivierter Ausblick.....	301
8	Literaturverzeichnis.....	303
9	Anhang	329
9.1	Auswertung der untersuchten Modulbeschreibungen.....	329
9.2	Auswertung der untersuchten Ratgeberliteratur für Studierende	344
9.2.1	Ratgeber zum wissenschaftlichen Arbeiten allgemein.....	344
9.2.2	Ratgeber zum Umgang mit wissenschaftlicher Literatur	347
9.3	Auswertung der untersuchten Ratgeberliteratur für Lehrende.....	348
9.3.1	Ratgeber zur Textarbeit in der Lehre.....	348
9.3.2	Ratgeber Hochschuldidaktik	351

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Der Forschungsprozess im Überblick.....	25
Abb. 2: Aspekte und Ebenen der Auseinandersetzung.....	26
Abb. 3: Ansatzpunkte der theoretischen Fundierung.....	28
Abb. 4: Der Forschungsprozess im Überblick.....	40
Abb. 5: Abgeleitete Fragen im Überblick – Aus der Praxisliteratur abgeleitete Fragen wurden in Spalte zwei zusammengeführt, aus der begrifflichen Auseinandersetzung abgeleitete Fragen in Spalte drei	70
Abb. 6: Spannungsfeld der Lebens- und Arbeitswelt Hochschule Huber (1983, S. 128)	77
Abb. 7: Didaktisches Dreieck nach Wildt (2006a, S. 3)	78
Abb. 8: Didaktisches Bedingungsgefüge (Wildt 2006a, S. 4)	79
Abb. 9: Strukturelemente didaktischen Handelns (nach Kron 2008, S. 25).....	80
Abb. 10: Handlungsebenen der Hochschuldidaktik (Wildt 2006a, S. 7).....	82
Abb. 11: Horizonte der Didaktik (Kron 2008, S. 36).....	85
Abb. 12: Nachbardisziplinen und Bezugswissenschaften der Didaktik/Pädagogik (Kron 2008, S. 24).....	89
Abb. 13: Zum Konzept einer fachbezogenen Hochschuldidaktik (eigene Darstellung)	106
Abb. 14: Ebenen der Tätigkeitssituation (eigene Darstellung).....	118
Abb. 15: Makromodell des hochschulischen Kompetenzerwerbs (Reis 2009, S. 110).....	143
Abb. 16: Bereiche Literaler Kompetenz (Preußner/Sennwald 2012b, S. 12).....	149
Abb. 17: Dimensionen-Raster zur Erfassung der Lese- und Literarischen Kompetenzen von Studierenden der Germanistik (Preußner/Sennwald 2012b, S. 21).....	154
Abb. 18: Akteure und ihre Einflussintensität auf die Lehrsituation (eigene Darstellung)	160
Abb. 19: Zwiebelmodell fachbezogener Bewusstheit (eigene Darstellung).....	173
Abb. 20: Dimensionen der Beschreibung des textuellen Potenzials (eigene Darstellung)	196
Abb. 21: Mehrebenenmatrix zur Beschreibung von Kommunikationsprozessen (Janich 2007, S. 322).....	201
Abb. 22: Beschreibungsmatrix für Kommunikationsprofile (eigene Darstellung)	204
Abb. 23: Hierarchische Stufung von Text-Klassen (Heinemann/Heinemann 2004, S. 143).....	210
Abb. 24: Systematisierung linguistischer Ansätze zur Typologisierung bzw. Klassifizierung von Textsorten (eigene Darstellung in Anlehnung an M. Heinemann 2011, 261 ff.)	219
Abb. 25: Text-Typologisierungstypen (Heinemann/Viehweiger 1991, S. 147).....	221
Abb. 26: Typologie schriftlicher Fachtextsorten (Gläser 1990, S. 51 f.).....	224

Abb. 27: Fachtextsorten des Kommunikationsbereichs Hochschule und Wissenschaft (eigene Darstellung nach M. Heinemann 2000)	226
Abb. 28: Text(sorten)typologie für didaktische Zwecke (eigene Darstellung)	232
Abb. 29: Perspektiven der Textauswahl (eigene Darstellung)	237
Abb. 30: Text(sorten)netze um wissenschaftliche Zeitschriftenaufsätze (Swales 1990, S. 177)	241
Abb. 31: Verortung handlungsspezifischer Textnetze (eigene Darstellung)	248
Abb. 32: Textsorten-Intertextualität am Beispiel der Soapfolge (Die Pfeilrichtung gibt an, in welcher Richtung die Relation zu lesen ist.) (J. Klein 2000b, S. 35)	258
Abb. 33: Textsortenketten (Adamzik 2011, S. 374)	260
Abb. 34: Modell zur Analyse von Textsorten-in-Vernetzung (Janich 2009, S. 4)	261
Abb. 35: Textsortennetz am Beispiel Monografie (eigene Darstellung)	265
Abb. 36: Ebenen der Text(sorten)vernetzung im akademischen Lehrkontext (eigene Darstellung)	269
Abb. 37: Lehrveranstaltungsspezifisches Textsortennetz am Beispiel einer Monografie (eigene Darstellung).....	271
Abb. 38: Das Konzept der Sozialisatorischen Textarbeit – Zusammenschau konstituierender Elemente (eigene Darstellung)	283
Abb. 39: Modell zur Beschreibung des Kompetenzprofils des professionellen Lesers (eigene Darstellung)	287
Abb. 40: Prozessmodell Textauswahl- und vernetzung (eigene Darstellung)	295

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Vergleichende Zusammenführung kommunikationswissenschaftlicher und didaktischer Ankerpunkte.....	126
Tab. 2:	Lesemodi (nach Graf 2004, S. 31 ff.)	150
Tab. 3:	Aspekte des Professionellen Lesers und seiner iterativen Bezugnahmen.....	155
Tab. 4:	Klassifikation von Textsorten in Naturwissenschaft und Technik (nach Göpferich 1995, S. 124 ff.)	225
Tab. 5:	Klassifikation von Textsorten (eigene Darstellung nach Fandrych/ Thurmaier 2011)	228
Tab. 6:	Typologisierung von Textsorten des Kommunikationsbereiches Hochschullehre	229
Tab. 7:	Textarbeit – Anforderungsniveaus und Lernziele im kognitiven Bereich.....	292
Tab. 8:	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Auswertung ausgewählter Modulbeschreibungen – qualitativ.....	330
Tab. 9:	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: Auswertung ausgewählter Modulbeschreibungen – qualitativ.....	332
Tab. 10:	Technische Universität Dresden: Auswertung ausgewählter Modulbeschreibungen – qualitativ.....	335
Tab. 11:	Universität Regensburg: Auswertung ausgewählter Modulbeschreibungen – qualitativ.....	341
Tab. 12:	Übersicht Quellen der ausgewählten Modulbeschreibungen (letzter Zugriff am 11.12.2014)	343
Tab. 13:	Auswertung ausgewählter Ratgeber für Studierende zum wissenschaftlichen Arbeiten allgemein – quantitativ.....	344
Tab. 14:	Auswertung ausgewählter Ratgeber für Studierende zum wissenschaftlichen Arbeiten allgemein – qualitativ.....	345
Tab. 15:	Auswertung ausgewählter Ratgeber für Studierende zum Umgang mit wissenschaftlicher Literatur – quantitativ.....	347
Tab. 16:	Auswertung ausgewählter Ratgeber für Studierende zum Umgang mit wissenschaftlicher Literatur – qualitativ.....	348
Tab. 17:	Auswertung der Ratgeber für Lehrende zur Textarbeit in der Lehre – quantitativ	349
Tab. 18:	Auswertung der Ratgeber für Lehrende zur Textarbeit in der Lehre – qualitativ.....	350
Tab. 19:	Auswertung hochschuldidaktischer Ratgeber für Lehrende – quantitativ.....	352
Tab. 20:	Auswertung hochschuldidaktischer Ratgeber für Lehrende – qualitativ	353

1 Einleitung

Ein fleissiges Litteraturstudium aber kann dem Studierenden nicht genug empfohlen werden. Die Litteratur ist die halbe Gelehrsamkeit. Sie eröffnet ihm die Quellen des Wissens, bewahrt ihn vor Fehlgriffen und unnützem Abmühen in dem, was bereits bearbeitet und vorhanden ist, erhält ihn auf der Höhe der Zeitbildung und giebt dem ganzen Studium seine Umsicht und innere Sicherheit. (Carl Kirchner)¹

„Bitte lesen Sie das bis nächste Woche.“ Dass die Auseinandersetzung mit Texten im Mittelpunkt eines geisteswissenschaftlichen Studiums steht, gehört zu den Selbstverständlichkeiten des akademischen Alltags. Gleichzeitig begleiten die Klagen der Studierenden² über die Schwierigkeiten im Umgang mit der erforderlichen Lektüre und die Beschwerden der Lehrenden über die sinkende studentische Lesebereitschaft oder über die unzureichende Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung den geisteswissenschaftlichen Lehrbetrieb. Die Probleme, die Studierende mit dem Lesen im Studium haben, werden nicht zwangsläufig als durchaus typische Phänomene innerhalb ihrer professionellen Entwicklung betrachtet, sondern oft als alarmierende Indizien für einen allgemeinen Rückgang sprachlicher Kompetenzen der jüngeren Generation. Diesen Eindruck teilen laut einer nicht veröffentlichten Umfrage des Bayreuther Professors für Ältere Deutsche Philologie, Gerhard Wolf, Lehrende an philosophischen 135 Fakultäten.³

1 Kirchner, Carl (1852): Hodegetik oder Wegweiser zur Universität für Studierende. Leipzig, Göttingen, S. 132 f.

2 Wenn möglich verwende ich geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen, verzichte jedoch ansonsten zugunsten der Lesbarkeit auf gendergerechte Splitting und greife auf das generische Maskulinum zurück.

3 Die Umfrageergebnisse lösten ein großes Medienecho aus. Wolf unterstreicht, dass zwar die Medienkompetenz der Studierenden gestiegen sei, es ihnen aber schwer falle, den roten Faden eines Textes zu begreifen, verwertbare Exzerpte und Mitschriften zu verfassen. Neben unzureichender Lesekompetenz mangle es an der Fähigkeit selbstständig zu formulieren und zusammenhängende Texte zu verfassen. (siehe Interview mit Deutschlandradio Kultur 2012).

In den Kursen hochschuldidaktischer Weiterbildung und im Austausch mit Kollegen wird daher beständig diskutiert, wie die Studierenden zum (kritischen) Lesen zu motivieren seien. Ratgeberliteratur für Studierende ist bezüglich des wissenschaftlichen Arbeitens in großem Umfang vorhanden. Dem professionellen Lesen sind dagegen nur wenige Titel gewidmet und auch die Kapitel in allgemeinen Studienratgebern bleiben überschaubar. Noch eingrenzter ist die Anzahl der Publikationen für Lehrende. Sie können nur auf wenige, vor allem methodische Anregungen zur Gestaltung der Textarbeit in der Hochschullehre zurückgreifen.

Allerdings entscheidet nicht erst eine motivierend organisierte Gruppenarbeit zur Aufbereitung der Leseergebnisse oder die Anwendung der SQ4R-Technik⁴ über den Erfolg der Textarbeit. Der Ausgangspunkt jeglicher Textarbeit bleibt bei hochschuldidaktischen Empfehlungen nahezu ausgespart: **Welche Texte** sollen die Studierenden **zu welchem Zweck** und **in welchem Diskurszusammenhang** lesen?

Die vorliegende Arbeit widmet sich daher den Voraussetzungen für die angemessene didaktisch-methodische Gestaltung der Textarbeit in der geisteswissenschaftlichen Lehre, nämlich den Kriterien für die Textauswahl und die Textvernetzung.

Wenn ich im Rahmen dieser Dissertation den Begriff Textarbeit wähle, soll dies die Komplexität der Auseinandersetzung mit dem Objekt Text zum Ausdruck bringen. Lesen zu professionellen wissenschaftlichen Zwecken und innerhalb eines geisteswissenschaftlichen Studiums impliziert eine Reihe von teilweise stark fachspezifisch geprägten Handlungsmustern, die über das direkte Leseverstehen hinausgehen. Allerdings ist Textarbeit bisher nur unzureichend konzeptualisiert. Unter den Akteuren herrscht zwar ein intuitives Begriffsverständnis vor, welches jedoch selten systematisch expliziert wird. In seinen Grundzügen wird es innerhalb der (Ratgeber-)Literatur als Kategorie der Beschreibung verwendet.

Textarbeit in der Hochschullehre wird im Kontext dieser Arbeit als voraussetzungsreicher Kommunikationsprozess zwischen oft mehr als zwei Akteuren betrachtet. Als solcher ist sie ein wesentliches Element beim Erwerb fachlich geprägter Handlungsmuster und damit für das Hineinwachsen ins Fach⁵. Prak-

.....

4 SQ4R – von Francis Robinson Anfang der 60er Jahre als SQ3R (*Survey, Question, Read, Recite, Repeat*) entwickelte Technik des intensiven Lesens wissenschaftlicher Texte, ergänzt durch den Schritt des Rekapitulierens (*Reflect*).

5 In Anlehnung an den Begriff der *Sozialisation* spricht man von *Einsozialisieren*. Der Begriff der

tisch bedeutet dies für Lehrende: Inwieweit kommen fachspezifische Handlungs- und Denkmuster in Texten und Diskursen zum Ausdruck und welche Kriterien sind bei der Auswahl und Vernetzung von Texten zu beachten?

Didaktische Modelle und Empfehlungen zur Inhaltsauswahl (Klafki 1985; Lehner 2011, 2012) können zwar als zweite, didaktische Schablone Anwendung finden, erweisen sich bei der Auseinandersetzung mit der Fachbezogenheit von Textarbeit jedoch als wenig produktiv, da sie Aspekte wissenschaftlichen/fachlichen Handelns und dessen Repräsentation in Texten und Diskursen nicht oder nur unzureichend berücksichtigen. Hier zeigt sich das Theorie­defizit der fachbezogenen Hochschuldidaktik. Eine Professionalisierung der Lehrpraxis erfordert folglich mehr theoretische Fundierung statt ausschließlich methodisches Agieren.

1.1 Problemstellung

In der Institution Universität ist „... nahezu alles Handeln [...] – unabhängig von der jeweiligen Disziplin – sprachlich vermittelt“. (Redder 2002b, S. 8) Das Verhältnis von Lehren-Lernen und Kommunikation unterliegt einer doppelten Anbindung an die Hochschule. Forschung heißt immer auch forschendes Lernen, das in das Kontinuum wissenschaftlichen Forschens und Lernens eingebettet ist. Tradierung und Fortschreibung von Wissen bilden die Kernaufgaben der Universität. So wird Wissenschaft einerseits erst durch Kommunikation ermöglicht, denn nur über die Veröffentlichung von Erkenntnissen und deren Diskussion in der wissenschaftlichen Gemeinschaft vollzieht sich Erkenntnisentwicklung sowie die Weitergabe von Wissen. Andererseits beruht jede Form didaktischen Handelns auf einem dialogischen Verhältnis. Im Kontext der Hochschullehre zielt das didaktische Handeln auf die Integration der Studierenden in die wissenschaftliche Gemeinschaft und der damit verbundenen lernenden Teilhabe an Forschungswissen und Forschungspraxis ab. In diesem Zusammenhang haben sich charakteristische Formen des Handelns allgemein sowie des kommunikativen Handelns entwickelt, beispielweise das Referat als wissenschaftlicher Vortrag mit Als-ob-Status. Der Soziologe Thomas Luckmann (1986) prägte für die Grundformen der gesellschaftlichen

Sozialisation bezeichnet den komplexen Prozess der Anpassung und der aktiven Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Umwelt. Eine fortlaufende Rollenübernahme und Identifikation führt dabei zum Aufbau einer Identität. (Jordan/Schlüter 2010, S. 267 f.)

Vermittlung des Wissens den Begriff der kommunikativen Gattung. Durch die enge Bindung von Forschung und Lehre ist von einer spezifischen strukturellen Kopplung auszugehen, die in den kommunikativen Gattungen und deren diskursiver Vernetzung ihren Ausdruck findet.

Lehrende sind primär und systematisch als Wissenschaftler ausgebildet. Als solche beherrschen sie die kommunikativen Gattungen des wissenschaftlichen Diskurses. Die Spezifik der Hochschullehre beruht vor allem darauf, dass das Lehrhandeln von wissenschaftlichen Handlungspraktiken durchzogen ist (Ludwig 2012). Das wird zum einen der Spezifik des Lernortes Hochschule gerecht. Zum anderen resultiert es daraus, dass Lehrende eben nicht systematisch als solche ausgebildet sind, sondern sie entwickeln vielmehr über die unbewusste Nachahmung erlebten Lehrhandelns (u. a. Herrlitz 1998, S. 183), die bewusste Orientierung an Beispielen und die eigene Praxiserfahrung ein individuelles didaktisch-methodisches Repertoire – zu einem Großteil beeinflusst von den didaktischen Disziplinen. Es ist naheliegend, dass die Hochschullehre von einem tradierten und institutionalisierten Unterrichtshandeln geprägt ist, wie bereits u. a. von Knoblauch (2008, 2010) oder van den Berk (2013) für andere Unterrichtskontexte beschrieben. Die etablierten Handlungsmuster stellen eine Antwort auf die spezifischen Anforderungen des Faches sowie der Institution dar.

Günther (1995, 2001) entwickelte den Begriff der kommunikativen Gattungen aus einer linguistischen Perspektive weiter. Sie spricht von historisch und kulturell spezifischen, gesellschaftlich verfestigten und formalisierten Lösungen für wiederkehrende kommunikative Probleme, die die mündliche und schriftliche Kommunikation (und Wissenserweiterung) erleichtern, indem Menschen sich in einer voraussagbar typischen Weise an den vorgefertigten Mustern ausrichten. Auch die Textsorte ist:

ein historisch entstandenes, gesellschaftlich akzeptiertes, produktives und in der Regel empirisch beherrschtes, graphisch oder akustisch materialisiertes Textbildungsmuster zur geistig-sprachlichen Verarbeitung eines komplexen Sachverhalts. (Gläser 1990, S. 29)

Jeder Text erscheint vor diesem Hintergrund immer als individuelle, mehr oder weniger prototypische Realisierung einer bestimmten Textsorte (Brinker 2010). Kommunikative Gattungen allgemein und Textsorten im Besonderen sind Orientierungsrahmen für die soziale Praxis, sprich für die Produktion und Rezeption kommunikativer Handlungen.

Im Sinne einer empirischen Fundierung fehlen den Lehrenden die Zugänge zu den theoretischen Konzepten und Modellen sowie insbesondere auch zu praxisrelevanten empirischen Erkenntnissen. In Bezug auf die Textarbeit hat das zur Folge, dass die Textauswahl, -vernetzung und kommunikative Einbettung auf dem individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrund der Lehrenden basieren. Dieser Erfahrungshintergrund impliziert auch kollektiv geteilte Zuschreibungen, welche Texte innerhalb der jeweiligen Wissenschaft als bedeutsam erachtet bzw. welche Texte als besonders lehrrelevant eingestuft werden, geschieht. Der Auswahl liegt zumeist ein alltagsweltliches Textsortenverständnis zugrunde. Die Zuordnung von Textexemplaren zu Textsorten erfolgt auf der Grundlage charakteristischer Signale, wie z. B. der optischen Textgestalt, Organisationsprinzipien und typischen Formulierungen (vgl. u. a. W. Heinemann 2000b, S. 530) bzw. über das Erkennen typischer kontextueller Bedingungen und deren Zuordnung zu einem spezifischen Kommunikationsbereich. Das gilt auch für den Begriff der Textarbeit. Diese inkonsistenten, heterogenen und alltagssprachlichen Konzepte werden innerhalb der Linguistik anhand textlinguistischer Kriterien auf empirischer Basis beschrieben. Auch Studierende verfügen über alltagsweltlich und schulisch geprägte Textsortenkonzepte.

Der Erwerb von Textsortenkompetenz als Bestandteil einer wissenschaftlichen Text-, insbesondere Lesekompetenz ist mitnichten nur ein naturwüchsiger Prozess, ebenso wenig kann er im Rahmen der schulischen Vorbereitung auf ein Hochschulstudium ausreichend erfolgen. Die Aneignung einer wissenschaftlichen Textkompetenz, einer domänenspezifischen Sprach- und Kommunikationskompetenz kann erst in der Domäne, also während des Studiums, erfolgen (Steinhoff 2008; Preußner/Sennewald 2012a).

In diesem Feld steht der hochschuldidaktisch angestrebte *Shift from Teaching to Learning* (Wildt 2006b, S. 2) weitgehend aus, da die Textauswahl von Lehrenden die Lektüre fokussiert und aus fachinhaltlicher Sicht, nicht bewusst in Hinblick auf das handlungsbezogene Einsozialisieren getroffen wird. Hier ergeben sich Möglichkeiten, das Potenzial von Texten, Textsorten und Diskursen in größerem Umfang in Lehre und Studium auszuschöpfen. Das setzt jedoch Hilfsmittel zur systematischen Betrachtung des fachspezifischen Textuniversums als Grundlage für die Auswahl und Vernetzung von Texten und Textsorten voraus.

Allen linguistischen Bemühungen zum Trotz bleibt der Textsortenkosmos eine schwer zu überblickende Weite. Heinemann/Vieheweger (1991, S. 133 f.)

unterstreichen, dass eine Typologie und eine Theorie der Textkomposition auf induktivem Weg nicht zu erreichen sei, vielmehr reflektieren linguistische Textsortenklassifikationen stets die dominierende Auffassung ihres Entstehungshintergrundes.

In Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben werden Kompetenzerwerb und -vermittlung bereits seit den 80er Jahren umfangreich diskutiert (Kruse/Jakobs 1999; Antos/Pogner 2003; Ehlich/Steets 2003) mit dem Erfolg, dass sprachliche Strukturen der Wissenschaftskommunikation zunehmend durchdrungen und in Hinblick auf konkrete Anwendungsforderungen beschrieben werden. Außerdem liegen ausführliche empirische Studien zu einzelnen universitären und wissenschaftlichen Textsorten vor, beispielweise Moll (2001) Protokoll; Hufeisen (2002), Eßer (1997) Referat; Stezano-Cotelo (2008) Hausarbeit; Busch-Lauer (2001), Thielmann (2009) zum wissenschaftlichen Fachaufsatz vor. Die vielfältigen Arbeiten beispielsweise von Ehlich, W. Heinemann, Gläser widmen sich der Systematisierung wissenschaftsbezogener Textsorten. Einzelne Forschungsarbeiten (Moll 2001, 2002; Stezano-Cotelo 2008) entstanden im Rahmen der Begleitforschung zum Programm „Effektiv studieren“ unter Leitung von Angelika Redder (vgl. Redder 2002a), in deren Zentrum die Erarbeitung linguistischer Reflexionen von wissenschaftlichen Lehr-Lern-Traditionen und Sprachkulturen steht. Zentrale Probleme studentischen sprachlichen Handelns werden analytisch aufgearbeitet, um daraus konkrete Lösungs- und didaktische Gestaltungsmöglichkeiten abzuleiten. Redder spricht von „Diskursanalysen in praktischer Absicht“. (Redder 1994 sowie 2002, S. 7) Im Rahmen des im Juni 2014 abgeschlossenen internationalen Verbundprojektes *euroWiss* konzentrierte sich ihre Forschung auf die komparatistische Untersuchung der unterschiedlichen Verfahren und Sukzessionen der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens bei der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Dabei stand die mündliche Kommunikation im Vordergrund. Die systematische Untersuchung von Textsorten der wissenschaftlichen und akademischen Kommunikation im fachlichen Sozialisationsprozess bleibt auch hier ein Desiderat.

Die Grundannahme, dass es sich bei der Textarbeit um einen voraussetzungsreichen Kommunikationsprozess handelt, macht eine Ergänzung der linguistischen Perspektive durch kommunikationswissenschaftliche Aspekte erforderlich. Einen solchen Brückenschlag vollzieht u. a. Adamzik (2002), indem sie die situative Einbettung von Texten in Bezug auf die Interaktionsrollen der Beteiligten beschreibt. Darüber hinaus ist jedoch die domänenspezifi-

sche oder fachkulturelle Prägung des situativen Kontextes relevant. Die Kommunikationswissenschaft bietet dabei das notwendige Instrumentarium für die fundierte Auseinandersetzung. Sie beobachtet Aktanten⁶ beim Kommunizieren in konkreten Situationen bzw. beim Umgang mit Medienangeboten (Schmidt/Zurstiege 2007, S. 33) und betrachtet darüber hinaus systemische Zusammenhänge der Kommunikation in Gruppen, in Organisationen und Institutionen bzgl. ablaufender Prozesse und Bedeutungskonstruktionen.

In den letzten Jahren sind verstärkt Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre initiiert und umgesetzt worden. Damit einhergehende Publikationen konzentrieren sich häufig auf die Beschreibung von Praxisbeispielen und die Zusammenstellung methodischer Hinweise.

Der Lerngegenstand Fachkommunikation wird bisher sowohl innerhalb der einzelnen Studiengänge bei der didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen auf Mikro-, Meso- und Makroebene als auch in der hochschuldidaktischen oder wissenssoziologischen Forschung nicht ausreichend in seiner konventionalisierten oder kulturellen Dimension erfasst (Günther 2001; Altmayer 2004). Ballod (2007) thematisiert das Verhältnis von Sprache und Wissen in Bezug auf medial präsentiertes Wissen. Für die Schuldidaktik diskutieren Becker-Mrotzek/Schramm/Vollmer (2013) den Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen. Grundsätzlich stellen die genannten Autoren für die verschiedenen Bereiche fest, dass eine adäquate curriculare Verankerung der (Fach-)Kommunikation als Lerngegenstand fehlt, so auch für den Hochschulkontext. Voraussetzung einer curricularen Integration ist eine wissenschaftlich fundierte Kategorienbildung zur Erforschung und nachhaltigen Beschreibung der domänenspezifischen Wissenschaftskommunikation in Bezug auf das hochschulische Lehren und Lernen. Die zur Verfügung stehenden theoretischen Konzeptualisierungen und Modellierungen sowie empirischen Erkenntnisse der Linguistik, des Bereichs Deutsch als fremde Wissenschaftssprache, der Wissenschaftssoziologie und Kommunikationswissenschaft erlauben eine kohärente Ableitung von konsistenten Kategorien und Prinzipien als wissenschaftliche Grundlage für die Gestaltung der Hochschullehre allgemein und für das Lehren mit Texten im Besonderen. Es ist jedoch

.....

6 Unterscheidung zwischen Akteuren im Sinne von Handelnden und Aktanten im Sinne von sprachlich Handelnden. Auch wenn sprachliches Handeln ein Kernstück von Wissenschaft ist und die Versprachlichung des Handelns im Forschungsprozess zu den Grundprinzipien wissenschaftlichen Arbeitens gehört, sind nicht-sprachliches Handeln wie auch Verhalten beachtenswerte Elemente im Prozess der Fachsozialisation.

festzustellen, dass diese Ansätze innerhalb der Hochschuldidaktik bisher nur unzureichend rezipiert werden.

Ausgehend von der Beobachtung, dass die Lehre mit Texten im Sinne einer Text-Arbeit ein schwer zu konturierendes, von einem intuitiven Begriffs- und Kategorienverständnis geprägtes Feld ist sowie vor dem skizzierten Forschungshintergrund, ergibt sich für die vorliegende Arbeit zunächst die methodische Frage, um der Komplexität des Themas gerecht zu werden. Ausgangspunkt ist daher keine konkrete Fragestellung. Vielmehr erfolgt unter Anwendung der Prinzipien der *Grounded Theory* eine zunehmende Präzisierung. Leitgedanke der Auseinandersetzung ist:

Anhand welcher Fragehorizonte/Dimensionen kann dozenteninitiierte Textarbeit in der geisteswissenschaftlichen Lehre konzeptualisiert werden?

Im Einzelnen führte die Präzisierung des Themas zu folgenden Fragen:

- Welche Beschreibungskategorien und Konzepte von Textarbeit und des professionellen Lesens können innerhalb handlungsleitender Texte (Ratgeber i. w. S. und Modulbeschreibungen) identifiziert werden?
- Welche relevanten Aspekte können innerhalb der Bezugswissenschaften identifiziert werden, um die Fachkultur, insbesondere die Fachkommunikation der Geisteswissenschaften, in ihrer Typik zu charakterisieren?
- Welche Ansätze zur Analyse von Texten, Textvernetzung und Textsorten als Spiegel fachlichen Handelns und domänentypischer Strukturen können herangezogen werden?
- Wie kann auf linguistischer Grundlage eine Texttypologie für didaktische Zwecke aussehen?
- Wenn Studium auf die Befähigung zum wissenschaftlichen Handeln abzielt: Welches Kompetenzprofil ergibt sich vor diesem Hintergrund für den professionellen, akademisch gebildeten Leser?
- In welcher Form können die Lerngegenstände Fachkultur und Fachkommunikation in eine curriculare Wissensstruktur überführt werden?
- Wie ist das Thema Textarbeit innerhalb der Hochschuldidaktik zu situieren?

1.2 Ziele der Arbeit

Ziel der Arbeit ist – im Sinne einer Grundlagenforschung – die systematische Zusammenstellung vorhandener theoretischer Grundlagen und deren Fortschreibung aus hochschuldidaktischer Perspektive zur Erschließung der sozialen Praxis des akademischen Lehrens und Lernens mit Texten. Die abgeleiteten Konzepte und Kategorien sollen für den *Third Space*⁷, u. a. der hochschuldidaktischen Weiterbildung, sowie für Lehrende leicht erreichbar sein. Die analytische Auseinandersetzung liefert theoretisch fundierte Bezugspunkte, auf deren Grundlage konzeptionelle Ideen zur Optimierung der Lehre mit Texten entwickelt werden für⁸:

- Trainer in der hochschuldidaktischen Weiterbildung (Primärzielgruppe),
- Lehrende sowie für
- Entscheidungsträger für die Auswahl von Lehrmaterial und zur Curriculumsentwicklung.

Die Beantwortung der im Zuge der Präzisierung erarbeiteten Fragen bezieht sich auf drei Ebenen:

1. Praxis: Konturierung der Leerstellen bzgl. der Lehre mit Texten in handlungsleitenden Texten (Ratgeber und Modulbeschreibungen) durch Auslesen leitender Begriffe und Ableiten von Untersuchungsdimensionen.
2. Theorie: mittels einer theoriebasierten Auseinandersetzung die Grundlagen für den Umgang mit Texten in der geisteswissenschaftlichen Lehre aus kommunikationstheoretischer, linguistischer und didaktischer Sicht beschreiben.
3. Konzeptualisierung: durch die Erarbeitung der Kategorien bzw. Konzepte sozialisatorische Textarbeit, Kompetenzprofil des professionellen Lesers, Lehrveranstaltungsspezifisches Textnetz sowie einer linguistisch-didaktisch motivierten Textsortentypologie eine

.....

⁷ 2008 als Begriff *Third Space* für den Hochschulbereich Whitchurch (2008) eingeführt, bezeichnet er Institutionen, Arbeitsstellen und Zentren, die zur Lösung von Problemstellungen und Herausforderungen, die von außen und innen an Hochschulen herangetragen werden (z. B. die Einführung und Umsetzung von Bachelor- und Masterstudiengängen, der Transfer von Expertenwissen in die Praxis, Ansätze zur Verbesserung der Lehre und der Einsatz neuer Medien) geschaffen wurden.

⁸ Alle in zweiter Instanz als Mittler und Ideengeber für Verlage.

wissenschaftlich fundierte Ausgangsbasis für die hochschuldidaktische Weiterbildung schaffen.

Durch die konzeptionelle Arbeit erfolgt eine wissenschaftlich fundierte Grundsteinlegung für eine fachbezogene Hochschuldidaktik der Geisteswissenschaften. Kategorien und Konzept überführen den bisher vorrangig empirisch aus konkreten Lehrbeispielen abgeleiteten, anwendungsorientierten Diskurs sowie einhergehende Konzeptionsversuche einer systematischen und theoriebasierten Konkretisierung.

Der anschlussfähige Entwurf legt Möglichkeiten der Fortschreibung nahe. Die erarbeiteten Kategorien und Konzepte können weiterführend auf die Spezifik anderer Fachbereiche im Sinne einer fachbezogenen Hochschuldidaktik angepasst und angewendet werden.

1.3 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen besteht im Wesentlichen darin, ausgehend von den Grenzen praxisorientierter Empfehlungen eine konsistente Argumentationslinie hin zur theoriebasierten Konzeptualisierung von Textarbeit und zu ausgewählten Kategorien zu entwickeln. Die folgende Abbildung (Abb. 1) gibt den Forschungsprozess im Überblick wieder.

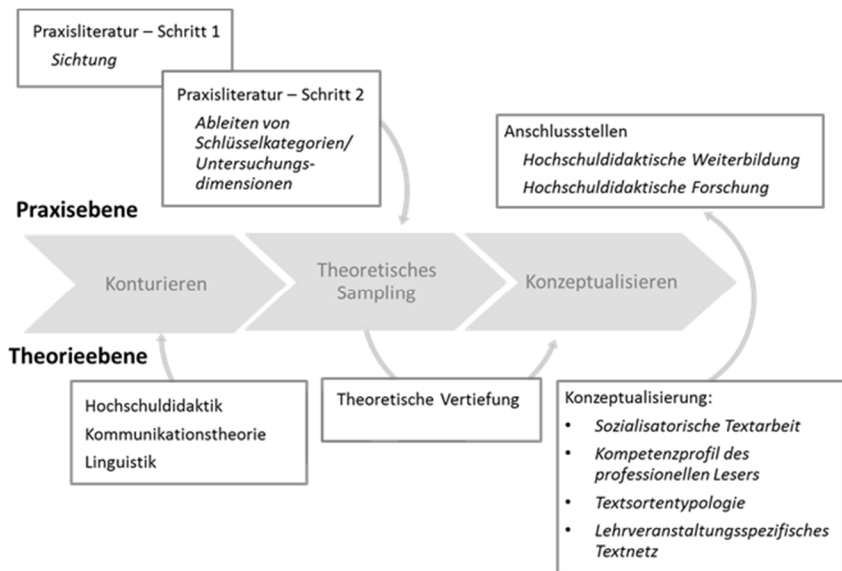


Abb. 1: Der Forschungsprozess im Überblick

Es handelt sich um einen iterativen Prozess im Vollzug der drei zentralen Phasen: Konturieren, theoretisches Sampling und Konzeptualisieren. Dabei werden Praxis- und Theorieebene kontinuierlich aufeinander bezogen, um gesichtete Konzepte und Leerstellen innerhalb der Praxisliteratur in der Theorie zu verorten, sie auf dieser Grundlage zu konturieren, um Schlüsselkategorien und Untersuchungsdimensionen ableiten zu können. Den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung bilden praxisbezogene Texte, die sich mit dem Thema Textarbeit in der Hochschullehre bzw. im Studium, vorzugsweise für geisteswissenschaftliche Fächer, beschäftigen. Ausgewählte Schlüsselkategorien und Untersuchungsdimensionen werden theoriebezogen hinterfragt und erschlossen. Im Ergebnis dieses Prozesses erfolgt die Konzeptualisierung zentraler Kategorien.

So ergeben sich folgende Aspekte und Ebenen der Auseinandersetzung (Abb. 2):

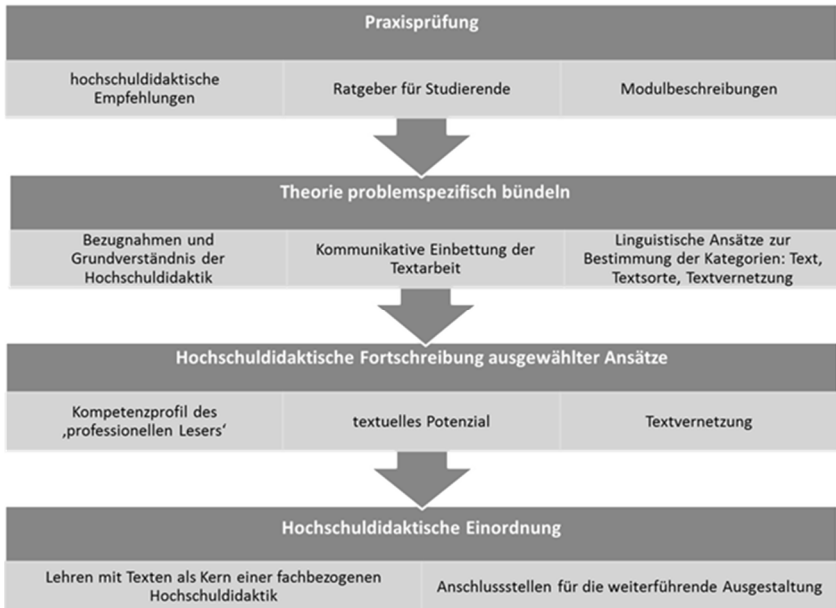


Abb. 2: Aspekte und Ebenen der Auseinandersetzung

In einem ersten Schritt wird überprüft, inwieweit das Thema Textarbeit bzw. das Einsozialisieren ins Fach mittels Textarbeit in anwendungsbezogenen hochschuldidaktischen Publikationen dargestellt wird. Dabei kommt das empirische, kategoriebildende Verfahren der *Grounded Theory* zur Anwendung. Zu Beginn der Auseinandersetzung steht ein Untersuchungsbereich oder Problemfeld, jedoch keine Hypothese oder Theorie. Relevantes wird im Forschungsprozess herausgearbeitet und nicht a priori postuliert. Unter der offenen Fragestellung zur Repräsentation der Textarbeit in den ausgewählten Publikationen wird das Textkorpus einer Kodierung in zwei Dimensionen unterzogen:

- das Auslesen von Begriffen und rahmengebenden Faktoren sowie
- das Aufdecken gegenstandsbezogener Textnetze.

Beides dient einer ersten Konkretisierung sowie dem Aufdecken von Anschlussstellen für die weitere theoretische Durchdringung.

Das Korpus besteht aus drei Teilen:

- Einführungen in die Hochschuldidaktik und lehrpraktische Publikationen zur Textarbeit,
- Ratgeber für Studierende zum wissenschaftlichen Arbeiten und
- Einleitungen und Schlussfolgerungen von Publikationen zur Ausbildung einer wissenschaftlichen Textkompetenz⁹.

Erfahrungen und assoziative Vernetzungen der Forschenden werden gezielt und reflektiert einbezogen. Am Ende dieser Phase entsteht ein Set recherchéleitender Begriffe für die Auseinandersetzung mit theoretischen Texten unterschiedlicher Bezugsdisziplinen.

Anschließend werden die gewonnenen Schlüsselstellen und die damit verbundene Terminologie einem wissenschaftstheoretischen Fragen unterzogen. Dabei konzentriert sich die Arbeit in der theoretischen Fundierung auf drei Dimensionen:

- (Hochschul-)Didaktik,
- Kommunikationswissenschaft und
- Linguistik.

In Bezug auf die theoretische Fundierung zeigt sich eine stark fragmentierte Forschungslandschaft. Aus diesem Grund erfolgt zum einen eine Beschränkung auf die drei genannten Dimensionen. Maßgeblich für die Selektion ist die Grundannahme, dass Textarbeit ein voraussetzungsreicher und komplexer Kommunikationsprozess ist, der neben der Wissensvermittlung auf das Einsozialisieren ins Fach abzielt. Daraus ergibt sich eine zwingende Betrachtung didaktischer, kommunikativer und sprachlicher Aspekte. Zum anderen liefern auch die ausgewählten Bereiche umfangreiche, teilweise widersprüchliche Ansätze und Aussagen. Mithilfe einer dialogischen Analyse werden ausgewählte Ansätze dargestellt sowie bezüglich ihrer Produktivität und Angemessenheit hinsichtlich der leitenden Fragestellung zusammengefasst. Die Auswahl erfolgt iterativ auf der Basis der wissenschaftlichen Textvernetzung.

Konkret fokussiert die Auseinandersetzung innerhalb der drei Disziplinen folgende Bereiche (Abb. 3):

.....
 9 Im Fokus stehen hier die formulierten Desiderata.

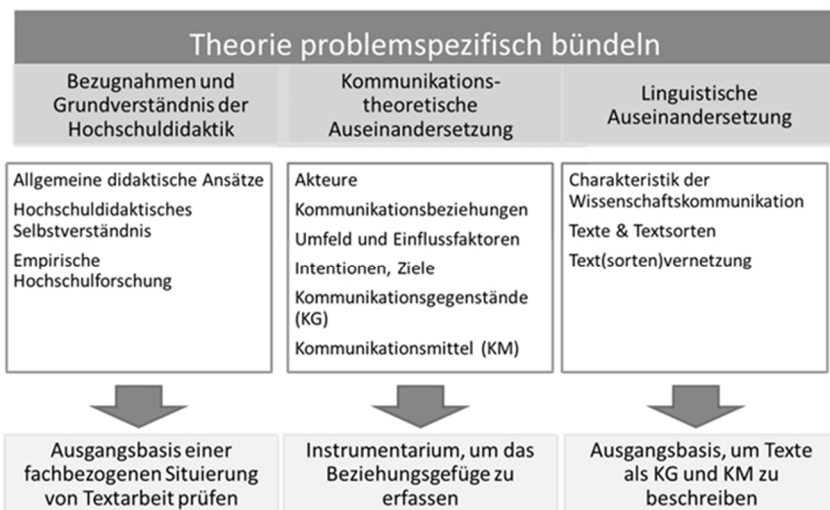


Abb. 3: Ansatzpunkte der theoretischen Fundierung

Die hochschuldidaktische Fortschreibung konzeptualisiert die in den Bezugswissenschaften erarbeiteten Kategorien als Elemente eines kohärenten didaktischen Prozessmodells für die Gestaltung der Textarbeit in der geisteswissenschaftlichen Hochschullehre.

1.4 Struktur der Arbeit

Die Struktur entwickelt sich aus der Praxis für die Praxis und stellt systematisch die Ergebnisse der Auseinandersetzung vor. Dabei konzentriert sich die Arbeit auf die wissenschaftliche Fundierung von dozenteninitiiertem Textarbeit und ihre Konturierung als sozialisatorisches Konzept. Mit der Erarbeitung ausgewählter Kategorien als tragende Elemente einer sozialisatorisch ausgerichteten Textarbeit, wird der hochschuldidaktischen Weiterbildungs- und geisteswissenschaftlichen Lehrpraxis ein didaktisches Instrumentarium zur Erprobung zur Verfügung gestellt. Die systematische Integration in die hochschuldidaktische Praxis und die Evaluation dessen Einsatzes sowie die Erarbeitung weiterer Kategorien gehen über die Arbeit hinaus.

Kapitel 2 führt die in der Einleitung angerissenen Überlegungen zum methodischen Umgang mit unscharf konturierten Gegenständen im Kontext

multipler wissenschaftlicher Erklärungsansätze fort und fasst die Ergebnisse der praxisbezogenen Sichtung und daraus erwachsender Fragehorizonte zusammen. Diese werden im Feld der Bezugswissenschaften situiert.

Kapitel 3 konzentriert sich auf die allgemeinen Bezugnahmen der Hochschuldidaktik und stellt Ankerpunkte für die kommunikations- und sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung heraus. Diese bilden gleichzeitig die Ausgangsbasis einer späteren, fachbezogenen Profilierung der Hochschuldidaktik.

Darauf aufbauend beschäftigt sich Kapitel 4 mit Aspekten und maßgeblichen Faktoren des Kommunikationsprozesses. Insbesondere die Charakteristik des professionellen Lesers in einem akademisch-wissenschaftlichen Umfeld sowie der kommunikativen Einbettung der Textarbeit werden dabei herausgearbeitet. Im Ergebnis dieser kommunikationstheoretisch orientierten Auseinandersetzung wird das Konzept der ‚sozialisatorischen Textarbeit‘ entwickelt.

In Kapitel 5 werden aus linguistischer Sicht die Merkmale der Wissenschafts- und der wissenschaftlichen Lehrkommunikation dargestellt, um daraus das textuelle Potenzial abzuleiten. Außerdem werden vorhandene Texttypologien sowie Ansätze zur Beschreibung von Texten-in-Vernetzung bezüglich ihrer Eignung zum Erfassen des domänenspezifischen Textuniversums diskutiert und für didaktische Zwecke zusammengeführt bzw. ergänzt.

In Kapitel 6 erfolgt eine Zusammenführung der Ergebnisse. Dabei werden die im Forschungsverlauf erarbeiteten und hier eingangs vorgestellten Fragen aufgegriffen. Das Erreichte wird in den Dimensionen Praxis, Theorie und Konzeptualisierung verdichtet.

Kapitel 7 schließt die Arbeit mit Fazit und Ausblick ab. Dabei werden sowohl des Konzept der sozialisatorischen Textarbeit als auch das methodische Vorgehen im Kontext der Hochschuldidaktik verortet. In einem themenbezogenen Fazit werden Schlussfolgerungen in Bezug auf die Ebenen des didaktischen Handelns formuliert. Das methodenbezogene Fazit reflektiert Chancen und Grenzen im Umgang mit dem komplexen Gegenstand ‚Textarbeit‘. Ein kurzer Ausblick thematisiert sowohl Anschlussstellen für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung als auch für die Fundierung bzw. Gestaltung der hochschuldidaktischen Weiterbildung.